

Tx 84/vit.2

UNIVERSITE DE PORTO
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION

MOTIVATION POUR LA REUSSITE SCOLAIRE

PROCESSUS DE FORMATION CHEZ DES ADOLESCENTS EN
FONCTION DE LEUR GROUPE SOCIAL D'APPARTENANCE

VOLUME I

Thèse pour le doctorat en Psychologie
présentée par Anne-Marie FONTAINE
sous la direction de Mr. le Professeur
Pierre ROUBERTOUX.

1 9 8 6

Je tiens avant tout à exprimer ma reconnaissance au Professeur Pierre Roubertoux, sans l'appui et l'orientation duquel ce travail n'aurait pas vu le jour. Ses hauts niveaux d'exigence, de l'élaboration du plan d'expérience au traitement des données, furent extrêmement stimulants. Je lui doit, sans aucun doute, une grande part de la formation que j'ai acquise lors de la préparation de ce travail. Il m'a enfin transmis, ce qui est plus important encore, le goût pour la recherche en psychologie et le plaisir qu'elle peut fournir.

Je voudrais également remercier l'Institut National de Recherche Scientifique et la Fondation Calouste Gulbenkian qui ont fourni l'appui financier nécessaire à la réalisation de ce travail ainsi que la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education dont les ressources humaines et matérielles ont été un précieux appui pour sa réalisation. Cette recherche a pris corps dans le cadre du Service de Consultation Psychologique et d'Orientation Vocationnelle de cette Faculté et en développent certaines orientations fondamentales.

Mes remerciements s'adressent également aux établissements d'enseignements, aux enseignants, aux élèves et à leurs mères qui ont accepté, de bon gré, de participer à cette recherche.

Je tiens à exprimer ma gratitude aux nombreux étudiants des dernières années du cours de psychologie qui, à l'époque, ont participé à l'administration collective des instruments et aux entrevues à domicile auprès des

mères. Leur disponibilité et enthousiasme m'ont été souvent un précieux soutien.

Lorsque j'en étais à mes premiers balbutiements dans l'utilisation des programmes de traitement informatique des données, j'ai trouvé en Maria Carolina Costa e Silva quelqu'un qui de façon compétente et avec une extrême disponibilité, a éclairci mes doutes et guidé mes premières tentatives.

Je remercie tous ceux qui, parfois contre vents et marées, ont réalisé la dactylographie de ce travail.

Enfin, je tiens surtout à remercier celui qui, au cours de ces années m'a encouragée, appuyée, et surtout fait confiance, celui qui sans me faciliter la tâche, m'a au contraire défiée à aller plus loin, à me donner des objectifs réalistes mais exigeants. Il m'a permis de prouver, ne fut-ce qu'à moi-même, que la conciliation des besoins affiliatifs et de réussite est possible et que, si relever certain défis n'est pas facile, cela en vaut toujours la peine. Pour tout cela et beaucoup plus, ma profonde gratitude, à toi, Bártolo.

Enfin, pourquoi ne pas remercier ceux qui, avec une infinie patience et une compréhension qui furent pour moi source de constante surprise et satisfaction, ont attendu la fin de ce travail: Manuel António et Luis Francisco.

Anne-Marie Fontaine

décembre 1986

L'étude ici présentée s'inscrit dans le cadre du Project B de la ligne d'action nº 1 (Responsable: Prof. Bártoło Paiva Campos) du Centre de Psychologie de l'Université de Porto de l'Institut National de la Recherche Scientifique, en cours dans le Service de Consultation Psychologique et Orientation Vocationnelle de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de cette Université.

TABLE DES MATIERES DU VOLUME I

CHAPITRE I

MOTIVATION POUR LA REUSSITE: THEORIES, DIFFERENCES DE GROUPES ET RELATION AVEC LES PERFORMANCES

I. EVOLUTION DU CONCEPT

1. MC.CLELLAND : MOTIVATION GENERALE POUR LA REUSSITE12
2. ATKINSON : MOTIVATION RESULTANTE ET PERSPECTIVE TEMPORELLE14
3. CRANDALL : COMPORTEMENT DE POURSUITE DE LA REUSSITE 26
4. WEINER : THEORIE ATTRIBUTIONNELLE DE LA MOTIVATION 32

II. RELATION ENTRE NIVEAUX DE MOTIVATION ET NIVEAUX DE REUSSITE SCOLAIRE

1. SITUATIONS EXPERIMENTALES 48
2. SITUATIONS NATURELLES : MOTIVATION ET REUSSITE SCOLAIRE53
3. SITUATIONS NATURELLES : MOTIVATION ET REUSSITE PROFESSIONNELLE61

III. DIFFERENCES DE MOTIVATION POUR LA REUSSITE EN FONCTION DU GROUPE SOCIAL D'APPARTENANCE

1. DIFFERENCES EN FONCTION DU GENRE63
2. DIFFERENCES EN FONCTION DU STATUT SOCIAL 71
3. DIFFERENCES EN FONCTION DE LA ZONE DE RESIDENCE77

IV. CONCLUSIONS

CHAPITRE II

FACTEURS COGNITIFS ET DIFFERENCES DE MOTIVATION POUR LA REUSSITE ENTRE GROUPES SOCIAUX

I. L'ANXIETE OU LA PEUR DE L'ECHEC ET DU REJET SOCIAL

1. PEUR DE L'ECHEC	91
2. PEUR DU SUCCES	96
3. PEUR DU REJET SOCIAL ET BESOIN D'AFFILIATION	107
4. CONFORMISME SOCIAL	112
5. CONCLUSIONS	113

II. EXPECTATIONS 116

1. EXPECTATIONS ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE	117
A. Expectation de succès au sein de la théorie d'Atkinson .	118
B. Expectation de succès dans la théorie de l'apprentissage social	121
2. DIFFERENCE D'EXPECTATIONS SELON LES GROUPES SOCIAUX D'APPARTENANCE	129
3. RELATION ENTRE EXPECTATIONS ET PERFORMANCES	135
4. EXPECTATIONS ET ATTRIBUTIONS	141
5. CONCLUSIONS	147

III. ASPIRATIONS 150

1. ASPIRATIONS ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE	152
2. ASPIRATIONS ET PERFORMANCES	156
3. DIFFERENCES DE NIVEAUX D'ASPIRATION EN FONCTION DU GENRE	159
4. DIFFERENCES DE NIVEAUX D'ASPIRATION EN FONCTION DU NIVEAU SOCIO- ECONOMIQUE	168
5. DIFFERENCES DE NIVEAUX D'ASPIRATION EN FONCTION DE LA ZONE DE RESIDENCE .	175

6. CONCLUSIONS	176
IV. CONCLUSIONS GENERALES	177

CHAPITRE III:

SOCIALISATION FAMILIALE ET DIFFERENCES DE MOTIVATION POUR LA REUSSITE

I. CARACTERISATION ET SYSTEMATISATION DES PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES	188
1. AMOUR - HOSTILITE	189
2. AUTONOMIE - CONTROLE	193
3. STYLES EDUCATIFS	201
II. PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES ET DEVELOPPEMENT DE LA MOTIVATION POUR LA REUSSITE	208
1. STIMULATION DE LA REALISATION	209
2. ENTRAÎNEMENT A L'INDEPENDANCE	215
III. DIFFERENCES DES PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES EN FONCTION DE L' AGE DES SUJETS	218
IV. PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE: DIFFERENCES EN FONCTION DU GENRE DE L' ENFANT	
1. DIFFERENCES DE PRATIQUES EDUCATIVES SELON LE GENRE DE L' ENFANT	222
A. Stimulation à l'indépendance et entraînement à la réalisation	224
B. Pratiques disciplinaires	227
C. Construction de l'identité séparée	228

2. IMPACT DES PRATIQUES EDUCATIVES SUR LE DEVELOPPEMENT DIFFERENCIEL DES GARÇONS ET DES FILLES	231
3. IMPACT DIFFERENCIEL DES MEMES PRATIQUES EDUCATIVES EN FONCTION DU GENRE DE L'ENFANT	238
V. PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE: DIFFERENCES EN FONCTION DE LA CLASSE SOCIALE DE LA FAMILLE	
1. DIFFERENCES DE PRATIQUES EDUCATIVES EN FONCTION DE LA CLASSE SOCIALE ...	245
2. IMPACT DES PRATIQUES EDUCATIVES SUR LE DEVELOPPEMENT DIFFERENCIEL DES SUJETS DE DIVERSES CLASSES SOCIALES	252
VI. CONCLUSIONS GENERALES	256

CHAPITRE IV

FORMATION ET MAINTIEN DES DIFFERENCES DE MOTIVATION POUR LA REUSSITE SCOLAIRE ENTRE GROUPES: SCHEMA EXPLICATIF ET HYPOTHESES SPECIFIQUES

I. MOTIVATION POUR LA REUSSITE SCOLAIRE DES PRE-ADOLESCENTS ET DIFFERENCES ENTRE GROUPES SOCIAUX	264
II. SCHEMA EXPLICATIF HYPOTHETIQUE	268
1. VARIABLES COGNITIVES	271
2. VARIABLES EDUCATIVES	278
III. SELECTION DES VARIABLES	281
1. VARIABLES COGNITIVES	281
2. VARIABLES EDUCATIVES	284
IV. HYPOTHESES	290
1. VARIABLES COGNITIVES	291

A. Différences entre groupes sociaux	291
a. Conformisme	291
b. Expectations de succès	293
c. Aspirations	298
d. Anxiété	303
e. Motivation	306
B. Relation avec la motivation pour la réussite	313
2. VARIABLES EDUCATIVES	318
A. Différences entre groupes sociaux	319
a. Structuration de la vie familiale	332
b. Autoritarisme	335
c. Autonomie	337
d. Acceptation	339
e. Expectation	341
f. locus de controle	344
B. Relation avec la motivation pour la réussite	346
V. CONCLUSIONS GENERALES	355

INTRODUCTION GENERALE

L'étude ici présentée prend son origine dans le désir de compréhension de l'existence d'amples différences de réussite sociale entre groupes. Observant la réussite sociale dans le domaine professionnel, on constate que les sujets issus de groupes socio-économiques défavorisés, de milieux ruraux ou les femmes atteignent des niveaux de réussite inférieurs à ceux atteints par les sujets d'origine socio-économique plus favorisée, de milieux urbains ou des hommes.

Sans nier l'influence des différences de niveaux intellectuels entre groupes ou de certaines discriminations sociales objectives, partiellement responsables de tel phénomène, la capacité explicative potentielle des facteurs motivationnels n'est pas à négliger. C'est donc sur cet aspect que se focalise la présente étude. La motivation pour la réussite est ici étudiée dans le domaine scolaire dans la mesure où la réussite scolaire constitue, dans la majorité des cas, un pré-requis pour la réussite professionnelle. Enfin ce sont les aspects différentiels de cette motivation qui retiennent notre attention. Ils sont, en outre, observés au sein de la société portugaise. Celle-ci présente l'avantage d'offrir des groupes sociaux relativement contrastés surtout en fonction du genre ou de la zone de résidence. Il s'agit, par surcroît, d'une société relativement peu étudiée dont la spécificité nous fait prévoir l'obtention de certains résultats relativement différents de ceux rapportés par l'ensemble des recherches qui portent essentiellement sur la population nord-américaine.

Cette étude des différences de motivation pour la réussite scolaire entre groupes sociaux ne se limite pas au constat de l'existence de celles-ci mais, sans nier l'importance de cet aspect, prétend en rechercher les raisons. Elle se centre donc sur les processus généraux de formation de la motivation

pour la réussite et y introduit les différences entre groupes en tant que paramètres susceptibles de moduler ces processus. La présence de telles différences permettra de tester, préciser et compléter ces lois générales et d'expliquer le processus de formation différentielle de la motivation pour la réussite dans le domaine scolaire.

La présence de telles différences varie en fonction du contexte social dans lequel elles se manifestent. Elles sont, par conséquent, étroitement liées à certaines caractéristiques du milieu social qui devront être identifiées. Il s'agit donc d'une étude du développement différentiel et social de la motivation pour la réussite scolaire. Ce travail s'inscrit dans le contexte des perspectives théoriques qui proposent l'étude du comportement humain en terme de son développement social et différentiel et étend à la motivation ce qui, dans ce même cadre, a été proposé au sujet des capacités intellectuelles (Campos, 1976).

L'âge des sujets est susceptible de faire varier les différences de motivation: les résultats relatifs aux enfants sont généralement différents de ceux portant sur des adolescents ou des adultes, les premiers se différenciant moins en fonction du groupe d'appartenance que les seconds. La période de transition entre l'enfance et l'adolescence, bien que peu étudiée, présente, du fait des changements référés, l'intérêt particulier lié aux premières manifestations de différenciation. À cela s'ajoute le fait qu'elle correspond, au Portugal, à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire au moment des premières options dans le domaine scolaire. C'est donc sur les différences de motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescents portugais que portera notre étude.

Il est indispensable, dans un premier temps de situer l'étude de la motivation au sein d'une théorie générale. Un bilan des principales théories de la motivation pour la réussite, rapporté au premier chapitre, permet de préciser

le concept de motivation pour la réussite, de souligner l'établissement progressif d'une relation positive entre motivation et performances en cours de scolarité et de définir les différences de motivation pour la réussite, non seulement individuelles mais aussi entre groupes, soit entre sujets masculins et féminins et sujets appartenant aux divers groupes socio-économiques. Le panorama des principales théories brossé dans ce chapitre identifie, en outre, certaines variables susceptibles d'influencer la formation de la motivation pour la réussite et d'expliquer les différences entre groupes à ce niveau. Ces variables peuvent être réunies en deux grandes catégories: les variables que nous appellerons cognitives et celles que nous appellerons éducatives. Au sein de la première catégorie ont été identifiées l'anxiété, les attentes et les valeurs de but (aspirations), au sein de la seconde ont été privilégiées celles liées à la relation éducative mère-enfant. L'influence différenciatrice de ces variables suppose qu'elles soient significativement liées à la motivation pour la réussite, d'une part, et que leur niveau moyen de manifestation soit différent en fonction des groupes sociaux considérés, d'autre part. En outre, la présence d'une relation significative entre variables cognitives et niveaux de performances peut être considérée reflet indirect de leur influence sur la motivation pour la réussite dans le domaine scolaire.

La vérification de ces postulats d'association ou des différences de manifestations moyennes entre groupes à partir de résultats empiriques, a exigé la réalisation de bilans de recherches portant explicitement sur ces aspects pour chacune des variables considérées. Le deuxième chapitre relate ce bilan pour l'ensemble des variables dites cognitives alors que la revue des recherches, rapportée au chapitre III, porte sur les variables éducatives. Les recherches référées au cours de ces chapitres se focalisent soit sur l'observation des variations de manifestations moyennes des variables considérées en fonction des groupes sociaux définis à partir du genre des sujets, de leur niveau socio-économique d'appartenance et de leur zone de

résidence, soit, lorsque cela s'avère possible, sur la présence de liaisons entre ces variables et les niveaux de performances, soit enfin, sur leurs relations avec la motivation pour la réussite du sujet. L'importance des variations ou des contradictions entre résultats de recherches au cours des trois chapitres précédents nous a alerté, non seulement quant aux effets de certains facteurs non contrôlés, mais surtout quant à l'impact des interactions entre facteurs.

Ces bilans de recherches ont permis l'élaboration d'un cadre théorique général de formation de la motivation pour la réussite, précisé par un schéma explicatif hypothétique intégrant certaines variables cognitives et sociales jugées pertinentes. Ce schéma prétend expliquer la formation différentielle de la motivation pour la réussite ainsi que les raisons du maintien de telles différences. Il donne lieu à l'élaboration d'hypothèses plus limitées dont la précision permet la vérification expérimentale. Ce cadre explicatif conceptuel ainsi que les hypothèses précises sont présentés au chapitre IV.

Ces quatre premiers chapitres permettent donc de situer notre étude au sein des recherches théoriques et empiriques existantes dans le domaine, de délimiter les concepts et le champ d'observation et d'opérationnaliser les objectifs de la recherche en termes d'hypothèses vérifiables, qui clôturent ainsi la première partie de l'étude.

La poursuite de la recherche exige des instruments capables de mesurer de façon fidèle et valide les variables sélectionnées, soit, en plus de la motivation pour la réussite, l'anxiété, le conformisme, les attentes, les aspirations et les pratiques éducatives maternelles: ils doivent être adaptés à la population portugaise et adéquats à la mesure de ces variables soit auprès des pré-adolescents, soit auprès de leurs mères, quelque soit leur niveau d'instruction. Etant donné le manque d'instruments de mesure de la motivation pour la réussite, de l'anxiété et du conformisme, adaptés à la population portugaise, un instrument hollandais a été adopté. L'absence d'instruments de

mesure des attentes et des aspirations adaptés aux pré-adolescents et de mesure des pratiques éducatives maternelles en exigèrent la construction. Les différentes phases relatives à l'adaptation ou construction et à l'évaluation des qualités psychométriques de ces instruments font l'objet de la seconde partie de la recherche et sont rapportés en détail au cours des chapitres V à VIII.

Cette seconde partie est également l'occasion d'un premier recueil de données relatives à la présence de différences significatives, tant au niveau des variables cognitives comme éducatives, en fonction du groupe social d'appartenance des sujets, permettant ainsi la vérification d'un premier ensemble d'hypothèses. En outre, l'observation de relations entre variables cognitives et résultats scolaires a permis d'observer la présence d'effets d'interaction entre facteurs. L'impact de tels effets ne se limite pas à la détermination du niveau moyen de manifestation de chacune des variables mais s'étend à l'intensité de la relation entre ces variables.

La troisième partie est essentiellement consacrée à l'appréciation de la liaison entre motivation pour la réussite et les variables cognitives ou éducatives. Elle permet également la mise en évidence des effets d'interaction ainsi que la confirmation des différences entre groupes observées au cours de l'étape antérieure. Les résultats sont obtenus à partir d'une étude expérimentale comparant des groupes sélectionnés selon un plan multifactoriel: les facteurs de sélection sont le genre, le niveau socio-économique d'appartenance, la zone de résidence et le niveau de motivation pour la réussite des sujets. La motivation a, dans cette expérience, le statut de variable indépendante. La description de l'expérience et des résultats qu'elle fournit est rapportée au chapitre IX. Cette troisième partie se termine par la discussion de ces résultats au chapitre X, en y intégrant les informations et résultats fournis lors des étapes précédentes. Elle permet non seulement de confirmer les résultats précédents et vérifier une nouvelle fois les hypothèses relatives aux

différences d'expression des variables en fonction du groupe social considéré, mais aussi de mettre à l'épreuve les hypothèses relatives aux liaisons entre motivation pour la réussite et variables sélectionnées et ainsi évaluer la capacité explicative du schéma hypothétique initial de formation de la motivation pour la réussite.

L'intégration de l'ensemble de ces informations aideront à mieux comprendre le processus de formation différentielle et sociale de la motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescents portugais, en fonction de leur genre, de leur niveau socio-économique d'appartenance et de leur zone de résidence. Dans la mesure où la motivation pour la réussite est l'un des déterminants du niveau de réussite scolaire des sujets, les informations recueillies par cette recherche pourront être utiles pour la mise en place de mesures éducatives visant à réduire l'échec scolaire au sein de certains groupes sociaux ou visant à maintenir les niveaux de motivation d'autres groupes dans ce domaine. Elles pourront être encore utiles dans le processus de l'orientation scolaire et professionnelle quand celle-ci est perçue dans le cadre de la *construction* d'un projet d'existence et non comme la *découverte* d'une vocation innée (Campos, 1976, 1980)

CHAPITRE I

MOTIVATION POUR LA REUSSITE

THEORIES , DIFFERENCES DE GROUPES ET RELATIONS AVEC LES PERFORMANCES

I. EVOLUTION DU CONCEPT

1. MCCLELLAND : MOTIVATION GENERALE POUR LA REUSSITE12
2. ATKINSON : MOTIVATION RESULTANTE ET PERSPECTIVE TEMPORELLE14
3. CRANDALL : COMPORTEMENT DE POURSUITE DE LA REUSSITE 26
4. WEINER : THEORIE ATTRIBUTIONNELLE DE LA MOTIVATION 32

II. RELATION ENTRE NIVEAUX DE MOTIVATION ET NIVEAUX DE REUSSITE SCOLAIRE

1. SITUATIONS EXPERIMENTALES 48
2. SITUATIONS NATURELLES : MOTIVATION ET REUSSITE SCOLAIRE53
3. SITUATIONS NATURELLES : MOTIVATION ET REUSSITE PROFESSIONNELLE61

III. DIFFERENCES DE MOTIVATION POUR LA REUSSITE EN FONCTION DU GROUPE SOCIAL D' APPARTENANCE

1. DIFFERENCES EN FONCTION DU GENRE63
2. DIFFERENCES EN FONCTION DU STATUT SOCIAL 71
3. DIFFERENCES EN FONCTION DE LA ZONE DE RESIDENCE77

IV. CONCLUSIONS

78

L'étude de la motivation pour la réussite répond à une préoccupation globale: découvrir les mécanismes du comportement humain. Pourquoi les individus se comportent-ils comme ils le font? Quels sont les facteurs qui sous-tendent l'initiation, la direction, la durée, l'intensité ou la terminaison d'un comportement? La motivation pour la réussite constitue un des aspects motivationnels possibles, lié à un type de but et sensé expliquer un certain type de comportement. Le recours à la motivation pour la réussite permet de répondre à deux sortes de questions: Pourquoi le sujet s'engage-t'il dans des activités de réalisation et avec quelle intensité s'y applique-t'il? Les théories de motivation pour la réussite prétendent donc prédire un nombre relativement réduit de comportements.

Dans ce chapitre on présentera, tout d'abord, un bilan de l'évolution du concept de motivation pour la réussite à partir de l'analyse des théories les plus représentatives de ce domaine en soulignant leurs aspects convergents et divergents. Ensuite on observera les relations entre motivation pour la réussite et performances afin de mettre en évidence l'aspect plus "utilitaire" de ce concept ainsi comme de recueillir certains éléments importants quant à son impact sur le comportement dans certains contextes et à sa traduction en terme de réussite. Finalement une brève revue des recherches relatives aux différences de motivation entre groupes sociaux justifiera l'étude différentielle de cette caractéristique qui fera l'objet du présent travail. Si la motivation est un des facteurs auquel on a recours pour expliquer les différences de comportements, quels facteurs peuvent être invoqués pour expliquer les différences de motivation? C'est à cette question que seront consacrés les chapitres II et III.

I. ÉVOLUTION DU CONCEPT

1. Mc.CLELLAND: MOTIVATION GENERALE POUR LA REUSSITE

L'origine des théories explicitement consacrées à la motivation pour la réussite peut être située arbitrairement aux années 1950, époque de la première publication de Mc. Clelland, Atkinson, Clark et Lowel,(1953) "The Achievement Motive". Ils prennent comme point de départ la taxonomie des besoins de Murray (1938) dont l'un des 20 besoins mis en évidence est le besoin de réussite (need of achievement) défini comme suit: "besoin d'accomplir quelque chose de difficile, de maîtriser, manipuler ou organiser des objets physiques ou des êtres humains, de faire cela aussi rapidement et indépendamment que possible, de surmonter les obstacles et atteindre un haut niveau, d'exceller soi-même, de rivaliser et surpasser les autres, d'accroître l'opinion de soi par l'exercice réussi du talent" (Murray, 1938, pg 164). Ce besoin s'accompagne d'actions telles que "faire des efforts intenses, prolongés et répétés pour réussir quelque chose de difficile, travailler explicitement pour atteindre un but haut et distant, être décidé à vaincre, essayer de faire tout le mieux possible, être stimulé à exceller par la présence des autres, aimer la compétition, exercer le pouvoir de la volonté et surpasser l'ennui et la fatigue (ibidem, pg 164).

À partir de l'étude expérimentale de la faim, Mc Clelland et ses collaborateurs constatèrent que l'induction expérimentale des besoins se traduisait par des modifications de l'activité imaginaire qui pouvait être appréhendée par les contenus du T.A.T. Le besoin de réussite pouvait être aussi

manipulé dans un cadre expérimental (soit par la manipulation du succès ou de l'échec, soit par des instructions préalables) et les effets de ces manipulations s'observaient dans les contenus du T.A.T. qui fut donc adopté comme instrument de mesure de la motivation pour la réussite. Le mobile de la réussite est constitué par un ensemble de pensées et d'affects, stimulables par des demandes relatives à des critères d'excellence. Ils se définissent comme contenus cognitifs qui servent de médiateurs entre le stimulus et la réponse et, en ce sens, la théorie de Mc Clelland fait partie des théories cognitives de la motivation. Toutefois les affects qui constituent le moteur du comportement, se traduisent par des sentiments de fierté ou de honte: le mobile de la réussite serait donc la capacité de ressentir de la fierté face au succès. Dans ce contexte, cette théorie peut être classée au sein des théories hédonistes de la motivation. Mc Clelland, enfin, adhère à l'idée que l'être humain ne se limite pas à réagir aux stimulus, mais, en situation naturelle, recherche un niveau optimal de motivation; il se réfère ainsi à une conception pro-active du comportement. Il définit la motivation pour la réussite comme une disposition de la personnalité, relativement stable, à lutter pour le succès, dans certaines situations où des critères d'excellence sont applicables (Mc Clelland *et al*, 1953), c'est-à-dire, lorsque le sujet sait que sa performance est évaluée, par lui-même ou par d'autres, en fonction de certains critères d'excellence et donc que les conséquences de son action peuvent se traduire par un succès ou un échec. Ce qui suscite la motivation pour la réussite, comme le souligne bien Mc Clelland (1985) n'est pas seulement de "faire mieux", vu que l'on peut essayer de faire mieux pour de multiples raisons (affiliation, éviter l'échec...), mais de le faire en fonction de la satisfaction intrinsèque que cela procure. Néanmoins les instructions de la situation expérimentale, sensées stimuler la manifestation de la motivation pour la réussite, soulignent moins cet aspect de satisfaction personnelle que le désir de posséder certaines caractéristiques socialement valorisées vu que les résultats sont présentés comme étant en quelque sorte le

miroir de la capacité intellectuelle des sujets, de leur capacité de commandement ou parfois prédicteurs de leur future carrière. Il n'est pas étonnant dans ce cadre que les différences de motivation pour la réussite soient particulièrement importantes dans des contextes compétitifs. La motivation pour la réussite sera plus tard différenciée de celle pour l'affiliation, pour le pouvoir et pour l'agression, ainsi que du besoin sexuel et de la peur (Clark, 1955; Feshbach, 1955; Veroff, 1957; Walker *et al*, 1958).

Les préoccupations de Mc Clelland avec le progrès social le conduiront de l'étude en laboratoire vers l'analyse du développement économique de diverses sociétés et du rôle de la motivation pour la réussite des sujets dans la croissance économique. Il publie en 1961 "The Achieving Society" qui se penche sur l'origine et les conséquences sociales de la motivation pour la réussite. Ces constatations théoriques sont à l'origine de l'élaboration de programmes d'entraînement spécifique qui visent à accroître la motivation pour la réussite d'adolescents, d'hommes d'affaire, d'enseignants (Claes, 1957; De Charms, 1976, 1980, 1984; Kolb, 1965; McClelland et Winter, 1969).

2. ATKINSON: MOTIVATION RESULTANTE ET PERSPECTIVE TEMPORELLE

Parallèlement, Atkinson formule une théorie plus générale du comportement de réussite. La motivation pour la réussite implique les facteurs contemporains qui incitent et dirigent le comportement, c'est-à-dire, influencent la direction, la vigueur et la persistance de l'action dirigée vers un but.

Influencé par le modèle de conflit de Miller, il considère que tout comportement est le résultat d'un conflit entre la tendance à l'approche et la tendance à l'évitement qui représentent toutes deux la force des réactions affectives liées aux résultats anticipés. En effet toute activité de ce type

implique la possibilité de succès et donc de ressentir la fierté qui y est associée, mais aussi la possibilité d'échec avec la honte qui l'accompagne. La motivation pour la réussite est donc vue comme la capacité individuelle à ressentir de la fierté lors de l'atteinte du but poursuivi (Atkinson, 1964, 1983). La tendance à l'approche ou à l'évitement d'activités orientées vers la réussite (TA) est donc la résultante d'un conflit entre la tendance à approcher ou à poursuivre le succès (Ts) et la tendance à éviter l'échec (TAF), nécessairement stimulées par toute situation de réussite, comme l'indique le schéma suivant:

$$TA = Ts - TAF^{(1)}$$

La solution dépendra donc de la force relative des deux tendances.

Le modèle de motivation d'Atkinson est essentiellement du type *"Expectancy x Value"* (Dweck et Elliot, 1983; Weiner, 1980) vu que l'investissement de l'individu dans une tâche déterminée dépend de l'expectation que son action le conduira au succès ou à l'échec (évalués en fonction de certains critères d'excellence) ainsi que de la valeur d'attraction des résultats à cette tâche, c'est-à-dire de la valeur attractive du succès ou répulsive de l'échec. La tendance à poursuivre le succès est conçue comme le produit de trois facteurs: la force de la motivation pour la réussite (Ms), la probabilité de succès (Ps) et la valeur d'attraction du succès (Ins), soit

$$Ts = Ms \times Ps \times Ins^{(2)}$$

La motivation pour la réussite est une disposition affective à lutter pour le succès, relativement stable, qui se manifeste dans de nombreuses situations d'accomplissement et, par conséquent, relativement générale.

La probabilité du succès (Ps) représente l'anticipation par le sujet de ses chances de succès. Elle est sous-tendue par l'anticipation cognitive qu'une action déterminée mènera vers le but désiré. Cette conviction repose sur le préssupposé que lorsqu'une action est récompensée, le sujet perçoit la relation

(1) T_A = Tendency to perform the activity; T_S = Tendency to seek success; T_{AF} = Tendency to avoid failure.

(2) T_S = Tendency to achieve success; M_S = Motive to achieve success; P_S = Probability of success; I_{ns} = Incentive value of success

entre le renforcement et l'action et forme l'expectation que cette relation se vérifiera à nouveau dans le futur. La probabilité de succès dépend non seulement de l'appréciation du niveau de difficulté de la tâche mais aussi de l'évaluation par le sujet de son niveau de capacité à exécuter cette tâche. Les chercheurs opérationnalisèrent postérieurement [Ps] en manipulant l'information relative au niveau de difficulté de la tâche, soit *a priori* (pourcentage de sujets de votre âge, catégorie, etc... qui réussissent bien) soit *a posteriori*, en fournissant des *feedback* de réussite à une tâche similaire. Ils prétendent ainsi influencer les croyances des sujets quant à leurs propres possibilités de succès mais, en fait, accentuent les informations objectives liées à la tâche en négligeant souvent les aspects subjectifs liés au sujet (en vérifiant leurs réactions à la manipulation, par exemple). La probabilité subjective de succès varie de 0.00 à 1.00.

La valeur d'attraction du succès (Ins) détermine l'importance du renforcement espéré si le sujet parvient à atteindre son but (réussite), en terme de fierté ou satisfaction ressentie. Elle dépend également des expériences passées du sujet. Atkinson assume que [Ins = 1 - Ps] soit que la valeur attachée au succès est directement proportionnelle au niveau de difficulté de la tâche. Ainsi la réussite à une tâche difficile aura plus de valeur (sera plus attrayante) que la réussite à une tâche facile. L'équation précédente se transformera de la façon suivante:

$$Ts = Ms \times Ps \times (1 - Ps)$$

L'attraction finale du but est donc fonction, et de propriétés de la personne (surtout Ms), et de caractéristiques de la tâche (surtout Ps).

La tendance à éviter l'échec (TAF) est conçue de façon analogue à celle à poursuivre le succès. Les tâches de réalisation stimulent tant des anticipations de succès comme d'échec. La tendance à éviter l'échec est donc une fonction multiplicative de la motivation à éviter l'échec ou peur de l'échec (MaF), de la probabilité subjective de l'échec (Pf) et de la valeur répulsive de l'échec (InF)⁽³⁾.

(3) TAF = Tendency to avoid failure; MaF = Motive to avoid failure; PF = Probability of failure; InF = Negative incentive value of failure.

La motivation à éviter l'échec (MAF) traduit la capacité du sujet à ressentir de la honte lorsqu'il échoue et l'anticipation de cette honte suscite l'anxiété chez le sujet. Cette dimension fut introduite plus tardivement dans la théorie d'Atkinson et mesurée par un test objectif: le *TAQ - Mandler Sarason Test Anxiety Questionnaire* (Mandler et Sarason, 1952). Il s'agit d'un test d'auto-évaluation utilisant des échelles graduées formé de 38 items qui prétendent mesurer l'anxiété dans les situations de test.

La probabilité d'échec (P_f) est étroitement liée à la probabilité de succès (P_s) à la tâche. En effet, Atkinson postule que [$P_s + P_f = 1.00$]: plus la probabilité de succès est élevée, plus la probabilité d'échec sera réduite et vice-versa, soit $P_f = 1 - P_s$. Elle est également sous-tendue par la conviction du sujet que son action ne mènera pas au succès et dépend de l'évaluation de ses capacités comme du niveau de difficulté de la tâche.

La valeur répulsive de l'échec (I_{nf}) est d'autant plus importante que cet échec est moins probable. En d'autre terme la honte et l'humiliation suscitée par l'échec est plus importante lorsque la tâche échouée paraissait facile que lorsque celle-ci semblait difficile. Atkinson affirme donc que $I_{nf} = -P_s$. "Le signe négatif indique la présence d'un événement nuisible ... soit une valeur d'attraction négative" (Atkinson et Birch 1978, p.96).

La tendance à éviter l'échec (T_{af}) est une tendance inhibitrice. Cette tendance dépend et de dispositions individuelles relativement stables et de caractéristiques de la situation. Atkinson considère que cette disposition à ressentir de l'anxiété face à l'échec rend toutes les activités dans lesquelles les performances sont évaluées menaçantes pour le sujet: or les actions qui mènent à des résultats menaçants ont la tendance à être évitées. Ainsi la motivation à éviter l'échec et la probabilité d'échec inhiberont les actions qui pourront concrétiser cet échec et susciteront un évitement de telles situations de la part des sujets.

La tendance à l'approche ou à l'évitement d'activités orientées vers la réussite peut donc se résumer comme suit:

$$TA = (Ms \times Ps \times InS) - (MaF \times Pf \times InF)$$

Ms et MaF sont indépendants tandis que la valeur de Ps déterminera celles de InS, Pf et InF de sorte que:

$$TA = (Ms - MaF) [Ps \times (1 - Ps)]$$

En fonction de la théorie d'Atkinson les sujets qui manifestent plus de motivation pour la réussite que de peur de l'échec ($Ms > MaF$) s'engageraient dans des activités orientées vers la réussite tandis que ceux ayant plus peur de l'échec que de motivation ($MaF > Ms$) éviteraient de telles situations.

Avant de passer aux potentialités explicatives de cette théorie, il faut préciser certains termes: la tendance à la réussite dans une situation particulière doit être distinguée de la motivation pour la réussite. La motivation pour la réussite est stimulée par certaines conditions spécifiques et mesurée par le TAT, mais représente une caractéristique interne stable relativement indépendante du contexte actuel. La tendance à la réussite par contre est dépendante de caractéristiques externes de la situation, et peut être assimilé à ce que Hull désigne par "potentiel d'excitation" qui est le produit de pulsions, habitudes et attractions (*Drive x habits x incentive*) (Mc Clelland, 1985).

La théorie d'Atkinson permet la prévision du comportement de prise de risque en fonction du niveau de motivation des sujets. La tendance à poursuivre le succès est maximum pour les tâches de difficulté intermédiaire soit quand $Ps=0.50$ (le produit $[Ps \times InS]$ est maximum) à condition que les sujets soient très motivés pour la réussite. La tendance à poursuivre le succès sera surtout dépendante de la motivation pour la réussite lorsque les tâches présentent des niveaux de difficulté intermédiaires et le sera beaucoup moins pour les tâches très faciles ou très difficiles. De même la tendance à éviter l'échec, maximum

raisons (besoin d'affiliation ou de pouvoir, désir d'éviter la punition, renforcements matériels, etc...).

Selon Weiner (1980) le choix d'activité de risque modéré de la part des sujets très motivés n'exige pas nécessairement le recours aux principes hédonistes d'Atkinson (maximiser l'affect positif et minimiser l'affect négatif) mais peut être expliqué à partir d'un désir de connaissance de soi-même. Le sujet ne recherche pas la fierté liée au succès mais un *feedback* sur soi-même que ne fourniraient ni les tâches trop faciles ni celles trop difficiles: si la tâche est facile le sujet ne peut affirmer que les résultats sont dus à son effort ou à ses compétences, vu que la réussite est toujours garantie; l'échec aux tâches très difficiles, de par son aspect inévitable, ne lui fournit pas plus d'informations sur lui-même. Seuls ses résultats aux tâches de difficulté intermédiaire lui permettront de retirer des informations quant à son niveau de compétence et quant à l'efficacité de l'effort fourni. Certaines études confirment l'interprétation de Weiner (ex: Brickman et Trope, 1975) et il semble que les sujets très motivés pour la réussite aiment recevoir des *feedback* réguliers de leurs niveaux de performance, à condition qu'ils ne les perçoivent pas comme renforcements extrinsèques (en terme de récompense monétaire, par exemple) (Mc Clelland, 1985).

Ces deux types d'explications, hédonistes ou cognitives, ne sont pas nécessairement exclusives. Les sujets très motivés pour la réussite peuvent rechercher, par la réalisation de tâches de niveau de difficulté intermédiaire, des bénéfices affectifs et des bénéfices cognitifs, ce qui élargi, d'ailleurs, les possibilités d'explications des différences de motivation pour la réussite.

Ce choix d'activités de difficulté intermédiaire est aussi altéré par les expériences de succès ou d'échec (Moulton, 1965). Si, après succès les sujets très motivés choisissent une tâche plus difficile et après échec une tâche très facile, l'inverse se vérifie pour les sujets peu motivés. Ces résultats sont compréhensibles du fait que la probabilité subjective de succès augmente après

pour les tâches de difficulté moyenne, dépendra essentiellement dans ce cas de la motivation pour éviter l'échec. L'impact de la force de cette motivation sera considérablement atténué pour les tâches à niveaux de difficulté extrêmes. Ainsi les sujets très motivés pour la réussite choisiront de préférence des tâches à niveau de difficulté intermédiaire alors que les sujets très anxieux face à l'échec éviteront de telles tâches et préféreront investir dans les tâches très faciles ou très difficiles. Les résultats d'études de Charms et Carpenter (1968) et de Atkinson et Litwin (1960) confirment partiellement les hypothèses précédentes. Bien que les sujets très motivés pour la réussite et peu anxieux choisissent plus souvent que les sujets très anxieux des tâches de difficulté moyenne, les résultats de Atkinson et Litwin indiquent que les sujets anxieux n'évitent pas nécessairement les choix intermédiaires.

Atkinson et Feather (1966) présentèrent deux arguments pour justifier ces résultats. Le premier se réfère à la population étudiée: les étudiants universitaires sont probablement plus motivés pour la réussite que l'ensemble de la population ce qui implique que les sujets anxieux présentent malgré tout des niveaux de motivation pour la réussite relativement élevés. Toutefois, le fait que des résultats identiques se vérifient au niveau du secondaire (Weiner, 1980) affaiblit considérablement cet argument. Atkinson et Feather ont également fait appel à la notion de motivation extrinsèque pour expliquer ce comportement inespéré de la part des sujets très anxieux. Des motivations extrinsèques non contrôlées (besoin d'affiliation stimulé dans situations sociales, par exemple) peuvent réduire la résistance des sujets anxieux à s'engager dans des tâches de difficulté intermédiaire. L'équation initiale se transformera donc quelque peu:

$$TA = (TS - TAF) + Text.$$

Text est formé des motivations ou pressions non contrôlées. Ce nouveau schéma permet d'expliquer le fait que, dans nos sociétés, la plupart des sujets s'engagent dans des activités de difficulté moyenne, poussés par de multiples

succès et diminue après échec. Les tâches difficiles seront perçues comme lâches de difficulté intermédiaire après succès et les tâches faciles le seront après échec. Ces variations apparentes de choix des sujets motivés pour la réussite reflètent, en fait, des choix subjectifs de tâches de difficulté moyenne et ceux de sujets peu motivés des choix de tâches à niveau de difficulté extrême, ce qui confirme les prévisions de la théorie d'Atkinson. Enfin, le modèle de prise de risque d'Atkinson ne fonctionne que si le sujet se sent responsable de ses résultats. Il est inopérant pour des tâches dont les résultats dépendent du hasard, bien que parfois le choix de risque modéré puisse se généraliser à ce type de situation (Mc Clelland, 1985), ou dans des tâches de solidarité sociale pour lesquelles la motivation des sujets ne dépend pas de la probabilité de succès ou encore pour celles où le renforcement extrinsèque est important, la force de la motivation étant, dans ces cas, en relation linéaire avec l'importance de la récompense (Maehr, 1984).

Les différences de persistance à la tâche confirment elles aussi le schéma d'Atkinson. En effet les sujets très motivés pour la réussite persistent plus longtemps aux tâches faciles, vu que leurs premiers échecs à ces tâches fixent leur probabilité de succès (P_s) à un niveau intermédiaire alors que les sujets très anxieux persistent plus aux tâches difficiles vu qu'ils évitent ainsi la confrontation à celles de difficultés intermédiaires (Atkinson et Birch, 1979). La persistance des sujets très motivés ou très anxieux varie donc en fonction des caractéristiques de la tâche.

La théorie de la motivation pour la réussite, prise dans son sens le plus strict, risque de transmettre l'image d'un sujet purement réactif aux stimuli de son environnement et dont les possibilités de choix ou de conflits éventuels sont limitées à chaque situation ponctuelle, définie dans le temps et dans l'espace. Diverses informations présentées au cours de ce chapitre font entrevoir l'importance des expériences antérieures comme déterminant de la perception, par le sujet, des caractéristiques de la situation. En situation

naturelle le sujet doit souvent choisir entre diverses orientations possibles qui peuvent être plus ou moins pertinente en fonction d'objectifs immédiats ou à long terme. Atkinson et Birch (1974) élaborèrent une théorie plus générale de la motivation: *la dynamique de l'action*. L'étude de la motivation se centrera sur les raisons du changement d'activités ou de la persistance plutôt que sur le passage du repos à l'action. L'activité du sujet à un moment donné est le résultat de la tendance à l'approche la plus intense au sein de diverses tendances conflictuelles. Deux forces antagoniques agissent sur la tendance à l'action: une force, dite instigatrice qui accroît la vigueur de la tendance à l'action (déprivation, publicité, évaluation, déplacement d'objectifs, etc...) et une autre force, dite consommatoire, qui diminue la vigueur de la tendance à l'action (par l'atteinte du but ou sa substitution). La tendance à l'action dans une activité déterminée augmente si la force instigatrice est supérieure à la force consommatoire et diminue dans le cas contraire. Le choix entre deux activités dépend de la tendance à l'action en relation à celles-ci, au divers moments du choix. L'intervention d'une force inhibitrice, suscitée par la peur de conséquences négatives, peut provoquer la négation de l'une des tendances, ce qui affaiblira, en retour, le pouvoir de la force inhibitrice: la tendance résultante est appelée "résistance" vu qu'elle s'oppose à la négation totale de la tendance originale. Cette dynamique de l'action introduit la dimension temporelle au sein de la théorie de la motivation pour la réussite dans la mesure où la force des diverses tendances à agir subit des variations quantitatives au cours du temps. Outre les conflits entre la tendance à approcher une certaine activité ou à l'éviter, la théorie d'Atkinson considère donc aussi les conflits résultants de la nécessité de choix entre diverses activités.

Raynor (1978) étendra cette perspective temporelle à *l'orientation future* Il intègre la théorie initiale qui considère les effets motivationnels des conséquences immédiates d'une activité spécifique, éventuellement additionnés

d'incentivation extrinsèques, au sein de projets vitaux. En effet la perception de la liaison entre les opportunités futures et les résultats d'une activité actuelle, accroît l'intensité de la motivation pour la réussite. Dans cette perspective la tendance globale à poursuivre le succès est fonction des tendances à poursuivre le succès au niveau de la tâche immédiate (T_{si}) et de l'objectif distant (T_{sd}) soit:

$$T_s = T_{si} + T_{sd}$$

Certains résultats expérimentaux confirment ce point de vue dans la mesure où les sujets étudiants universitaires très motivés pour la réussite ont significativement de meilleurs résultats s'ils perçoivent l'instrumentalité de leur formation actuelle en relation à leur future carrière que s'ils ne la perçoivent pas. Ces différences sont en effet plus importantes pour les sujets très motivés que pour les sujets peu motivés. Les sujets anxieux qui perçoivent que leurs résultats actuels sont essentiels pour leur future carrière ont de moins bonnes performances que ceux qui perçoivent ces résultats comme accessoires (Raynor, 1970; Raynor et Rubin, 1971). La tendance à poursuivre le succès à la première tâche d'une série d'activités nécessaires à l'atteinte d'un but lointain, est proportionnelle au nombre d'étapes à parcourir et au produit des probabilités de succès à chacune de ces étapes ce qui intensifie les conséquences motivationnelles d'approche et d'évitement. Dans ce cadre le choix du sujet entre différentes activités dépendra en partie du degré de probabilité de succès des divers parcours qu'elles impliquent pour l'atteinte du but final. Ainsi pour que la probabilité du succès du parcours soit modérée ($P_s=.50$) il faut que la probabilité de succès de chaque étape soit relativement élevée⁽⁴⁾. Dans ce cadre la valeur d'attraction du but (I_m) diminue lorsque celui-ci se rapproche. Raynor, cependant constate que ce n'est vrai que lorsque les différentes étapes qui mènent au but sont rigidement fixées au départ (parcours fermés). Lorsqu'en cours de parcours de nouvelles étapes ou de nouvelles possibilités peuvent

(4) Pour un parcours en six étapes, si la probabilité de succès de chaque étape est de .90, la probabilité de succès du parcours est $(.90)^6$ soit .53.

apparaître (parcours ouverts) une telle réduction de la valeur attractive du but ne se vérifie pas. L'analyse de Raynor a distingué la notion de distance psychologique du but et de valeur instrumentale de l'activité, de celle de valeur intrinsèque du but (Atkinson et Birch, 1978).

Ainsi la motivation pour la réussite, au sein de la théorie d'Atkinson, est un trait interne stable, qui stimule l'engagement dans des activités de réalisation dans la mesure où elles permettent l'atteinte du succès et donc la manifestation de sentiments de fierté et satisfaction. Dans ce sens le but de l'action est hédoniste. La motivation n'est pas supprimée par l'atteinte du but: ce n'est pas le retour à l'équilibre, comme chez Lewin, ou l'absence de tension comme pour Hull, qui suscitent le plaisir. Atkinson abandonne ce cadre homéostatique, et le plaisir lié au succès n'altérera pas la motivation. En effet, chez Atkinson, la motivation est stable et ne dépend pas d'états de tension passagers (comme pour Hull ou Lewin).

Atkinson se distancie de Hull dans la mesure où les habitudes de ce dernier étaient le résultat d'un renforcement mécanique du schéma [S-R], tandis que les probabilités de succès exigent l'anticipation des buts ou conséquences de l'action et ont donc un caractère cognitif. Bien qu'Atkinson utilise encore certains concepts mécanicistes (forces), comme l'illustre sa conceptualisation de la motivation en terme mathématique, il considère néanmoins l'être humain comme sujet capable d'utiliser ses facultés mentales pour atteindre certains buts. Atkinson a en outre mis en évidence la composante pro-active plus que réactive du comportement dans la mesure où l'organisme est en état de permanente activité. Finalement la limitation de l'étude de la motivation à un type de situation (poursuite de la réussite) correspond aussi à une tendance générale de la recherche en psychologie qui, renonçant à l'élaboration de lois universelles, s'attache à l'observation et la compréhension de comportements plus circonscrits.

La théorie d'Atkinson a été l'objet de nombreuses critiques. La première se rapportant aux qualités psychométriques de l'instrument, sera reprise ailleurs (chap. V). On lui reproche, en outre, d'admettre, du moins implicitement, que la réussite n'existe que dans des situations compétitives, que les attentes définies comme probabilités subjectives sont souvent opérationnalisées par la manipulation du niveau objectif de difficulté de la tâche sans vérifier explicitement l'effet subjectif de telle manipulation, que cette théorie est difficilement applicable aux enfants, qu'elle présuppose que la motivation est stable dans toutes les situations, et, enfin, qu'il y a peu de vérification de cette théorie en situations naturelles (Solomon, 1982).

McClelland se distancie de Atkinson lorsque celui-ci se réfère à la notion de motivation résultante. Selon Atkinson les sujets les plus clairement orientés vers la réussite sont ceux dont les niveaux de motivation pour la réussite sont les plus élevés et ceux de peur de l'échec sont les plus bas. McClelland affirme qu'il n'est pas clair, à partir de bases théoriques ou empiriques, que la peur de l'échec soit opposée à la motivation pour la réussite: les considérer comme tel est donc arbitraire. L'anxiété est d'ailleurs fréquemment étudiée indépendamment de la motivation pour la réussite et est souvent considérée comme une pulsion acquise, stimulée par certains événements, qui peut favoriser l'expression de réponses adéquates ou inadéquates face à diverses tâches: elle peut donc être facilitante ou débilitante (Dweck et Elliott, 1983) bien que les aspects débilitants aient été le plus fréquemment étudiés. L'anxiété est donc un stimulus interne puissant qui suscite certaines réponses dont l'objectif est de réduire la tension. Les études qui se sont penchées sur les aspects affectifs et cognitifs liés à l'anxiété, sur ses corrélats physiologiques et sur les comportements qu'elle suscite, furent utiles pour éclairer quelque peu les cognitions associées à la peur de l'échec, leurs conséquences affectives et leur impact sur les performances des sujets dans ces situations.

3. CRANDALL: LE COMPORTEMENT DE POURSUITE DE LA REUSSITE

Contrairement à la théorie d'Atkinson, la théorie de Crandall et collaborateurs est explicitement centrée sur la motivation pour la réussite des enfants. Elle se différencie nettement de la précédente dans la mesure où elle considère qu'il n'existe pas une orientation générale pour l'accomplissement mais que cette orientation varie en fonction des domaines considérés. On ne peut donc pas présenter la motivation pour la réussite comme un trait de personnalité relativement stable et susceptible de se manifester dans de multiples situations. Cinq grands domaines de réalisation possibles ont été déterminés (intellectuel, physique, créatif-artistique, mécanique et social). Crandall s'intéressera, non à l'étude d'une quelconque motivation interne, mais à l'observation du comportement de poursuite de la réussite, ou de ce qu'il appelle l'orientation pour la réussite (*achievement orientation*) dont il essayera de déterminer les tenants et les aboutissants. Il le définit, comme "un comportement orienté vers l'obtention de l'approbation et l'évitement de la désapprobation en relations aux compétences de performances dans les situations où des critères d'excellence sont applicables" (Crandall, Katkovsky et Preston, 1960, pg 789). Le but de l'action n'est donc pas, comme dans la théorie d'Atkinson, la fierté ou la honte mais l'approbation sociale, la caractéristique du comportement évalué est la compétence à réaliser les tâches dans des situations où les performances sont évaluées. La notion d'évaluation en fonction de *critères d'excellence* est donc un concept central de la théorie de Crandall: elle lui permet en effet différencier le comportement exploratoire fortuit de l'enfant, des comportements de poursuite de la réussite dont les résultats peuvent être évalués en terme de succès ou d'échecs. La détermination et les caractéristiques de ces critères d'excellence furent assez détaillés dans la

mesure ou ils feraient varier l'impact des résultats objectifs sur le comportement de l'enfant et donc sur ses performances. Ces critères détermineront les niveaux de performances considérés "réussites" et donc dignes d'approbation de ceux susceptibles de désapprobation (échecs). Ils peuvent être fixés par l'enfant lui-même et seront considérés dans ce cas "autonomes", comme ils peuvent avoir été fixés par d'autres et seront dans ce cas "reflétés". Ils peuvent être en outre plus ou moins généraux (si s'appliquent à plusieurs domaines), stables, élevés, être dichotomiques ou présenter des niveaux gradués de façon subtile. Les mêmes résultats seront vécus différemment par un sujet qui les considère comme signal d'échec que par un autre qui les considère preuves de réussite.

Les *valeurs d'atteinte* (c'est-à-dire d'attraction du succès) et les attentes de réussite, deux autres concepts centraux dans la théorie de Crandall, sont indépendants l'un de l'autre (ce qui n'était pas le cas dans la théorie d'Atkinson), bien qu'ensemble, ils constituent un meilleur prédicteur des performances que lorsqu'ils sont pris séparément. Leur rôle insère donc cette théorie au sein du modèle *expectancy-value* dans la mesure où le comportement est fonction de la valeur placée dans la réussite et des attentes de succès du sujet (Dweck et Elliott, 1983).

La valeur d'atteinte est l'importance que le sujet attribue à l'atteinte du but, soit à l'approbation de son niveau de compétence dans un certain domaine. Crandall postule que l'enfant investira plus dans les domaines où ses valeurs sont élevées d'une part, et que ses valeurs d'atteintes seront plus élevées dans les domaines où il a été préalablement renforcé (Crandall, Preston et Rabson, 1960). Dans cette ligne les premières tentatives d'exploration et de maîtrise de l'enfant, dans la mesure où elles sont agréables et renforcées, seront les précurseurs de son orientation vers l'accomplissement dans ces domaines. Pour des raisons pratiques la valeur d'atteinte a été subdivisée par la suite en valeur d'atteinte absolue, supposée expliquer mieux les niveaux actuels de

comportement d'accomplissement, et en valeur d'atteinte relative (par rapport à celle d'autres domaines) qui permet la justification des différences entre domaines.

Le troisième concept, *l'expectation de réussite*, traduit la probabilité, perçue par le sujet, que ses efforts mènent au but. Leur pouvoir prédictif est important dans la mesure où les sujets formant de plus hautes expectations seraient plus persistants à la tâche que ceux ayant de faibles expectations. La valeur d'atteinte du domaine maximise ces différences: un enfant ayant de faibles expectations abandonnera plus rapidement la tâche et un enfant à hautes expectations sera plus persistant dans des domaines hautement valorisés plutôt que dans des domaines peu valorisés. Plus tard, les niveaux de but minimum seront différenciés des niveaux de but certains: ce dernier déterminé le niveau minimum que le sujet a la certitude d'atteindre et le premier le niveau minimum susceptible de la satisfaire. Dans la mesure où le sujet est certain d'atteindre un niveau minimum satisfaisant, il investira plus d'effort et sera plus persistant à la tâche. Dans ce cadre, la perception du sujet des conditions qui produisent le renforcement, repris du concept de locus de contrôle de Rotter (1966), exerce une fonction médiatrice indispensable. En effet si l'enfant n'est pas conscient de la liaison entre son propre comportement et le renforcement, aucune des autres variables n'influencera son comportement. Le locus de contrôle "interne" des sujets représente donc une condition nécessaire mais non suffisante au comportement de réalisation (Crandall et Battle, 1970; Solomon, 1982).

Les études expérimentales se situant dans la ligne de Crandall (revues par Solomon, 1982) vérifièrent en général ces présupposés théoriques soit la recherche d'approbation comme but principal du comportement de poursuite de la réussite (Stein, 1969), l'absence de généralisation de ce comportement de poursuite de réussite à tous les domaines (Solomon, 1969), l'indépendance des expectations et des valeurs d'atteinte dans des situations de renforcement non

ambigu (Crandall et Battle, 1970; Crandall, Solomon et Kellaway, 1958), la relation positive entre le comportement de poursuite de la réussite (persistance et intensité de l'effort), d'une part, et les critères de réussite, les expectations de succès et le locus de contrôle chez les garçons, d'autre part, (Crandall, Katkowski et Preston, 1962) et enfin la relation entre la persistance ou les performances et les expectations, le locus de contrôle ou la valeur d'atteinte (Battle, 1966; Crandall, 1969). Crandall et Battle (1970) ont encore discerné le comportement de poursuite de la réussite académique qui se réfère aux exigences imposées par des facteurs externes, du comportement de poursuite de la réussite intellectuelle qui correspond aux efforts de l'enfant pour maintenir et accroître ses connaissances et compétences intellectuelles par des activités spontanées et gratuites.

L'importance du concept de renforcement dans la théorie de Crandall et sa référence au locus de contrôle de Rotter la relie aux théories de l'apprentissage social qui prétendent fournir une alternative aux théories "intra-psychiques". Elles défendent globalement que les déterminants du comportement sont appris et que le comportement est "situationnel" dans la mesure où il est essentiellement influencé par les caractéristiques de la situation actuelle. Elles contestent donc la théorie des traits et la mise en question, par Crandall, de l'existence d'une orientation générale pour la réussite se comprend dans ce cadre. Les divers domaines de réalisation sont des ensembles de stimuli relativement semblables qui éveillent certaines réactions comportementales de la part du sujet. Crandall se centre sur l'analyse des situations contemporaines, sans ignorer les causes ou effets à long termes, mais en n'insérant pas ces dernières dans le modèle prédictif de l'orientation pour la réussite.

Toutefois la théorie de Crandall fait aussi appel à des éléments cognitifs qui, combinés avec le renforcement, permettent de prédire le comportement (Crandall, Katkovsky et Crandall, 1965). Cet élément cognitif

dans la théorie de Rotter, comme dans celle de De Charms (1968), ou Seligman (1975) a été thématisé en terme de responsabilité personnelle. Celle-ci passe par la perception de relations stables entre comportement et renforcement (locus de contrôle interne) ou de la dépendance des comportements de choix personnels ("origine" de De Charms). La perception de l'indépendance entre action et renforcement (locus de contrôle externe de Rotter; *helplessness* de Seligman) ou la conviction que son comportement dépend de forces externes (*"pawn"* de De Charms) en constitue le pôle opposé.

La recherche d'approbation comme but de la réalisation dans la théorie de Crandall a été critiquée par Heckhausen (1967), du fait qu'elle exclu la possibilité d'engagement dans les situations en fonction de motivations intrinsèques. Le concept de motivation intrinsèque *vs* extrinsèque a mis en cause l'universalité de l'efficacité du renforcement. Le sujet intrinsèquement motivé réalise la tâche pour l'intérêt et le plaisir que lui procure cette réalisation alors que le sujet extrinsèquement motivé la réalise en vue d'obtenir des renforcements matériels ou sociaux. Il a été démontré que, lorsque les sujets sont intrinsèquement motivés pour entreprendre une action, ils perdent cet intérêt si l'on introduit un renforcement externe (récompense pour la réussite). (Lepper, Greene et Nisbett, 1973) à condition que ce renforcement soit perçu comme associé à la performance. En effet lorsque le renforcement externe est important, il sera interprété comme raison suffisante pour justifier le comportement des sujets, tandis que lorsqu'il est absent ou insignifiant les sujets considèreront que leur engagement dans la tâche est volontaire et suscité par l'intérêt de la tâche elle-même. La motivation extrinsèque ne garantit l'engagement à la tâche que tant que le renforcement est présent tandis que la motivation intrinsèque garantit l'orientation vers la réussite à plus long terme. Crandall répond à la critique de Heckhausen en soulignant que la recherche d'approbation ne signifie pas nécessairement que cette approbation provienne d'autrui: l'approbation *vs* désapprobation de soi-

même peut être l'un des buts du comportement. En effet les caractéristiques du renforcement évoluent en fonction de l'âge de l'enfant: essentiellement extrinsèques (approbation des parents) et affectifs durant les premières années, elles deviennent intrinsèques et informationnelles plus tard, lorsque les critères de réussite et les valeurs ont été internalisés. Incorporés grâce au renforcement, ils acquièrent ensuite les caractéristiques d'un renforcement (secondaire). À ce stade, lutter pour mériter sa propre estime, est la manifestation claire d'une motivation intrinsèque.

Crandall qui s'est centré essentiellement sur les comportements de poursuite de réussite des enfants, (évalués en terme d'efforts et de persistance), a induit de la fréquence et l'intensité de tels comportements, l'existence de variations d'orientation pour la réussite en fonction des sujets et des domaines et a essayé de déterminer les raisons de telles variations à partir de caractéristiques de la situation contemporaine (critères d'excellence, valeurs du but et expectations de réussite). L'attention accordée au renforcement, tel la recherche d'approbation et l'évitement de la désapprobation, comme but du comportement de poursuite de la réussite semble pertinent pour les enfants de cet âge et le comportement évalué (compétence à réaliser les tâches) est adéquat aux situations scolaires, par exemple, qui valorisent ce type de compétence dans le domaine académique ou intellectuel. Il serait hasardeux, toutefois, de généraliser le modèle explicatif de Crandall à tous les groupes d'âge et à toutes les situations: d'autres buts de réalisation peuvent se développer et d'autres caractéristiques du comportement peuvent être évaluées à des moments différents et dans des domaines non scolaires.

4. WEINER: THEORIE ATTRIBUTIONNELLE DE LA MOTIVATION

L'approche attributionnelle de la motivation pour la réussite a souligné l'importance des facteurs cognitifs dans la séquence motivation-action. Weiner (1979) considère que, tant la compréhension comme l'hédonisme constituent les sources primaires de motivation. En effet certains types de comportements ne peuvent être compris exclusivement à partir de la recherche du plaisir, mais semblent motivés par la nécessité de comprendre l'environnement aussi bien que soi-même (recherche d'information), même si cela entraîne des conséquences désagréables. Les théories de l'attribution se focalisent sur la perception de la causalité des événements, considérée déterminant principal de l'action orientée vers un but et observe les conséquences de telles attributions causales sur le comportement (Weiner, 1980). La causalité n'est pas une propriété de la situation mais une construction du sujet qui observe cette situation. La théorie attributionnelle de la motivation peut être intégrée dans les modèles "*expectancy x values*" dans la mesure où elle préssuppose que les attributions influencent les expectations de succès, la valeur affective de la réussite et, par leur intermédiaires, les comportements (Weiner, 1985).

Cette théorie s'est d'abord développée dans le domaine de la poursuite de la réussite à partir de recherches qui manipulaient le succès ou l'échec. En effet les chercheurs postulent que les sujets interprètent leurs résultats passés et prévoient leurs résultats futurs en fonction de certains schémas cognitifs d'attributions causales (ils ont réussi parce qu'ils sont très motivés, très intelligents, habiles, patients, délicats, parce qu'ils ont été favorisés, ont eu de la chance...). Les quatre raisons les plus fréquemment invoquées dans notre culture pour justifier les résultats à une tâche de type académique sont la capacité, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance. Lors de l'évaluation des raisons de résultats passés ou futurs, le sujet appréciera globalement ces quatre aspects. Il n'y a pas une relation mathématique fixe entre ces aspects,

leur importance relative variant en fonction des sujets et des situations. Lorsque la tâche est difficile, par exemple, on peut supposer qu'un certain niveau de capacité et un effort important seront nécessaires pour la réussite tandis que si la tâche est facile l'un des deux facteurs suffira. Quoiqu'il en soit, les quatre causes possibles ne sont que quelques unes parmi la multiplicité de celles qui peuvent justifier le succès et l'échec dans les diverses situations (prises dans leur sens le plus stricte elles ne représentent que 50% des raisons invoquées, Heckhausen *et al*, 1985). A partir des raisons invoquées, Weiner a identifié la structure de causalité sous-jacente. Celle-ci s'organise autour de plusieurs dimensions bipolaires: l'internalité/ externalité, la stabilité/ instabilité et la contrôlabilité/ incontrôlabilité, auxquelles pourraient être ajoutées l'intentionnalité/ non intentionnalité et la globalité/ spécificité.

L'internalité/externalité s'inspire du locus de contrôle⁽⁵⁾ de Rotter (1966) selon lequel les causes peuvent être liées à la personne ou à l'environnement extérieur à celle-ci: ainsi la capacité, l'effort, l'humeur, la fatigue, la maladie sont des causes liées à la personne (internes) alors que la difficulté de la tâche, la chance, les "autres" sont des sources externes de causalité (v. tableau 1.1).

La seconde dimension stabilité/instabilité distingue les caractéristiques personnelles et de l'environnement relativement fixes tels le niveau de capacité (personnel ou des autres), d'autres caractéristiques de personnalité (colérique, courageux, persistant,...) ou encore le niveau de difficulté de la tâche, alors que la chance, l'effort, l'humeur, la fatigue sont généralement instables, bien que la perception des propriétés de ces causes puissent varier selon les personnes ou les circonstances (la maladie, la

(5) Le fait que certaines raisons invoquées soient liées à la personne n'implique pas que le sujet puisse les contrôler mais uniquement que la cause de l'évènement se situe "dans la sujet" et non "dans l'environnement". Weiner (1985) préfère pour cette raison le terme locus de causalité au terme locus de contrôle.

paresse, peuvent être considérées comme états permanents ou passagers). Les deux dimensions précédentes sont orthogonales comme le suggère le tableau 1.1.

Tableau 1.1 : Dimensions de causalité

	<i>STABLE</i>	<i>INSTABLE</i>
<i>INTERNE</i>	<i>Capacité/incapacité</i>	<i>Effort/manque d'effort</i>
<i>EXTERNE</i>	<i>Facilité de la tâche / difficulté de la tâche</i>	<i>Chance/malchance</i>

La contrôlabilité/ incontrôlabilité introduira une troisième dimension: les causes, comme l'effort par exemple, sont souvent considérées contrôlables alors que d'autres, comme la difficulté de la tâche, la chance, l'humeur ou la fatigue ne semblent pas dépendantes du contrôle volontaire. On ne peut en déduire, toutefois, que les causes externes sont *à priori* incontrôlables: l'effort des autres, permanent ou temporaire, n'est généralement pas, considéré contrôlable. Parallèlement, les causes internes ne sont pas nécessairement contrôlables: s'il est certain que la paresse est contrôlable, le niveau de capacité, généralement considéré caractéristique stable, ne l'est pas. Il le sera toutefois, s'il peut s'accroître grâce à l'apprentissage de nouvelles compétences (Weiner 1980, 1985).

Ces trois dimensions ne sont pas le simple reflet de principes de classification imposés par les chercheurs dans le domaine. Leur présence a été mise en évidence à partir d'analyses factorielles ou corrélationnelles des

résultats d'études expérimentales portant sur des situations académiques mais aussi dans le domaine des relations interpersonnelles (revues dans Weiner 1985). Le fait que ces dimensions ne soient pas indépendantes, au niveau empirique, n'invalide toutefois pas leur séparation conceptuelle (Anderson 1983).

Les deux autres dimensions intentionnalité/non intentionnalité, et globalité/spécificité occupent une position moins centrale dans la théorie de Weiner. La première se rattache à la notion de responsabilité personnelle lorsque le sujet peut prévoir que son comportement suscitera les conséquences obtenues (manque d'effort entraînera l'échec, par exemple). La seconde dimension se réfère à l'amplitude des situations que la raison invoqué peut expliquer: de faibles capacités intellectuelles, par exemple, influenceront le comportement du sujet dans de multiples situations, tandis que une faible aptitude mathématique l'influencera dans un nombre plus restreint de situations.

Les attributions des sujets varient en fonction de leur niveau de motivation pour la réussite. Les sujets plus motivés pour la réussite attribuent leurs succès à leurs capacités et efforts et leurs échecs au manque d'effort ou à la malchance alors que ceux peu motivés (ou ayant très peur de l'échec) attribuent leurs succès à la chance et leurs échecs au manque de capacité (Weiner et Kukla, 1970; Weiner *et al*, 1971).

Les sujets motivés introduisent donc un biais "hédonique" dans leurs attributions dans la mesure où celles-ci leur permettent de rehausser leur auto-concept de compétence après succès et le protéger après échec⁽⁶⁾. Weiner conclut donc que la motivation pour la réussite peut être définie comme la capacité à percevoir le succès comme suscité par des facteurs internes et l'échec par des facteurs instables. Elle est donc une disposition plus cognitive

(6) L'auto-concept de compétence peut à son tour influencer les attributions: les sujets possédant un haut concept de capacité attribueront leurs succès aux capacités et leurs échecs à la malchance alors que les sujets à bas auto-concept de capacité attribueront leurs succès à la chance et leurs échecs au manque de capacité

qu'affective vu que les réactions affectives sont postérieures à l'appréciation cognitive (Weiner, 1980). La motivation est donc l'expression de la préférence vis-à-vis de certaines attributions causales qui détermineront d'ailleurs aussi les expectations et les affects (Heckhausen *et al*, 1985).

Cette relation globale entre attribution et motivation, appuyée sur les résultats d'études expérimentales, peut être détaillée pour les divers aspects qui déterminent la dynamique du comportement motivé, soit l'influence des attributions sur les expectations de succès et sur la valeur d'attraction de la tâche ainsi que les conséquences affectives du succès ou de l'échec dans ce cadre.

Curieusement, malgré le rôle central que jouent les *expectations* de succès dans les théories de la motivation pour la réussite, l'origine de ces expectations a été rarement recherché. Les déterminants qui furent le plus étudié sont le succès et l'échec dans la mesure où, classiquement, les expectations s'élèvent après succès et se réduisent après échec.

La théorie de Rotter suppose que la modification du niveau d'expectation des sujets après succès ou échec varie en fonction du locus de causalité (interne ou externe): cette modification sera importante pour les sujets à locus interne et faibles chez les sujets à locus externe (convaincus que les résultats obtenus ne sont pas liés à leur comportement). Selon Weiner de tels résultats proviennent du fait que les dimensions stabilité/instabilité sont inégalement représentées dans les deux catégories de locus de causalité, les variables du locus interne étant en moyenne plus stables que celles de locus externe. Weiner (1980) identifie les attributions causales des succès ou échecs passés comme d'importants déterminants des expectations futures. Ainsi un succès attribué à la chance ne suscite pas un accroissement des expectations de succès futur alors que cela s'observe lorsqu'il est attribué aux capacités. Inversement, un échec attribué aux faibles capacités provoquera une débilitation importante des

expectations de succès alors que cela n'est pas le cas s'il est attribué à la malchance ou à la paresse. Il semble donc que les attributions des succès ou des échecs à des causes stables produisent des effets plus prononcés (positifs ou négatifs) sur les expectations que ceux attribués à des causes instables. En effet si les raisons d'un succès ou d'un échec passé sont supposées ne pas se modifier, la répétition de ces événements pourra être prévue avec plus de certitude que si les raisons invoquées sont aisément modifiables (chance ou malchance, effort ou manque d'effort, par exemple). Il faut noter, toutefois, que l'attribution à l'effort influencera plus les expectations futures que celle à la chance, vu que cette dernière est perçue comme plus instable que le premier. Les attributions à des causes instables seront donc moins sensibles à l'hiatus entre les résultats et les expectations et retarderont l'adéquation des expectations aux résultats, c'est-à-dire leur réduction après échec, par exemple. Toutefois, la répétition du non renforcement de ces expectations par des échecs successifs, mènera à une modification de l'attribution externe vers une attribution interne et la chute consécutive des prévisions de succès. Ce schéma explicatif théorique fut vérifié grâce à la manipulation expérimentale des résultats ou des raisons invoquées pour les expliquer (Heckhausen, 1985; Weiner, 1980, 1984).

Les théories de la motivation supposent également que la motivation est stimulée en fonction de la *valeur du but*, qui dans la théorie d'Atkinson est liée aux réactions affectives anticipées associées à l'atteinte du but. De façon globale le succès est toujours vécu comme agréable et l'échec comme désagréable. Toutefois le succès à une tâche difficile et l'échec à une tâche facile sont respectivement plus attractifs et plus répulsifs que dans le cas contraire parce qu'en contradiction avec ce qui est socialement attendu: ils seront attribués aux caractéristiques des sujets et non aux caractéristiques de la tâche et susciteront donc plus de fierté ou de honte. C'est aussi par la référence aux affects que la théorie attributionnelle de la motivation explique

les variations de valeurs attachées au succès et à l'échec dans certaines situations. Ainsi le succès ne suscite pas de fierté s'il est garanti au départ (facilité de la tâche) ou s'il résulte de la chance alors qu'il suscite de tels sentiments s'il est la preuve de hautes capacités et ou d'effort important. Ainsi lorsque le succès et l'échec sont attribués à la capacité ou l'effort plutôt qu'à la chance, leur valeur attractive et répulsive est beaucoup plus importante. Les attributions internes accroissent l'intensité des réactions affectives après succès et échec tandis que les attributions externes les réduisent. Weiner donc plus qu'Atkinson, différencie les réactions affectives après succès et échec, en fonction des attributions causales de ceux-ci. Des attributions identiques pour le succès ou l'échec suscitent des réactions opposées comme l'indique le tableau 1.2., à l'exception toutefois des résultats dus au hasard qui suscitent toujours des réactions de surprise. Ces associations furent vérifiées expérimentalement. De façon générale on constate que "la fierté et l'estime de soi sont liées au locus de causalité, la colère, gratitude, culpabilité pitié et honte à la contrôlabilité et la perte d'espérance (ou l'espérance) à la stabilité" (Weiner, 1985, p.561).

Il ressort de ce tableau que l'éventail de réactions affectives possibles après succès et échec est plus ample que les simples fierté ou honte présentées par Atkinson et Mc Clelland. Weiner en déduit que la cognition est nécessaire et suffisante pour expliquer la manifestation de l'émotion et n'exige pas, comme le stipulait la théorie d'Atkinson et Mc Clelland, un état de stimulation préalable. Néanmoins, on pourrait aussi considérer, d'une part, que les situations de stimulations dans la théorie de Mc Clelland et Atkinson représentent, en fait, des cas spécifiques d'attribution à l'intelligence ou à d'autres compétences (capacité de direction), et que, d'autre part, le fait de demander aux sujets d'explicitier leurs attributions ou même leurs réactions affectives peut exercer

l'effet d'un stimulus préalable. Il semble donc que les conclusions de Weiner soit un peu hâtives à ce niveau.

Tableau 1.2. Réactions affectives liées aux attributions causales du succès et de l'échec (d'après Weiner, 1980, 1985)

<i>ATTRIBUTION</i>	<i>RÉACTION AFFECTIVE</i>
<i>Succès</i>	
<i>Capacité</i>	<i>Compétence, auto-estime</i>
<i>Effort instable</i>	<i>Activation, augmentation</i>
<i>Effort stable</i>	<i>Relaxation, calme</i>
<i>Personnalité propre</i>	<i>Auto valorisation</i>
<i>Effort ou personnalité des autres</i>	<i>Gratitude</i>
<i>Chance</i>	<i>Surprise</i>
<i>Échec</i>	
<i>Incapacité</i>	<i>Incompétence, perte d'auto-estime, honte (inhibition)</i>
<i>Manque d'effort</i>	<i>Culpabilité (activation)</i>
<i>Personnalité, motivation intrinsèque</i>	<i>Désespoir, résignation, pitié</i>
<i>Effort, motivation ou personnalité</i>	<i>Colère (agression) des autres</i>
<i>Malchance</i>	<i>Surprise</i>

Les affects plus directement liés au sentiment de compétence stimulent la poursuite de la réussite et influencent éventuellement le niveau de

performance des sujets. Une attribution interne stable de l'échec suscite des sentiments de dépression et d'abandon dans la mesure où le sujet ne peut échapper à cette situation désagréable. L'influence de la contrôlabilité des causes du succès et de l'échec doit être insérée dans le cadre des relations interpersonnelles. Dans les situations de réalisation scolaire par exemple, la perception d'un échec dû au manque d'effort est plus sévèrement puni que celle d'un échec dû au manque de capacités. Globalement de faibles capacités accompagnées d'effort important et soldées par un succès seront les plus récompensées tandis que de hautes capacités couplées avec le manque d'effort et l'échec seront les plus sévèrement punies. C'est donc essentiellement l'effort qui est récompensé et puni et l'attention accordée à l'effort est à son niveau maximum vers 10-12 ans. En cas d'échec, l'évaluation du comportement du sujet, les décisions d'aide et les sentiments vis-à-vis de celui-ci sont plus positifs si l'échec est attribué à des éléments incontrôlables que s'il est attribué à des éléments contrôlables alors que les réactions au succès sont plus positives si celui-ci est attribué à des éléments contrôlables. Les attributions à l'effort varient en fonction de l'âge et de la culture des sujets.

Les attributions causales, au sein de la théorie de la motivation de Weiner influenceront donc le comportement par l'intermédiaire des expectations et des affects liés au succès et à l'échec. L'impact de ces attributions sur deux indicateurs du comportement orienté vers la réussite, le choix du niveau de difficulté de la tâche et la persistance à la tâche, est particulièrement net. On a vu auparavant que l'interprétation des raisons du choix de tâches de difficulté moyenne répondait à une recherche d'information sur soi-même: le succès à une tâche facile et l'échec à une tâche difficile, en concordance avec les expectations sociales, mènent à des inférences causales centrées sur l'environnement alors que les résultats obtenus à partir des tâches de difficulté moyenne, suscitant des attributions internes, fournissent des

informations importantes sur le sujet lui-même. Il semble en effet que les sujets choisissent précocement (4-5 ans) les tâches susceptibles de leur fournir le plus d'information sur eux-même, si l'on considère le degré d'incertitude des résultats (Schneider, 1984). La persistance après l'échec est favorisée par l'attribution de ce dernier à des causes instables surtout si elles sont contrôlables volontairement (effort par exemple). L'attribution de l'échec à des causes stables (surtout capacités) suscite, quant à lui, des sentiments d'incompétence spécialement débilissants pour les futures performances. La persistance après succès a été moins étudiée: il semble toutefois que l'attribution à la capacité promeut des sentiments d'auto-efficacité et que l'attribution à l'effort favorise l'activation du comportement. De nombreux résultats expérimentaux (dans Weiner, 1980) appuient ces affirmations.

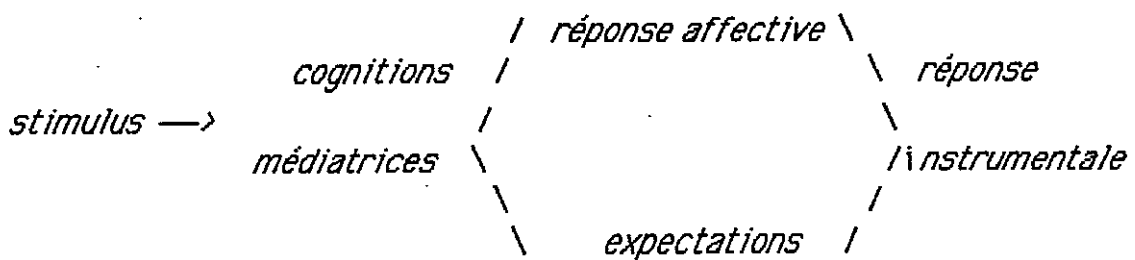
Weiner prévoit, dans ce cadre, un accroissement des performances des sujets peu motivés lorsque les résultats sont attribués *a priori* à des facteurs externes qui réduisent les conséquences aversives de l'échec probable qui, sans cela, serait spontanément attribué au manque de capacité. Les performances des sujets très motivés diminuent après attribution externe à cause de la diminution concomitante des attentes: l'effet du facteur externe, en effet, ne peut être contrôlé tandis que l'effort aurait pu l'être et, bien que l'effet aversif de l'échec soit réduit, l'attraction du succès le sera aussi. Weiner postule que les sujets très motivés sont plus sensibles aux aspects cognitifs de la situation, soit aux informations qui proviennent de l'environnement et aux probabilités de succès qu'aux conséquences affectives de leurs actions.

Comparant la théorie attributionnelle de la motivation de Weiner à celle d'Atkinson, nous constatons que Weiner ne nie pas que la motivation reflète la capacité de ressentir de la fierté face au succès mais qu'il explique que cette

capacité dépend du type de croyance de causalité du sujet. Le schéma d'Atkinson.

stimulus —> *anticipation émotionnelle* —> *réponse instrumentale*

se transforme en:



Weiner (1980) affirme que la motivation peut donc être modifiée en induisant d'autres attributions causales et que la motivation est essentiellement cognitive. En effet c'est la perception d'une covariation entre effort et performances qui différencie les sujets très motivés des sujets peu motivés, covariation particulièrement évidente pour les tâches de difficulté intermédiaire.

La plupart des programmes expérimentaux de modification de la motivation se sont, en effet, focalisés sur le changement des attributions. Weiner (1985) se demande si les effets positifs de ces programmes ne seraient pas dus, en grande partie, aux modifications des réactions émotionnelles ou de l'auto-estime des sujets dans les situations de réalisation. Il schématise sa théorie attributionnelle de la motivation de la manière suivante:

Tableau 1.3: Antécédents, effets primaires et secondaires des attributions

ANTÉCÉDENTS	CAUSES DU SUCCES OU DE L'ÉCHEC	DIMENSIONS CAUSALES	EFFETS PRIMAIRES	AUTRES CONSÉQUENCES
Information spécifique schème Causal	Capacité Efforts	Stabilité—>	Expectations	Intensité des performances
Différences individuelles (mot. p/ réussite)	Autres (famille profs, pairs)	Locus—>	Affects	Persistance Choix
Échelle de renforcement etc...	Motivation (atten- tion, intérêt...) / Difficulté tâche, hasard	Contrôle—>	Rel. interpers. (jugements, sentiments...)	Resistance à l'extinction / / Autres

La théorie attributionnelle de la motivation a eu de nombreuses applications. L'explication du sentiment d'abandon (helplessness) basé sur la conviction de ne pouvoir échapper à des résultats aversifs, vu la perception d'absence de liaison stable entre action et renforcement, n'en n'est qu'un exemple.

Cette théorie s'est essentiellement centrée sur l'un des aspects de la motivation pour la réussite, soit les cognitions relatives aux causes des succès et des échecs. Comme le soulignent Dweck et Elliot (1983), ce retrécissement d'intérêt dans l'étude de la motivation a des effets extrêmement positifs mais aussi d'autres moins désirables. L'introduction d'éléments cognitifs dans l'étude de la motivation permet d'éclairer quelque peu la différenciation des comportements entre personnes très motivées et très peu motivées, soit les

mécanismes critiques de la persistance et des variations d'affects liés aux résultats. Ces éléments cognitifs affectent le potentiel excitatoire ou l'impulsion finale à agir: les variations émotionnelles peuvent altérer l'éveil de la motivation ou la disposition motivationnelle au cours du temps. Certains résultats de recherches permettent d'ailleurs d'envisager l'existence de changements qualitatifs du processus de réalisation avec l'âge ou même en fonction de certaines particularités culturelles.

Les attributions causales ne couvrent toutefois pas l'ensemble des facteurs qui incitent, dirigent et maintiennent l'activité orientée vers la réussite. Certains résultats de recherches limitant quelque peu ceux observés par Weiner et ses collaborateurs, soulignent clairement qu'attribution et motivation pour la réussite ne peuvent être assimilées l'une à l'autre. Le schéma attributionnel de Weiner, adopté préférentiellement par les sujets confrontés à des tâches intellectuelles, ne s'applique pas aux tâches manuelles: les sujets ayant très peur de l'échec, l'attribuent plus fréquemment à la difficulté de la tâche que ne le font ceux qui sont très motivés pour la réussite (Jopt et Ermshaus, 1978). Dans d'autres cas, les sujets faiblement et fortement motivés ne se différencient pas l'un de l'autre quant à leurs patterns d'attribution, d'autres enfin mettent en évidence, même pour des tâches intellectuelles, des patterns d'attribution différents de ceux présentés par Weiner: les sujets très motivés attribuent, tant leurs succès comme leurs échecs, à la capacité et attribuent moins l'échec au manque d'effort que ne le font les sujets peu motivés (Heckhausen, 1975) ou encore ces derniers attribuent leurs succès à la capacité et à l'effort (Entin et Feather, 1982). McClelland (1985), quant à lui, justifie les résultats de Weiner par l'usage d'un instrument inadéquat (MAT de Mehrabian, 1968) et par le type de tâches présentées (extrêmement courtes).

Non seulement les attributions ne sont pas les uniques facteurs qui influencent l'orientation pour la réussite, mais il semble que de nombreuses

variables, différentes de la motivation pour la réussite, affectent les attributions: l'usage de ces dernières pour diagnostiquer la motivation pour la réussite est donc totalement inadéquat. Le fait que les attributions ou les feedback de réussite après l'action puissent modifier la manifestation de la motivation n'est pas une raison suffisante pour justifier leur assimilation. Weiner s'est moins intéressé aux raisons des différences d'attribution qu'à leurs conséquences. Le choix de certaines attributions peuvent en effet être le reflet du caractère plus ou moins inespéré des résultats obtenus: en général les résultats inattendus seront attribués à des causes externes et les résultats attendus à des causes internes. Or les sujets très motivés, s'attendant en général à réussir, attribueront cette réussite à des facteurs internes tandis que les sujets peu motivés, s'attendant à échouer, attribueront cet échec aux mêmes facteurs internes alors que le succès, inespéré, sera attribué à des raisons externes. Ainsi non seulement les relations entre motivation et attribution varient selon les situations mais la justification de ces relations n'exige pas l'assimilation entre les deux groupes de variables.

Les résultats d'autres recherches questionneront la liaison entre attributions et performances. Bien que les sujets très motivés pour la réussite attribuent plus leurs échecs au manque d'effort, dans des conditions expérimentales d'échec (80% des tentatives échouent), ils n'accroissent pas plus leurs niveaux d'efforts réels après l'échec que les sujets peu motivés (Heckhausen, 1975), contrariant ainsi les prévisions de Weiner. En effet, admettre que l'échec est dû au manque d'effort ne débilite pas l'auto-estime des sujets très motivés, or cette débilitation se manifesterait s'ils étaient convaincus qu'ils s'étaient réellement efforcés. L'attribution à l'effort ne modifie pas les niveaux d'auto-estime, déjà très bas, des sujets peu motivés. Curieusement les sujets faiblement motivés qui attribuent leurs échecs à leur incapacité à réussir, intensifient leurs efforts après échec, ce qui ne se passe pas lorsqu'ils adhèrent à d'autres types d'attributions. Cette réaction semble

irréaliste vu que l'accroissement d'effort ne mènera pas, *a priori*, au succès. Elle peut, par contre, fournir des avantages affiliatifs, dans la mesure où elle susciterait l'admiration des autres, par exemple (Fyans et Maehr, 1980). Elle indique clairement toutefois que les sujets peu motivés pour la réussite ne désistent pas plus souvent et rapidement après échec que les sujets très motivés. Ces résultats font dire à Mc Clelland (1985) que les sujets motivés pour la réussite sont plus rationnels que leurs collègues peu motivés vu qu'ils ont tendance à donner les explications plus réalistes à leurs performances et ajustent leurs aspirations à partir des *feed-back* dont ils disposent. Comme l'avait constaté Weiner les effets de l'attribution sont plus nets chez les sujets hautement motivés pour la réussite que chez ceux faiblement motivés. Les interprétations cognitives du comportement stimulent donc certaines manifestations de la motivation.

Finalement le choix de types de tâches de difficulté différente selon le degré de motivation ou leur type d'attribution est la preuve la plus éclatante de la spécificité conceptuelle de ces deux notions. Ce sont les sujets très motivés ainsi que ceux qui attribuent leurs résultats à de faibles capacités (contrariant les prévisions d'Atkinson) qui préfèrent investir leur effort dans les tâches de difficulté moyenne et obtenir des *feedback* de performances à ce niveau. Cette tendance est moins nette ou inexistante pour les sujets peu motivés ou attribuant leurs résultats à de hautes capacités (Heckhausen, 1975 et 1985). La motivation pour la réussite et certains types d'attributions causales ne peuvent donc être assimilés.

En outre, l'âge critique de formation de la motivation pour la réussite, fixé par Heckhausen (1984) entre deux ans six mois et trois ans six mois, antérieur à l'âge auquel les enfants sont capables des attributions causales (à partir de cinq ans, selon Nicholls, 1978), suggère également que la différenciation de la motivation ne dépend pas exclusivement des attributions.

Mc Clelland (1985) considère, enfin, que le modèle attributionnel qui se base sur les explications *a posteriori* d'un résultat (succès et échec), est inadéquat pour expliquer les raisons qui ont engendré le comportement *préalable* qui mène à ce résultat: qu'est ce qui pousse le sujet à se présenter à l'examen, à accorder de l'importance aux résultats académiques et même à fournir ces attributions causales? Seule la référence à la motivation, en tant que trait, pourrait répondre à ces questions. Nous nous distancieront quelque peu de cette position de Mc Clelland dans la mesure où les attributions causales des succès et échec antérieurs influencent les attentes et affects, qui à leur tour orientent le comportement ultérieur. Ce comportement, dans d'autres tâches égales ou similaires, conduira à des échecs ou des succès. On ne peut donc isoler l'ensemble "résultats-attributions-comportements" du contexte dans lequel il s'insère tel un maillon d'une chaîne d'événements dont les significations sont liées les unes aux autres. Le modèle attributionnel de la motivation présume que les schémas d'attributions causales, utilisés à un moment donné, sont paradigmatiques de la façon générale de réagir du sujet au même type de situation dans le passé ou le futur, à condition qu'aucun changement ne se manifeste au niveau des facteurs à l'origine de ces attributions, changements que susciteraient les programmes de modification intentionnelle de la motivation (Heckhausen et Krug, 1982).

On peut donc conclure que les schémas attributionnels ne peuvent s'assimiler à la motivation, bien qu'ils soient sans aucun doute liés à celle-ci. Le modèle attributionnel a souligné la nécessité de considérer les aspects affectifs et surtout cognitifs dans l'analyse du comportement motivé. Il serait important d'éclaircir la façon dont leur interaction au cours du temps détermine la nature et la qualité de l'activité, ou, en d'autres termes, comment ces éléments affectent les performances et s'ils se transfèrent d'un domaine d'activités à l'autre.

Il faut rappeler, avant de passer à l'observation de l'influence de la motivation sur le comportement et les performances, que la plupart des théoriciens assimilent motivation et tendance à agir, c'est-à-dire la manifestation de la motivation après l'influence des attentes et valeurs ou du moins après stimulation. La "motivation" comme trait de personnalité est antérieure à ces processus d'influence. Lorsqu'on affirme que les attributions déterminent la motivation, c'est à sa manifestation terminale que l'on se réfère, dans la mesure où elles agissent sur les attentes et les valeurs de but. On ne peut oublier que les attributions sont à leur tour "déterminées" par le type de motivation des sujets. Le sens de la causalité n'est donc pas unilatéral. Il faut enfin noter que la "motivation-trait" est une réalité qui n'est pas directement observable et ne peut être qu'inférée à partir de ses manifestations concrètes après avoir subi l'action de diverses influences.

II RELATION ENTRE NIVEAUX DE MOTIVATION ET NIVEAUX DE RÉUSSITE

Les divers modèles théoriques permettaient de prévoir l'existence d'une relation positive entre niveaux de performance et motivation dans la mesure où les hautes motivations sont associées à un accroissement de la persistance dans les tâches à niveaux de difficulté moyens.

I. SITUATIONS EXPERIMENTALES

Dans les situations expérimentales les sujets les plus motivés pour la réussite présentent de plus hauts niveaux de performances pour les tâches de niveau de difficulté moyen (parfois aussi pour les tâches difficiles) que les

niveau de difficulté moyen (parfois aussi pour les tâches difficiles) que les sujets peu motivés pour la réussite, alors que les niveaux de performances de ces derniers est supérieurs pour les tâches faciles (Karabenik et Youssef, 1968; Raynor et Entin, 1982). La relation entre la motivation et les performances n'est cependant pas toujours simple comme le montre Atkinson (1974). Elle dépend essentiellement du type de tâche: la relation est positive et linéaire, jusqu'à un certain plafond, déterminé par la limite des capacités du sujet pour les tâches simples; pour les tâches plus complexes, la courbe de relation a la forme d'un "U" inversé. Les niveaux de performances maximum s'observent pour le niveau de motivation optimal et décroissent pour les niveaux de motivation supérieurs ou inférieurs.

L'impact de ce niveau de motivation optimal sur les performances a été observé indirectement. On constate en effet que lorsqu'on évalue la motivation à partir du TAT, les sujets motivés pour la réussite obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ne le sont pas, à condition que l'importance de la réussite soit soulignée, qu'ils se sentent personnellement impliqués dans la tâche après un échec, que l'importance des résultats pour l'évaluation de leurs capacité intellectuelle ou de leadership soit emphasized ou encore qu'ils entrent en compétition avec des collègues féminines (pour les sujets masculins). Aucune différences de performances entre sujets très ou très peu motivés pour la réussite n'est signalée par contre dans les conditions relâchées, s'ils travaillent seuls ou si on leur présente des stimulations d'affiliation (Horner, 1974; Mc Clelland, 1985; Smith, 1961, 1966; Weiner, 1980). La présence de renforcement *extrinsèque* a, en outre, un effet débilisant sur les performances des sujets très motivés (Smith, 1966). En effet la présence de renforcements extrinsèques réduit la motivation intrinsèque des sujets ainsi que leur champ d'intérêt dans la mesure où ils se focalisent sur les résultats, sources de récompenses, et non sur le processus de résolution de problème ou d'exécution de la tâche. Ils ne développeront que l'effort minimum nécessaire pour obtenir

la récompense. Cet effet débilisant se manifeste plus souvent lorsque les tâches sont relativement complexes, que lorsqu'il s'agit de tâches faciles pour lesquelles le succès est assuré (Solomon, 1982; Weiner, 1980). Pour que cet effet débilisant se manifeste, il faut aussi que le renforcement soit suffisamment important pour provoquer ce changement qualitatif de motivation (Kagan et Moss, 1962). Dans les cas cités, il n'y a aucun accroissement du niveau de performances chez les sujets très motivés pour la réussite vu que la stimulation de la motivation intrinsèque est trop faible, ce qui vérifie l'hypothèse d'Atkinson de relation non linéaire entre motivation et performances.

D'autres études vérifieront cette hypothèse en cas de motivation excessive. Cet excès de motivation n'a pas pu être obtenu exclusivement à partir de la stimulation de la motivation pour la réussite, mais a exigé le recours à de multiples motivations pour susciter l'accroissement de l'importance de la réussite à la tâche. Par exemple, si la motivation pour la réussite et la motivation pour l'affiliation sont toutes deux stimulées, lors de la réalisation d'une tâche, on observera une réduction des performances des sujets très motivés pour la réussite et pour l'affiliation. Ce besoin d'affiliation est stimulé chez les garçons par la présence d'un *feedback* public des niveaux de performances (Atkinson et Birch, 1978). Dans ce cas, le niveau total de motivation de ces sujets dépasse l'intensité optimale et ils seront *surmotivés*. Les auteurs constatent que cette surmotivation exerce une influence négative, non seulement sur les performances aux tâches complexes mais aussi aux tâches simples, qui se traduit par une altération de la rapidité d'exécution de la tâche (nombre de problèmes résolus). L'étude de Sorrentino (1974) confirme l'influence débilissante de cette surmotivation lorsque les sujets sont soumis à de multiples stimulations: trois types de stimulus sont manipulés, l'un vise à éveiller la motivation pour la réussite, l'autre la motivation pour l'affiliation et le troisième, signalant l'existence d'une relation stable entre les

performances à une tâche et la réalisation d'une autre subséquente, représente une pression supplémentaire à la réussite de la première tâche. Il compare les résultats de sujets très motivés pour la réussite en fonction de leur motivation pour l'affiliation et du degré d'association entre les deux tâches. Les sujets motivés pour la réussite et peu motivés pour l'affiliation obtiendront des meilleurs résultats lorsque les performances aux deux tâches sont associées (total=deux stimulations) alors que les sujets très motivés pour la réussite et pour l'affiliation obtiendront de meilleurs résultats lorsqu'elles sont dissociées (total=deux stimulations). La présence d'une seule source de stimulation ou de trois sources de stimulation ont donc un effet débilisant sur les performances. L'effet débilisant de multiples stimuli a aussi été vérifié par d'autres études expérimentales (v. revues de Atkinson et Birch, 1978; Heckhausen *et al.*, 1985; Mc Clelland, 1985). Toutefois, comme le souligne Heckhausen, en cas de tâches motrices ou d'endurance, une motivation excessive ne réduit pas le niveau de performance mais l'accroît, comme dans le cas de compétitions sportives par exemple. Il faudrait donc analyser de plus près les déterminants de cette surmotivation, différencier les stimulations intrinsèques des stimulations extrinsèques, et déterminer les motivations dont les effets sont additifs ou soustractifs à niveau individuel. Les relations entre motivation pour la réussite et peur de l'échec auraient avantage à être analysées dans cette perspective.

D'autres constatations, plus ponctuelles, renforcent cette nécessité de tenir compte des multiples caractéristiques des sujets et de la tâche pour expliquer la relation entre motivation et performances. Aucune relation n'est observée entre motivation et performances pour les jeux de hasard ou lorsque les résultats des tâches sont attribuées au hasard. Il semble donc que le sujet motivé pour la réussite ait besoin de se sentir responsable de ses résultats, ce qui peut traduire la recherche d'un *feedback* de performance de leur part: les sujets motivés pour la réussite présentent, en effet, de plus hauts niveaux de

performances après avoir reçu des *feedback* de performances plutôt que des *feedback* affectifs (French, 1958) ou encore lorsqu'une récompense monétaire relativement faible est proposée (Kagan et Moss, 1962) qui fonctionnerait, dans ce cas, comme indicateur de la qualité des performances et non comme stimulus externe. Le *feedback* permet en effet de modifier l'orientation du comportement en fonction de l'atteinte des objectifs, à condition que le sujet ait le sentiment de pouvoir contrôler cette l'atteinte. Il n'est pas étonnant, dans ce cadre, que la croyance à l'importance de l'effort pour la réussite, facilite la performance: l'attribution de l'échec au manque d'effort accroît la performance subséquente d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage (Dweck, 1975; Weiner, 1980). Dans un sens plus large les sujets ont de meilleurs résultats lorsqu'ils ont l'impression de pouvoir contrôler leurs options, soit lorsqu'ils se sentent à l'origine de ce qui leur arrive (de Charms, 1980), soit lorsqu'ils peuvent choisir ou non d'accroître leurs niveaux de performances (Mc Clelland, 1985), soit encore lorsqu'ils savent que leur formation actuelle est instrumentale pour l'atteinte d'objectifs à long terme (Raynor, 1978).

Ces constatations sont toutefois limitées aux sujets très motivés pour la réussite, les sujets peu motivés ou anxieux peuvent réagir de façon opposée: leurs résultats scolaires sont plus faibles lorsqu'ils sont conscients de l'importance de ceux-ci pour leur future carrière, par exemple. D'autres études indiquent que les sujets très motivés, lorsqu'ils sont engagés dans une tâche focalisée sur la capacité ou la performance, sont insensibles aux aspects interpersonnels de la relation: ils sont incapables d'évaluer l'opinion des autres à leur respect et sont peu attentifs aux caractéristiques de ceux-ci. S'il existe une relation entre motivation pour la réussite et performances, celle-ci disparaît lorsque la performance se rapporte à l'efficacité de l'apprentissage dans le domaine des relations interpersonnelles ($r = -.08$) (Mc Clelland, 1985). Ces résultats, à nouveau, ne sont applicables qu'aux sujets qui seraient *exclusivement* motivés pour la réussite. Certaines études citées

antérieurement nous ont montré que motivation pour la réussite et pour l'affiliation n'étaient pas nécessairement antagoniques et qu'une même situation pouvait, chez les sujets masculins par exemple, stimuler ces deux besoins. Les caractéristiques liées à la tâche, comme la valeur de celle-ci, devront être prises en considération pour comprendre certains résultats divergents d'autres groupes sociaux (Maehr, 1984). En effet le niveau de motivation pour la réussite des femmes n'est corrélé avec leurs performances dans le domaine intellectuel ($r = .55$) que si elles sont orientées vers la carrière, et avec leurs performances dans le domaine des compétences sociales ($r = .59$) que si elles sont qualifiées de "traditionnelles", vu que, dans ces deux cas, elles attachent des valeurs d'attraction différentes aux tâches liées à ces deux domaines.

2. SITUATIONS NATURELLES: MOTIVATION ET REUSSITE SCOLAIRE

Si la relation entre motivation pour la réussite et performance est peu mise en cause à partir des expériences circonscrites de laboratoire, même pour des enfants (Crandall, 1967; Dweck et Elliot, 1983; Nicholls 1981; Weiner 1974), les résultats sont beaucoup moins convergent lorsque le critère de performances est la réussite scolaire ou professionnelle.

Alors que certaines recherches mettent en évidence une relation positive entre motivation et réussite scolaire ou professionnelle (v. revue Dweck et Elliot, 1983; Derek et Vidler, 1974; Claes, 1975; Fineman, 1977; Mc Clelland, 1981, 1985), celle-ci est contestée par d'autres (Crandall, Katkovski et Crandall, 1962; Entwistle, 1972; Klinger, 1966;). Notons que cette relation s'améliore lorsque les tests projectifs de mesure de motivation pour la réussite font place à des tests objectifs ou lorsque l'âge des sujets s'élève (Fineman, 1977; Heckhausen, 1985; Hermans, 1980; Mc Donald et Hyde, 1980;

Schultz et Pomerantz, 1976; Uguroglu et Walberg, 1979, etc...). Ceci peut faire penser que les tests objectifs qui, comme l'affirme Mc Clelland (1985), incluent l'évaluation non seulement de la motivation mais aussi des valeurs de but, seraient meilleurs prédicteurs du niveau de performance concret des sujets que les tests projectifs. On peut prévoir, en outre, qu'un test objectif qui serait essentiellement focalisé sur la motivation pour la réussite dans le domaine scolaire serait meilleur prédicteur des résultats scolaires dans la mesure où il cerne le domaine en question. En effet, comme le défend Crandall, un sujet peut être motivé pour la réussite dans un domaine et non dans l'autre. On ne conteste pas qu'il puisse mesurer également la valeur du but dans le domaine et donc la position du sujet vis-à-vis de la réussite scolaire.

La faible relation entre les niveaux de motivation des sujets et leurs résultats scolaires est preuve, pour Entwistle (1972), de la faible validité prédictive du TAT (7). Cet argument est contesté par Mc Clelland (1985) du fait que les résultats scolaires peuvent être influencés par un grand nombre de facteurs, souvent non contrôlés: le sujet peut, en effet, vouloir obtenir de bons résultats scolaires pour faire plaisir à ses parents, pour recevoir une nouvelle voiture ou retarder l'entrée au service militaire. Or, lorsque l'importance relative de ces facteurs extrinsèques augmente, celles des facteurs intrinsèques diminue. Il n'y a aucune raison de croire que les sujets très motivés pour la réussite devraient avoir de meilleurs résultats scolaires indépendamment de la présence et de la qualité des stimulations: rien ne prouve que la valeur attractive intrinsèque de la réalisation et le défi soient souvent présents dans le contexte scolaire habituel. Ceci explique pourquoi les enfants très motivés n'y réussissent pas souvent mieux que les enfants peu motivés. Kagan et Moss (1962) justifient ce fait par la rareté des *feedback* directs, réguliers et immédiats dans le contexte scolaire. Sans mettre en cause l'éventuelle pertinence de cet argument vingt ans plus tôt, il semble que le

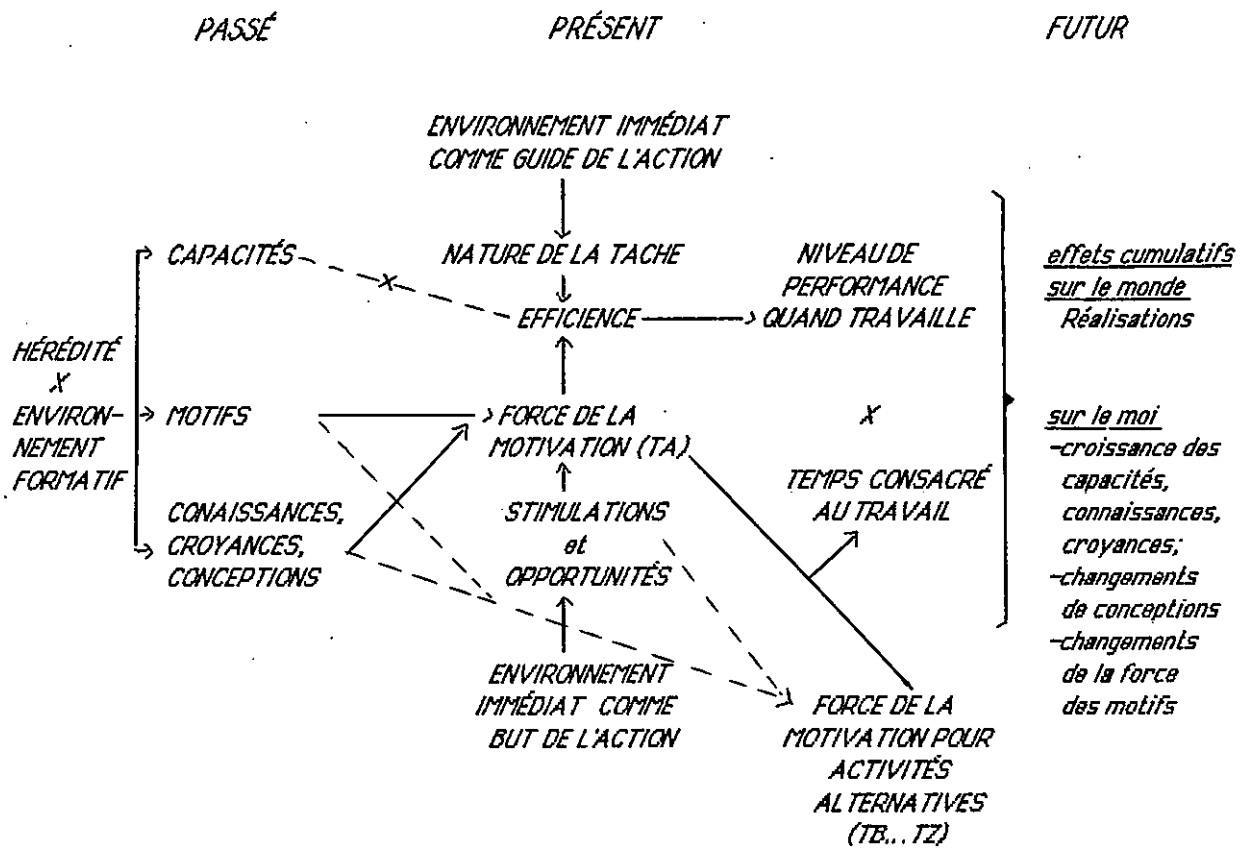
(7) Pour une étude plus systématique des qualités psychométriques des instruments de mesure de la motivation pour la réussite voir Fontaine, 1987.

contexte scolaire actuel, de par le nombre et la régularité des épreuves d'évaluations, fournit au contraire de nombreux *feedback* de performances à l'enfant. Il se peut, par contre, que ces *feedback* se rapportent plus souvent à des tâches maîtrisées qu'à celles en cours d'apprentissage. On sait en effet que, pour les sujets très motivés pour la réussite, les tâches habituelles et maîtrisées perdent leur intérêt (parce que perçues comme faciles) au profit de tâches nouvelles: ils profitent mieux de l'enseignement programmé, soit parce qu'il leur fournit des possibilités de *feedback* réguliers en cours d'apprentissage, soit parce que, globalement, il représente une innovation qui fonctionne comme stimulus. Ils recherchent aussi, plus fréquemment que les autres, des possibilités de *feedback* (Hermans, 1968).

Atkinson attribuent ces résultats à l'hétérogénéité des classes quant au niveau intellectuel des élèves. On sait que globalement le niveau de performances des sujets motivés s'accroît après succès et se réduit après échec. Dans des classes hétérogènes, les plus intelligents perçoivent qu'ils ont plus de probabilités de succès que les moins intelligents. Ce contexte est peu stimulant pour les sujets très motivés pour la réussite: en effet ils surpasseront facilement les élèves moins doués qu'eux-même et difficilement les plus doués. Pour vérifier cette hypothèse, O'Connor, Atkinson et Horner (in Heckhausen, 1985) comparèrent la relation entre motivation et performances au sein de classes de niveaux intellectuels moyen homogènes et hétérogènes ($QI > 125$; $QI \ 113-124$; $QI < 112$). Cette relation, absente dans les classes hétérogènes, est significative dans les classes homogènes: au sein de ces dernières, en effet les sujets les plus motivés pour la réussite ont 50% de chances de réussir mieux que les autres et 50% de chances de réussir moins bien, soit les probabilités subjectives idéale. Dans ce contexte les sujets très motivés pour la réussite investissent plus dans la réalisation des tâches et auront de meilleures performances que les sujets peu motivés.

Il est évident que le niveau de performance à la tâche n'est pas exclusivement déterminé par le niveau de motivation du sujet. Il est aussi influencé par son niveau de capacité. Les résultats précédents ont montré que ces influences ne sont pas simplement additives. La situation d'évaluation est, en soi, une situation de multiple stimulations susceptible de provoquer un accroissement excessif de la motivation et réduire donc les performances des sujets, si on les compare à ce qu'ils seraient capables de faire dans les situations de la vie quotidienne. Comme nous l'avons signalé auparavant, les sujets hautement motivés souffriront plus souvent les effets négatifs de cette stimulation dans les situations d'évaluation que les sujets peu motivés qui seront au contraire particulièrement efficaces dans ce type de situation. Ces résultats relatifs à des situations ponctuelles d'évaluation s'opposent aux prévisions de relation positive entre motivation et performances, d'une part, et à l'observation de l'accroissement effectif de cette relation en fonction de l'âge: faible ou inexistante durant les premières années de scolarité, elle est relativement importante à la fin de l'enseignement secondaire. Pour expliquer ce phénomène Atkinson (1974) fait appel à la notion de *réalisation cumulative*. Cette réalisation cumulative ne dépend pas uniquement des capacités et de la motivation mais également du temps consacré à la réalisation des tâches. En effet dans les conditions de la vie quotidienne, c'est-à-dire durant des périodes relativement longues les sujets peu motivés ne manifesteront dans leur travail, ni efficience, ni persistance et leurs résultats cumulatifs seront, à moyen termes, relativement faibles, alors que les sujets très motivés, efficaces et persistants, présenteront des résultats dont la qualité s'améliorera progressivement. Le rôle des capacités et de la motivation dans ce contexte ainsi que la relation entre ces deux facteurs sont représentés dans le schéma suivant:

Tableau 1.4: Schéma de la réalisation cumulative



Le rôle de la motivation sera double, d'une part, comme déterminant de l'efficacité, elle influencera le niveau de performance à la tâche, et d'autre part, sa force relative face aux motivations concourantes (pour d'autres activités quotidiennes) déterminera la persistance ou le temps consacré à la tâche. Les conséquences des réussites cumulatives se traduiront non seulement au niveau des réalisations concrètes mais aussi au niveau de la personne par l'accroissement de ses capacités, connaissances et le changement de la force des motivations, de la qualité des croyances et conceptions qu'elles suscitent. Heckhausen (1985) constate que, non seulement, la relation de la motivation avec le niveau de performance augmente avec l'âge mais qu'elle est aussi plus intense pour les sujets plus intelligents. A partir des résultats d'Atkinson, Lens

et O'Malley (1976), comparant la motivation résultante (n Ach-TAQ), les scores intellectuels et le GPA (grade point average) de sujets de 6^e et 9^e année de scolarité et de ces mêmes élèves en 12^e année, constatent que pour les sujets les plus intelligents, la force de la motivation, dès la 6^e année, covarie nettement avec le GPA en 12^e année, alors que pour les sujets d'intelligence moyenne, cette covariation ne s'observe qu'entre la 9^e et la 12^e année. Comme le niveau de performance dépend de la capacité et de l'efficacité et comme le temps consacré à la tâche dépend de la motivation, l'effet cumulatif de ces deux facteurs sur la réussite à moyen terme est plus manifeste pour les sujets plus intelligents au départ. Cet effet pourrait aussi être expliqué, comme le rappelle Heckhausen, à partir du concept d'orientation future de Raynor selon lequel les plus hautes probabilités de succès (des sujets les plus intelligents) sont liés aux plus hautes motivations.

L'observation d'Atkinson attire également l'attention sur l'effet de l'exercice sur le développement des capacités. Comme la persistance dépend de la motivation, les différences de développement des capacités seraient en partie dépendantes des différences d'intensité de motivation pour la réussite. Cette relation hypothétique renvoie à l'une des deux conceptions de l'intelligence présentées par Dweck et Elliot (1983). L'intelligence peut être considérée soit comme un trait global, stable qui se manifeste par la qualité des performances, soit un potentiel de compétences qui se développe grâce à l'exercice, l'apprentissage. Le schéma d'Atkinson se rapprocherait plutôt de cette seconde conception. A ces deux conceptions correspondent deux buts spécifiques lorsque le sujet se confronte aux tâches cognitives: dans le cadre de la première, il voudra de prouver qu'il est intelligent et se centrera sur les performances tandis que dans le cadre de la seconde, il essaiera de développer ses compétences, recherchera avant tout des occasions d'apprendre et se focalisera plus sur le processus d'apprentissage que sur les résultats.

Le premier but suppose essentiellement l'engagement de l'image de soi (ego-involvement), alors que le second, comme le souligne Nicholls (1984), implique une centration sur la réalisation de la tâche (task-involvement). Ces deux orientations impliquent différentes stratégies pour atteindre ces buts et différentes positions face aux tâches de réalisation. Si les tâches incertaines sont menaçantes pour les premiers parce qu'elles ne maximisent pas les probabilités de paraître intelligent de façon incontestable, en fonction de normes rigides et extrinsèques, elles seront déifiantes et stimulantes pour les second parce qu'elles maximisent les occasions d'apprendre sous l'orientation de normes flexibles intrinsèques et d'objectifs à long terme. Le professeur sera perçu, par les premiers, comme un juge dont ils espéreront des informations flatteuses, alors que les seconds y verront un guide susceptible de leur fournir des informations sur leurs capacités et les voies pour les développer (Covington, 1984). Il est évident que les premiers préféreront des tâches subjectivement faciles et normativement difficiles vu qu'elles leur garantissent la réussite dans des activités considérées difficiles par les autres, donc la certitude d'être jugés intelligents, tandis que les seconds préféreront les tâches de difficulté moyenne qui leur permettent de mieux développer leurs compétences. La tendance à choisir des tâches de difficulté moyenne est, en outre, plus stable chez les second. Lorsque les sujets qui adhèrent à une conception statique de l'intelligence, prévoient que leurs probabilités d'être considérés intelligents sont réduites ou s'estiment peu intelligents, ils poursuivront rapidement un autre objectif afin d'éviter le jugement d'incompétence par le choix d'activités très faciles (succès assuré). S'ils sont toutefois obligés de réaliser des tâches de difficulté moyenne, ils réduiront stratégiquement leur effort afin que l'échec ne puisse être attribué à leur manque de capacité (Nicholls, 1984). La manipulation des efforts et des excuses permet au sujet qui se sent peu compétent de protéger son sens de

valeur personnelle, tout en échappant aux critiques du professeur et à la honte liée à la manifestation de paresse (Covington, 1984).

Il semble que les jeunes sont capables de comprendre les aspects qui se réfèrent aux deux visions de l'intelligence à partir de 12 ans, bien que certains adhèrent à l'une plutôt qu'à l'autre, et ceci indépendamment de leur niveau objectif de capacité. C'est non pas l'existence du potentiel de développement de la capacité intellectuelle mais la conscience de ce potentiel chez les sujets qui représente un élément crucial pour leur développement ultérieur mais aussi pour la façon dont les jeunes se situent face aux tâches de réalisation.

Les diverses tentatives d'entraînement afin d'accroître le niveau de performances des élèves en modifiant leur motivation pour la réussite se montrèrent en général efficaces soit à court termes, soit à moyen termes. Agissant soit directement sur les élèves, soit sur les professeurs, elles visent à accroître les probabilités subjectives de succès, à encourager le choix d'objectifs réalistes et la compétition vis-à-vis de ses propres niveaux de performances plutôt que dans un contexte de compétition sociale, à stimuler la conscience de son contrôle sur son comportement et sur les conséquences de celui-ci et à favoriser l'attribution du succès aux capacités et à l'effort et de l'échec au manque d'effort (De Charms, 1984; Dweck et Elliot, 1983; Heckhausen, 1985; Heckhausen *et al*, 1982; Mc Clelland, 1985; Weiner, 1985). L'efficacité de ces programmes pour accroître les niveaux de motivation des sujets ainsi que leurs performances est une preuve évidente de la possibilité de développement de la motivation pour la réussite, d'une part, et de son impact positif sur le niveau de réussite des sujets, d'autre part. De plus amples recherches semblent nécessaires, dans certains cas, afin de déterminer avec précision les facteurs responsables des changements observés.

3.SITUATIONS NATURELLES: MOTIVATION ET REUSSITE PROFESSIONNELLE

La même efficacité des programmes de stimulation de la motivation s'est manifestée au niveau des performances professionnelles bien que les facteurs responsables de l'évolution positive des hommes d'affaires ne soient pas clairement définis (Heckhausen, 1982, 1985; Mc Clelland, 1985; Mc Clelland et Winter, 1971). Il semble toutefois qu'au niveau des observations en situation naturelle, la motivation pour la réussite soit aussi en relation positive avec le niveau de réussite professionnelle, évalué à partir des indices de mobilité professionnelle ascendante (Veroff, Atkinson, Feld et Gurin, 1960), de l'orientation positive face au travail et de la satisfaction vis-à-vis du travail (Veroff, 1982). Les sujets plus motivés manifestent plus de capacité de commandement, sont plus actif et s'engagent plus dans des activités d'entreprises qui fournissent plus de *feedback* de succès (Mc Clelland, 1985). La relation entre les images de motivation pour la réussite au sein des contes populaires et le degré de développement économique subséquent, confirme la liaison entre motivation et efficacité professionnelle. La recherche de Mc Clelland (1961) des facteurs de déclin de civilisations passées, confirme également, à leur niveau, ses hypothèses.

Cette brève description des principales théories de motivation pour la réussite et des relations entre niveaux de motivations pour la réussite et niveaux de performances prétendait broser le cadre de référence général dans lequel se sont développées les recherches au cours des dernières années. Plusieurs limitations à la généralisation de ces résultats doivent cependant être soulignées: les performances furent essentiellement évaluées dans le domaine académique vu que c'est l'étude de la motivation pour la réussite scolaire qui nous intéresse dans ce travail. Les performances dans les études expérimentales plus circonscrites furent référées dans la mesure où elles permettent d'éclairer le processus d'interaction entre motivation et résultats

et l'allusion aux performances professionnelles introduit une dimension temporelle à notre étude. La possibilité de généralisation de la relation entre motivation et performances à partir des résultats présentés, se limite donc au domaine académique. La plupart des études, se réfèrent en outre, à un groupe social déterminé, soit aux sujets masculins, de la classe moyenne, de race blanche, très souvent étudiants universitaires. Les aspects différentiels ont été ignorés au cours de cette première partie mais les références ponctuelles à d'autres groupes sociaux (femmes, par exemple) laissaient déjà entrevoir la présence de variations comportementales importantes entre groupes. Les résultats ne peuvent donc, *à priori*, être généralisés à d'autres groupes sociaux.

III DIFFÉRENCES DE MOTIVATION POUR LA RÉUSSITE EN FONCTION DU GROUPE SOCIAL D'APPARTENANCE

C'est aux différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux que sera consacrée la section suivante. Les différences de motivation en fonction du sexe, du niveau socio-économique d'appartenance et de la zone géographique de résidence seront successivement considérées. Ces facteurs de différenciation sociale ont été privilégiés parce que, fixés précocement, ils constituent des éléments fondamentaux de l'organisation sociale et de la différenciation des expériences individuelles. La présence de différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux, au delà de différences strictement individuelles, justifiera la recherche des raisons de leur manifestation que certains indices nous permettent de situer dans un contexte de construction personnelle. Dans ce cadre la mise en évidence de l'évolution de la motivation pour la réussite au cours des diverses phases de l'existence

individuelle (âge) ainsi que l'impact de certains événements historiques affectant la motivation de certaines cohortes (différences entre générations) revêt un intérêt particulier. Ils seront donc également signalés.

1.DIFFERENCES EN FONCTION DU GENRE

Les premières expériences, utilisant le TAT (dans le cadre de la théorie de Mc Clelland), comparèrent la motivation pour la réussite d'hommes et de femmes dans des situations neutres, relâchées ou stimulées. La situation est dite "stimulée" lorsque l'expérimentateur informe les sujets que leurs résultats permettront d'évaluer soit leurs capacités intellectuelles, soit leurs capacités de "commandement". La situation neutre n'implique aucune information spécifique et l'expérimentateur tente de minimiser, pour la situation relâchée, l'importance de la tâche: il n'exige pas la signature des épreuves et suggère ainsi qu'il ne s'intéresse qu'aux caractéristiques de la tâche et non au niveau de performances des sujets. Les conditions stimulées suscitent, chez les hommes, de plus hauts niveaux de motivation pour l'accomplissement que les conditions relâchées, phénomène qui ne se vérifie pas chez les femmes. Les résultats des sujets masculins, d'ailleurs, en situation neutre ou relâchée, ne différencient pas les sujets très motivés des sujets peu motivés. Les scores de ces deux groupes ne se différencient qu'en situation stimulée (Atkinson, 1983). En situation neutre les niveaux de motivation féminins sont supérieurs aux niveaux masculins.

Le type de réponse masculine sera considéré le prototype de la manifestation de motivation pour la réussite. Le comportement "aberrant" des femmes en fonction de ce critère a, du moins au début, découragé les chercheurs à étudier la motivation pour l'accomplissement féminin et les a amené à adhérer à l'interprétation selon laquelle le besoin d'affiliation des femmes

serait supérieur à leur besoin de réalisation, comme semblaient l'indiquer les résultats de la recherche de Field (1951). Non seulement les femmes présentent de plus hauts niveaux de motivation pour l'affiliation que les hommes mais leurs productions d'images de réussite du TAT est fortement stimulée si les résultats sont présentés comme indices du degré d'acceptation au sein du groupe de collègues ou prédicteurs de l'acceptation du sujet dans d'autres situations sociales. Aucun accroissement du besoin de réussite des hommes n'est souligné dans ce cas.

Certains auteurs contestent toutefois l'existence de différences de motivation pour la réussite entre sexes, soit à partir du fait qu'en situation neutre les niveaux de productions imaginaires masculins et féminins sont identiques (Simões, 1984), soit à partir du fait qu'hommes et femmes réagissent aussi intensément l'un que l'autre aux stimuli, à condition que ceux-ci soient appropriés à chacun des sexes (Parsons *et al*, 1984; Hoffman, 1975; Parsons et Goff, 1980; Stein et Bailey, 1973). Stewart et Chester (1982) interprètent aussi les résultats de Field dans cette voie: si les hommes répondent exclusivement et avec une extrême intensité aux stimulus "intelligence" ou "commandement", les femmes répondent positivement, bien que de façon beaucoup moins intense, à ce type de stimulus tout en répondant également à la stimulation de l'acceptation sociale. Ils critiquent également, au cours de leur revue de recherches, l'opinion d'auteurs comme French et Lesser (1964) ou Morrison (1954), qui affirment que le rôle traditionnel féminin est un faible stimulateur de la motivation pour l'accomplissement si on le compare au rôle masculin, mais concluent que les femmes manifestent au contraire une orientation pour la réussite plus large et flexible que les hommes, non exclusivement limitée aux domaines de manifestation de capacités intellectuelles ou de direction. La révision des auteurs malheureusement se rapporte presque toujours à des études portant exclusivement sur des sujets féminins (seules deux d'entre elles rapportent des résultats de sujets des deux

genres). Les différences de sexe ne se situeraient donc pas au niveau de la motivation pour la réussite en soi, mais au niveau des stimuli susceptibles d'activer cette motivation (essentiellement l'intelligence ou le *leadership* pour les hommes et l'acceptation sociale pour les femmes).

L'analyse de ces auteurs a l'avantage de rappeler que tant la nécessité d'affiliation comme la nécessité de réalisation peuvent inciter le sujet à poursuivre la réussite et n'ont donc pas nécessairement des effets antagoniques. La théorie de Crandall défend d'ailleurs que les comportements de poursuite de réussite chez l'enfant sont essentiellement stimulés par la recherche d'approbation (ou l'évitement de la désapprobation). Les différences de sensibilité masculine et féminine à certains stimuli, sont toutefois importantes au niveau qualitatif, dans la mesure où, par un comportement dont l'objectif externe est apparemment identique (réussite), les sujets poursuivent, en fait, des objectifs internes fondamentalement différents. La réussite ne sera fonctionnelle, pour la femme, que si elle lui permet de renforcer ses liens affiliatifs, alors que l'homme recherche le succès afin de rehausser son image personnelle de compétence et son auto-estime académique ou professionnelle, par exemple. Rappelons en effet que la motivation pour la réussite ne se définit pas à partir de l'atteinte de la réussite, ni de l'effort développé dans ce sens mais en fonction du besoin que cette réussite permet de satisfaire, soit l'accomplissement de la personne centrée sur le renforcement de son image personnelle de compétence à la tâche.

La mise en question de l'insensibilité des femmes aux stimulus "masculins" n'implique donc nullement l'égalité des niveaux de motivation moyens entre sexes après ce type de stimulation. La référence à un ensemble plus varié de recherche serait nécessaire pour pouvoir généraliser et approfondir les résultats précédents, notamment ceux de Stewart et Chester relatifs à l'insensibilité masculine aux stimuli affiliatifs qui semble en contradiction avec les résultats rapportés par Atkinson et Birch (1978). Il faut noter que le

stimulus affiliatif efficace pour les hommes est différent de celui qui est efficace pour les femmes: si le *feedback* public des niveaux de performance stimule la motivation pour l'affiliation des hommes, il ne stimule pas celle des femmes pour lesquelles l'acceptation explicite du groupe se montre plus efficace.

De nombreuses recherches utilisant des tests projectifs ou objectifs soulignent, malgré tout, l'existence de différences de motivation pour la réussite entre genres en faveur des hommes (Farmer, 1985; Hoffman, 1975; Stein et Bailey, 1973; Tohidi, 1985; Veroff, Mc Clelland et Ruhland, 1974) ainsi que l'amplification de ces différences avec l'âge (Veroff, Reuman et Feld, 1984). Parfois ces différences ne se manifestent pas (Tohidi, 1985; Veroff *et al*, 1974).

Les résultats portant sur des adolescents sont nettement moins homogènes. Si la motivation pour la réussite supérieure des garçons est confirmée par certains auteurs (Castenell, 1983 pour des sujets de 8^e année; Farmer, 1985 pour ceux de 9^e à 12^e année) elle est infirmée par d'autres qui considèrent que la motivation des filles est supérieure à celle des garçons (Hermans et Coopmans, 1970; Hermans, 1980, sujets de 5^e à 10^e année; Nicholls, 1980; Prawat, Jones et Hampton, 1979; Stein et Bailey, 1973) ou aucune différence ne s'observe (Maccoby et Jacklin, 1974). Précisant quelque peu leurs résultats Maccoby et Jacklin constatent qu'avant 7-8 ans, et pour les divers indices considérés, ou aucune différence de sexe ne s'observe, ou celle-ci s'observe en faveur des filles; la situation a tendance à s'inverser par la suite bien que la révision de ces auteurs porte essentiellement sur des études relatives aux jeunes enfants.

Aucune différence n'apparaît entre sujets masculins ou féminins universitaires dans d'autres pays (Brésil, Japon, Allemagne), sans doute parce que les filles suivent moins souvent des études universitaires et celles qui le

font, plus sélectionnées, adhèrent probablement moins au rôle féminin traditionnel (Heckhausen, 1985).

Il semble donc que il y a une évolution des niveaux relatifs de motivation pour la réussite des hommes et des femmes lorsqu'on passe de l'adolescence à l'âge adulte, ce qui s'opposerait à la position d'Atkinson *et al* (1978), selon lequel la motivation pour la réussite se développe précocement au cours de l'existence, son niveau étant pratiquement fixé avant le début du secondaire. Cette contradiction peut être plus apparente que réelle, soit parce que l'évolution n'affecterait drastiquement que le groupe féminin, alors que le niveau de réalisation des hommes présenterait une certaine stabilité à partir du début de l'adolescence, et l'affirmation d'Atkinson se base essentiellement sur les résultats d'études obtenus à partir d'échantillons masculins, soit parce que les résultats précédents ne représentent pas l'effet de l'âge sur la motivation mais des effets générationnels: certains changements socio-historiques au cours des dernières années peuvent avoir affecté le développement de la motivation pour la réussite des jeunes dans un sens différent de celui des générations antérieures. Les études signalant la supériorité relative des adolescentes portent sur des cohortes différentes de ceux qui signalent la supériorité des hommes en relation aux femmes.

L'étude "time lag" de Veroff, Reuman et Feld (1984) (v. aussi Veroff, 1982) prétend contrôler dans une certaine mesure les effets d'âge et de cohorte à partir d'échantillons d'adultes de 19 à 60 ans. En fait ils comparent l'évolution de quatre types de motivation (pour la réussite, pour l'affiliation, pour le pouvoir et pour éviter la faiblesse ou l'échec) dans deux échantillons représentatifs d'hommes et de femmes, de niveaux socio-culturels et ethnies différents en 1957 et en 1976, soit à plus ou moins 20 ans d'intervalle. Il ne s'agit donc pas d'une étude longitudinale au sens strict du terme, vu que ce ne sont pas les mêmes sujets qui sont observés 20 ans plus tard, mais le fait qu'ils soient extraits d'un échantillon randomique suggère qu'ils sont

suffisamment représentatifs des groupes auxquels ils appartiennent. Les résultats mettent en évidence non seulement un effet de cohorte lié à certains événements historiques significatifs pour le développement de certains types de motivation, mais également un effet de l'âge, lié à des facteurs ontogénétiques aussi bien qu'à des changements de rôles au cours du cycle vital. Comparant les niveaux moyens de motivation des hommes et des femmes en 1957 et en 1976, les auteurs constatent que la motivation pour la réussite des femmes est plus élevée en 1976 qu'en 1957 alors que celle des hommes se maintient au même niveau; la motivation pour l'affiliation des hommes, par contre, est inférieure en 1976 qu'elle ne l'était 20 ans plus tôt, alors que celle des femmes manifeste une certaine stabilité⁽⁸⁾. Par contre pour les deux sexes, la motivation pour le pouvoir et la peur de la faiblesse (*fear of weakness*, soit la peur de l'échec élargie aux situations de la vie quotidienne) prennent plus d'importance en 1976 qu'en 1957. La motivation pour le pouvoir et la peur de la faiblesse s'accroissent chez l'homme de 1957 à 1976 et l'on observe, en outre, un accroissement de la motivation pour la réussite des femmes à 20 ans d'intervalle (Veroff 1982). Cet auteur observe également une corrélation positive faible entre la motivation pour la réussite et la motivation pour l'affiliation chez les femmes en 1976 ($r = .10$) et une corrélation négative entre cette dernière et la peur de la faiblesse tant chez les hommes comme chez les femmes ($r = -.13$ et $-.14$ respectivement). La motivation pour la réussite est plus importante pour les sujets à niveau d'instruction plus élevé alors que la peur de la faiblesse se réduit lorsque le nombre d'années d'études s'élève.

Les variations des niveaux de motivation au cours de l'existence ne sont pas nécessairement parallèles à ces modifications historiques. Les auteurs observent une réduction du besoin d'affiliation des femmes de 19 à 60 ans, réduction qui ne s'observe généralement pas chez les hommes. Deux groupes spécifiques souffrent toutefois une évolution différente de ce point de vue: les

(8) Les auteurs, utilisant des instruments différents pour hommes et femmes, ne font pas de comparaisons entre genres mais se limitent à comparer l'évolution au sein de chacun d'eux.

spécifiques souffrent toutefois une évolution différente de ce point de vue: les femmes occupant des positions professionnelles de haut prestige ne réduisent pas leurs besoins d'affiliation alors que l'on voit ceux des hommes ayant un statut professionnel peu prestigieux se réduire avec l'âge. Les raisons de telles variations seront signalées par la suite. Une évolution parallèle peut s'observer pour la motivation pour la réussite des femmes qui décroît avec l'âge (maximum à 20-30 ans) alors que celle des hommes se maintient. Il faut constater que l'âge critique de cette réduction est plus tardif pour les femmes à formation universitaire que pour les femmes à niveau de formation moyen (enseignement secondaire). La motivation pour le pouvoir des hommes augmente à l'âge moyen (40 à 55 ans) et ne dépend ni de la présence ou absence d'enfants au foyer, ni de l'âge de ceux-ci, ni du cycle de vie familiale (nombre d'années de mariage). Cet accroissement de la motivation pour le pouvoir apparaît plus précocement pour les cohortes évaluées en 1976 (21 à 39 ans) surtout chez les sujets à niveau de formation moyenne (enseignement secondaire), tandis que pour les hommes à niveau de formation élémentaire (enseignement primaire) c'est la peur de la faiblesse qui s'accroît au milieu du cycle vital.

Prawat, Jones et Hampton (1979) réalisèrent pour l'adolescence et à un niveau nettement plus restreint une étude à la fois transversale et longitudinale. Ils comparèrent les niveaux de motivation pour la réussite (limités au domaine académique), de locus de contrôle et d'auto-estime, à un an d'intervalle, de pré-adolescents (4^e et 5^e année de scolarité) de sujets au début de l'adolescence (6^e et 7^e année) et de sujets en fin d'adolescence (9^e à 11^e année), d'un district rural. Globalement les niveaux d'auto-estime et de locus de contrôle interne s'élèvent avec l'âge, bien qu'une certaine stabilité intra-sujet s'observe à un an d'intervalle, exception faite d'un accroissement significatif de l'internalité des pré-adolescents. La motivation pour la réussite varie également en fonction de l'âge mais de façon irrégulière: une chute des niveaux de motivation après la pré-adolescence est suivie d'une récupération vers la fin

de l'adolescence, qui se manifeste également lors du retest. L'amplitude de ces variations est supérieure pour les garçons que pour les filles. Globalement les niveaux de motivation pour la réussite et d'internalité des filles sont supérieurs (et plus stables) que ceux des garçons à tous âges, bien que la différence entre les niveaux de motivation pour la réussite des deux genres se réduise chez les sujets plus âgés.

Les résultats de ces études indiquent que les différences de motivation pour la réussite entre générations peuvent être expliquées par des effets d'âge ou d'appartenance à différentes cohortes. La stabilité de la motivation pour la réussite à partir de l'adolescence se base sur des résultats corrélationnels lorsque les conditions de l'environnement ne se modifient pas sensiblement. Elles n'impliquent pas nécessairement une stabilité des niveaux de motivation inter-individuels mais du moins une évolution parallèle de ces niveaux au sein d'une même cohorte, d'une part, et ne signifient pas que certains changements significatifs du milieu ne provoqueraient pas une variation parallèle de la motivation des sujets, d'autre part. Les tentatives de stimuler la motivation pour la réussite d'adolescents ou d'hommes d'affaire s'insèrent dans cette perspective (Mc Clelland et Winter, 1969). Comparant des cohortes à 20 ans d'intervalle, nous avons pu constater d'ailleurs que la motivation pour la réussite des femmes s'accroît, alors que celle des hommes maintient une certaine stabilité. Par contre, cette même motivation, supérieure chez les pré-adolescentes, n'augmente pas aussi intensément que celle de leurs collègues masculins durant l'adolescence et subit ensuite une réduction progressive à partir de l'âge adulte alors que celle des hommes jouit, durant cette période, d'une relative stabilité. On sait, enfin, que l'âge critique de cette réduction est plus tardif pour les femmes de niveau universitaire.

La recherche des raisons des différences de motivation entre genres, lors des chapitres suivants, éclairera sans doute le processus de formation de

la motivation pour la réussite de l'individu en interaction avec son milieu et permettra d'expliquer les variations observées

2 DIFFERENCES EN FONCTION DU STATUT SOCIAL

Seront considérés indicateurs du statut social du sujet, non seulement son niveau socio-économique et culturel mais aussi ses caractéristiques ethniques en tant qu'aspects qui permettent situer le sujet au sein de la hiérarchie sociale. Les différences de races ont été retenues dans cette révision à cause de l'importance accordé à cet aspect dans les recherches réalisées aux États-Unis, qui représentent la majorité des études référées dans ce bilan et de l'association fréquente entre race et niveau socio-économique. Les effets de la classe social et de la race seront donc cumulatifs pour la détermination du statut social du sujet.

Le bilan de recherches de Cooper et Tom (1984), focalisé sur les différences de motivation de groupes à statut différent, porte sur 43 études s'étendant de 1956 à 1980, la plupart réalisées aux États-Unis. Un premier groupe de résultats souligne que les sujets appartenant aux niveaux socio-économiques élevés sont plus motivés pour la réussite que ceux des classes populaires. Cette association entre motivation et groupe social d'appartenance est relativement stable quelque soient les contextes culturels considérés. Heckhausen (1985) rapporte également que la motivation pour le succès, contrairement à la peur de l'échec, diminue lorsque la classe sociale d'appartenance est plus basse et que cet effet est particulièrement net en zone urbaine. Cette différenciation en fonction de la classe sociale est venue substituer celle en fonction de la religion (protestant *vs* catholique) constatée par Mc Clelland (1961) 20 ans plus tôt. Les résultats rapportés par Solomon (1982) confirment la motivation pour la réussite supérieure des enfants de NSE

moyens en relation à ceux de NSE bas et des enfants de race blanche par rapport à ceux de race noire. Farmer (1985) aboutit aux mêmes conclusions à partir de son bilan de recherches focalisé sur les différences de motivation pour la carrière, la maîtrise de la tâche et les niveaux d'aspiration éducatifs ou professionnels, ainsi que Darmofall et Mc Carbury (1979) en relation au comportement de réalisation, plus important au sein de niveaux socio-économiques ou éducatifs élevés. Pour les filles d'ailleurs, c'est le niveau éducatif du père qui, en plus du NSE, est en relation avec les niveaux de motivation pour la réussite. Il constitue en effet l'indication la plus claire du statut social de la famille et du sujet, au sein d'autres institutions auxquelles il participe (école par exemple) (Leuptow, 1975).

Hermans (1980) retrouve l'association entre NSE et motivation au sein de la société hollandaise (N=3385). Il semble donc que lorsque la population étudiée est relativement hétérogène et peu sélectionnée, la motivation pour la réussite des sujets est directement proportionnelle à leurs niveaux socio-économiques ou culturels d'appartenance, que ceux-ci soient évalués à partir du statut parental durant l'enfance et l'adolescence, ou à partir du statut du sujet lui-même à l'âge adulte. Cette relation est en fait plus stable à partir d'un certain âge, ce qui permet d'induire que l'enfance et la pré-adolescence sont des périodes critiques de formation de cette motivation. Celle-ci est encore susceptible d'évoluer par la suite, mais, semble-t-il, de façon plus uniforme parce que dépendante d'expériences plus padronisées à l'intérieur de chacun des groupes sociaux. L'association entre NSE et motivation est également moins stable chez les sujets les plus jeunes (primaire) ou hautement sélectionnés (universitaires). A l'âge adulte toutefois les femmes à formation universitaire manifestent de plus hauts niveaux de motivation pour la réussite qui déclinent plus tardivement que les femmes à formation moyenne (déclin plus précoce) et que les femmes à formation élémentaire dont les niveaux de motivation sont relativement bas (Veroff *et al*, 1984).

La généralisation de tels résultats est toutefois limitée dans la mesure où la plupart des études comparent des sujets de classe basse et moyenne ou moyenne-supérieure et ne portent que sur des sujets fréquentant les réseaux d'enseignement. Deux études de Rosen (1969), incluant des sujets de NSE très élevé (Brésil et Etats-Unis), constatent que ceux-ci sont moins motivés que les sujets appartenant à la classe moyenne-supérieure. Mc Clelland rapporte également que les sujets de la classe moyenne sont les plus motivés pour la réussite, sans doute à cause de leur idéologie de mobilité sociale ascendante, que ceux de NSE très élevé, parce que les obstacles à surmonter pour réussir sont moindres à ces niveaux de prospérité et réussite sociale. Les noirs de NSE élevé font exception à cette règle dans la mesure où la discrimination encore existante ne les apparie pas parfaitement aux blancs de même niveau économique.

Les études comparant les diverses ethnies mettent en évidence une motivation pour la réussite plus élevée des "anglo-américains" comparés aux sujets appartenant à d'autres ethnies, et des ethnies culturellement plus proches de la culture anglo-américaine comparés aux ethnies culturellement plus distantes. Il semble que le genre soit une variable modératrice importante dans ce cas. En effet les femmes noires sont plus motivées pour la réussite que les femmes blanches (Farmer, 1985), plus motivées pour la compétence assertive ou pour la compétence à la tâche, ont moins peur de l'échec (Veroff, Mc Clelland et Ruhland, 1985) et moins peur du succès (Weston et Mednick, 1975) que ces dernières alors que les résultats des hommes noirs comparés aux hommes blancs sont pratiquement opposés. Il est beaucoup plus difficile de généraliser les résultats comparant sujets de nationalité différentes, bien qu'une certaine tendance s'observe en faveur des anglo-américains. De telles différences inter-culturelles de motivation pour la réussite sont en effet prévisibles vu que, malgré le consensus existant quant à la signification du terme "réalisation", les cultures diffèrent quant à la valeur sociale attribuée à

cette réalisation et quant aux moyens pour y parvenir (Fyans, Maehr, Salili, Desai, 1983; Fyans *et al*, 1978). Or comme le souligne très bien Spence (1985) la société américaine est une société historiquement orientée vers la réalisation individuelle qui garantit le statut social, à partir d'opportunités *a priori* identiques. Toutefois la participation à ce rêve américain n'est pas également accessible à tous les citoyens: les femmes, les noirs, les membres de minorités ethniques ou religieuses ont été historiquement exclu des "élus" bien qu'une réduction du fossé qui séparait jusqu'à présent les niveaux de réalisation entre noirs et blancs ou entre classes sociales (Jones, 1984) puisse être indice de modification de la motivation pour la réussite de ces groupes.

Ces différences de motivation peuvent présenter non seulement un caractère quantitatif mais aussi, comme l'indiqueraient les résultats de Castenell (1983), un caractère qualitatif: les sujets de classe moyenne et de race blanche sont certes plus motivés que ceux de classes populaires ou de race noire au EPPS (Edward's Personal Preference Shedule) ce qui confirmerait les résultats précédents, mais sont moins motivés que ces derniers si l'on utilise des mesures de motivation pour la réalisation dans des contextes spécifiques (à l'école, à la maison, au sein du groupe de pairs)⁽⁹⁾. L'auteur interprète ces résultats comme indice de motivation pour la réussite dans un éventail plus large de domaine chez les noirs ou les sujets de NSE bas comparés aux blancs et aux sujets de NSE moyen. Ramirez et Price Williams (1976) aboutissent à des résultats identiques, comparant la motivation pour la réussite d'enfants américains blancs, noirs et mexicains. Les blancs ont des scores plus élevés aux mesures conventionnelles de motivation pour la réussite tandis que les noirs et les mexicains ont des scores plus élevés aux thèmes de réalisation orientés vers la famille: le bénéfice du succès serait la reconnaissance des membres de la famille. Des résultats similaires se retrouvent pour les jeunes hawaïen (Spence, 1985) ou encore pour des jeunes iraniens (Tohidi, 1985).

(9) Question type: quelle est l'importance pour toi d'être bon élève (ou de travailler fort à la maison, ou d'être populaire) pour avoir du succès dans la vie.

La plupart des chercheurs assument donc l'infériorité motivationnelle de certains groupes. Maehr estime, au contraire, que la motivation pour la réussite est également présente au sein de tous les groupes et s'actualise dans diverses voies afin de poursuivre divers objectifs. Or les instruments de mesure classique de la motivation pour la réussite se réfèrent exclusivement aux objectifs culturels de la classe moyenne, blanche, masculine nord-américaine et sont liés à l'idéologie de mobilité sociale ascendante, issue de l'éthique protestante. Ils valorisent l'individualisme, l'indépendance, l'auto-estime et le sens du contrôle, emphatisent la valeur intrinsèque du travail ainsi comme son aspect compétitif et sa consécration matérielle, considèrent enfin que l'instruction, l'effort et l'initiative sont les voies privilégiées qui mènent au succès (Heckhausen, 1985; Mc Clelland, 1985; Maehr et Nicholls, 1980; Spence, 1985). Certains de ces auteurs exigent la fin du colonialisme culturel de la classe moyenne au niveau des instruments de mesure de la motivation pour la réussite comme d'autres l'avaient exigé au niveau des instruments de mesure de l'intelligence (Labov, 1977; Ellis *et al.*, 1951). Il n'est donc pas étonnant que les membres de groupes minoritaires aient des résultats inférieurs aux tests classiques et non à d'autres types de tests (Castenell, 1983) et que les résultats des noirs par exemple, s'améliorent lorsque l'identité sociale est équilibrée par le stimulus matériel du TAT (Cooper et Tom, 1984) ou encore que le hiatus entre groupe dominant et minoritaire se réduise au long des générations⁽¹⁰⁾ lorsque s'accroît la participation des minorités à la société américaine ainsi que leur adhésion aux valeurs de cette société. Dans cette étude de Jones (1984), l'accroissement du revenu familial et de nombre d'années de formation en mathématique, traduisant la conviction que la scolarité est la voie privilégiée du succès et que la formation en mathématique est essentielle pour la formation professionnelle, en est un exemple. Le nombre d'années de

(10)... bien que l'effet de l'âge ne soit pas séparé de façon inéquivoque de celui de l'appartenance à certaines cohortes.

formation en mathématique est, en outre, en corrélation étroite avec le succès scolaire.

Ces résultats de recherche sont particulièrement intéressants à divers niveaux. Il semble, d'une part, que l'utilisation d'instruments d'évaluation de la motivation qui respectent les caractéristiques culturelles des divers groupes, supprime l'infériorité relative des groupes minoritaires et est d'un intérêt évident au niveau de la compréhension des différences motivationnelles. On peut se demander, d'autre part, si, comme cela a été le cas pour les tests d'intelligence indépendants de la culture ou culturellement équilibrés, cette transformation ne supprimerait pas la capacité prédictive et explicative⁽¹¹⁾ de la motivation pour la réussite en relation aux niveaux de réalisation concrètement atteints. Ces réalisations, en effet, s'actualisent au sein d'une société qui n'est pas culturellement équilibrée, qui discrimine les sexes, les races et qui valorise l'éthique de réalisation indépendante et compétitive de la classe moyenne, blanche, masculine. Tant que ces inégalités ne sont pas supprimées, il est possible que la réussite des minorités passe par leur capacité à dominer ces contradictions sociales afin de devenir agent actif de transformation sociale. En effet les scores aux instruments de mesure classique de la motivation sont indicateurs non seulement du niveau de motivation des sujets mais de leur capacité à lutter pour la réussite dans la société actuelle c'est-à-dire à résoudre, du moins partiellement, les problèmes qu'elle leur présente. L'adhésion à certaines stratégies ou valeurs de la classe moyenne a comme conséquence la réduction des différences de niveaux de réalisation entre groupes favorisés et défavorisés dans des domaines stratégiques pour la réussite sociale comme la formation mathématique (Jones, 1984). La conquête de ce domaine semble d'ailleurs aussi un bon prédicteur du succès professionnel des femmes (Farmer, 1985).

(11) Dans le sens statistique du terme.

On peut donc conclure, à partir de ces résultats, que le niveau de motivation pour la réussite des sujets varie en fonction de leur statut social (ou de celui de leur famille), que celui-ci soit déterminé par leur niveau de ressources, par leur niveau culturel ou par leur appartenance ethnique. Le niveau socio-économique explique toutefois un pourcentage de variation de la motivation pour la réussite supérieur à celui expliqué par la race (Cooper et Tom, 1984) et peut être considéré le déterminant principal du statut social.

3. DIFFERENCES EN FONCTION DE LA ZONE DE RESIDENCE

Peu d'études comparent les niveaux de motivation des sujets en fonction de leur résidence rurale ou urbaine. Bien que certaines étudient des populations rurales et d'autres des populations urbaines les différences méthodologiques rendent impossible toute comparaison des résultats.

On peut prévoir, *a priori* que, pour les sujets ruraux, aux difficultés engendrées par la faiblesse de leurs ressources économiques, s'ajouteront celles provoquées par leur relatif éloignement des infrastructures sociales des centres urbains (écoles, hopitaux,...) Ils pourront, dans l'ensemble, être assimilés aux groupes urbains de statuts inférieurs.

Les résultats de recherches vont dans ce sens: les adolescents urbains sont plus motivés pour la réussite plus conformistes et moins anxieux que les adolescents ruraux (Hermans, 1980), manifestent plus fréquemment des comportements de réalisation qui mènent au succès (Darmofall *et al*, 1979) et possèdent des niveaux d'aspiration éducatives et professionnelles plus élevés que ces derniers (Farmer, 1985). Heckhausen (1985) constate que les différences entre classes sociales sont plus nettes en zone urbaine qu'en zone rurale et confirme la moindre motivation pour la réussite des sujets ruraux de

en relation aux sujets urbains. Il ne constate toutefois aucune différence au niveau de la classe moyenne (sujets Suisses).

Il semble donc que la motivation pour la réussite des sujets ruraux se rapproche comme on pouvait s'y attendre de celle de groupes socialement défavorisés.

IV CONCLUSIONS

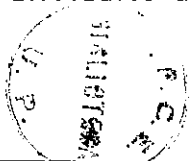
Ce chapitre avait essentiellement comme objectif de présenter brièvement les principales théories de motivation pour la réussite afin de délimiter le cadre théorique au sein duquel se sont développées la plupart des recherches dans le domaine au cours des dernières années. Il prétendait en outre évaluer l'utilité pratique du concept de motivation pour la réussite en tant que prédicteur des performances dans le domaine scolaire ainsi que souligner l'existence de différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux.

Lorsqu'on parle de motivation on se réfère aux facteurs psychologiques contemporains qui influencent "le choix, l'initiation, la direction, la magnitude, la persistance, la reprise et la qualité d'une activité orientée vers un but" (Dweck et Elliott, 1983). La motivation pour la réussite précise en quelque sorte la nature de ce but: la réussite de la tâche. Cette réussite peut se revêtir d'une particulière importance pour des raisons diverses selon les auteurs, par la fierté qu'elle procure, selon Atkinson et Mc Clelland, par l'approbation qu'elle suscite pour Crandall ou par l'éventail de réactions affectives agréables qu'il proportionne qui vont de la satisfaction teintée de surprise à l'auto-valorisation en passant par la gratitude ou la relaxation selon Weiner. Ce dernier ajoute à ces intérêts affectifs d'autres d'ordre cognitif, soit la

recherche d'informations sur soi-même ou l'environnement: tant la compréhension comme l'hédonisme sont sources primaires de motivation dans l'optique de Weiner.

Le désir de réussite est, dans toutes les théories opposé à la peur de l'échec. Bien que Mc Clelland considère que rien ne prouve que la peur de l'échec soit fondamentalement l'opposé du désir de réussite, Atkinson crée à partir de la soustraction de ces deux caractères, un nouvel indice, la motivation résultante. Les sujets les plus clairement orientés vers la réussite présenteront les niveaux de motivation pour la réussite les plus élevés et de peur du succès les plus bas. L'échec stimulera donc la manifestation d'affects négatifs, la désapprobation ou fournira certaines informations négatives sur soi-même. L'impact du succès et de l'échec dépend toutefois de certains éléments cognitifs, thématiques de façon relativement globale par Atkinson et Crandall et de façon plus différenciée par Weiner. Les deux premiers admettent que l'échec ne sera ressenti comme menaçant et le succès comme satisfaisant que si ceux-ci dépendent du comportement des sujets eux-mêmes et non du hasard. La conscience de l'existence d'une relation stable entre résultats et comportements est donc condition nécessaire mais non suffisante à l'impact positif ou négatif des résultats. Weiner élargira et organisera cette liaison générale au sein de l'attribution causale des résultats qui s'organise essentiellement en fonction de trois dimensions indépendantes: l'internalité, la stabilité et la contrôlabilité de ces causes. Ce sont ces éléments cognitifs causals qui détermineront les affects liés au succès et à l'échec.

L'ensemble des théories présentées se situent au sein du modèle *expectancy x value* vu que l'investissement de l'individu dans la tâche dépend de l'expectation que son action mènera à un résultat, possédant une valeur attractive ou répulsive. Dans la théorie d'Atkinson expectations et valeurs sont pratiquement assimilables dans la mesure où les premières sont inversement proportionnelles au niveau de difficulté de la tâche alors que la valeur de la



tâche croît en fonction de ce niveau de difficulté (les tâches difficiles étant plus de valorisés). Crandall par contre différencie nettement les expectations des valeurs. Les expectations représentent la probabilité que les efforts mèneront aux buts désirés. Pour Atkinson comme pour Crandall donc, l'élaboration des expectations suppose une anticipation cognitive des conséquences de son action. Crandall différencie en outre les buts désirés en "buts minima" (susceptible de satisfaire) et "buts certains" (que le sujet pense pouvoir atteindre) dont l'utilité pratique fut soulignée. La valeur de la réussite par contre dépend essentiellement dans la théorie de Crandall des renforcements antérieurs: les réussites qui susciteront le plus souvent l'approbation seront plus valorisées que celles qui ne la susciteront que rarement. Cette différence de valeurs des buts justifie l'investissement différentiel des sujets dans divers domaines de réalisation. Dans la perspective de Weiner les expectations et les valeurs dépendent essentiellement du type d'attributions causales. C'est la stabilité de ces attributions qui sera le principal déterminant des expectations après succès ou échec alors que la valeur attaché au but serait plus dépendante de l'internalité de celles-ci: seront valorisées les tâches dont les résultats permettent de rehausser certaines caractéristiques positives du sujet. La valeur du but est donc intimement liée aux affects que l'atteinte de celui-ci suscitera: l'internalité des attributions intensifie ces réactions affectives alors que l'externalité les affaiblit. La contrôlabilité des résultats influence essentiellement l'impact du succès et de l'échec sur les renforcements interpersonnels (en termes d'éloges ou de blâmes), qu'ils peuvent susciter. Cet aspect serait donc une variable modératrice importante dans la théorie de Crandall et est confirmé par la manipulation des efforts et des excuses comme stratégies défensives telles qu'elle fut thématifiée par Covington.

Les expectations et valeurs détermineront donc l'actualisation de la motivation pour la réussite dans certains comportements lorsque le sujet se

confronte à des tâches particulières. Deux aspects concrets de ces comportements, la persistance à la tâche et la prise de risque (niveau de difficulté privilégié) furent analysés par Atkinson et Weiner et mis en relation avec le type de motivation, (ou d'attribution), les expectations et les valeurs. Les résultats sont identiques: les sujets plus motivés sont généralement plus persistants et préfèrent des tâches de difficulté moyenne. Les variations de ces résultats dans des études ultérieures ou d'autres résultats s'opposant aux prévisions incitèrent les quatre auteurs à compléter leurs théories. Atkinson a fait appel à la motivation extrinsèque pour expliquer certains comportements inattendus: les effets de renforcements externes s'additionneraient à ceux de la motivation interne. Le caractère extrinsèque de la motivation, dans l'optique de Crandall (approbation d'autrui), a été précisé, le situant dans le cadre de son évolution: l'approbation constitue un renforcement extrinsèque pour les très jeunes enfants mais se transforme en renforcement intrinsèque avec l'âge (estime de soi). Les recherches dans ce domaine ont d'ailleurs mis en cause l'aspect additif de la motivation extrinsèque et intrinsèque.

Les variations de la motivation en fonction du contexte ont amené Atkinson et collaborateurs à développer la théorie de la motivation pour la réussite dans deux directions: l'une, connue sous la désignation de dynamique de l'action, situe la motivation pour la réussite à une tâche déterminée au sein des motivations pour d'autres tâches concourantes, éventuellement antagoniques, l'autre, insère cette motivation dans une perspective temporelle à moyen ou long termes: l'orientation future détermine les effets sur la motivation pour la réussite des sujets confrontés à une tâche déterminée, de la prise en considération de l'utilité ou non de cette tâche pour l'atteinte d'un objectif futur et de son insertion au sein d'étapes pré-établies de façon rigides ou flexibles. L'insertion de l'action actuelle du sujet dans le contexte des autres actions possibles et dans une perspective temporelle, faisant intervenir les

projets, est indispensable pour passer d'une analyse où le rôle du sujet est purement réactif à une autre où celui-ci adopte un rôle pro-actif, aspect également développé par Nuttin (1978, 1983).

C'est aussi cette insertion dans l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer le comportement humain qui a permis de replacer la théorie de l'attribution de Weiner dans son contexte. L'attribution de la causalité est un des éléments cognitifs importants qui détermine l'impact cognitif et affectif des résultats sur le sujet lui-même et oriente son comportement futur, bien que ce ne soit pas l'élément unique; certains facteurs extrinsèques étant aussi susceptibles d'influencer le comportement. En outre, la relation entre type de causalité et motivation n'est pas unilatérale et linéaire mais semble, au contraire, réciproque et relativement complexe.

Finalement bien qu'Atkinson défende l'existence de la motivation pour la réussite comme trait, il mesure en fait la force de la tendance à agir dans certaines situations concrètes, force qui influence directement le comportement. Cette notion est très proche de ce que Weiner considère être la motivation pour la réussite, soit une capacité à investir son énergie dans la réalisation de certaines tâches (grâce à la capacité d'interpréter la causalité des résultats en fonction de certains facteurs). Cette prédisposition à agir déterminera le comportement de réalisation, évalué à partir de l'effort investi, du choix de la tâche. C'est ce comportement qu'évaluera Crandall. Ce dernier considère que la motivation inférée du comportement varie selon les domaines vu que la valeur attribuée au succès diffère généralement d'un domaine à l'autre (intellectuel ou académique par exemple). Bien que la conception de trait d'Atkinson s'oppose théoriquement à cette optique, sa mesure pratique de la motivation pour la réussite, à partir de la tendance à agir, est elle aussi extrêmement dépendante des valeurs du but. Dans ce sens on peut dire que les opinions de Crandall et Atkinson se rejoignent, seul Mc Clelland considère la motivation comme trait, soit le "motif stimulé", indépendant des attentes

des sujets ou de la valeur de la tâche, (Mc Clelland, 1985) et mesuré exclusivement par le TAT. Il faut reconnaître que la seule stimulation susceptible d'éveiller la motivation pour la réussite est la conviction (induite) des sujets que leurs résultats sont reflet de leur capacités (intellectuelles, de direction ou professionnelle). Ceux-ci sont donc attribuées à des facteurs internes stables, ce qui rejoint la conception de Weiner de sujets motivés pour la réussite, soit ceux qui sont capables d'attribuer leurs succès à des facteurs stables. Mc Clelland (1985) considère que toutes les mesures de motivation, à l'exception du T.A.T., évaluent le "v-achievement"⁽¹⁰⁾ et non le "n achievement" dans la mesure où elles mesurent la motivation pour la réussite influencée par la valeur d'attraction du but.

Pour conclure nous pouvons affirmer que chacune des théories a mis l'accent sur un aspect de la motivation pour la réussite qui avait été jusque là peu évidencié et qu'elles peuvent dans cette perspectives être considérées complémentaires. Atkinson et Mc Clelland ont insisté sur le plaisir comme source de motivation et source d'action et non, dans la ligne des théories homéostatiques, comme symptôme d'absence de tension. Au delà de l'aspect affectif, l'élément cognitif comme aspect important de la motivation commence à être reconnu. Crandall met l'accent sur cet élément cognitif qui, allié à l'élément affectif, stimule le développement de la motivation dans le cadre de l'apprentissage social. Weiner valorisera surtout les aspects cognitifs (desquels sont dépendants les aspects affectifs) comme déterminant actuel essentiel de la motivation pour la réussite.

C'est dans ce cadre théorique que seront observées les relations entre motivation et performance, soit la valeur "utilitaire" de la motivation pour la réussite. Si une relation positive entre motivation pour la réussite et performances est observée avec régularité, cette même régularité ne s'observe

(10) Soit la valeur de la réussite et non la motivation pour la réussite

dans le domaine scolaire qu'aux dernières années de scolarité. Deux éléments explicatifs sont avancés pour comprendre ce phénomène: le premier se réfère à l'influence d'éléments objectifs et de renforcements, externes extrêmement puissant dans ce domaine, qui masquent ou étouffent l'expression de la motivation pour la réussite, le second se réfère au phénomène de réussite cumulative qui explique comment l'effet cumulatif de la motivation et des capacités sur le niveau de performance et de persistance à la tâche, non seulement accroît le niveau de performances à long terme comme les niveaux de capacité et de motivation eux-mêmes. L'importance de facteurs cognitifs est à nouveau souligné à partir des perceptions d'intelligence statique ou dynamique qui favoriserait l'investissement dans les résultats académiques ou dans des tâches de développement intellectuelles dans le sens plus large: le parallélisme avec les domaines de réalisations intellectuels ou académiques mis en évidence par Crandall illustre la différenciation progressive des investissements dans les deux cas.

De nettes différences de motivation entre groupes sociaux ont été mises en évidence. Les sujets masculins, de statut social élevé, résidant en zone urbaine, sont en moyenne plus motivés pour la réussite que les sujets féminins de statut social inférieur et résidant en zones rurales. Certaines exceptions à cette règle ont été soulignées ainsi que l'existence de variations des niveaux de motivation des sujets en fonction de l'âge ou de la cohorte à laquelle ils appartiennent. Les différences entre groupes mises en évidence ainsi que la sensibilité de la motivation pour la réussite à des entraînements spécifiques indique, d'une part que la motivation est susceptible de développement et, d'autre part, que les conditions de vie, les influences éducatives ainsi que les facteurs cognitifs sont des éléments importants de ce développement dont il faudra tenir compte.

C'est en suivant ces pistes très générales que les chapitres suivants présenteront des revues de recherche portant sur les facteurs cognitifs (chapitre II) ainsi que sur les facteurs de socialisation (chapitre III), bilans qui, nous l'espérons, contribueront à l'éclaircissement des raisons du développement différentiel de la motivation pour la réussite des sujets selon leurs groupes d'appartenances.

CHAPITRE II

FACTEURS COGNITIFS ET DIFFERENCES DE MOTIVATIONS POUR LA REUSSITE ENTRE GROUPES SOCIAUX

I. L' ANXIETE OU LA PEUR DE L' ECHEC ET DU REJET SOCIAL

1. PEUR DE L' ECHEC	91
2. PEUR DU SUCCES	96
3. PEUR DU REJET SOCIAL ET BESOIN D'AFFILIATION	107
4. CONFORMISME SOCIAL	112
5. CONCLUSIONS	113

II. EXPECTATIONS 116

1. EXPECTATIONS ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE	117
A. Expectation de succès au sein de la théorie d'Atkinson .	118
B. Expectation de succès dans la théorie de l'apprentissage social	121
2. DIFFERENCE D' EXPECTATIONS SELON LES GROUPES SOCIAUX D' APPARTENANCE	129
3. RELATION ENTRE EXPECTATIONS ET PERFORMANCES	135
4. EXPECTATIONS ET ATTRIBUTIONS	141
5. CONCLUSIONS	147

III. ASPIRATIONS 150

1. ASPIRATIONS ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE	152
2. ASPIRATIONS ET PERFORMANCES	156
3. DIFFERENCES DE NIVEAUX D' ASPIRATION EN FONCTION DU GENRE	159
4. DIFFERENCES DE NIVEAUX D' ASPIRATION EN FONCTION DU NIVEAU SOCIO- ECONOMIQUE	168
5. DIFFERENCES DE NIVEAUX D' ASPIRATION EN FONCTION DE LA ZONE DE RESIDENCE .	175
6. CONCLUSIONS	176

IV. CONCLUSIONS GENERALES 177

Diverses raisons furent avancées pour expliquer les différences de motivation pour la réussite entre groupes. Les unes se basent sur la présence de facteurs cognitifs susceptibles de intensifier ou réduire les niveaux initiaux de motivation pour la réussite ou leurs effets comportementaux. Les autres, d'ordre social, se réfèrent essentiellement aux expériences quantitativement ou qualitativement différentes auxquelles ont accès les membres des divers groupes sociaux. Nous pensons que ces deux catégories de facteurs explicatifs ne sont ni indépendantes, ni mutuellement exclusives mais au contraire en étroite interaction. Ensemble, elles permettront d'éclaircir le processus de développement différentiel de la motivation pour la réussite des sujets insérés dans leur milieu.

Pour une question de clareté d'exposition, ces facteurs seront néanmoins successivement considérés dans ce chapitre et dans le suivant. Leurs interactions, parfois ponctuellement signalées en cours d'exposé, seront synthétisées lors de la présentation du cadre conceptuel théorique et du schéma hypothétique d'ensemble adoptés dans ce travail et présentés au chapitre IV.

Ce chapitre s'attachera donc aux facteurs cognitifs susceptibles d'expliquer les différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux. Seront privilégiées dans ce travail diverses variables cognitives qui, dans le cadre des théories présentées au chapitre antérieur, sont liées aux niveaux de motivation pour la réussite. Elles constituent, selon nous, des sources potentielles d'explication des différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux signalées au chapitre I. La première variable,

constituée par l'anxiété est suscitée, comme nous le verrons, par la peur d'une menace: cette menace est, entre autres, représentée par le rejet social en cas de non conformité aux normes sociales en vigueur. Les *expectations* de succès, également liées à la motivation pour la réussite, peuvent porter sur des objectifs à court terme et se rapporter à des domaines de réalisation restreints ou au contraire porter sur des objectifs à plus ou moins long terme en relation à des domaines de réalisation plus ample. A la première catégorie sera réservée le terme *expectation* et à la seconde le terme *aspiration*. Ce seront des deux autres variables cognitives ici considérées.

Par rapport à chacune de ces trois variables cognitives nous considérons les recherches portant sur leurs différences de niveaux de manifestation entre groupes sociaux déterminés par le genre des sujets, leur niveau socio-économique d'appartenance et leur zone de résidence. Seront également examinées celles explicitement focalisées sur leurs relations avec la motivation pour la réussite. Leur relation avec les niveaux de performances du sujet seront aussi observées en tant que indice indirect de leur liaison à la motivation pour la réussite. En effet, nous avons présenté au cours du premier chapitre les arguments logiques qui sous tendent du moins théoriquement, l'existence d'une relation positive entre motivation pour la réussite et niveaux de performances des sujets. En vertu de la liaison hypothétique positive ou négative qui lie les variables étudiées aux niveaux de motivation, toute variation des niveaux pris par ces variables seront associées à des variations concomitantes des niveaux de motivation et donc de performances. Les relations entre l'anxiété, *expectation* ou *aspiration* et performances seront donc, en vertu de ces postulats théoriques, des indices indirects de leur association avec la motivation pour la réussite.

I. L'ANXIETE OU LA PEUR DE L'ECHEC ET DU REJET SOCIAL

Nous aborderons au cours de cette section un premier facteur susceptible d'expliquer les différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux: les niveaux d'anxiété des sujets.

Seront successivement considérées deux sources d'anxiété fréquemment référées dans le domaine de la réussite scolaire, soit la peur de l'échec et la peur du succès. Considérant que l'échec et le succès sont perçus comme menaçants entre autres par le rejet social potentiel qui leur est associé, les comportements d'affiliation seront considérés réactions à cette menace et moyens efficaces pour la compenser: ils pourront soit maintenir l'investissement du sujet dans la poursuite de la réussite dans le domaine scolaire, soit l'en éloigner, soit encore réduire l'ambiguïté qui y est associée. Il semble aussi important tenir compte d'une variable qui n'a pas été souvent considéré dans ce contexte, soit degré d'adhésion du sujet aux normes sociales en vigueur ou conformisme social.

I. PEUR DE L'ECHEC

Dans le cadre conceptuel d'Atkinson, la tendance à s'engager dans une activité de réalisation dépend de deux tendances à effets antagoniques⁽¹⁾: la tendance à poursuivre le succès qui est en partie stimulé par la motivation pour le succès et la tendance à éviter l'échec, sous tendue par la peur de l'échec, qui fonctionnera comme résistance à s'engager dans cette activité et inhibera partiellement ou totalement les effets positifs de la tendance à poursuivre le succès (Atkinson, 1957; Atkinson, 1983; Atkinson et Feather, 1966). La peur de

(1) La tendance à poursuivre le succès et à éviter l'échec ne sont pas corrélées (Atkinson et Fealber, 1966) ou sont faiblement corrélées ($r = .15$) (Atkinson et Litwin, 1960)

l'échec, se manifeste par de l'anxiété dans des situations de réalisation comme l'indiquent les corrélations positives entre les résultats au test d'anxiété de Mandler et Sarason (1952) et les niveaux de peur de l'échec (Atkinson, 1957).

Cette anxiété est suscitée par l'évaluation des performances et plus précisément par la honte liée à l'échec, de ce fait vécu comme menace par le sujet. En outre les sujets anxieux ont, plus que d'autres, tendance à interpréter des résultats ambigus comme menaçants, à emphatiser l'importance de cette menace et à prévoir plus fréquemment des résultats négatifs (Butler et Mathews, 1983). Ils seront plus fréquemment que d'autres, confrontés à des situations d'échecs "subjectifs" auxquels s'ajouteront encore les échecs réels. En effet l'anxiété exerce une action débilante sur le niveau de performance, surtout dans des situations d'évaluation que ce soit au niveau des tests d'intelligence (Mc Donald et Hyde, 1980), ou des tests scolaires (Hill, 1980; Plass et Hill, 1986). Hermans et Smits (1969) et Hermans et Coopmans (1970) observent une corrélation négative entre peur de l'échec et performances mise en évidence au niveau de la 5^e, 6^e, 7^e et 9^e année de scolarité. Cette corrélation est supérieure chez les filles du moins de 5^e et 6^e année de scolarité et à l'âge adulte: de $-.30$ (soit 9% de la variance) pour les filles et $-.19$ (4% var.) pour les garçons ($p < .01$) entre l'échelle d'anxiété débilante du PMT-K⁽²⁾ et les résultats scolaires. Curieusement l'anxiété, lorsqu'elle se manifeste semble affecter plus le plaisir d'étudier des garçons ($-.26$; 7% var.) que des filles ($-.17$; 3% var.) mais aucune relation n'est observée entre QI et anxiété (Hermans et Coopmans, 1970). En plus aux échecs présents et futurs, le sujet ajoutera les échecs antérieurs, par la réminiscence différentielle d'événements passés congruents avec l'état d'humeur actuel (Butler *et al*, 1983). L'anxiété est parfois liée positivement au niveau de performance. Elle est appelée, dans ce cas, anxiété stimulante dans la mesure où elle incite le sujet à accroître son effort afin d'éviter l'échec qu'il craint (Hermans, 1980; Hermans et Smit, 1969)

(2) "Prestatie motivatie test voor kinderen" de J.M.H. Hermans

Les résultats d'études différentielles signalent que les filles sont plus anxieuses que les garçons, que ces différences se manifestent précocement et ont tendance à s'amplifier avec l'âge ou la durée de la scolarité (Crandall *et al.*, 1962; Crandall, 1969; Hermans, 1980; Hill et Sarason, 1966; Hoffman, 1975b; Maccoby et Jacklin, 1974; Sherman, 1975; Stein et Bailey, 1973). Ces études considèrent généralement l'anxiété sous son aspect débilitant. Lorsqu'est observé son aspect stimulant, le niveau d'anxiété des garçons est supérieur à celui des filles (Hermans, 1980; Hermans et Smit, 1969)

Cette plus grande anxiété débilitante féminine pourrait n'être que le reflet d'une expression plus spontanée de cette anxiété de la part des femmes, expression qui serait inhibée chez les hommes, et non l'image de différences réelles d'anxiété. Il existe, en effet une plus grande tolérance sociale à l'expression d'anxiété féminine que masculine (Maccoby et Jacklin, 1974). On peut toutefois supposer que cette tolérance ne se limitera pas à l'expression verbale de l'anxiété, mais s'étendra à son expérience vécue et stimulera donc moins les femmes à rechercher des mécanismes de défense efficaces pour la réduire ou la contrôler dans des situations de réalisation (Maccoby et Jacklin, 1974; Stein et Bailey, 1973).

En outre la tendance fréquente des femmes à déprécier leur propre niveau de réussite, même si leurs résultats sont objectivement identiques à ceux de leurs collègues masculins, les confrontera à des situations d'échecs "subjectifs" beaucoup plus fréquemment que ces derniers, qui ont tendance à survaloriser leurs résultats. Le même type de réaction s'observe lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité d'oeuvres attribuées arbitrairement à des auteurs masculins ou féminins: dans le premier cas les réalisations seront valorisées alors qu'elles seront dévalorisées dans le second, aussi bien par des juges masculins que féminins. Les femmes sont, en outre, même dans des domaines traditionnellement féminins, moins confiantes que les hommes dans les évaluations qu'elles émettent lorsque celles-ci se basent sur peu d'éléments

objectifs (Crandall, 1968, 1969; Erkut, 1983; Fidell, 1970; Gitelson, Peetersen et Tobin-Richards, 1982; Goldberg, 1968; Ladd et Price, 1986; Nicholls, 1980; Pheterson, Kiesler et Goldberg, 1971; Sobieszek, 1978). Toutefois certains auteurs n'observent aucune différences de niveaux d'auto-estime générale entre garçons et filles, durant l'enfance ou l'adolescence (Maccoby et Jacklin, 1974; Prawat *et al*, 1979). De telles différences se construisent progressivement en relation à l'auto-estime liée à certains types de tâches, académiques par exemple, de sorte qu'à la fin de l'adolescence ou au début de l'âge adulte les niveaux d'auto-estime académique des filles sont nettement inférieurs à ceux des garçons. Cette débilitation ne s'opère pas dans tous les domaines comme l'indique le maintien du niveau d'auto-estime sociale, par exemple (Block, 1976; Farmer, 1976; Farmer et Fyans, 1980; Maccoby et Jacklin, 1974; Parsons, Adler et Meece, 1984; Stein et Bailey, 1973).

Les femmes ont, en outre, tendance à valoriser les aspects négatifs du *feedback* qu'elles reçoivent, à interpréter négativement des *feedback* neutres, ambigus ou même l'absence de *feedback* et à surévaluer le niveau de difficulté des tâches, surtout si elles sont nouvelles. Ces tendances ne s'observent pas chez les hommes. Il n'est donc pas étonnant que les filles soient plus sensibles aux aspects débilitants de l'échec que leurs collègues masculins (Dweck et Elliot, 1983) et donc plus anxieuses. Enfin la diminution des performances des femmes en situation compétitive, confirmée par Cook et Chandler (1984) au niveau de sujets de 5^e à 8^e année de scolarité, est toutefois relative. En effet, les résultats inférieures des filles, lorsqu'elles rivalisent avec les garçons, serait moins le résultat d'une réduction de leurs performances que de l'accroissement important des performances masculines dans cette situation. L'échec face à une fille est considéré beaucoup plus menaçant pour l'adolescent que l'échec face à un garçon. Cette peur de la compétence féminine est aussi rapportée par (Darnofall et Mc Carbury, 1979). L'homme abandonnera aussi plus

facilement la compétition après échec si son rival est une femme que si celui-ci est un homme (Cook et Chandler, 1984).

Quoiqu'il en soit, ces hauts niveaux d'anxiété ne sont pas exclusivement l'apanage des filles: ils se rencontrent aussi plus fréquemment chez les sujets de NSE bas ou appartenant à certaines minorités ethniques ou religieuses, si on les compare aux groupes plus favorisés. Cette anxiété se manifeste essentiellement en situation d'évaluation compétitive scolaire ou de type scolaire (Hermans, 1980; Hill, 1980, 1984).

Il semble donc, qu'au sein d'une société qui valorise essentiellement la réussite individuelle, l'échec ressenti comme une menace par tous les groupes sociaux, et plus particulièrement par ceux pour lesquels le risque d'échec est plus fréquent.

L'anxiété ne serait pas seulement constituée par la peur de l'échec en soi, mais aussi par la peur du rejet social qu'il engendre. Butler et Mathews (1983) constatent que les manifestations d'anxiété sont souvent précédées par des images de danger sous forme de rejet social et d'échec. En effet, échec et rejet ne sont pas nécessairement indépendants. L'enfant qui a très peur de l'échec est plus dépendant de l'approbation de l'adulte que celui qui en a moins peur. Si ce dernier préfère les situations d'auto-évaluations, le premier préférera des situations d'hétéro-évaluations (Hill, 1980). Dans la théorie de Crandall, l'approbation ou la critique de l'adulte, indicatrices du niveau de réussite, sont le principal moteur des comportements de poursuite de réussite et peuvent aussi transmettre l'acceptation ou le rejet. Certains auteurs situent l'origine de l'anxiété dans la petite enfance, lorsque l'enfant échoue à atteindre les hauts critères de performances imposés par ses parents. L'anxiété se développera surtout, dans ce type de situations, lorsque les échecs sont fréquents ou punis et les succès rares ou peu renforcés (Dweck et Elliot, 1983; Hermans, Ter Laak et Maes, 1972). Echec et rejet se trouveront donc intimement liés.

Les sujets anxieux, comme nous l'avons signalé, prévoient plus fréquemment des conséquences négatives à leur action que les sujets non anxieux. Ces prévisions négatives ainsi que la présence d'images menaçantes qui précèdent les manifestations d'anxiété, prouvent que l'anxiété n'est pas uniquement suscitée par la présence réelle ou perçue de la menace mais par l'anticipation de celle-ci ainsi que des affects négatifs qui l'accompagnent (Weiner, 1980). La répétition d'expériences vécues négatives sera, bien sûr, un terrain favorable pour l'élaboration de telles prévisions. L'échec et le rejet anticipés seront donc de puissants stimulateurs de l'anxiété, susceptibles d'inhiber les comportements qui mèneraient au succès.

C'est dans le cadre de l'anticipation du "rejet social" et des stratégies susceptibles de l'éviter que seront intégrés la "peur du succès" et le "besoin d'affiliation", deux concepts motivationnelles développés afin d'expliquer les différences de motivation pour la réussite de certains groupes sociaux, ils seront liées à certains aspects du conformisme social dont elles sont souvent l'expression.

2. PEUR DU SUCCES

La problématique de la désapprobation sociale ou du rejet social lié à la réussite a été thématisée par Horner (1968, 1974, 1978) sous le terme de "peur du succès". Afin d'expliquer les faibles relations entre la motivation pour la réussite et les mesures de réussite chez les femmes ainsi que l'insensibilité de celles-ci aux stimulations de l'intelligence ou de direction, sensées accroître les niveaux de motivation pour la réussite, Horner a introduit la peur du succès comme partie intégrante de la théorie de la motivation pour la réussite de McClelland et collaborateurs (1953). Cette peur du succès est donc considérée une

"disposition de la personnalité, latente, stable, acquise précocement en conjonction avec les standards d'identité du rôle sexuel" (Horner, 1975, pg 207). Elle se traduit par la motivation à éviter la réussite. La réussite possible suscite dans ce cadre des réactions d'inhibition ou d'évitement. Dans ce champ théorique, les facteurs susceptibles de stimuler la motivation sont, d'une part, les croyances ou expectations quant à la nature des conséquences possibles de l'action et, d'autre part, la valeur de ces conséquences pour le sujet en fonction de ses propres besoins. L'anxiété apparaît lorsque les conséquences prévues sont négatives et a comme but d'inhiber l'action qui pourrait mener à de telles conséquences, sans nécessairement indiquer des solutions alternatives. Le sujet prévoyant que les succès, réels ou possibles, lui apporteront des conséquences négatives, essaiera donc de les éviter, c'est ce qu'Horner appelle la "motivation pour éviter le succès" suscitée par la peur engendrée par ses conséquences possibles.

Horner (1968, 1975) postule que les femmes plus que les hommes, auront tendance à manifester cette peur du succès dans les situations qui la stimulent, soit dans des situations compétitives, lorsque les performances sont sensées refléter les capacités intellectuelles ou de direction (traditionnellement masculines) et lorsque le concurrent est masculin. En effet dans ce type de situation les femmes se confronteront à un conflit entre l'expression de leur compétence et l'expression de leur féminité et auront tendance à ajuster leur comportement en fonction de leur identité sexuelle. Dans ce cadre les femmes brillantes, motivées pour la réussite, seront soumises à une double contrainte, vu que le succès de leur action, hautement probable, est à la fois désiré et menaçant.

Pour mesurer cette peur du succès, Horner a créé un instrument projectif, dérivé du TAT, utilisant stimuli verbaux plutôt que visuels, mettant en jeu soit une image féminine, soit une image masculine de réussite (ex; "After first term finals, Anne (John) finds herself (himself) at the top of her

(his) medical school class"). Les sujets féminins répondent, en général, au stimulus féminin, et les sujets masculins au stimulus masculin.

Les premiers résultats de Horner (1968) confirment totalement son hypothèse; en effet, 65.5% des femmes et 9.1% des hommes manifestent cette peur du succès. Ils sont confirmés sur des échantillons de femmes par des études ultérieures rapportées par Horner (1974). De plus parmi les femmes qui ont peur du succès (N= 17), 13 ont des niveaux de performance inférieurs en situation compétitive qu'en situations non compétitives alors que celles qui ne manifestent pas de peur du succès réussissent mieux dans des situations compétitives (12 sur 13) (Horner, 1968). L'anxiété vis-à-vis du succès est la seule variable psychologique qui, dans cette étude, permet de prédire les performances des femmes. D'ailleurs les aspirations de réussite dans une situation compétitive sont significativement inférieures pour les femmes ayant peur du succès que pour celles qui ne manifestent pas cette caractéristique et les aspirations des premières, et non des secondes, varient significativement selon les caractéristiques de la situation (compétitive ou non) (Horner, 1968).

Il faut constater toutefois que la plupart de ces études portent sur des étudiants universitaires. La peur du succès est moins fréquente chez les femmes plus jeunes: 47% en 7^e année de scolarité, mais 60% en 11^e année, et les résultats de Prescott (1971) indiquent un accroissement sensible de la peur du succès chez les hommes (47,2%), confirmés d'ailleurs plus tard par les résultats de Hoffman (1975 b): 77% d'hommes et 65% de femmes manifestent cette peur du succès (N= 245).

Hoffman cependant identifie certaines différences qualitatives entre la peur du succès des hommes et des femmes. Alors que la raison principale invoquée par les femmes pour éviter le succès est la perte de liens affiliatifs, celles des hommes s'identifie avec le rejet de l'éthique dominante du succès en faveur de satisfactions non matérialistes. Cette interprétation est confirmée par la chute significative, observée par cet auteur, de la motivation pour la

réussite des sujets entre 1965 et 1971, alors qu'aucune différence significative ne s'observe quant à la peur de l'échec. Une baisse relative des niveaux de motivation a aussi été observée par Hermans entre 1968 et 1974 sur un échantillon hollandais (Hermans, 1976). Des études ultérieures modifiant quelque peu les conditions expérimentales, montrent que la présentation à la femme d'une situation similaire à sa situation professionnelle réelle augmente sa production d'images de réussite alors que ce n'est pas le cas chez l'homme (Alper, 1978). Cet auteur rapporte, en outre, que la motivation pour la réussite des femmes supra-réalisatrices s'accroît lorsque le stimulus est féminin, celles des femmes traditionnelles lorsque l'activité est typiquement féminine et celles à orientation intellectuelle lorsque la profession ou l'activité ont un caractère intellectuel. C'est donc la variation de la valeur attractive du succès qui serait responsable de la peur du succès des hommes, alors que la prévision de ses conséquences négatives le serait pour les femmes. De telles différences qualitatives ont été mises en évidence au cours d'études ultérieures (Weinreich-Haste, 1984; Sassen, 1980).

Les différences de genres au niveau de la motivation pour éviter le succès ont encore été confirmées par des études plus récentes, utilisant parfois des mesures objectives de peur du succès (Good et Good, 1973; Silva, 1982; Spence, 1974; Zuckerman et Allison, 1976) mais celles-ci constituent une minorité en relation aux résultats opposés à la théorie de Horner qui commencèrent à s'accumuler (Alper, 1974; Condry et Dyer, 1976; Darmofall *et al*, 1979; Ishiyama et Chabassol, 1985; Monahan *et al*, 1974; Tresemer, 1977; Zuckerman et Wheeler, 1975).

Les critiques faites à la théorie de la peur du succès portent essentiellement sur deux aspects: la qualité psychométrique de l'instrument et les caractéristiques du concept. La mesure projective de Horner est ambiguë, peu consistante et manque de validité prédictive, critiques auxquelles s'ajoute la faible validité concourante entre mesures de peur de succès. L'utilisation d'une

seule "piste" verbale par Horner risque d'introduire une variable situationnelle qui contamine la mesure, vu que le contenu des histoires peut influencer la motivation. D'ailleurs si la médecine était une carrière typiquement masculine en 1964, elle l'est nettement moins en 1984, ce qui amène Hyland et collaborateurs (1985) et Weinreich-Haste (1984) à substituer, la profession de médecin par celle d'ingénieur. C'est une autre caractéristique de la situation présentée par Horner que Ishiyama et Chabassol (1985) invoquent pour expliquer les divergences entre les résultats de Horner et les leurs: l'instrument de Horner met en évidence des attitudes stéréotypées vis-à-vis du succès d'un autre plutôt que vis-à-vis de son propre succès, ce qui limite la possibilité de généralisation des résultats au succès académique, lorsque celui-ci est personnellement relevant. Il faut souligner toutefois que tous les tests projectifs se basent sur le préssupposé de l'identification du sujet aux images proposées, ce qui affaiblit quelque peu cette critique. Un autre type de critique se rapporte à la difficulté de codification des réponses qui incite les juges à utiliser des stratégies personnelles de correction nécessairement différentes. L'élaboration postérieure du manuel de correction a toutefois garanti une fidélité inter-juge satisfaisante. En outre, la stabilité des résultats, garantie à moyen terme, ne l'est pas à long terme, comme le souligne Simões (1984) se référant aux résultats de Hoffman (1977a); remarquons cependant que, dans cette étude, le retest est administré 9 ans plus tard. Enfin, une analyse factorielle de 8 échelles objectives de peur du succès, ne garantit pas leur validité convergente (Lenauer, Sadd, Shauer et Dunivant, 1978). Les items de ces échelles saturent 5 facteurs différents et seul le premier se rapproche du concept de Horner: il recouvre la préoccupation quant aux conséquences négatives du succès. Les instruments projectifs mesurent, quant à eux, un ensemble de variables motivationnelles, affectives et cognitives, difficilement dissociables. Il semble donc que les instruments de mesure de la peur du succès ne recouvrent pas un concept unitaire, ce qui peut être l'une des raisons de

l'inconsistance des résultats de recherche dans ce domaine (Byrd et Touliatos, 1982; Condry et Dyer, 1976; Forbes et King, 1983; Hyland *et al*, 1985; Simões, 1984; Tresemer, 1977; Zuckerman et Wheeler, 1975).

Un autre groupe de tentatives d'explication de l'inconsistance des résultats de recherches se rapporte aux caractéristiques de la notion de "peur du succès": représente-t-elle une motivation ou une cognition? S'insère-t-elle au sein d'une théorie de la personnalité ou au sein d'une théorie de l'apprentissage social? La première conception présuppose l'existence d'un trait de personnalité relativement stable au cours du temps et des situations, alors que la seconde considère la peur du succès comme une réaction à un type spécifique de situation. L'examen de certains résultats de recherche permettra de mieux cerner ce problème.

La peur du succès, manifesté par les femmes, varie en fonction des caractéristiques de la tâche: haute lorsque la tâche ou le domaine d'activité est masculin, elle diminue sensiblement lorsqu'il est neutre et ne se manifeste pas dans les domaines féminins ou lorsque la réalisation est socialement approuvée dans ce domaine (Alper, 1978; Condry et Dyer, 1976; Darmofall *et al*, 1979; Gackenbach *et al*, 1979; Hyland *et al*, 1985; Katz, 1979; Lesser *et al*, 1969; Zuckerman et Wheeler, 1975). Cette anxiété face au succès est moins intense chez les femmes noires que chez les femmes blanches. (Weston et Mednick, 1975). La peur du succès est donc stimulée par la réussite dans des domaines où celle-ci n'est pas approuvée pour la femme. La réussite dans des domaines féminins, comme l'éducation des enfants, le nursing, la couture, compatible avec le stéréotype de féminité, ne provoquera aucun conflit chez la femme et ne suscitera pas d'anxiété. Les différences de race confirment ce point de vue, vu que la réussite professionnelle de la femme noire, en fonction des valeurs de son milieu, n'est pas menaçante mais la rend, au contraire, plus attractive pour les éventuels partenaires masculin (Weston et Mednick, 1975).

Les femmes ne manifestent pas toujours de hauts niveaux de peur du succès. Les résultats de Ishiyama et Cabassol (1985) indiquent que des adolescentes blanches de 10^e à 12^e années de scolarité (Colombie Britannique) ne manifestent pas plus de peur du succès que leurs collègues masculins, contrariant ainsi les résultats de Horner (1968). Les auteurs interprètent cette discrédance comme indice de changements de comportements entre cohortes (1960 à 1980) qui seraient résultats d'une évolution des stéréotypes culturels due à l'action de l'idéologie féministe élevant le statut des femmes: les adolescentes de 1980 seraient plus résistantes aux stéréotypes traditionnels conservateurs que celles de 1960. Ces résultats indiquent donc que la peur du succès est moins en relation avec le sexe des sujets qu'avec leur adhésion aux stéréotypes sexuels traditionnels, souvent repris sous les termes masculinité-féminité tels qu'ils sont évalués par le BSRI⁽¹⁾, par exemple (Alper, 1978; Byrd et Toulaitos, 1982; Forbes et King, 1983; Illfelder, 1980). Ces stéréotypes sont précocement intériorisés: les enfants de 3^e année de scolarité considèrent, de façon particulièrement dogmatique, la femme moins "belle" lorsqu'elle réussit et l'homme beaucoup moins "beau" quand il échoue (Hawkins et Pingree, 1978).

D'autres études, par contre n'observent aucune relation entre l'orientation pour le rôle sexuel et la peur du succès (Ireland-Galman et Michael, 1983; Topol et Reznikoff, 1979). Ces résultats contradictoires peuvent être dus à l'utilisation d'instruments de mesure de la féminité moins homogènes parce que, au delà des informations relatives à l'identité sexuelle soit au degré selon lequel le sujet se considère masculin ou féminin, ils incluent des informations relatives aux attitudes vis-à-vis des rôles sexuels en général. Il n'est pas exclu non plus que la relation entre peur du succès et adhésion aux stéréotypes, varie en fonction de l'âge ou du groupe considéré (race). Plusieurs études ont mis en évidence des différences de peur du succès en fonction de l'âge. Weinreich-

(1) BSRI - Bem Sex Role Inventory de S. Bem (1968)

Haste (1984) constate que des adolescentes anglaises (15 ans) ne manifestent pas plus de peur du succès que leurs collègues masculins, face à des situations de succès non appropriées à leur sexe (N= 202). Topol et Reznikoff (1979), n'observent aucune relation significative, de 16 à 18 ans, entre la peur du succès et la conception du rôle féminin pour deux groupes extrêmes (supra et infra-réalisateurs), la peur du succès s'accroît de la 7^e année (40%) à la 11^e (60%), par contre elle est supérieure au début de l'âge adulte et diminue par la suite (Brown, Jennings et Vanik, 1974; Byrd et Touliatos, 1982; Freilino et Hummel, 1985). Un résultat contradictoire avec les précédents rapporte que les sujets de 7^e et 8^e année ont plus peur du succès que ceux de 11^e et 12^e année (Ishiyama et Chabassol, 1985). Il faut signaler qu'ils utilisent un instrument objectif dont ils sont les auteurs qui, plus que la peur du succès, mesure la sensibilité au rejet social, à la réaction des pairs et aux pressions de réussite. Ils n'envisagent pas qu'un même événement puisse susciter le rejet à un certain âge alors qu'il serait socialement accepté à un autre, mais évaluent uniquement la sensibilité du sujet au rejet ou à l'affiliation. Ils expliquent leurs résultats à partir d'un accroissement de l'indépendance et du non-conformisme avec l'âge ce qui rend les sujets plus âgés moins vulnérables aux manipulations de l'approbation.

Il est toutefois plausible que, jusqu'à un certain âge, la réussite des filles ne soit pas considérée incompatible avec leur féminité (Katz, 1979) comme le suggéraient les résultats précédents. Si l'on considère que les attentes de succès des parents, inférieures aux capacités réelles de l'enfant, sont indicatrices de cette incompatibilité, la réduction progressive des attentes parentales face aux filles, alors que leurs résultats scolaires ne le justifient pas, appuient donc ce point de vue (Parsons *et al.*, 1982). Ces résultats, obtenus à partir de sujets blancs, nord-américains, ne se retrouvent pas pour les sujets noirs, par exemple. La référence aux valeurs partagées par le milieu social d'appartenance est donc essentielle dans ce domaine. Au sein de

la classe moyenne blanche, en général, à mesure que s'approche l'âge au mariage, les pressions dans le sens de la conformité aux stéréotypes féminins traditionnels se feront plus intenses et la réussite dans les domaines masculins devient contre-productive. Farmer (1985) constate que les femmes qui poursuivent des carrières de réalisation *directe*, ressentent souvent un manque de féminité alors que les hommes, poursuivant des carrières de réalisation *indirecte* (instituteur, infirmier), ressentent un manque de masculinité. Ces pressions sociales seraient d'autant plus efficaces que le jeune se trouve à un stade de construction de son identité sexuelle, comme semblent le montrer les résultats de Gackenbach (1979). Au sein de la terminologie de Bem (1968), ce sont les sujets indifférenciés⁽²⁾ qui manifestaient la motivation pour éviter le succès la plus intense (croyance aux conséquences négatives du succès, risque de rejet social, préoccupation d'anormalité, affect négatifs, etc...) alors que la liaison haute masculinité-haute féminité (androgynes) est liée à une faible peur du succès. Or ce dernier groupe présente, selon l'auteur, de plus hauts indices de maturité psychologique, d'efficacité adaptative et de compétence interpersonnelle.

Dans le même sens, Freilino et Hummel (1985) utilisant la terminologie de Marcia (1966)⁽³⁾, constatent que, d'une part, le nombre de sujets "achiever", entre autres au niveau de l'identité sexuelle, est plus élevé au sein du groupe supérieur à 30 ans qu'au sein du groupe de 18 à 23 ans et que, d'autre part, les "achiever" ou "foreclosure" manifestent un niveau de peur du succès nettement inférieur aux "moratorium" et "diffusion". La peur du succès correspondrait donc à une incertitude quant aux choix liés à l'identité sexuelle, professionnelle, religieuse et politique, nécessairement en étroite interdépendance: une

(2) Sujets féminins: hauts scores exclusivement à l'échelle féminine ; sujets masculins: haut scores exclusivement à l'échelle masculine; sujets androgynes: hauts scores simultanément aux échelles masculines et féminines; sujets indifférenciés: faibles scores aux deux échelles.

(3) "Achiever": après une exploration active d'un domaine, les projets et valeurs sexuels surgissent avec un haut degré d'implication personnelle; "moratorium": la personne explore le domaine mais n'a pas encore fait de choix; "foreclosure": la personne s'engage dans le domaine sans avoir fait de choix personnel; "diffusion": il n'y a ni exploration, ni engagement.

exploration active tant des possibilités liées aux stéréotypes traditionnels comme de celles plus innovatrices, caractérise le stade "moratorium" alors que le stade "diffusion" se caractérise par la sensibilité aux pressions du moment les plus fortes, probablement traditionnelles, pour l'orientation des options. Les femmes de plus de 30 ans ont eu, grâce aux expériences vécues, la possibilité de construire une identité sexuelle stable, à partir de la mise en question des valeurs et normes reçues. Cette crise d'identité serait plus tardive pour les femmes que pour les hommes ⁽⁴⁾. Elle se situe au début de l'âge adulte et non à la fin de l'adolescence, sans doute par leur plus grande tendance à l'intimité ou la communion durant cette période. Lorsque les jeunes femmes sont préoccupées par leur popularité, féminité et établissement de relations intimes, l'ambivalence envers d'autres types de réalisation surgit et est génératrice d'anxiété (v. aussi Alper, 1978; Darmofall et Mc Carbury, 1979). Leur peur du succès se réduira lorsqu'elles maintiennent une relation stable avec un partenaire qui adhère à des rôles sexuels non traditionnels. Farmer (1978) constate en effet que la prédiction de carrière de la femme est plus difficile que celle de l'homme vu qu'elle dépend, pour la première, de l'attitude de son partenaire. La nécessité d'affiliation des femmes, on s'en souvient, était, vu l'importance des choix conflictuels de cette période, maxima au début de l'âge adulte (Veroff *et al.*, 1984). Les femmes conformistes (foreclosure) s'engageront d'emblée dans des voies approuvées socialement par leur environnement immédiat et éprouveront moins de conflits et d'anxiété. Finalement la manipulation expérimentale de l'identité sexuelle, par Byrd et Touliatos (1982), vient confirmer cette liaison entre peur du succès et identité sexuelle. Lorsque la féminité des sujets est "confirmée" *a priori* (dans ce cas à partir de résultats préalables à un test) chez des femmes de 18 à 26 ans, celles-ci ne voient plus, de ce fait, leur réussite dans des tâches

(4) Il faut remarquer toutefois, qu'au sein de la population portugaise universitaire (18 à 23 ans), aucune différence significative n'est observée en fonction du genre, bien que cette tendance soit présente au sein de certains groupes spécifiques: ces résultats reflètent l'influence de facteurs en interaction (Costa, 1986)

éventuellement masculines comme menaçantes et ne ressentent plus le besoin de les éviter.

Au terme de cette analyse, l'intérêt heuristique du concept de "peur du succès", introduit par Horner ne peut être contesté. Il a en effet suscité de nombreuses recherches et attiré l'attention sur la complexité des facteurs qui sous-tendent la réalisation humaine, à partir de la constatation des réactions imprévues des femmes aux tentatives de stimulation de leur motivation pour la réussite.

Les résultats des diverses recherches semblent indiquer que, contrairement aux convictions initiales, la peur du succès n'est pas l'apanage des femmes et peut varier en fonction de l'évaluation subjective de la situation. La polémique suscitée par ces résultats s'est cristallisée autour de deux aspects particuliers, l'un lié aux caractéristiques des instruments, dont la faible validité convergente serait responsable de l'hétérogénéité des résultats, l'autre relatif aux caractéristiques de la variable elle-même, considérée soit comme trait de personnalité, soit comme variable cognitive. Ces deux aspects ne sont pas totalement indépendants du fait que les tests projectifs mesurent un ensemble de variables qui ne se limitent pas au trait de personnalité et que la piste verbale du TAT de Horner est culturellement marquée: elle ne présente donc pas l'ambiguïté indispensable à l'expression de motivations mais stimule l'analyse cognitive des caractéristiques de la situation qui serait défavorable à l'expression de "traits" à partir des tests projectifs (Hyland *et al*, 1985).

La peur du succès semble donc être une caractéristique motivationnelle dont l'expression est conditionnée par la présence de certains stimuli associés à des conséquences négatives pour le sujet, lesquelles engendrent l'anxiété et suscitent des comportements d'évitement de ces stimuli. Cette tendance à manifester, avec plus ou moins d'intensité, de l'anxiété face à des situations menaçantes, telles que le rejet social, la débilitation de l'auto-estime ou la

perte d'identité, peut être considérée un trait de personnalité. L'évaluation du caractère menaçant des situations, par contre, dépend des valeurs et normes sociales de référence des sujets, qui varient en fonction des modèles transmis par les groupes d'appartenance (hommes ou femmes, noirs ou blancs...), en fonction des étapes de la vie de chacun (adolescence ou âge mûr) ainsi que de normes sociales générales variant au cours du temps (évolution des professions considérées exclusivement masculines ou féminines, par exemple). Les deux genres, se confrontant à des situations de succès, anticiperont les conséquences positives résultant de la conformité aux stéréotypes de rôles sexuels qu'ils poursuivront ainsi que les conséquences négatives de la violation de telles normes de références, qu'ils essayeront d'éviter. Dans le contexte de la division traditionnelle des rôles le succès, dans certains domaines et dans certaines circonstances, sera généralement valorisé pour l'homme et menaçant pour la femme. Bien que la peur du succès n'ait pas été étudiée au sein de groupes défavorisés, on peut prévoir que le succès dans des domaines auxquels en général ceux-ci n'accèdent pas, susciterait le même type de réaction conflictuelle chez leurs membres qui y aspirent. Aucune étude permettant de vérifier cette hypothèse n'a été repérée.

3. PEUR DU REJET SOCIAL ET BESOIN D'AFFILIATION

C'est en tant que stratégie adoptée pour combattre la menace du rejet social que le besoin d'affiliation a été intégré dans cette section. Cette intégration est d'autant plus relevante que le plus grand besoin d'affiliation, chez les femmes, est souvent invoqué pour légitimer leur moindre motivation pour la réussite. Ce besoin traduit, en effet, la disposition à établir, maintenir ou restaurer une relation affective positive avec une autre personne (Atkinson,

Heyns et Veroff, 1954; Mc Clelland, 1985) qui s'accompagne de recherche d'approbation ou tendance à éviter le rejet.

L'utilisation de l'affiliation comme moyen de se protéger du rejet social permet de prévoir que sa manifestation sera supérieure au sein de groupes sociaux plus fréquemment soumis à ce type de menace, soit ceux manifestant plus de peur de l'échec ou plus de peur du succès: les besoins d'affiliation des femmes et des groupes défavorisés seront supérieurs à ceux des hommes ou des groupes favorisés. De nombreux résultats de recherches empiriques confirment ces prévisions dans la mesure où les femmes réagissent plus aux stimuli affiliatif (Fields, 1951; Hoffman, 1975), choisissent plus souvent des voies de réalisation indirecte (par manipulation des relations interpersonnelles) ou poursuivent, par leur réalisation directes, des buts affiliatifs (Lipman-Blumen, 1972; Lipman-Blumen et Leavitt, 1978); leurs niveaux d'intuition, d'empathie, leur sensibilité aux aspects interpersonnels de la relation sont également supérieurs à ceux des hommes (Block, 1976; Hall, 1978; Hoffman, 1977 a, b, c; Maccoby et Jacklin, 1974). En outre, les sujets de bas statut social présentent des caractéristiques parallèles (Bairrão, 1964; Hoffman, 1975; Lipman-Blumen et Leavitt, 1978; Maehr, 1974; Snodgrass, 1985)

Les variations temporelles de ce besoin d'affiliation en fonction de l'âge, des expériences antérieures des sujets ou des normes et valeurs sociales en vigueur, indiquent aussi que les différences entre groupes sociaux observées précédemment sont dues, du moins en partie, à des différences de nécessité de se protéger de la menace d'un éventuel rejet social. En effet l'intuition ou la sensibilité aux aspects interpersonnels de la relation sont influencés par la manipulation de la position sociale du sujet: manifestes dans une position d'infériorité relative et de dépendance, elles disparaissent lorsque les sujets occupent une position de supériorité ou de direction (Maehr, 1974; Snodgrass, 1985). Ce besoin d'affiliation s'intensifie lorsque des changements culturels importants placent le sujet face à des choix conflictuels (Tohidi, 1984) ou

lorsque le sujet traverse une phase de l'existence qui exige la difficile conciliation de multiples rôles, souvent contradictoires (Alper, 1978; Veroff *et al*, 1984) ou encore lorsque, suite à des options personnelles ou à des contraintes difficilement surmontables, le sujet prend conscience qu'il lui sera impossible de remplir les rôles sociaux qui lui étaient *a priori* destinés (hommes de bas statut social, femmes de haut statut social: Veroff *et al*, 1984). Le recours à ces stratégies affiliatives est plus aisé pour les sujets qui admettent plus facilement leur anxiété que pour ceux qui la nient (Rofé, 1984), et donc plus fréquent chez les femmes. Ces différences de besoin d'affiliation entre groupes sociaux se réduisent d'ailleurs dans la mesure où les conditions de vie des groupes défavorisés s'améliorent et où ils partagent davantage certaines valeurs des groupes favorisés (Farmer, 1985; Jones, 1984) parmi lesquelles l'importance de la scolarité comme voie privilégiée de réussite sociale et l'investissement dans la formation en mathématique a été soulignée. A une réduction de ces besoins d'affiliation correspond souvent un accroissement de la motivation pour la réussite.

Le besoin d'affiliation a fréquemment été présentée comme la justification de la moindre motivation pour la réussite, non seulement des femmes et des groupes sociaux défavorisés mais aussi de certaines cultures spécifiques, par rapport à la culture nord-américaine. A la valorisation de l'individualisme, de l'indépendance, du sens du contrôle, de la importance intrinsèque du travail, de son aspect compétitif et de sa consécration matérielle, de l'effort et l'initiative qui caractérisent la motivation pour la réussite, s'oppose la valorisation du *statu quo*, l'acceptation du destin, l'importance de intérêts collectifs et des relations interpersonnelles qui en caractérisent d'autres (Fyans *et al*, 1983; Rosen 1962; Castenell, 1983; Spence, 1985; Tohidi, 1984; Heckhausen, 1985; Mc Clelland, 1985; Maehr et Nicholls, 1980). Il semble que l'opposition de ces deux tendances les insère dans un schéma que l'on pourrait qualifier d'hydraulique (Bakan, 1966; Spence, 1985;

Veroff *et al*, 1984) dans la mesure où ils représentent deux besoins fondamentaux qui demandent à être satisfaits mais où les exigences de l'un seraient diamétralement opposées à celles de l'autre. Il nous semble que cette interprétation des faits n'est que l'une des interprétations possibles qui valorise une facette des informations disponibles. Il est vrai que la recherche de sécurité par les voies affiliatives, empêche parfois la mise en place de conditions favorables à la poursuite de la réussite par la réalisation directe. Cela ne signifie pas nécessairement que l'affiliation soit opposée à la réalisation directe mais peut-être aussi qu'elle est une condition nécessaire (et non suffisante) à sa manifestation dans divers domaines concrets. En d'autres termes, la satisfaction du besoin de réalisation directe ne serait poursuivie que si le sujet voit ses besoins d'affiliation sauvegardés. C'est ce que semble indiquer l'accroissement de la motivation pour la réussite et des niveaux de réussite des filles dans des contextes coopératifs plutôt que compétitifs⁽⁵⁾, lorsque la réussite s'applique à des domaines de compétence considérés féminins, lorsqu'elle accroît l'approbation sociale ou lorsque les femmes maintiennent une relation hétérosexuelle stable avec un partenaire qui accepte leur désir de réalisation (Farmer, 1980; Field, 1951; French et Lesser, 1964; Hoffman, 1972, 1975 a; Moely et al, 1979; Parsons et Goff, 1980; Salili, 1980; Simões, 1984; Stein et Bailey, 1973; Stockdale *et al*, 1983...). La motivation pour l'affiliation ne s'oppose à la motivation pour la réussite que dans la mesure où la réussite dans un domaine particulier est socialement dépréciée et condamnée; elle n'est pas perçue comme voie de reconnaissance sociale et risque même d'entraîner le rejet social du sujet.

On ne peut pas, sans autres précautions, affirmer que les hommes sont insensibles aux stimuli affiliatifs. Ce type de stimuli, représenté par le

(5) Qui correspondrait selon Loewenshire et Paludi (1982) à une personnalité qui poursuit ses buts de façon non agressive, patiente sans impression d'urgence et préfère la qualité à la quantité par opposition à la personnalité agressivement impliquée dans la lutte chronique et incessante pour "réussir".

feedback public du niveau de performances, a un impact positif sur le comportement de poursuite de réussite masculin (Atkinson et Birch, 1978) ce qui indique que la réussite est, pour l'homme, une voie d'approbation sociale. La théorie de Crandall défend d'ailleurs que l'approbation est le moteur du comportement de poursuite de réussite, du moins chez l'enfant: les filles ne sont pas plus sensibles au renforcement social que les garçons pendant d'enfance et au début de l'adolescence (Maccoby et Jacklin, 1974; Stein et Bailey, 1973; Van Hecke *et al*, 1984), bien qu'elles y deviennent progressivement plus sensibles. Une possible hypothèse explicative se base sur la modification du comportement de l'adulte en fonction de l'âge de l'enfant: si la réussite suscite approbation de l'adulte chez les jeunes enfants des deux genres, cette liaison approbation-réussite sera plus stable au cours du temps pour les garçons que pour les filles: à partir d'un certain âge, réussite dans certains domaines peut être associée pour ces dernières au rejet social. C'est ce que soulignent Lipman-Blumen et Leavitt (1976, 1978) à propos de la simplicité des choix susceptible de satisfaire les besoins de réalisation et d'affiliation des hommes *vs* difficulté des choix pour les femmes. En effet, le succès professionnel dans un domaine très prestigieux (généralement masculin), garantit la satisfaction des besoins de réalisation pour les hommes comme pour les femmes, mais s'il augmente également le prestige hétérosexuel des premiers et donc leurs possibilités d'affiliation, ce type de réalisation suscite la désapprobation sociale pour les femmes et présente donc un risque de rejet. L'investissement d'occupations féminines à bas statut ne permet pas de satisfaire les besoins de réussite des sujets mais s'accompagne de garantie d'approbation sociale pour la femme alors qu'il entraîne le rejet social de l'homme. L'affiliation ne stimulera donc la motivation pour la réussite des filles que si celle-ci était inhibée par la menace de désapprobation sociale et si elle leur fournit un appui pour leurs

options de réalisation directe. Elle ne la stimulera pas nécessairement dans le cas contraire (Alper, 1978).

4. CONFORMISME SOCIAL

Il semble, à la suite de ce bref bilan, que l'anxiété face à l'échec ou au succès est liée à la menace de rejet social que ces événements implicitement véhiculent. L'introduction d'une variable qui a rarement été considérée et valorisée dans ce contexte, semble indispensable pour une meilleure compréhension de ce phénomène: nous pensons au conformisme social. C'est en effet l'adhésion du sujet aux stéréotypes sociaux en vigueur, spécialement à ceux qui déterminent les rôles que chaque sujet, en fonction de son genre ou de son niveau socio-culturel d'appartenance, doit exercer et qui confère à ces normes sociales leur pouvoir coercitif. Ces normes, dans la société occidentale, exigent de l'homme la réussite au niveau professionnel et de la femme le développement de caractéristiques affiliatives: elles susciteront la peur de l'échec dans les domaines de réussite scolaire ou professionnelles chez les sujets masculins et la peur du succès dans ces mêmes domaines chez les sujets féminins qui les adoptent. Bref l'anxiété surgira lorsque le sujet sent que, pour désir propre ou pour contraintes insurmontables, il ne pourra correspondre aux attentes sociales.

La "non conformité" des comportements aux exigences traditionnalistes ne suscite l'anxiété que dans la mesure où ils ne correspondent pas à des prises de position clairement assumées. Ils ne seront pas source d'anxiété s'ils sont congruents avec l'ensemble des valeurs personnelles qui ont substitué les normes sociales antérieures. Les variations de l'anxiété en fonction de l'âge ou du contexte confirment cette interprétation. Les sujets dont les options et comportements s'éloignent de ceux de leur groupe d'appartenance sont moins

anxieux s'ils adhèrent moins étroitement aux normes sociales en vigueur. C'est en vertu de son influence potentielle sur la motivation et l'anxiété que nous avons introduit l'observation du conformisme social au sein de la présente étude.

5. CONCLUSIONS

Diverses variables cognitives susceptibles d'influencer la motivation pour la réussite des sujets ont été identifiées au chapitre antérieur. Cette première section s'est attachée à l'un d'entre elles, soit à l'anxiété des sujets. Ont été considérées les deux sources d'anxiété les plus fréquentes dans le domaine scolaire, la peur de l'échec et la peur du succès. L'anxiété est suscitée par la menace liée à ces événements, entre autres en raison du rejet social potentiel qui leur est associé du moins au sein de certains groupes sociaux.

Ont été examinées, tour à tour, les recherches portant sur les différences d'anxiété entre groupes sociaux, sur les relations entre anxiété et motivation pour la réussite et sur les liaisons entre anxiété et performances, considérées comme indices indirects la relation précédente.

Deux types d'anxiété face à l'échec ont été identifiés, l'un à caractère débilitant, dans la mesure où l'anxiété maintient une relation négative avec les niveaux de performances des sujets, l'autre à caractère stimulant, du fait de sa relation positive avec ces mêmes performances. Ces liaisons entre anxiété et performances ont été vérifiées au cours d'études expérimentales alors celles entre anxiété et motivation sont d'ordre essentiellement théorique. Les divers groupes sociaux se différencient également face à ces deux types d'anxiété. Il faut noter que la grande majorité de ces recherches portent sur l'anxiété à caractère débilitant. Les filles sont plus anxieuses que les garçons et leur anxiété a un caractère plus débilitant tandis que celle des garçons est plutôt

stimulante. Les sujets de NSE défavorisés manifestent de plus hauts niveaux d'anxiété débilante que ceux de groupes favorisés. Seront donc plus anxieux les membres des groupes sociaux pour lesquels les risques d'échecs sont objectivement ou subjectivement plus fréquents, qu'ils soient réels ou simplement anticipés. Cette peur de l'échec et du rejet, est, en outre, plus intense chez l'homme s'il entre en compétition avec une femme.

La peur du succès se manifeste, lorsque, à un possible succès sont associées des conséquences menaçantes pour le sujet. Bien que la peur du succès ne soit pas exclusivement l'apanage des femmes, c'est en relation à celles-ci qu'elle a été le plus étudiée. Certains résultats contradictoires suscitèrent de violentes critiques focalisées sur les aspects méthodologiques ou conceptuels de la peur du succès: l'instrument, marqué culturellement, ne présente pas l'ambiguïté nécessaire à l'expression des besoins et la peur du succès peut être considérée caractéristique motivationnelle dont l'expression est conditionnée par la présence de stimuli sociaux qui lient le succès au rejet. L'évaluation du caractère menaçant de la situation dépend des critères personnels, influencés ou non par l'adhésion du sujet aux normes sociales en vigueur. Cette adhésion peut varier selon l'âge du sujet, d'une part, et le contenu des normes et valeurs sociales varient selon l'époque historique considérée et le milieu socio-culturel d'appartenance des sujets, d'autre part. Nous avons supposé, en outre, que cette peur du succès, étudiée essentiellement en relation aux différences de genre, peut se manifester également au sein de groupes sociaux défavorisés pour les membres qui prétendent atteindre certains niveaux de réussite auxquels leur groupe n'accède généralement pas.

Enfin, cette étude a intégré l'affiliation en tant que mécanisme susceptible de réduire l'anxiété liée à la menace de rejet social, d'autant plus que la motivation pour l'affiliation et la motivation pour la réussite sont souvent considérées antagoniques: l'accroissement de l'une dépendrait de la réduction concomitante de l'autre. Les résultats de recherches soulignent que

ces besoins ne sont contradictoires que lorsque la référence à certaines normes sociales les présentent comme tels: c'est plus fréquemment le cas pour la femme que pour l'homme. En outre, la nécessité d'option entre rôles contradictoires ou l'exigence de leur conciliation est plus problématique à certaines époques historiques, ou à certaines périodes de l'existence qu'à d'autres.

L'opposition entre les exigences sociales, d'une part, et les options et comportements personnels, d'autre part, n'est source d'anxiété que dans la mesure où le sujet adhère aux valeurs sociales en vigueur dans ce domaine et qu'il perçoit donc que l'infraction aux normes sociales peut entraîner le rejet social; elle ne le sera pas s'il adhère à d'autres normes en congruence avec son comportement. Il a donc semblé important de contrôler également le conformisme social dans la présente étude.

II EXPECTATIONS

L'analyse d'un second ensemble de facteurs explicatifs potentiels des différences de motivation pour la réussite, soit les niveaux d'expectations, permettra d'apprécier dans quelle mesure les résultats empiriques appuient les postulats théoriques présentés au cours du premier chapitre.

Tant l'expression de la motivation à poursuivre le succès comme de celles à éviter l'échec (ou le succès) dépendent, en partie, comme l'a été signalé, de l'anticipation, à plus ou moins long terme, de succès ou d'échecs de la part du sujet qui se confronte à des tâches de réalisation plus ou moins amples⁽⁶⁾. Ces anticipations peuvent prendre différentes formes qui furent groupées en deux grandes catégories: les *expectations* et les *aspirations*. Avant de passer à l'analyse de chacune d'elles, il est nécessaire de différencier clairement ces deux concepts, trop souvent confondus. On considérera comme point de départ les définitions suivantes: le niveau d'aspiration est formé par les *buts que le sujet aimerait ou pense pouvoir atteindre dans le secteur d'activité* dans lequel il se trouve engagé (ou prétend s'engager): il est donc constitué de buts à moyen ou long termes, sous-tendus par le désir et l'espoir de réussir. Le concept d'aspiration est surtout utilisé dans les domaines scolaires ou professionnels. Rien n'empêche d'élargir son usage à d'autres domaines d'activités, comme celui des loisirs, par exemple, à condition que l'atteinte du but poursuivi exige un investissement relativement important et prolongé. Le niveau d'expectation, par contre, peut être considéré comme *le niveau qu'un sujet, placé devant une tâche qu'il a déjà effectuée et qui est susceptible d'apprentissage, s'attend à atteindre*, compte tenu et de certaines de ses caractéristiques de personnalité, et des informations que la tâche lui fournit, en proportion variable selon les sujets et les situations. Il s'agit donc

(6) A condition qu'il ne s'agisse par de tâches dépendant de la "chance"

d'une prévision à court terme reflétant essentiellement la confiance du sujet dans sa réussite (grâce à sa valeur et/ou à son action personnelle) ainsi que son degré de tolérance à la frustration, comme nous le verrons par la suite. Le niveau d'expectation ne se réduit donc pas à une estimation aussi exacte que possible des performances (basée sur l'expérience passée). En effet, alors que les sujets manifestent la capacité d'estimer de façon correcte leur niveau de performance, aucune relation n'est observée entre niveau de performance et niveau d'expectation (Robaye, 1957; Gitelson, Peterson et Tobin-Richards, 1982; Erkut, 1983; Entwistle et Backer, 1983). Cependant le poids des éléments objectifs dans le choix du niveau expectation est plus important chez les sujets orientés vers la tâche que chez ceux orientés vers le "moi" (pour lesquels la réussite constitue un défi personnel) et augmente avec la répétition de la tâche comme le montre la diminution progressive de l'écart entre performances et prévisions dans ces cas, signal de la capacité d'adaptation du sujet à la tâche. Les expectations *a priori* et les premières expectations exprimées pour une tâche relativement nouvelle sont donc les plus étroitement liées aux caractéristiques de personnalité du sujet.

Sera d'abord effectué le bilan des recherches relatif au niveau d'expectation, soulignant les relations entre expectation et motivation pour la réussite ainsi que les éventuelles différences d'expectation entre groupes et leur influence sur les niveaux de réussite des sujets. Ce même type d'analyse sera fait en relation aux aspirations, dans un second temps.

1. EXPECTATIONS ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE

L'expectation de succès constitue l'un des concepts centraux dans les théories de la motivation pour la réussite: Il sera successivement analysé au sein des théories d'Atkinson, de Crandall et plus loin de Weiner.

A. Expectation de succès au sein de la théorie d'Atkinson.

Au sein de la théorie d'Atkinson, la tendance à poursuivre le succès dépend, comme l'a été signalé au cours du chapitre précédent, de caractéristiques de personnalité et de caractéristiques de la situation qui maintiennent entre elles une relation multiplicative ($T_s = M_s \times P_s \times I_{ns}$). La probabilité subjective de succès (P_s) ou expectation de succès et la valeur d'attraction du succès à la tâche considéré (I_{ns}) ne sont pas indépendantes ($I_{ns} = 1 - P_s$). La tendance à poursuivre le succès sera donc maximum dans les situations à niveau de difficulté moyen pour les sujets motivés pour la réussite alors que celle à éviter l'échec sera également maximum dans ce type de situation pour les sujets ayant peur de l'échec. La relation entre *tendance à poursuivre la réussite* et niveau *d'expectation* de succès est *curvilinéaire*. La tendance à poursuivre la réussite sera donc maxima pour des niveaux d'expectations moyens et se réduira pour les valeurs d'expectation inférieures ou supérieures.

Les résultats de plusieurs études confirment ce type de relation (rapportées par Atkinson et Birch, 1978) alors que d'autres considèrent simplement que les comportements de prise de risque dans les différentes tâches ne sont pas hautement corrélés (Weinstein, 1969) ou que la relation curvilinéaire exige, pour se manifester, que d'autres variables soient contrôlées (Schultz et Pomerantz, 1976) ou encore observent une relation linéaire entre expectation et motivation (Nishida *et al.*, 1985). Atkinson a eu recours, pour expliquer ces divergences à la notion de motivation extrinsèque susceptible de modifier la relation expectation-motivation pour la réussite dans certaines situations. Ces résultats contradictoires peuvent être expliqués en deux temps: deux tendances opposées agissent simultanément chez tous les sujets, la motivation pour atteindre le succès et celle pour éviter l'échec. Chaque situation provoque la stimulation de ces deux tendances et la résultante de

l'intensité respective de chacune d'elles traduit l'intensité de la tendance à s'engager dans la tâche. À ceci s'ajoute le fait (signalé plus tard par Atkinson) que toute prédiction de la préférence de risque doit prendre en considération les sources extrinsèques de motivation (Text). Ainsi, la tendance à entreprendre une activité résultera de l'action de trois tendances, celle à poursuivre le succès, celle à éviter l'échec ($T-f$) et celle stimulée par des facteurs extrinsèques souvent non contrôlés (Atkinson et Birch, 1978).

$$T_A = (T_S + T_{AF}) + Text$$

Les variations de ces trois composantes peut expliquer l'impossibilité de l'application du modèle d'Atkinson à certaines situations.

Le *niveau de performance* maintien lui aussi une relation curvilinéaire avec le *niveau d'expectation* Il sera maximum pour des probabilités subjectives de succès moyennes. En effet, pour ce type de tâches le déploiement d'effort sera considéré le plus utile pour accroître des performances. La relation effort-expectation est illustrée par la formule suivante (Atkinson *et al*, 1966):

$$Effort = Ps \times (1 - Ps)$$

Dans le cas où les performances à la tâche dépendent, en partie du moins, de l'effort investi (et non du hasard), ce schéma lie les plus hautes performances à un niveau d'expectation moyen. Le terme "performance" indique, dans ce cas, les performances subséquentes à l'expression du niveau d'expectation, auxquelles celui-ci se réfère. En effet, aucune corrélation significative n'a été observée entre le niveau d'expectation et les performances antérieures à celui-ci. Cela ne signifie pas pour autant que cette relation n'existe pas pour chaque sujet mais qu'elle varie de telle façon qu'aucune tendance générale n'a pu être mise en évidence. En général, une relation

significative est observée entre niveaux d'expectations et niveaux de performances subséquentes, relation appréhendée à partir de corrélations ou des différences de moyennes de performances entre sujets ayant de hautes ou basses expectations (Atkinson, 1958; Nicholls, 1975; Motowildo, 1980; Janz, 1982; Robaye, 1957; Monaham, 1983; Nishida *et al*, 1985; Bandura, 1977; Garland, 1984; Campbell, 1985; Baumeister *et al*, 1985, etc.).

Ces résultats généraux n'indiquent pas nécessairement que la relation entre ces variables soit curvilinéaire, et l'on entrevoit qu'elle peut être médiatisée par d'autres variables comme le niveau objectif de difficulté de la tâche, les caractéristiques masculines ou féminines de celle-ci, la persistance des sujets, etc....Ce sera, sans nul doute, la manipulation expérimentale du niveau d'expectation qui éclairera de façon plus précise le type de relation qui le lie au niveau de performance⁽⁷⁾.

Reprenant le *design* expérimental de Atkinson (1958) une probabilité de succès élevée (75%), basse (25%) ou intermédiaire (50%) a été attribuée arbitrairement⁽⁸⁾ à 175 étudiants universitaires masculins dans le but de faire varier artificiellement les niveaux d'expectations de succès de chacun des sujets. Une relation curvilinéaire est observée entre la probabilité de succès *a priori* et les performances obtenues: les sujets à niveau d'expectation intermédiaire (50%) manifestent le plus haut niveau de performance (Motowildo, Loehr and Dunnette, 1978). Cette relation entre probabilité de succès et niveau d'expectation a été précisée lors d'une étude ultérieure du même type ($r = .49$; $p < .01$) (Motowildo, 1981). Un autre type de manipulation du niveau d'expectation fut tenté à partir de l'attribution arbitraire d'un *feed-back*

(7) Les expectations subjectives individuelles sont manipulées en faisant varier les niveaux de difficulté de la tâche, par l'information des résultats moyens d'un groupe de références ou en fournissant au sujet des *feedback* d'échec ou de succès. L'efficacité de ces manipulations est en général satisfaisante lorsque le sujet ne possède pas d'autres références lui permettant d'orienter son jugement. Elle n'est pas garantie pour autant comme l'indique l'expérience de Janz (1982) et il est regrettable qu'elle ne soit pas systématiquement vérifiée (Slavin, 1980; Lanktree *et al*, 1980).

(8) Par l'information explicitement fournie à chaque sujet selon laquelle il possédait 25%, 50% ou 75% de probabilité de réussir à la tâche.

positif, négatif ou intermédiaire à 132 étudiants universitaires lors de la réalisation d'une tâche de bureau (Janz, 1982). Bien qu'une différence de sensibilité au *feed-back* ait été observée à partir de la variation de la cohérence entre celui-ci et les expectations exprimées par les sujets (39 sujets insensibles), des différences de performances significatives ont été observées en fonction des niveaux d'expectations exprimées pour l'ensemble de l'échantillon ($p < .05$) et de façon encore plus nette pour le groupe "insensible" ($p < .001$). Ces différences confirment les résultats obtenus par les études précédentes: les sujets à niveau d'expectation moyen parviennent à de meilleurs niveaux de performance que les sujets à niveaux d'expectations extrêmes. Parallèlement, on constate que les sujets confrontés à une tâche dont les probabilités de succès varient entre 10% et 90%, s'affirment prêts à fournir le plus d'effort lorsque la difficulté perçue est moyenne (50%) (Weiner *et al.*, 1972). Comme le sujet essaye toujours d'obtenir le maximum de bénéfices en fournissant le minimum d'effort possible, il déploiera l'effort minimum nécessaire pour réussir si cette réussite est importante pour lui (Kukla, 1972). Ce choix se base donc sur conviction de pouvoir améliorer ses niveaux de performances en intensifiant l'effort fourni.

Ces résultats de recherche confirment le schéma d'Atkinson qui lie niveaux d'expectations, de performances et effort fourni. Si les probabilités de succès sont très élevées, le caractère garanti de la réussite n'exigera pas un grand investissement en terme d'effort et si les probabilités de succès sont infimes, tout effort s'avèra à coup sûr inefficace, mais, par contre, lorsque les probabilités de succès et d'échec sont pratiquement égales, l'effort semble utile pour faire pencher le plateau de la balance en faveur du sujet (Atkinson, 1958). Le niveau d'expectation de succès, déterminera donc l'intensité de l'effort jugé nécessaire pour atteindre le but fixé, dont dépendront partiellement les niveaux de performances ultérieurs. Il faut noter que la motivation pour la

réussite des sujets, supposée élevée, n'a pas été contrôlée dans ces expériences.

Nous ne pouvons nous empêcher de constater cependant, que la relation curvilinéaire présentée ci-dessus ne se vérifie pas toujours: des sujets à hauts niveaux de motivation pour la réussite ne haussent pas systématiquement leurs performances dans les conditions expérimentales où la probabilité de succès est moyenne, ce qui serait pourtant prévu à partir du modèle de Atkinson (Smith, 1964; O'Connor *et al*, 1966). Les résultats de Nishida *et al* (1984) suggèrent la présence d'une *relation linéaire* entre expectations et performances expliquée par leur association à la motivation pour la réussite: les sujets les plus motivés sont ceux qui expriment les expectations de succès les plus élevées, ceux qui réalisent un meilleur apprentissage de la tâche, grâce à l'élaboration de stratégies d'apprentissage plus variées et ceux qui atteignent les meilleurs niveaux de performances. Garland (1984) affirme que le caractère curvilinéaire de la relation expectation-performance n'apparaît que lorsque la réussite à la tâche est explicitement et exclusivement renforcée grâce à une récompense extrinsèque: dans les expériences de Motowildo et Janz, en effet, une récompense monétaire est octroyée à ceux qui obtiennent les meilleurs résultats.

Dans d'autres études, les meilleures performances accompagnent des niveaux d'expectations bas et non des niveaux d'expectations moyens ou élevés comme l'illustre l'exemple suivant. Les expectations de réussite à deux tâches similaires, ont été, pour des enfants de 4 - 5 ans, manipulées de la façon suivante: une tâche, choisie au hasard, est dite généralement mieux réussie par les hommes et les garçons que par les femmes et par les filles, ce qui vise à augmenter le niveau d'expectation des garçons et diminuer celui des filles, tandis que l'autre serait généralement mieux réussie par les femmes et les filles que par les hommes et les garçons, ce qui aurait l'effet contraire (Lanktree et Hamilton, 1980; N= 64). Contrairement aux prévisions, tous les

enfants présentèrent de meilleures performances aux tâches cataloguées comme "féminines", ceci de façon d'autant plus nette qu'ils sont "adaptés" à leur rôle sexuel (mesuré par le test *IT* de Brown, 1956⁽⁹⁾, ou par le *Toys Preference Test*, *T.P.T.* de De Lucia, 1963) ce qui serait selon les auteurs, indice de maturité précoce. On observe, d'autre part, que tous les enfants ont de meilleurs résultats avec l'expérimentateur masculin, quelque soit leur degré d'adhésion aux rôles sexuels et enfin que les garçons les plus "masculins" (au TPT) ont de meilleurs résultats en général et de façon encore plus nette dans les tâches "masculines" que les garçons dits "féminins", tandis que toutes les filles ont de meilleurs résultats dans les tâches "féminines" (sans que l'adhésion aux rôles stéréotypés ne provoque de grandes variations). Pour expliquer des résultats de ce type, Atkinson a fait appel à l'influence des tendances externes non contrôlées.

Certains auteurs considèrent qu'Atkinson traite les expectations de succès dans une perspective trop mécaniciste, la probabilité de succès étant exclusivement reliée à la situation (Brown, 1956; Weiner, 1972, 1980). Nous nous distancierons de l'évaluation de ces auteurs, rappelant qu'Atkinson fait dépendre, du moins théoriquement, les niveaux d'expectation des expériences antérieures du sujet, bien que, dans la pratique, l'aspect d'interprétation cognitive des expériences antérieures soit souvent oublié: les disciples d'Atkinson ont, en effet, tendance à traiter de façon objective cette expérience éminemment subjective.

(9) La neutralité supposée de "it" dans ce test est toutefois mise en question dans la mesure où 92,59% des garçons et 60,71% des filles considèrent que "it" est un garçon.

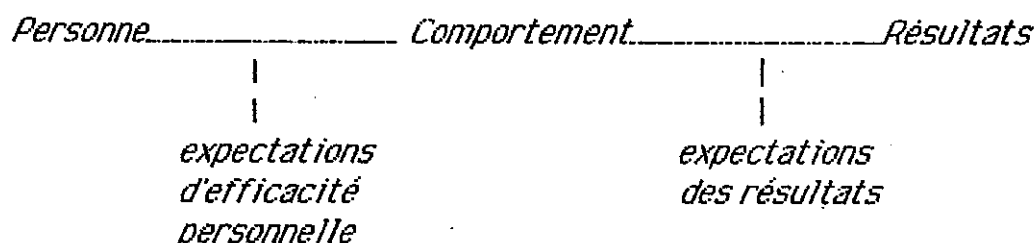
B Expectation de succès dans la théories de l'apprentissage social.

Le recours à la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1958) par les recherches effectuées dans la ligne de Crandall, a l'avantage d'explicitier le mécanisme de l'élaboration des expectations au niveau du renforcement de certaines élaborations cognitives. Les expectations de succès, dans une situation précise, se basent sur la probabilité, soutenue par le sujet, qu'un renforcement surviendra comme conséquence d'un comportement spécifique de sa part et leur impact sera d'autant plus important que le sujet valorise le renforcement dans ce domaine (valeur attractive de la réussite). Le renforcement est constitué par les satisfactions matérielles ou émotionnelles liées à la réussite. Les probabilités de réussite dépendent de la conception du sujet de ses propres niveaux de capacité dans divers domaines et de l'évaluation du niveau de difficulté de la tâche: il pourra donc prévoir la possibilité qu'il a de réaliser avec succès la tâche à laquelle il se confronte. La référence à cette théorie cognitive s'avèrera utile pour comprendre les différences de niveaux d'expectations entre groupes ou en relation à certains types de tâches.

Avant de passer aux implications pratiques de cette théorie pour l'interprétation des résultats d'études plus spécifiques, la théorie du changement comportemental de Bandura, autre représentant de l'apprentissage social, complètera et explicitera celle de Rotter quant au développement différentiel des expectations de succès. Bandura (1977) utilise deux concepts d'expectation distincts: l'expectation d'efficacité personnelle, le *self efficacy expectancy* ou conviction du sujet en sa capacité à exécuter avec succès le comportement requis pour l'obtention de certains résultats et l'expectation d'efficacité de ces comportements pour atteindre certains résultats (*outcome expectancy*). L'efficacité personnelle est liée à la perception de sa propre capacité à maîtriser certains comportements: elle a toujours un caractère

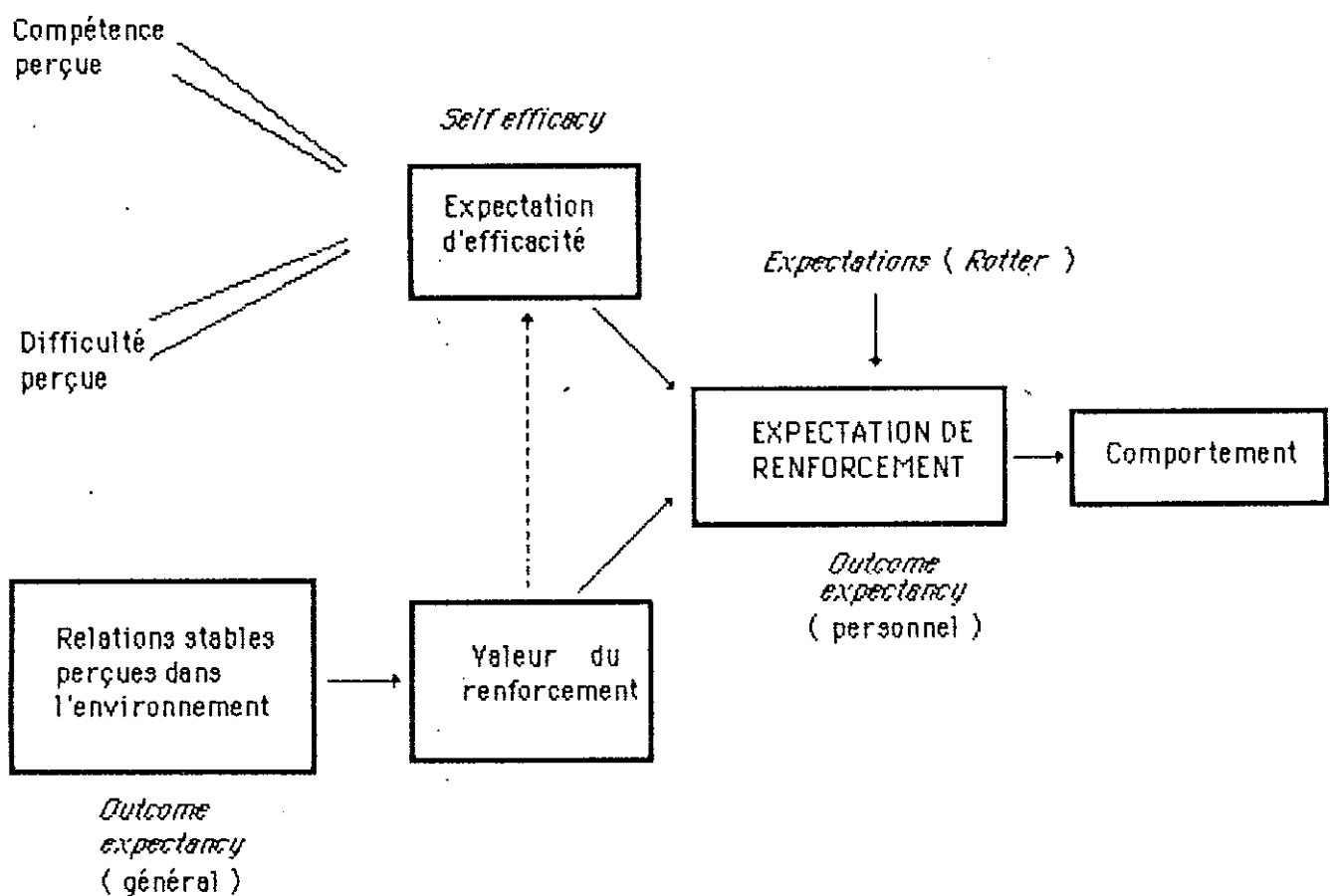
prospectif vu qu'elle se rapporte à des situations anticipées (Bandura, 1982). Cette expectation d'efficacité personnelle présente trois dimensions: "ampleur" ou efficacité à exécuter des tâches de même type bien que de difficulté croissante; "généralité" ou efficacité à réagir avec succès à un éventail plus ou moins large de situations qualitativement différentes et "force" ou résistance à la perte de ce sentiment d'efficacité, lorsque le sujet est confronté à des expériences d'échec. Les instruments de mesure de l'efficacité personnelle doivent tenir compte de ces trois dimensions. Les expectations de résultats peuvent être définies comme "l'estimation par la personne qu'un comportement déterminé mènera à des résultats déterminés" (Bandura, 1977, p193). Il ne s'agit plus d'un jugement sur ses propres capacités mais de la traduction de la perception par le sujet de l'existence de relations stables dans l'environnement qui lui permettent de prévoir que tel comportement provoquera telles conséquences.

Expectations de résultat et expectations d'efficacité personnelle sont représentées schématiquement par Bandura de la façon suivante: les premières sont une appréciation de la capacité personnelle, les secondes de l'efficacité du comportement pour parvenir au but poursuivi. Les expectations d'efficacité personnelle évalueront donc comme l'indique le schéma suivant, la capacité de la personne à adopter un certain comportement qu'elle sait, de par ses expectations de résultats, être efficaces pour obtenir le résultat désiré. Ces deux types d'expectation agissent donc en interaction lors de l'exécution d'une tâche ou la mise en place d'un comportement



Elles sont toutefois indépendantes l'une de l'autre. En effet, un sujet peut être conscient de la contingence entre le niveau moyen des résultats académiques en fin de secondaire et les probabilités d'entrée à l'université par exemple, et, malgré son désir de suivre un cours universitaire, se sentir incapable d'obtenir la moyenne académique exigée.

Plus tard, Bandura substituera les attentes de résultats par les "attentes de résultats *personnels*" soulignant que "le type de résultats que les sujets espèrent dépend largement de leur jugement de capacité à performer dans les situations données" (Bandura, 1983, pg 464). Ces attentes de résultats ne sont plus limitées à l'observation "externe" d'une relation stable entre événements mais inclut l'évaluation de la capacité personnelle à maîtriser certains comportements et permet la prévision de résultats personnels comme conséquences de ces comportements. Cette nouvelle conception d'attente de résultats est très proche de la notion d'attente de Rotter. Kirsh (1985) en indique les similitudes par le schéma suivant:



Comme nous l'avons signalé, les attentes d'efficacité dépendent simultanément de l'auto-concept de compétence du sujet et de son évaluation du niveau de difficulté de la tâche, soit de sa capacité à réaliser cette tâche. La perception de relations stables entre comportements et conséquences détermine ses attentes de résultats en général. Face à chaque situation, le sujet pourra attribuer une certaine valeur aux résultats prévus. Les attentes de renforcement personnel du sujet dépendent de sa capacité à mettre en place certains comportements ainsi qu'à la valeur qu'il attribue aux résultats ainsi obtenus. Celles-ci déterminent le comportement final adopté par le sujet.

Comme les attentes de succès (*self efficacy*) ne sont pas évaluées dans l'abstrait mais en relation à certaines tâches précises, la manipulation du niveau de difficulté de la tâche a souvent été utilisée comme moyen de faire varier les niveaux d'attente du sujet (concept proche de celui d'Atkinson). La valeur du renforcement est conceptuellement proche de la valeur attractive du succès d'Atkinson [Ins]. Elle dépend en grande partie de la perception de relations stables entre comportements et résultats mais n'est pas totalement indépendante de certains renforcements extrinsèques [Text]: l'introduction de récompenses externes (Janz, 1982; Motowildo, 1980) ou d'autres stimulus externes (Kirsh, 1982) non seulement accroissent la valeur attractive du succès mais augmentent aussi les attentes de succès des sujets (flèche pointillée). Le niveau d'attente de Rotter se situe, selon nous, au niveau des attentes de renforcement et non, comme le défend Kirsh, au niveau des attentes de succès vu qu'elles se rapportent moins à l'évaluation de la compétence à réaliser une tâche qu'à l'espérance de renforcement en terme de succès ou d'échec plus ou moins valorisés, ce qui correspond à la seconde conception d'attente de Bandura. Le fait qu'elle dérive directement de l'attente de succès, explique l'équivalence fonctionnelle entre ces deux

concepts au niveau de leur mesure ou de leur pouvoir de prédiction (des résultats ou de la capacité à les obtenir).

Nous pouvons conclure que les concepts d'expectations de Rotter et d'expectation de résultats de Bandura sont équivalents. La théorie de Bandura paraît plus explicite que celle de Rotter dans la mesure où elle indentifie les antécédents des expectations de renforcement alors que celle de Rotter se base sur la convictions tacite qu'une tâche réalisée avec succès est nécessairement renforcée. C'est de toute façon le renforcement qui est dans ce cadre moteur de l'action. Pour Bandura, la source des expectations se situe au niveau des expériences antérieures de réussite personnelle ou d'autres sujets significatifs ainsi qu'au niveau de certains aspects liés à la situation actuelle (persuasion verbale, activation émotionnelle). L'efficacité de ces sources d'information diffère cependant: les sources les plus puissantes sont celles qui sont les plus étroitement liées à l'expériences personnelle (de réussite, d'anxiété). Les expériences d'autrui sont d'autant plus utiles que le sujet ne peut se référer à des expériences personnelles dans le domaine considéré et que l'identification au modèle externe est plus parfaite. Les encouragements verbaux sont, de tous, les plus vulnérables.

Les niveaux d'expectations de Rotter et de Bandura (dans sa dernière formulation), sont la résultante des expectations de réussite élaborées à partir de la confrontation entre la perception du sujet de la difficulté de la tâche et de sa propre compétence, d'une part, et de la valeur du renforcement lié à la réussite, d'autre part. Ces deux composantes des expectations de renforcement sont, selon nous, éminemment dépendantes de l'intégration personnelle des expériences antérieures (nous y reviendrons au chapitre IV). Le niveau d'expectation d'Atkinson se situerait au niveau des expectations de réussite. On peut donc considérer que les niveaux d'expectations de Bandura et Rotter correspondraient à ce qu'Atkinson considère [$P_s \times I_n$], qui prend une valeur

maxima quand $P_s = .50$. Les relations linéaires⁽¹⁰⁾ qui s'observent entre niveaux d'expectation et performances pourraient être interprétées dans le sens suivant: les expectations mesurées représentent la synthèse entre le niveau d'expectation de succès des sujets et la valeur attractive de ce succès, qui s'opérerait lorsque cette valeur attractive n'est pas explicitement manipulée (en attribuant, par exemple, une récompense monétaire aux vainqueurs). Cette interprétation rejoint celle de Garland (1984) qui affirme qu'une relation curvilinéaire n'apparaît qu'en cas de renforcement explicite de la réussite.

Une fois précisé la place des expectations dans les théories de motivation pour la réussite d'Atkinson et de Crandall, le bilan des recherches portera sur les différences de niveaux d'expectation entre groupes et sur les variations éventuelles de l'impact de telles expectations sur les niveaux de performances des sujets. Certaines contradictions entre résultats justifiera la nécessité de situer, dans un second temps, les expectations au sein d'autres variables cognitives, parmi lesquelles les attributions seront privilégiées: les expectations seront, de ce fait, précisées dans le cadre conceptuel de Weiner.

2. DIFFÉRENCES D'EXPECTATIONS SELON LES GROUPES SOCIAUX D'APPARTENANCE ⁽¹¹⁾

Il semble nécessaire introduire l'influence de variables cognitives pour expliquer les résultats de l'expérience de Lanktree et Hamilton (1980). Nous nous souviendrons que, contrairement à nos prévisions, tous les sujets avaient obtenu de meilleurs résultats dans les tâches féminines, de façon d'autant plus nette qu'ils adhèrent plus étroitement aux stéréotypes sexuels; ils avaient, en

(10) La congruence dans les études de Bandura entre niveaux d'expectations et comportements réalisés avec succès (84% à 92%) sont, en effet, incompatibles avec l'association attendue d'une relation curvilinéaire.

(11) Les groupes sociaux les plus souvent référés sont ceux déterminés en fonction du genre des sujets, pour lesquels les études sont les plus nombreuses, les différences entre groupes socio-économiques sont moins étudiées et celles entre zones de résidence, pratiquement absentes

outre, mieux réussi avec l'expérimentateur masculin. Les sujets, dans cette étude, semblent avoir assimilé un stéréotype de relative "complexité" des tâches masculines versus "simplicité" relative des tâches féminines, ceci proportionnellement à leur degré d'adhésion aux stéréotypes sexuels. La simplicité supposée des tâches féminines peut avoir élevé les niveaux d'expectations des garçons jusqu'à un niveau optimum, alors que le niveau d'expectation des filles soit serait diminué par l'adhésion à un stéréotype d'incompétence féminine, soit refléterait leur moindre sensibilité, à cet âge, aux pressions des rôles stéréotypés en général: le processus d'adhésion aux rôles sexuels est, à partir de 4 ans, plus rigide et prégnant pour les garçons que pour les filles (De Lucia, 1963; Stein *et al*, 1971; Vandenplas-Holper, 1979). Ceci expliquerait aussi la différenciation des performances des garçons en fonction de leur adhésion aux stéréotypes sexuels (TPT) plus nette que celle les filles. La conscience du prestige différenciel des rôles féminins et masculins, sans doute plus précoce que celle de la complexité des tâches masculines et féminines, (Kohlberg, 1966, 1974; Gottfredson, 1981) expliquerait les meilleures performances obtenues par les enfants avec l'expérimentateur masculin. Le caractère de "nouveau" de la présence d'un homme à l'école, pour cette tranche d'âge, peut aussi avoir influencé les résultats.

Ces tentatives d'explication du phénomène observé ne sont qu'hypothétiques, et nous ne pouvons que regretter que les auteurs n'aient pas explicitement vérifié les niveaux d'expectation des sujets afin d'évaluer l'impact du caractère stéréotypé des tâches sur ceux-ci. Quoiqu'il en soit, cet exemple nous fait entrevoir l'importance du rôle d'éléments cognitifs dans la détermination des expectations, éléments qui prennent racine dans les expériences antérieures, probablement différentes en fonction du groupe social d'appartenance.

Les différences de genre constituent une illustration particulièrement nette de ce phénomène. Les niveaux d'expectations exprimés par les sujets

masculins sont supérieurs à ceux exprimés par les sujets féminins, alors que l'absence de différence significative entre performances antérieures ne le justifie pas (Crandall, 1969; Dweck et Elliot, 1983; Parsons, Adler et Meece, 1984; Stein et Bailey, 1973; Vollmer, 1983). Les relations entre expectations et performances justifient les différences de réalisation subséquentes. Déjà au niveau des trois premières années de scolarité, les garçons expriment des niveaux d'expectations supérieurs aux filles, et supérieurs à leur propre niveau de performance en mathématique, alors qu'aucune différence de sexe n'est discernable quant aux résultats objectifs. De telles différences de performances seront significatives à partir de la 7^e année de scolarité et s'amplifieront par la suite comme l'indiquent les résultats de Benbow et Stanley (1980; N=10000).

La supériorité des expectations masculines s'observe aussi au niveau du secondaire, à condition que celles-ci soient exprimées en terme quantitatif et non qualitatif ⁽¹²⁾ (Gitelson *et al*, 1982) et au niveau universitaire en relation à des tâches circonscrites (Mc Mahan, 1982;) ou en relation aux résultats académiques (Erkut, 1983; Vollmer, 1984). Si l'on considère le niveau de performance évalué par le sujet lui-même, on constate que les hommes en général surestiment leurs résultats réels tandis que les femmes les sous-estiment. Cette auto-évaluation pessimiste, aliée à une faible conception de ses propres capacités et à de bas niveaux d'expectation peut être l'une des manifestations du faible degré de confiance en soi des femmes, maintes fois observé (Block, 1976; Crandall, 1969; Darmofall et McCarbery, 1979; Feather et Simon, 1973; Frieze, 1975; Frieze et Weiner, 1974; Gitelson *et al*, 1982; Maccoby et Jacklin, 1974; Parsons *et al*, 1984; Stein et Bailey, 1973). Cependant, ces différences ne se manifestent pas seulement lorsque les femmes s'auto-évaluent mais s'observent également lorsque des réalisations

(12) Il est plus aisé d'exprimer de hautes expectations en terme quantitatif (nombre d'itens à recoudre) qu'en terme qualitatif (être le meilleur, le plus parfait...) vu que cette dernière souvent une connotation prétentueuse la variation des expectations qualitatives peut être, de ce fait, considérablement réduite.

présumées féminines sont évaluées par des représentants des deux sexes, qu'il s'agisse de réalisations artistiques, littéraires, scientifiques ou de curriculum professionnels (Etaugh et Brown, 1974; Fidell, 1970; Goldberg, 1968; Pheterson, Kiesler et Goldberg, 1971; Stein et Bailey, 1973).

Il faut noter que dans le premier cas, tant l'absence d'un *feedback* objectif comme celle d'autres éléments qui permettraient une évaluation objective des performances, amène probablement les sujets à supposer qu'ils ont réussi comme ils l'avaient prévu, ce que confirment les corrélations entre niveau d'expectation et auto-évaluation, généralement très significatives, bien qu'elles varient amplement selon les tâches: de .11 (ns) à .78 ($p < .001$) (Mc Mahan, 1982). C'est la raison pour laquelle nous considérerons ici ces différences d'auto-évaluation des performances comme l'expression des différences d'expectations.

Ces différences de niveau d'expectation générale selon le genre n'ont pas été toujours observées (Feather, 1967; Feather et Simon, 1971; Mc Mahan, 1973, 1973; Nicholls, 1984 a; Stein *et al*, 1971; Van Hecke *et al*, 1984). Parfois confirmées durant les premières années de scolarité, ces différences se dissipent par la suite (Dweck, Goetz, et Strauss, 1980; Montemayor, 1974) alors que d'autres études longitudinales évaluent, au contraire, une différenciation nette et progressive, tant des expectations comme des performances, liées il est vrai aux aspects caractéristiques des tâches auxquelles les sujets se mesurent: Van Hecke *et al*, (1984) invoquent les changements récents de valeurs sociales pour expliquer l'absence de différenciation des expectations entre garçons et filles de 7^e année de scolarité qui, d'ailleurs se confrontent à une tâche relativement nouvelle, soit peu marquée par les stéréotypes habituels (utilisations de micro-ordinateur). Ces changements semblent plus rapides au niveau de la classe moyenne que de la classe basse (v. aussi Fulkerson *et al*, 1983).

En général, les tâches cognitives, mathématiques, spatiales, mécaniques, sont considérées domaines de compétences masculins, tandis que les tâches verbales, sociales ou artistiques sont domaines de compétences féminins. D'autres types de tâche, dites "neutres" ne sont pas plus appropriées à un genre qu'à l'autre: les tâches perceptives et visio-motrices font partie de cette catégorie (De Lucia, 1963; Frieze, 1975; Maccoby et Jacklin, 1974; Mc Mahan, 1982; Nicholls, 1975; Petterson et Wittig, 1979; Stein *et al*, 1971;). L'influence des caractéristiques de la tâche sur le niveau d'expectation a été largement démontrée. Les garçons comme les filles espèrent généralement mieux réussir dans les activités appropriées à leur genre (Stein, *et al*, 1971). Les différences rapportées par Entwisle et Backer (1983) sont relatives aux expectations en mathématique, ceux de Gitelson *et al*, (1982) à des tâches spatiales, et ceux de Mc Mahan (1982) à des tâches masculines ou neutres, incluant la réussite académique comme domaine de compétence masculine. Le caractère verbal ou féminin de la tâche n'est pas un facteur de différenciation des niveaux d'expectation selon le genre. Parfois même la supériorité masculine se maintient dans ce type de tâche (Mc Mahan, 1982; Gitelson *et al*, 1982 ; Lippa et Beauvais , 1983). Nous pouvons donc affirmer que les sujets féminins manifestent généralement des niveaux d'expectations inférieurs aux sujets masculins, ceci de façon d'autant plus prononcée que la tâche à réaliser possède une connotation "masculine". Ces différences diminuent pour les tâches dites "neutres" et tendent à disparaître pour les tâches "féminines". Nicholls (1984 a) par contre, ne constate aucune différence de genres quant aux niveaux d'expectations moyens. Il rapporte cependant qu'en cas de manifestation d'expectations extrêmes, les garçons y introduisent un biais positif alors que les filles y introduisent un biais négatif. Il faut souligner cependant que l'étude de Nicholls n'évalue pas les expectations à partir des prévisions du niveau de performance à une tâche fixe mais à partir du choix entre activités plus ou

moins difficiles. En outre, au sein d'échantillons incluant peu de femmes à orientation féminine ou de nombreux hommes ayant ce type d'orientation, certaines différences de genre s'estompent et les relations entre attentes et performances disparaissent.

Nous devons cependant nous garder de généralisations excessives. Il semble qu'en effet ces stéréotypes de compétence différentielle sont surtout prégnants au niveau de la classe moyenne. Fulkerson, Furr et Brown (1983) n'ont pas mis en évidence des différences d'attentes selon le genre pour des tâches cependant nettement masculines (mathématiques et spatiales) chez les sujets de niveaux socio-économiques bas, bien que les variations que nous venons d'observer au niveau des genres aient été rencontrées entre races.

Les différences de race, par contre, confirment, par rapport à d'autres principes de classification sociale, l'importance des facteurs cognitifs dans l'estimation du niveau d'attente surtout chez les sujets les plus jeunes: aux premiers niveaux de scolarité (3^e année), les noirs manifestent des attentes significativement inférieures à celles des blancs ($p < .003$). Notons que l'échantillon de 9^e année de scolarité, si nous le comparons à celui de 3^e année, est constitué, pour la race noire, de sujets très sélectionnés (probablement supra-réalisateurs, jouissant de meilleures possibilités économiques...) et conscients de l'être (sentiment de compétence supérieure). Les différences n'apparaissent qu'à partir de la 6^e année de scolarité pour les mathématiques et le dessin géométrique et à partir de la 9^e année pour le labyrinthe ($p < .02$). La "conscience d'élite" peut donc diminuer l'impact des facteurs cognitifs plus généraux, comme cela semble être le cas ici.

2. RELATION ENTRE EXPECTATION ET PERFORMANCE

Si le caractère stéréotypiquement masculins ou féminins de la tâche influence le niveau d'expectation de succès des sujets, la relation expectation-performance est aussi médiatisée par l'adhésion aux stéréotypes sexuels. La relation est d'autant plus nette que les sujets obtiennent de hauts scores instrumentaux au PAQ.⁽¹³⁾ (Vollmer, 1984). Parfois les hautes expectations masculines ne se traduisent pas par des différences significatives au niveau des performances, mais on observe une corrélation entre haute féminité, au BSRI⁽¹⁴⁾, et basses expectations ($r = .40$; 16% var; $p < .10$), et haute féminité et basses performances ($r = -.52$; 27% var; $p < .05$; Erkut, 1983) ou encore entre basse auto-estime et performances ($r = -.20$ à $-.30$; 4% à 9% var; $p < .05$, Behrens et Vernon, 1978). Cette relation négative entre féminité et expectation se maintient même si les tâches sont traditionnellement féminines et influence aussi l'estimation postérieure des niveaux de performances des femmes (Lippa et Beauvais, 1983). Nous en déduisons que ces caractéristiques ne dépendent pas uniquement de la situation mais reflètent une tendance générale de la personne à réagir de cette façon dans différentes situations.

Il semble donc que les stéréotypes de compétence d'un groupe opposés à ceux d'incompétence de l'autre (par exemple homme *vs* femme) agissent comme facteurs cognitifs puissants conduisant les uns à des attitudes plus optimistes que les autres, face à des tâches de réalisation. L'adhésion au stéréotype d'incompétence féminine, peut être tellement puissant dans ce cas que toute manifestation ou même désir de réussite entre en conflit avec le stéréotype de

(13) PAQ = Personal Attribute Questionnaire de Spence et Helmreich (1978)

(14) BSRI = Bem Sex Role Inventory : la classification en deux catégories (masculin-féminin) a été préférée dans cette étude à celle en quatre catégories (masculin - féminin, androgyne, indifférencié) vu le nombre réduit de sujets (N=49). Notons que la féminité est liée à une absence de caractéristiques nécessaires pour l'accomplissement, comme persévérance, auto-confiance, détermination qui explique la corrélation négative entre féminité et performances, tant chez l'homme comme chez la femme.

féminité auquel la femme s'identifie: si l'incompétence est l'une des manifestations de la féminité, compétence et réussite seront synonymes de "manque de féminité". Comme nous l'avons souligné lors d'analyse de la "peur de succès", l'anxiété qui surgit dans ces cas est due à l'anticipation des effets négatifs du succès sur l'identité sexuelle des sujets: alors que les hommes sont évalués plus négativement quand ils échouent, les femmes dans ce cadre le seront quand elles réussissent (Feather et Simon, 1975; Hawkins et Pingree, 1978). Dans ce contexte un niveau d'expectation bas peut être un moyen, utilisé par la femme, pour diminuer l'anxiété suscitée par un succès toujours possible parcequ'il n'a été ni prévu, ni désiré, et les basses performances annuleront la possibilité même de conflit (corrélation féminité/performances = $-.52$: Erkut, 1983). L'adhésion aux rôles stéréotypés féminins, sans doute moins linéaire chez l'homme, n'est pas corrélée avec le niveau d'expectation mais s'accompagne aussi d'une chute des performances. Ces résultats, sans nul doute intéressants, exigent, vu le nombre réduit de sujets d'étude ($N = 49$: Erkut, 1983), confirmation ultérieure.

Dans leur étude portant sur un échantillon d'adolescents ($N = 112$; 3^e, 6^e et 9^e année de scolarité) de niveaux socio-économiques bas, soumis à trois tâches spécifiques, Fulkerson *et al.* (1983) ont détecté un effet d'interaction race x niveau de scolarité: le niveau d'expectation des noirs augmente en fonction de leur niveau de scolarité tout en s'éloignant progressivement de leurs niveaux de performances réels, ce qui n'est pas le cas pour les sujets de race blanche. Aucune différence de genre ne se manifeste. Le fait que cette étude porte sur des sujets de NSE bas alors que la plupart des autres études se circonscrivent à la classe moyenne peut être un des éléments explicatifs de l'absence de différence de genre. Il faudrait évaluer dans quelle mesure, au sein de cette classe sociale, le caractère habituel des tâches, l'expérience antérieure et les pressions sociales que suscitent la réussite scolaire peuvent intervenir comme facteurs susceptibles de perturber l'expression des éléments

subjectifs dans l'expression des niveaux d'expectations, lorsque celui-ci s'élabore face à des tâches académiques classiques.

Entwistle et Backer (1983; N = 1100) observent une corrélation positive entre les expectations en mathématique et en lecture et les performances scolaires des sujets. Cette corrélation se précise en fonction de la durée de la scolarité: pratiquement nulles en 1^{re} année bien que les différences d'expectations soient notables, elle est significative en 6^e ($r=.22$; 5 % var. en mathématiques; $r=.12$; 1% var. en lecture). Des différences significatives de performances sont aussi observées en 7^e année de scolarité par Benbow et Stanley (N=10000) et elles s'amplifient par la suite. Cet hiatus entre différences d'expectations et performances au cours des premières années de scolarité, indiquent la présence soit d'un effet souterrain, soit de l'importance de la perception par le sujet de l'amélioration de ses performances, quelque soit son niveau initial ou absolu de réussite, pour la persistance à la tâche et la solidification des expectations (Saltzer, 1982). C'est sans doute sur ce préssupposé que se base Slavin (1980), pour, à partir de l'effet positif d'un feedback régulier des progrès d'apprentissage de sujets de 6^e à 8^e année de scolarité sur leurs niveaux de performances, conclure à l'influence du niveau d'expectation sur ces mêmes performances. Il ne vérifie malheureusement pas la relation postulée entre feedback et expectations.

La plupart des études référées jusqu'à présent, mettaient en relations des niveaux d'expectations et des niveaux de performances relatives soit à des tâches relativement circonscrites (anagrammes, labyrinthes, tâches psychomotrices ou de bureau) soit à des tâches plus amples (apprentissage et résultats scolaires), exigeant la mise en oeuvre de multiples compétences. Quoiqu'il en soit, expectations et performances se rapportaient aux mêmes tâches. Pratiquement aucune étude n'essaya de mettre à l'épreuve tant l'intensité comme la généralité du niveau d'expectation, c'est-à-dire déterminer dans quelle mesure le niveau d'expectation des sujets, mesuré à partir d'un type

de tâche spécifique, est prédicteur de leur niveau de performance dans un autre type de tâche, éventuellement moins circonscrites, comme la réussite scolaire.

La relation observée entre niveau d'expectation au CTBS (*College Test of Basic Skills*) et résultats scolaires évalués à partir du GPA (*Grade Point Average*), rapportée par Schultz et Pomerantz (1976) est appréciée à partir de la relation de ces deux variables à une troisième : la motivation pour la réussite. Il s'agit donc d'une relation suggérée de façon indirecte, d'une part, et d'une relation entre expectations et performances évaluée à partir de tâches très semblable, d'autre part. On sait en effet que le contenu du CTBS est très proche des contenus scolaire synthétisés, par le GPA. On ne peut donc considérer que ces résultats constituent une preuve éclatante de l'aspect "généralité" du niveau d'expectation et de son pouvoir de prévisions de la réussite à des tâches différentes.

Les résultats de Crandall *et al.* (1962) sont un peu plus illustratifs bien qu'ils ne mettent pas directement en relation expectations et résultats scolaires. Ces auteurs comparent le niveau d'expectation d'enfants (1^{re} à 3^e année) mesurés à des tâches de type intellectuel (mémoire et labyrinthe), à l'effort investi dans des tâches intellectuelles, aux résultats à un test d'intelligence et aux résultats à des tests de performances en arithmétique ou en lecture. Ils observent l'existence d'une relation significative entre expectations et effort d'une part, et expectations et résultats au test d'intelligence, d'autre part, uniquement pour les garçons ($r=.58$ et $.62$ respectivement) alors que les expectations des filles sont en relation négative avec leurs résultats au test d'intelligence ($r=-.41$) et au test de performance en arithmétique ($r=-.44$). Les auteurs concluent à un meilleur réalisme des expectations des garçons, en congruence avec leur QI, vu que le niveau intellectuel détermine, du moins en partie, des possibilités réelles de succès dans les tâches intellectuelles. Les filles les plus intelligentes se montrent les plus prudentes au niveau des expectations, et cette prudence extrême aurait un effet positif sur leurs

performances en arithmétique. D'autre part, Stein et Bailey (1973) rapportent que les attentes ne sont bonnes prédictrices des performances qu'à partir de l'adolescence et non durant la scolarité primaire. Comparant des sujets de 6^e et 9^e année de scolarité de NSE élevé, ils observent une diminution du niveau d'attente chez les filles et un accroissement chez les garçons qu'ils considèrent concordant avec la diminution de la supériorité relative des filles au niveau des réalisations scolaires avec l'âge.

Plusieurs remarques peuvent être suscitées par ce type de résultats. Il semble évident que la valeur prédictrice de certaines variables comme le niveau d'attente est différente pour les garçons et pour les filles. Il faut tenir compte que l'étude de Crandall a été réalisée dans un camp de vacances et que toutes les variables ont été mesurées dans ce contexte, très différent du contexte scolaire habituel. On ne peut donc pas garantir que les mesures de performance en arithmétique, par exemple, soient une évaluation fidèle des résultats scolaires dans cette discipline. Enfin, ces résultats, relatifs à de jeunes enfants ne peuvent être généralisés, sans autres précautions, à d'autres groupes d'âge, bien que l'on puisse émettre l'hypothèse, qu'à cet âge, les diverses tâches intellectuelles, mesurées dans le même contexte, soient perçues comme plus semblable par les garçons que par les filles et soient donc susceptibles d'éveiller des réactions similaires chez les premiers. En effet si les attentes positives indiquent que le sujet se propose d'atteindre un niveau de performance supérieur au niveau antérieurement atteint, cette tendance influencera le niveau de performances final, toutes conditions étant égales par ailleurs. Cette influence, observée lorsque attentes et performances sont évaluées à partir de la même tâche, peut être étendue aux tâches similaires ou perçues comme similaires. Par contre lorsque les tâches sont très différentes, ou perçues comme telles, des phénomènes de compensation, de valorisation différentielle de la réussite ou des capacités personnelles dans divers domaines peuvent se manifester et modifier le cadre

précédent. Ainsi un mauvais élève pourra renoncer à réussir à l'école mais vouloir gagner au jeu ou dans le domaine sportif et devenir petit à petit compétent dans ces domaines. Il semble que, dans l'expérience de Crandall, ce phénomène de compensation se manifeste chez les filles et non chez les garçons : les filles les moins intelligentes et obtenant des résultats inférieurs en arithmétique, forment des attentes plus audacieuses dans les situations de test de mémoire (se souvenir d'un nombre croissant d'objets) ou au labyrinthe. La constatation de Weinstein (1969) que les comportements de prise de risque à diverses tâches ne sont pas hautement corrélés, fait entrevoir que ce phénomène de compensation n'est pas exceptionnel.

Les résultats précédents, de par leurs caractéristiques méthodologiques, n'apportent pas la preuve irréfutable de la validité prédictive des niveaux d'attente, évalué à partir de tâches circonscrites, vis-à-vis des résultats scolaires. Ils permettent d'anticiper cependant l'existence d'une relation positive lorsque la tâche "prédictive" possède un contenu scolaire ou lorsqu'elle est perçue comme ayant des caractéristiques communes aux tâches scolaires. Cette perception est éminemment subjective et peut varier selon le sexe du sujet ou en fonction d'autres caractéristiques démographiques.

Nous avons pu constater, jusqu'à présent, non seulement que la formation des attentes mais aussi que la relation attente-performances étaient souvent médiatisées par la référence aux stéréotypes sociaux liés au genre, NSE ou ethnie. Cette relation est plus intense si les deux variables se rapportent à la même tâche et cette intensité diminue à mesure que les tâches se différencient l'une de l'autre. L'étude que Kernis, Zuckerman, Cohen et Spadafora (1982) attire, cette fois l'attention sur le fait que cette relation attente-performances, portant sur la même tâche, dans des conditions de haute auto-conscience, est médiatisée par le type d'interprétation des résultats que le sujet utilise. En effet, parfois une hausse de performances suscite une baisse du niveau d'attente ou de motivation pour la réussite des

sujets, alors que la diminution des performances provoquerait l'effet contraire. Le recours à la théorie de l'attribution est nécessaire pour comprendre ce type de contradictions.

4. EXPECTATIONS ET ATTRIBUTIONS

Comme nous l'avons vu au cours du 1^{er} chapitre, l'attribution d'un succès ou d'un échec peut être évaluée en fonction de son internalité, de sa stabilité et de sa contrôlabilité. De façon globale, l'attribution des résultats à une cause stable est liée à l'accroissement des attentes de réussite après un succès et à leur diminution après un échec, alors que l'attribution à une cause instable ne suscitera ni accroissement ni diminution des attentes. Les attributions internes, quant à elles maximisent l'impact des résultats sur l'auto-estime des sujets alors que l'attribution externe la minimise. La contrôlabilité influence essentiellement la persistance après échec.

L'expérience de Kernis *et al* (1982) montre comment les effets d'un niveau d'attente bas, (induit par un *feedback* d'échec) seront modifiés par la manipulation de l'attribution de l'échec (interne: au manque de capacité ou externe: à la difficulté de la tâche), d'une part, et du degré d'auto-conscience du sujet (*self-awareness* dans situation stimulée et neutre) d'autre part. On observe un effet d'interaction "attribution x stimulation" sur la persistance à la tâche ($p < .03$), sur l'intérêt intrinsèque de la tâche ($p < .01$) et sur l'auto-évaluation des performances ($p < .02$), de sorte que, dans la situation de haute stimulation, les sujets ayant reçu l'attribution externe (protégeant l'auto-estime) sont plus persistants, plus intéressés à la tâche et s'évaluent plus positivement que les sujets à attribution interne tandis que dans la situation neutre, l'influence de l'attribution disparaît pour les deux premières variables (persistance et intérêt) et s'inverse pour la troisième: les sujets ayant reçu

l'attribution interne s'évaluent plus positivement que ceux ayant reçu l'attribution externe. Ainsi la persistance n'est pas seulement déterminée par l'évaluation de la capacité du sujet à atteindre certains critères de performance (niveau d'expectation) mais aussi par l'interprétation de la discordance ou concordance entre ce critère et la prévision de son niveau de performance, ce qui protégera, renforcera ou affaiblira son auto-estime dans les conditions où il s'engage personnellement dans la tâche (auto-conscience). Il faut souligner toutefois que l'échec, de par les perturbations de l'image de soi qu'il entraîne et la réorganisation qu'il exige, est en général suivi d'une centration du sujet sur lui-même. Comme le montre très bien Greenberg et Pyszczynski (1986), après une période de distraction, la réduction de cette auto-centration varie selon les sujets: très importante pour la plupart d'entre eux, elle sera rapidement compensée par une centration supérieure après succès. Le fait que cette réduction soit insignifiante chez d'autres, entraînera la débilitation de leur auto-estime vu que les expériences d'échecs ne pourront être compensées par des expériences de succès pour lesquelles l'auto-centration est, *a priori*, inférieure.

Il semble donc, que certains types d'attribution sont plus aptes à protéger l'auto-estime et à stimuler les performances des sujets que d'autres, dans certaines circonstances et en relation à certains événements. Weiner (1980) considère d'ailleurs que les sujets motivés pour la réussite sont précisément ceux qui sont capables d'utiliser les attributions renforçant ou protégeant leur auto-estime selon les circonstances (*self serving bias*): ils invoquent des causes internes pour expliquer leur succès et des causes instables pour expliquer leur échec et évitent, de cette façon, les risques de débilitation des performances en maintenant des expectations positives en toutes circonstances. Le fait que les réactions à l'attribution disparaissent chez les sujets de basse auto-conscience semble en contradiction avec les résultats de Baumeister (1985) qui au contraire montrait leur plus grande

sensibilité aux manipulations. Les niveaux d'auto-conscience sont évalués, dans l'expérience de Baumeister, en début d'expérience et, bien qu'ils ne soient pas explicitement manipulés, l'expérience accroît l'auto-conscience des sujets qui n'étaient pas portés à centrer leur attention sur eux-mêmes. Ceux-ci peuvent donc être comparés aux sujets dont le niveau d'auto-conscience a été stimulé chez Kernis *et al.* (1982), bien que cette fois le niveau initial d'auto-conscience des sujets, n'ait pas été évalué en début d'expérience.

La fonction protectrice du moi de l'attribution empêche, que la débilitation des attentes après échec influence négativement les performances en diminuant l'intérêt et la persistance à la tâche, surtout si le sujet est centré sur lui-même. La relation attente-performance est donc d'autant plus nette qu'elle s'accompagne de la référence à un schéma hypothétique d'explication des succès et des échecs, considéré plausible dans la situation à laquelle le sujet se confronte. Un schéma explicatif implicite n'influencera le comportement que si le sujet y recourt explicitement comme le démontre l'expérience de Campbell et Fairey (1985). Ce recours est en effet stimulé par la demande, avant l'exécution de la tâche, de fournir des explications vraisemblables à un succès ou un échec hypothétique. Dans les situations courantes, le simple fait d'exprimer des attentes de succès ou d'échec, stimule, chez chaque sujet, le recours à ses schémas cognitifs. Dans ce cadre, l'expression des attentes parentales auront un effet positif sur les performances du sujet, si elles se basent sur des arguments susceptibles de modifier le discours interne de celui-ci et, par cette voie, ses attentes de succès. Elles auront un effet négatif sur les performances du sujet lorsqu'elles obligent ce dernier, qui prévoit un échec, à recourir à des explications cognitives plausibles pour le justifier: l'échec sera de ce fait, rendu encore plus menaçant.

Il semble en effet que de basses attentes doivent s'accompagner d'attribution débiliter de l'échec pour produire un effet négatif sur les

performances (Erkut, 1983; Kernis *et al*, 1983) ... or ce phénomène est surtout fréquent chez les femmes.

Des différences d'attribution⁽¹⁵⁾ de la responsabilité des succès et des échecs entre hommes et femmes ont été fréquemment mises en évidence: certaines études soulignent la tendance à l'attribution plus externe des hommes (Feather, 1969; Feather et Simon, 1973; Frieze *et al*, 1978; Jackaway, 1974) tandis que d'autres identifient des patterns d'attribution différents pour le succès et pour l'échec en fonction du sexe des sujets (Dweck et Elliot, 1983 ; Parsons *et al*, 1982, 1984). Ainsi l'attribution d'un succès objectif à la capacité est plus fréquente chez les hommes que chez les femmes (Darmofall *et al*, 1979; Erkut, 1983; Stein et Bailey, 1975; Yuchtman-Yaar et Shapita, 1981) et d'ailleurs positivement corrélée avec les performances futures chez les premiers et non chez les secondes. L'attribution plus fréquente du succès par les femmes à l'effort qu'elles ont fourni n'est pas toujours confirmée mais lorsqu'elle se manifeste, elle est positivement corrélée avec leurs performances subséquentes ; une corrélation négative entre performances et attributions du succès à la facilité de la tâche est parfois observée chez l'homme (Erkut, 1983).

Observant, cette fois, non plus la relation entre attribution et performances mais celle entre attribution et persistance à la tâche, nous constatons également des types de comportements différents selon le genre. Ainsi, comme nous l'avons signalé, la persistance après échec augmente significativement lorsque celui-ci est attribué à des facteurs externes. Or ce pattern de comportement ne s'observe avec netteté que chez les sujets

(15) L'attribution peut être évaluée de façon concourante ou indépendante. Dans le premier cas le sujet doit déterminer le poids respectif (%) des 4 types d'attributions susceptibles d'expliquer ou justifier ses résultats antérieurs (total = 100%). Le second type d'évaluation est plus fidèle et plus valide : chaque sujet évalue indépendamment les 4 types d'attributions possibles sur une échelle en 8 points (rating scale) (Erkut, 1983)

masculins qui, plus concernés par les implications de leurs résultats pour leur auto-estime, développent plus souvent des attributions défensives. Les femmes, par contre, persistent plus en cas d'attribution interne: le fait que le niveau de difficulté de la tâche soit, d'emblée, considéré plus élevé par les femmes que par les hommes, diminuerait, selon Kernis *et al* (1982), l'impact de la manipulation de l'attribution sur la persistance. Cette hypothèse interprétative doit évidemment être confirmée.

Les études précédentes se réfèrent à la justification *a posteriori* d'un succès ou d'un échec réel et à ses implications pour les résultats futurs. Nous pouvons supposer que le même type de processus fonctionne pour expliquer des succès ou échecs probables exprimés par les niveaux d'expectations. Lorsqu'il s'agit de justifier un succès, on observe également une corrélation positive entre niveau d'expectation et l'attribution de celui-ci aux capacités chez l'homme comme chez la femme ($r = .68$ et $.74$ respectivement, $p < .001$). Par contre celle-ci, moins souvent que l'homme, s'estime capable de réaliser une tâche avec succès. Elle attribuera plus facilement sa réussite future à l'effort qu'elle a fourni ou fournira ($r = .41$, $p < .01$) ou de façon plus générale à des facteurs instables ou externes alors que l'homme l'attribue en général à des facteurs internes ou stables (ex: facilité de la tâche, $r = .44$, $p < .001$). Il faut remarquer que l'attribution de la réussite à la chance est corrélée négativement avec le niveau d'expectation de la femme. Enfin en relation aux situations d'échecs anticipés, l'attribution de la femme, et surtout de celle qui adhère aux stéréotypes traditionnels, sera interne ou stable (manque de capacités, difficulté de la tâche) tandis que l'homme se réfèrera à des facteurs externes ou instables (Erkut, 1983; Gitelson *et al*, 1982; Mc Mahan, 1982; Parsons *et al*, 1982, 1984)⁽¹⁶⁾.

(16) pour les études de Gitelson et Mc Mahan, l'auto-évaluation des performances a été assimilée au niveau d'expectation, pour les raisons explicitées antérieurement

Il faut souligner que les résultats précédents ne se vérifient que pour les niveaux d'expectation exprimés en relation à des tâches "masculines" ou "neutres", aucune différence de genre ne se manifeste pour les tâches "féminines". La tendance observée à attribuer des résultats prévus à des facteurs stables et des résultats inespérés à des facteurs instables est cohérente avec les résultats antérieurs, vu le bas niveau d'expectation des femmes et leur tendance à sous-évaluer systématiquement leurs résultats. L'échec n'étant pas, pour elles, motif de surprise, elles l'attribueront à des facteurs stables tandis que le succès improbable sera attribué à des facteurs instables (Frieze, 1975; Mc Mahan, 1973; Swann *et al*, 1982; Weiner 1980; Weiner *et al*, 1972). Ces tendances sont plus nettes en relation à l'échec qu'au succès (Parsons *et al*, 1982).

Nous pouvons donc conclure qu'il existe de nettes différences d'attribution selon le genre: si les hommes attribuent plus fréquemment leurs succès à des facteurs internes et/ou stables et les femmes à des facteurs externes et/ou instables, la situation s'inverse dans la situation d'échec, ceci que le succès ou l'échec soient réels ou murement anticipés. Le pattern d'attribution de la responsabilité des événements propre aux femmes est particulièrement destructeur: il minimise les effets positifs du succès et maximalise les effets négatifs de l'échec (Jackaway, 1974). L'attribution de l'échec au manque de capacité est lié au développement de l'abandon appris résultant de la perception de l'échec comme inévitable (Seligman, 1975) qui produit une diminution du niveau d'expectation, de persistance et de performance dans les tâches ultérieures. On peut supposer que ce fonctionnement circulaire vicieux se soldera par une débilitation profonde de l'auto-estime du sujet et par la généralisation de basses expectations du fait que, lors d'un changement de tâche, on observe moins fréquemment l'apparition de nouvelles expectations positives chez les femmes que chez les hommes (Dweck, 1975; Dweck, Goetz and Strauss, 1980; Dweck *et al*, 1983) Il ne serait

pas étonnant que ce pattern constitue aussi une barrière importante pour l'accomplissement des femmes aux niveaux académiques supérieurs ou dans les domaines professionnels (Frieze *et al*, 1978). Le pattern de fonctionnement féminin, particulièrement destructeur, est diamétralement opposé au pattern caractéristique des sujets très motivés pour la réussite selon Weiner. Ces différences entre genres peuvent être soit le reflet des différences moyennes de motivation pour la réussite entre hommes et femmes, soit l'une des explications possibles de telles différences.

5. CONCLUSIONS

La seconde partie de ce chapitre a été dédiée aux recherches spécialement consacrées aux attentes de réussite des sujets, à la variation de leur manifestation en fonction des groupes d'appartenance et à leur relation avec la motivation pour la réussite et avec le niveau de performance des sujets.

Le concept d'attente a été précisé et différencié de celui d'aspiration. Il reflète essentiellement le degré de confiance du sujet dans sa réussite ainsi que son degré de tolérance à la frustration. Ce concept d'attente a été inséré au sein des diverses théories de la motivation pour la réussite et sa relation avec la motivation pour la réussite et avec le niveau de performance des sujets; a été mise en évidence. Les divergences qui surgissent, tant au niveau théorique qu'empirique, ainsi que les différences de manifestation d'attentes de succès entre groupes sociaux, justifient l'approfondissement du domaine. La référence aux théories de l'apprentissage social et de l'attribution, pour éclairer certains de ces résultats, a parfois montré et souvent suggéré l'intérêt du recours à des variables sociales et cognitives pour expliquer les différences entre groupes et leur impact sur les niveaux de motivation des sujets. De ce bilan on constate que si la motivation



dépend théoriquement de l'anticipation, à court termes, des résultats du comportement, le nombre d'études observant directement cette relation est relativement réduit et celle-ci est souvent induite des relations entre expectations et performances. En outre, les expectations de succès ne peuvent être réduites à une simple évaluation des probabilités de succès qui dépendraient exclusivement des caractéristiques de la tâche mais sont élaborées à partir de schémas cognitifs plus complexes qui diffèrent en fonction des groupes d'appartenance.

Les niveaux d'expectations ainsi définis se différencient nettement en fonction du genre du sujet: les garçons émettent des expectations de succès supérieures aux filles, ceci dès les premières années de scolarité et ces différences s'accroissent par la suite. Elles se manifestent aussi bien au cours d'auto-évaluation comme d'hétéro-évaluation, que les résultats soient réels ou simplement anticipés. Des différences similaires sont observées entre ethnies (en faveur des sujets de race blanche). Nous n'avons pas trouvé de recherches comparant les diverses classes sociales ou les sujets ruraux et urbains.

Une relation curvilinéaire entre expectation et performances était prévue dans le cadre de la théorie d'Atkinson alors que cette relation serait linéaire dans le cadre de l'apprentissage social. Une délimitation plus précise des concepts nous a permis de constater que cette opposition était plus apparente que réelle dans la mesure où les expectations d'Atkinson se limitent à l'évaluation de la probabilité subjective de succès [P_s] tandis que les théoriciens de l'apprentissage social y intègrent, en outre, la valeur de stimulation de la réussite [$P_s \times I_n$]. Le produit qui en résulte justifie la relation linéaire. Ces expectations sont en relation positive avec le niveau de performance du sujet et cette relation s'intensifie en cours de scolarité: insignifiante en 1^{re} année elle est significative en 6^e. Les recherches indiquent en outre que la relation est plus intense chez les sujets masculins que féminins, chez les blancs comparés aux noirs. L'intensité de la relation est

logiquement plus intense lorsque expectations et performances portent sur la même tâche ou sur des tâches similaires et se réduit à mesure que les tâches se différencient.

Enfin cette relation est parfois modifiée par l'interprétation cognitive des résultats obtenus ou anticipés. Les basses expectations n'exerceront un effet négatif sur les performances que si elles s'accompagnent d'attributions débilantes. A la suite de ce bilan on peut constater que les hommes plus souvent que les femmes introduisent un biais auto-protecteur dans leurs attribution (attribuant le succès à des facteurs internes et l'échec à des facteurs instables) alors que ces dernières y introduisent un biais potentiellement débilitant (succès dû à des facteurs externes ou instables et échec dû à des facteurs internes).

III ASPIRATIONS

La motivation pour la réussite dépendrait non seulement de l'anticipation, à court termes, des résultats dans un domaine circonscrit (expectation), mais aussi de l'anticipation, à long termes, des niveaux de réussite probable dans un domaine plus vaste soit des niveaux d'aspiration des sujets. Si les expectations reflètent la confiance du sujet dans ses capacités de réussite ainsi que son degré de tolérance à la frustration engendrée par l'éventuel hiatus entre les prévisions de succès et les niveaux de performances réelles, le niveau d'aspiration, par contre, est formé par les buts à plus ou moins long termes, que le sujet aimerait ou prévoit pouvoir atteindre dans un secteur d'activité dans lequel il se trouve engagé ou prétend s'engager.

Aspirations et expectations possèdent, certes, certains points de convergence: les activités sur lesquelles portent les prévisions sont, dans les deux cas susceptibles d'apprentissage et les prévisions qui les sous-tendent se forment lors de la confrontation du sujet aux domaines de réalisation où réussite et échec sont possibles.

Le niveau d'aspiration s'écarte toutefois du niveau d'expectation relativement à deux aspects essentiels: la projection temporelle des prévisions et l'amplitude du domaine d'activité considéré. Alors que les expectations se réfèrent aux prévisions de succès dans des activités de réalisation *immédiate*, précises et *circonscrites* qui exigent la mise en place d'un nombre limité de compétences, les aspirations se focalisent sur des projets à *moyen ou long termes* qui requièrent le développement et l'interaction de multiples compétences au sein de champs d'activités relativement *larges*. Le niveau d'aspiration, de par l'ampleur des compétences qu'il met en jeu, et les délais temporels qu'il suppose, est sous-tendu par le désir d'atteindre un certain niveau de réussite et implique une certaine disponibilité à investir, durant une

période de temps plus ou moins longue, dans l'acquisition des compétences nécessaires à l'atteinte du but poursuivi. Les aspirations traduisent donc un désir plus général d'explorer de nouveaux domaines, de les assimiler, de se perfectionner et d'apprendre, désir qui ressort de l'analyse des protocoles du Rorschach appliqués à des jeunes filles à haut niveau d'aspiration. (Robaye, 1957).

L'élément temporel permet de distinguer les expectations des aspirations lorsque les prévisions se rapportent au même type d'activité. Lorsqu'elles se situent dans le domaine de la réalisation scolaire par exemple, on parlera d'expectations si les prévisions portent sur la période d'évaluation suivante et d'aspiration lorsqu'elles concernent les résultats en fin de cycle de formation. Cet élément temporel a amené certains auteurs à associer les expectations aux prévisions réalistes et les aspirations aux projets irréalistes (Darmofall et Mc Carbery, 1979; Marotz-Baden et Tallman, 1978; Stein et Bailey, 1973). Toutefois l'influence de mécanismes de défense ou d'autres caractéristiques de personnalité dans la formation des prévisions à court terme, soulignées antérieurement, empêche de considérer que les expectations sont totalement réalistes. De même aspirations, basées en partie sur les informations provenant de la réalité sociale, ne sont pas nécessairement irréalistes. En effet les expectations des sujets ne se réduisent pas à une évaluation aussi précise que possible de leurs probabilités de réussite à la tâche et ce n'est donc pas la possibilité de vérification immédiate de l'exactitude de leurs prévisions qui en augmentera le réalisme. Le vecteur "réalisme-idéalisme" n'est donc pas celui qui permet de discriminer de façon la plus satisfaisante les expectations des aspirations. Nous distinguerons cependant les aspirations idéalistes de celles plus réalistes, soit celles qui indiquent les niveaux de réussite à long terme que le sujet "aimerait atteindre" de celles qu'il prévoit "pouvoir atteindre" dans ce même domaine (Dietrich, 1979; Marini, 1978).

En somme les expectations reflètent la confiance que le sujet a dans sa réussite et sont de degré de tolérance à la frustration alors que les aspirations traduisent le plaisir d'apprendre ou de développer ses compétences dans un certain domaine et le désir de réussir ou d'exercer une activité stimulante et valorisée socialement. Expectations et aspirations sont statistiquement indépendantes et toutes les combinaisons entre elles sont possibles (Robaye, 1957).

La plupart des études portant sur les aspirations se réfèrent aux aspirations des sujets eux-mêmes ou de leurs parents. Elles peuvent poursuivre des objectifs différents: soit souligner l'impact des aspirations sur les niveaux de réalisation futurs, soit mettre en relation aspirations et d'autres variables psychologiques ou sociales, les insérant éventuellement dans un schéma d'explication causal, soit enfin observer les différences de niveaux d'aspiration entre groupes. Ces diverses facettes seront successivement considérées. Les relations entre aspiration et motivation pour la réussite ainsi que l'impact des aspirations sur les niveaux de performances justifient l'attention accordée à cette variable dans ce travail. Nous prévoyons, en effet, que les différences de niveaux d'aspiration entre groupes sociaux ainsi que leur évolution avec l'âge non seulement éclaireront les différences de motivation pour la réussite des pré-adolescents et l'impact de ces dernières sur les niveaux de performances scolaires, mais encore permettront l'élaboration de certaines hypothèses quant à l'évolution future de la motivation pour la réussite scolaire au sein des divers groupes considérés.

1. ASPIRATION ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE

Les relations entre aspiration et motivation pour la réussite peuvent prendre diverses formes qui seront successivement examinées.

Au sein de la *théorie de Atkinson* les aspirations sont fondamentalement liées à la valeur subjective du succès à une tâche spécifique. Cette valeur dépend de la mise en évidence des capacités intellectuelles (ou de direction) du sujet que la réussite rend possible, de façon plus ou moins claire. Nous avons vu au cours du premier chapitre que la valeur attractive du succès (I_{ns}) dérive directement des probabilités de réussite (P_s), d'autant plus élevées que la tâche est plus facile de sorte que [$I_{ns} = 1 - P_s$]. En d'autres termes, le sujet sera considéré plus compétent que les autres s'il réussit là où les autres échouent et moins compétent, s'il échoue à des tâches que ces derniers réussissent. Entre la réussite à des tâches faciles mais peu valorisées et celles à des tâches difficiles, pratiquement impossible, c'est la réussite à des tâches de difficulté intermédiaire qui suscitera les plus hauts niveaux de motivation du sujet. De hauts niveaux de motivation sont donc associés à des niveaux d'aspiration moyens, meilleurs indicateurs du niveau de capacité du sujet. Ce schéma a, sans nul doute, l'avantage de souligner l'importance des interprétations cognitives intégrées dans un contexte d'explication causale pour comprendre la dynamique de la motivation. Adéquates pour les choix de tâches circonscrites, structurées et immédiates, la réduction des aspirations à l'inverse des attentes, est trop restreinte, voire inadéquates, lorsqu'il s'agit de choix à long terme, face à des domaines plus amples (Parsons, Frieze et Ruble, 1978; Parsons et Goff, 1980; Parsons, Adler et Meece, 1984).

La spécificité de ces aspirations à long terme est mieux appréhendée par les théories de l'apprentissage social, dans la ligne desquelles s'insère la *théorie de Crandall*. Certains changements qualitatifs distinguent la valeur de la réussite d'une tâche à court ou à long terme, à tel point que attentes et aspirations ne sont pas corrélées, comme nous l'avons signalé. Le fait que la réussite ne soit pas immédiatement évaluable modifie les données du problème: le sujet ne prétend pas obtenir, par la réussite, la reconnaissance de son niveau de capacité actuel mais plutôt celle de sa capacité à se perfectionner, à

assimiler de nouvelles connaissances et compétences, soit de sa capacité à apprendre. En outre, le choix d'un objectif à long terme s'effectue en tenant compte de l'importance relative d'autres objectifs contemporains parfois conflictuels. C'est ce que Crandall appellera la valeur d'atteinte relative. Bien qu'Atkinson reconnait l'existence de cette possibilité, (Atkinson et Birch, 1974; Atkinson et Raynor, 1974), dans le cadre de sa théorie tout ce qui produit statut, pouvoir et sécurité financière doit être considéré, *a priori*, par ceux qui manifestent une haute motivation pour la réussite comme plus désirable que tout autre but. Pour Crandall, par contre, la valeur de la tâche est assimilée au désir du sujet de reconnaissance de sa compétence dans un certain domaine, bien qu'elle ne limite pas cette compétence à la capacité intellectuelle ou de direction, ou au statut social que les diverses activités permettent d'atteindre. Dans la *théorie de Weiner*, enfin, la valeur de la réussite est essentiellement dépendante des attributions des résultats à certaines caractéristiques personnelles des sujets socialement valorisées (capacité ou effort).

Comparant ces trois théories, nous constatons que c'est la théorie d'Atkinson qui met le plus clairement en relief la liaison étroite entre capacité, niveau professionnel et statut, particulièrement linéaire pour les sujets masculins nord-américains. La carrière est implicitement considérée le but principal de l'existence et toutes les tâches susceptibles de renforcer l'image de compétence actuelle ou future du sujet seront des étapes intermédiaires importantes. Le statut social de l'homme dépend, en effet, essentiellement de son niveau de formation et de son activité professionnelle tandis que les femmes peuvent occuper la même position au sein de la stratification sociale soit directement par la voie "formation-profession" soit indirectement par la voie "formation-mariage" (corrélation entre niveau éducatif des conjoints = .60, Marini, 1978). La poursuite d'une carrière est, en général, beaucoup plus conflictuelle pour les femmes que pour les hommes lorsque ce but interfère

avec d'autres objectifs qu'elles considèrent tout aussi importants. Enfin on ne peut oublier que les valeurs liées à la vie professionnelle varient amplement selon les groupes sociaux (Kohn, 1963; Forquin, 1978,1979). Ces perceptions différenciées des valeurs de buts peuvent expliquer les patterns de réalisation spécifique de chaque groupe social (Frieze *et al*, 1978). Nous reviendrons sur ce point. Atkinson et Raynor (1974) signalent d'ailleurs la nécessité de tenir compte des forces motivationnelles qui sous-tendent la poursuite de buts différents pour expliquer et prédire la motivation pour la réussite telle qu'ils la définissent. L'attraction de la tâche dépend donc du système de valeur du sujet et de la relation perçue entre tâches et valeurs.

Le schéma d'Atkinson lié au choix de tâches, privilégie les buts et oublie les moyens: lorsqu'il considère des buts à longs termes, la valeur des étapes intermédiaire est évaluée en terme d'utilité pour la réussite finale et de probabilités de réussite. Or cette valorisation des buts correspond à un type de fonctionnement possible, lié à la motivation extrinsèque sous -tendue par le désir de statut ou de pouvoir dans une ambiance compétitive (Parsons et Goff, 1980). Une motivation plus intrinsèque, par contre, est soutenue par les caractéristiques des tâches et des stratégies nécessaires pour parvenir aux buts finaux: dans ce cadre, même si le but est subjectivement valorisé, le coût du processus pour l'atteindre peut être considéré excessif (Loewenstine et Paludi, 1982). La valeur de la tâche présente, en effet, diverses facettes, soit une valeur d'atteinte du but , une valeur intrinsèque et éventuellement une valeur instrumentale. Le coût de son exécution (effort, souffrance, perte,...) est confronté aux bénéfices liés à ces diverses valeurs. D'ailleurs la perception de ce qui est requis pour la réalisation d'une tâche ainsi que la satisfaction retirée des diverses stratégies possibles varie d'un sujet à l'autre et d'un groupe à l'autre (Bakan, 1966; Lipman-Blumen et Leavitt, 1978 ; Parsons et Goff, 1980 ; Veroff *et al*, 1975).

Finalement le concept de probabilité de succès, lié au niveau de difficulté de la tâche, dans le schéma d'Atkinson, est trop simple lorsque le niveau de complexité des tâches s'accroît. Pour des buts à long ou moyen termes qui engagent l'existence des sujets, les probabilités de succès dépendent de multiples aspects personnels et sociaux et l'impact de l'échec covarie en fonction de l'investissement dans la tâche. Lorsque ces buts portent sur des tâches relativement amples, on doit donc accorder une importance essentielle et autonome aux valeurs d'attraction initiales. Les sujets placés devant de tels choix pondèrent le coût perçu de la poursuite de buts concurrents en fonction des bénéfices prévus, tenant compte de leurs valeurs et besoins personnels ainsi que des caractéristiques des buts en conflit.

La relation entre aspiration et motivation pour la réussite a été quantifiée par Farmer (1985): la projection professionnelle des sujets est positivement corrélée avec la motivation pour la réussite, appelée maîtrise dans cette étude ($r = .28$; 8 % var.), et avec le degré d'investissement au niveau de la carrière ($r = .32$; 10 % var.). Ces trois facteurs (aspiration, motivation pour la réussite et investissement) déterminent le niveau de réalisation professionnel atteint, bien que l'influence relative des aspirations soit légèrement inférieure à celle des autres facteurs.

2 ASPIRATION ET PERFORMANCES

La plupart des études qui analysent la relation entre aspirations et performances, se focalisent sur les domaines scolaires ou professionnels: elles mettent en évidence les aspirations éducatives ou professionnelles des sujets eux-mêmes ou de leurs parents. Les aspirations éducatives des parents sont, en général, positivement liées à celles de leurs enfants ($r = .26$ à $.55$: 7% à 30% var., Marjoribanks, 1984). Cette relation s'observe que les aspirations

parentales soient évaluées directement ou indirectement à partir de la perception d'opportunités éducatives des parents (Fields, 1981).

Selon Frank (1941), le fait que les aspirations soient en corrélation avec le désir de bien faire, ne signifie pas nécessairement qu'elles s'accompagnent de la volonté de bien faire ou de la capacité à bien faire. La question de la relation entre aspirations et performances se pose donc. Les aspirations ont, en général, un impact positif sur les niveaux de performances, soit dans le domaine éducatif, évalués à partir des niveaux d'études atteints, soit dans le domaine professionnel, à partir du statut professionnel (revenu, prestige, responsabilité) (Clark, 1983; Farmer, 1980; Gottfredson, 1981; Marini, 1978; Marjoribanks, 1984 ; Parsons *et al.*, 1984 ; Robaye, 1957). En terme quantitatif, le bilan des recherches de Marini (1978) rapporte 50% à 90% de congruence entre les aspirations éducatives des adolescents et leurs niveaux de formation académique finaux, et de 15% à 80% lorsque l'on considère aspirations et statut professionnel. Le degré de congruence diminue lorsque l'évaluation des aspirations porte sur des sujets plus jeunes, ou lorsque l'intervalle de temps entre l'évaluation des aspirations et du niveau atteint s'accroît. La corrélation entre aspirations et statut professionnel est de .48 (23% var.) pour les hommes, et est supérieure pour les femmes célibataires (.52 :27% var.) comparées aux femmes mariées. (.43 :18% var.).

La relation entre aspirations et performances est moins consistante pour les femmes que pour les hommes, tant au niveau scolaire (Stein et Bailey, 1973) comme au niveau professionnel (Farmer, 1985). Cet aspect sera repris lors de la discussion des différences d'aspiration entre groupes et des éventuelles raisons de cette différenciation.

Parsons (1984) éclaire quelque peu la relation entre aspirations et performances en faisant référence aux caractéristiques de la tâche. La valeur d'attraction d'une tâche a un impact positif sur les décisions d'engagement dans un type d'activité ainsi que sur les niveaux de performance lorsque cet

engagement est résultat d'une option personnelle. Par contre lorsque le sujet ne peut échapper à l'exécution de la tâche, son niveau de performances dépendra, non pas de ses aspirations, mais plutôt de ses attentes et de son auto-concept de compétence.

Aspirations éducatives et professionnelles ne seront, logiquement, pas indépendantes ($r = .73$; 53% var., Marini, 1978) vu que la voie académique est considérée, en général, le moyen le plus direct et le plus sûr de garantir la réussite professionnelle.

Observant les aspirations des adolescents, Parsons *et al.*, (1984) vérifient que les jeunes filles (université, secondaire) qui manifestent de plus hauts niveaux d'aspirations, sont plus confiantes dans leurs plans ($r = .28$; 8% var.), non traditionnelles au niveau des valeurs et comportements ($r = .30$; 9% var.), considèrent que la discrimination est responsable de l'échec relatif des femmes ($r = .12$; 15% var.), qu'une action organisée est plus efficace que des actions individuelles ($r = .31$; 9% var.), que l'égalité des sexes est une cause juste ($r = .34$; 10% var.). Elles postposent le mariage et considèrent que les rôles familiaux et professionnels sont compatibles ($r = .20$; 4% var.).

En termes de tendances inconscientes, Robaye (1957) interprète les résultats du Rorschach administré à des jeunes filles à aspirations élevées, comme manifestation d'avidité à capter, assimiler, incorporer. Et, bien que le désir d'apprendre n'implique pas nécessairement la volonté de déployer l'effort nécessaire pour réussir, les sujets à niveaux d'aspirations élevés ont en général de meilleurs résultats scolaires que ceux à niveaux plus bas, alors que les corrélations entre aspiration et QI ne sont pas significatives. La variation des niveaux d'aspiration des adolescents constitue donc un moyen d'évaluer les effets cumulatifs des éléments signalés par Parsons *et al.* (1984), évaluation particulièrement importante lorsque le sujet est invité à faire des choix qui conditionneront sa vie future, au moment où il commence à se confronter aux réalités du monde adulte.

On peut donc conclure que les niveaux d'aspirations éducatives et professionnelles sont, à partir de l'adolescence, de bons prédicteurs des niveaux professionnels atteints plus tard. (Gottfredson, 1981, Marjoribanks, 1984), alors le QI, évalué à partir des résultats du A.C.T. (*Achievement Cumulative test*), par exemple, ne permet pas de prédire les choix de carrière à statuts plus ou moins élevés (Betz et Hacket, 1981). Les aspirations peuvent donc être considérées d'utiles indicatrices du processus de mobilité sociale ascendente (Fields, 1981), dans la mesure où elles orientent l'énergie motivationnelle des adolescents vers les actions nécessaires pour atteindre leurs buts.

Comme le souligne Farmer (1985), les variations du niveau d'aspiration dépendent essentiellement de facteurs de *background*, soit du sexe, du NSE d'appartenance ou de la race, de la zone de résidence, de l'âge et du niveau de capacité numérique ou verbale du sujet. Les différences en fonction de certains de ces facteurs (sexe, NSE et zone de résidence) seront successivement observées et la référence aux variations en fonction de l'âge ou du QI recevront une attention particulière au sein d'autres facteurs explicatifs de telles différences.

3. DIFFERENCES DE NIVEAUX D'ASPIRATION EN FONCTION DU GENRE

Les résultats des recherches comparant les aspirations des hommes et des femmes sont contradictoires, que l'on considère les aspirations éducatives ou professionnelles. Le niveau inférieur de statut professionnel atteint par les femmes à l'âge adulte ferait prévoir l'existence de différences éducatives ou professionnelles durant l'adolescence. Certains résultats confirment cette prévision signalant que le niveau d'aspiration des hommes est , en effet, supérieur à celui des femmes (Betz et Hacket, 1983; Campos, 1985; Crandall,

Preston et Rabson, 1960; Darmofall et Mc Carbery, 1979; Dietrich, 1979; Hollinger, 1983; Larcebeau *et al.*, 1978; Marini, 1978; Parsons *et al.*, 1984; Stein et Bailey, 1973; Rhodes, 1983). D'autres cependant considèrent qu'aucune différence n'existe entre niveaux d'aspirations masculins et féminins ou encore que, lorsque certaines différences se manifestent, elles le font en faveur des femmes (Darmofall et Mc Carbery, 1979; Farmer, 1985; Gottfredson, 1981; Parsons *et al.*, 1984; Tohidi, 1984).

Divers facteurs peuvent être invoqués pour expliquer ces résultats inconsistants. Le premier se rapporte aux domaines considérés. Les garçons ont en général de plus hautes aspirations dans les domaines mathématiques techniques et scientifiques et les filles dans les domaines littéraires (Betz et Hacket, 1983; Hollinger, 1983; Larcebeau et Demangeon, 1978). Ces différences d'aspirations se traduisent par des orientations divergentes lorsque des options sont possibles au niveau de la formation académique. Elles se manifestent, non seulement, en fin de secondaire (Larcebeau et Demangeon, 1978) mais aussi vers 15-16 ans, en 9^e année de scolarité. Comme le met en évidence Campos (1985) les garçons, à cet âge, choisissent plus fréquemment les domaines scientifico-technologiques, alors que les filles s'orientent vers les domaines des sciences naturelles ou humanistes. Un tiers des garçons et la moitié des filles ne font pas de tels choix en fonction des professions auxquelles les options donnent accès mais en fonction des disciplines qu'elles permettent d'approfondir ou d'éviter. Les mathématiques représentent l'une de ces disciplines la plus fréquemment citée et en ce sens ces résultats rejoignent ceux de Betz et Hacket (1983) et Hollinger (1983). Ces différences d'aspiration correspondent à des différences de valeurs associées à ces domaines (Parsons *et al.*, 1984). Les femmes attachent plus de valeurs aux lettres qu'aux mathématiques alors que les hommes valorisent plus les mathématiques et moins les lettres que leur collègues féminines, mais ne différencient pas les valeurs qu'ils accordent à ces deux domaines. La relation entre la valeur de la

tâche et les niveaux d'aspiration ou les options académiques est significative. A niveaux de capacités identiques, les hommes désirent, plus que les femmes, poursuivre des études de mathématiques supérieures (Betz et Hacket, 1983 ; Hollinger, 1983). Ces résultats sont interprétés comme différences de niveau d'aspiration parce que les options de mathématique sont socialement plus valorisées que celles de lettres, les performances en mathématique sont considérées refléter plus fidèlement le niveau de capacité des sujets que celles en lettres et donnent accès à des professions plus prestigieuses (Parsons *et al.*, 1984).

La tendance des femmes à développer des niveaux d'aspiration inférieurs ne peut pas être réduit à des différences de valorisation de certains *domaines* mais inclu les différences de *niveaux* qu'elles prétendent atteindre dans les domaines choisis. Même dans des domaines typiquement féminins (technicienne de laboratoire, par exemple), les aspirations éducatives des femmes se maintiennent inférieures à celles des hommes, malgré leurs résultats objectifs supérieurs (Dietrich, 1979). En général les filles qui aspirent poursuivre une formation universitaire se jugent, plus souvent que les garçons, incapables de réussir à ce niveau et se satisfont de la réussite à un cours supérieur non-universitaire. Il n'est donc pas étonnant que leurs secondes options professionnelles exigent en général un niveau de formation inférieur à la première (Campos, 1985).

On ne peut nier toutefois que les différences d'aspirations entre hommes et femmes soient partiellement liées à l'adhésion à certains stéréotypes sociaux relatifs aux rôles sexuels. Les aspirations des femmes sont plus élevées dans les domaines appropriés à leur sexe que dans ceux moins appropriés et s'orientent plus fréquemment vers des professions considérées féminines (enseignement, santé, service social, art, lettres). Cette valorisation différentielle, importante au niveau d'étudiants universitaires (Betz et Hacket, 1981), se réduit cependant en 8^e et 9^e année de scolarité à quelques professions

bien délimitées, soit celles d'ingénieurs et de dessinateur de projets pour les professions masculines et de secrétaire, professeur primaire et, dans une moindre mesure, travailleur de service social pour les professions féminines (Post-Kammer et Smith, 1985). Les femmes se sentent donc capables de réussir dans la plupart des professions traditionnellement masculines comme le droit et la médecine en 1985 alors que ce n'était pas le cas dans l'étude de Betz et Hacket (1981). Les différences entre les résultats de Post-Kammer et Smith et ceux de Betz et Hacket dont ils prétendaient être la réplique, peuvent recevoir diverses interprétations: ils sont dûs soit à un changement de mentalité des jeunes, soit à un manque d'information quant aux exigences de la profession, soit à un premier stade d'une évolution marquée par l'adhésion croissante à des rôles plus stéréotypés. Le choix de domaines différents en fonction du genre est, en effet, plus net si les rôles sexuels sont plus stéréotypés, par exemple lorsqu'ils sont renforcés par l'adhésion à des normes religieuses discriminantes (Rhodes, 1983), et devient moins net lorsque les stéréotypes liées aux normes religieuses traditionnelles sont mis en question (Tohidi, 1984). Le fait que les femmes de NSE élevé adhèrent moins aux normes religieuses traditionnelles que les hommes, dans l'étude de Tohidi, inverse même la situation: les aspirations des femmes dépassent celles de leurs collègues masculins plus préoccupés, durant cette période de transformation brusque des rôles sexuels, par des problèmes d'identité et d'affiliation. Les femmes qui adhèrent de façon moins rigide aux stéréotypes sexuels traditionnels, dites androgynes dans la terminologie de Bem (1974), ont de plus hautes aspirations que les femmes plus traditionnelles qualifiées de féminines selon cette même terminologie (Darmofall et Mc Carbery, 1979; Farmer, 1985).

Il semble aussi que les différences de niveaux d'aspiration selon le genre varient avec l'âge. Les diverses recherches ne sont toutefois pas concordantes quant au sens général de cette variation, à la durée de celle-ci ou

aux facteurs qui en sont responsables. Selon Stein et Bailey (1973), le niveau d'aspiration des filles augmente durant scolarité primaire, alors que Farmer (1980) affirme qu'il n'y a pas de modifications des niveaux d'aspiration avec l'âge, cette fois entre la 9^e et la 12^e année de scolarité, ou même une légère tendance à leur réduction ($r = -.09$; Farmer, 1985). Gottfredson (1981), quant à elle, prétend que le niveau d'aspiration moyen des filles diminue avec l'âge (de 8 à 14 ans) alors que celui des garçons s'accroît. L'analyse des études qui se sont attachées au développement différentiel des aspirations professionnelles permettra d'éclairer quelque peu de ce problème. Il faut souligner, tout d'abord, comme l'a très bien rappelé Smith (1980), que les aspirations ou intérêts professionnels se développent et se modifient au sein d'un ensemble d'autres intérêts liés à d'autres domaines. Il utilise le désir d'information des jeunes de 8 à 21 ans dans divers domaines comme indicateur de leurs intérêts spontanés et constate que les intérêts à propos de la carrière, de la vie future et des possibilités de formation universitaire, émergent vers 12-13 ans et ne se traduisent par des préoccupations pour la vie future qu'à partir de 15 ans environ. Ces intérêts professionnels et académiques se maintiennent durant plusieurs années tout en subissant certaines transformations avec l'âge.

Les variations qualitatives des aspirations professionnelles en fonction de l'âge furent signalées et approfondies par divers auteurs (Borgen et Young, 1983; Farmer, 1985; Gottfredson, 1981; Huteau, 1968, 1982; Post-Kammer et Smith, 1985; Wyting *et al.*, 1977). L'évaluation des aspirations professionnelles se basent sur la sélection par le sujet, d'une profession ou d'un groupe de professions qu'il désire exercer dans le futur. Le niveau d'aspiration correspond au niveau de prestige social que cette profession confère. La profession est, en effet, l'un des éléments importants de différenciation des individus dans nos sociétés et détermine, en grande partie, le statut social dont ils jouissent. Ce type d'évaluation exige toutefois la connaissance d'une certaine hiérarchie professionnelle, qui serait le reflet de la stratification sociale habituelle.

Cette connaissance semble apparaître progressivement au cours de l'existence. En effet, si à 5-6 ans les enfants valorisent globalement toutes les professions, considérant éventuellement que celle exercée par leur père est meilleure que les autres, à 11-12 ans ils sont déjà capable de présenter une ébauche de hiérarchie lorsqu'on leur demande d'organiser les professions de la "meilleur" à la moins "bonne". Cette classification est encore très instable et diffère sensiblement en fonction des groupes d'appartenance des sujets alors que vers 15-16 ans, elle est stable, indépendante des groupes sociaux de référence des individus et sensiblement égale à celle fournie par les adultes (Huteau, 1982). A partir de la seconde moitié de l'adolescence, les échelles de prestige professionnel semblent universelles (partagée par tous les groupes sociaux) et stables: elles ne se modifient ni en fonction de l'âge des sujets, ni en fonction de leur génération (du moins entre 1925 et 1963) et sont en corrélation avec les niveaux d'études requis ($r = .90$) et les revenus qu'elles fournissent ($r = .79$) (Gottfredson, 1981; Huteau, 1968).

Le problème essentiel qui découle directement de cette constatation se rapporte à la raison qui pousse les membres des divers groupes sociaux à exprimer des niveaux d'aspirations différents alors qu'ils partagent une même perception du prestige lié aux différentes professions. La formation des aspirations professionnelles n'est donc pas le résultat d'une simple accumulation d'information bien que le rôle de l'information ne soit pas à négliger (Borgen et Young, 1983) mais de la structuration par le sujet des informations importantes sur lui-même et sur le monde du travail. Cette intégration d'informations dépend à la fois du niveau intellectuel du sujet et des stimulations sociales: les enfants plus âgés, plus intelligents et vivant en milieu urbain ont une vision plus différenciée du monde du travail que les enfants moins âgés, moins intelligents et vivant en milieu rural (Huteau, 1968).

C'est à la précision progressive de cette structuration plus qu'à la nécessité d'information que seront consacrés les paragraphes suivants. Le sujet

opèrera une sélection progressive des professions qu'il considère "acceptables" pour lui, en fonction des connaissances qu'il possède sur lui-même et sur la signification sociale de l'exercice de chacune d'elles. L'adéquation au genre sera l'un des premiers facteurs de différenciation des professions. Bien que cette première sélection des professions "acceptables" par le sujet en fonction de son genre soit précoce (6-9 ans), cela n'implique pas son élimination vers 15-16 ans (Campos, 1985) ou 18-20 ans (Betz et Hackett, 1983). Les choix de l'enfance ne sont donc pas nécessairement mis en question par la suite et leur influence est encore visible 10 à 15 ans plus tard. Les choix ultérieurs des garçons et des filles s'opèreront donc au sein d'un éventail délimité de professions acceptables (masculines pour les uns, féminines pour les autres). Ces aspirations s'orienteront ensuite en fonction des attentes sociales, elles diminueront progressivement pour les filles et s'accroîtront progressivement pour les garçons. Les supports sociaux des parents et professeurs détermineront les niveaux minimums acceptables pour chaque sujet en fonction de son genre et de ses capacités intellectuelles, d'abord, et de son origine sociale ensuite (Gottfredson, 1981; Farmer, 1985). Si l'encouragement parental influence plus les aspirations des garçons (Marini, 1978), l'expérience professionnelle satisfaisante de la mère est corrélée avec de hautes aspirations chez les filles (Darmofall et Mc Carbury, 1979; Marini, 1978; Parsons *et al*, 1978).

De hautes aspirations sont plus conflictuelles pour les filles que pour les garçons: l'incertitude des filles porte, moins sur le choix du domaine de formation que sur le niveau de formation à acquérir et elles choisissent souvent des professions à niveau de formation faible, du moins comme options alternatives (Campos, 1985). En effet si l'investissement professionnel intense est compatible avec les rôles masculins, seul l'exercice d'une profession exigeant peu d'investissement semble compatible avec le rôle féminin traditionnel à l'âge adulte: les professions de haut statut seront donc plus

souvent exclues par les femmes. Il semble toutefois qu'un certain changement de mentalités s'opère au niveau des femmes blanches, qui, à l'instar des femmes noires, prévoient entrer en plus grand nombre dans la vie professionnelle comme pourvoyeuses économiques importantes ou même principales (Post-Kammer et Smith, 1985; Weston et Mednick, 1978).

Finalement, aux facteurs précédents de sélection successives des professions acceptables pour les sujets masculins et féminins, doivent s'ajouter ceux qu'ils rencontreront lorsqu'ils confronteront leurs aspirations à la réalité du marché du travail et devront évaluer l'accessibilité des professions envisagées en fonction des possibilités de formation et d'emploi et des éventuelles discriminations existant à ces deux niveaux. En cas d'impossibilité de poursuivre la profession désirée, le jeune sacrifiera d'abord des aspects comme l'intérêt ou le statut, avant de sacrifier le caractère sexuellement adéquat, vu que ce dernier facteur de sélection est lié à l'un des aspects les plus centraux de l'auto-concept et de l'identité sociale du sujet. Les autres éléments de l'auto-concept pourront être satisfaits à travers d'autres activités non professionnelles, ou en investissant l'intérêt intrinsèque de la tâche plutôt que le statut social auquel la profession donne accès, le pouvoir ou le revenu qui y sont liés. La constatation que cette valorisation des aspects intrinsèques de la profession ou de la filière de formation est plus importante chez les filles que chez les garçons (Borgen et Young, 1983; Wyting *et al*, 1977), ne suscitera donc pas notre étonnement.

Ces quelques réflexions indiquent que, pour irréalistes que soient les aspirations professionnelles de l'enfance et du début de l'adolescence, elles revêtent de l'importance plus par ce qu'elles écartent que par ce qu'elles affirment. Les professions considérées inacceptables seront rarement appréciées par la suite, l'amplitude des statuts disponibles au sein des professions masculines et féminines permet toutefois d'amples variations au

cours des périodes ultérieures. Il n'est pas impossible que la modification progressive des conditions de vie des divers groupes sociaux et des stéréotypes sexuels en leur sein, suscite une évolution progressive des aspirations des garçons et des filles dont certains indices prémonitoires ont été signalés.

On peut affirmer, à partir des études rapportées jusqu'ici, que les niveaux d'aspiration des filles sont, en moyenne, inférieurs à ceux des garçons que l'on considère les aspirations scolaires ou professionnelles. Non seulement, les filles choisissent des professions moins prestigieuses que leurs collègues masculins, mais encore prétendent atteindre des niveaux de qualification inférieurs au sein des domaines sélectionnés. L'observation de certaines variations en fonction de l'âge des sujets, fait croire que cette différenciation s'établit progressivement. En effet, elle exige une certaine connaissance du statut et du prestige que chaque profession permet d'atteindre mais est surtout le résultat de l'intégration personnelle de telles connaissances: l'évaluation de l'adéquation des diverses professions au genre représente l'un des premiers facteurs de cette intégration et peut-être le plus important. Les sujets effectueront leurs choix ultérieurs, en fonction d'autres facteurs, au sein de l'ensemble des professions considérées acceptables pour un homme ou pour une femme. Comme cette acceptabilité s'évalue en fonction de stéréotypes sociaux, la modification de ces stéréotypes entraînera la modification concomitante des professions considérées masculines ou féminines, sans mettre en cause le processus de sélection sous-jacent. La section suivante sera consacrée à un autre facteur de différenciation des expectations, le niveau socio-économique.

4. DIFFERENCES DE NIVEAU D'ASPIRATION EN FONCTION DU NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE D'APPARTENANCE

Les études qui se réfèrent aux différences de race seront assimilées à celles qui se réfèrent aux différences de classes sociales pour les raisons signalées plus haut. D'éventuelles divergences entre ces deux groupes de facteurs seront analysées cas à cas.

Les résultats des recherches dans ce domaine, comme ce fut le cas pour les différences de genre, ne sont pas toujours concordants: la plupart des études constatent que les sujets appartenant à des groupes favorisés (anglo-américains, NSE élevé), manifestent de plus hauts niveaux d'aspiration que ceux qui appartiennent à des groupes défavorisés (ethnies non blanches, NSE bas) (Campos, 1985; Farmer, 1985; Fields, 1981; Gottfredson, 1981; Huteau, 1968; Marjoribanks, 1984; Marini, 1978; Marotz-Baden et Tallman, 1978; Tohidi, 1984). D'autres ne rapportent aucune différence entre ces groupes (Doise, Meyer et Perret-Clermont, 1976; Marjoribanks, 1984; Marotz-Baden et Tallman, 1978) ou encore des différences en faveur des niveaux sociaux les plus bas (Farmer, 1978; Marotz-Baden et Tallman, 1978). Le fait que certaines auteurs observent parfois, au cours d'une même recherche, des variations entre groupes sociaux relativement divergentes orientera notre recherche vers des facteurs éventuellement responsables de telles variations, soit ceux liés à la variable mesurée (aspirations éducatives ou professionnelles, réalistes ou idéalistes; perception d'opportunités éducatives ou orientation instrumentale ou affective directement associées aux aspirations), soit ceux liés à l'échantillon (parents ou enfants; sujets d'âge différents ou fréquentant des filières scolaires différentes; groupes soumis à des changements de valeurs sociales plus ou moins rapides et accentués).

Nous avons vu que, à un niveau très global, la conscience du statut social des professions est identique à partir de 15-16 ans, chez tous les sujets

indépendamment de leur groupe social d'appartenance (Huteau, 1982), ce qui prouve que les aspirations scolaires et professionnelles ne dépendent pas de différences de connaissances du prestige des professions. Elles répondent à une progressive sélection, par le sujet, des professions acceptables en fonction de son genre et de son niveau socio-économique et, parmi celles-ci, de celles qui lui paraissent accessibles à partir de la conscience de certains attributs personnels (niveau de compétence) et des contraintes sociales existantes. Des différences de niveaux d'aspiration éducatives et professionnelles en fonction du NSE d'appartenance, sont significatives durant l'adolescence. Campos (1985) analyse en détail, en fonction de ce facteur, les divers aspects des aspirations éducatives et professionnelles des jeunes de 9^e année de scolarité. Bien que la plupart des jeunes qui fréquentent la 9^e année (30% de la population de cet âge) aient l'intention de poursuivre leurs études (97%), 57% d'entre eux sont encore indécis quant aux domaines de formation à choisir en fin d'année, et parmi ceux-ci, les sujets de la classe inférieure sont les plus nombreux. Les choix d'options scolaires se font fréquemment en fonction des disciplines qu'elles permettent d'approfondir (ou d'éviter comme les mathématiques ou les langues) et pas aussi souvent qu'on ne pourrait l'espérer, en fonction des professions auxquelles elles donnent accès soit, comme l'interprète l'auteur, en fonction de la perception par le sujet de son niveau ou type de capacité. Cet aspect est particulièrement bien mis en évidence à partir du nombre de sujets désirant un cours supérieur (82%) et de ceux pensant être capables d'y parvenir (42%). Le premier aspect représenterait les aspirations idéales et second les aspirations réalistes. Les diverses classes sociales se différencient nettement face à ces deux types d'aspiration ainsi qu'à l'amplitude des divergences entre eux: alors que 83% des sujets de classe supérieure désirent poursuivre un cours universitaire et 69% s'en sentent capables, ces valeurs se réduisent respectivement à 41% et 22% au sein de la classe sociale inférieure. Aspirations réalistes et idéalistes sont concordantes pour 64% des sujets,

appartenant essentiellement à la classe moyenne ou supérieure, alors que leur discordance (36%) est le plus souvent observée chez les sujets de classe inférieure. Les aspirations professionnelles suivent la même tendance: alors que 25% des sujets de NSE bas ont des aspirations à des professions de niveau intermédiaire, c'est le cas de 10% des sujets de NSE moyen et de 5% de sujets de NSE élevé; 53% des sujets de NSE bas sont indécis quant à la profession à choisir, et choisissent en 2^e lieu une profession appartenant à un domaine différent et souvent de niveau inférieur. Il semble donc que les aspirations scolaires et professionnelles des sujets de NSE bas, non seulement sont souvent de niveaux inférieurs à celles des sujets appartenant à des classes sociales plus aisées, mais encore sont marquées d'une plus grande indéfinition, incertitude et ambiguïté que chez ces derniers.

Dans l'étude de Farmer (1985) l'influence du NSE sur les aspirations des sujets est quantifiée et significative ($r=.19$: 3% var.) et peut s'expliquer par les différences de capacité verbale des sujets, des supports des parents ou professeurs et de facteurs personnels (auto-estime de compétence académique, compétitivité, attribution du succès aux capacités), représentant les effets indirects de la classe sociale ($r=.08$) auxquels s'ajoutera son effet direct ($r=.11$). Marini (1978) signale, en outre, que l'effet du NSE sur les aspirations est plus important pour les filles que pour les garçons alors que l'inverse s'observe quant à l'effet de la capacité intellectuelle, dont l'importance relative est supérieure pour les garçons. Le pouvoir explicatif de ces deux facteurs est complémentaire et conjointement aux résultats scolaires et supports parentaux, ils expliquent 35% de la variation des aspirations des garçons et 8,5% de celle des filles.

Il semble que globalement, l'adhésion aux valeurs sociales soit plus étroite au sein des NSE bas qu'au sein des NSE élevés, ce qui se traduit par une plus forte adhésion aux stéréotypes sexuels traditionnels des classes économiquement défavorisées (Huteau, 1968; Gottfredson, 1991; Marotz-Baden

et Tallman, 1978; Tohidi, 1984). Cette même différence ne se retrouve pas au sein de l'ethnie noire, vu que les hommes choisissent des professions dites plus "féminines" et les femmes d'autres dites plus "maculines"; elles sont aussi moins nettes lorsque l'idéologie religieuse est moins discriminatoire (Rhodes, 1983). Farmer (1985) constate à son tour que la race a une influence importante sur le niveau d'aspiration des jeunes ($r=.17$): contrairement aux attentes, le niveau d'aspiration des noirs (ou d'autres minorités ethniques) est supérieur à celui des blancs. Le niveau d'aspiration est influencé, entre autres, par la capacité des sujets et par le support qu'ils reçoivent de leur environnement familial. Si les minorités ethniques sont en désavantage en ce qui concerne la capacité verbale (inférieure à celle des blancs), ce handicap est largement compensé par le support familial supérieur en leur sein. Il faut noter que ce type de compensation ne fonctionne pas au sein des classes sociales inférieures: il s'agit donc d'un aspect spécifique de la culture des minorités étudiées. Nous reviendrons sur cet aspect plus tard. Quoique de façon indirecte, Veroff *et al* (1984) constate, en outre, que la motivation pour la réussite des adultes se réduit d'autant plus précocement que leur niveau de formation académique est bas, (surtout chez les femmes) vu qu'il prennent plus tôt conscience de la limitation de leurs possibilités de promotion professionnelle et reçoivent des *feedbacks* de réalisation moins fréquents. Cette observation suggère l'existence d'une association, dans le domaine professionnel, entre la réduction de la motivation pour la réussite et celle des aspirations

Bien que Fields (1981) ne compare pas les diverses classes sociales mais les fonctionnaires et employés (white collars) de diverses ethnies (blancs, noirs, mexicains) au sein d'une même classe sociale, il constate que les aspirations des parents blancs sont supérieures à ceux des noirs, elles-mêmes plus élevées que celles des mexicains. L'analyse de ces résultats apporte certains éléments importants pour la compréhension des différences d'aspiration entre groupes sociaux. Fields se demande si ce sont les différences

d'orientation des mères (environnements d'apprentissage, sélection et familiarisation avec diverses professions...) ou leurs différences de perception d'opportunités éducationnelles qui influencent le niveau d'aspiration des enfants. L'ethnicité n'a pas un effet aussi négatif sur la perception d'opportunités des mexicains que des noirs: les premiers, en effet, se sentent plus proches des blancs de par la couleur de leur peau, qui n'est pas indicatrice indiscutable de bas statut. Il semble, d'ailleurs, que la perception d'opportunités des parents soit le principal facteur de variation des aspirations des enfants, mais contrairement à ce que l'on pourrait croire, la perception de discrimination sociale a un effet positif sur ces aspirations. Le fait que les parents de groupes ethniques minoritaires, soient employés et non ouvriers, leur assure sans nul doute un statut supérieur au sein de leur groupe social et constitue, pour l'enfant, la preuve qu'il est possible vaincre certains obstacles sociaux et que cet effort se traduit en compensations quotidiennes au niveau du style de vie. Bien que les discriminations sociales réelles ou perçues soient un facteur supplémentaire de différenciation des groupes sociaux, il devra être modéré par les expériences antérieures de succès ou d'échec des tentatives de mobilité sociale de la famille. Cette étude a en outre l'avantage de souligner l'existence de relations entre les aspirations des jeunes et de leurs parents

Les résultats de recherches ne sont, toutefois, pas toujours aussi concordants et certaines rapportent explicitement n'avoir rencontré aucune différence d'aspiration entre classes sociales au niveau des adolescents eux mêmes ou de leurs parents. Doise, Meyer et Perret-Clermont (1976), par exemple, attribuent l'uniformité des aspirations professionnelles des adolescents d'une même section scolaire, quelque soit leur NSE d'appartenance, à la référence des sujets, engagés dans les filières moins prestigieuses, aux "dons" qu'ils ne possèderaient pas. L'adhésion moins étroite des sujets des filières plus prestigieuses à ce stéréotype est justifiée par l'usage du code

"élaboré"⁽¹⁶⁾ associé au locus de contrôle interne qui les caractérise. Ceux-ci leur permettent de se distancier des valeurs et normes sociales en vigueur et donc de maîtriser la situation actuelle en en redéfinissant les termes et d'orienter leur propre destin. La situation est différente pour les sujets de filières peu prestigieuses (locus de contrôle externe, code restreint) qui, incapables de se distancier de la situation et des normes sociales en vigueur, éprouveront le sentiment d'incapacité à modifier leur situation: les différences de capacité des individus seront érigées en normes basées sur un état de fait (différences de capacités) au sein des filières peu prestigieuses et leurs membres adapteront donc leurs aspirations à cette analyse de la situation. Ces justifications suggèrent que les sujets engagés dans les filières moins prestigieuses partagent les instruments linguistiques et le système de valeurs des NSE inférieurs, qui en constituent d'ailleurs l'essentiel de la population, alors que les sujets des filières plus prestigieuses partagent ceux des NSE supérieurs (v. aussi Cherckaoui, 1978). Ces résultats ne mettent pas fondamentalement en question les résultats précédents mais, au contraire, permettent de les mieux comprendre.

Marotz-Baden et Tallman (1978) constatent que les niveaux des aspirations idéales des pères sont sensiblement identiques dans tous les milieux socio-économiques et que, dans l'ensemble, les aspirations idéales des parents mexicains sont supérieures à celles des parents américains. Ce phénomène peut être interprété comme indice d'une certaine distanciation des contraintes de la réalité. Bien que les opportunités d'accès à l'enseignement supérieur soient plus élevées au Mexique qui n'impose pas la limitation numérique à l'accès à l'université (*numerus clausus*), par rapport aux Etats-Unis confrontés au problème de la surpopulation des universités, ces résultats sont aussi le reflet du fait que les parents mexicains sont moins informés quant aux exigences d'accès des professions de haut statut et qu'ils vivent dans une société en

(16) Dans la ligne de Bernstein et collaborateurs (1960, 1969, 1975)

rapide expansion économique, ce qui légitimerait toutes les espérances. Les auteurs constatent toutefois que les niveaux d'aspiration réalistes des parents s'accroissent en fonction du NSE de la famille, mais que cet accroissement est plus net au sein de sociétés en rapide expansion et dans ces cas une approximation des aspirations réalistes et idéales se manifeste. Dans l'étude de Marjoribanks (1984), aucune relation entre NSE et niveau d'aspiration des adolescents (16 ans) ou même de leur perception de l'appui parental n'est mise en évidence, alors qu'aspiration et support parentaux varient en fonction de la classe sociale: l'absence d'information quant aux caractéristiques méthodologiques de cette recherche ne permet pas d'apprécier l'effet d'un biais éventuel dans le choix de l'échantillon susceptible d'expliquer de tels résultats. L'auteur constate, toutefois, que les aspirations des adolescents sont en corrélation positive et significative avec celles de leurs parents ainsi qu'avec leur perception du support parental. Certains aspects qualitatifs de cette relation varient toutefois selon le milieu social: le support parental sous forme d'orientation instrumentale explicitement liée à la situation d'enseignement-apprentissage exerce une influence positive sur les aspirations des jeunes au sein du NSE bas, alors que l'orientation qui valorise explicitement l'indépendance et l'individualisme, aurait un impact négatif sur les aspirations des jeunes de la classe moyenne ($p < .05$). Bien que ces deux dernières études observent les aspirations des parents vis-à-vis de leurs enfants, elles ont l'avantage de souligner que la formation n'est pas indépendante du contexte dans lequel elle s'insère et peut se revêtir d'un caractère plus ou moins réalistes, d'une part, et que les aspirations parentales représentent un facteur important dans le processus de formation des aspirations des jeunes dont elles explicitent certains aspects.

À la suite de cette brève révision, il semble clair que les aspirations sont précocement définies en fonction de l'évaluation des capacités du sujet, confrontées aux niveaux scolaires ou professionnels considérés raisonnable au

sein de son milieu. Ceux-ci dépendent, à son tour, de la perception d'opportunités éducatives et professionnelles des parents modérées par leurs propres expériences de réussite dans ces domaines.

5. DIFFERENCES DE NIVEAUX D'ASPIRATION EN FONCTION DE LA ZONE DE RESIDENCE

D'une façon très globale on peut dire que peu d'études ont porté sur les différences de niveaux d'aspiration en fonction de la zone de résidence de la famille. Huteau (1968) constate que les enfants urbains connaissent mieux les professions que les enfants ruraux et que les différences s'accroissent avec l'âge. Il les interprète comme reflet de différences de développement intellectuel. Il constate toutefois que le développement vocationnel et donc celui des représentations professionnelles est plus précoce chez les jeunes vivant dans un milieu social relativement varié que chez des jeunes vivant en institution. Sans nier l'influence des différences de niveaux intellectuels sur les aspirations des sujets ruraux et urbains, nous pensons que la variété des stimulations sociales en milieu urbain contribue également au développement de leurs représentations professionnelles et à la différenciation de leurs aspirations.

Cette influence fut estimée quantitativement par Farmer (1985) par le coefficient de corrélation entre zone de résidence et niveau d'aspiration ($r=.16$). Les zones rurales ont des scores plus élevés au niveau de la capacité verbale qui aurait un effet stimulant sur les niveaux d'aspiration, influence cependant largement dépassée par les supports supérieurs des professeurs en zones urbaines ainsi que la conscience plus aiguë de la part des filles de l'existence d'appuis sociaux au travail féminin. Les résultats de Farmer confirment donc ceux de Huteau au profit des zones urbaines. Les hypothèses explicatives avancées pour les différences de classes sociales pourraient être reprises pour

les différences entre zones de résidence vu que la vie en milieu rural peut être une entrave supplémentaire à la réalisation de projets professionnels élevés.

6. CONCLUSIONS

Après avoir défini le concept d'aspiration et l'avoir différencié de celui d'expectation, sa relation avec la motivation pour la réussite au sein des modèles théoriques présentés au cours du 1^{er} chapitre, a été analysée. Les aspirations traduisent la disposition à valoriser et l'investissement dans l'acquisition de compétences dans un certain domaine, nécessaire à l'atteinte de la réussite à moyen ou à long termes. Elles sont donc étroitement liées non seulement à la valeur de la réussite en soi mais aussi à celle des moyens pour y parvenir. Cette valeur de la tâche n'est pas exclusivement dépendante du niveau de difficulté de celles-ci, comme le prétendait la théorie d'Atkinson, mais dépend de phénomènes de sélection progressive plus complexes mis en évidence lors de l'analyse des différences de niveaux d'aspiration entre groupes, en faveur des hommes, des membres des classes supérieures et des sujets urbains. Le sujet sélectionnera progressivement certains domaines et niveaux de réalisation considérés adéquats pour son sexe et son groupe socio-économique et évaluera l'accessibilité de tels niveaux en fonction de ses caractéristiques personnelles et des opportunités et supports sociaux dont il dispose. La relation prévue entre les niveaux d'aspiration et les niveaux de réussites atteints par les sujets permet de comprendre les différences de niveaux moyens de formation académiques ou de statuts professionnels auxquels parviennent les membres des divers groupes sociaux définis en fonction du genre, du NSE d'appartenance et de la zone de résidence. A nouveau la relation entre aspirations et niveau de réussite futur des sujets a fait l'objet de plus de recherches que la relation entre aspirations et motivation pour la réussite: les

caractéristiques de la relation entre motivation et aspiration sont fréquemment inférées de celles de la relation entre aspirations et performances. Enfin, certaines contradictions relatives soit aux différences entre groupes, soit aux relations entre aspirations et niveaux de réussite peuvent être expliquées par l'introduction de certains facteurs de variations de l'analyse de la situation, dépendants de la position sociale des parents et de leurs aspirations ainsi que de certaines variations qualitatives du support parental ou des stéréotypes de références des groupes. Ces résultats contradictoires rappellent la nécessité de tenir compte des caractéristiques de la situation pour analyser les variations de niveaux d'aspiration entre groupes ou leur impact sur l'atteinte des buts dans le domaine scolaire ou professionnel. Il n'est toutefois pas impossible que la tendance à assimiler de nouvelles connaissances, à acquérir de nouvelles compétences, c'est-à-dire à se perfectionner, se manifeste dans divers domaines de l'existence et acquiert ainsi un caractère de généralité, comme semble l'affirmer Robaye (1957).

IV. CONCLUSIONS GENERALES

Ce chapitre a présenté un bilan des recherches portant sur certaines variables qui, dans le cadre des modèles théoriques décrits au cours du chapitre antérieur, seraient associées, de façon plus ou moins explicite, à la motivation pour la réussite. Furent privilégiées, au cours de cette analyse, les recherches liées à l'anxiété, aux attentes de réussite et aux aspirations. S'intégrant toutes trois dans les modèles théoriques précédents, ces variables furent, pour une question de clarté d'exposition, considérées séparément. Des références ponctuelles à leurs relations sont toutefois présentées en cours de chapitre.

Il nous a semblé qu'assimiler anxiété à peur de l'échec, comme le font la plupart des théoriciens dans le domaine de la motivation pour la réussite scolaire, serait restreindre excessivement son champ de manifestation. L'anxiété en effet se manifeste lorsque le sujet perçoit des résultats prévisibles comme menaçants. Cette menace peut prendre la forme de dévalorisation personnelle ou de rejet social, ces deux aspects étant souvent étroitement associés. Le fait que les manifestations du besoin d'affiliation s'intensifient lorsque le sujet occupe une position sociale de relative infériorité ou lorsqu'il traverse une période d'insécurité au cours de son existence, associe là manifestation de hauts besoins d'affiliation à la présence de situations anxiogéniques. Si le caractère menaçant de l'échec, au sein d'une société qui valorise la réussite individuelle, est rarement contesté, celui du succès est nettement plus polémique. Le succès, dans un domaine déterminé, ne suscite l'anxiété que lorsque, en vertu de certaines normes de référence, il semble incompatible avec l'atteinte de buts valorisés dans d'autres domaines.

Des différences significatives d'anxiété entre groupes sociaux furent mises en évidence au cours de ce bilan: les femmes manifestent précocement de plus hauts niveaux d'anxiété que les hommes et ces différences s'accroissent avec l'âge d'une part, et les sujets de NSE inférieures sont généralement plus anxieux dans des situations d'évaluation scolaire que ceux des classes supérieures d'autre part. Ces différences sont concordantes avec notre interprétation de l'anxiété comme expression de la peur du rejet social, en cas de non conformité à certaines normes en vigueur, à condition que les sujets y adhèrent. L'introduction de la variable conformisme social a semblé importante dans ce cadre. Si la relation entre anxiété et performance a été largement étudiée, celle entre anxiété et motivation l'a été nettement moins et a été inférée de la première en fonction des modèles théoriques existants.

Les expectations et aspirations sont également associées à la motivation pour la réussite au sein des diverses théories de la motivation. Etroitement liées l'une à l'autre dans la théorie d'Atkinson, elles acquièrent un caractère spécifique au sein de la théorie de Crandall. La liaison entre ces variables et motivation pour la réussite ou niveaux de performances change de forme au sein de ces deux théories: curvilinéaire pour Atkinson, elle est au contraire linéaire pour Crandall au sein des théories de l'apprentissage social en général. Une spécification des concepts permet de résoudre partiellement le problème.

Les recherches empiriques non seulement mettent en évidence l'existence de différences de niveaux d'expectation ou aspiration entre groupes sociaux mais évaluent les relations théoriques prévues précédemment. Si de façon générale on peut conclure que les niveaux pris par ces variables sont plus élevés pour les hommes que pour les femmes, et pour les sujets appartenant à des groupes sociaux favorisés comparés à ceux appartenant à des groupes défavorisés, les exceptions sont extrêmement nombreuses et s'étendent à la relation entre les variables étudiées et les performances au sein de chacun des groupes. Ces contradictions entre résultats de recherches mettent en garde vis-à-vis d'une simplification excessive de l'étude de telles variables. En effet leur manifestation comme leur impact sur le comportement des sujets semble dépendre de multiples variables qui agissent en interaction. L'analyse plus approfondie de tels résultats exige le recours à certains facteurs cognitifs ou sociaux susceptibles d'en éclairer la signification. A nouveau, ce bilan souligne que les études qui portent sur les relations entre expectations ou aspirations et niveaux de réussite sont relativement nombreuses si on les compare à celles qui se penchent spécifiquement sur leurs relations avec la motivation pour la réussite.

Nous pouvons conclure que les relations entre les variables cognitives considérées (anxiété, expectation, aspiration) et motivation pour la réussite sont souvent implicites et appréhendées indirectement à partir de leur relation avec les niveaux de performance. La nécessité de recourir aux différences de structuration de l'expérience quotidienne au niveau cognitif, non seulement pour comprendre ces relations mais aussi pour éclairer les aspects contradictoires des résultats de recherches, est patente au cours de ce bilan. Elle n'annule pas, toutefois, la dépendance de cette structuration des caractéristiques des expériences vécues et de leur intégration historique comme le sous-tendent les différences de manifestation de ces variables "cognitives" en fonction de l'âge des sujets ou de leur groupe social d'appartenance. On peut donc entrevoir toute la complexité de l'explication des différences de motivation pour la réussite entre groupes. La perspective de construction différentielle de cette motivation et la nécessité d'intégrer des variables cognitives et sociales pour la mieux comprendre ressortent renforcées de ce bilan.

Au sein des facteurs sociaux, l'impact des influences parentales, signalé ponctuellement au cours de ce chapitre, sera développé au cours du chapitre suivant consacré aux relations entre les pratiques de socialisation familiales et certains aspects du développement différentiel de l'enfant, direct ou indirectement liés à sa motivation pour la réussite.

CHAPITRE III

SOCIALISATION FAMILIALE ET DIFFERENCES DE MOTIVATION POUR LA REUSSITE

I. CARACTERISATION ET SYSTEMATISATION DES PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES	188
1. AMOUR - HOSTILITE	189
2. AUTONOMIE - CONTROLE	193
3. STYLES EDUCATIFS	201
II. PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES ET DEVELOPPEMENT DE LA MOTIVATION POUR LA REUSSITE	208
1. STIMULATION DE LA REALISATION	209
2. ENTRAÎNEMENT A L'INDEPENDANCE	215
III. DIFFERENCES DES PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES EN FONCTION DE L'AGE DES SUJETS	218
IV. PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE: DIFFERENCES EN FONCTION DU GENRE DE L'ENFANT	
1. DIFFERENCES DE PRATIQUES EDUCATIVES SELON LE GENRE DE L'ENFANT	222
A. Stimulation à l'indépendance et entraînement à la réalisation	224
B. Pratiques disciplinaires	227
C. Construction de l'identité séparée	228
2. IMPACT DES PRATIQUES EDUCATIVES SUR LE DEVELOPPEMENT DIFFERENCIEL DES GARÇONS ET DES FILLES	231
3. IMPACT DIFFERENCIEL DES MEMES PRATIQUES EDUCATIVES EN FONCTION DU GENRE DE L'ENFANT	238
V. PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE: DIFFERENCES EN FONCTION DE LA CLASSE SOCIALE DE LA FAMILLE	
1. DIFFERENCES DE PRATIQUES EDUCATIVES EN FONCTION DE LA CLASSE SOCIALE	245
2. IMPACT DES PRATIQUES EDUCATIVES SUR LE DEVELOPPEMENT DIFFERENCIEL DES SUJETS DE DIVERSES CLASSES SOCIALES	252
VI. CONCLUSIONS GENERALES	256

Nous avons annoncé, au début du chapitre précédent que deux grandes catégories de facteurs susceptibles d'expliquer les différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux seraient successivement considérées. Certains facteurs appartenant à la première catégorie, d'ordre cognitifs, ont été présentés et analysés au cours du chapitre II. Le présent chapitre sera consacré à la présentation d'un bilan de recherches se rapportant à la seconde catégorie de facteurs, soit ceux d'ordre social. Les institutions sociales, à travers leurs divers processus de socialisation, filtrent et donnent un sens aux influences sociales plus amples. Ce sont essentiellement ces processus qui retiendront notre attention.

Un rapide survol des recherches dans le domaine de la socialisation des jeunes suffit pour indiquer que le domaine est extrêmement vaste, complexe et riche en contradictions. Sa délimitation est donc indispensable.

Durant l'enfance et l'adolescence, le jeune est essentiellement soumis à l'action socialisatrice de deux institutions, la famille et l'école. Le bilan ici présenté se limite à la socialisation réalisée par l'institution familiale: la famille constitue, en effet, le premier milieu de socialisation de l'enfant, et considérant l'immatunité fondamentale de celui-ci durant les premières années de son existence, celle dont l'influence sera la plus fondamentale. Seront privilégiées les relations éducatives entre le sujet et les agents de socialisation plutôt que les aspects matériels du milieu familial, partant du présumé que la signification des objets est acquise et transmise à travers les relations sociales qui détermineront en partie leur impact. Bien que l'objet de cette étude porte sur les pré-adolescents, les relations antérieures de

l'enfant avec sa famille ne seront pas négligées vu que l'être humain est le résultat de l'intégration de ses multiples expériences passées: la variation des interactions éducatives selon l'âge des sujets apportera d'ailleurs des éléments informatifs importants pour comprendre la situation actuelle et prévoir son évolution future. Enfin, bien que l'on parle de comportement éducatif parental, la plupart des études rapportées au cours de ce bilan se limitent à l'observation du comportement éducatif maternel. En effet, on sait que, dans la plupart des familles, la responsabilité de l'éducation des enfants est presque exclusivement maternelle (Kellerman et Katz, 1978), mais le simple fait du père n'assumer l'exclusivité de la responsabilité éducative de l'enfant que dans un nombre limité d'activités, ne signifie pas qu'il n'exercera aucune influence sur le développement de ce dernier. La relation père-enfant ne sera toutefois pas systématiquement analysée bien que l'impact du comportement éducatif paternel soit signalé de façon ponctuelle, au cours de ce chapitre.

Ces limitations nécessaires du domaine de recherche résultent d'un choix arbitraire, et excluent inévitablement, sans en dénier l'importance, d'autres sources d'information comme celles provenant des interactions éducatives entre frères et soeurs, de l'action socialisatrice d'autres institutions sociales (comme l'école par exemple, les *mass média*..), ou encore du contexte matériel ou de facteurs organiques sur le développement de l'enfant et de sa motivation pour la réussite. De même l'éventuelle influence de l'enfant sur le comportement parental, signalée à certains moments, ne sera pas le centre des attentions. On suppose en effet que, vu l'immaturité de l'enfant et sa plasticité, le comportement parental exercera un impact sur le développement de celui-ci supérieur à l'influence qu'il pourrait exercer en retour. Ignorant cet aspect, mais ne doutant pas que nous perdons ainsi un élément important de la dynamique familiale, l'observation des interactions éducatives familiales se limitera à celles entre mère et enfant, et plus précisément à l'observation des

pratiques éducatives maternelles⁽¹⁾. Cette observation ne sera pas faite en vase clos dans la mesure où l'attention aux différences éducatives en fonction du groupe social d'appartenance ou du genre de l'enfant aura comme fonction de rappeler les liens de dépendance entre le psychologique et le social, liens qui seront systématisés au cours du prochain chapitre. La spécificité des pratiques éducatives au sein des divers groupes sociaux permettra de mieux comprendre les différences de dynamique du développement de la motivation pour la réussite des jeunes qui en sont membres.

Malgré la limitation du domaine de recherches sur lequel portera ce bilan, il demeure extrêmement ample et présente souvent des résultats contradictoires. Afin d'y introduire un élément de structuration, nous

(1) Les recherches, référées se basent sur évaluation des pratiques éducatives familiales, par les parents eux-mêmes ou sur l'observation directe des comportements parentaux. On peut considérer toutefois que cette évaluation serait différente si elle était opérée par d'autres membres de la famille. Malgré une certaine variation des évaluations effectuées par les parents et les enfants, Schwarz *et al* (1985) constatent que les évaluations par les parents du comportement maternel sont plus proches l'une de l'autre que de celle de leurs enfants. Il n'est toutefois pas exclu que ce ne soit pas le comportement objectif des parents, ni leur auto-perception de celui-ci mais la perception par les enfants du comportement éducatif parental qui constitue l'élément déterminant de l'orientation de leurs propres comportements. Certains auteurs ont comparé la perception des enfants à celles de leurs parents. Brook *et al* (1980) constatent que les perceptions des parents et des adolescents (12 à 17 ans) sont relativement proches les unes des autres pour les deux dimensions observées (chaleur affective: $r=.68$ et contrôle: $r=.73$) et plus encore lorsque ces dimensions sont évaluées négativement (rejet ou punition: $r=.87$) ou lorsque l'évaluation porte sur des comportements objectifs plutôt que sur les interprétations des situations. Ils concluent que les évaluations des parents et des enfants sont interchangeable. C'est également la conclusion à laquelle parviennent Kowalki et Verquerre (1984) en relation aux pré-adolescents (10-12 ans) pour la dimension autonomie-contrôle alors qu'ils comparent les pratiques éducatives idéales des parents et les interprétations des pratiques concrètes par les enfants. Les enfants de NSE bas estiment toutefois jouir de moins d'autonomie que celle que leurs parents considèrent idéale. Kelly *et al* (1983) constatent que l'évaluation des jeunes (enseignement secondaire) du style éducatif "démocratique" de leurs parents est exacte dans 83% des cas: 17% des parents considérés démocratiques par leurs enfants sont en fait soit autoritaires, soit permissifs. Dans ces deux cas, si c'est la perception des jeunes qui constitue l'élément déterminant de leurs propres comportements, soit la surévaluation parentale de l'autonomie n'influencera pas le comportement de l'enfant et ne se traduira pas par des corrélations significatives, soit la plus grande hétérogénéité des évaluations de démocratie des jeunes affaibliront aussi le degré d'association. Le biais traduit par l'évaluation du comportement parental à partir d'auto-évaluations risque de diminuer le degré de signification des résultats mais en aucun cas ne fera apparaître des résultats significatifs artificiels (erreur type I). Il n'est toutefois pas exclu que certains comportements parentaux, même s'ils ne sont pas consciencialisés par les enfants, influencent également leurs comportements. L'auto-évaluation parentale permet d'appréhender ces aspects: les adolescents de diverses classes sociales ne se différencient pas quant à leur perception de support parental (encouragement reçu, intérêt général pour leur éducation) alors que des différences se manifestent lors d'une entrevue aux parents (Marjoribanks 1983) et que ces variations du support parental soient liées à certaines variations du comportement de l'enfant, par ailleurs. Nous pouvons donc considérer que les résultats présentés au cours de ce chapitre, focalisés sur les pratiques éducatives maternelles et leurs relations avec la motivation pour la réussite des enfants, sont dignes de confiance bien que n'ait pas été prise en considération la perception de ces pratiques par les enfants eux-mêmes.

procèderons par approximations successives. Sera d'abord présentée une vision panoramique des diverses pratiques éducatives familiales et des tentatives de leur systématisation pour ensuite observer l'impact de ces pratiques sur le développement de la personnalité de l'enfant. Cette procédure suit l'évolution historique de la recherche dans ce domaine. Les relations entre pratiques éducatives et motivation pour la réussite seront situées par rapport à cet ensemble de données.

Cette analyse générale constituera la toile de fond à partir de laquelle se différencieront les pratiques d'éducation des garçons et des filles et leurs effets développementaux divergents, ainsi que les différences d'interactions éducatives familiales selon les divers groupes socio-culturels considérés et leurs conséquences développementales respectives. Ces aspects différentiels éclaireront quelque peu les contradictions entre résultats de recherches et permettront l'élaboration d'hypothèses explicatives des différences de motivation pour la réussite entre groupes. Les limites et les conclusions de ce bilan seront clairement signalées.

Les résultats de recherches dans ce domaine sont nombreux et souvent contradictoires: leur comparaison est difficile et leur généralisation problématique. Ce phénomène semble toutefois inévitable vu l'amplitude, la complexité et l'importance de l'objet d'étude. Il est matériellement impossible, en effet, d'observer de façon exhaustive, l'ensemble des interactions éducatives réelle (2) entre parents et enfants. En sont responsables les limitations de temps ou d'espace de toute recherche, l'expression simultanée des interactions éducatives sous différents registres (verbal, non verbal) ou à différents niveaux (affectif, cognitif, projets, valeurs) et les réactions de défense que toute observation engendre au niveau des attitudes et comportements des sujets

(2) Les interactions éducatives réelles sont celles que les parents établissent réellement avec leurs enfants, au cours de la vie quotidienne, en dehors de toute situation d'observation.

observés surtout, comme c'est le cas dans ce domaine, s'ils se sentent étroitement impliqués dans l'aspect en observation. Le chercheur confronté à ce cadre se voit contraint à limiter son champ d'observation (échantillons, variables observées...) à choisir une méthode d'observation (directe, indirecte, en laboratoire, en milieu naturel...) et à apprécier le type de biais que celle-ci introduit dans les résultats ⁽³⁾, à choisir enfin, une méthode d'analyse et d'interprétation des résultats (différentielle, corrélationnelle, imputation causale linéaire, circulaire...). Ces options dépendent essentiellement de l'objectif de la recherche et leur pertinence doit être évaluée dans ce cadre. Aux variations introduites par ces aspects méthodologiques, s'ajoute celle relative à la conceptualisation et à l'opérationnalisation des variables. Il n'est pas rare que des termes identiques (démocratie, contrôle, autoritarisme, amour) recouvrent des comportements ou attitudes différents (Reuchlin, 1972) qui sont encore trop rarement explicités par des définitions univoques. Cette indéfinition conceptuelle constituera donc un élément de variation supplémentaire.

(3) Cet aspect sera abordé plus en détail au chapitre VIII. On peut toutefois souligner que chaque type d'observation introduit un biais spécifique au niveau des données recueillies par comparaison avec le comportement éducatif parental "réel", en soi inaccessible, évidemment (Lytton, 1971, 1973)

I. CARACTERISATION ET SYSTEMATISATION DES PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES

La plupart des études se penchant sur l'étude des relations éducatives parents-enfants au sein de la famille partent de l'observation des comportements et attitudes parentales pour ensuite les mettre en rapport avec comportements et attitudes des enfants. Nous suivront le même schéma au cours de ce bilan.

Au delà de la multiplicité des variables éducatives observées (acceptation de l'enfant, protection, démocratie, autocratie, restriction, contrôle, autonomie, permissivité, rejet, hostilité, détachement, intrusion...), des recouvrement totaux ou partiels qui semblent exister entre certaines d'entre elles (restriction et contrôle, autonomie et permissivité, acceptation et chaleur affective, hostilité et rejet, ...) et de la relative hétérogénéité ou indétermination des concepts sous-jacents à une même terminologie (démocratie, autocratie, permissivité), certaines constantes apparaissent. En effet deux dimensions extrêmement amples semblent réunir un certain consensus de la part des spécialistes. Elles sont bipolaires et on les désignera par les termes "amour-hostilité" et "autonomie-contrôle". Ce regroupement intuitif a d'ailleurs été confirmé par diverses tentatives de systématisation des résultats de recherches existants. Certaines de ces tentatives se sont basées sur des analyses factorielles ou en *clusters* des relations entre variables (Baumrind, 1971; Becker, 1964; Lorr et Jenkins, 1953; Roff, 1949; Schaefer, 1959), d'autres ont été réalisées à partir d'une analyse conceptuelle des concepts psychologiques sous-jacents aux variables utilisées dans les diverses recherches (Maccoby 1980; Reuchlin 1972)

Les controverses apparaissent lorsqu'il s'agit de définir avec précision les indices du comportement éducatif parental qui seront représentatifs de ces catégories, ou de choisir l'instrument de mesure adéquat pour leur observation.

1. AMOUR - HOSTILITE

La première dimension, chaleur affective *vs.* hostilité, peut être reliée aux théories psychodynamiques dans la mesure où la chaleur parentale pousse l'enfant à inhiber ses tendances agressives vis-à-vis des parents, ce qui facilite le processus d'identification. Elle fut reprise plus tard par la théorie de l'apprentissage social, en tant qu'élément qui garantit un attachement sécurisant de l'enfant à sa mère et qui, utilisé de façon conditionnelle, constitue un puissant moyen de modification du comportement (utilisation du retrait d'amour comme moyen de pression, par exemple). La plupart des auteurs considèrent qu'une ambiance chaleureuse est importante pour le développement de l'enfant, bien que certains résultats de recherches indiquent que les manifestations d'affection maternelle peuvent parfois inhiber le développement de l'enfant (Baumrind 1971; Pourtois, 1978 b; Lipman-Blumen 1972; Moss et Kagan, 1958...).

En fait, la définition précise de ce qu'est la chaleur affective, qui semble cruciale pour comprendre ces divergences, paraît aussi difficile qu'importante. Les résultats de l'ensemble des recherches centrées sur la mise en évidence d'amples dimensions qui sous-tendent le comportement parental permettent une délimitation progressive de ce concept. De l'ensemble des recherches de la *Berkeley Growth Study* surgissent deux dimensions "amour *vs.* hostilité" (Schaefer 1959) ou "acceptation *vs.* rejet" (Becker *et al.*, 1965), rejoignant d'ailleurs celles des premiers résultats de la (Baldwin, Kalhorn et Breese, 1945) qui mettent en évidence certaines des caractéristiques précédentes, plus précisément celles liées à l'acceptation, et en identifient une

autre, implicite, celle de la protection de l'enfant. L'acceptation se traduit par l'affection, la centration sur l'enfant alors que la protection couvre la préoccupation pour son bien-être et la durée des contacts mère-enfant. Il faut toutefois remarquer que les variations d'intensité de l'acceptation ou de la protection modifient nettement leur impact sur le comportement de l'enfant: elles traduisent probablement des différences qualitatives dans le comportement parental ce qui expliquerait, en quelque sorte, la divergence des résultats à ce niveau.

La variation d'intensité de l'implication des parents modifie drastiquement l'efficacité de la relation. En effet une implication émotionnelle anxieuse des parents (Becker, 1964) les pousse non plus à accepter participer aux activités de l'enfant quand celui-ci le désire mais à interférer d'office dans les activités, plans et relations de l'enfant, soit pour lui éviter des expériences potentiellement désagréables, soit pour lui proportionner des expériences plus enrichissantes. La protection de l'enfant, parfois nécessaire, en fonction de sa relative immaturité, peut devenir excessive si ses besoins physiques et psychologiques sont sur-évalués ou lorsque sa capacité à résoudre les problèmes qui en découlent est sous-évaluée. La superprotection intrusive des parents est fonction de la durée et de l'intensité de l'implication affective de ceux-ci qui, excessive, ne permet pas la distanciation calme du parent vis-à-vis des expériences et émotions de son enfant, indispensable à la construction de son identité séparée (Baumrind, 1971; Maccoby et Martin, 1983; Van Egeren, 1983), au développement de ses capacités (Bee *et al*, 1969; Moss et Kagan, 1958; Pourtois, 1973), à son goût pour la maîtrise indépendante des situations, à la résistance aux frustrations et à sa motivation pour la réussite (Lipman-Blumen, 1972; Stein et Bailey, 1973; Safilios-Rothschild, 1979). Baldwin *et al*, (1945) apprécient ce comportement intrusif et superprotecteur non seulement à partir de la durée et de l'intensité des contacts avec la mère, mais aussi à partir de la direction de la critique ou de l'existence de problèmes de discipline.

Le fait que ces deux derniers indices fassent également partie de la dimension "contrôle", illustre bien les difficultés de différenciation conceptuelle de ces deux dimensions. Des analyses ultérieures des mêmes données, additionnées d'autres recueillies par après, mettent en évidence de nouvelles dimensions, différentes selon les auteurs. Par exemple la dimension "harmonie" mise en évidence par Baldwin *et al* (1949) englobe les principales variables d'acceptation et de protection; celle de "chaleur affective" qu'ils distinguent de la précédente, doit donc être sous-tendue par d'autres aspects. Lors d'une analyse ultérieure la dimension de "protection" sera à nouveau isolée (Crandall et Preston 1955) alors que Roff (1949) (4) fait apparaître, lors d'une analyse factorielle des mêmes données en facteurs communs et uniques les facteurs de "centration sur l'enfant", "harmonie parent-enfant" et "adaptation sociale des parents", qui soulignent d'ailleurs l'importance du contexte social sur les manifestations de chaleur affective des parents. Le facteur de 2^e ordre mis en évidence par Lorr et Jenkins (1953), de "dépendance émotionnelle" de l'enfant vis-à-vis des parents(5), réunit les items de centration sur l'enfant et de protection et donne, cette fois, une emphase particulière aux conséquences de l'action parentale sur l'enfant lui-même. Plus récemment enfin d'autres variables sont reprises ou identifiées au sein de cette même dimension, telle la centration sur l'enfant, la proximité psychologique parent-enfant, la capacité de réponse des parents (*responsiveness*) (Baumrind 1983, 1984; Block, 1983; Johnson et M. Gillicudy-Delisi, 1983; Maccoby, 1980, Maccoby et Martin, 1983; Pourtois, 1979; etc.).

L'identification progressive de ces diverses variables souligne que les diverses significations de la dimension "amour-hostilité" ne sont pas

(4) Roff a mis en évidence sept facteurs de groupe soit F1: centration sur l'enfant; F2: guidance démocratique; F3: permissivité; F4: harmonie parents-enfants; F5: adaptation sociale des parents; F6: activités au foyer; F7: tendance à la suggestion

(5) Il s'agit du facteur X.; Lorr et Jenkins ont, en outre, mis en évidence le facteur Y, identifié comme facteur de démocratie, et le facteur Z d'efficacité et d'organisation du contrôle parental.

entièrement superposables. A la facette de chaleur affective, présente dans cette dimension, il faut ajouter celles de protection, d'acceptation de l'enfant et de centration sur l'enfant qui exigent une certaine sensibilité aux signaux de celui-ci ainsi que la compréhension de ses besoins. A ces facettes il faut encore joindre la capacité des parents à répondre aux besoins ainsi identifiés, aspect complémentaire des précédents. On peut donc conclure que l'évolution des recherches dans ce domaine a permis l'identification de divers aspects de la dimension globale et donc une délimitation conceptuelle plus précise. Nous considérons donc, suivant Maccoby (1980), que les parents chaleureux sont étroitement concernés par le bien-être de leur enfant, répondent à l'expression de ses besoins, acceptent participer aux activités et projets qu'il a choisis, sont sensibles à ses états émotionnels et se réjouissent de ses réalisations ou actes d'altruisme. Enfin, malgré les variations de terminologie et les différentes emphases données aux caractéristiques qui la composent, cette dimension "amour-hostilité" semble présente dans toute relation éducative. Reprise sous le terme de "nurturance" elle dépasse les frontières socio-culturelles comme l'indiquent les résultats de l'étude comparative de 110 sociétés réalisée par Zern (1984).

Cet ensemble de résultats suscite deux types de remarques, l'une relative à l'homogénéité des résultats, l'autre à leur diversité.

Les variables éducatives liées à la dimension "amour-hostilité", mises en évidence lors des premières analyses des interactions éducatives parents-enfants, se retrouvent fréquemment, sous une forme ou sous une autre, au cours d'analyses plus récentes. Ce fait signifie soit qu'elles recouvrent des aspects importants de la relation affective entre adultes et enfants d'une même famille, soit qu'elles signalent la présence d'un cadre relativement stable d'analyse de ces relations au niveau des chercheurs.

La difficulté que les premiers auteurs rencontrèrent à synthétiser de façon simple et incontestable l'ensemble de ces variables, malgré leurs recours

à des techniques statistiques sophistiquées, est reflet des caractéristiques péculiaires des inter-relations éducatives. Celles-ci dépendent simultanément d'une multiplicité de facteurs dont le poids et les relations varient en fonction des expériences antérieures des sujets ainsi que des caractéristiques de la situation qui les stimulent. Il nous semble illusoire espérer mettre en évidence une structure simple et stable de facteurs sous-tendant les relations éducatives parents-enfants. Une voie qui nous paraît plus prometteuse se pencherait, au contraire, sur l'impact de certains comportements ou attitudes parentales sur le développement de l'enfant, en accordant une particulière attention aux facteurs responsables des variations de la relation entre ces comportements parentaux et ceux des jeunes.

Afin de situer les résultats présentés dans leur contexte, soulignons que Baumrind et Black (1967) affirment que l'acceptation-rejet n'explique pas une grande part de la variation du comportement éducatif parental, probablement parce que les attitudes ou affirmations des parents sont relativement homogènes à ce niveau.

2. AUTONOMIE - CONTROLE

L'introduction de la seconde dimension "autonomie-contrôle" ou encore "permissivité-restrictivité" est donc importante pour expliquer la variation du comportement parental. Cette dimension peut être rattachée à la théorie de l'apprentissage social et aux techniques de renforcement du comportement. Elle recouvre un ensemble de variables comme l'autoritarisme, la démocratie, le pouvoir arbitraire, l'exigence de maturité, la rigidité, la communication ouverte, la coopération, la coercition, les pratiques disciplinaires etc. La multiplicité des variables évoquées souligne l'importance du domaine considéré mais aussi la difficulté de son opérationnalisation univoque. Bien qu'assez floue

conceptuellement, la plupart des auteurs admettent que la dimension "autonomie-contrôle" est celle qui différencie le plus nettement les attitudes ou comportements éducatifs parentaux.

Lorsqu'on parle de contrôle on peut privilégier certaines facettes de la dimension: la présence ou non de règles claires et explicites, le processus de fixation de ces règles, les exigences de respect de celles-ci ou encore les moyens utilisés pour s'assurer ce respect. Ces divers aspects seront tour à tour considérés.

Le comportement parental qui impose des limites strictes au comportement de l'enfant, dans un grand nombre de domaines, grâce à une multiplicité de *règles* précises et explicites est dit restrictif. Il s'oppose certes à l'absence totale de norme d'orientation du comportement de l'enfant que représente la permissivité ou l'attitude dite de "laissez-faire" (Baldwin, 1955; Baumrind, 1973; Maccoby, 1980). Cette permissivité correspond au facteur III de Roff (1949) et est valorisée par Baldwin (1955), bien qu'il ne soit pas certain que la permissivité qui suppose une diminution drastique du nombre de restrictions, implique, dans son cas, l'absence totale de règles. Lautrey (1980) rappelle d'ailleurs que l'impact de cette absence de règles peut être relativisé par la présence d'autres "organiseurs" de la vie familiale comme la référence à des normes et valeurs partagées. Dans ce cas, un certain consensus entre parents et enfants, au niveau de certaines valeurs éducatives plus amples (être responsable, curieux, indépendant), peut jouer le rôle structurant que joueraient les règles plus précises dans d'autres contextes. Ce facteur peut expliquer les divergences entre auteurs quant à l'impact de cette permissivité sur le comportement de l'enfant. Block (1983), comme Becker (1964) et Schaefer (1959) d'ailleurs, n'opposent pas au contrôle la permissivité, mais plutôt l'autonomie. Elles considèrent que cette dernière est positive dans la mesure où elle permet à l'enfant d'explorer les diverses solutions possibles lorsqu'il se confronte à certains domaines et de développer sa créativité.

L'impact des règles existantes sera différent selon qu'elles aient été *imposées* unilatéralement par les parents, en vertu de l'autorité que leur statut leur confère, ou selon qu'elles aient été fixées de commun accord entre parents et enfants, après analyse des exigences imposées par la réalité, des expectations mutuelles ou des désaccords éventuels (Baumrind, 1982; Hess et Shipman, 1968; Lautrey, 1980; Schaffer, 1982; Maccoby, 1980; Maccoby et Martin, 1983). La permissivité dans le sens de Baldwin *et al* (1955) inclu la participation de l'enfant aux décisions qui le concernent ce qui lui permet une relative auto-détermination. Ce nouvel aspect confirme que la permissivité, telle qu'il l'entend, ne suppose pas l'absence totale de règles. Ce contexte familial correspondrait, en quelque sorte, aux familles harmonieuses décrites par Maccoby (1980) qui se caractérisent par de bas niveaux de conflits quant aux décisions de la vie quotidienne: les parents semblent "posséder le contrôle", dans le sens où les enfants font spontanément ce que les parents espèrent et n'auront donc pas besoin d'exercer ce contrôle. Le partage d'un certain nombre de valeurs communes alimente la conviction que tous les membres de la famille travaillent en vue d'objectifs communs, à moyen ou long terme.

La présence de règles n'aura un impact concret sur la vie de la famille que si elle s'accompagne *d'exigences de respect* cohérentes. Ces exigences seront qualifiées de rigides si les parents considèrent que les normes doivent être respectées de façon absolue quelques soient les circonstances, exerçant dans ce but un contrôle minutieux et efficace. Elles seront, par contre, flexibles si les parents admettent la possibilité de modification des règles lorsque les circonstances le justifient, tout en maintenant un contrôle efficace quant à leur exécution postérieure (Lautrey 1980, Maccoby et Martin 1983). Finalement, certains parents n'exigent pas le respect des règles établies de façon consistante, en ne contrôlant pas régulièrement leur exécution. Ce seront dans ce cas les désirs de l'enfant qui dicteront les solutions choisies à chaque instant. Ce dernier aspect semble lié à la permissivité. Block (1983) rejoint

l'opinion de Lautrey (1980)⁽⁶⁾ lorsqu'elle lie la rigidité des règles aux exigences d'obéissance immédiate et inconditionnelle de l'enfant qui favorise l'assimilation de normes extrêmement stables et développe des stratégies de résolution de problème par imitation et application stricte de règles, tout en réduisant la tolérance à l'ambiguïté: tout événement qui ne s'insère pas dans la structure cognitive initiale de l'enfant aura tendance à être éliminé, sans la mettre en cause. Au contraire, l'existence de règles flexibles favorise le développement de la capacité de résolution de problèmes des enfants liée à la créativité et à la tolérance à la contradiction; ils réussiront bien dans des situations non structurées.

Quoiqu'il en soit, l'exercice du contrôle parental, plus connue sous le terme de *pratiques disciplinaires* vise à orienter le comportement de l'enfant dans une certaine direction grâce au respect des règles, à l'adhésion à certaines normes, et au développement de certaines compétences. Elles peuvent prendre diverses formes: punitions publiques, isolement, retrait d'amour, perte de privilège, menaces, explication, induction, raisonnement. Celles-ci s'étendent au long d'un continuum dont l'un des pôles serait caractérisé par l'imposition du pouvoir au moyen de coercitions physiques alors que l'autre représenterait l'adhésion aux normes grâce à des techniques basées sur le raisonnement (Becker, 1964; Block, 1983; Brunk et Henggeler, 1984; Johnson *et al*, 1983;

(6) Lautrey a étudié l'impact des différences de structuration de la vie familiale sur la capacité de résolution de problèmes de pré-adolescents, indicatrice du niveau de développement intellectuel de ceux-ci. Il a identifié trois types de structuration possibles: l'absence totale de structuration caractérisée par l'absence de règles ou d'exigence de respect de celles-ci, la structuration rigide qui suppose la présence de nombreuses règles précises, immuables et l'exigence de leur respect inconditionnel et enfin la structuration flexible lorsque le choix des règles et leur respect est négocié entre parents et enfants bien que ces règles, résultats d'accord préalables, doivent être respectées. La structuration de la vie familiale a été évaluée au niveau des situations de la vie quotidienne de l'enfant. La structuration flexible semble la plus favorable au développement intellectuel de l'enfant. L'auteur interprète ce résultat dans le cadre piagétien: ce type de structuration favorise, au cours des expériences quotidiennes, l'assimilation et l'accommodation et donc l'élaboration de structures cognitives de complexité croissante.

Grusek et Kuczynski, 1980; Kuczynski, 1984; Maccoby et Jacklin, 1980; Maccoby et Martin, 1983; Schaffer, 1982).

Ces aspects se rapprochent du facteur Z mis en évidence par Lorr et Jenkins (1958), (facteur d'efficacité et d'organisation du contrôle) bien qu'ils ne permettent pas d'apprécier l'efficacité des techniques de contrôle. Les différentes pratiques disciplinaires peuvent se montrer aussi efficaces les unes que les autres, dans certaines circonstances et en fonction de certains objectifs (Grusek et Kuczynski, 1980; Kuczynski, 1984). L'évaluation de l'efficacité du contrôle se limite en général à l'évaluation de l'obéissance de l'enfant à court et moyen termes, en présence ou non d'une autorité. Dans ce sens, une efficacité équivalente ne signifie pas nécessairement que l'impact des techniques de disciplines sur la personnalité de l'enfant soit identique et il est abusif regrouper, sous la même désignation "d'orientation par l'affection" comme le fait Becker (1964), le retrait d'amour, la manifestation de désappointement, l'isolement, l'affection conditionnelle ou le raisonnement. En effet, comme le soulignent Block (1983) ou Maccoby et Martin (1983), les diverses techniques ont un impact différent sur la personnalité de l'enfant, le retrait d'amour étant beaucoup plus menaçant pour l'équilibre émotionnel de celui-ci que l'isolement ou le raisonnement.

Il semble, en outre, que le choix des techniques disciplinaires varie, certes en fonction de caractéristiques de personnalité de la mère ou des particularités de son milieu, comme nous le verrons par la suite, mais aussi en fonction de l'âge de l'enfant ou des objectifs de la mère. Schaffer (1982) constate que, dans la plupart des situations, le contrôle des enfants (15 à 24 mois) se réalise sans conflits: les mères utilisent des moyens de contrôle verbal dans 50% des cas, distraient l'enfant d'activités non désirables, initient les activités ou les orientent sans heurts, au sein d'une relation harmonieuse et réciproque. Les résultats de Johnson *et al* (1983) vont dans le même sens: le feedback affectif est le moyen de contrôle le plus utilisé chez les enfants plus

jeunes (préscolaire) dont il stimule la sensibilité aux règles ainsi que leur compréhension, à un certain niveau, alors que, pour les plus âgés, le raisonnement et l'induction sont les plus fréquents. Il semble donc qu'il y ait, de la part des parents, une certaine adaptation non seulement des techniques disciplinaires utilisées mais aussi des pratiques éducatives en général, aux niveaux de développement des enfants (Maccoby, 1984). Maccoby et Martin (1983) notent que les parents sont plus conscient de la compétence et de l'intentionnalité de l'enfant à partir de l'âge de deux ans et deviennent progressivement moins indulgents vis-à-vis de celui-ci. Il semble donc que, à partir de leurs interactions antérieures avec l'enfant, les parents s'en forment une certaine image qui orientera, par anticipation des réactions de l'enfant, le choix des techniques disciplinaires les plus appropriées.

Brunk et Henggeler (1984) ont très clairement mis en évidence, à partir d'une expérience de laboratoire, cet aspect de réciprocité des interactions adulte-enfant au niveau de la discipline. C'est aussi dans ce sens que peut être interprété le fait que l'utilisation conjointe de multiples techniques de discipline dont le but est d'accroître l'efficacité de la pression exercée, est particulièrement fréquente en relation aux garçons perçus *a priori* comme moins facilement disciplinables. L'utilisation de multiples techniques disciplinaires est toutefois pratique courante, comme l'indiquent les résultats de Grusek et Kuczynski (1980), mais le nombre de techniques utilisées dans une même situation est, en effet, plus réduit pour les filles. Même lorsque les parents utilisent le raisonnement ou l'induction, l'usage de renforcement externe semble indispensable pour qui prétend souligner l'exigence de cohérence entre les comportements et les principes rationnels (Johnson *et al* 1983). Toutefois les techniques basées sur le raisonnement, considérées par Kuczynski (1984) comme les plus efficaces pour s'assurer de l'obéissance des enfants (4 à 8 ans), ne sont pas toujours utilisées. Leur adoption dépend des objectifs poursuivis par la mère: celle-ci aura recours au raisonnement lorsqu'elle

prétend s'assurer de l'obéissance de l'enfant à moyen ou à long termes ou encore en dehors de sa présence, c'est-à-dire, lorsqu'elle désire l'internalisation de la norme. La nécessité de cette "obéissance" de l'enfant peut provenir de raisons d'ordre moral ou social (respect des autres, sécurité de l'enfant: Grusek et Kuczynski, 1980) ou d'impositions externes (exigences de la situation expérimentale: Grusek et Kuczynski, 1984). L'utilisation du raisonnement n'est, par contre, pas stimulée par les exigences d'obéissance immédiate et ponctuelle ou par les objectifs à courts termes, sans doute parce qu'elle exige que la mère prenne conscience, lors de l'intervention, de l'importance de son comportement éducatif pour l'orientation future de l'enfant.

Maccoby et Martin (1983) ont analysé de plus près les raisons de l'efficacité du contrôle éducatif sur l'orientation du comportement parental, sans considérer le type de technique utilisé. Ils énoncent le "principe de suffisance minimum", à partir de la constatation qu'une pression insuffisante ne suscite pas de modification de comportement, qu'une pression excessive provoque un changement immédiat de comportement sans internalisation de la norme, alors qu'une pression faible mais suffisante suscite l'internalisation de la norme. Dans ce dernier cas, en effet, le sujet a l'impression d'avoir effectué un choix libre, surtout si lui sont fournies des informations sur les raisons ou conséquences éventuelles de tel comportement. Il développera un locus de contrôle interne, sera plus coopérant et moins dépendant. Dans ce cadre, la conversation entre mère et enfant (Kuczynski, 1984), l'obéissance mutuelle, la coopération parentale préalable ou encore la sensibilité des parents aux demandes de l'enfant (Maccoby et Martin, 1983) peuvent être considérées stratégies efficaces pour diminuer la fréquence des comportements non désirables et donc l'intensité de la pression nécessaire afin d'obtenir l'adhésion de l'enfant. Elles permettent donc, indirectement, une meilleure internalisation des normes par des enfants plus coopérants. Le développement des capacités

cognitives de l'enfant, offrant la possibilité de plus d'échanges mutuels, diminuera également la fréquence des conflits, du moins jusqu'à l'adolescence.

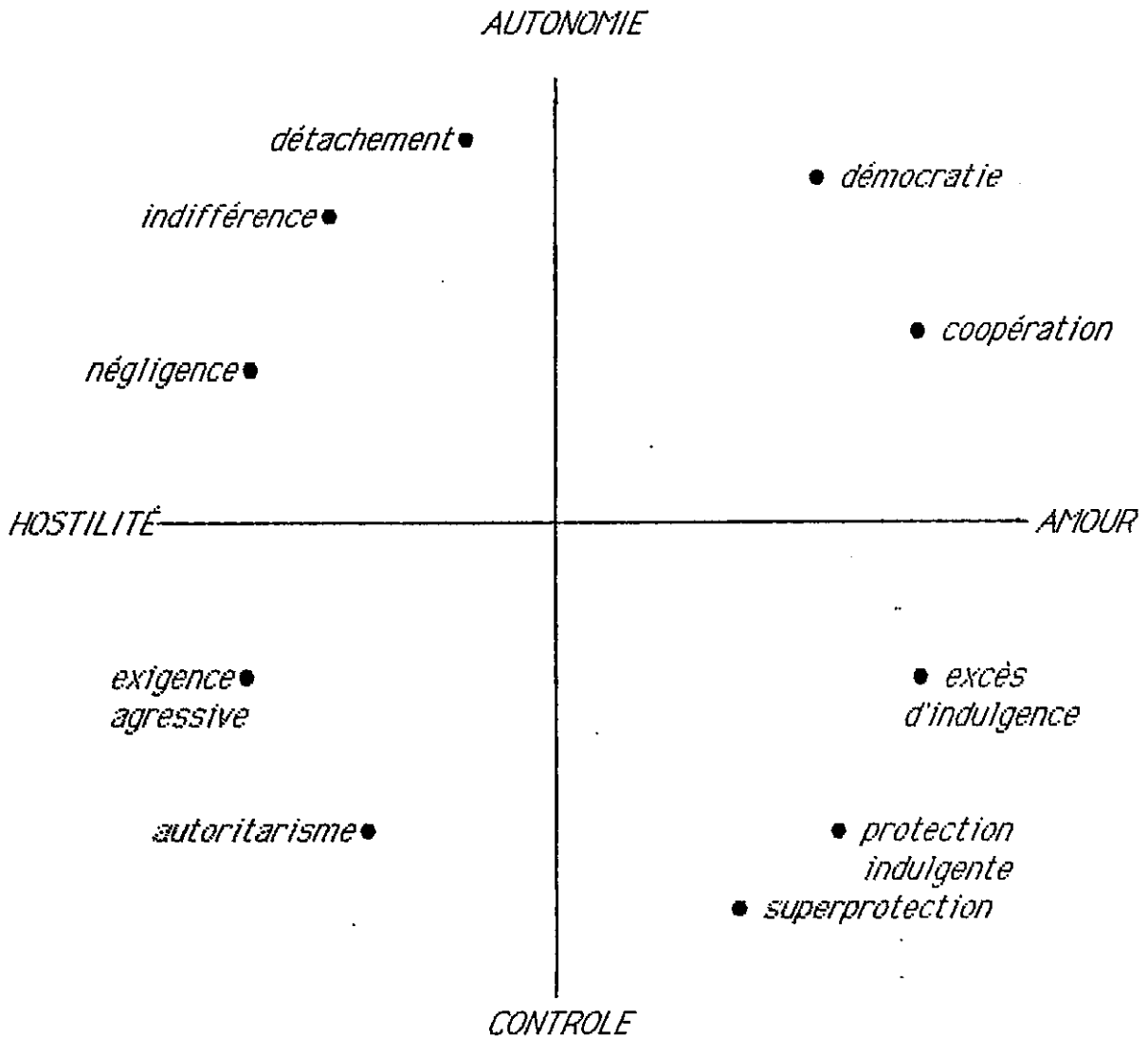
L'intensité de la réglementation de la vie quotidienne, l'origine et la rigidité des règles ainsi que le type de pressions utilisées pour s'assurer leur respect, constituent les quatre facettes du contrôle du comportement. Celles-ci n'agissent pas indépendamment l'une de l'autre mais sont, au contraire, étroitement liées et ont été regroupées sous les termes autoritarisme *vs* démocratie (Baumrind et Black, 1967; Baldwin, 1955; Becker, 1964; Hess et Shipman, 1968; Maccoby et Martin, 1983; Block, 1983). La combinaison de ces quatre facettes donnent origine à divers types de contrôle dont les plus fréquemment mentionnés sont l'autoritarisme, la permissivité et la démocratie. L'autoritarisme est tour à tour opposé à la démocratie (Baldwin, 1955) et à la permissivité (Baumrind, 1973). Cette opposition correspond à la valorisation de deux aspects distincts du contrôle, soit celui lié à l'autonomie *vs* dirigisme, dans le premier cas, ou celui associé à la fermeté *vs* laxisme, dans le second. Il semble donc que même si les diverses facettes du contrôle analysées précédemment ne sont pas indépendantes les unes des autres, les types de contrôle auxquels elles donnent origine ne sont pas unidimensionnels.

Certaines contradictions des résultats de recherches relatives aux relations entre variables éducatives parentales et comportement des enfants (Maccoby, 1983) font penser que les types de contrôle identifiés se caractérisent également par la façon dont ils se situent face à la première dimension "amour *vs* hostilité. Les types de contrôle représentent donc des styles éducatifs plus amples que, très tôt, les auteurs de recherches ont essayé de situer les uns par rapport aux autres.

3. STYLES EDUCATIFS

L'analyse factorielle de Shaeffer (1959) organise les styles éducatifs s'organisent en "circumplex" en fonction de leur position sur deux facteurs bipolaires orthogonaux: Amour *vs.* Hostilité et Autonomie *vs.* Contrôle, comme l'illustre la figure suivante (fig. 3.1.)

Figure 3.1. Modèle des pratiques éducatives selon Schaefer



Becker (1964) constate que ces deux dimensions expliquent une grande part de la variance des comportements parentaux. Elle recourt à d'autres facteurs pour expliquer la variance résiduelle, facteurs également mis en évidence par d'autres auteurs comme l'orientation pour la responsabilité, la distanciation calme *vs* implication anxieuse (ou intrusion) et le type de techniques disciplinaires utilisé. Le circumplex de Schaefer indique toutefois que les comportements choisis comme indice de l'une des dimensions pourraient avoir été choisi comme indice de l'autre, vu qu'ils occupent une position déterminé conjointement par les deux dimensions.

Plus récemment Baumrind (1971, 1973, 1982) situe également les styles éducatifs parentaux sur deux dimensions orthogonales "*respondingness*" et "*demandingness*". Bien qu'elle constate que la première dimension "amour-hostilité" n'explique qu'une faible part de la variance du comportement parental dans des situations d'observation, l'interaction entre la capacité de réponse et la capacité de demande des parents donne lieu à divers styles éducatifs en fonction de l'intensité de la manifestation de ces deux caractéristiques, comme l'indique le tableau suivant (tableau 3.1.). D'autres dimensions sont également introduites pour fournir une vision plus détaillée des variantes de style éducatif parental comme le conformisme, traditionnalisme ou les expressions de colères.

Tableau 3.1. Modèle des pratiques éducatives selon Baumrind

	DEMANDE	HAUTE	MOYENNE	BASSE
R	HAUTE	AUTORITAIRE-RECIPROQUES	DEMOCRATIQUES	PERMISSIVES
É		(TRADITIONNELLE)**		
P				
O	MOYENNE	EXIGEANTES	INDIFFERENCIEES	NON DIRECTIVES
N				
S	BASSE	AUTORITAIRES		REJETANTES
E		(PUNITIVES)*		NEGLIGEANTES

** Famille traditionnelle quand le père émet de hautes demandes et la mère de hauts niveaux de réponse.

* Expression de colères fréquentes

Les résultats de Baumrind peuvent toutefois être regroupés autour de quatre grands styles éducatifs typiques, (tableau 3.2.) qui correspondent aux types de contrôle signalés précédemment.

Lorsque l'organisation de la vie familiale est centrée sur les parents qui monopolisent les pouvoirs de décision et de fiscalisation, on parlera de style éducatif *autoritaire*. Les parents prétendent, dans ce cadre, modeler le comportement de l'enfant dans un grand nombre de domaines en fonction de critères absolus définis par une autorité supérieure. Ils exigent une obéissance absolue et immédiate de la part de l'enfant, valorisent le respect de l'ordre établi, de l'autorité et de la tradition. Toute déviation à ce qu'ils considèrent être le "bon comportement" entraîne des sanctions vigoureuses et immédiates.

Tableau 3.2. Principaux styles éducatifs selon Baumrind

<i>DIMENSIONS</i>	<i>REPONDANT</i>	<i>NON-REPONDANT</i>
<i>PARENTALES</i>	<i>ACCEPTANT</i> (Centré sur l'enfant)	<i>REJETANT</i> (Centré sur les parents)
<i>DEMANDANT</i>	<i>AUTORITAIRE -</i>	<i>AUTORITAIRE</i>
<i>CONTROLANT</i>	<i>RECIPROQUE</i> (communication bidirectionnelle)	<i>(imposition de pouvoir)</i>
<i>NON DEMANDANT</i>	<i>INDULGENT</i>	<i>NEGLIGEANT</i>
<i>NON CONTROLANT</i>		<i>IGNORANT</i> <i>NON IMPLIQUÉ</i>

qu'ils administrent en fonction du pouvoir que leur confère leur statut. Les échanges verbaux entre parents et enfants ont une tonalité impérative-normative (Bernstein, 1960, 1975; Bernstein et Henderson, 1969; Hess et Shipman 1968; Kamii et Radin, 1967) et toute manifestation d'individualité ou d'indépendance est réprimée.

Au style autoritaire ainsi décrit, pourrait être opposé, non pas au style démocratique mais plutôt le style *indulgent (ou permissif)*. Ce dernier est en effet caractérisé par l'absence totale de normes, règles ou restrictions en général. Il se présente comme tolérance et acceptation des impulsions, désirs et actions de l'enfant, évite toute restriction et punition et permet à l'enfant de prendre ses propres décisions et d'auto-régler son comportement sans exiger nécessairement qu'il fasse preuve de maturité. Les parents se présentent comme ressources utilisables par l'enfant mais non comme agent de

socialisation responsables de l'altération de son comportement en fonction de certains objectifs. Ils n'utilisent pas le pouvoir pour arriver à leurs fins mais deviennent parfois violents lorsqu'ils se sentent impuissants à contrôler le comportement de l'enfant ou refusent de le contrôler, tout en étant incapables de le supporter. Cette violence est conflictuelle et sentie tant par l'enfant comme par les parents comme incohérente en relation aux principes qui orientent ce type de relation éducative (Baumrind 1971,1973). De tels parents peu exigeants, suscitent parfois des comportements de dépendance chez l'enfant, surtout si celui-ci est superprotégé.

Le style *autoritaire-réciproque* constitue la synthèse des aspects positifs de l'autoritarisme et de l'indulgence et favorise, selon Baumrind (1983), l'internalisation des normes et valeurs parentales. Le choix des règles de fonctionnement de la famille est le résultat d'un accord entre parents et enfants, à la suite d'une discussion ouverte au cours de laquelle chacun a eu le loisir d'exposer ses arguments et de justifier ses options. La possibilité de modifier ces règles, dérivant du contrat qui les a établies, dépend de l'accord des deux parties en cause. Le respect subséquent des règles repose sur la responsabilité de chacun ainsi que sur l'exercice d'un contrôle modéré. Enfin l'enfant jouit d'une certaine autonomie dans divers domaines de son existence. Les parents dans ce cadre ont des attentes de comportement plus mûr de la part de l'enfant, dirigent les activités de l'enfant de façon rationnelle vers des buts dûment explicités. Ils exigent le respect des règles préalablement acceptées et justifient cette exigence en utilisant surtout le raisonnement mais n'hésitent pas à recourir à des ordres ou sanctions si nécessaire. Ils reconnaissent aussi bien les droits de l'adulte que les qualités intérêts et désirs de l'enfant. Ils encouragent les échanges verbaux, l'indépendance et l'individualisme et découragent les comportements infantiles et de dépendance. Les parents autoritaires-réciproques de Baumrind (1971) stimulent en outre l'expression de désirs, besoins et sentiments de l'enfant, ce qui ne se retrouve

pas dans ce que Baldwin (1955) appelle le style démocratique. Les parents qui adoptent ce style éducatif autoritaire-réciproque valorisent autant l'autonomie que la discipline et, autant les attributs expressifs qu'instrumentaux. Ils sont auto-confiants tout en ne se considérant pas nécessairement infaillibles.

On constate donc que les parents autoritaire réciproque et autoritaires se rapprochent par leur exigence quant aux niveaux de maturité et quant à l'exécution des règles en vigueur soit quant à leur capacité de demander un comportement mûr qui requiert un certain effort de la part de l'enfant (Maccoby et Martin 1983; Martin 1981) alors que les parents autoritaires réciproques et permissifs se ressemblent de par leur sensibilité aux signaux, besoins et désirs de l'enfant et par leur capacité à y répondre.

Enfin, les parents *rejetants ou négligeants* sont peu enclins à exprimer de hautes demandes de maturité, responsabilité ou indépendance tout en décourageant la dépendance émotionnelle. Ils ne fournissent pas à l'enfant un environnement stimulant ou affectueux. Froids, inaccessibles, centrés sur eux-mêmes, ils se considèrent infaillibles. Ils n'hésitent pas à recourir à des techniques disciplinaires dures pour éviter que l'enfant ne perturbe le cours de leur existence (Baumrind, 1971, 1973).

Notons que dans la typologie de Baumrind, le contrôle n'est pas opposé à l'autonomie ou à l'indépendance mais est lié au niveau de demandes: les demandes de maturité, de responsabilité et de performance ainsi que le contrôle du respect de telles demandes serait la voie qui mène à la progressive autonomie de l'enfant. L'interaction de la capacité de demande et de réponse semble particulièrement bénéfique pour l'enfant (Maccoby et Martin, 1983; Martin, 1981), fait qui avait déjà été constaté par Baldwin (1955) 25 ans plus tôt, en relation à la réduction des effets négatifs d'un contrôle excessif par l'attitude démocratique.

Il est clair que cette typologie est schématique et en quelque sorte simplificatrice de la variété du comportement parental. Il n'est pas étonnant que les parents classifiés dans l'une des catégories présentent certaines caractéristiques d'autres catégories: les parents autoritaires peuvent parfois aussi se montrer rejetants, par exemple (Baumrind, 1971). Même si l'efficacité d'une pratique éducative parentale varie en fonction de la relation éducative plus globale, il n'est toutefois pas sans intérêt de les isoler du contexte afin d'en observer les variations et d'éclairer de façon plus précise le processus d'influence des pratiques éducatives sur le développement de l'enfant et d'en distinguer ainsi les diverses composantes.

Nous nous centrerons essentiellement sur l'aspect du développement qui nous intéresse dans cette étude soit la motivation pour la réussite des sujets. L'influence des pratiques éducatives sur d'autres comportements seront observées dans la mesure où ces derniers, directement ou indirectement, sont liés à la motivation pour la réussite des jeunes.

II PRATIQUES ÉDUCATIVES FAMILIALES ET DÉVELOPPEMENT DE LA MOTIVATION POUR LA RÉUSSITE

Après avoir caractérisé les pratiques éducatives familiales cette section mettra en évidence leurs relations avec les différences de *motivation pour la réussite* des sujets.

Les études qui se sont penchées sur les origines éducatives éventuelles de la motivation pour la réussite se basent sur les différences observées entre groupes contrastés (très motivés pour la réussite et très peu motivés), en ce qui concerne leurs caractéristiques de personnalité et les pratiques éducatives auxquelles ils sont ou ont été soumis.

Ces résultats montrent que les sujets très motivés pour la réussite sont plus indépendants, plus autoconfiants et demandent moins d'aide ou de support émotionnels que les sujets peu motivés (Darmoffal et Mc Carbery, 1979), ils luttent plus pour atteindre leurs buts, sont plus persistants et responsables (Hermans *et al*, 1972) manifestent un locus de contrôle plus interne, sont plus aptes à résoudre les problèmes cognitifs ou relationnels (Stein et Bailey, 1973; Anderson, 1981), manifestent de hautes capacités non verbales (Safilios-Rothschild, 1979) etc...

Deux grandes orientations éducatives semblent liées à une haute motivation pour la réussite: la stimulation à la réalisation ou à la maîtrise des situations, d'une part, et l'entraînement à l'indépendance précoce, d'autre part. Elles seront successivement analysées et leurs relations avec la motivation pour la réussite seront observées. Sera également fait référence aux relations entre motivation et d'autres aspects des pratiques éducatives familiales rapportés, bien que de façon ponctuelle et parfois indirecte, par les recherches dans ce domaine.

1. STIMULATION DE LA REALISATION

L'importance de la *stimulation précoce* des comportements de *réalisation* avait été mise en évidence par les premières recherches (Rosen et d'Andrade, 1959; Winterbottom, 1958). Cette stimulation implique la fixation, par les parents, de hauts critères d'excellence pour leur enfant, qui se traduisent par les hautes aspirations ou expectations et se manifestent de façon globale par ce qui a été appelé l'accélération du développement de l'enfant (Crandall, Preston et Rabson, 1960; Hermans *et al.*, 1972; Rosen et d'Andrade, 1959; Rubovits, 1975; Safilios-Rothschild, 1979; Smith, 1969; Stein et Bailey, 1973; Winterbottom, 1958). Ce haut niveau d'exigence parentale se manifeste, entre autres, au sein du style éducatif démocratique dont les effets positifs sur la motivation pour la réussite ou le développement de comportements qui y sont liés (répondre positivement au défis intellectuels, assumer des positions de direction etc...) a été mise en évidence par de nombreux auteurs (Baldwin, 1955; Baumrind et Black, 1967; Baumrind, 1971, 1973; Block, 1983; Farmer, 1978; Forquin, 1982a, 1982b; Maccoby et Martin, 1983; Pourtois, 1979; Stipek, 1984a).

Ces hautes exigences parentales se traduisent par de hautes expectations et aspirations qui, comme nous l'avons déjà signalé au cours du chapitre précédent, varient en fonction de leurs groupes sociaux d'appartenances ou des caractéristiques des enfants.

Ces aspirations et expectations, de par les attitudes qu'elles engendrent chez les parents, sont liées aux aspirations et expectations des sujets eux-mêmes et à leur motivation pour la réussite. Il existe une corrélation étroite entre les expectations des parents et les perceptions de ces expectations par les enfants, d'une part, les propres expectations des enfants et leur auto-évaluation de capacités ou encore leur perception du niveau de difficulté de la

tâche, d'autre part. Ces attentes parentales influencent plus les attitudes des enfants que leurs performances objectives, et auront un impact plus important sur leur orientation scolaire ou professionnelle que sur leurs niveaux de performance après orientation (Nihira *et al*, 1985; Marjoribanks, 1984; Parsons, 1983; Parsons, Kaczala et Meece, 1982; Parsons *et al*, 1984). Parfois même, de trop hautes attentes, nécessairement irréalistes, inhibent la poursuite de la réussite des sujets dans la mesure où elles suscitent de l'anxiété chez ceux qui se sentent incapables de satisfaire de telles demandes et seront nécessairement source de frustration (Marcos 1976; Marotz Baden et Tallman, 1978; Safilios-Rothschild 1979). Cet impact, comme nous le verrons plus loin, varie toutefois selon le contexte social dans lequel il se manifeste. Il semble donc clair que les aspirations et attentes parentales exercent une puissante influence sur l'élaboration des aspirations et attentes de leurs enfants.

L'influence des attentes parentales sur les performances des enfants introduit la problématique de l'influence des attentes d'autrui sur les performances des sujets. L'effet positif de telles attentes connu sous le terme " effet pygmalion " à partir des travaux de Rosenthal et Jacobson (1968) réalisés dans le cadre scolaire, ne reflète pas le phénomène de réalisation automatique des prophéties par l'introduction d'un biais dû aux attentes comme le prétendent ces auteurs mais l'influence de la modification de la relation éducative que les attentes engendrent (Carlier et Gottesdiener, 1975; Rosenthal et Rubin, 1978) Comme l'affirment Baumeister, et al, (1985) les attentes d'autrui influencent positivement les performances, si les sujets ignorent telles attentes, si l'adulte, de par son interaction avec le sujet, peut influencer les performances de ce dernier ou encore si son pouvoir de persuasion est tel qu'il parvient à convaincre le sujet du réalisme de ses attentes. C'est dans le cadre que peuvent être interprétés les résultats de Entwistle et Backer (1983): par leur action éducative quotidienne les parents

stimulent l'acquisition de compétences par l'enfant dans certains domaines. L'influence différentielle de cette action se fera sentir à moyen terme. De hautes attentes publiques peuvent exercer un effet inhibiteur sur le niveau de performances du sujet (Baumeister et Steinhilber, 1984; Swann *et al*, 1982; Monahan, 1983; Butterfield, 1965; Nicholls, 1975; Dweck et Gilliard, 1975; Marcos, 1976) à condition toutefois que le sujet en soit conscient et qu'elles s'opposent aux attentes d'échec personnelles. C'est, en effet, la prise de conscience par le sujet, de ces attentes qui, le forçant à recourir à des justifications hypothétiques des échecs prévus, rendra ceux-ci plus plausibles et donc plus menaçant. L'exigence sociale de performance est dans ce cas auxiogénique. L'influence de cette prise de conscience est plus intense chez les sujets peu habitués à centrer leur attention sur les conséquences de leurs comportements ou les raisons de leurs niveaux de performances. Des attentes de succès ou des *feedbacks* positifs exercent toutefois un effet positif sur les performances des groupes de sujets qui, en général, se confrontent à des appréciations sociales négatives (Baumeister *et al*, 1984; Fulkerson *et al*, 1983; Monahan, 1983; Lenney *et al* 1983). Ce serait le cas des femmes ou des ethnies défavorisées. Les attentes constituent pour ces sujets un encouragement supportif plus que menaçant et, utilisé comme information quant à leurs niveaux de capacités, elles renforceront leur auto-estime très souvent débilisée. La perspective d'évaluation publique sans support positif, par contre, influencera négativement leurs performances.

Si le haut niveau de demandes est, nous l'avons signalé, caractéristique du style éducatif autoritaire-réciproque, il l'est aussi du style autoritaire. Or si le style démocratique est lié à l'accroissement de comportements de réalisation, le style autoritaire est associé à leur réduction (Baumrind, 1971; Maccoby, 1980; Maccoby et Martin, 1983; Stein et Bailey, 1973...). Dans ce cadre l'excès de contrôle, de restrictions ou de critiques, les punitions sévères et la

valorisation excessive de l'obéissance réduisent la motivation pour la réussite, alors que le renforcement positif de la réussite ou des efforts de réalisation et les critiques liées au manque d'effort plutôt qu'à l'échec objectif la stimulent. En effet la réduction du renforcement après succès et son augmentation après échec accroît les tensions négatives chez l'enfant. Ce comportement parental suscite insécurité et anxiété chez l'enfant qui aura tendance à survaloriser le niveau de difficulté de la tâche et à élaborer des réponses de dépendance irrelevantes pour la résolution du problème. Il cherchera avant tout à éviter les conséquences négatives de l'échec plutôt qu'à rechercher les renforcements positifs du succès (Hermans *et al*, 1972; Solomon, 1982). Par contre les renforcements orientés vers la tâche plutôt que vers la personne et la présentation de la lutte pour le succès comme une valeur positive (travailler dur, réaliser un travail de qualité ou accepter les déficits sont des buts importants) sont aussi associés à de hauts niveaux de motivation (Crandall, 1963; Crandall et Battle, 1970; Rubovitz, 1975; Safilios-Rothschild, 1970; Stein et Bailey, 1973; Winterbottom, 1958; etc).

Il faut noter que les valeurs attribuées à l'effort dans la poursuite de la réussite sont une forme de support parental qui met l'accent sur les processus qui mènent à la réussite et pas seulement sur les résultats. Les exigences, pour se traduire en terme de motivation ou comportement menant à la réussite des enfants, doivent donc s'accompagner de support parental, sous de multiples formes. Ce support est donc une condition nécessaire pour que les exigences ne soient ni menaçantes ni inutiles: il se traduit par la stimulation des parents à l'exercice de certaines activités, leur intérêt pour les expériences de l'enfant, leur réjouissement pour ses succès (transmis de façon explicite), leur participation aux activités de l'enfant, leur sensibilité à l'insécurité qu'il ressent dans certaines situations et leur appui en périodes de crise. Ce support parental est lié à une plus haute motivation des sujets ainsi qu'au renforcement de leur auto-estime (Anderson, 1981; Crandall *et al*, 1960b; Hermans *et al*,

1972; Safilios-Rothschild, 1979; Solomon, 1982; Rosen et d'Andrade, 1959). Au niveau d'adolescents de 10^e année de scolarité une relation significative a été observée entre la perception de supports d'autrui aux efforts nécessaires pour entreprendre une carrière et leur motivation. Ces supports incluent les appuis des parents, des professeurs, des pairs, des employeurs... (Farmer 1980).

Tous les résultats dans le domaine ne sont cependant pas aussi concordants: parfois l'aide maternelle est associée à une moindre motivation de l'enfant à la tâche (Bee *et al*, 1969; Brophy, 1970; Crandall, *et al*, 1963; Hermans *et al*, 1972; Kogan et Wimberger, 1969; Pourtois 1978; Rubovits, 1975; Solomon, 1982; Steward et Steward 1973) qui souvent préjudique le niveau de performance à la tâche. C'est à l'aide maternelle excessive que Lipman-Blumen attribue le choix préférentiel des femmes de voies de réalisation vicariantes (soit par l'affiliation) alors que les hommes préfèrent les voies de réalisation directes (Lipman-Blumen, 1972; Lipman-Blumen et Leavitt, 1980; Lipman-Blumen *et al*, 1980, 1983). Ce choix dépend d'expérience ces précoces. Elle considère que l'individu présente trois types de besoins fondamentaux, physiques, sociaux et "égoïstiques" et que les deux derniers sont appris à partir du renforcement produit par la satisfaction du premier. Cette apprentissage est favorisé par l'extrême dépendance du jeune enfant de son entourage immédiat pour la satisfaction de ses besoins physiques. Si ces besoins sont satisfaits rapidement et sans effort, grâce aux relations interpersonnelles, l'enfant apprendra à valoriser les relations sociales comme fin en soi ainsi qu'à considérer leur manipulation comme le moyen privilégié de parvenir à la satisfaction d'autres besoins (de réussite, de pouvoir,...)(7) Par contre, si le jeune enfant ne voit pas ses besoins physiques immédiatement satisfaits, il sera forcé à recourir à d'autres moyens pour y parvenir, soit à agir directement

(7) Selon Lipman-Blumen et al. ce type de stratégie peut prendre diverses formes: altruiste s'il tire plaisir de la réussite d'un autre sans intérêt ni contribution; contributive s'il a contribué activement à la réussite de l'autre; collaborative, s'il vise le succès du groupe; reliant s'il poursuit le succès personnel grâce à l'aide des autres ou encore instrumentale si la manipulation de la relation avec l'autre lui permet d'atteindre des objectifs qu'il serait incapable d'atteindre seul (statut social, argent, pouvoir...)

sur les aspects de l'environnement qui s'opposent à leur satisfaction. Ce comportement actif, développera une orientation "égoistique" caractérisée par une forte nécessité d'autonomie et de réalisation indépendante. Il choisira de préférence la voie de réalisation directe soit celle qui permet d'atteindre les buts par la confrontation directe avec l'environnement.⁽⁸⁾

Les résultats des études réalisées en laboratoire allaient dans le même sens: toute intervention maternelle excessive, non seulement encourage la dépendance de l'enfant mais transmet aussi l'anxiété de la mère, traduisant ainsi son doute quant à la capacité de l'enfant à mener à bien la tâche. Elle aura donc un impact négatif sur la motivation du sujet. Une aide parentale non spécifique, fournit, par contre, un cadre structurant à l'expérience de l'enfant, lui permettant l'exploration des diverses solutions possibles. Hermans *et al* (1972) constate que les parents d'enfants très anxieux, peu sûrs d'eux-même, se montrent incapables de fournir à l'enfant, dans des situations d'exécution de tâche, une structure claire tant au niveau cognitif qu'affectif. L'intrusion parentale dans l'exécution de tâches concrètes, réduit donc considérablement la nécessité d'exploration et d'expérimentation de l'enfant et donc la possibilité de structuration personnelle de l'expérience et aura de ce fait, un effet négatif sur la motivation pour la réussite de l'enfant dans ce domaine.

La chaleur affective peut aussi encourager la dépendance à un niveau plus global, bien qu'aucun auteur ne conteste le rôle positif des parents affectueux dans le développement de l'enfant (Baumrind, 1971; Kuczynski, 1984; Maccoby, 1980; Maccoby et Martin, 1983). Il est vrais que l'hostilité parentale suscite soit la dépendance de l'enfant, soit l'opposition ouverte de celui-ci aux demandes parentales alors que l'affection parentale est un élément facilitateur de l'impact de toute action éducative qui, non seulement réduit l'intensité des pressions nécessaires pour obtenir l'obéissance de l'enfant mais renforce son

(8) La réalisation directe, elle aussi, pourra prendre diverses formes, intrinsèque si stimulée par les caractéristiques de la tâche et le plaisir que son exécution procure au sujet; compétitive si l'aspect stimulant est la perspective d'être "meilleur" que les autres; instrumentale si la réussite ainsi obtenue n'est que le moyen de satisfaire d'autres besoins (d'affiliation, de pouvoir...).

auto-estime et favorise son orientation pour la réalisation. Ces effets positifs se manifestent à condition toutefois que l'affection ne se transforme pas en protection anxieuse, en symbiose qui étoufferait le développement de l'enfant. Bien que beaucoup plus tolérants vis-à-vis des protestations verbales de leur enfant que les mères qui utilisent l'imposition de pouvoir, les mères affectueuses obtiennent son adhésion aux normes par le raisonnement plutôt que par le chantage affectif. Nous considérons que l'avantage des techniques basées sur le raisonnement est essentiellement de permettre à l'enfant de comprendre les raisons des actions ou réactions des autres. Elles ont donc une action structurante sur l'expérience, dans la mesure où elles insèrent les événements dans un réseau de significations sociales et représentent de ce fait des techniques proactives plutôt que réactives. (Pourtois, 1979).

2. ENTRAÎNEMENT A L'INDEPENDANCE

Ce qui précède indique qu'une certaine distanciation entre parent et enfant est indispensable au développement de la motivation pour la réussite et il n'est pas étonnant que les premiers auteurs aient associé entraînement à l'indépendance précoce à de hauts niveaux de motivation. Selon Crandall et Battle (1970) un certain degré de froideur, critique et *stress* est nécessaire pour que l'enfant apprenne les relations de cause à effet entre événements, y ajuste son comportement et reconnaisse sa propre instrumentalité. Le rejet de la dépendance par la mère force l'enfant à sortir du nid et développer son sens de la responsabilité personnelle. Les pères de sujets très motivés sont encourageants mais distants, et, sans être dominants, ils constituent des modèles d'identification puissants. Les mères de ces sujets ignorent les demandes d'aide irréalistes (considérées inutiles), renforcent les comportements indépendants, encouragent l'initiative et les manifestations

d'autonomie. Ces parents laissent à leur enfant la liberté de poursuivre leurs propres objectifs (Hockhausen, 1984; Hermans *et al*, 1972; Mc Clelland 1961; Stein et Bailey 1973). L'autonomie concédée à l'enfant est aussi positivement associée au niveau intellectuel et aux résultats scolaires d'enfants en début de scolarité obligatoire (Aubret, 1983) bien que cette relation positive ne se vérifie pas toujours (Forquin, 1980b).

Cet entraînement à l'indépendance précoce et intentionnel est souvent concrétisé par *l'entraînement à la réalisation indépendante* soit l'apprentissage à travailler indépendamment, à prendre ses propres décisions et à se sentir responsable de ses succès et de ses échecs (Rubovitz, 1975; Bairrão, 1964; Hermans *et al*, 1972). Cet entraînement a plus d'effet sur la motivation pour la réussite des jeunes que les aspirations professionnelles de leurs parents à leur égard ou que les valeurs d'orientations générales de la réalisation (actif-passif; présent-futur; individuel-collectif) (Bairrão, 1964). Il n'est pas étonnant que cette attitude favorise le développement du sens du contrôle de l'enfant, son comportement exploratoire, sa persistance face aux difficultés, sa tolérance à la frustration et à l'ambiguïté, sa créativité, son indépendance et le développement de ses capacités cognitives. Cette autonomie est autant physique que psychologique. Elle se traduit par la possibilité, laissée à l'enfant, d'expérimenter seul, de se confronter aux problèmes et à la frustration que ces expériences engendrent et d'essayer de les résoudre en élaborant des stratégies permettant de répondre à ces nouvelles exigences. Elle lui permet d'exercer une influence sur son milieu afin de développer ses capacités et son sens de l'efficacité (Hoffman, 1975a). La chaleur modérée a, dans ce cadre, un effet rigidifiant vu qu'elle décourage la dépendance et permet d'accepter le risque d'échec, du moins chez les filles (Stein et Bailey 1973).

De multiples études relatives à l'interaction mère-enfant ont mis en évidence l'impact positif de la distanciation maternelle dans les situations d'apprentissage (Poulois, 1978; Hess et Shipman, 1965; Kogan, Wimberger et

Bobbit, 1969; Freeberg et Payne, 1967; Laosa, 1982; Bee *et al.*, 1969; Brophy, 1970; Steward et Steward, 1973,...) et en ce sens convergent avec les résultats d'études plus globales (Baumrind, 1971; Crandall et Battle, 1970; Hoffman, 1975; Lipman Blumen et Leavitt, 1978; Mc Clelland, 1985; Rosen et d'Andrade, 1959; Rubovits, 1975; Safilios-Rothschild, 1979; Stein et Bailey, 1973; Winterbottom 1958; etc...). L'indépendance semble donc indispensable pour que les résultats des expériences positives de réalisation, dues à l'action du sujet lui-même et non d'autrui, lui fournisse non seulement plaisir et fierté mais aussi une certaine confiance pour se confronter à d'autres situations semblables et y prendre plaisir.

Ce bref bilan des recherches portant sur la liaison entre pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite a mis en évidence l'importance, pour le développement de cette dernière, d'exigences parentales accompagnées de support adéquat. La synthèse de ces aspects par les termes "entraînement à la réalisation indépendante", indiquent que les demandes parentales incident sur les domaines de réalisation d'une part, et que le support se limite aux aspects permettant de structurer la situation sans jamais se transformer en aide directe, ponctuelle et précise ou excessive.

Ces résultats présentent toutefois certaines limitations. On ne peut nier en effet que la plupart des études se limitent à des familles de race blanche, appartenant à la classe moyenne nord-américaine ou européenne. Non seulement d'autres groupes sociaux ou ethniques, peuvent adopter d'autres types de pratiques éducatives, mais encore l'impact sur le comportement de l'enfant de pratiques éducatives identiques peut varier en fonction du contexte socio-culturel dans lequel elles s'insèrent. L'étude des différences de classes sociales éclairera quelque peu cet aspect. Il ne faut pas perdre de vue, en outre, que l'observation d'associations ou corrélations entre variables ne détermine pas le sens ou l'existence de liens de causalité. Les relations entre variables sont souvent réciproques de sorte que le comportement parental est non seulement

proactif mais également réactif. Il est influencé par de multiples facteurs parmi lesquels les caractéristiques et comportements de l'enfant sont à souligner. Les variations des pratiques éducatives en fonction de l'âge ou du sexe de l'enfant en sont illustratives.

III. DIFFERENCES DES PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES EN FONCTION DE L'AGE DES SUJETS

La variation des pratiques éducatives parentales en fonction de l'âge de l'enfant illustre bien l'aspect réactif du comportement parental ou le caractère réciproque de la relation éducative. Il semble, en effet, que les parents réagissent aux comportements de l'enfant et adaptent leurs pratiques éducatives à ces comportements. Nous avons vu précédemment que les *feedbacks* affectifs sont plus utilisés chez les enfants plus jeune et le raisonnement ou l'induction chez les plus âgés (Schaffer, 1982; Johnson *et al*, 1984). Certaines expériences ponctuelles confirment ce point de vue. Les adultes sont plus répondants vis-à-vis d'enfants timides que vis-à-vis d'enfants hostiles ou agressifs (Brunk et Henggeler, 1984) ou réagissent différemment s'ils ont l'impression d'interragir avec des enfants nés à terme ou prématurés (Stern et Hildebrandt, 1986) ou s'ils répondent à un comportement de l'enfant mettant en danger sa propre intégrité physique ou portant dommage psychologique à autrui qu'à des comportements danifiant des objets matériels (Gusec et Kuczynski, 1980) ou encore selon la réaction probable de l'enfant à l'interdiction ou selon la difficulté qu'il manifesterà à répondre à la demande (Ladd et Price, 1986).

La réaction de l'enfant à certaines formes d'autorité varie aussi avec l'âge. Comme le soulignent les résultats de Laupa et Turiel, 1986, l'enfant très jeune (1^{re} à 3^e année de scolarité) ne distingue pas entre autorité légitime ou illégitime. L'autorité est liée au statut d'adulte, qui légitime *a priori* les demandes et suscite l'obéissance. Bien que l'autorité de l'adulte soit supérieure à celle des pairs, l'autorité d'un pair est respectée lorsqu'institutionnalisée (chef d'équipe, par exemple). Les ordres ne sont pas contestés par le jeune enfant à condition qu'ils ne heurtent pas frontalement certaines conventions sociales (continuer à se battre, blesser quelqu'un d'autre). A cet âge l'obéissance est indice de maturité, compétence et indépendance (Baumrind, 1973). Plus tard, l'enfant et l'adolescent font dépendre leur adhésion de certaines conditions. Ils distinguent entre justice et autorité ainsi qu'entre nécessité d'obéissance (pour éviter une punition) et légitimité de la décision. Ils sont capables de mettre en cause les décisions arbitraires. L'acceptation de l'autorité des adolescents dépendra de l'appréciation de la justification fournie par l'adulte: si la décision est rationnelle ou prétend assurer le bien être du sujet, ils l'accepteront tandis que si elle est arbitraire ou motivée par le désir de dominer ou d'exploiter ils la refuseront. L'adolescent acceptera l'orientation et les demandes parentales dans les domaines où il perçoit ses parents comme plus compétents (Maccoby 1980). Une certaine réciprocité (donner et recevoir; semer et récolter) dans les relations familiales et sociales émerge donc. Les relations parents-enfants deviennent progressivement moins unilatérales surtout à partir de 14-15 ans (Hunter, 1984), tendance que les parents pourront ou non renforcer.

C'est selon Schaefer et Bayley (1963) au niveau de la dimension autonomie-contrôle que le comportement parental varie le plus avec l'âge. Ces auteurs comparent des mesures prises lorsque l'enfant a entre 0 et 3 ans à celles 10 ans plus tard, lorsque l'enfant avait entre 9 et 14 ans: les corrélations pour la dimension amour-hostilité ($r=.68$) sont supérieures à

celles pour la dimension autonomie-contrôle ($r=.26$). Les résultats de Roberts, Block et Block (1984) ne confirment pas ces derniers. En effet 75% des pratiques éducatives parentales se maintiennent entre 3 et 12 ans. C'est toutefois au niveau de certaines pratiques disciplinaires que les changements sont le plus fréquents et vont dans le sens signalé plus haut. L'utilisation d'instruments différents rend difficile la comparaison des résultats de ces deux dernières études qui portent sur des cohortes différentes. On peut supposer toutefois que l'instrument utilisé par Roberts et collaborateurs mesure des catégories comportementales plus générales qui peuvent s'actualiser à travers divers comportements spécifiques, variant avec l'âge de l'enfant. Ils ont l'avantage de souligner aussi la réciprocité de la relation éducative: si le comportement parental se modifie en fonction des caractéristiques de l'enfant, il oriente à son tour développement de ces dernières.

Les parents donc modifient leurs interactions éducatives en fonction de l'âge de l'enfant et de l'image qu'ils font (Stern *et al.*, 1986). La croissance de l'enfant s'accompagne du développement de ses capacités de compréhension et de réciprocité. Lorsque les parents estiment que l'enfant est capable de comprendre les raisons de certains actes et de contrôler quelque peu son comportement, ils deviennent progressivement plus exigeants et résistent plus aux demandes irrationnelles de l'enfant (Maccoby et Martin 1985). La sensibilité des parents aux changements de leur enfant orientent leurs pratiques éducatives qui agissent à leur tour comme stimulateurs adéquats du développement de celui-ci. C'est ce que semblent indiquer l'ensemble les résultats précédents. On peut, en outre, prévoir que les styles flexibles (démocratiques), comparativement à ceux plus rigides (permissifs⁽⁹⁾ ou autoritaires), s'adapteront plus aisément à l'évolution morale et cognitive de l'adolescent. En effet, l'auto-estime et l'autonomie du jeune enfant ne sont pas

(9) Nous avons inclut la permissivité au sein des styles éducatifs rigides dans la mesure où elle se réfère à une image relativement rigide du développement de l'enfant, conduit par des forces intrinsèques qui ne peuvent être contrariées. Cette conception déterminera de façon rigide les droits de l'enfant et devoirs des paren

menacées par l'obéissance à une autorité puissante, alors que c'est, au contraire, le cas pour l'adolescent: c'est l'acquisition d'une conscience indépendante et internalisée qui stimule son accès à la maturité.

Il est clair qu'au delà des caractéristiques de l'enfant, certaines circonstances externes comme le type de situation d'interaction (Pourtois, 1979) les situations de dépression ou de tensions (Hetherington *et al.*, 1979, 1983; Kuczynski, 1984), la perception du niveau de difficulté de certains domaines (Ladd et Price, 1986), les appuis sociaux de la mère (Coterell, 1986) ou l'activité professionnelle de celle-ci (Stuckey *et al.* 1982; Maccoby et Martin, 1983), peuvent aussi exercer une influence plus au moins durable sur les pratiques éducatives maternelles.

Il semble donc que la relation éducative parent-enfant soit non seulement bidirectionnelle mais dépende aussi de variables du contexte dans lequel elle s'insère (Anderson, 1981). Nous y reviendrons.

C'est essentiellement aux différences de pratiques éducatives entre groupes sociaux que seront consacrés les paragraphes suivants, dans le but de mieux comprendre, à partir de telles variations, les différences de motivation pour la réussite entre ces mêmes groupes. Seront d'abord abordées les différences de pratiques éducatives en fonction du genre des sujets, pour ensuite se pencher sur les différences en fonction de leurs NSE d'appartenance.

IV PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE: DIFFERENCES EN FONCTION DU GENRE DE L'ENFANT

Nous considérerons dans un premier temps les recherches centrées sur l'observation de différences d'éducation à l'égard des garçons et des filles. L'observation de l'impact de telles pratiques sur la motivation des jeunes ou sur les comportements qui y sont associés sera abordée dans un second temps.

1. DIFFERENCES DE PRATIQUES EDUCATIVES SELON LE GENRE DE L' ENFANT

La plupart des parents affirment fréquemment qu'ils ne différencient pas leurs pratiques éducatives en fonction du genre de l'enfant: ils sont convaincus qu'ils éduquent garçons et filles de la même manière en fonction de principes d'égalité ou de justice.

Maccoby et Jacklin (1974) rejoignent ce point de vue. Certaines options personnelles, faites par les auteurs, expliquent et limitent la portée de tels résultats. En effet elles regroupent par exemple sous le même terme de "stimulation à la réalisation" les attitudes éducatives suivantes: l'usage de l'appréciation, de la critique, les standards parentaux pour les performances intellectuelles, les attentes d'aide aux travaux domestiques, les buts éducationnels, l'ingérence anxieuse dans les réalisations de l'enfant, etc... Or comme le souligne à juste titre Block (1976), l'interférence maternelle anxieuse et les critiques peuvent être considérées indicateurs de l'anxiété maternelle ou de son intrusion plutôt qu'indice de l'importance attribuée à la réalisation. D'autre part, par leur préoccupation légitime de ne rejeter aucune étude, Maccoby et Jacklin ont mis sur le même pied les résultats d'études excellentes et ceux d'études basées sur de petits échantillons, utilisant des

instruments construits au hasard et n'offrant aucune garantie de fidélité ou de validité. Celles-ci, malheureusement les plus nombreuses, rendent difficile la manifestation de différences consistantes. Finalement une autre source de biais est introduite par la sur-représentation des études portant sur de très jeunes enfants et utilisant l'observation directe. Certains aspects importants des différences de pratiques éducatives parentales, comme par exemple ceux liés aux aspirations parentales ou aux interprétations des parents des comportements de leur garçon ou leur fille sont difficilement appréhendés par ce type d'observation (Block, 1976; Darmofall et Mc Carbery, 1979).

Il n'est donc pas étonnant que les résultats d'autres recherches divergeront de ceux revus par Maccoby et Jacklin dans ce domaine. Les différences réelles seront probablement plus importantes et plus précoces que les différences rapportées vu que le renforcement des rôles est tellement ancré dans ses mentalités que les observateurs le remarquent difficilement (Baumrind 1971).

Les différences d'éducation entre garçons et filles durant la première année de vie sont peu nombreuses et les résultats de recherches souvent peu consistants. Les mères verbalisent plus et fournissent plus de stimulations distales durant les trois premiers mois à la fille alors qu'elle utilise des techniques de stimulation proximale visuelle et tactile en relation au garçon. Elles encouragent plus les activités motrices du garçon et le traitent plus vigoureusement mais répondent plus rapidement aux pleurs de la fille que du fils. Ces stimulations proximales diminuent pour les garçons à partir de 6 mois mais augmentent pour les filles et créent les conditions de l'établissement d'une relation étroite et affectueuse entre mère et fille qui se maintiendra d'ailleurs longtemps. La stimulation vigoureuse précoce du garçon développera son niveau d'activité (Hoffman, 1975; Huston, 1983; Safilios-Rotschild 1979). La différenciation des pratiques éducatives s'accroît avec l'âge. Seront successivement considérées la stimulation à l'indépendance et l'entraînement à

la réalisation, les pratiques disciplinaires et la construction de l'identité séparée pour ensuite signaler le rôle de l'identification.

A. Stimulation à l'indépendance et entraînement à la réalisation

Alors que les pratiques éducatives à l'égard des garçons sont orientées vers l'acquisition de l'indépendance, celles à l'égard des filles stimulent la dépendance. Les garçons ont plus de liberté d'explorer le milieu ou de s'éloigner de la mère. Les mères encouragent la curiosité, l'indépendance, l'expérimentation, la prise de responsabilité et découragent les manifestations de dépendance et les demandes d'aide irréaliste. Cet entraînement à l'indépendance est lié aux possibilités de réalisation indépendantes, plus fréquentes pour les garçons que pour les filles (Hoffman, 1975 a).

Les garçons auront plus souvent l'occasion de se mesurer seul au milieu, de par l'autonomie dont ils jouissent. Les parents renforcent ses activités dirigées vers un but (Block, 1978, 1979), orientent son attention vers les caractéristiques de la tâche, donnent plus d'importance à sa réalisation qu'à celle de la fille, stimulent le garçon à rechercher lui-même les solutions du problème, en lui refusant une aide spécifique mais en lui fournissant les éléments permettant la structuration des données et l'élaboration des stratégies de résolution du problème (Huston, 1983). Ils forment de hauts critères d'excellence, espèrent de hauts niveaux de réussite pour leurs fils et manifestent un plaisir non ambivalent face à sa réussite (Hoffman, 1975). Ils l'encouragent à assumer des responsabilités à la maison, à l'école ou au sein du groupe de pairs. Les jouets qu'ils lui fournissent permettent la manipulation, l'exploration et la modification du milieu. Les jeux des garçons, bien que soumis à certaines règles et donc plus structurés, permettent l'altération de celles-ci: ils développent simultanément la coopération et la compétition (jeux d'équipe),

ainsi que l'esprit d'initiative (Hoffman, 1977; Safilios-Rotschild, 1979). Notons que les restrictions de l'indépendance des garçons ne passent pas par la limitation de leurs possibilités d'exploration mais par la fermeté de l'exigence de respect des règles.

Les mères favorisent et renforcent la dépendance des filles par des restrictions de leurs possibilités d'expérimenter ou d'explorer, soit au moyen de prohibitions explicites, soit grâce à l'institution du "chaperonnage". Malgré sa plus grande maturité et vigueur physique, la fille est vue comme fragile et devra par conséquent être protégée: elle devra exercer ses activités à proximité de la mère, pourra assumer certaines responsabilités à condition que ce soit dans le cadre de la famille; ses demandes d'aide seront accueillies positivement, elle sera choyée et fréquemment réconfortée (Safilios-Rotschild, 1979). La fille, étroitement surveillée sera plus stimulée à imiter, à défendre les principes sociaux établis, à se montrer obéissantes et conformistes tout en maintenant une relation de dépendance vis-à-vis de la mère qu'à innover, à entreprendre de nouvelles expériences ou à rechercher des solutions créatives. Cette dépendance et l'intensité de la relation mère-fille constituent la garantie de son obéissance (Martin, 1981; Worrell, 1982). Dans ce cadre l'indépendance sera donc découragée et ses manifestations suscitent l'anxiété des mères (Hoffman, 1975; Zern, 1984). Cette limitation de l'indépendance est associée aux limitations des possibilités de réalisation indépendante des filles. En effet les mères ont plus tendance à offrir une aide spécifique, qui va jusqu'à la réalisation de la tâche, lorsque leurs filles sont confrontées à des situations problématiques, ceci même en l'absence de toute demande. Les filles sont plus fréquemment rassurées et réconfortées après des expériences de frustration (Huston, 1983). Les mères stimulent moins les capacités cognitives de leurs filles, forment moins d'expectations positives de réussite et dévalorisent leurs aspirations éducatives et professionnelles. Parsons, Adler et Kaczala (1982) ont vérifié de telles différences lorsque les expectations se rapportent aux

garçons ou aux filles. Au cours du secondaire (7^e à 11^e année de scolarité), la différenciation des attentes parentales en fonction du genre de l'enfant est particulièrement nette: non seulement les parents estiment que leur fille devra faire plus d'effort que leurs fils pour être bonne en mathématique mais considèrent, en outre, qu'une solide formation mathématique est plus importante pour les garçons que pour les filles. Ces différences d'attente parentales ont également été vérifiées pour d'autres tranches d'âge (Parsons, 1983; Parsons et al, 1976; Maccoby et Jacklin, 1974). Cette différenciation des attentes en fonction du genre de l'enfant varie toutefois en selon la classe sociale d'appartenance de la famille. Si les attentes des parents de classe moyenne, en arithmétique, sont nettement supérieures pour leurs fils par rapport à leurs filles, ceci dès la 1^{re} année de scolarité, les parents de milieux sociaux bas ont de plus hautes attentes de réussite pour leurs filles, qu'il s'agisse de l'arithmétique, de la lecture ou du "bon" comportement (Entwistle et Backer, 1983). Il faut souligner, toutefois, que les attentes parentales, dans la classe sociale basse, très éloignées des niveaux de performance effectifs, influencent moins les attentes des enfants que celles des parents de la classe moyenne. Les enfants de milieux défavorisés manifesteront une différenciation des attentes identiques à ceux de la classe moyenne (supériorité des garçons) bien que pour les premiers, le processus soit plus lent (première différence significative en 3^e année) que pour les seconds (première différence significative en fin de 1^{re} année).

Les mères, en outre, interrompent souvent leurs filles, notifiant ainsi le peu d'intérêt de leurs idées, ignorent leurs efforts de réalisation, critiquent plus leurs échecs que ne stimulent leur succès: les réactions des parents à la réussite des filles est ambivalente et se manifeste souvent par de l'anxiété, sauf si la réussite est justifiée par des motifs affiliatifs (Hoffman, 1975; Huston, 1983; Laosa, 1982; Parsons *et al.*, 1982a; Zern, 1984). En effet les parents, dans les situations de réalisation, attirent l'attention des filles sur

les aspects interpersonnels de la situation en expliquant les implications des comportements au niveau des relations sociales ou en fournissant plus d'encouragements affectifs que d'éléments de structuration de la tâche. En général les filles seront plus poussées à manifester certaines qualités interpersonnelles (compréhension, amabilité, politesse, affection, nurturance) qu'à atteindre de hauts niveaux de réalisation objectif dans le domaine cognitif. L'absence de ces caractéristiques interpersonnelles sont source d'anxiété pour les parents en relation aux filles et non en relation aux garçons. Les jeux des filles valorisent la manifestation de telles caractéristiques, et encourageront plus l'imitation et le conformisme que l'innovation ou l'initiative Block, 1983; Hoffman, 1972, 1977; Huston, 1983; Worrell, 1982).

B. Pratiques disciplinaires

Le type de pratiques disciplinaires utilisées pour atteindre les objectifs varient également en fonction du sexe de l'enfant. En général les garçons reçoivent, tant de la part des parents que des professeurs, plus de *feedbacks* positifs comme négatifs ou sont soumis à de plus hautes pressions de socialisation ⁽¹⁰⁾. Ils sont sujets à plus de punitions physiques, plus de restrictions et suscitent plus d'irritabilité et d'expression d'autoritarisme (surtout du père peu tolérant aux expressions d'agressivité contre lui-même) (Block, 1983; Hoffman, 1975; Huston, 1983; Maccoby et Jacklin, 1974, 1980). Les parents utilisent plus fréquemment de multiples punitions jugées plus efficaces vis-à-vis des garçons, essentiellement basées sur l'imposition de pouvoir (punitions physiques, verbalisations, commandes, menaces, marchandages ...) même si aucune différence objective d'obéissance entre garçons et filles ne le justifie (Grusec et Kuczynski, 1980). Enfin les parents

⁽¹⁰⁾ Ceci ne signifie pas que la socialisation des filles soit moins complète bien au contraire (Bronfenbrenner 1961) mais que l'intériorisation des normes sociales chez les filles se réalise grâce à l'intensité de la relation affective mère-enfant et n'exige pas l'utilisation de pressions disciplinaires intenses.

auront plus souvent recours à la suppression de privilèges pour contrôler les protestations verbales des garçons alors qu'ils utiliseront la persuasion ou le retrait d'amour pour les filles. Les parents auront, certes, à résoudre plus de conflit d'autorité avec les garçons qu'avec les filles, en soi plus obéissantes mais semblent aussi manifester plus d'anxiété si le garçon s'avère trop obéissant (Zern 1984). Le garçon recevra plus souvent des *feedbacks* positifs, de félicitations pour ses succès ou comportements adaptés, des manifestations de fierté ou de plaisir ou d'intérêt pour ses réalisations ou initiatives que la fille dont les résultats seront plus fréquemment sous-évalués ou dévalorisés (attribués à l'effort et non à la capacité) (Hoffman, 1977b; Huston, 1983; Lipman et Blumen et Leavitt, 1978; Parsons *et al*, 1976; Laosa, 1982; Smith et Daglish, 1977).

C. Construction de l'identité séparée

Les relations mère-enfant seront moins conflictuelles pour les filles que pour les garçons. Si la mère encourage la séparation plus précoce et plus complète du garçon, facilitée d'ailleurs par l'indépendance qui lui est concédée, elle n'exerce aucune pression cognitive ou sociale qui visent à susciter la distanciation de la fille plus difficile vu l'absence de conflit, la relation affective intense qui les unit et le processus d'identification de la fille au parent du même sexe (Block, 1983; Hoffman, 1975a).

L'impact des processus d'identification de la fille à la mère et du garçon au père dépendra des caractéristiques du père et de la mère au niveau des valeurs, attitudes, comportements et degré de satisfaction de leurs rôles. L'identification de la fille à une mère traditionnelle renforce l'adhésion de la fille aux stéréotype féminin traditionnel qui valorise la modestie, la dépendance, la fragilité, la passivité, le besoin d'aide, le sentiment d'incapacité et est liée à de basses aspirations professionnelles mais aussi au

développement de la capacité verbale de celle-ci (Hoffman, 1975; Safilios-Rothschild, 1979). Par contre, l'identification à une mère ayant une vie professionnelle satisfaisante, à des modèles féminins extra-familiaux ou encore au père, favorise le développement des capacités non verbales (mathématiques, analytiques, spatiales, créativité, élaboration de stratégies) également stimulées par l'autonomie de l'enfant. L'adhésion à des images diversifiées et moins traditionnelles est liée à l'évaluation positive des compétences professionnelles de la femme, la formation de hautes aspirations et la réduction de la peur du succès ou de l'échec. Ces identifications multiples sont favorisées par une certaine distanciation psychologique de la famille durant l'adolescence. Bien sûr l'influence des modèles n'est pas l'unique déterminant des aspirations ou des préférences de style de vie des sujets. Le succès académique, les encouragements des parents, leurs attitudes vis-à-vis du travail féminin ou des projets éducatifs ou professionnels de leurs filles en sont aussi de bons prédicteurs (Darmofall et Mc Carbery, 1979; Parsons *et al*, 1982a, 1983; Stein et Baley, 1973)

Il faut enfin noter que les pères sont beaucoup moins tolérant que les mères aux déviations par rapport aux stéréotypes des comportements de leurs enfants, surtout des garçons (Baumrind, 1971; Huston, 1983; Sobieszek, 1978; Worrell, 1980, 1982). L'absence du père augmente la dépendance des garçons et suscite, curieusement, une diminution de la réalisation des filles, directement proportionnelle à la durée de l'absence (Cotterell 1986). Ce phénomène est l'indice que la personnalité du jeune se forme à partir de multiples identifications tant au parent du même sexe qu'à celui du sexe opposé. Les modèles parentaux ne seront probablement pas les uniques références d'identification des jeunes. Tout modèle ne fournit, d'ailleurs, qu'un répertoire des comportements possibles et acceptables: ce répertoire sera donc d'autant plus large que les modèles seront plus diversifiés, ce qui ne suppose pas nécessairement que le sujet ait acquis les compétences nécessaires à la

réalisation des performances liées à ces modèles. Le contact avec l'adulte renforcera l'acquisition de certaines performances et on peut prévoir que, plus le contact sera distant, plus ce renforcement sera stéréotypé. En effet moins l'adulte est familier ou expérimenté vis-à-vis de l'enfant, plus il interagira avec lui en référence à des images stéréotypées (Huston, 1983; Sobieszek 1978). Les adultes voient aussi leur propre genre de façon moins stéréotypée que le genre opposé (Lipman Blumen et Leavitt, 1978). On comprend donc que les pères, plus que les mères, renforceront les enfants dans le sens des rôles traditionnels. Leur rigidité vis-à-vis des garçons, supérieure à celle vis-à-vis des filles, peut être expliquée par leur moindre expérience dans le domaine éducatif, ce qui n'exclut pas la possibilité d'autres explications, comme la crainte d'une perte de prestige liée à l'adoption de rôles féminins de la part de l'homme (Sobieszek, 1978) Il n'est donc pas étonnant que les garçons apprennent les contenus des stéréotypes plus précocement, persistent plus dans le choix d'activités stéréotypiquement masculines durant l'enfance et l'adolescence et manifestent plus de résistance à exécuter des activités dites féminines (Worrel, 1982).

Ce bref bilan des recherche indique clairement que les pratiques éducatives parentales varient en fonction du genre de l'enfant. Cette différenciation, inconstante durant les premières années, se précise et s'amplifie par la suite. L'accroissement progressif des différences de personnalité entre garçons et filles, à partir du début de la scolarité (Block, 1976, 1983; Deaux, 1985; Maccoby et Jacklin, 1974; Peterson *et al* 1983; Piret, 1973; Safilios-Rothschild, 1979; etc.) justifient l'observation de l'impact des pratiques éducatives sur le développement de la personnalité de l'enfant et plus particulièrement sur la motivation pour la réussite ou d'autres caractéristiques qui y sont liées.

2. IMPACT DES PRATIQUES EDUCATIVES SUR LE DEVELOPPEMENT DIFFERENCIEL DES GARÇONS ET DES FILLES

Le renforcement de la dépendance des filles, leur maintien à proximité de l'adulte, leur surveillance et orientation constante au sein d'une relation affective étroite, développera certes, chez celles-ci, le goût et la capacité de communication interpersonnelle (capacité verbale) (Safilios-Rothschild, 1979), leur empathie vis-à-vis des sentiments des autres (Block, 1983; Hall, 1978; Maehr, 1974; Snodgrass, 1985), et leur orientation sociale, mais empêcheront également le développement de leur auto-concept de compétence et explique, en quelque sorte, leur constante recherche d'aide, de protection et d'approbation. Le fait que la fille ait constamment accès au modèle d'identification (maternel, institutrice...) l'incitera à recourir à des stratégies de résolution de problèmes plus conservatrices, par imitation ou grâce à l'aide de l'adulte (Block, 1983). Elles seront donc plus conformistes et plus dépendantes du contexte. Dans ce cadre, la manipulation de l'amour, principale garantie de sécurité, rendra inutile l'usage de pratiques disciplinaires plus coercitives, certes, mais sera probablement source de crainte et d'anxiété pour la fille qui nous l'avons vu, investi particulièrement les relations sociales.

Ces résultats de recherches permettent de prévoir l'impact hypothétique de certaines pratiques éducatives familiales sur le développement de caractéristiques liées à la motivation pour la réussite des sujets. Il faut remarquer, toutefois, que ces associations hypothétiques signalées par certains auteurs et vraisemblables au niveau théorique, n'ont presque jamais été vérifiées expérimentalement.

Le renforcement de l'indépendance du garçon aura un effet positif sur le développement de sa capacité spatiale et son indépendance du champ (Huleau, 1981), stimulera nécessairement sa curiosité ou ses désirs d'exploration, son goût de la maîtrise, sa capacité de résolution de problèmes et son auto-estime

(Block, 1983; Huston, 1983; Lipman et Blumen *et al.*, 1980). L'usage de pratiques disciplinaires plus coercitives vis-à-vis des garçons ont le désavantage de susciter une agressivité larvée ou explicite, et si elles ne sont pas suffisantes pour entraîner l'obéissance, risquent de provoquer une escalade de "violence" (Maccoby et Martin, 1983). L'obéissance sera de toute façon superficielle à moins que, l'usage concomitant d'autres techniques basées sur le raisonnement ou que l'ambiance chaleureuse de la relation réduise l'aspect saillant de l'imposition de pouvoir (Kuczynski, 1984). La relative indépendance des garçons peut éventuellement les rendre moins sensibles aux opinions des autres, aux nécessités de concessions, aux avantages de la coopération lorsqu'ils poursuivent leurs propres buts comme semble le montrer les résultats de Baldwin (1955).

Ces divers aspects auront une influence très nette sur le choix préférentiel de stratégies de résolution de problèmes des deux sexes. Les filles choisiront de préférence des stratégies de réalisation indirecte alors que les garçons préféreront des stratégies plus directes (Lipman Blumen et Leavitt, 1979). Comme l'adulte, toujours présent dans l'environnement immédiat des filles, est prêt à leur fournir les solutions aux problèmes qu'elles rencontrent et que ces solutions sont généralement efficaces, elles apprendront que le recours à l'adulte est le moyen le plus facile de satisfaire leurs nécessités de maîtrise de l'environnement, que le conformisme est fonctionnel et que la solution des problèmes dépend essentiellement de la qualité de la relation avec l'autre. Par contre ce type d'expériences ne leur permettra ni d'acquérir les compétences nécessaires, pour résoudre, de forme indépendante, les problèmes qu'elles rencontrent, ni de renforcer leur capacité à supporter la tension ou la frustration inhérentes à ce type de situations et ne leur fournira pas la preuve de leur efficacité à résoudre les problèmes mais au contraire celle de la nécessité de l'aide de l'adulte pour y parvenir: ces aspects auront un effet

débilissant sur leur auto-estime, et engendrera l'anxiété face à ce type de situation (Lipman Blumen et Leavitt, 1979; Safilios-Rothschild, 1979).

Il n'est pas étonnant que, dans ce cadre, les filles développeront de faibles expectations de succès renforcées par les attitudes parentales ambivalentes vis-à-vis de leur réalisation (Block, 1983; Hoffman, 1975, 1977, Zern, 1984). La fréquence des critiques (relativement aux éloges) dont elles sont objets, les incitera à essayer de cacher leurs faiblesses plutôt que de développer leurs compétences spécifiques dans ce domaine (Huston, 1983). Elles éviteront les domaines de réalisation ou bien, à partir de leurs compétences interpersonnelles, elles deviendront expertes à demander aide, orientation, compassion ou protection lorsqu'elles auront à s'y confronter. Le risque d'être abandonnée, dramatique dans ce cadre, constitue une grave menace pour les femmes qui seront, de ce fait, très influencables (Eagly, 1978, 1983).

La stimulation de l'indépendance des garçons par contre leur permettra de développer leur capacité à réagir efficacement, dans une multiplicité de situations (parmi lesquelles les situations de réalisation) grâce aux compétences qu'ils auront eu l'occasion d'acquérir à partir de leur confrontation directe avec la réalité, grâce aux stratégies dont ils auront pu tester l'efficacité et à leur capacité à supporter les tensions et les frustrations inhérentes à ce type de situation. Les garçons auront appris, en effet, à compter sur leurs propres ressources pour résoudre les problèmes posés par les situations, auront pris conscience que cette recherche de solutions leur a permis d'acquérir certaines compétences qu'ils ne possédaient pas, qu'ils sont parfaitement capables de résoudre certains problèmes et que certaines solutions ou stratégies sont plus efficaces que d'autres. Ces expériences renforceront leur auto-estime et les stimuleront à choisir des stratégies de réalisation directe pour atteindre leurs objectifs, c'est-à-dire à agir directement sur le milieu sans attendre une aide hypothétique d'une quelconque autorité, à utiliser leurs compétences pour analyser les exigences de la tâche

et à choisir les comportements adéquats à ces exigences. Ces sujets aborderont avec confiance les situations nouvelles et défiantes vu que ces expériences antérieures leur ont déjà fourni un éventail de compétences et de stratégies qui pourront leur être utiles, une confiance de base dans leurs capacités à résoudre les problèmes, et des expériences de fierté et de satisfaction qu'ils essayeront de rééditer. Ces sujets seront nettement motivés pour la réussite.

On peut donc prévoir que garçons et filles aborderont donc les mêmes situations de façons différentes. Ainsi, même dans le domaine de l'orientation sociale, les garçons essayeront de résoudre les problèmes au moyen de pressions politiques alors que les filles s'engageront dans des actions sociales visant à fournir des supports aux opprimés (Block, 1976; Maccoby et Jacklin, 1974). Ce type d'action traduit, dans ce domaine spécifique, les choix préférentiels de stratégies de résolution de problèmes directes ou indirectes des garçons et des filles.

Les pratiques éducatives explicites ne sont pas l'unique voie d'influence des parents sur les comportements et attitudes des enfants: ils agissent aussi comme modèles d'identification puissants. La plus grande variété des rôles féminins dans notre société par rapport aux rôles masculins et l'aspect plus conflictuels des premiers en fait d'importantes sources de variation des attitudes, valeurs ou comportements adoptés par les filles, si l'on les compare à ceux des garçons. Leur influence a surtout été mise en évidence au niveau de la projection, faite par le sujet, de ces futurs rôles sociaux, familiaux et professionnels. Vu que le problème de l'importance relative à donner aux divers rôles sociaux ne se pose pas (encore) pour l'homme, sensé investir exclusivement au niveau professionnel, ces études portent essentiellement sur les choix féminins. Il semble que ce soit moins l'exercice ou non d'une activité professionnelle par les mères, ou toute autre image d'identification qui influence le choix de carrière des filles, mais plutôt les valeurs que celles-ci transmettent au cours de leur activité professionnelle éventuelle (Darmofall et

Mc Carbery, 1979). Il est évident que l'identification à une mère satisfaite de son style de vie et se sentant réalisée est plus aisée que celle à une mère frustrée et aigrie. Lorsque la première exerce une activité professionnelle, elle transmet, par son attitude, divers messages comme, par exemple, la conviction que les femmes sont compétentes dans divers domaines (mathématiques, par exemple), que la réalisation professionnelle est compatible avec la féminité, que les rôles familiaux et professionnels sont conciliables, que la réalisation professionnelle est source de satisfaction, que cette orientation mérite être encouragée et appuyée, que l'innovation ou une certaine relativisation des stéréotypes sociaux est permise et que la distribution plus équilibrée du pouvoir au sein de la famille est possible. Ces aspects sont en effet associés à des concepts de rôles et des choix professionnels plus flexibles chez les filles (Darmofall et Mc Carbery, 1979; Farmer, 1980; Fassinger, 1985; Hoffman, 1974; Lavine, 1982; Lipman-Blumen, 1972; Parsons *et al.*, 1982; Tangri, 1972). La conviction de l'égalité des sexes ou de la supériorité féminine stimule les filles à s'engager dans des activités moins traditionnelles. Cette conception est en relation avec la perception du pouvoir maternel indépendamment du fait que la mère exerce ou non une profession en dehors du foyer. Aux choix non traditionnels de la filles, correspond la perception d'un haut pouvoir maternel ou d'égalité de pouvoir au sein du couple parental, parfois interprétée en terme de masculinité: elle s'accompagne d'une évaluation moins stéréotypée des professions. La perception du pouvoir paternel et maternel n'exerce aucune influence sur les choix de carrière des garçons (Lavine, 1982). Del Vento Bielby (1974) souligne cependant que telles références familiales influencent les choix de carrière des femmes célibataires (ou leurs projets) mais non des femmes mariées pour lesquelles l'impact de l'idéologie sociale liée aux rôles sexuels est beaucoup plus important. La transmission de cette idéologie dépasse de loin le cadre familial et agit de façon très précoce à travers la

littérature enfantine, les manuels scolaires, la publicité, les mass-médias en général. (Fontaine, 1977; Barreno.1985).

Les modèles d'identification possibles ne se limitent aux modèles parentaux ou aux modèles du même sexe. Face à la multiplicité des modèles possibles, certaines identifications seront encouragées et d'autres ne le seront pas (Maccoby et Jacklin, 1974). L'amplitude et la variété du répertoire des modèles possibles et acceptables semble favoriser le choix de carrières non traditionnelles chez la femme (Darmofall et Mc Carbery, 1979).

En effet, les tendances qui sont susceptibles de stimuler la motivation pour la réussite des femmes et le choix de carrières plus prestigieuses n'impliquent pas nécessairement la dévalorisation de l'importance des relations interpersonnelles, caractéristique considérée traditionnellement féminine, mais plutôt l'élargissement de l'éventail de compétences des femmes. Comme l'ont souligné Bem (1974) et plus tard Spence et Helmreich (1978), les caractéristiques masculines et féminines, pour la première ou instrumentales et expressives, pour les secondes, ne sont pas antagoniques mais représentent deux dimensions indépendantes des attitudes individuelles. L'expressivité est liée à l'efficacité interpersonnelle et l'auto-confiance sociale et l'instrumentalité est liée à l'auto-estime et à l'ajustement personnel. L'actualisation de hauts niveaux d'instrumentalité et d'expressivité accroît le degré de satisfaction du couple et l'efficacité et l'auto-estime des jeunes (Spence, 1982). Les sujets androgynes de Bem sont plus créatifs que les sujets indifférenciés, masculins ou féminins vu qu'ils peuvent choisir entre un éventail plus diversifié de comportements acceptables pour répondre aux diverses situations. L'étude de Baumrind (1982), utilisant le Bem Sex Role Inventory (Bem, 1974), dans lequel les attitudes masculines et féminines correspondent plus aux stéréotypes sociaux traditionnels qu'aux dimensions

instrumentales ou expressives, constate que les sujets androgynes⁽¹¹⁾, tant hommes que femmes, manifestent un locus de contrôle plus interne mais sont aussi plus dépendants du contexte⁽¹²⁾ et manifestent de plus hautes indices de conformisme social que les sujets indifférenciés.

Baumrind (1982) constate que, contrairement aux attentes, les enfants du couple androgyne (père plus répondant et mère plus exigeante) sont moins compétents cognitivement et que les garçons sont moins responsables socialement que ceux des couples traditionnels (père exigeant et mère nurturante) ou que ceux de couples autoritaires réciproques plus exigeants. Ces résultats doivent être considérés avec prudence vu qu'il semble que, chez les femmes androgynes, les auto-évaluations d'exigence et de compétence ne se traduisent pas en acte. Il faut donc croire que le choix androgyne de la part des femmes est essentiellement conformiste, vu que la compétence liée à la masculinité est socialement valorisée. Dans ce cas, la diminution relative du niveau d'exigence chez le père n'est pas compensée par un accroissement de celui de la mère. Il n'est, en outre, pas exclu que, pour que les enfants puissent dépasser la polarité sexuelle, ils doivent tout d'abord l'intérioriser, bien que la plupart des études sur le développement des rôles sexuels indiquent clairement que, dans un premier temps, les images stéréotypées, extraordinairement uniformes et rigides, dépendent fort peu des variations d'attitudes ou comportements parentaux (Katz, 1979; Kohlberg 1966, 1974; Vandenplas-Holper, 1979; Worrel, 1982). Ces résultats devraient être approfondis et la flexibilité prônée auparavant n'exclut pas la possibilité de différencier ses attitudes et comportements selon les domaines considérés, professionnels, éducatifs ou conjugal. C'est donc le problème du compromis et de l'intégration

(11) Dans la terminologie de Bem, ce sont les sujets qui, au cours d'auto-évaluation, considèrent qu'ils possèdent, à un haut degré, un nombre important de caractéristiques soit traditionnellement masculines, soit celles traditionnellement féminines, soit les unes et les autres, soit aucunes d'elles

(12) Soit plus dépendants du champ, selon la terminologie de Witkin *et al.* (1977)

des tendances actives et affectives de tout être humain, au niveau individuel et social, qui est ainsi posé.

3. IMPACT DIFFERENCIEL DES MEMES PRATIQUES EDUCATIVES EN FONCTION DU GENRE DE L' ENFANT

Nous avons vu que des pratiques éducatives parentales, différentes vis-à-vis des garçons et des filles, sont associées au développement différentiel de certaines attitudes et caractéristiques de personnalité susceptibles d'influencer leur façon de se situer face aux tâches de réalisation. Nous ferons, à présent, intervenir un nouvel élément dont il faut tenir compte lorsque l'on observe l'impact des pratiques éducatives sur les comportements, soit l'influence différente, chez garçons et filles, de pratiques éducatives parentales identiques.

Le premier aspect analysé sera l'effet de la *chaleur affective* maternelle et de l'interaction étroite avec la mère en général chez les garçons et les filles. cette chaleur affective favorise le développement de la motivation pour la réussite des garçons qui seront plus disposés, dans ce cadre, à accepter les pressions sociales des parents et professeurs, alors qu'une haute nurturance préjudique nettement les filles (Baumrind, 1973; Hoffman, 1975; Maccoby, 1980; Rubovits, 1975; Stein et Bailey, 1973). En effet, nous avons vu qu'une relation trop étroite avec la mère empêche le développement de l'identité de la fille mais non celle du garçon. Elle entraîne une hypersocialisation féminine, caractérisée par une haute féminité, dépendance, conformisme et suggestionnabilité. Il est peu probable que les filles développent, dans ce cadre, des sources indépendantes d'auto-estime qui demeure étroitement liée à la qualité des relations sociales: la perte d'amour sera donc très menaçante pour l'auto-estime des filles. La froideur affective de la mère et son hostilité

modérée réduiront la fréquence des comportements excessivement protecteurs, intrusifs, accroîtront l'indépendance psychologique des filles et leur capacité à réagir au stress. Elle ont donc un effet "rigidifiant" sur les filles (Crandall *et al.*, 1960; Crandall et Battle, 1970; Huston, 1983; Rubovits, 1975). Cette indépendance est plus bénéfique si elle se manifeste précocement et peut d'ailleurs être favorisée par d'autres caractéristiques psychologiques: l'impulsivité de certaines filles ou leur agressivité, par exemple, élevant le nombre de conflits avec la mère, peut assurer une certaine distanciation entre elles, favorable au développement de l'auto-confiance et de la motivation pour la réalisation indépendante (Hoffman, 1975; Stein et Bailey, 1973).

Il est évident qu'un excès d'hostilité ou de rejet accompagné de contrôle, aura des effets opposés: il accroîtra soit la passivité et la dépendance chez les enfants gentils et sensibles, soit la rébellion si l'enfant est agressif ou impulsif. Selon Baumrind (1971) la plupart de la variation du comportement éducatif parental est "expliquée" par le comportement "indépendant *vs* suggestionnable" (ou actif *vs* passif) chez les filles alors qu'elle l'est par les comportements "responsables *vs* irresponsables" chez les garçons. De tels résultats peuvent être expliqués par le fait que les filles sont beaucoup plus homogènes au niveau de la responsabilité sociale tandis que les garçons le sont plus au niveau de l'indépendance: ces caractéristiques ne seront donc pas sources de variations dans chacun des groupes. Précocement, en effet, les garçons se montrent plus hostiles vis-à-vis des pairs, plus résistants à la supervision de l'adulte et moins orientés vers la réussite (Block, 1976; Maccoby et Jacklin, 1974, 1980). Le but de la socialisation des garçons sera le développement de leur responsabilité sociale (la coopération avec l'adulte entraînant automatiquement une meilleure orientation vers la réussite du garçon ⁽¹³⁾ (Baumrind, 1971). Les filles sont à cet âge, au contraire plus amicales, coopérantes et malléables et plus orientées vers la réussite ($p < .10$).

(13) Corrélation entre orientation vers la réussite et résistance de l'enfant est de $-.40$ (16% var) pour le garçon et $-.06$ pour la fille (Baumrind 1971).

amicale, coopérantes et maléables et plus orientées vers la réussite ($p < .10$). L'objectif de la socialisation des filles sera essentiellement le renforcement de comportements adéquats au stéréotype sexuel (soumission, dépendance, passivité) qui sont, par ailleurs, antagoniques à ceux associés à la motivation pour la réussite (Huston, 1983; Safilios-Rothschild, 1979).

L'*autoritarisme parental* ou l'excès de *permissivité* préjudique plus les garçons que les filles et diminuent leur motivation pour la réussite (Baumrind, 1971, 1973; Maccoby, 1980; Maccoby et Martin, 1983). En effet les comportements non directifs et laxistes des parents intensifient les comportements agressifs et de rébellion des garçons qui acquièrent ainsi leur indépendance sans se confronter aux normes sociales mais manqueront de responsabilité sociale. L'absence de demande parentale ne stimule pas le développement des compétences de l'enfant, et si celui-ci peut se montrer motivé pour la réussite par conformisme aux valeurs sociales en vigueur pour l'homme, comme ce choix n'a pas été vraiment assumé, cette tendance sera fragile et facilement débilitee. L'autoritarisme, qui dans la terminologie de Baumrind (1971) se caractérise par de hauts niveaux de demande (et de contrôle) et de bas niveaux de réponse (affection, support), entraînera des manifestations d'hostilité larvées, de rébellion, de timidité et inhibition (si présente avant 3 ans), de désintérêt, opposition et agressivité, plus tard. En effet, dans le style autoritaire, les hautes demandes sont accompagnées de restriction de l'autonomie et sont perçues comme arbitraires à cause de l'absence de méthodes rationnelles de contrôle ou de l'apparente incohérence des réponses parentales en relation aux intentions de l'enfant plus qu'à ses comportements (prévalence du point de vue parental légitimé par le statut). Le jeune développe des comportements agressifs, anti-sociaux, délinquants, sera peu orienté vers des réalisations socialement acceptées, moins indépendants et auto-confiant (Baumrind, 1971, 1973). L'autoritarisme parental développera le conformisme et la dépendance chez les filles qui présenteront rarement des

comportements anti-sociaux. La dépendance inhibera le développement des compétences instrumentales des filles et de leur motivation pour la réussite indépendante.

La permissivité parentale permet, par contre, la manifestation de motivation pour la réussite chez les filles, essentiellement par le fait qu'elle ne les poussera pas à inhiber leur orientation vers la réussite et ne les forcera pas à être passives et dépendantes afin de se conformer aux normes sociales. Si la permissivité s'accompagne de rejet, elle accroîtra la résistance de la fille à l'adulte et son désir de lutte autonome (constructive ou non). Cette absence de pression semble plus favorable aux filles que l'anti-conformisme déclaré qui, substituant les normes sociales par des normes familiales tout aussi contraignantes, engendrera plus de dépendance que d'autonomie chez les filles (Baumrind 1971). Il semble donc que toute forme de pression conformiste ou anti-conformiste, diminue la capacité de la fille à agir de façon assertive et autonome sans dépendance excessives de normes sociales.

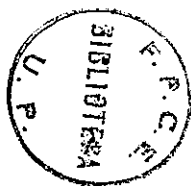
Enfin le style *autoritaire-réciproque* semble plus favorable aux filles qu'aux garçons (Baumrind, 1971, 1973; Maccoby, 1980, Maccoby et Martin, 1983). Celles-ci se montreront auto-confiantes, orientées vers la réussite, plus dominantes face aux pairs et plus résistantes face aux parents, enfin plus indépendantes et responsables socialement. Les garçons seront plus amicaux et coopérants, et également responsables et orientés vers la réussite. Pour exercer sur les garçons l'effet positif que ce style éducatif exerce sur les filles il doit s'accompagner de non-conformisme. Dans ce cas les garçons seront très indépendants, hautement orientés vers la réalisation tout en maintenant un certain niveau d'agressivité et de résistance (qui ne préjudique pas leur réalisation), vu que les parents renforcent l'agressivité (exprimé dans un sens socialement acceptable) et le non-conformisme de l'enfant. Ces résultats sont renforcés par ceux de Stein et Bailey (1973) qui soulignent que c'est essentiellement l'indépendance émotionnelle, soit la possibilité de

distanciation psychologique du sujet qui est favorable au développement du comportement de poursuite de la réussite des filles. Cela semble également se vérifier pour les garçons. Solomon (1980) constate toutefois que pour être efficace chez les garçons, cette stimulation à l'indépendance doit prendre place avant l'adolescence. Les parents autoritaires-réciproques qui sont non conformistes peuvent éventuellement être inclus dans la catégorie des parents harmonieux, possédant le contrôle mais n'ayant pas besoin de l'exercer, vu qu'ils ont développé certains principes qui permettent de résoudre sans conflit les problèmes de la vie quotidienne basés sur les valeurs d'égalité, honnêteté, justice, rationalité, harmonie et responsabilité. Ils encouragent l'indépendance et stimulent la réalisation par l'enrichissement de l'environnement (Maccoby, 1980). Quoiqu'il en soit de hautes demandes de maturité, la concession d'une certaine autonomie et la justification des règles, accompagnées de hautes capacités de réponse des parents, accroissent la responsabilité sociale des garçons, leur confiance en soi et leur capacité de direction, ont un effet positif sur leurs résultats scolaires et stimulent leur intérêt pour la réussite en accord avec les normes sociales en vigueur.

Le style autoritaire-réciproque de parents conformistes exerce une influence positive sur la motivation pour la réussite des filles, essentiellement par la présence des hautes demandes de maturité et de performances de la part de la mère et par les stimulations qui accompagnent les tentatives d'accélération du développement de l'enfant. La fille sera donc explicitement stimulée pour être orientée vers la réussite indépendante et socialement responsable. En effet, la stimulation environnementale précoce et la complexité de cette stimulation favorise le développement des compétences des enfants (Block, 1983). L'usage du raisonnement, la participation à l'élaboration des règles familiales sont des exemples de cette complexité (Lautrey, 1980). Les parents fournissent à l'enfant les instruments cognitifs nécessaires qui lui permettent d'assumer des responsabilités de façon indépendante. Les parents

auto-confiants utiliseront avec modération les techniques disciplinaires d'imposition de pouvoir. Baumrind (1971) constate que l'assertivité parentale est négativement corrélée avec la soumission de l'enfant: celui-ci ne se laisse pas facilement intimider par les pressions des parents bien qu'il les accepte rationnellement et en tienne compte. Ce style autoritaire-réciproque accompagne les demandes et le contrôle, de l'emphase de l'individualité et de l'expression personnelle de l'enfant qui stimuleront le développement de l'auto-confiance et de l'indépendance chez les filles, les soutiendront lors de l'éloignement du cadre protecteur de la famille et les inciteront à se mesurer à de nouvelles tâches. La réalisation serait un moyen d'obtenir l'approbation maternelle et d'attirer l'attention de celle-ci, spécialement si les mères sont légèrement rejetantes, peu protectrices et refusent de répondre aux demandes d'aide inutiles. Les filles sont, à l'âge pré-scolaire, aussi fortement orientées vers la réalisation que les garçons (Block, 1976; Maccoby et Jacklin, 1974; Petersen *et al*, 1983...) mais cette motivation pour la réussite se dissipe progressivement avec l'âge. Les résultats précédents indiquent que les pratiques éducatives parentales ne sont pas étrangères à cette évolution.

On peut conclure du bilan des recherches relatif aux différences de pratiques éducatives en fonction du sexe que de telles différences existent et influencent le développement différentiel de la personnalité des jeunes et plus particulièrement celui de leur motivation pour la réussite. En effet on constate que les filles sont, à l'âge pré-scolaire, aussi fortement orientées vers la réussite que les garçons. Il suffirait qu'au cours des diverses étapes de leur socialisation elles soient soit encouragées à persévérer dans cette voie, soit non découragées, pour que cette tendance se maintienne à l'âge adulte. Les garçons voient leur tendance à la réalisation indépendante renforcée, parfois au détriment de leur responsabilité sociale. La chaleur et le support parental



semble constituer un aspect crucial du développement de cette dernière caractéristique.

Le domaine social est traditionnellement un domaine de réalisation féminin mais ne jouit pas de la reconnaissance sociale et financière ou du prestige dont jouissent les domaines traditionnellement masculins. Sans sous-estimer la nécessité de pressions pour obtenir cette reconnaissance, il semble aussi utile d'essayer d'élargir le concept de féminité en y introduisant, par exemple, les capacités du domaine intellectuel (Stein et Bailey, 1973) ou en élargissant l'éventail des rôles et comportements acceptables pour une femme. La diversification des modèles de rôle, l'absence de pression en faveur de l'adhésion précoce à des normes sociales ou familiales rigides, une certaine distanciation affective accompagné du respect de l'individualité de l'enfant et de son expression ou les hautes demandes de maturité et de performances paraissent particulièrement favorables aux filles. Les garçons semblent avoir besoin pour le développement harmonieux de toutes leurs potentialités, de hautes demandes et hautes réponses parentales, dans une ambiance chaleureuse et non-conformiste. Comme le souligne très bien Hoffman (1975), plus que stimuler exclusivement la motivation pour le succès, l'objectif de la socialisation pourrait être d'augmenter la flexibilité des réponses des sujets aux diverses situations possibles afin qu'ils soient capables d'aimer et de réussir.

Au delà de ces aspects généraux, les variations de l'impact de pratiques éducatives identiques en fonction du genre de l'enfant, ont attiré notre attention sur la nécessité d'une étude plus détaillée des diverses composantes de ces pratiques ainsi que sur l'importance d'effets d'interaction dans ce domaine. Les facteurs sociaux paraissent constituer d'importants éléments dont l'intégration au sein d'études différentielles de ce type, permettra de mieux comprendre l'ensemble des résultats de recherches.

V. PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES ET MOTIVATION POUR LA REUSSITE: DIFFERENCES EN FONCTION DE LA CLASSE SOCIALE DE LA FAMILLE

La plupart des études citées au cours du bilan précédent portent sur des familles de la classe moyenne, de niveau d'instruction supérieur qui vivent dans des zones urbaines nord-américaines ou européennes et qui appartiennent à la race blanche. Or, l'intensité ou la fréquence des manifestations des diverses pratiques éducatives mises en évidence, peuvent varier d'un groupe social à l'autre et l'impact de ces pratiques éducatives sur le comportement de l'enfant peut différer en fonction du contexte culturel dans lequel elles s'insèrent.

Seront comparés dans cette section, les groupes défavorisés aux groupes favorisés. Les premiers incluent les familles de niveaux socio-économiques bas ainsi que celles appartenant à des minorités ethniques; les seconds comprennent les familles blanches de niveau socio-économique moyen ou élevé. Après avoir souligné les différences de pratiques éducatives de ces deux groupes, les raisons de cette différenciation seront recherchées et leurs conséquences sur le développement de l'enfant présentées, en insistant particulièrement sur le développement de la motivation pour la réussite.

1. DIFFERENCES DE PRATIQUES EDUCATIVES EN FONCTION DE LA CLASSE SOCIALE

La plupart des études qui comparent les pratiques éducatives de parents de divers groupes socio-culturels, observent la présence de différences significatives de capacités de demande et de réponse, de formes d'exercice de l'autorité, d'aspirations, de comportements d'enseignement ou d'objectifs éducatifs parentaux. Ces différences furent observées soit dans des situations structurées lorsque l'objectif était de mettre en évidence les caractéristiques

du comportement d'enseignement ou des techniques de contrôle des mères, soit au cours de situations non structurées, lorsque l'organisation de la vie familiale, les buts de l'éducation ou l'ambiance affective de la famille constituaient les objectifs de la recherche.

Les résultats auxquels on se confronte au cours de ce bilan sont souvent contradictoires: au delà des possibles variations temporelles des pratiques éducatives en vertu de l'évolution des valeurs sociales, les divers milieux sociaux se différencient souvent au niveau d'aspects plus qualitatifs que quantitatifs, relativement subtils, qui sont difficilement appréhendés par d'amples catégories telles l'amour *vs* hostilité ou le contrôle *vs* permissivité, par exemple. Cette hypothèse est appuyée par les résultats de recherches présentés au cours des paragraphes suivants.

En relation à la première dimension, amour *vs* hostilité, certains chercheurs considèrent que les mères de milieux favorisés sont plus rejetantes et hostiles que celles de milieux défavorisés (Davis et Havighurst, 1964; Barker et Wright, 1955) alors que d'autres les considèrent au contraire plus chaleureuses et compréhensives que ces dernières qui seraient hostiles et irritables (Bayley et Schaefer, 1960; Baumrind, 1973; Coterell, 1986; Maccoby, 1980; Schaefer *et al*, 1959). Baumrind (1973) relève, au sein de cette même dimension certaines différences plus subtiles: le rejet qui accompagne souvent l'autoritarisme chez les parents blancs, par exemple, se retrouve rarement chez les noirs, plus capables, dans les mêmes circonstances, d'exprimer des sentiments positifs. C'est aussi à des différences qualitatives que se réfère Reuchlin (1972) lorsqu'il parle ou de contacts intenses permanents, animés et chaleureux, plus fréquents dans les classes défavorisées, ou d'harmonie familiale basée sur la compréhension affective et intellectuelle plus fréquente au sein des classes favorisées. L'hostilité peut, elle aussi, se traduire soit par l'irritabilité de parents qui vivent dans une situation de *stress* permanent comme dans les classes défavorisées (Maccoby 1980), soit par la critique

systematique de mères désireuses d'accélérer le développement de leur enfant, caractéristique de la classe moyenne. Un autre aspect de la dimension affective, différenciateur qualitatif puissant des classes sociales, serait la façon de répondre aux besoins de l'enfant. Les mères de milieux favorisés sont plus compréhensives et tolérantes, plus sensibles aux besoins de communication, de stimulation intellectuelle de l'enfant, à ses sentiments, à ses perspectives tandis que les mères de groupes défavorisés sont plus promptes à répondre aux besoins physiques de l'enfant, à ses demandes de réconfort et d'aide spécifique dans des tâches déterminées (Bayley et Schaefer, 1960; Freeberg et Payne, 1967a; Hess et Schipman, 1968; Kamii et Radin, 1967; Laosa, 1982; Lautrey, 1980; Maccoby, 1980; Pourtois, 1979; Reuchlin, 1972; Walter *et al*, 1964).

Ces différences de sensibilité aux besoins de l'enfant, non seulement ont un certain impact sur les techniques de contrôle du comportement utilisées par la mère, mais sont également liées à l'orientation générale du comportement caractéristique de chaque culture. Si l'orientation des classes ouvrières est plus collectiviste et centrée sur le présent, celle des milieux aisés est plus individualiste et tournée vers le futur (Bairrão, 1964; Bernstein 1961; Forquin, 1979 a, 1980 a; Majoribanks, 1984; Pourtois 1979). Ces différences qualitatives s'observent également à un niveau interculturel plus large, lorsque l'on compare l'orientation de sociétés plus ou moins développées (Zern, 1984) ou lorsque l'on analyse de plus près la signification de l'encouragement à la dépendance dans divers milieux qui, paradoxalement, ne semble pas toujours antagonique avec la stimulation de l'indépendance. En effet, Fu *et al* (1984) constatent que, pour les filles noires, le développement de la dépendance et de la loyauté garantit le maintien de l'identité culturelle et la cohésion du groupe, ce qui, à son tour, assurera aux sujets la satisfaction de leurs besoins affectifs ainsi que l'aide et support le maternel. L'indépendance est, par contre, stimulée lorsque les filles agissent au sein de la culture dominante. Curieusement, si la

protection des influences extérieures est aussi présente au sein des familles blanches de NSE bas, elle n'est pas compensée, dans ce cas, par la stimulation à l'indépendance des filles dans leurs contacts avec d'autres groupes sociaux. On peut supposer que, de par les différences raciales et les mouvements sociaux en faveur de l'égalité entre noirs et blancs le sentiment d'appartenance culturelle est plus vif au sein des familles noires comparées aux familles blanches, ce qui favoriserait l'apparition de ce type de comportement.

La centration sur le groupe ou sur l'individu imprègnera l'ensemble des pratiques éducatives familiales, et particulièrement celles liées au contrôle et à l'orientation des comportements. Globalement les milieux défavorisés se montrent plus autoritaires que les milieux favorisés, bien que, à nouveau, la présence de contradictions entre résultats de recherches exigent certains éclaircissements. En effet, plusieurs recherches réalisées aux États-Unis ou en France rapportent la manifestation d'indices d'autoritarisme plus élevés au sein de la classe moyenne (Clausen, 1957; Davis et Havighurst, 1946), fait qui semble évoluer, à partir des années '50, dans le sens d'une réduction importante de cette caractéristique, grâce, soit à la diffusion d'une idéologie plus libérale, soit à l'effort de clarification des concepts, distinguant la présence ou l'absence de règles des moyens plus ou moins coercitifs mis en œuvre pour les respecter (Bronfenbrenner, 1958; Bronfenbrenner et Crouter, 1983; Lautrey, 1980; Lobrot, 1962; Waters et Crandall, 1964). Les classes défavorisées sont caractérisées par de hautes exigences, signalées par de nombreuses règles, unilatéralement déterminées par les parents, dont le respect précoce est assuré par des punitions sévères souvent physiques, des suggestions coercitives, ou d'autres méthodes d'imposition de pouvoir plus ou moins arbitraires, toujours légitimées par le statut de qui les utilise. Ils font usage d'un langage impératif-normatif et structurent tant les situations de la vie quotidienne comme les situations d'apprentissage spécifique de façon rigide (Bayley et Schaefer, 1960; Baumrind et Black, 1967; Baumrind, 1973; Bee et Van Egeren,

1969; Bernstein et Henderson, 1969; Brophy, 1970; Freeberg et Payne, 1967 a; Hess et Shipman, 1968; Kamii et Radin, 1967; Laosa, 1982; Lautrey, 1980; Maccoby, 1980; Maccoby et Martin, 1983; Pourtois, 1979; Reuchlin, 1972, 1976; Schaefer, 1959; Steward et Steward, 1973; Walter, Connor et Zurich, 1974). Ces règles étant extrêmement rigides, et fondées sur des critères imposés de l'extérieur (Kohn et Schooler, 1973) la communication parent-enfant se réduit à la transmission de directives et les chocs d'autorité sont fréquents vu que les jeunes, à partir d'un certain âge, perçoivent difficilement la légitimité des impositions parentales. Le langage est donc moins utilisé pour organiser l'expérience au niveau cognitif ou affectif que pour ordonner corriger et punir. Cet aspect constitue, selon Hess et Shipman (1968), l'essence de la déprivation culturelle des classes inférieures, soit la déprivation de significations des comportements, actions et relations au cours des premières relations mère-enfant. Les techniques d'enseignement dans les situations d'apprentissage spécifique sont basées sur l'imitation, accompagnée de multiples *feedbacks* correctifs.

Les parents de classes favorisées adopteront un comportement opposé: les règles d'organisation de la vie familiale sont le résultat d'un accord entre parents et enfants (Lautrey, 1980) et leur respect est assuré par des techniques basées sur le raisonnement, l'induction, l'éveil aux réactions et sentiments des autres dans une ambiance de réciprocité (Maccoby, 1980). Ceci ne signifie pas que ces techniques de raisonnement ne soient pas accompagnées d'interdictions ou d'imposition de pouvoir mais la communication entre parents et enfants et le raisonnement ont l'avantage de rendre cette imposition de pouvoir moins prégnante (Grusec et Kuczynski, 1980). En effet la communication permet l'ajustement de certaines situations de forme plus flexible. Les parents utilisent fréquemment un langage complexe, soit personnel et subjectif, donnant une certaine emphase aux sentiments, soit cognitif et rationnel accentuant les relations entre objets et événements. Ils justifient leurs

décisions en fonction de critères individuels et non du consensus social (Hess et Shipman, 1968). Les conflits d'autorité sont rares grâce à la prise en considération des désirs ou demandes de l'enfant et des parents ce qui favorise la négociation. Ce comportement éducatif est plus proactif que réactif: il crée de nombreuses opportunités d'apprentissage fournissant à l'enfant des activités plus complexes qu'il structure et oriente de façon générique ainsi que des stratégies pour traiter l'information sans se limiter à transmettre des connaissances ponctuelles. Les parents utilisent le langage pour désigner, classer, manipuler et organiser les stimuli, encouragent l'enfant à explorer son champ d'activité, à prendre des initiatives, acceptent plus ce que fait l'enfant et le récompensent plus que ne le punissent (Pourtois, 1979). Cela ne signifie pourtant pas que leurs décisions et demandes varient systématiquement en fonction des pressions exercées par l'enfant, bien qu'elle puissent varier en fonction de l'analyse rationnelle des arguments présentés par celui-ci ou après la prise en considération d'un nouvel aspect passé jusqu'alors inaperçu (Lautrey, 1980).

Les parents des groupes favorisés concèdent plus d'autonomie à l'enfant, lui permettent d'assumer certaines responsabilités dans certains secteurs de son existence. Celle-ci se différencie de l'autonomie en vigueur au sein des milieux défavorisés, soit teintée d'indifférence, soit forcée par les circonstances (défendre ses droits; rester seul à la maison, la mère ignorant souvent où se trouve l'enfant et ce qu'il fait) (Marcos, 1976; Kowalski et Verquerre, 1984.).

Enfin les attentes et aspirations quant aux niveaux de performance éducatives ou professionnelles futures de l'enfant, sont supérieures chez les parents de milieux favorisés comparativement aux parents de milieux défavorisés, tant au niveau réaliste qu'idéaliste (Bairrão, 1964; Entwistle et Backer, 1983; Feather et Simon, 1973; Forquin, 1979, 1980; Freeberg et Payne, 1967; Laosa 1982 b; Marjoribanks, 1983, 1984; Reuchlin, 1976...). Marjoribanks

(1984) observe, en effet, qu'aspirations et supports parentaux varient en fonction du NSF d'appartenance. Fields (1981), comparant diverses ethnies (blancs, noirs, mexicains) au sein d'une même classe sociale, constate que les aspirations des parents blancs sont supérieures à ceux des noirs, elles-mêmes plus élevées que celles des mexicains. Marotz-Baden et Tallman (1978) rapporte également un accroissement des niveaux d'aspiration des parents en fonction du NSE de la famille, bien que cet accroissement soit plus net au sein de sociétés en rapide expansion, à condition toutefois que ces aspirations aient un caractère réaliste. Aucune différence ne s'observe lorsque ces aspirations sont idéalistes: il est évident que les aspirations idéalistes sont moins dépendantes des conditionnements de la réalité (limitations individuelles ou sociales) que les aspirations réalistes.

Les expectations des parents semblent dépendre donc de leur perception du niveau de capacité de l'enfant dans le domaine (Cotterell, 1986) qui n'est pas indépendante des stéréotypes sociaux en vigueur et de leur perception des opportunités éducatives. En général, la perception de telles opportunités est plus élevées pour les enfants plus intelligents, au sein des NSE supérieurs, ou même au sein des autres classes sociales soit parce que les parents sont moins informés quant aux exigences de l'accès à certaines professions ou lorsque, vivant dans une société en rapide expansion, ils perçoivent que tous les espoirs sont permis. L'étude de Nihira *et al* (1985) souligne clairement que les progrès réalisés par l'enfant et la perception des parents de ses potentialités éducatives (en fonction de l'âge) influencent à leur tour le niveau d'aspiration des parents. En effet, les parents réduisent leurs investissements éducatifs lorsque les objectifs leur paraissent innaccessibles, ce qui influencera indirectement les aspirations des enfants (Fields, 1981).

Au delà de ces différences de pratiques éducatives les parents de milieux contrastés valorisent préférentiellement l'acquisition ou la manifestation de qualités spécifiques chez l'enfant. Ainsi l'obéissance, le

respect de l'autorité et de la tradition, la netteté, la propreté, l'exécution parfaite de la tâche, la capacité à éviter des problèmes, la politesse, la sécurité sont des caractéristiques valorisées au sein des groupes socio-culturels défavorisés alors que la créativité, l'initiative, l'ambition, l'indépendance, la curiosité, l'auto-contrôle, la responsabilité, l'auto-confiance, l'intérêt intrinsèque, la manipulation des idées et relations sont considérés importants au sein des groupes favorisés (Bronfenbrenner et Crouter, 1983; Kohn, 1963; Lautrey, 1980; Maccoby, 1980; Reuchlin, 1972).

A la suite de ce bref bilan, nous pouvons conclure que les pratiques éducatives familiales se différencient nettement en fonction du niveau socio-économico-culturel des parents, tant dans les situations d'enseignement-apprentissage structurées qu'au cours des situations non structurées de la vie quotidienne. Cette différenciation est plus nette au niveau de l'orientation du comportement, c'est-à-dire de la structuration ou de l'enrichissement de la vie quotidienne; elle se traduit par un comportement proactif ayant recours à des techniques plus ou moins variés, complexes et flexibles. Elle est moins nette, sans être inexistante, au niveau des comportements réactifs qui visent à corriger une conduite et plus floue encore au niveau de la relation affective mère-enfant.

2. IMPACT DES PRATIQUES EDUCATIVES SUR LE DEVELOPPEMENT DIFFERENCIEL DES SUIJETS DE DIVERSES CLASSES SOCIALES

Les lignes qui vont suivre s'attachent plus particulièrement à l'impact de ces pratiques éducatives différentielles sur le comportement en général et sur la motivation pour la réussite en particulier des enfants des diverses classes sociales.

Une des premières conséquences des variations de pratiques éducatives parentales sur le développement de l'enfant a trait à l'intériorisation des normes. Les techniques basées sur l'imposition de pouvoir permettent le contrôle immédiat du comportement mais rendent plus difficile cette intériorisation. Le raisonnement et l'induction favorisent l'éveil social du sujet à l'existence de règles indépendantes de l'autorité ainsi que la compréhension des raisons logiques ou consensuelles qui les justifient, en un mot favorise le développement moral de l'enfant (Grusec et Kuczynski, 1980; Johnson *et al*, 1983).

La présence de règles stables et leur flexibilité aura un impact important sur le développement intellectuel des jeunes particulièrement sur leur capacité de résolution de problème (Block, 1983; Lautrey, 1980). En effet dans le cadre de la théorie de Piaget, la présence de règles stables permet l'assimilation cognitive de relations stables entre événements. Leur flexibilité exige, en outre, la restructuration, à un niveau plus complexe, des systèmes de relations assimilés, en y introduisant un troisième élément, perturbateur de l'équilibre antérieur. Bien que l'existence de ces relations stables soit plus aisément appréhendé au niveau d'objets plutôt que de relations sociales (Block, 1983), Lautrey a prouvé que la présence de règles flexibles, même au niveau social, favorise les processus d'assimilation, d'accommodation et de structuration, moteurs du développement intellectuel du sujet. Des résultats identiques ont été observés chez des enfants plus jeunes (6-7 ans) français et brésiliens (Cunha de Carvalho, 1983). Le système de relation intra-familial peut donc être considéré l'un des éléments explicatif de l'existence de différences de niveau intellectuel amplement vérifiées entre classes sociales (Aubret-Beny et Pelnard-Consideré, 1976; Larmat, 1973; Reuchlin, 1976).

Le niveau de scolarité des mères constitue une autre source indirecte de compréhension des différences de réalisation, considérées indices de compétence intellectuelle des sujets. Les parents de bas niveau éducatif

considèrent plus souvent que les tâches cognitives ou sociales sont difficiles à apprendre (Ladd et Price, 1986). Ils auront donc tendance à en diminuer l'importance et à réduire les pressions sociales exercées sur l'enfant dans le but de leur exécution. Si cette perspective s'accompagne de démoralisation et d'abandon, elle aura sans nul doute un effet négatif sur l'investissement scolaire de l'enfant qui ne recevra pas, de la part de ses parents, les stimuli nécessaires à la poursuite de cette réussite dans ce domaine. Elle diminuera progressivement la compétence de l'enfant dans ces domaines et, bien sûr, ses niveaux de résultats scolaires. (Blomart-Bradfer *et al*, 1983). Les différences culturelles entre l'école et la famille augmenteront encore l'impact de la démotivation des groupes défavorisés en relation aux tâches cognitives, alors qu'un appui adéquat serait susceptible d'accroître efficacement leur capacité d'apprentissage (Ionescu *et al*, 1986). Au contraire, la perception de la part de l'enfant, de la compétence des parents dans les divers domaines, favorisera l'initiation par l'enfant d'une relation bilatérale basée sur la coopération et le respect mutuel. Globalement les enfants de milieux favorisés, reprenant à leur compte le sentiment d'auto-efficacité de la mère, sont plus vigoureux dans la poursuite de leurs buts, planifient mieux leur existence, ont une meilleure auto-estime. Au niveau social ils seront plus affectueux, plus capable d'adopter la perspective des autres et d'établir des relations sociales positives avec leurs pairs (Baumrind, 1972; Maccoby, 1980). Ces caractéristiques sont conséquence du comportement plus "démocratique" des parents de ces milieux culturels.

Curieusement les études qui se penchèrent sur les différences de classe sociale n'envisagèrent presque jamais la possibilité des mêmes pratiques éducatives exercer un effet différent sur le comportement des enfants en fonction des caractéristiques du milieu dans lesquelles elles s'insèrent. Une seule étude (Baumrind, 1973) souligne que l'autoritarisme n'exerce pas d'effets

négatifs en Turquie parce qu'il dérive de normes sociales largement partagées. Elle souligne aussi que *l'autoritarian personality syndrome*, mis en évidence à partir d'échantillons nord-américains de race blanche, qui se caractérise par le dogmatisme, l'intolérance, la colère réprimée, le sentiment d'impuissance et la froideur émotionnelle, est inexistant au sein de la race noire ce qui expliquerait peut être l'effet bénéfique de l'autoritarisme parental sur l'indépendance et l'assertivité des filles noires: l'autoritarisme n'est en effet jamais accompagné dans ce milieu de superprotection ou de rejet excessif comme il l'est chez les blancs. L'analyse de certains de ces résultats portant sur l'impact des attentes parentales présente un autre exemple de l'effet différenciateur du milieu sur l'impact des pratiques éducatives parentales et apporte des éléments importants pour la compréhension des différences d'aspiration entre groupes sociaux. Certains aspects qualitatifs de ce support influenceraient d'avantage et positivement les aspirations des jeunes au sein du NSE bas, comme l'orientation instrumentale explicitement liée à la situation d'enseignement-apprentissage, alors que d'autres, tels l'orientation qui valorise explicitement l'indépendance et l'individualisme, auraient un impact négatif sur les aspirations des jeunes de la classe moyenne (Marjoribanks, 1984). En outre, l'ethnicité et la perception d'opportunités qui y est liée n'a pas toujours un effet aussi négatif sur les aspirations des enfants: contrairement à ce que l'on pourrait croire, la perception de discrimination sociale peut avoir un effet positif sur ces aspirations (Fields 1974). Le fait que les parents noirs, soient, dans cette étude, employés et non ouvriers, prouve qu'il est possible vaincre certains obstacles sociaux et que cet effort est bénéfique vu qu'il assure un statut supérieur au sein du groupe social: il constitue, pour l'enfant, la preuve de l'efficacité de l'effort. L'impact de la perception des discriminations sociales par les membres des divers groupes sociaux sur les aspirations de leurs membres devra donc être modéré par les expériences antérieures de succès ou d'échec des tentatives de mobilité sociale de la famille.

Ces résultats indiquent que les caractéristiques culturelles du milieu sont un élément important à considérer lorsqu'on observe les variations de l'impact des pratiques éducatives identiques sur le comportement des jeunes et plus particulièrement sur leur motivation pour la réussite.

VI. CONCLUSIONS GENERALES

Ce chapitre a débuté par la présentation générale de toute la diversité des pratiques éducatives familiales, en les regroupant, de façon sans nul doute simplificatrice, autour de deux dimensions bipolaires: "amour *vs* hostilité" et "autonomie *vs* contrôle". Laissant volontairement de côté les problèmes méthodologiques à l'origine de certaines incohérences des résultats de recherches, il s'est attaché à l'analyse des variations conceptuelles liées à chacune des variables. L'intérêt de cette stratégie fut aussitôt démontré lorsque les variations quantitatives des manifestations de certaines variables se sont doublées de variations qualitatives, plus subtiles, dont l'importance se confirmât au niveau de leurs conséquences concrètes.

Globalement la dimension affective semble moins différencier les pratiques éducatives parentales que celle liée au contrôle du comportement. Il n'est pas à exclure que la difficulté de garantir la sincérité des réponses lorsqu'on évalue l'amour maternel en soit, du moins partiellement, responsable. La différenciation des diverses facettes du concept de contrôle est, par contre, plus aisée. Ces facettes ne sont pas indépendantes et trois types d'association furent détectés et étiquetés comme autoritarisme, permissivité et démocratie. Certaines contradictions au niveau des effets de ces styles sur les

comportements des enfants ont amené à les situer au long des deux dimensions orthogonales initiales: affectivité et contrôle. L'impact d'un comportement parental occupant une certaine position sur l'une des dimensions dépend de sa position sur l'autre dimension. Plusieurs typologies considèrent l'interaction entre ces deux dimensions. Celle de Baumrind, identifiant les dimensions de capacité de demande parentale et capacité de réponse parentale fut privilégiée en vertu de son pouvoir heuristique. Dans ce cadre, le style éducatif autoritaire-réciproque est le plus bénéfique au développement harmonieux de l'enfant grâce à la présence simultanée des deux caractéristiques: la capacité d'exprimer de hautes demandes de maturité, ainsi que celle de communiquer ouvertement au sein d'une relation réciproque, et d'être capable de répondre de façon adéquate aux besoins affectifs, d'aide et de support de l'enfant. L'absence d'un de ces aspects (demande ou réponse) modifie l'équilibre global et perturbe soit la capacité de relation interpersonnelle de l'enfant, soit sa capacité d'action efficace, étroitement liée à la motivation pour la réussite.

L'observation des relations entre pratiques éducatives et développement de la motivation pour la réussite a mis en évidence l'étroite liaison de celle-ci au développement de deux caractéristiques intermédiaires chez l'enfant: l'acquisition de compétences de réalisation et de développement de l'indépendance, qui peuvent être synthétisés par la capacité de réalisation indépendante. La multiplication des occasions de réalisation, accompagnées d'un haut niveau de demande, d'un contrôle ferme, du respect de l'individualité de l'enfant et de la concession d'une certaine autonomie semblent importante pour le développement de compétences dans ces domaines et donc pour la manifestation de hauts niveaux de motivation pour la réussite chez l'enfant.

Les limites intrinsèques à un abordage très général des pratiques familiales justifient leur étude différentielle en fonction de l'âge, du genre ou du NSE des sujets. Les variations des pratiques éducatives en fonction de l'âge de l'enfant ont souligné l'existence de différences de sensibilité

parentales aux caractéristiques de l'enfant ainsi que de variations dans leurs capacités d'adaptation de leurs pratiques éducatives en fonction de cette perception. Les parents différencient également leurs pratiques éducatives selon qu'ils interagissent avec leurs fils ou avec leurs filles. Ils concèdent plus d'indépendance aux garçons, les stimulent plus à la réalisation et forment pour ceux-ci de plus hautes attentes de succès mais sont aussi plus autoritaires vis-à-vis de leurs fils que vis-à-vis de leurs filles. Ces différences éducatives influenceront le développement de la personnalité des jeunes en général et leur motivation pour la réussite en particulier. Certaines différences d'influences de pratiques éducatives identiques sur le développement de caractéristiques spécifiques lorsqu'elles s'adressent aux garçons ou aux filles se sont aussi fait jour. Le développement de la relation affective vis-à-vis des garçons, la stimulation à la réalisation indépendante et la réduction des pressions visant l'adhésion à des stéréotypes rigides pour les filles semblent utiles pour accroître leur éventail de compétences et la flexibilité de leurs réponses aux divers types de situations à l'âge adulte. Finalement les pratiques éducatives parentales se différencient également en fonction du milieu socio-économique d'appartenance de la famille, et influenceront le développement différentiel de caractéristiques liées à la motivation pour la réussite des jeunes originaires de divers milieux socio-culturels.

Les variations de l'impact des pratiques éducatives selon certaines caractéristiques des sujets qui en sont l'objet, et de fréquentes contradictions entre résultats de recherches dans ce domaine exigent une étude plus détaillée des diverses variables éducatives incluses au sein de styles éducatifs très amples, afin de distinguer celles dont l'impact dépend de l'intervention d'autres facteurs. En effet l'importance des variations des résultats d'études différentes ne peuvent être exclusivement attribués à des facteurs méthodologiques mais sont aussi dus à la présence d'effets d'interactions entre variables qui n'ont pas été contrôlés. L'intégration de certaines variables sociales au sein d'un plan

d'expérience nous paraît indispensable pour contrôler certaines de ces interactions et comprendre certaines contradictions

Si à un niveau général, le développement de la motivation pour la réussite semble être associé à certaines pratiques éducatives clairement identifiées, la vérification de cette liaison se modifie en fonction du genre du sujet, selon les résultats de Baumrind; ce phénomène n'a été vérifiée qu'indirectement par les études portant sur les diverses classes sociales. Certains résultats marginaux suggèrent, toutefois, la possibilité de variations qualitatives de cette liaison en fonction de la classe sociale. Enfin, la plupart des études portent sur des sujets urbains: la comparaison de leurs résultats avec ceux obtenus à partir de populations rurales ne manquerait pas d'intérêt.

On peut conclure que les différences de pratiques éducatives parentales, observées à un niveau général, ne sont pas indépendantes du milieu social d'appartenance de la famille ou de l'âge et du sexe de l'enfant auquel elles se dirigent. Leur impact sur le développement de la personnalité de l'enfant et plus particulièrement sur certaines caractéristiques liées à la motivation pour la réussite permet de prévoir l'existence de relation entre celle-ci et les pratiques éducatives parentales. Le chapitre suivant essayera de préciser les multiples liens de dépendance entre ces variables en les insérant dans un cadre conceptuel explicite qui inclura également les variables cognitives identifiées au cours du chapitre précédent. Ce cadre fournira en outre des bases pour l'élaboration d'hypothèses de recherche précises permettant de vérifier expérimentalement les liaisons entre motivation pour la réussite et variables éducatives ou cognitives prévues au niveau théorique.

CHAPITRE IV

FORMATION ET MAINTIEN DES DIFFERENCES DE MOTIVATION POUR LA REUSSITE
SCOLAIRE ENTRE GROUPES:
SCHEMA EXPLICATIF ET HYPOTHESES SPECIFIQUES.

I. MOTIVATION POUR LA REUSSITE SCOLAIRE DES PRE-ADOLESCENTS ET DIFFERENCES ENTRE GROUPES SOCIAUX	264
II. SCHEMA EXPLICATIF HYPOTHETIQUE	268
1. VARIABLES COGNITIVES	271
2. VARIABLES EDUCATIVES	278
III. SELECTION DES VARIABLES	281
1. VARIABLES COGNITIVES	281
2. VARIABLES EDUCATIVES	284
IV. HYPOTHESES	290
1. VARIABLES COGNITIVES	291
A. Differences entre groupes sociaux	291
a. Conformisme	291
b. Expectations de succès	293
c. Aspirations	298
d. Anxiété	303
e. Motivation	306
B. Relation avec la motivation pour la réussite	313
2. VARIABLES EDUCATIVES	318
A. Différences entre groupes sociaux	319
a. Structuration de la vie familiale	332
b. Autoritarisme	335
c. Autonomie	337
d. Acceptation	339
e. Expectation	341
f. locus de controle	344
B. Relation avec la motivation pour la réussite	346
V. CONCLUSIONS GENERALES	355

Ce chapitre sera initié par la présentation du concept de motivation pour la réussite adopté dans cette étude. Les bilans des théories de motivation pour la réussite et des recherches relatives aux variables cognitives et éducatives qui y sont théoriquement associées, furent présentés au cours des chapitres précédents. Ils serviront de base à l'élaboration d'un schéma hypothétique dont les éléments permettront de comprendre le processus de formation de la motivation pour la réussite, sa différenciation en fonction du contexte dans lequel elle se manifeste et le maintien de ces différences au cours du temps. Seront précisées, au sein de ce schéma hypothétique, les variables dont cette étude prétend observer les manifestations et les relations et présentées les raisons pour lesquelles l'observation d'autres ne sera pas entreprise. Des hypothèses précises, relatives aux variables sélectionnées en seront dégagées. Elles porteront sur les relations qui lient chacune de ces variables à la motivation pour la réussite, d'une part, et sur les différences de degré de manifestation de chacune d'elles entre groupes définis à partir du genre des sujets, de leur niveau socio-économique d'appartenance et de leur zone de résidence, d'autre part. Ces hypothèses s'appuieront non seulement sur les prévisions qui peuvent légitimement être formulées à partir du schéma explicatif proposé mais aussi, lorsque cela s'avère possible, sur les résultats d'études réalisées dans d'autres contextes à propos de chacune des variables considérées.

I. MOTIVATION POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES PRÉ-ADOLESCENTS ET DIFFÉRENCES ENTRE GROUPES SOCIAUX

Le premier chapitre nous a montré que les diverses théories de motivation pour la réussite, plus que s'opposer l'une à l'autre, valorisent différentes facettes ou déterminants du même concept.

Dans le domaine de la motivation pour la réussite certaines distinctions doivent être opérées afin de mieux pouvoir évaluer les divergences entre auteurs qui portent sur le concept de motivation pour la réussite. Il faut distinguer le niveau de réussite atteint du comportement pour parvenir à la réussite ainsi que de la motivation pour la réussite à une tâche spécifique ou de la motivation pour la réussite en tant que caractéristique générale. Le niveau de réussite est évalué à partir de la comparaison du niveau de performance des sujets à certains critères de réussite, qui peuvent, comme nous l'avons vu, être intrinsèquement ou extrinsèquement déterminés, plus ou moins flexibles et différenciés. Ce niveau de réussite représente le résultat observable du comportement de poursuite de la réussite du sujet: les indicateurs de tel comportement sont l'implication active dans la réalisation de la tâche, les efforts fournis, la persistance, la sélection d'objectifs réalistes... soit l'ensemble de stratégies et comportements spécifiques adoptés pour parvenir au succès. C'est à ce comportement de poursuite de la réussite que se réfère la théorie de Crandall. L'adoption de tels comportements est explicable par la tendance à poursuivre le succès face à une situation spécifique où le succès et l'échec sont possibles, où ceux-ci dépendent, du moins en partie, de l'action du sujet et non du hasard, où le succès comme objectif est valorisé et où les probabilités de réussite personnelles sont raisonnables. Cette "tendance à agir", évaluable lors de la confrontation à une tâche spécifique, est appelée motivation pour la réussite: c'est essentiellement cette tendance qu'observe

Atkinson. Elle dépend en partie d'un désir plus fondamental de parvenir au succès lorsque le succès est indicateur du niveau de capacités du sujet (intellectuelles, de direction, ou autres...). Ce désir plus fondamental, ne peut, selon Mc Clelland, être appréhendé que par le TAT, et représente la motivation pour la réussite générale, soit un trait stable de personnalité susceptible de se manifester dans toutes les situations. Cette généralité est toutefois plus théorique que réelle vu que, pour s'actualiser, cette motivation doit être confrontée à des stimulations "adéquates", assez restrictives, dans des situations où le succès exerce une certaine attraction sur le sujet.

Le concept de motivation adopté dans cette étude ne se situe ni au niveau de la motivation pour la réussite générale, ni au niveau d'une motivation pour la réussite "spécifique" (ou tendance à agir), mais de la motivation pour la réussite dans un domaine qui déterminera la prédisposition à développer des comportements de poursuite de la réussite dans un domaine relativement ample où le succès ou l'échec peuvent être évalués à partir de critères d'excellence. La valeur du succès et les probabilités de réussite ne sont, dans ce cadre, ni complètement indépendantes, ni totalement assimilables. En effet si toutes deux dépendent en partie du niveau de difficulté du domaine, les valeurs dépendront aussi de certaines normes sociales assimilées par le sujet (qui valorisent ou non le succès dans ce domaine plus que dans un autre) et les expectations de la perception par le sujet de son niveau de capacité personnelle dans ce domaine. Notre concept de motivation se distingue également de celui de tendance à agir d' Atkinson, qui représente la disposition à agir du sujet lorsque celui-ci est confronté à une tâche particulière, et est donc extrêmement dépendant des caractéristiques particulières de chaque tâche et surtout de son degré de difficulté qui peut donc être aisément manipulé. Comme nous considérons que la valorisation du succès varie selon les domaines, la motivation pour la réussite variera également en fonction du domaine auquel

elle se rapporte. Un domaine de réalisation particulier, le domaine scolaire, a donc été sélectionné dans cette étude. Les raisons de tel choix sont les suivantes: il s'agit d'un domaine auquel tous les enfants, soumis à la norme de la scolarité obligatoire, sont nécessairement confrontés, d'un domaine relativement standardisé dont la réussite est socialement valorisée, aura des conséquences à long terme (vie professionnelle) et est susceptible d'être évaluée en termes quantitatifs; il s'agit enfin d'un domaine où les sujets sont conscients que leurs résultats sont indicateurs de leurs niveaux de capacités ou de compétences personnelles essentiellement intellectuelles.

Le premier chapitre nous a renseigné également sur les relations entre motivation pour la réussite et performances scolaires. Ces relations, très inconstantes durant les premières années de scolarité, s'affirment plus nettement en fin de secondaire. Leur fragilité peut être due, comme il l'a été signalé, à la nature de la tâche ou à l'âge des enfants. Il n'est pas exclu toutefois qu'elles soient également suscitées par l'absence d'équivalence des niveaux de motivation dans divers domaines: en effet la motivation est souvent évaluée, dans ces cas, par des tests projectifs ou par des tests objectifs qui ne portent pas sur le domaine scolaire: les niveaux de motivation ainsi mesurés ne sont pas nécessairement ceux qui s'observeraient si le sujet était confronté aux diverses tâches académiques. Nous prévoyons une amélioration de la corrélation entre motivation et performances par l'utilisation d'un instrument qui mesure explicitement la motivation dans le domaine scolaire, sans présumer pour autant la suppression de l'influence des facteurs liés à l'âge et à la tâche sur l'intensité de cette relation. La faiblesse relative des relations entre motivation et performances peut en outre refléter la présence d'effets d'interactions entre facteurs: l'intensité de la relation peut varier selon le contexte dans lequel elle se manifeste et se réduire fortement lorsque les groupes considérés sont très hétérogènes. Le contrôle de certains facteurs de variation du milieu permettra d'observer la modification éventuelle des

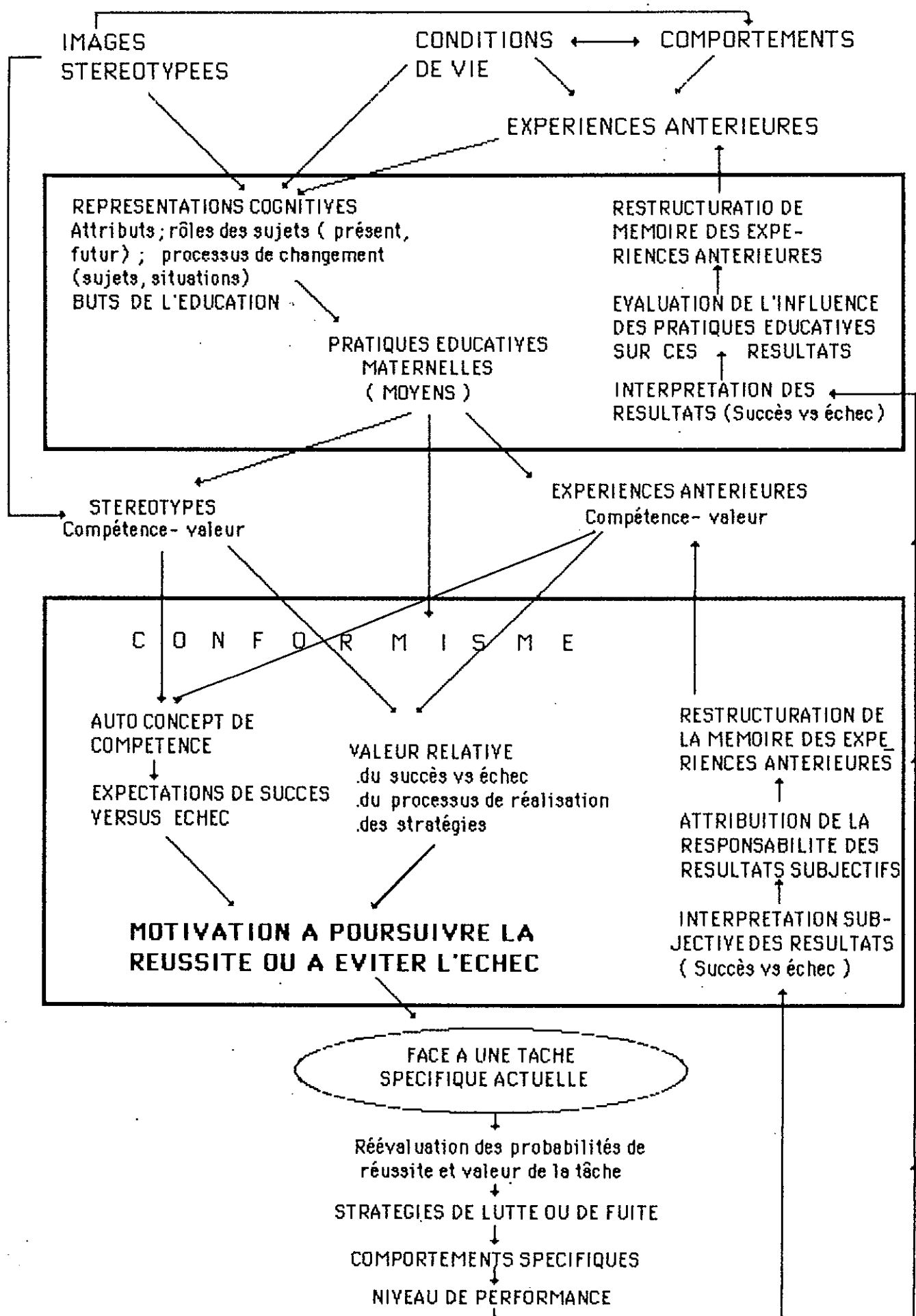
relations entre motivation et performances au sein de groupes plus homogènes. Enfin l'apparition de corrélations significatives en 9^e année de scolarité et plus nettement encore en 12^e année, rapportée par Atkinson (1974), serait due à l'effet cumulatif de la motivation et la capacité des sujets sur la qualité de leurs performances durant les années précédentes. Le début de l'adolescence représente donc la période durant laquelle les premiers indices de ces effets cumulatifs se font sentir. Ont été choisis pour cette étude les sujets de la dernière année de l'enseignement obligatoire, soit la 6^e année de scolarité au Portugal. La limite de la scolarité obligatoire nous garantit que les sujets touchés sont le moins sélectionnés possible, aspect important quand on sait que l'abandon de la scolarité se base généralement sur des critères de performances, de motivation et/ou des critères économiques. Le choix de ce groupe d'âge offre en outre un certain avantage: se situant à la charnière entre l'enfance et l'adolescence, c'est une tranche d'âge dont la motivation pour réussite a, en général, été très peu étudiée.

Enfin, la troisième partie du premier chapitre nous confronte avec l'existence de différences significatives de motivation pour la réussite entre groupes sociaux. Bien que les garçons ne soient pas plus motivés que les filles durant l'enfance, des différences de motivation en faveur de ceux-ci apparaissent durant l'adolescence et sont très nettes au début de l'âge adulte. Le même phénomène s'observe au niveau des classes sociales et les recherches contrôlant la zone de résidence sont peu nombreuses. Il semble donc qu'il y ait certaines modifications de niveau de motivation avec l'âge et que le début de l'adolescence soit, à nouveau, une époque charnière à ce propos. Cette évolution de la motivation en fonction de l'âge ainsi que les expériences de modifications effectives des niveaux pour la réussite après des interventions intentionnelles adéquates, incitent à rechercher les raisons de la différenciation progressive de la motivation pour la réussite des divers groupes sociaux. C'est donc le problème de la formation, de la *construction* de la motivation pour la réussite

qui retiendra notre attention afin de mieux comprendre les raisons de l'existence des différences de motivation entre groupes. Ces différences sont considérées en termes quantitatifs et non qualitatifs, bien que certains facteurs qualitatifs puissent éventuellement s'insérer dans le schéma explicatif qui sera proposé. Nous considérons donc que si certains groupes sociaux sont, dans le domaine scolaire, moins motivés pour la réussite que d'autres, ces différences de niveaux de motivation ne correspondent pas à des stades de développement qualitativement distincts.

II. SCHEMA EXPLICATIF HYPOTHETIQUE

Les chapitres I et II ont présenté les bilans des recherches qui se penchèrent sur certaines variables susceptibles de justifier les différences de motivation pour la réussite entre groupes. Deux grandes catégories de variables peuvent être identifiées. La première regroupe ce que nous appellerons les variables cognitives soit celles qui se réfèrent aux représentations des sujets et à leur discours interne, stimulés par la confrontation à des situations de réalisation dans le domaine académique, par exemple; ces éléments cognitifs sont, bien sûr, indissociables de réactions affectives. La seconde catégorie réunit les variables d'ordre social, soit celles qui se réfèrent aux expériences quantitativement ou qualitativement différentes auxquelles ont accès les membres des divers groupes sociaux. Ces deux ensembles de variables sont étroitement dépendants de valeurs véhiculées par le milieu et des exigences et limites imposées par la réalité. Ils n'agissent pas indépendamment l'un de l'autre mais en étroite interaction, comme le montrera le cadre conceptuel que



nous proposons, à partir duquel seront expliquées les différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux.

Nous considérons que la motivation pour la réussite est le résultat du "discours" du sujet qui se confronte à des situations où le succès ou l'échec sont possible. Le recours aux variables éducatives met en évidence l'impact des expériences de la vie quotidiennes qu'elles suscitent, sur l'élaboration de ce discours alors que le recours aux variables cognitives nous en fournira certains éléments essentiels qui aideront à en comprendre les conséquences comportementales et éventuellement à envisager, lorsque ces conséquences sont indésirables, certaines voies d'altération possibles. Notre schéma conceptuel permet de mieux comprendre le processus de formation différentiel de la motivation pour la réussite des divers groupes sociaux ainsi que d'identifier les structures mentales qui assurent le maintien et l'accentuation de telles différences.

Nous initierons la présentation de ce cadre conceptuel par la description des variables cognitives qui déterminent les niveaux de motivation pour la réussite des sujets dans un domaine particulier (v. figure). Bien que nous illustrerons ce schéma par des exemples empruntés au domaine scolaire, il peut éventuellement être appliqué à n'importe quel autre domaine de réalisation.

La motivation pour la réussite scolaire et les variables cognitives qui y sont liées peuvent être considérées comme des *prédispositions* du sujet, relativement stables, qui seront stimulées chaque fois qu'il se confronte à une tâche du domaine scolaire, à condition de ne pas limiter l'usage de ce terme à des tendances innées ou constitutionnelles. La motivation est, dans ce cadre, le résultat d'un processus de construction historico-social et sa relative stabilisation est due à la mise en place de mécanisme d'auto-régulation, d'ordre cognitif, qui consolident le système motivationnel et le rendent, dans une certaine mesure, indépendant des expériences actuelles de succès ou d'échec qui pourraient de l'ébranler. cela explique la relative résistance ou changement du

système motivationnel. La motivation pour la réussite comme prédisposition, déterminera en partie la tendance à agir du sujet confronté à certaines situations concrètes et donc le comportement qu'il adoptera dans de telles circonstances. Les processus de socialisation qui délimiteront les caractéristiques concrètes de ce système cognitif auto-régulé seront référés dans un second temps.

1. VARIABLES COGNITIVES

Lorsque le sujet se voit confronté à un domaine de réalisation, comme le domaine scolaire, il se réfèrera, pour évaluer ses probabilités de réussite à son auto-concept de compétence. Cet auto-concept de compétence est, en quelque sorte, la synthèse de l'intégration de multiple informations, les unes fournies par les images sociales stéréotypées, les autres par les expériences personnelles dûment interprétées. Les stéréotypes sociaux déterminent, de façon globale, les niveaux de capacité moyens des groupes sociaux d'appartenance du sujet, soit des membres de sa classe sociale, des hommes ou des femmes, des sujets ruraux ou urbains. Le sujet obtiendra, en tant que membre de ces divers groupes, une première approximation de son niveau de compétence globale à laquelle s'ajoutera l'appréciation de son niveau probable de compétence dans le domaine particulier auquel il se confronte, (scolaire, professionnel, social, artistique...), toujours en référence aux images sociales stéréotypées. Enfin, ses expériences antérieures de succès et d'échec, en général et dans le domaine scolaire en particulier, représenteront une autre source d'information sur son niveau de compétence général et spécifique qu'il confrontera aux références antérieures. Le poids respectif de ces deux sources d'information dans l'élaboration de l'auto-concept de compétence du sujet, dépendra en partie de son adhésion plus ou moins étroite aux normes et valeurs

véhiculées par la société: si le sujet est très conformiste, le poids des stéréotypes sociaux sera particulièrement déterminant dans l'élaboration de son auto-concept de compétence alors que s'il est peu conformiste, l'influence d'expériences personnelles prendra le dessus. On peut prévoir, en outre, que plus le domaine est nouveau et peu connu, plus les représentations stéréotypées du niveau de compétence général des groupes sociaux dont le sujet fait partie seront importantes pour la détermination de ses probabilités de succès dans le domaine, vu que les informations provenant d'autres sources seront, dans ce cas, moins pertinentes. Il faut enfin remarquer que l'auto-concept de compétence *vs.* incompetence sera d'autant plus solidement établi que les informations provenant des diverses sources sont convergentes et d'autant plus fragiles qu'elles sont divergentes.

Ainsi l'auto-concept de compétence du sujet dans le domaine scolaire déterminera ses attentes de succès dans ce domaine. De hautes attentes ne suffiront pas à susciter sa motivation pour la réussite scolaire: même si le sujet estime qu'il a de bonnes probabilités de réussite, il peut refuser d'investir son effort dans le domaine. Les stéréotypes sociaux détermineront non seulement la valeur général du succès dans certains domaines (professionnels, par exemple) et la valeur du succès dans ces domaines pour chaque groupe social (pour les hommes ou pour les femmes...), mais aussi la valeur de moyens nécessaires pour y parvenir. La valeur fonctionnelle du succès, dans un certain domaine ainsi que les bénéfices qu'ils pourront espérer en retirer, peuvent varier pour les membres de chacun des groupes sociaux. Ces valeurs socialement liées au succès et aux moyens pour y parvenir seront, elles aussi, confrontées à celles qui ressortent de l'expérience passée du sujet. Si les succès antérieurs du sujet, dans le domaine, lui ont permis d'obtenir récompenses et reconnaissance sociales, d'accroître ses connaissances et son sentiment de compétence, de ressentir du plaisir ou de la fierté, ils seront plus valorisés que s'ils n'ont suscité que de l'indifférence.

Inversément si ses échecs antérieurs sont liés à des sentiments de honte, de dévalorisation personnelle ou au rejet social, si les efforts développés par le sujet dans ce domaine ne lui ont pas permis d'accroître ses connaissances ou si les compétences ainsi acquises se sont révélées inutiles ou même préjudiciables, la valeur répulsive de l'échec sera emphasized. Selon qu'il soit plus souvent parvenu au succès ou à éviter l'échec, grâce à l'aide d'autrui ou indépendamment, par l'action directe ou par la fuite, il valorisera de préférence la stratégie qui s'est avérée la plus efficace

Le sujet confrontera donc les résultats de ses expériences antérieures aux valeurs sociales du succès dans un certain domaine pour en réaliser la synthèse personnelle. Cette synthèse personnelle sera dépendante de la plus moins grande convergence des informations en présence ainsi que du degré de conformisme des sujets qui pondérera l'importance à accorder à chacune des sources d'information. La valeur du succès dans un certain domaine, scolaire par exemple, est toujours relative dans la mesure où elle s'évalue en relation à la valeur du succès dans des domaines concourant ainsi que de l'intérêt des processus pour y parvenir. Si l'acquisition de nouvelles compétences est supérieur dans ce domaine et si cet aspect est valorisé, la valeur attractive de ce domaine s'en verra renforcée.

La motivation du sujet à poursuivre le succès dans le domaine scolaire par exemple, résultera donc de la valeur qu'il attribue à la réussite scolaire, à l'acquisition de connaissances dans ce domaine et aux stratégies pour y parvenir (action directe, indirecte, fuite...), ainsi que de ses attentes de succès dans ce domaine. A de hautes attentes et valeurs attribuées à la réussite et aux moyens pour y parvenir, correspondra une haute motivation pour la réussite, à des basses attentes de succès et de basses valeurs liées à la réussite correspondra une basse motivation pour la réussite. Si ces basses attentes de succès (donc de hautes attentes d'échec) s'accompagnent d'une valeur aversive importante liée à l'échec, la motivation à éviter l'échec

sera stimulée. Dans certains cas le succès dans un domaine peut être chargé d'une connotation négative s'il implique une dévalorisation du sujet dans un autre domaine également important: il suscitera donc une motivation à l'évitement du succès, d'autant plus intense que les probabilités subjectives de succès sont élevées.

C'est donc avec ce type de motivation que le sujet abordera l'ensemble des tâches liées à un domaine particulier. Cette prédisposition à investir dans la poursuite du succès ou l'évitement de l'échec peut varier d'un domaine à l'autre dans la mesure où les stéréotypes sociaux de compétence, de valeur de la réussite ou de l'apprentissage qu'elle exige, varient également selon les domaines pour chacun des groupes sociaux, d'une part, et que les expériences antérieures du sujet ne sont pas identiques dans tous les domaines, d'autre part.

Finalement, lorsque le sujet se confronte à une tâche particulière dans le domaine scolaire, certaines informations fournies par la tâche pourront intensifier ou affaiblir cette prédisposition motivationnelle de base. Le niveau de difficulté de la tâche, par exemple, fera essentiellement varier les niveaux de probabilités de succès du sujet: ils seront inférieurs pour une tâche jugée très difficile et supérieurs pour une tâche jugée très facile. Cette prédisposition du sujet sera également modérée par la valeur attribuée au succès dans cette tâche particulière. Cette valeur ne dépend pas uniquement du niveau de difficulté de la tâche mais aussi de l'importance du succès à cette tâche dans l'ensemble du domaine. La considération de ces deux aspects concrétisera la motivation pour la réussite en tendance à adopter certaines stratégies de lutte ou de fuite et à mettre en place certains comportements considérés fonctionnels dans leur cadre. Ainsi si le sujet est motivé pour la réussite dans le domaine scolaire, et si la réussite lui paraît accessible pour la tâche qu'il doit exécuter et utile dans l'ensemble du domaine, il développera efforts et persévérance pour acquérir les compétences nécessaires pour y parvenir. Si au contraire cet investissement entraînerait des conséquences

négatives, soit parce qu'il s'avèrerait inopérant pour assurer le succès, soit parce que tel succès semble de peu valeur dans l'ensemble du domaine, le sujet essayera d'échapper à ce type de tâche par l'usage d'excuses, le choix d'autres tâches, la réduction de l'effort ou l'abandon précoce. Les stratégies de lutte entraîneront probablement un accroissement des niveaux de performances du sujet alors que les stratégies de fuite seront liées à leur réduction.

Ces résultats seront cognitivement interprétés par le sujet en terme de succès ou d'échec, interprétation qui aura tendance à confirmer les prévisions initiales. Malgré tout, la répétition d'une tâche fournissant des résultats systématiquement discordants avec les prévisions, peut mener à une modification progressive de celles-ci, et la multiplication d'expériences similaires dans le domaine considéré, susciter une modification de la motivation du sujet, de son auto-concept de compétence et de la valeur attribuée à la réussite dans ce domaine. Ce n'est généralement pas le cas en vertu de l'intervention de mécanismes d'auto-régulation qui stabilisent le système. Le premier de ces mécanismes a déjà été signalé: l'adoption de stratégies de poursuite du succès par les sujets motivés pour la réussite en augmentent la probabilité et l'intensité, alors que l'adoption de stratégies d'évitement de l'échec, lorsque le sujet ne peut pas totalement éviter la tâche comme c'est souvent le cas dans le domaine scolaire, augmentera également la probabilité de cet échec. Les prévisions de succès ou d'échec seront donc confirmées par les niveaux de performances obtenus. Le second mécanisme serait la tendance du sujet à interpréter les résultats dans le sens de ses prévisions: en effet, les sujets qui ont plus peur de l'échec interprètent plus fréquemment leurs résultats en terme d'échec que les sujets qui sont motivés pour réussir même si les résultats objectifs sont identiques. Enfin, un troisième mécanisme renforcera les deux précédents. Il s'agit de l'interprétation des raisons susceptibles de justifier les succès ou échecs subjectifs, soit l'attribution de la responsabilité des résultats. Comme nous

l'avons signalé au cours des chapitres précédents les résultats prévus sont habituellement attribués à des causes stables (capacité, par exemple) alors que les résultats imprévus le sont à des causes instables (chance, par exemple). L'attribution des résultats à des éléments externes et incontrôlables, en outre, protège l'auto-estime de compétence du sujet tant des effets négatifs d'un échec comme des effets positifs d'un succès, vu que ceux-ci ne sont pas le reflet des compétences du sujet, et amoindrit, de ce fait, l'impact affectif de tels résultats. L'attribution des résultats à des éléments internes maximise les aspects informatifs des résultats (capacité du sujet, efficacité des comportements mis en place, etc...) ainsi que leur impact affectif, (fierté, honte, découragement,...). Les sujets motivés pour la réussite utilisent de préférence des mécanismes d'auto-valorisation alors que ceux motivés pour éviter l'échec privilégient des attributions dévalorisantes: en effet, alors que les premiers attribuent leurs succès à des facteurs internes et stables (capacité) et leur échecs à des facteurs instables (généralement manque d'effort), les seconds attribuent leurs succès à des facteurs instables (chance, par exemple) et leur échec à des facteurs internes, stables et incontrôlables (manque de capacité). Ces attributions peuvent porter aussi bien sur des succès ou échecs réels que sur l'anticipation de tels événements. Les attributions auto-protectrices constituent d'ailleurs, selon Weiner, la spécificité même des sujets très motivés. Les sujets motivés pour la réussite utilisent donc des stratégies d'auto-renforcement particulièrement favorables dans la mesure où elles renforcent positivement le succès et ne renforcent que faiblement l'échec. Ils retireront donc des bénéfices affectifs maximum après succès et ressentiront des affects négatifs modérés après échec, alors que l'inverse s'observe pour les sujets motivés à éviter l'échec. Les conséquences tant cognitives comme affectives de ces attributions renforceront donc les prédispositions motivationnelles des sujets. A travers ces interprétations et attributions successives, chaque nouvelle expérience sera intégrée à

l'ensemble des expériences antérieures, qui nous l'avons vu, déterminent, en partie, l'auto concept de compétence du sujet, ses expectations et la valeur attractive du succès (ou répulsive de l'échec) dans le domaine considéré et donc son type de motivation.

Nous pouvons donc conclure que le niveau de motivation pour la réussite scolaire des sujets dépendra de l'interaction de facteurs cognitifs généraux (valeur de la réussite scolaire et expectation de réussite), construits en référence aux stéréotypes sociaux et à l'expérience personnelle antérieure, elle-même évaluée et interprétée dans ce cadre. Certains éléments objectifs fournis par la situation peuvent, dans certains cas, modifier l'intensité de cette motivation. Le niveau de réussite espéré sera, avant même d'être confirmé, attribué à des facteurs stables ou instables, internes ou externes, de façon à garantir son intégration cohérent dans le cadre de référence précédemment construit et adopté. Cette attribution et le niveau de réussite auquel elle se réfère, détermineront conjointement le degré d'investissement dans la tâche (effort, persévérance, intérêt), le niveau de performance atteint et, moyennant nouvelle attribution, le degré de satisfaction du sujet et le renforcement de l'auto-estime qui y est liée. L'interaction de ces différents éléments donnera origine, à des patterns de fonctionnement stimulants ou destructeurs en terme de réussite et d'auto-estime, selon qu'ils maximisent les effets positifs du succès et minimiser les effets négatifs de l'échec ou vice-versa.

Ce schéma de fonctionnement cognitif n'est pas nécessairement conscient et s'accompagne, tout au long de ses différentes étapes, de réaction affectives dont l'intensité et la connotation varient: le succès est généralement source de satisfaction et de plaisir alors que l'échec suscite le désagrément, les sentiments de compétence sont plus agréables et sécurisants que ceux d'incompétence. C'est la prévision d'événements désagréables liés à des sentiments de honte et d'auto-dévalorisation qui suscitent l'anxiété à chacune des étapes du processus, anxiété d'autant plus intense que le sujet a

l'impression qu'il ne peut échapper aux événements qui la suscitent. Les mécanismes de défense sont d'ailleurs mis en place en vue d'intensifier les aspects positifs du succès et minimiser les réactions négatives à l'échec et leur efficacité est associée au maintien de hauts niveaux de motivation pour la réussite, alors que leur inefficacité sera liée à l'accroissement de la peur d'échec et de l'anxiété qui en découle.

2. VARIABLES EDUCATIVES

La mise en place d'un système d'auto-régulation cognitive possédant certaines caractéristiques plutôt que d'un autre dépend, comme nous l'avons signalé, de stéréotypes sociaux et d'expériences antérieures. Ce sont, entre autres, les institutions de socialisation, parmi lesquelles nous privilégierons la famille, qui véhiculent ces stéréotypes et suscitent ou permettent ces expériences. Les pratiques éducatives en fixeront les caractéristiques, limites et modalités de transmission ou d'exécution.

Nous partons du préssupposé que le choix de certaines pratiques éducatives par les agents de socialisation ne se fait pas au hasard mais ne dépend pas non plus de la décision arbitraire de ceux-ci. Elles s'élaborent en référence à des représentations cognitives largement partagées et poursuivent des objectifs fonctionnels. Les pratiques éducatives poursuivent globalement deux grands objectifs: assurer, au niveau intra-familial, l'équilibre émotionnel des membres du groupe et l'harmonie de la cellule familiale, d'une part, et garantir, au niveau extra-familial, l'intégration sociale actuelle et future de l'enfant et de sa famille. Les pratiques éducatives représentent donc un ensemble de moyens qui permettront d'atteindre de tels objectifs. Tant les modalités concrètes de réalisation de ces objectifs comme les moyens pour les atteindre varieront en fonction des représentations parentales des

caractéristiques de l'enfant, de ses possibilités d'évolution et de ses rôles actuels et futurs, ainsi que de la représentation de leur propre capacité à garantir, par leur action éducative, la modification ou l'acquisition par l'enfant de certaines qualités nécessaires à cette intégration. Ces représentations cognitives dépendent d'images sociales stéréotypées de l'enfant en général et de l'enfant défini par certaines caractéristiques sociales (garçons, filles, rural ou urbain...), ainsi que de l'expérience antérieure des parents et des limites imposées par les conditions de vie actuelles. L'influence des conditions d'existence se manifeste aussi, quoique indirectement, à travers les expériences parentales et leurs comportements aux différentes étapes de leur existence. Les représentations cognitives parentales actuelles sont donc la synthèse de ces multiples influences.

Par leurs pratiques éducatives, les parents transmettront donc certains stéréotypes à l'enfant, permettront ou stimuleront la réalisation de certaines expériences et développeront en lui certaines caractéristiques qui le rendront plus ou moins réceptif à cette influence socialisatrice et aux valeurs qu'elle transmet. Les stéréotypes transmis par la famille seront confrontés à ceux transmis par d'autres institutions de socialisation. La convergence des messages transmis par les institutions familiales et extra-familiales en renforceront l'impact.

Nous avons vu comment les stéréotypes sociaux, alliés aux expériences antérieures du sujet, influençaient son niveau de motivation pour la réussite et finalement son niveau de performance à la tâche. Ces performances, dûment interprétées et analysées par le sujet lui-même, le seront également par ses parents. Ils interpréteront les performances de l'enfant en terme de succès ou d'échecs en fonction de leurs propres critères de réussite dans le domaine scolaire et évalueront le degré de responsabilité de leur action éducative dans ces résultats. S'ils perçoivent une liaison de cause à effet entre leur action éducative et le comportement de l'enfant, le succès de l'enfant sera la preuve de

la fonctionnalité de telles pratiques alors que son échec en mettra en cause l'efficacité, ceci de façon d'autant plus intense que les parents valorisent la réussite dans ce domaine. La réussite peut être considérée moyen privilégié d'assurer l'intégration sociale, actuelle ou future, de l'enfant ou le comportement de ce dernier dans ce contexte être un moyen de garantir l'équilibre émotionnel des membres de la famille. Cette expérience sera intégrée aux expériences antérieures et le constat répété d'inefficacité des pratiques éducatives pourra remettre en question soit les moyens utilisés, soit les objectifs poursuivis par les parents. Cette évaluation, par la mère, de ses pratiques éducatives n'est pas uniquement cognitive mais suscite des réactions affectives plus ou moins intenses. L'utilisation de certaines stratégies, protégeant la mère de toute mise en question de son action éducative, peut être comprise dans ce sens. Cette mise en question n'est, en effet, pas automatique dans la mesure où l'interprétation des résultats peut se faire dans le sens des prévisions et où l'attribution de ceux-ci à des caractéristiques de l'enfant ou du milieu extérieur, plus ou moins incontrôlable, peut protéger le système éducatif adopté d'éventuelles informations perturbatrices.

Ce *feedback* entre le comportement parental et ses effets sur l'enfant ne s'opèrera pas exclusivement en réaction au résultat final objectif mais aussi face aux comportements de l'enfant au cours du processus d'apprentissage et à ses réactions affectives dans ce contexte. Certaines variations se manifestent quant au degré de consciencialisation de ce processus par la mère, quant à sa capacité de discrimination plus ou moins fine des éléments informatifs que la situation fournit, quant à l'orientation intentionnelle ou simplement réactive de ses pratiques éducatives, quant aux réactions émotionnelles que ce type de situation suscite chez elle et quant aux défenses qu'elle utilise..... Nous postulons à nouveau que ces variations ne sont pas le reflet de simples différences individuelles de personnalité mais varieront en fonction des groupes sociaux d'appartenance et éventuellement du genre de l'enfant en cause.

III. SÉLECTION DES VARIABLES

Le schéma conceptuel précédent prétend expliquer la formation de la motivation pour la réussite scolaire des sujets et sa relative stabilité grâce à l'action de divers processus cognitifs. L'introduction de variables sociales (normes, valeurs...), comme référents importants de certains de ces processus cognitifs, permet d'expliquer la différenciation de la formation de la motivation pour la réussite selon les groupes sociaux. Ces variables sociales sont transmises au sujet au cours de processus de socialisation.

I. VARIABLES COGNITIVES

Au sein des variables cognitives, et bien que le processus ait un caractère circulaire, on peut considérer que certaines variables se situeraient avant l'action du sujet alors que d'autres se situeraient comme réaction aux résultats du comportement et auraient essentiellement une fonction de stabilisation du système. Ces dernières préservent, en effet, le niveau de motivation pour la réussite, les présupposés des étapes antérieures et justifient leur relative stabilité: il s'agit de l'interprétation subjective des résultats et surtout les attributions de ceux-ci à des facteurs externes ou internes, stables ou instables. L'attribution a, en outre, suscité un vaste courant d'étude, sous l'égide de Weiner qui a mené à des conclusions convergentes. Il semble acquis que l'attribution du succès à des facteurs internes et stables et de l'échec à des facteurs instables, permet le maintien de hauts niveaux de motivation pour la réussite, alors que l'attribution du succès à des facteurs externes et de l'échec à des facteurs internes stables est associé

à de bas niveaux de motivation pour la réussite. C'est donc la référence à la fonction régulatrice et stabilisatrice du système ainsi qu'à l'ampleur des études réalisées dans le domaine des attributions qui justifie la négligence de l'étude de cette variable dans le cadre de cette recherche. Par contre les variables cognitives qui, dans notre schéma, précèdent la manifestation de la motivation pour la réussite y seront intégrés: c'est le cas des attentes, de la valeur de la réussite dans le domaine, du conformisme social et de l'anxiété.

Les *attentes* sont en effet le reflet de l'auto-concept de compétence du sujet dans le domaine considéré. Bien qu'ayant suscité de nombreuses études, celles-ci n'ont pas toujours mené à des résultats concordants et ont plus souvent porté sur l'observation des relations entre attentes et performances plutôt qu'entre attentes et niveaux de motivation. Elles ont, enfin, trop souvent réduit la notion d'attente à une réaction mécanique et ponctuelle du sujet face au niveau de difficulté de chaque tâche et non comme une prédisposition plus ou moins stable du sujet dans un certain domaine de réalisation.

La *valeur de la réussite*, bien que très souvent invoquée, a été rarement mesurée. Elle a été hâtivement assimilée au niveau d'attente ou a été considérée comme une donnée acquise. Nous pensons que dans le domaine scolaire ce n'est pas la valeur de la réussite en soit qui différencie les sujets, la réussite scolaire étant une valeur partagée par tous les groupes sociaux, mais plutôt la valeur de l'investissement dans des apprentissages prolongés en vue de l'acquisition des compétences que cette réussite exige, d'une part, et le désir d'apprendre à maîtriser des tâches que l'on ne sait pas encore réaliser, d'autre part. Le premier aspect sous-tend la variable que nous avons appelée *niveau d'aspiration* et le second celle du *choix d'activités nouvelles*. Les aspirations se différencient des attentes non seulement en relation à l'aspect temporel qui fixe des objectifs à plus ou moins long termes (scolaires,

professionnels) ou à l'ampleur du domaine considéré mais aussi au type d'investissement qui est requis de la part du sujet (v. chap. VII).

L' *anxiété* est la manifestation affective de la motivation à éviter l'échec qui est souvent présentée comme opposée à la motivation pour la réussite. Certaines études considèrent que ces deux variables sont indépendantes et que c'est de leur importance relative que dépendra le choix de stratégies de lutte ou de fuite. Si les relations entre anxiété et performance ont été amplement étudiées et ont permis de différencier l'anxiété à effet débilitant de celle dont l'effet est stimulant, la liaison entre ces deux types d'anxiété et la motivation pour la réussite bénéficierait de plus de précision.

Le *conformisme* enfin a été relativement peu étudié dans le domaine de la motivation pour la réussite. Il jouit, en effet, d'une mauvaise réputation en psychologie dans la mesure où il est considéré variable parasite susceptible d'altérer la sincérité des réponses et donc de réduire la validité de l'instrument de mesure. Il est toutefois implicitement considéré comme un acquis par les études qui estiment que une réussite qui serait le reflet du niveau de capacité intellectuelle des sujets ou de leur capacité de direction est automatiquement valorisée. Dans d'autres recherches, il est indirectement contrôlé lorsque, pour expliquer des comportements féminins inattendus, les auteurs évaluent le degré d'adhésion des sujets aux stéréotypes sociaux. Nous considérons, au contraire, qu'il s'agit d'une variable cognitive importante qui reflète la tendance du sujet à adhérer aux normes et valeurs établies par autrui, et plus particulièrement à celles qui sont en vigueur dans son milieu.

La *motivation pour la réussite scolaire* bien sûr, objet central de notre étude, y sera également observée.

2. VARIABLES EDUCATIVES

La forme concrète que prendront les variables cognitives précitées dépend de valeurs transmises et d'expériences suscitées au cours de la socialisation. La famille est l'institution de socialisation privilégiée au cours de cette étude. Elle représente, en effet, le premier milieu de socialisation de l'enfant dans la grande majorité des cas. Ce sont les interactions parents-enfants au sein de la famille qui retiendront particulièrement notre attention. En effet, bien que les conditions matérielles de vie soient des déterminants importants du comportement de l'enfant, l'action éducative des parents en constitue l'un des médiateurs les plus significatifs dans la mesure où elle en subit l'influence et en détermine aussi l'impact et le sens. Ces interactions éducatives prendront donc des formes différentes selon le contexte socio-culturel dans lequel elles s'insèrent et selon certaines caractéristiques des sujets qui y participent. Les interactions au sein du milieu scolaire, de notre point de vue, reflèteraient de façon moins nette les différences de groupe dans la mesure où elles ne mettent pas nécessairement en présence des acteurs provenant du même milieu. Cette étude se limitera donc à l'observation des interactions éducatives parents-enfants au sein de la famille, au cours desquelles les parents transmettent certains stéréotypes et permettent certaines expériences à l'enfant.

La plupart des études qui s'intéressent à l'influence des pratiques éducatives sur le comportement de l'enfant se sont, au cours des dernières années, attachées à identifier des catégories éducatives extrêmement larges: elles opposent le style démocratique au style autoritaire, permissif ou hostile. Le style démocratique est sensé favoriser, de façon globale, le développement de l'enfant alors que les autres l'entraveraient de façon plus ou moins nette. Si cette perspective a l'avantage de souligner le fait que l'impact d'une pratique éducative parentale précise peut se modifier en fonction de l'ensemble des

autres attitudes éducatives au sein desquelles elle s'insère, elle limite excessivement les associations typiques de variables à celles observées au sein de la classe moyenne blanche nord-américaine de laquelle sont extraits les échantillons de la plupart des recherches. Nous regrettons donc que le fait de considérer cet ensemble de variables comme un tout, ne permette pas de distinguer, d'une part, si les mêmes associations se retrouvent au sein d'autres groupes sociaux et y maintiennent leurs effets spécifiques ou si d'autres associations, qualitativement différentes, seraient dans ces contextes, plus favorables, et, d'autre part, quelles sont les variables qui, au sein de ces catégories, sont les principales responsables de leurs effets bénéfiques ou inhibiteurs sur le développement de l'enfant, et quels aspects spécifiques de ce développement y seraient particulièrement sensibles.

Les rares études qui ont mis en évidence l'impact de pratiques éducatives plus spécifiques sur le développement de la motivation pour la réussite des sujets se limitent à identifier les effets de l'entraînement à la réalisation et à l'indépendance. Ces études ont été réalisées sur populations masculines blanches nord-américaines, de la classe moyenne et permettent d'expliquer, du moins partiellement, les variations de motivation pour la réussite au sein de ce groupe social relativement homogène. Elles ne suffiront sans doute pas pour expliquer les différences de motivation pour la réussite entre groupes. Il semble qu'un éventail plus large de pratiques éducatives pourrait être utilement invoqué afin d'observer celles qui, dans cet ensemble, seraient significativement liées à la motivation pour la réussite des sujets ainsi que d'identifier le sens de cette liaison.

Vu que notre objectif est d'expliquer les différences de motivation entre groupes, nous privilégierons les pratiques éducatives qui se différencient en fonction du groupe socio-économique, de la zone de résidence ou du genre des sujets. En fonction de de notre schéma conceptuel l'impact de telles pratiques éducatives sur la motivation de l'enfant dépendrait et des stéréotypes sociaux

auxquels elles se réfèrent et qu'implicitement elles transmettent, et des expériences qu'elles suscitent, et des attitudes d'acceptation plus ou moins inconditionnelles des normes et valeurs sociales qu'elles développent.

Sans nier l'importance des grands styles éducatifs sur le développement des enfants, certaines contradictions relevées au cours du bilan des travaux dans ce domaine nous incitent à en spécifier les composantes. Nous pourrions ainsi observer les effets de ces dernières sur un aspect spécifique du développement de l'enfant, sa motivation pour la réussite scolaire, distinguant cet effet de ceux qu'elles pourraient exercer sur le développement de la responsabilité sociale, des capacités intellectuelles ou même sur les niveaux de performances des sujets.

La variable démocratie sera subdivisée en plusieurs composantes: la première se rapporte à l'existence de règles d'organisation de la vie familiale ainsi qu'au mode d'élaboration de ces règles. Nous l'appellerons *structuration de la vie familiale*. Cette variable est implicite dans le style démocratique (règles élaborées en tenant compte des opinions de l'enfant) ou dans ce que certains auteurs ont appelé "capacité de demande des parents" (bien que cette demande n'exige pas nécessairement l'élaboration concertée des règles). Cette structuration de la vie familiale a été mise en relation avec le développement cognitif de l'enfant et son développement social (Baumrind, 1971 et Lautrey, 1980, par ex.). Ses relations avec le développement de la motivation pour la réussite scolaire complètera le cadre antérieur et permettra d'observer les convergences entre ces trois "effets" développementaux.

Une seconde variable portera sur le type d'imposition des règles et de légitimation du pouvoir, souvent rapporté sous le terme de pratiques disciplinaires: cet aspect sera dans cette étude couvert par la variable *autoritarisme*. Souvent liée à la structuration rigide de la vie familiale, elle doit toutefois en être distinguée, dans la mesure où l'imposition de pouvoir des parents peut aussi se faire de façon arbitraire, en l'absence totale de règles

stables. Cet autoritarisme semble avoir un impact essentiellement négatif sur le développement social et moral de l'enfant, nous l'observerons au niveau de la motivation.

Enfin l'aspect de chaleur affective, également implicite dans le style démocratique sera observée sous son aspect *d'acceptation de l'enfant* qu'elle sous-tend. Les expressions d'affection, bien que prenant des formes variées, sont sans doute moins différenciatrices des relations mère-enfant que l'acceptation de celui-ci, résultat d'une compréhension intellectuelle et affective de ses besoins, désirs ou imperfections. Cet aspect de la relation éducative semble accroître l'efficacité des pratiques éducatives maternelles, bien que son impact précis sur la motivation de l'enfant n'ait pas été étudié.

Un autre groupe de variables éducatives sera également étudié. Il se réfère essentiellement à la responsabilité du sujet des conséquences de ses actes. Cette notion de responsabilité sous-tend non seulement la promotion de certaines expériences mais aussi l'analyse des résultats de celles-ci. Nous y associerons la concession *d'autonomie* à l'enfant, non pas rétroactive mais actuelle, en ce qui concerne certains aspects précis de sa vie quotidienne: elle ne se limite pas à la réalisation indépendante de tâches précises comme c'était le cas dans les études précédentes, mais implique la prise de décisions et la réalisation d'options. Nous observerons donc la liaison de ces aspects à la motivation pour la réussite. La variable *locus de contrôle* portera sur la responsabilité des conséquences de leurs actes des sujets en interaction dans la relation éducative. Il nous a semblé important que cette conscience de la responsabilité porte autant sur la mère que sur l'enfant. Elle reflètera la conviction de la mère de pouvoir, par ses actions éducatives, influencer les comportements de son enfant qui, à leur tour, influenceront les caractéristiques des situations dans lesquelles il se trouve impliqué.

Enfin une dernière variable portera sur les *expectations de succès* que les parents forment à propos de leur enfant, à plus ou moins long terme, dans les

domaines scolaires et professionnels. Plusieurs études ont montré que les attentes parentales influencent plus ou moins directement les performances de l'enfant, nous vérifierons si la motivation pour la réussite est un médiateur important dans cette influence.

Au delà de l'observation des relations existantes entre la motivation pour la réussite et chacune des variables considérées, permettant de confirmer ou d'infirmer la valeur explicative de notre schéma conceptuel, cette étude présente, par rapport aux précédentes, plusieurs avantages. L'observation des relations non pas à partir d'un échantillon réduit et homogène (étudiants universitaires, blancs, de la classe moyenne nord-américaine) mais au sein de groupes hétérogènes qui se différencient en fonction de plusieurs facteurs (sexe, niveau socio-économique, zone de résidence), et l'intégration des variables cognitives et éducatives au sein d'une même étude, permettront d'observer, non seulement l'expression plus intense de certaines variables au sein de certains groupes mais encore les variations de la liaison entre variables et motivation en fonction des groupes considérés, afin de mieux comprendre la formation différentielle de la motivation pour la réussite. La sélection des groupes, tenant compte simultanément de plusieurs facteurs rendra, en outre, possible la mise en évidence des effets d'interaction qui pourraient être responsables de certaines incohérences des résultats, soulignés au cours des bilans précédents. La variation de la manifestation de certaines variables ou des relations entre variables en fonction de certaines caractéristiques du contexte au sein duquel elles s'actualisent, sera aussi l'occasion d'évaluer la légitimité des généralisations des résultats des études antérieures à d'autres contextes socio-culturels. Les différences d'expression moyenne des variables sélectionnées selon les groupes et le type de liaison qu'elles maintiennent avec la motivation pour la réussite mettra à l'épreuve la capacité de notre schéma initial à expliquer les différences de motivation entre groupes sociaux.

Finalement, cette étude contrairement à la plupart des précédentes, observe directement les relations entre variables éducatives ou cognitives et la motivation pour la réussite sans se limiter à les inférer de celles avec le niveau de performance des sujets. Elle isole ainsi l'un des facteurs responsable des variations de résultats scolaires et apportera un contribut plus précis à la compréhension du phénomène du succès *vs* échec scolaire. Enfin, le choix de sujets pré-adolescents focalise, comme nous l'avons signalé en début de chapitre, l'attention sur une période de changement critique de la vie de l'individu. Le choix des sujets de 6^e année de scolarité, limite de la scolarité obligatoire à l'époque, nous permet d'avoir accès à un échantillon non sélectionné de sujets.

IV. HYPOTHESES

Nos hypothèses relatives à chacune des variables porteront sur deux aspects indispensables pour expliquer le développement différentiel de la motivation pour la réussite de sujets, appartenant à des groupes sociaux différents: les différences moyennes de leur expression en fonction des catégories sociales considérées et leur relation avec la motivation pour la réussite scolaire. Parfois des effets d'interaction seront responsables de la modification de cette relation.

L'analyse des variables cognitives sera suivie de celles des variables éducatives. La présentation des hypothèses de différences de leur niveau moyen de manifestation en fonction du genre du sujet, du NSE d'appartenance de la famille et de sa zone de résidence, qui se basent essentiellement sur les résultats de recherches présentés au cours des bilans antérieurs, sera suivie de celles qui touchent les relations entre chacune des variables et la motivation pour la réussite, essentiellement en fonction de la logique de notre schéma conceptuel bien qu'elles soient aussi confrontées aux résultats de recherches, lorsque ceux-ci existent.

1. VARIABLES COGNITIVES

A. Différences entre groupes sociaux

a. Conformisme

H1. Les filles sont plus conformistes que les garçons.

Certains résultats de recherches pointent dans ce sens soit lorsque celles-ci mesurent directement le degré de conformisme (Hermans, 1980) soit lorsqu'elles l'infèrent de la sensibilité des sujets aux influences sociales (Deaux, 1985; Eagly, 1978, 1983) ou de leur obéissance en général (Maccoby et Jacklin, 1974; Block, 1976). Block (1983) constate, en outre, que les femmes résistent plus facilement aux pressions du groupe lorsqu'elles se sentent compétentes dans le domaine. Ceci suggérerait l'existence d'une relation négative entre conformisme et auto-estime chez les femmes, qui n'est pas démentie par les faits: les niveaux d'auto-estime des filles sont inférieurs à ceux des garçons dans 73% des études recensées par Maccoby et Jacklin (1974), ceci dès le début de l'adolescence, à condition qu'elles adhèrent aux stéréotypes traditionnels (Hanes *et al.*, 1979; Lamke, 1982; Robinson-Awana *et al.*, 1986) et leur auto-estime est plus vulnérable que celles des hommes parce que plus dépendante de l'opinion d'autrui (Lenney *et al.*, 1983; Prescott, 1978). Ces différences d'auto-estime correspondent à des stéréotypes sociaux partagés par les deux genres et est stimulée par le contrôle social (Eagly *et al.*, 1981; Hanes *et al.*, 1979; Robinson-Awana *et al.*, 1986). L'éducation traditionnelle donnée aux filles fait prévoir, en effet, de telles différences: elle favorise la dépendance, l'obéissance, alors que celle octroyée aux garçons prétend développer l'autonomie, l'esprit critique et la confiance en soi (Block, 1983;

Hoffman, 1975; Maccoby et Jacklin, 1974 ; Maccoby et Martin, 1983; Stein et Bailey, 1974...).

H2. Les sujets des différentes classes sociales ne se différencient pas quant à leur conformisme

Cet aspect a été relativement peu étudié: l'étude de Hermans (1980) signale la présence d'un moindre conformisme des NSE élevés par rapport aux NSE bas. Cependant la faiblesse de ces différences et la taille de l'échantillon sur lequel portait cette étude (N = 3887) réduisent tout espoir de répliquer un tel résultat. Bien que certains résultats, rapportés au chapitre II, pointeraient aussi vers un conformisme supérieur des classes populaires (plus traditionnelles, moins individualistes), d'autres éléments favoriseraient, par contre, l'internalisation des normes parentales chez les enfants de NSE élevés: en effet l'usage de techniques disciplinaires basées sur le raisonnement et l'induction, fréquentes dans ce milieu, sont plus efficaces dans ce but que celles basées sur l'imposition de pouvoir, utilisées plus souvent dans les milieux populaires. Nous estimons donc que ces effets doivent s'équilibrer globalement et que les enfants des diverses classes sociales adhéreront avec la même intensité aux normes et valeurs véhiculées par leurs groupes sociaux d'appartenance: les différences, si elles se manifestent, ne seront pas significatives.

H3. Les sujets de zones rurales sont plus conformistes que ceux de zones urbaines.

Les études portant sur les différences entre zones rurales et urbaines sont rares mais les résultats de certaines d'entre elles appuient cette hypothèse de façon particulièrement nette (Hermans, 1980). Il est vrai que les zones rurales, de par leur isolement relatif des centres d'information, des changements technologiques et des infrastructures sociales d'appui, valoriseront plus le respect de la tradition et des normes établies que la capacité de critique, plus la solidarité du groupe social que l'individualisme, plus l'obéissance que l'autonomie. Ces valeurs renforcées par l'intensité du contrôle social qui s'exerce dans les petites communautés seront probablement associées au développement du conformisme.

b. Expectations de succès

H4. Les expectations de succès des filles sont inférieures à celles des garçons

La plupart des études rapportées au cours du chapitre II signalent ce type de différenciation lorsque les sujets sont confrontés à des domaines où les tâches sont considérées masculines ou neutres, elles disparaissent lorsque le domaine est considéré typiquement féminin (Dweck et Elliott, 1983; Entwistle et Backer, 1983; Erkut, 1983; Gitelson *et al.*, 1982; Lanktree et Hamilton, 1980; Mc Mahan, 1982). Comme les tâches cognitives sont en général considérées domaine de compétences masculins, et les tâches perceptives basées sur du matériel figuratif, domaine neutre, les expectations de succès dans cette étude se différencieront en faveur des garçons. Cette hypothèse est en cohérence avec

notre schéma explicatif. En effet la référence des filles à des stéréotypes sociaux d'incompétence explique leur tendance à sous-valoriser leurs niveaux de réalisation et leur faible auto-estime de compétence. Les filles aborderont donc les domaines de réalisation masculins ou neutres avec peu de confiance et prévoieront des résultats en deçà de leurs possibilités réelles. L'importance de l'adésion aux stéréotypes féminins dans l'élaboration des attentes est confirmée par la corrélation négative qui s'observe entre féminité et attentes (Erkut, 1983; Lippa et Beauvais, 1983).

Au delà de ces niveaux d'attentes, moyens deux autres variables d'attente seront mesurées: l'amplitude maxima des d'attentes (positive et négative) et la rigidité des prévisions. Elles représentent des variables spécifiques liées à l'élaboration des prévisions de performance qui furent interprétées comme mécanisme de défense mis en place pour lutter contre l'anxiété associée à l'incapacité à atteindre les niveaux de performances prévus. Ces variables ne sont pas intégrées dans le schéma explicatif initial et la confirmation ou l'infirmité des hypothèses qui les concernent ne le mettra pas fondamentalement en question. L'observation des différences de leur manifestation entre groupes sociaux a un caractère exploratoire mais la constatation de l'existence d'une relation entre ces variables et les niveaux de motivation des sujets ne sera, sans nul doute, pas dépourvue d'intérêt.

H5. L'amplitude maxima des attentes négatives est supérieure chez les filles alors que l'amplitude maxima des attentes positives est supérieure chez les garçons

Fournir des attentes de succès totalement irréalistes, dans la mesure où elles s'éloignent excessivement du niveau moyen de performance du sujet dans le domaine, peut être considéré un mécanisme de défense contre

l'anxiété suscitée par de telles situations: le sujet, soit supprime totalement les possibilités d'échecs par le choix d'objectifs très faciles, soit supprime leurs effets débilissants sur son auto-estime de compétence par le choix d'objectifs totalement inaccessibles. Les déviations des expectations féminines se caractérisent par une sur-évaluation du niveau de difficulté de la tâche et un pessimisme excessif alors que celles des garçons se caractérisent par la sous-évaluation des difficultés et un optimisme excessif (Dweck et Elliott, 1983; Stein et Bailey, 1974).

- Aucune hypothèse précise n'a été élaborée en relation à la rigidité des prévisions des garçons et des filles.

Le fait de maintenir les niveaux de prévisions constants, indépendamment des résultats obtenus au cours des expériences successives a été considéré par Robaye (1957) comme mécanisme de défense de sujets manifestant une faible tolérance à la frustration engendrée par la non atteinte de buts accessibles. Comme aucun élément ne permet de prévoir un recours préférentiel de l'un ou l'autre sexe à ce mécanisme de défense, les résultats auront dans ce domaine un caractère purement exploratoire.

H_{1b}. Les niveaux d'expectations moyens de sujets de NSE bas sont inférieurs à ceux de sujets de NSE élevés

Malgré le nombre réduit d'études comparant les expectations de réussite des sujets des divers niveaux socio-économiques, l'application de notre schéma explicatif antérieur nous permet ce type de prévision. En effet, les jeunes de classes populaires, lorsqu'ils envisagent leurs probabilités de réussite dans le

domaine scolaire, se réfèrent à des stéréotypes de faibles compétences des membres de leur classe sociale (par comparaison aux autres classes sociales), en général et plus particulièrement encore dans le domaine scolaire, stéréotypes d'ailleurs confirmés par leurs expériences antérieures d'échec dans ce domaine. Il s'engageront donc dans l'exécution de tâches scolaires avec peu de confiance et prévoieront des niveaux de réussite relativement faibles. L'une des rares études qui aborde spécifiquement les niveaux d'expectations de sujets de divers milieux sociaux confrontés à des tâches mathématiques et spatiales, confirme ces prévisions au cours des premières années de scolarité mais constate également que ces différences se dissipent avec le temps (Fulkerson *et al.*, 1983). En effet lorsque les sujets des groupes sociaux inférieurs subissent la sélection scolaire, ceux qui se maintiennent dans les filières de l'enseignement représentent un échantillon supérieur de la population initiale: la conscience de ce fait est susceptible d'accroître leurs expectations de succès. Ces résultats ne mettent donc pas en cause notre hypothèse.

H7. L'amplitude maxima d'expectations négatives est supérieure au sein des NSE bas alors que l'amplitude maxima d'expectations positives le sera au sein des NSE supérieurs

Par assimilation à la situation des filles, nous prévoyons que le biais introduit au niveau des expectations irréalistes se basera sur une vision excessivement pessimiste de la réalité pour les groupes considérés, de façon stéréotypique, peu compétents dans le domaine, soit les classes sociales basses alors que cette déformation se fera dans le sens d'un optimisme excessif pour les groupes considérés généralement très compétents, soit les classes sociales élevées. Comme ces prévisions ne se basent sur aucun résultat

d'études antérieures, elles auront un caractère exploratoire et permettront de vérifier la relation entre prévisions irréalistes et stéréotypes de référence.

- *Aucune hypothèse ne sera émise quant à l'utilisation de la rigidité des prévisions* comme mécanisme de défense par les diverses classes sociales: les résultats auront donc un caractère exclusivement exploratoire.

HB. Les niveaux d'expectations moyens des sujets ruraux sont inférieure à ceux des sujets urbains

Si les études comparant les niveaux d'expectations des diverses classes sociales sont rares, celles comparant les expectations des sujets ruraux et urbains sont inexistantes. Cette hypothèse se basera donc exclusivement sur notre schéma conceptuel explicatif, en assimilant en quelque sorte les sujets ruraux à ceux appartenant à des groupes sociaux défavorisés et les sujets urbains à ceux de groupes favorisés. Les premiers se référant à des stéréotypes de compétence dans le domaine scolaire moins favorable et ayant vécu plus d'expériences d'échec, aborderont ce domaine avec moins de confiance et prévoiront des niveaux de performances moins élevés que les seconds.

H9. L'amplitude maxima des expectations négatives est supérieure dans les zones rurales (H 9a alors que l'amplitude maxima des expectations positives est supérieure en zone urbaine (H 9b)

A nouveau cette hypothèse ne se basent sur aucune étude antérieure et ne découle pas directement de notre schéma hypothétique initial, les résultats dans ce domaine seront considérés exploratoires. Elle se base sur l'assimilation des groupes ruraux aux groupe socio-économiquement défavorisés et des groupes urbains aux groupes favorisés.

- *Aucune hypothèse ne sera émise, quant à l'utilisation de la rigidité des prévisions* comme mécanisme de défense préférenciel de sujets *ruraux* ou *urbains*. Les résultats auront donc un caractère exclusivement exploratoire.

c. Aspirations (valeur de la réussite)

H10. Les niveaux d'aspiration des filles sont inférieurs à ceux des garçons

La disposition à investir dans un apprentissage prolongé, en vue d'une réussite future est l'une des expressions possibles de la valeur attribuée au succès dans ce domaine. Lorsque cet investissement, à moyen et long termes, est évalué à partir de projets scolaires ou professionnels, la plupart des études montrent, qu'à partir d'un certain âge, les filles expriment des projets beaucoup moins ambitieux que les garçons (Campos, 1985; Farmer, 1985; Gottfredson,

1981; Huteau, 1982; Parsons *et al*, 1978, 1980, 1984; Raposa et Blocker, 1978). La valeur du succès dans ces domaines est établie en référence à des stéréotypes sociaux qui définissent l'aspect fonctionnel de tels investissements pour un homme et pour une femme. Si l'investissement dans l'acquisition de compétences scolaires est fonctionnel, comme garant du succès professionnel futur de l'homme et donc de sa reconnaissance sociale, il ne garantira pas une amélioration notable du rôle familial de la femme et pourra même détourner la jeune fille de l'acquisition de compétences plus utiles dans d'autres domaines (social, par exemple). Ces stéréotypes seront renforcés ou affaiblis par les expériences antérieures de reconnaissance sociale de la valeur du succès des sujets dans divers domaines et des renforcements que ceux-ci susciteront. Les niveaux d'aspiration des sujets seront donc plus élevés dans les domaines adaptés à leur sexe, ceci de façon d'autant plus marquée qu'ils adhèrent plus étroitement aux stéréotypes sociaux traditionnels. Cette hypothèse qui découle de notre modèle théorique, est convergente avec les résultats d'études antérieures. Nous prévoyons, en outre, que, vu le conformisme supérieur des filles, celles-ci seront moins promptes à investir que leurs collègues masculins dans l'apprentissage de compétences dans un domaine qui, sans être marqué d'une connotation masculine ou féminine, ne serait pas explicitement valorisé par l'adulte.

H11. Les garçons plus que les filles sont prêts à investir leurs efforts dans l'apprentissage d'activités nouvelles

En effet les références aux mêmes stéréotypes sociaux stimuleraient cette tendance chez les garçons comme chez les filles au sein de domaines appropriés à leur genre. Toutefois la plus grande autonomie dont jouissent les garçons dès leur plus jeune âge, leur aura fourni de multiples occasions de se

confronter à de nouvelles activités, ce qui augmentera leur auto-confiance dans de telles situations. Les filles plus dépendantes de l'adulte, ressentiront une plus grande insécurité face à la nouveauté. Ceci semble confirmé par la tendance supérieure des filles à reprendre l'exécution de tâches où elles ont réussi, alors que les garçons préfèrent reprendre celles qu'ils ont laissées inachevées ou celles auxquelles ils ont échoué (Dweck et Elliott, 1983; Erkut, 1983 ; Kernis *et al.*, 1982 ; Parsons *et al.*, 1984 ; Motowildo, 1981). Les garçons ont plus tendance que les filles à rechercher, dans l'exécution d'activités nouvelles des occasions de compenser les échecs éprouvés dans d'autres activités (Dweck *et al.*, 1980), ce qui renforcera la tendance antérieure. Les résultats ne sont pas toujours univoques et l'intervention de variables cognitives intermédiaires peut modifier la relation. C'est donc avec une certaine prudence que nous présenterons cette hypothèse.

H12. Les niveaux d'aspiration des sujets ne se différencient pas en fonction de leur groupe socio-économique d'appartenance

Les résultats d'études relatif au niveau d'aspiration des jeunes de diverses classes sociales sont contradictoires. La différenciation des aspirations scolaires et professionnelles n'apparaît qu'à partir d'un certain âge, lorsque le jeune commence à prendre conscience des conditionnements sociaux qui détermineront son futur. Cet âge correspond au milieu de l'adolescence en général (15-16 ans) (Campos, 1985; Farmer, 1985; Gottfredson, 1981; Huteau, 1978; Marini, 1978; etc.). Cette prise de conscience, lorsque l'on considère les aspirations parentales vis-à-vis des enfants, est moins nette au sein des groupes défavorisés. En effet la position sociale de ces groupes leur donne moins accès aux informations relatives aux exigences de l'atteinte de leurs objectifs et aux obstacles sociaux qui peuvent surgir dans la poursuite des buts

fixés pour leurs enfants. En outre, l'expérience de difficultés de la vie quotidienne des mères stimule davantage l'élaboration de hautes aspirations pour leurs enfants (Fields, 1981; Marotz-Baden et Tallman, 1978). Ces aspirations maternelles exerceront une influence positive modérée sur celles des enfants au début de l'adolescence (Marjoribanks, 1984) et élèveront donc les niveaux d'aspiration des sujets de NSE inférieurs. Elle s'accompagneront de la valorisation de l'apprentissage en général, vu que, en vertu de l'idéologie du mérite en vigueur dans notre société, il est le principal responsable de l'ascension sociale. Ce désir d'apprendre se manifestera davantage dans des domaines moins directement influencés par les expériences passées d'échecs scolaires, restreignant ainsi, pour les NSE bas, la possibilité de confrontation de leurs projets à certaines limitations externes, confrontation qui n'aurait pas eu d'effet inhibiteur au sein des NSE supérieurs. Nous pouvons donc supposer que la conjonction de ces diverses influences, élèvera les aspirations des jeunes de NSE inférieurs et leur désir d'investir dans l'acquisition de nouvelles connaissances jusqu'aux niveaux de ceux des classes moyennes et supérieures.

H13. Aucune différence dans la disponibilité à investir dans l'apprentissage d'activités nouvelles n'est observée entre classes sociales

Si les sujets de NSE bas, de par leurs expériences antérieures d'échec pourraient aborder de nouvelles tâches avec moins de confiance que leurs collègues de milieux favorisés, nous pensons qu'un désir de compensation de ces expériences négatives annulerait la tendance précédente. En effet la perspective d'une réussite dans un nouveau domaine ou dans de nouvelles tâches, susceptible de contrebalancer les expériences d'échecs passés, stimulera les sujets de NSE bas à investir dans de nouveaux apprentissages. Par contre, la

possibilité dont jouissent les sujets de NSE supérieurs d'exercer une multiplicité d'activités au cours de la vie quotidienne peut réduire leurs probabilités de se confronter à des activités qu'ils n'auraient jamais exercées. Ces influences équilibreront la fréquence de choix d'activités nouvelles des diverses classes sociales.

H14. Les niveaux d'aspiration de sujets de zones rurales et urbaines ne se différencient pas

Marotz-Baden et Tallman (1978) constatèrent que les niveaux d'aspirations parentales sont supérieurs dans les sociétés en rapide transformation, comparées aux sociétés à évolution lente. Les zones rurales ont, au Portugal, souffert une rapide transformation durant les dernières années, grâce, entre autres, à l'électrification généralisée des villages, l'amélioration des réseaux de transport, le contact des émigrants et l'entrée de la télévision au sein des foyers. Cette transformation ouvre de nouvelles espérances pour le futur des enfants. Le contraste entre les potentialités du futur et l'évaluation des possibilités encore limitées du présent, élèvera les niveaux d'aspirations des parents de zones rurales. Cette tendance sera toutefois modérée par le conformisme des zones rurales. Celui-ci renforce l'adhésion aux stéréotypes sociaux généraux, qui, dans ces régions, dévalorisent l'importance des apprentissages formels au profit de l'expérience comme voie privilégiée d'acquisition de nouvelles compétences. Nous supposons que l'effet conjoint de ces deux tendances élèvera les aspirations des sujets ruraux au niveau de celles des sujets urbains.

H15. Les sujets ruraux et urbains ne se différencient pas quant à leur investissement dans l'apprentissage d'activités nouvelles

Des arguments semblables à ceux invoqués pour justifier l'absence de différence entre classes sociales seront repris pour les zones rurales et urbaines. La prudence des sujets ruraux, qui les pousserait à se limiter aux domaines et activités connus, sera équilibrée par leur désir de tenter leur chance dans des activités nouvelles susceptibles de leur fournir des expériences de réussites qui compenseraient leurs expériences d'échecs plus fréquentes dans les activités scolaires classiques. A l'instar des NSE élevés, la vie urbaine fournit plus d'occasions d'exercice d'activités diversifiées que la vie rurale: les sujets urbains auront donc moins de probabilités de se confronter à des activités qu'ils n'auraient jamais exercées. Nous prévoyons donc que les zones rurales et urbaines ne se différencieront pas au niveau de cette variable.

d. Anxiété

H16. Les filles sont plus anxieuses que les garçons et leur anxiété a un caractère plus débilisant

Les résultats de recherches présentés au cours des bilans antérieurs sont extraordinairement concordants à ce niveau. Les femmes manifestent très tôt plus d'anxiété que les hommes dans les domaines où succès et échecs sont possibles, comme le domaine scolaire, par exemple, et cette anxiété s'accroît avec l'âge (Hermans, 1980; Hill et Sarason, 1966; Hoffman, 1975; Maccoby et Jacklin, 1974; Prawat *et al*, 1979; etc ...). Les stéréotypes sociaux de référence et les pratiques éducatives différentielles peuvent être invoqués pour éclairer

ce phénomène. En effet l'anxiété apparaît lorsque les résultats de l'engagement du sujet dans un domaine ont un caractère menaçant. Nous avons vu que cette menace prend souvent la forme de rejet social. La référence à un stéréotype général d'incompétence féminine, incitera la femme à surévaluer le niveau de difficulté des tâches et à prévoir de faibles résultats lorsqu'elle se confronte à un domaine de réalisation, mais aussi à dévaloriser ses performances passées et à accorder plus d'importance aux *feedbacks* négatifs que positifs. Ses probabilités subjectives d'échecs seront donc particulièrement élevées, situation menaçante dans une société qui valorise la réussite individuelle. Le succès peut constituer, pour celles qui le considèrent incompatible avec la féminité, une autre source de menace. L'éducation des filles stimule le développement de leur conformisme, d'une part, et l'investissement dans les relations interpersonnelles, d'autre part. Le conformisme renforcera leur adhésion aux stéréotypes sociaux traditionnels et l'importance qu'elles accordent aux relations interpersonnelles les rendra particulièrement sensibles à la menace de rejet social. Ces deux facteurs accroîtront sensiblement l'anxiété féminine.

Cette anxiété supérieure des femmes pourrait être également l'effet de l'aisance avec laquelle elles admettent leur anxiété, indicatrice de la tolérance sociale supérieure à son expression chez les femmes plutôt que chez les hommes. Cette intolérance relative incitera les hommes à utiliser les mécanisme de défense efficaces, non seulement pour inhiber la manifestation externe de cette anxiété et en contrôler les effets mais encore pour en réduire ou modifier l'expérience subjective. Leur référence à des stéréotypes généraux de compétence dans le domaine cognitif, leur tendance à surévaluer leurs performances, et à accorder plus d'importance aux *feedbacks* positifs plutôt que négatifs, non seulement réduira leurs probabilités d'échecs mais leur accordera une importance plus limitée. Nous prévoyons donc que:

H17. L'anxiété des garçons aura un caractère plus stimulant que celle des filles

H18. Les sujets de NSE inférieurs manifestent de plus hauts niveaux d'anxiété débiliteuse que ceux appartenant aux NSE plus élevés

Certains résultats signalent, en effet, ce type de différenciation lorsque les sujets sont placés dans des situations compétitives scolaires ou de type scolaire (Hermans, 1980; Hill, 1980, 1984). Les sujets de NSE inférieurs non seulement se réfèrent à des stéréotypes d'incompétence, dans le domaine scolaire, mais auront aussi, plus fréquemment que leurs collègues de NSE plus aisés, des expériences d'échecs qui confirmeront les stéréotypes antérieurs. Ils se sentiront donc peu compétents dans ce domaine dont les diverses tâches leur paraîtront difficiles et prévoieront souvent l'échec. Cet échec, au sein d'une société qui valorise le succès scolaire, constitue une menace pour les sujets et suscitera l'anxiété, dans la mesure où ils ne peuvent échapper à ces situations.

H19. L'anxiété stimulante des sujets de NSE favorisé est supérieure à celle des sujets de NSE défavorisés

La menace d'échec est vue souvent comme plus inévitable de la part des sujets de classes populaires que par ceux des classes supérieures. En effet ces derniers peuvent recourir à diverses stratégies pour éviter la répétition d'éventuels échecs (aide des parents, cours particuliers, etc.), d'autant plus que leurs expériences de réussite plus fréquentes leur offrent la garantie que celle-ci est accessible. Ils développeront donc un sentiment d'efficacité personnelle

et de l'efficacité des stratégies actives plutôt que passives (fuite) pour éviter l'échec. Dans l'étude de Hermans (1980) les sujets de NSE élevé manifestent en effet une moindre anxiété débilite et des niveaux d'anxiété stimulante supérieurs à ceux de classes populaires. La faiblesse de l'amplitude de ces différences et la dimension de l'échantillon utilisé dans cette étude (N = 3887) impose une certaine réserve quant à la prévision de manifestations de différences significatives d'anxiété en fonction du NSE d'appartenance.

H20a. L'anxiété débilite des sujets ruraux sera supérieure à celle des sujets urbains alors que

H20b. L'anxiété stimulante des sujets urbains sera supérieure à celle des sujets ruraux

Les hypothèses se basent, à nouveau, sur une assimilation de zones rurales aux groupes défavorisés et des zones urbaines aux groupes favorisés dans la mesure où les sujets de ces groupes partagent les mêmes références à des stéréotypes sociaux d'incompétence *vs.* compétence et les mêmes expériences d'échecs *vs.* succès scolaires. La rareté des études comparant zones rurales et urbaines ne permettent pas d'appuyer ces hypothèses sur des résultats expérimentaux. Cette tendance paraît transparaître des résultats d'Hermans (1980) bien que la spécificité des critères utilisés pour la détermination des zones de résidence en limite quelque peu les possibilités de généralisation.

e. Motivation pour la réussite

Seront enfin présentées, au cours des paragraphes suivants, les hypothèses relatives aux différences de motivation pour la réussite

H21. Le niveau de motivation pour la réussite des filles est supérieur à celui des garçons

L'ensemble des résultats de recherches antérieurs sont assez contradictoires et varient, entre autres, en fonction de l'âge des sujets. En effet si la plupart des recherches auprès d'adultes rapportent l'existence de niveaux de motivation pour la réussite masculins supérieurs aux niveaux féminins, celles qui portent sur des adolescents sont beaucoup moins homogènes. Il semble en effet que les niveaux de motivation des femmes à l'âge adulte seraient le résultat d'une réduction progressive de leur motivation pour la réussite dans les domaines scolaires et professionnels à partir d'un certain âge. Cette réduction peut être due soit à la modification des stéréotypes sociaux de référence, soit aux changements qualitatifs de la motivation avec l'âge, soit à la variations de certaines pratiques éducatives parentales ou de leur impact sur la façon des jeunes se situer face aux tâches de réalisation au cours du temps et selon le contexte. La perception, par la femme, d'un certain antagonisme entre son désir de réussite académique et professionnel et le développement ou la reconnaissance de sa féminité, n'apparaîtra qu'à partir d'un certain âge (durant l'adolescence ou au début de l'âge adulte), et sera dépendante de ses images sociales de références qui varient, certes, selon les milieux mais aussi selon les époques historiques. C'est donc la référence à certains processus cognitifs et éducatifs qui permettront de mieux comprendre l'évolution des différences de motivation en fonction du genre des sujets. Notre modèle théorique en effet présente non seulement les variables cognitives qui détermineront, du moins en partie, la formation de niveaux de motivation différents selon les groupes sociaux considérés, mais également celles qui garantiront le maintien de cette situation. Ce fonctionnement circulaire aura des implications différentes pour l'homme et pour la femme, en vertu de leurs positions différentes face à chacune des variables cognitives impliquées,

auxquelles nous avons fait référence au cours des paragraphes précédents. Ainsi, les stéréotypes sociaux de références féminins, contrairement aux masculins, transmettent à l'adolescente ou à la femme adulte une image globale d'incompétence, surtout dans des domaines de réalisation traditionnellement masculins (cognitifs, mathématiques, spatiaux, abstraits,...).

Son conformisme, résultat de l'éducation qu'elle a reçue, favorisera son adhésion étroite à de tels stéréotypes. Son auto-concept de compétence sera plus faible que celui de l'homme, comme l'illustre son inclinaison à se dévaloriser ou à prévoir des résultats inférieurs à ses capacités réelles alors que l'inverse se manifeste chez l'homme. A cette tendance générale s'ajoute le fait que la réussite dans un domaine masculin sera considérée peu fonctionnelle pour des rôles qu'elle sera amenée à remplir, ou même dysfonctionnelle si cette réussite l'empêche d'acquérir d'autres compétences appropriées à son genre ou de remplir le rôle qui lui est propre. La réussite sera donc moins valorisée pour la femme que pour l'homme, et de tels arguments ne seront pas mis en question par la femme conformiste. Ses faibles expectations de succès et la faible valeur attractive de celui-ci la centrera, lorsqu'elle se confronte à des domaines de réalisation masculins, moins sur les possibilités de succès que sur les risques d'échecs qu'elle essayera de supprimer à tout prix, adoptant généralement des stratégies d'évitement. Le choix de stratégies passives n'est pas indépendant de l'éducation féminine qui favorise conformisme et dépendance.

Ce type de stratégie provoque une réduction du niveau de performance qui sera interprété en terme d'échec, en référence aux stéréotypes initiaux. Ces échecs subjectifs, qui avaient été prévus sont attribués à des facteurs stables et internes, soit au manque de capacité de la femme. Ils renforceront donc sa conviction de l'adéquation des stéréotypes adoptés et leur conféreront une valeur prophétique. D'autres mécanismes empêcheront qu'un succès ne les mette en cause: les niveaux de performances seront, à priori, dévalorisés, ce qui

diminuera les possibilités d'avoir réussi avec succès. Si, malgré tout, le succès ne peut être nié, il sera, comme tout événement inattendu, attribué à des facteurs instables et externes: la femme n'en sera donc pas responsable. Ce succès ne mettra pas en cause l'auto-concept d'incompétence de la femme, basé sur les stéréotypes sociaux dévalorisants et l'emphatisation des expériences d'échecs.

Ce schéma de fonctionnement, particulièrement destructeur, justifiera les faibles niveaux de motivation des femmes à l'âge adulte et la débilitation progressive de leurs niveaux de performances dans des domaines qui ne sont pas explicitement considérés féminins. Cet effet est progressif et certains éléments font penser que l'impact de ce schéma, relativement faible durant l'enfance, s'intensifie au cours de l'adolescence et à l'âge adulte. En effet, du fait de l'obligation de la scolarité, de l'aspect relativement élémentaire des compétences acquises durant les six premières années de scolarité, et de l'importance relative des capacités verbales, interpersonnelles et d'aspects comportementaux durant ces premières années peut réduire quelque peu la connotation masculine du domaine. Celle-ci augmentera avec le niveau de scolarité en fonction de l'importance croissante des mathématiques au sein des filières plus prestigieuses. La différenciation des stéréotypes de compétence n'est pas encore très marquée à cet âge et les différences peuvent aisément être compensées par l'accroissement de l'effort fourni. Celui-ci, plus instable que les capacités, ne parviendra pas à éliminer les différences d'expectations mais en amoindrira les effets négatifs. En outre, les expériences de succès ou d'échec des filles ne sont pas en concordance avec les stéréotypes auxquels elles se réfèrent au cours de cette période durant laquelle elles se montrent généralement bonnes élèves, ce qui réduira l'impact négatif de ces stéréotypes. Enfin, la réussite scolaire est encore, à ce niveau, fonctionnelle pour la réalisation des futurs rôles sociaux tant masculins comme féminins. Elle sera, de ce fait, aussi valorisée pour les garçons comme pour les filles et l'échec

condamné avec autant d'intensité pour les deux genres. Les filles, plus conformistes adhéreront plus étroitement à ces stéréotypes et investiront plus intensément dans les domaines valorisés par l'adulte mais y dramatiseront davantage l'échec. On sait, par ailleurs, que les réactions punitives paternelles, plus intenses et coercitives vis-à-vis des garçons, provoquent chez ceux-ci une diminution de l'intérêt pour les réalisations scolaires qui se dissipera progressivement par la suite (Baumrind, 1971, 1979; Maccoby et Jacklin, 1974). L'accroissement de la motivation des filles à cet âge, lié aux aspects énoncés, ainsi que la réduction temporaire de celle des garçons appuie donc notre hypothèse. Cette soumission aux valeurs et orientations de l'adulte sera fonctionnelle à court terme, dans la mesure où elle inhibera l'impact négatif sur la motivation pour la réussite et les niveaux de performances scolaires, du stéréotype d'incompétence, des basses attentes et de la dévalorisation de l'acquisition de compétences dans d'autres domaines, mais deviendra dysfonctionnelle à long terme, lorsque les stéréotypes de compétence et des valeurs de la réussite seront plus différenciés et plus préjudiciables pour les femmes dans le domaine scolaire ou professionnel.

La motivation pour la réussite scolaire possède une facette plus extrinsèque, stimulée par la perspective de renforcements externes, et une autre plus intrinsèque, liée au plaisir d'acquérir des compétences et de parvenir à la maîtrise de certaines tâches. Ces aspects sont indissociables mais leur importance relative peut varier en fonction des caractéristiques de la situation. Durant l'enfance ce serait l'aspect extrinsèque qui serait essentiellement stimulé, aussi bien par la famille que par l'école pour les filles; l'aspect plus intrinsèque, qui favorise l'éducation des garçons, rencontrera plus d'applications aux niveaux supérieurs de la scolarité ou durant la vie professionnelle lorsqu'initiative et autonomie sont exigés. Les renforcements externes continueront à stimuler l'investissement des garçons dans les domaines scolaires et professionnels alors qu'ils en détourneront les filles.

Ces éléments permettent de comprendre les différences de motivation pour la réussite en fonctions du genre des sujets et l'évolution de ces différences avec l'âge

H22. Les sujets de NSE bas sont moins motivés pour la réussite que ceux de NSE élevés

Le bilan des recherches présenté au chapitre I, rapporte en effet telle tendance bien que certaines divergences apparaissent entre résultats moins spécifiques. L'âge ou le niveau de scolarité sont des éléments qui nous permettent de les expliquer: en effet, cette différenciation, claire au niveau de l'enseignement secondaire, est nettement plus floue au niveau de l'enseignement primaire (Cooper et Tom, 1984) et le mélange de ces deux groupes réduit drastiquement les différences observées (Hermans, 1980). Certaines différences culturelles peuvent également altérer le sens de cette différenciation (Bairrão, 1964; Rosen, 1962).

La référence à notre modèle théorique justifie cette tendance générale: le fait que cette différenciation devienne plus nette avec l'âge confirme l'aspect progressif de la formation des différences de groupe que notre modèle implique. En effet, les sujets prennent progressivement conscience des caractéristiques psychologiques qui différencient les divers groupes socio-économiques, parmi lesquelles le niveau de compétence générale et spécifiques à chaque domaine de réalisation revêt une importance particulière. Ce stéréotype de compétence des NSE supérieurs (*vs* incompetence des NSE inférieurs) sera renforcé par les expériences de succès dans le domaine scolaire (ou d'échec pour les NSE bas). En outre la réussite dans ce domaine et surtout les voies pour y parvenir (apprentissage formel) seront particulièrement valorisées au sein de ces groupes. L'échec par contre, moins

fréquent sera relativisé dans la mesure où divers moyens permettent de l'éviter.

Les sujets de classes supérieures aborderont le domaine de réalisation scolaire avec optimisme en formant de hautes expectations de réussite. Celles-ci, alliées à la valeur de cette réussite, stimuleront la motivation des sujets à investir dans sa poursuite. Ces sujets utiliseront des stratégies actives qui accroîtront, par ailleurs, leurs niveaux de performances. Ces résultats seront interprétés en terme de succès qui, prévisibles, seront attribués à des facteurs stables et internes, soit à leurs hauts niveaux de capacité. Ils verront ainsi renforcée leur auto-estime de compétence et les stéréotypes initiaux revêtiront une signification prophétique. Les expériences d'échecs, relativement rares, ne mettront pas en cause leur conviction initiale: en effet imprévues, elles seront attribuées à des facteurs instables ou externes et n'altéreront pas les niveaux d'auto-estime initiaux. Dans ce cadre, l'attribution de l'échec au manque d'effort (caractéristique des sujets très motivés), est particulièrement favorable vu que, sans blesser l'auto-estime, elle indique au sujet une voie qui lui permettra d'accroître ses performances. Ce type de fonctionnement qui favorise le maintien de hauts niveaux de motivation et, dans une certaine mesure, des performances relativement élevées, caractérisant les sujets de NSE supérieur, est opposé, en quelque sorte, à celui qui caractérise des sujets de NSE inférieurs.

Nous prévoyons qu'en sixième année de scolarité, des différences de motivations devraient déjà se faire jour dans la mesure où les disparités des résultats scolaires, évidentes à ce moment, appuyeraient les stéréotypes différenciels de compétence. Bien qu'il ne soit pas certain que, vers 12 ans, les sujets aient déjà conscience des différences de classes sociales, l'impact de l'appartenance à un certain groupe social ne passe pas nécessairement par sa consciencialisation par les sujets eux-mêmes, raison pour laquelle nous avancerons cette hypothèse teintée d'une certaine réserve.

H23. Les sujets urbains seront plus motivés pour la réussite que les sujets ruraux

Etant donné la pénurie des recherches dans ce domaine et la variété de critères de formation des groupes en fonction de la zone de résidence, cette hypothèse se basera sur l'assimilation des zones rurales aux NSE bas et des zones urbaines aux NSE favorisés. Le fonctionnement circulaire décrit pour les sujets de classes supérieures peut être repris pour ceux de zones urbaines alors que le fonctionnement opposé caractériserait les sujets de zones rurales.

B. Relations avec la motivation pour la réussite

Les relations de chacune des variables avec la motivation pour la réussite a déjà été suggérée lors de la présentation de l'hypothèse portant sur les différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux. Elle sera clairement explicitée au cours des paragraphes suivants.

H24. Le conformisme est positivement lié à la motivation pour la réussite scolaire

Cette hypothèse est dépendante du fait que les valeurs et normes sociales auxquelles les sujets adhèrent soulignent la valeur attractive de la réussite scolaire, l'utilité des moyens instrumentaux pour y parvenir (développement des compétences au cours d'apprentissages prolongés) ainsi que la capacité du sujet à mettre en oeuvre ces moyens. Comme la réussite scolaire, du moins à ce niveau de scolarité, est une valeur largement partagée par tous

les groupes sociaux et que les apprentissages réalisés à l'école (ou par d'autres voies d'apprentissage formels) représentent le moyen le plus linéaire d'acquérir les connaissances qui sont nécessaires pour y parvenir, on peut prévoir que le conformisme favorisera l'adhésion de tous les sujets à ces valeurs générales. Il est donc prévisible que les sujets les plus conformistes s'engageront plus facilement dans la poursuite de la réussite scolaire que les sujets moins conformistes et craindront plus que ces derniers, l'échec ressenti comme particulièrement répulsif. Ils sont, en outre, plus réceptifs aux conseils et à l'orientation de l'adulte ce qui constitue, à cet âge, un atout positif dans le domaine de la réussite scolaire. Cette motivation pour la réussite sera tempérée par les références aux stéréotypes de compétence qui varient selon les groupes d'appartenance. Si le sujet conformiste se réfère à des images sociales de compétence, il formera des attentes de succès positives dans ce domaine et verra sa motivation pour la réussite renforcée, s'il se réfère à des images d'incompétence, ses attentes de succès seront négatives ou faibles et sa motivation pour la réussite en sera affaiblie. Nous formerons donc l'hypothèse suivante :

H25 Les niveaux d'attentes sont positivement associés à la motivation pour la réussite scolaire

En effet, toutes les théories de motivation pour la réussite s'inscrivent dans le cadre théorique des " attentes x valeurs ". La relation entre attentes et motivation pour la réussite est toutefois polémique: soit de hauts niveaux de motivation correspondent à des valeurs d'attentes moyennes (lorsque celles-ci sont appréciées à partir du niveau de difficulté de la tâche) comme le défend la théorie d'Atkinson, par exemple, soit ces hauts niveaux de motivation seraient associés à de hauts niveaux d'attentes, dans

la ligne des théories de l'apprentissage social: dans ce cas, les expectations sont la synthèse des probabilités de succès et de la valeur de la réussite qui serait, selon Atkinson, maxima pour les niveaux moyens de probabilités. Les divergences sont donc plus apparentes que réelles. Les expectations dans cette étude se rapprochent plus de la seconde acceptation du terme, et une relation positive les liera donc à la motivation pour la réussite. Dans cette optique nous prévoyons également que :

H26. Les valeurs maxima d'expectations positives sont associées positivement à la motivation pour la réussite alors que les valeurs maxima d'expectations négatives lui sont négativement liées

En tant que mécanismes de défense contre l'anxiété les expectations extrêmes positives stimuleront plus l'adoption de stratégies actives alors que les expectations extrêmes négatives favorisent le recours à des stratégies passives. Les résultats confirmeront ou non cette interprétation. Aucune hypothèse précise ne sera élaborée quant à la rigidité des prévisions. Les résultats auront donc un caractère purement exploratoire.

A l'instar des expectations, la valeur instrumentale liée à l'apprentissage formel et prolongé comme moyen privilégié d'acquisition des compétences nécessaire à l'atteinte du succès dans un certain domaine, varie en fonction du groupe d'appartenance. Si cette valeur est élevée, la motivation pour la réussite dans le cadre d'un enseignement qui propose explicitement ce moyen, sera renforcée; si ce type d'apprentissage est dévalorisé, la motivation pour la réussite en sera affaiblie. Nous prévoyons donc que:

H27. Les niveaux d'aspiration des sujets sont positivement associés à leurs niveaux de motivation pour la réussite scolaire.

Cette hypothèse sera complétée par une autre qui insiste sur la disponibilité à apprendre à maîtriser de nouveaux domaines et qui est également associée au type d'apprentissage qui mène à la réussite scolaire:

H28. Les choix d'activités nouvelles sont positivement liés à la motivation pour la réussite scolaire

Enfin les aspirations faibles et les expectations négatives réduisent la valeur attractive du succès tout en emphasiant la valeur répulsive de l'échec. Si la motivation pour la réussite se caractérise par la poursuite active des conséquences positives anticipées de la réalisation de la tâche, soit le succès et les affects positifs qui y sont associés, l'anxiété est suscitée par l'anticipation de ses conséquences négatives, surtout liées à la perte d'auto-estime et la honte qui accompagnent l'échec. Bien que ces deux tendances soient potentiellement présentes dans tout domaine de réalisation où le succès comme l'échec sont possibles, on peut prévoir que leur relation sera négative: à la tendance du sujet à investir son énergie dans un domaine de réalisation, dans le but de poursuivre et atteindre le succès, caractéristique de la motivation pour la réussite, s'oppose celle qui le pousse à éviter l'engagement dans ce type de domaine afin de ne pas avoir à affronter l'échec, caractéristique de l'anxiété débilante:

H29. L'anxiété débilante est négativement associé à la motivation pour la réussite scolaire

Si par contre le sujet choisit, pour éviter l'échec qu'il craint, d'accroître son effort et l'investissement dans la tâche, caractéristique de

l'anxiété stimulante, cette dernière ne sera pas en opposition à la motivation pour la réussite mais représentera au contraire un surplus de stimulation utile:

H30. L'anxiété stimulante est positivement associée à la motivation pour la réussite scolaire

De façon générale nous prévoyons que les sujets qui cumulent des stéréotypes de compétence faibles et de nombreuses expériences d'échec, formeront, face au domaine de réalisation scolaire, des expectations négatives, reflet de leur auto-concept de compétence relativement faible. Si, par surcroît, ils ne valorisent pas les moyens de parvenir à cette réussite ou la réussite elle-même, ils ressentiront de l'anxiété face à un échec probable mais répulsif et leurs niveaux de motivation pour la réussite sera faible. L'adoption de stratégies d'évitement ayant un impact négatif sur les performances, l'interprétation de leurs résultats en termes d'échecs et l'attribution de ces échecs à leurs faibles compétences, fermeront la boucle et renforceront le type de fonctionnement adopté. Il semble que cette différenciation s'installe progressivement et d'autant plus aisément que les expériences de succès ou d'échec sont en concordance avec les stéréotypes de référence et que les divers facteurs cognitifs agissent dans le même sens.

Ce schéma peut souffrir des changements qualitatifs si, à chaque niveau, certaines variables y introduisent des modifications significatives. Le renforcement externe de l'adulte du travail scolaire de l'enfant peut accroître la motivation pour la réussite de ce dernier, même en présence de niveaux d'anxiété important; de hautes performances peuvent réduire l'impact d'expectations négatives, etc ...

Il est probable que ces relations varient en fonction des groupes qui actualisent ces diverses variables. Ces effets d'interaction constituent, en

effet, l'une des justification des incohérences qui ressortent de résultats d'études antérieures. La dernière étude qui tient compte de l'ensemble des variables, permettra la mise en évidence de certains de ces effets.

2. VARIABLES EDUCATIVES

Notre modèle conceptuel intègre des variables cognitives et éducatives pour expliquer la formation différentielle de la motivation pour la réussite scolaire. L'influence de ces dernières a été maintes fois signalée au cours de la section précédente. En effet, les caractéristiques de l'interaction éducative parents-enfants, appréhendée par les pratiques éducatives au sein de la famille, non seulement transmettent, de façon plus ou moins filtrée, les normes et valeurs sociales en vigueur, mais encore déterminent dans une certaine mesure les expériences auxquelles l'enfant aura accès, leur signification et la façon de les interpréter ainsi que, d'une façon générale, le degré d'adhésion aux normes sociales jugé adéquat. Ces pratiques éducatives, non seulement orienteront les expectations et aspirations des jeunes dans le domaine scolaire, et donc leur motivation pour la réussite, mais encore stimuleront l'adoption de certaines stratégies de résolution des problèmes posés par les tâches concrètes et renforceront ou infléchiront l'interprétation postérieure des résultats. Elles joueront donc un rôle important dans la stabilisation des différences entre groupes.

A. Différences entre groupes sociaux

Comme nous l'avons signalé auparavant, nous partons du préssupposé que l'adoption de certaines pratiques éducatives par les parents ne se fait pas au hasard et ne dépend pas de leur volonté exclusive. Elle se fait en référence à des représentations sociales largement partagées et poursuit des objectifs fonctionnels au niveau intra-familial (sauvegarde de l'équilibre émotionnel de la famille et des parents en particulier) et extra-familial (intégration sociale actuelle et future du sujet et de sa famille). C'est en nous appuyant sur tels préssupposés que nous analyserons les caractéristiques spécifiques des divers milieux socio-culturels et émettrons certaines hypothèses quant à la différenciation des pratiques éducatives en leur sein. Sera observée la relation mère-enfant au cours de situations de la vie quotidiennes. Les pratiques éducatives maternelles seront privilégiées vu que c'est essentiellement la mère qui est la principale responsable des aspects liés à la vie quotidienne de l'enfant.

L'un des aspects que nous avons privilégié au sein des pratiques éducatives familiales se rapporte à la présence de règles stables d'organisation de la vie quotidienne soit la *structuration de la vie familiale*. Nous avons envisagé, dans l'optique de Lautrey (1980), trois possibilités distinctes: soit aucune règle stable d'organisation n'existe, c'est ce qui sera appelé *l'absence* de structuration, soit la présence de règles peut être identifié; dans ce dernier cas les règles sont dites *rigides* lorsqu'elles sont unilatéralement déterminées par les parents et lorsque leur respect est exigé quelque soient les circonstances; elles sont dites *flexibles* si, résultant d'un accord préalable entre parents et enfants, elles doivent être respectées bien que leur altération puisse être négociée si les circonstances le justifient. Trois types de

structuration seront donc possible: l'absence de structuration, la structuration rigide, la structuration flexible.

Si l'une des fonctions de l'éducation est de garantir l'intégration sociale du sujet et de la famille, les exigences d'un tel objectif varieront en fonction des conditions de vie concrètes. Ainsi, comme le souligne Lautrey, la structuration rigide "...est un moyen de préserver une certaine forme d'équilibre dans les interactions entre les membres de la cellule familiale et entre cette dernière et la société, lorsque les conditions de vie sont particulièrement difficiles" (1980, p.170). D'ailleurs, lorsque la dégradation des conditions de vie dépasse un certain seuil, les perspectives d'intégration sociale disparaissent et la vie familiale se déstructure. Ceci expliquerait l'image impulsive et incontrôlée de la classe ouvrière des années 30, époque de grande récession économique aux États-Unis, et son évolution ultérieure vers l'adoption de normes plus rigides (Bronfenbrenner, 1958; Waters et Grandall, 1969). Le passage progressif de la classe moyenne d'une position rigide vers une autre plus permissive ne peut être simplement justifié par la meilleure diffusion des nouvelles théories éducatives en son sein, vu que le succès même de ces théories dériverait du fait qu'elles confirment les tendances éducatives existantes (Kohn, 1963). Effectivement, une plus grande flexibilité des règles de vie ne peut être adoptée que si les possibilités de choix quant aux diverses façons d'atteindre un même objectif se multiplient. Or ces alternatives augmentent lorsque les conditions de vie s'améliorent, ce qui permet de modifier les règles en fonction des circonstances (Lautrey, 1980).

La relation entre les normes rigides et le type de contrôle privilégié au sein de la famille n'est pas surprenante: la détermination unilatérale de normes incontestables, souvent sans qu'aucun élément de compréhension rationnelle ne soit fourni, accroît, comme nous l'avons signalé au chapitre III, la méfiance et la rébellion de l'enfant et exige donc, pour en assurer l'observation, le recours fréquent à des techniques disciplinaires coercitives d'imposition de pouvoir de la

part des parents. Cette attitude recouvre notre variable *autoritarisme*. Toutefois cette liaison fonctionnelle entre structuration rigide et autoritarisme ne nous fournit pas une explication causale univoque: si la structuration rigide exige la mise en place d'une discipline coercitive, les parents autoritaires et enclins à l'imposition de pouvoir auront aussi tendance à structurer la vie quotidienne de façon plus rigide, en fonction de leurs intérêts ou de leur points de vues exclusifs.

C'est encore le recours à certains aspects liés aux conditions de vie qui permettra de mieux comprendre la dynamique d'autres comportements éducatifs. L'insécurité des conditions de vie des groupes socio-économiques défavorisés, liée à l'instabilité professionnelle, affective, résidentielle, raisons ou conséquences de la pénurie des ressources économiques de la famille, s'accompagne d'une moindre compatibilité des rôles familiaux et professionnels pour la femme, source de tension et d'insatisfaction (Maccoby et Martin, 1980). Un moindre support entre les membres du couple associé, dans ces milieux, aux fréquentes absences du mari ou à la formation d'une "clique" masculine qui exclut la femme du réseau de relations sociales de son époux, réduit d'emblée les supports externes dont elle pourrait éventuellement usufruire (Cotterell, 1986; Weinraub et Wolf, 1983). Finalement l'insécurité des conditions de vie s'accompagne d'une réduction de la réciprocité dans les relations d'aide, principale source de leur instabilité (Crittenden, 1985). Nous déduisons que la précarité des ressources économiques et le style de vie de ces milieux suscitent de nombreuses situations de *stress* pour la mère qui affectent son auto-estime, sa façon de penser et d'agir et sa capacité à résoudre, de façon constructive les problèmes quotidiens (Hetherington *et al*, 1983). Ceux-ci sont d'ailleurs, du fait de la pénurie des conditions d'existence, plus nombreux et de plus difficile résolution, terrain favorable au développement de sentiments chroniques d'abandon: la mère sera convaincue de son incapacité à résoudre les problèmes quotidiens de la famille ou ceux qui

touchent son enfant (scolaires, par exemple) et se déculpabilisera en attribuant la responsabilité à des facteurs externes ou incontrôlables. Cette attitude se généralisera à l'enfant lorsqu'elle le déchargera de sa responsabilité dans les problèmes qui le touchent (*locus de contrôle* externe).

En outre, en situation de *stress*, les objectifs individuels prennent souvent le pas sur les buts familiaux: l'adulte est plus centré sur lui-même, moins patient et compréhensif vis-à-vis de l'enfant, lui accorde moins d'attention ou son attention souffre des changements qualitatifs (irritation, critiques fréquentes, insensibilité aux sentiments de l'enfant) qui peuvent mener à des réactions aversives (moindre acceptation de l'enfant). Cet état de tension affecte non seulement l'acceptation de l'enfant par la mère mais les comportements éducatifs proactifs de celle-ci: elle offre moins de stimulations cognitives à l'enfant, passe moins de temps en interaction positive avec lui et se sent moins responsable de son développement harmonieux. Le stress empêche donc le fonctionnement intentionnel de la mère comme agent éducatif sans inhiber son fonctionnement automatique. Elle recourra fréquemment aux techniques de contrôle basées sur l'imposition de pouvoir qui garantissent l'obéissance immédiate, sans essayer de les justifier rationnellement ou de tempérer leur impact par une atmosphère de communication affectueuse qui assurerait l'internalisation des normes qu'ils véhiculent. Il n'est donc pas étonnant que les conflits disciplinaires soient plus fréquents dans ce cadre, ce qui mène à une escalade progressive des moyens de coercition utilisés.

La présence, fréquence et qualité des supports sociaux diminuent la fréquence et l'intensité des situations de stress pour la mère et la rendent plus affectueuse, attentive, efficace et responsable vis-à-vis de l'enfant. C'est cette sécurité affective qui, alliée à la sécurité matérielle, justifie, dans les milieux plus aisés, la flexibilité des règles d'organisation de la vie quotidienne, l'usage plus fréquent de techniques de contrôle basées sur l'induction, les sentiments d'auto-efficacité dans la résolution des problèmes et de responsabilité dans

l'orientation de la vie familiale. Non seulement, les situations problématiques sont moins fréquentes dans ces milieux mais, vu les ressources et supports dont la mère dispose, elles sont de résolution plus aisée. Moins soumise à de fréquentes tensions, la mère sera plus disponible à interagir avec l'enfant et à orienter son action éducative en fonction des objectifs de développement de l'enfant sans avoir à recourir à des moyens de pressions coercitifs. Elle développera, à partir des expériences de succès de sa propre existence, non seulement la conviction d'être capable de résoudre les problèmes quotidiens de la famille et d'orienter son destin, mais encore celle de la même capacité chez l'enfant et donc de sa responsabilité dans les problèmes qui le regardent (locus de contrôle interne).

Le recours enfin à des pratiques autoritaires et le sentiment d'irresponsabilité dans l'orientation de l'existence des NSE bas, d'une part, et l'utilisation du raisonnement, de l'induction et le sens de la responsabilité personnelle des NSE plus élevés, d'autre part, sont renforcés par la preuve de leur utilité dans la vie professionnelle parentale. L'adulte développe généralement certains types de compétences qui facilitent son adaptation et sa réalisation professionnelle et essaye d'orienter l'éducation de l'enfant vers l'acquisition de ces compétences. Celles-ci varient en fonction du statut professionnel: aux niveaux professionnels inférieurs, l'obéissance, l'exécution parfaite des instructions, le conformisme sont facteurs de réussite professionnelle, ils seront cependant handicap aux niveaux professionnels plus élevés qui valorisent la responsabilité, l'esprit d'initiative, etc... L'entraînement à l'obéissance inconditionnelle des NSE inférieurs sera donc fonctionnel en termes d'adaptation socio-professionnelle future de l'enfant comme le sera l'entraînement à l'autonomie ou l'exercice du pouvoir de décision dans les NSE plus élevés.

Ces attitudes éducatives qui différencient les classes sociales poursuivent donc des objectifs fonctionnels dans la mesure où elles assurent le maintien de l'équilibre socio-émotionnel de la famille et de la mère en particulier ainsi que l'insertion professionnelle future de l'enfant. Les représentations de la compétence cognitive de l'enfant et des facteurs d'adaptation professionnelle de l'adulte alimentent ces options éducatives. Elles auront aussi une influence particulièrement importante pour la détermination des niveaux d'aspiration ou d'expectations parentales.

Le niveau d'*expectation* et d'*aspiration*⁽¹⁾ des parents vis-à-vis de leurs enfants se forment à partir des représentations cognitives du niveau de compétence, dans ce domaine, des membres de leur groupe social, d'eux-mêmes et de leurs enfants, confrontées à leurs expériences antérieures de succès ou d'échec scolaire. Ainsi les mères de groupes défavorisés se réfèrent plus fréquemment que celles de groupes favorisés à des images cognitives d'incompétence dans le domaine scolaire ainsi qu'à des expériences d'échecs personnels antérieurs. Elles ressentent plus de difficulté en relation à l'éducation des enfants dans le domaine scolaire et considèrent les tâches qui lui sont propres plus difficiles que les mères de milieux favorisés (Ladd et Price, 1986). Elles anticiperont donc les difficultés que leur enfant aura à surmonter pour atteindre un niveau minimum de succès et leurs projets de mobilité sociale par la voie de l'enseignement sont relativement réduits (Bairrão, 1964). Il est clair que des manifestations inéquivoques de compétence de l'enfant à l'école peuvent altérer cette conception. La mère se sentira toutefois moins apte à fournir l'appui nécessaire dans ce domaine, et lorsqu'elle le fournira, ce sera souvent sous forme de solutions pré-établies, précises et rigides que l'enfant n'aura qu'à appliquer pour parvenir au résultat. Le fait que ces attitudes dépendent plus du niveau de scolarité (à partir de 10 ans de

(1) Les expectations se réfèrent dans ce cas aux prévisions de réussite scolaire à court terme et les aspirations au niveau de scolarité maximum que les parents prévoient pour leur enfant.

scolarité) que du niveau économique de la mère (Ladd et Price, 1986) appuie notre conception de l'importance de la référence aux images de compétences et des expériences de succès ou d'échec qui les accompagnent pour l'élaboration des attentes de succès. L'immersion prolongée dans la culture scolaire peut influencer qualitativement les appuis parentaux à l'apprentissage et suscitent le recours plus fréquent des jeunes à leurs parents comme source d'avis et d'orientations, favorisant ainsi l'instauration d'une relation de réciprocité entre parents et enfants qui réduira par surcroît les nécessités d'imposition de pouvoir. Cette relation éducative caractérise les NSE supérieurs qui forment de hautes attentes de succès et de hautes aspirations de formation scolaire pour leurs enfants.

Tant les références cognitives comme les objectifs fonctionnels de la socialisation sont d'importants déterminants des options éducatives des divers groupes sociaux. Or tout processus éducatif se base sur la conviction que l'enfant est essentiellement un être en développement et détermine le rôle de l'adulte dans ce contexte. Les pratiques éducatives concrètes seront donc sous-tendues par certaines conceptions de la nature de l'enfant, des exigences de son développement et des caractéristiques de l'objectif de ce développement, l'accès à la maturité.

Le parent peut considérer que l'enfant est fondamentalement immature, incapable d'assumer la responsabilité d'actes ou de décisions autonomes ni d'auto-régler son comportement de façon spontanée. Celui-ci devra donc être modelé en fonction de normes précises édictées par l'adulte. Les désirs et besoins exprimés par l'enfant, éléments perturbateurs dans ce contexte, seront ignorés ou réprimés. L'enfant devra s'habituer précocement à obéir de façon inconditionnelle et toute infraction aux règles qui lui avaient été clairement communiquées sera sévèrement punie. Le respect des règles ainsi que toute adéquation du comportement de l'enfant à des critères rigidelement définis sont

interprétés comme indice de maturité: l'entraînement à l'obéissance inconditionnelle est donc le meilleur moyen d'y parvenir. Elle favorise, en outre, l'harmonie familiale et l'intégration sociale future de l'enfant lorsqu'il devra se conformer aux normes d'autres institutions. L'enfant jouira d'une très faible *autonomie* dans ce cadre. Ce type de conception est plus fréquemment partagé par les mères de NSE bas.

Si les parents considèrent, au contraire, que c'est la capacité à auto-régler son comportement qui est indice de maturité, la confrontation avec des situations qui permettent ou exigent telle auto-régulation sera le meilleur moyen pour y parvenir. L'enfant est donc considéré suffisamment mûr pour comprendre les raisons de l'existence de certaines normes, pour prendre certaines décisions et pour prévoir et assumer les conséquences de son comportement. La participation de l'enfant aux décisions qui le concernent ainsi que l'exigence de les respecter est un moyen de stimuler le développement de l'enfant, son sens des responsabilités, et d'ainsi favoriser son accès à la maturité. L'autonomie donc jouit l'enfant au sein de ces familles se base sur la conviction qu'il est capable d'assumer certaines responsabilités, de résoudre certains problèmes de façon indépendante et de pondérer certains choix. Ces conceptions seront plus fréquentes au sein des classes favorisées qui considèrent que le rôle des parents, dans ce contexte, est de fournir à l'enfant la possibilité d'expériences enrichissantes et de l'encadrer de façon flexible. L'un des aspects positifs de l'usage de l'induction ou du raisonnement comme technique disciplinaire est probablement lié au fait qu'ils traduisent, de la part du parent, le respect pour l'enfant en tant que partenaire distinct, possédant des caractéristiques spécifiques et avec lequel il est possible établir une relation de réciprocité, ce qui n'exclut pas la nécessité d'appui à son processus de développement. Les techniques basées sur le raisonnement, en outre, fournissent au sujet les instrument nécessaires pour évaluer la qualité de ses propres options et de celles des autres. Elles structurent ainsi

l'expérience en insérant les événements dans un réseau de significations sociales tout en valorisant l'individualité.

Enfin certains parents considèrent que l'enfant est irresponsable mais que son développement dépend exclusivement de facteurs intrinsèques qui opèrent spontanément au moment venu. Toute intervention extérieure, visant à modifier soit le rythme, soit la direction de ce développement, est non seulement inutile mais préjudiciable. Le rôle des parents sera donc de protéger l'enfant des exigences du monde extérieur afin de le laisser s'épanouir, en référence au respect de la nature humaine, fondamentalement bonne. Ils n'exigeront rien de la part de l'enfant, mais parfois ne supportant plus certaines comportements, administreront des punitions sporadiques et alléatoires, qui ne seront jamais assumées positivement.

Les contraintes imposées par les conditions de vie, les représentations cognitives de la nature de l'enfant et du rôle des parents ainsi que les objectifs fonctionnels de l'éducation, varient donc significativement en fonction des groupes sociaux d'appartenance et justifieront l'existence de différences de pratiques éducatives entre classes sociales, différences qui seront reprises par la suite de façon plus détaillée et systématique.

Les pratiques éducatives maternelles se différencient également en fonction de la zone de résidence de la famille. Toutefois le nombre limité d'études se focalisant sur cet aspect spécifique nous poussera, une fois de plus, à assimiler les zones rurales aux classes populaires et les zones urbaines aux classes favorisées.

Nous nous attacherons, au cours les paragraphes suivants, aux racines cognitives et sociales des différences de pratiques éducatives vis-à-vis des garçons ou des filles. Nous maintiendrons, au niveau des différences de genre, le préssupposé qui a présidé à l'analyse des différences de pratiques éducatives

entre classes sociales. Les attitudes apparemment les plus utiles seront adoptées par les parents en référence à des représentations cognitives socialement partagées. Celles-ci résultent de la confrontation d'images sociales stéréotypées, d'expériences personnelles antérieures et de la réaction des parents à certains aspects de la situation actuelle (aux caractéristiques de l'enfant, par exemple) qui seront interprétées cognitivement. Les études rapportées au chapitre III soulignent que les parents différencient leurs comportements en fonction des caractéristiques de l'enfant avec lequel ils interagissent. Le genre est un médiateur cognitif important dans l'élaboration des représentations de l'adulte dans la mesure où il permet la régulation du comportement grâce à l'anticipation, l'interprétation et l'évaluation des événements (Deaux, 1984; Hurtig et Pichevin, 1985; Gelman, Collman et Maccoby, 1986). L'adulte se réfère non seulement aux caractéristiques stéréotypiques des garçons et des filles en vigueur dans son milieu, mais se donne des objectifs éducatifs à court et à long termes, adaptés à chacun d'eux afin de garantir l'équilibre familial et leur intégration sociale actuelle et future.

Quelques exemples seront fournis pour illustrer l'impact des images stéréotypiques masculines et féminines dans la sélection des pratiques éducatives maternelles. La référence à l'image du garçon, plus agressif et impulsif que la fille, par exemple, et sa confirmation au cours des expériences de la vie quotidienne, justifiera l'*autoritarisme* supérieur des parents et le recours plus fréquent à l'imposition de pouvoir face aux garçons. En effet il semble exister une certaine relutance à infliger des châtiments corporels aux filles alors que l'insubordination des garçons, plus fréquente, suscite une escalade des moyens de pressions utilisés afin d'assurer le respect des normes. Les parents estiment en outre que les comportements agressifs des garçons, en soi asociaux, alliés à leur impulsivité et force physique supérieure, exigent une socialisation plus précoce et complète. Des sanctions efficaces seront donc

nécessaires pour indiquer clairement à l'enfant que tel comportement est inacceptable et pour l'orienter son agressivité vers d'autres voies socialement acceptables (compétition, auto-défense...), (Huston, 1983; Maccoby et Jacklin, 1974, 1980). La conviction de l'agressivité supérieure des garçons poussera les parents à interpréter la moindre de ses manifestations, non comme une réaction situationnelle, ni comme caractéristique de la phase de croissance que l'enfant traverse, mais comme la manifestation précoce d'une tendance intrinsèque qui, si elle n'est pas énergiquement canalisée vers des voies socialement acceptables, deviendrait dangereuse. Les mères réagiront donc plus rapidement et intensément à ce type de manifestation chez le garçon que chez la fille, même si les comportements sont objectivement identiques.

C'est aussi la référence aux stéréotypes de fragilité féminine qui, renforcée par certains dangers objectifs qui peuvent menacer la fille, suscite chez l'adulte le besoin de la protéger, de la maintenir à proximité. Cette attitude permet non seulement de superviser ses activités mais aussi de lui indiquer, à chaque instant, les solutions adéquates à la situation, de la reconforter ou d'orienter ses choix. Cette proximité, en outre, sera l'occasion d'impliquer plus directement la fille dans les relations familiales et sociales en soulignant systématiquement les aspects interpersonnels de la situation. Cette orientation éducative est fonctionnelle vu qu'elle prépare la fille à son futur rôle adulte au sein de la famille. Pour remplir son rôle expressif elle devra être sensible, affectueuse, préoccupée par le bien-être des autres, socialement responsable et dépendante. La dépendance lui fera choisir des stratégies d'accomplissement indirectes qui utilisent les relations sociales comme moyen privilégié pour atteindre ses objectifs. Elle évite ainsi la confrontation avec la réalité extérieure, renforce sa dépendance d'autrui ce qui, jusqu'à un certain point, peut contribuer à la cohésion du couple et la stabilité de la cellule familiale. Non seulement les caractéristiques du stéréotype féminin sont antagoniques avec celles susceptibles de stimuler la formation de

la motivation pour la réussite (qui exige indépendance, combativité, etc.), mais le développement de l'indépendance de la fille et de son goût pour la réalisation directe seraient dysfonctionnels à longs termes. En effet, la femme responsable de l'équilibre émotionnel de la famille et du développement harmonieux de ses membres les plus jeunes, ne pourra sacrifier cet objectif à un quelconque désir de réalisation individuelle.

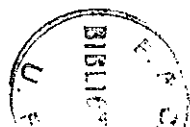
La position du garçon est totalement différente. Il sera formé pour remplir le rôle de garant du statut et bien-être de la famille et stimulé à investir au niveau professionnel. L'*indépendance* qui lui est concédée et les expériences de réalisation directe qu'elle permet lui fera acquérir des compétences utiles pour le futur, soit à développer ses capacités à réagir dans une multiplicité de situations et à tester l'efficacité de diverses stratégies de résolution de problèmes⁽²⁾. L'aide non spécifique que lui propose la mère dans des situations d'apprentissage plus formelles, lui fournit un cadre structurant l'expérience ainsi que la sécurité nécessaire pour s'engager dans la tâche et supporter les frustration qui lui sont inhérentes. Les succès obtenus dans de telles circonstances renforcent l'auto-estime du garçon et suscitent des sentiments de fierté et de satisfaction qui l'inciteront à accepter d'autre défis semblables.

Les différences d'*expectations* maternelles, enfin constituent un autre exemple de l'action conjointe des stéréotypes liés au genre et de la préoccupation, dans une perspective fonctionnelle, de développer chez l'enfant les caractéristiques qui lui assureront une intégration harmonieuse et un fonctionnement efficace au sein de la société à l'âge adulte. Les mères forment de plus haute expectations scolaires et professionnelles pour leurs fils que pour leurs filles et valorisent plus les réalisations (*feedbacks* positifs) de leurs fils que celles de leurs filles. Cette attitude est liée à la référence aux

(2) Les opinions des enfants quant aux objectifs éducatifs de leurs parents sont très proches de ces stéréotypes (Block, 1983).

stéréotypes de compétence masculine *vs* incompetence féminine qui est renforcée, non pas par l'observation des niveaux de performances réels mais par l'anticipation fonctionnelle des divers rôles sociaux. La mère stimule plus le développement cognitif du garçon, pour lequel les efforts s'avèrent plus prometteurs, que celui de la fille. Or, plus que les niveaux objectifs de réussite, ce sont les attentes des parents qui influencent les attentes des jeunes, la confiance qu'ils ont dans leurs capacités à réaliser la tâche ainsi que leurs aspirations éducationnelles et professionnelles (Parsons *et al*, 1982; Farmer, 1980). Alors que les hautes attentes stimuleront la motivation pour la réussite des garçons à moyen terme, les basses attentes maternelles inhiberont celles des filles en vertu du schéma explicatif présenté antérieurement.

Ces exemples suggèrent clairement, non seulement que la différenciation des pratiques éducatives maternelles est dépendante de la référence aux représentations sociales largement partagées, mais encore qu'elle est renforcée par l'aspect fonctionnel de tels choix, garant de l'équilibre familial mais surtout de l'intégration future du jeune et de sa préparation pour remplir les rôles sociaux qui lui sont destinés. Ces pratiques éducatives exercent, en outre, un impact non négligeable sur la motivation pour la réussite de l'enfant, soit directement, soit en agissant sur d'autres variables intégrées dans notre schéma explicatif. Globalement les pratiques éducatives en usage au sein des NSE bas, en zones rurales, et, dans une certaine mesure, vis-à-vis des filles, exercent une influence débilatante sur le comportement des sujets lorsqu'ils se confrontent à certains domaines de réalisation comme le domaine scolaire, par exemple, alors que l'inverse s'observe pour les groupes sociaux opposés. Les parents verront, de ce fait, leurs prévisions confirmées et leurs attitudes renforcées. Nous considérons globalement que la motivation pour la réussite est forgée par les expériences quotidiennes durant l'enfance. Elle se



maintient lorsque la stabilité des positions sociales des sujets et l'uniformité des expériences qui leurs sont proposées par la suite renforcent le type de fonctionnement motivationnel initial.

L'application de notre schéma explicatif aux divers groupes sociaux ainsi que les résultats du bilan des recherches antérieures, nous guidera dans l'élaboration des hypothèses relatives à chacune des variables. Seront présentées, tout d'abord, les hypothèses relatives aux différences entre groupes sociaux pour ensuite nous centrer sur les relations entre ces variables et la motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescents.

a. Structuration de la vie familiale

H31. Aucune différence de structuration n'est manifeste en fonction du genre de l'enfant

En effet les normes qui organisent la vie quotidienne sont des normes d'ordre général auxquelles doivent se soumettre tous les membres de la famille ou du moins les enfants. La plus ou moins grande rigidité ou flexibilité de celles-ci dépend plus des conditions de vie ou des caractéristiques de personnalité de la mère que des réactions éventuelles de l'enfant. Les résultats de recherches focalisées sur la structuration des situations d'apprentissage plus spécifiques semblent mettre en évidence une plus grande rigidité maternelle vis-à-vis des filles. Ces résultats sont, quant à nous, le reflet d'une tendance des parents à aider excessivement les filles en leur précisant, dans le

détail, les diverses étapes à suivre pour parvenir à la solution. Elle ne se traduira pas par des différences de structuration générale de la vie quotidienne.

H32. Les mères de NSE inférieurs structurent la vie quotidienne de l'enfant de façon plus rigide que celles de NSE supérieurs qui structurent les mêmes situations de façon plus flexible

Les études, comme celle de Lautrey (1980), explicitement focalisées sur les caractéristiques de l'organisation des aspects physiques et sociaux de la vie familiale dont s'inspire fortement la notion de structuration de cette étude, appuient cette hypothèse. C'est aussi le cas des recherches qui se penchent sur la structuration des situations d'apprentissage (Pourlois, 1979; Hess et Shipman, 1968; Laosa, 1982; etc.). Ces différences d'attitudes prévues par notre hypothèse sont, en outre, justifiées par les exigences des conditions de vie de ces milieux et par l'inférence des futurs rôles professionnels de l'enfant à partir de l'expérience parentale. Ces différents types de structuration ont donc un caractère fonctionnel au sein de chaque milieu vu qu'ils garantissent l'intégration sociale actuelle des membres de la famille, ainsi que celle de l'enfant à l'âge adulte.

H33. La proportion de situations non structurées ne différencie pas les diverses classes sociales

En effet, cette situation est plus fréquente du sein de groupes sociaux presque marginaux, soit des NSE extrêmement bas qui ont perdu tout espoir d'intégration sociale, soit des NSE extrêmement élevés donc le statut autorise cette absence de règles et au sein desquels le partage de valeurs communes

joue le rôle d'organisateur de la vie familiale, rempli par les règles explicites dans d'autres contextes. Ce type de famille ne se rencontrera qu'exceptionnellement au sein de la population sélectionnée (parents de sujets de 6^e année de scolarité fréquentant le réseau d'enseignement officiel), soit parce qu'ils parviennent à échapper à l'obligation de la scolarité, soit parce qu'ils fréquentent, de préférence, des établissements d'enseignement privé.

H34. Les indices globaux de structuration sont supérieurs au sein des classes populaires et inférieurs au sein de classes privilégiées

Les indices globaux sont la résultante de la somme des indices de structuration précédents, l'absence de structuration possédant la cotation minima, la structuration rigide la cotation maxima et la structuration flexible se situant à une position intermédiaire. Cette hypothèse découle logiquement des précédentes.

H35. Les mères de zones rurales structurent la vie quotidienne de l'enfant de façon plus rigide que les mères urbaines qui la structurent de façon plus flexible

Comme pour les variables précédentes, cette hypothèse se base sur la similitude des systèmes de valeurs et conditions de vie des NSE bas et des zones rurales, des NSE plus aisés et des zones urbaines. Comme au sein de chacune des zones géographiques seront représentées des familles de divers NSE, nous prévoyons que les différences entre zones géographiques sont moins amples que celles entre classes sociales: les groupes les plus contrastés sont les NSE bas ruraux et les NSE élevés urbains. Étant donné l'absence d'études

antérieures susceptibles d'appuyer cette hypothèse, une certaine prudence la situe dans une optique exploratoire.

H36. Aucune différence n'est prévue en relation à la proportion de situations non structurées en fonction de la zone de résidence des familles

H37. Les indices de structuration globale sont supérieurs au sein des familles rurales aux comparées sein des familles urbaines

Les observations énoncées précédemment sont également valables pour ces deux dernières hypothèses

b. Autoritarisme

H38 Les mères sont plus autoritaires vis-à-vis de leurs fils que vis-à-vis de leurs filles

Les résultats de recherches sont assez concordants à ce sujet (Block, 1976; Baumrind, 1971; Grusec et Kuczynsky, 1980; Maccoby et Jacklin, 1974; Zern, 1984; etc.). Cette hypothèse est également en consonnance avec notre modèle théorique: elle découle de la référence à l'image des garçons plus agressifs que les filles et de la tendance des premiers à s'opposer plus frontalement à l'autorité parentale que ces dernières. L'image de fragilité

féminine inhibera également l'utilisation de pratiques coercitives par les parents lorsqu'ils interagissent avec les filles.

H39. Les mères de NSE inférieur sont plus autoritaires que celles de NSE supérieur

La plupart des recherches rapportées au cours du bilan antérieur (chapitre III) mettent en évidence l'existence de différences d'autoritarisme entre classes sociales. Certaines divergences quant au sens de ces différences peuvent être expliquées par une évolution historique des pratiques éducatives familiales (les classes moyennes deviennent moins autoritaires à partir des années '50) ainsi que par différentes définitions du concept. Le concept d'autoritarisme, utilisé dans cette étude, est lié à la façon dont est justifiée la nécessité de respect des règles familiales et dont est assuré ce respect. Il se base sur le pouvoir maternel légitimé par le statut, utilise des moyens de pression coercitifs et réagit de façon dure et immédiate à l'aspect objectif de la désobéissance plutôt qu'aux intentions qui ont présidé à l'action. Les recherches circonscrites à ces aspects appuient notre hypothèse. Celle-ci est également en accord avec notre schéma conceptuel qui liait cet autoritarisme aux conditions de vie des NSE bas, à leur représentation de l'enfant et des exigences de son intégration sociale future.

H40. Les mères de zones rurales sont plus autoritaires que celles de zones urbaines

Cette hypothèse a été formée par analogie à celle qui se réfère aux différences entre classes sociales en fonction de la similitude tant des

systèmes de valeurs comme des conditions de vie des familles rurales et de celles de NSE bas, d'une part, des familles urbaines et de celles de NSE plus élevé, d'autre part. En outre, à la précarité des ressources économiques des zones rurales, liée à l'instabilité des sources de rendement dans le secteur agricole, s'ajoute l'insécurité suscitée par la faiblesse des infrastructures sociales d'appui (transports, écoles, hopitaux, etc...) qui augmentent la fréquence et la complexité des situations problématiques dans ces régions et donc l'état de tension chronique des mères, surtout si elles appartiennent à des classes défavorisées. Comme au sein de chacune des zones géographiques seront présentes des familles de diverses classes sociales, nous prévoyons que les différences entre zones géographiques seront moins amples de celles entre classes sociales.

c. Autonomie

H41. Les mères concèdent une plus grande autonomie à leurs fils qu'à leurs filles.

La plupart des résultats de recherches appuient cette hypothèse: alors que les mères stimulent l'indépendance des garçons, elles acceptent plus difficilement que les activités de la fille se déroulent en dehors de leur zone de contrôle direct (Block, 1983; Darmofall et Mc Carbery, 1979; Huston, 1983; Laosa, 1982; Zern, 1984). Le phénomène du "chaperonnage" dans sa version modernisée, est encore fréquent au sein de la société portugaise. Cette attitude est d'ailleurs prévisible à partir des stéréotypes de référence masculins et féminins, des objectifs de l'éducation des garçons et des filles en fonction de

leurs futurs rôles sociaux et de la considération de certains éléments de la réalité qui, selon notre modèle théorique, conditionnent le choix de pratiques éducatives différenciées.

H42. Le degré d'autonomie concédé à l'enfant par les mères ne varie pas en fonction de leur NSE d'appartenance

Les résultats des recherches sont apparemment contradictoires dans ce domaine (Bee *et al*, 1969; Barker *et al*, 1955; Crandall et Battle, 1970; Kowalski et Verkerre, 1984; Maccoby, 1980; Maccoby et Martin, 1983; Marcos, 1976). Les unes signalent que les NSE supérieurs concèdent plus d'autonomie à l'enfant que les NSE inférieurs alors que d'autres rapportent le contraire. Ces hauts niveaux d'autonomie peuvent, en effet, être résultat de processus différents. Ils peuvent soit correspondre à une option fondée sur la conviction de la capacité de l'enfant à assumer certaines responsabilités et sur l'utilité de cette autonomie pour son développement, soit être la conséquence de contraintes imposées par les conditions de vie: l'absence de la mère du foyer, par exemple, empêche une supervisions étroite des faits et gestes de l'enfant. L'autonomie concédée par les mères de NSE élevé correspondra au premier type de processus, et sera clairement assumée comme telle; celle concédée par les mères de NSE bas résultera du second type de processus et sera probablement moins consciencialisée et assumée. Nous prévoyons que, l'influence conjointe de ces deux processus équilibrera les degrés d'autonomie concédés aux pré-adolescents par les mères de NSE élevé et bas.

H43. Les mères de zones rurales ne se différencieront pas des mères de zones urbaines au niveau de l'autonomie qu'elles concèdent à leur enfant

En suivant le même principe, nous supposons que les travaux des champs contraignent la mère à de fréquentes absences du domicile et l'obligent en quelque sorte à concéder une certaine indépendance à l'enfant. En outre, certains dangers liés à l'intensité du trafic et à la relative complexité de la vie urbaine sont absents dans les zones rurales où l'exercice automatique du contrôle social au sein du village se substitue, en quelque sorte, au contrôle parental et rend ce dernier plus dispensable. Les valeurs et représentations des mères urbaines, proches des NSE plus aisés, leur permettraient d'assumer cette concession d'autonomie comme moyen privilégié de développement de l'enfant. Ces deux ensemble de facteurs équilibreraient les niveaux d'autonomie des zones rurales ou urbaines.

d. Acceptation

H44. Aucune différence de niveaux d'acceptation maternelle ne s'observe en fonction du genre de l'enfant

Bien que cette acceptation puisse prendre des formes qualitativement différentes vis-à-vis des garçons ou des filles, elle ne se différenciera probablement pas au niveau quantitatif. Si les relations parents-enfants sont moins conflictuelles pour les filles que pour les garçons et si les parents manifestent plus de tendresse vis-à-vis des filles, ils fournissent, par contre,

plus de *feedbacks* positifs aux garçons, par exemple (Baumrind, 1973; Block, 1974; 1978; Maccoby et Jacklin, 1974). Rien, au niveau des stéréotypes de référence, des expériences parentales ou des objectifs fonctionnels de l'éducation ne fait prévoir une différenciation de l'acceptation de l'enfant. Tant les résultats du bilan des recherches comme les prévisions possibles à partir de notre modèle théorique appuient donc cette hypothèse.

H45. Les niveaux maternels d'acceptation de l'enfant sont supérieurs au sein des NSE élevés comparés aux NSE bas

Les résultats de recherches, rapportés au cours du bilan précédent, sont à nouveau contradictoires. L'acceptation de l'enfant est indirectement appréhendée par la dimension "amour-hostilité". Certains résultats soulignent que les mères de classe moyenne sont plus rejetantes et hostiles alors que d'autres définissent de cette façon les attitudes des mères de NSE bas (Baumrind, 1973; Maccoby, 1980; Reuchlin, 1972). Si l'on limite l'utilisation du terme "acceptation" à la compréhension intellectuelle et affective de l'enfant et la disponibilité à répondre à ses nécessités spécifiques, cette attitude est, en fait, plus fréquente au sein des classes favorisées. Ce phénomène peut se comprendre dans le cadre de notre système explicatif hypothétique. En effet, la gravité des problèmes de survie au sein des NSE bas, source de stress permanent, se traduit par l'irritabilité des mères et même le rejet de l'enfant tandis que le relatif bien-être des classes aisées, libérant les mères de tels soucis, ainsi que le temps disponible pour l'enfant et les connaissances qu'elles possèdent, leur permettent de mieux comprendre le processus de développement de l'enfant, de situer le comportement de l'enfant en fonction de certains paramètres et donc de l'accepter dans ce cadre.

H46. Les niveaux d'acceptation des mères rurales sont inférieurs à ceux des mères urbaines

Le manque de disponibilité des mères rurales, souvent prise par les travaux saisonniers, associée à la similitude des conditions de vie des mères rurales et de classes défavorisées, source de tension nerveuse, ont fondé cette hypothèse.

e. Expectations de succès

H47. Les expectations de succès maternelles sont plus élevées pour les garçons que pour les filles

Les résultats de recherches sont particulièrement clairs dans ce domaine, lorsque les expectations des parents sont appréciées dans les domaines scolaires et professionnels, ou dans des domaines cognitifs en général (Betz et Hacket, 1983; Cotterell, 1986; Farmer, 1985; Maccoby et Jacklin, 1974; Parsons *et al*, 1976, 1982; Worell, 1982;etc.). Cette différenciation, pratiquement inexistante durant les premières années de scolarité, s'amplifie avec l'âge. Ces résultats peuvent être interprétés au sein de notre cadre théorique. En effet les références des parents aux stéréotypes de compétence masculine *vs* Incompétence féminine, éventuellement appuyées par des expériences personnelles et renforcées par l'importance de la réussite dans ces domaines pour les futurs rôles sociaux du garçon (garant du statut et du

bien-être de la famille) et de la fille (responsable de l'harmonie du foyer), justifient ces options. Lorsqu'il n'est pas clairement dévalorisé, le succès scolaire et professionnel n'est pas considéré aussi indispensable pour la fille pour le garçon.

H48. Les expectations de succès des mères de NSE supérieur sont plus élevées dans les domaines scolaires et professionnels que celles des mères de NSE inférieurs

C'est ce que suggèrent les résultats du bilan antérieur en ce qui concerne les expectations de réussite à courts termes dans des tâches scolaires ou de type scolaire. (Bairrão, 1964; Entwisle et Backer, 1983; Feather *et al*, 1983; Forquin, 1977, 1978; Fulkerson *et al*, 1983; Parsons *et al*, 1982; Worell, 1982). Les résultats sont moins clairs en relation aux projets professionnels des parents vis-à-vis de leurs enfants: l'une des raisons serait la différenciation moins nette entre prévisions réalistes et idéalistes au sein des classes populaires, alliée à la difficulté de certains parents de se représenter les limites imposées par la réalité dans certains domaines professionnels.

De plus hautes expectations des mères de NSE élevé sont également prévisibles à partir de notre schéma théorique explicatif. En effet la référence aux stéréotypes de compétence des membres de leur classe sociale, à leurs expériences personnelles de succès dans les domaines scolaires et professionnels, confirmées par les résultats scolaires des jeunes eux-mêmes pointent dans ce sens. Par contre, la référence des mères de NSE bas à des stéréotypes d'incompétence, confirmés non seulement par leurs propres expériences d'échec comme par les difficultés scolaires de leurs enfants,

justifie leurs basses expectations. Nous prévoyons donc que si l'instrument de mesure met en évidence des expectations scolaires ou aspirations professionnelles réalistes, les niveaux d'expectations des mères de NSE supérieur dépasseront significativement celles des mères de NSE inférieurs.

H49. Les expectations de succès des mères de zones urbaines seront supérieures à celles des mères de zones rurales

Les arguments qui ont présidé à la justification des différences de classes sociales à partir du modèle théorique peuvent être repris pour justifier les différences de zones en vertu de la similitude des situations. A ces arguments s'ajouteront ceux qui se rapportent aux infrastructures éducatives, présentes en milieu urbain (proximité et variété des établissements d'enseignement de tous les niveaux) qui permettent l'élaboration d'expectations plus élevées. Leur absence en milieu rural représente un nouvel obstacle à surmonter si l'on veut réaliser des projets de formation scolaire ou professionnelle plus ambitieux et constitue donc un facteur supplémentaire de réduction des expectations dans ce milieu.

f. Locus de contrôle

H50 Les mères manifestent un locus de contrôle plus interne lorsqu'elles analysent les situations dans lesquelles leur fils est impliqué que lorsqu'elles analysent celles dans lesquelles leur fille est impliquée

Le locus de contrôle interne est étroitement associé à la conviction des parents du degré de responsabilité de l'enfant: L'enfant responsable est capable de prendre certaines décisions mais doit également assumer les conséquences de ses actes. Cette conviction se base sur des représentations sociales de la capacité des sujets d'un certain groupe social à modifier leur destin. Les résultats d'études différentielles indiquent que les femmes manifestent un locus de contrôle plus externe que les hommes (Doherty et Baldwin, 1985; Martin et Cowles, 1983; Rotter, 1961; Stipek, 1984; Yuchlman-Yaar et Shapira, 1981; etc...) ce qui peut être le reflet de la référence à tels stéréotypes, d'une part, mais oriente aussi l'analyse par la mère de ses propres expériences, qui renforcera le stéréotype précédent. Il n'est pas impossible que la plus grande autonomie concédée aux garçons permette à la mère de constater leur relative efficacité lors de la résolution des problèmes qui se présentent à lui alors que la dépendance des filles ne permet pas de mettre en question la conviction d'irresponsabilité à leur égard. A notre connaissance aucune étude n'a observé les variations du locus de contrôle des parents qui analysent des situations où leur enfant est impliqué. La vérification de cette hypothèse, au delà de son intérêt exploratoire, met en évidence la capacité de certains facteurs de la situation, tels le genre de l'enfant qui y participe, à modifier le locus de contrôle des parents lors de l'analyse de certaines situations. Cette perspective

renforce la pertinence de notre modèle théorique qui justifie les options éducatives parentales.

H51. Les mères de NSE élevé manifestent un locus de contrôle plus interne que les mères de NSE bas

De nombreux résultats de recherche ont signalé l'existence d'une relation entre locus de contrôle et statut social. (Agathon et Salehi, 1982; Martin et Cowles, 1983; Yuchtman-Yaar et Shapira, 1981;etc.). Le locus de contrôle externe serait le reflet de la conscience du sujet des faibles possibilités objectives qu'il possède de modifier son destin en vertu de l'importance de certaines contraintes externes sur lesquelles il n'aurait aucune prise. Il représente donc une explication plausible de la situation de groupes sociaux à haute fréquence d'échecs qui leur permet de protéger leur auto-estime: en effet la négation de leur responsabilité des résultats obtenus, les justifie sans provoquer des dommages narcissiques et constitue donc un mécanisme de défense efficace.

H52. Les mères urbaines manifestent un locus de contrôle plus interne que les mères rurales

La référence à des stéréotypes d'incapacité à modifier le cours des événements des mères rurales à l'instar de celles de NSE bas prend aussi racine dans leurs expériences quotidiennes. Au contraintes qui existent également en milieu urbain, s'ajoutent celles liées aux moyens de subsistance. L'agriculture, en effet, est particulièrement à la merci de facteurs externes incontrôlables

(intempéries, fléaux...) ce qui renforce encore plus le caractère externe du locus de contrôle des mères rurales

B. Relation avec la motivation pour la réussite

Les relations entre chacune des variables éducatives et la motivation pour la réussite seront présentées dans la section suivante. Bien que dans la plupart des cas, aucun résultat de recherche antérieur n'appuie spécifiquement nos hypothèses, les relations entre les pratiques éducatives et d'autres variables associées à la motivation peuvent soutenir, quoique indirectement, la pertinence de nos hypothèses. Celles-ci seront essentiellement déduites de notre schéma explicatif hypothétique et leur mise à l'épreuve en vérifiera la pertinence ou en indiquera les nécessités de modification.

H53. La présence de règles structurant la vie quotidienne de l'enfant est associée à de hauts niveaux de motivation pour la réussite alors qu'à l'absence de telles règles sont associés de bas niveaux de motivation pour la réussite

La présence de règles stables au sein de la famille permet à l'enfant l'assimilation de certaines normes et l'adéquation de son comportement à celles-ci. Ce type d'expérience exerce une influence favorable sur le développement cognitif de l'enfant et plus particulièrement sur sa capacité de résolution de problèmes (Lautrey, 1980). Nous prévoyons que son influence sur la motivation pour la réussite est également positive dans la mesure où elle

signale à l'enfant qu'il peut modifier son comportement en fonction de certains critères, que cette modification lui garantit l'obtention de certains bénéfices tandis que le refus de modification entraîne des conséquences négatives et enfin, que ce type de liaison entre comportement et conséquences est relativement stable et donc prévisible. Cette conviction d'une liaison stable entre comportement et compétence ainsi que celle de la capacité à adopter le comportement adéquat est importante pour que l'enfant puisse poursuivre la réussite à moyen terme. L'aspect totalement aléatoire des renforcements dans les milieux non structurés ne permet pas à l'enfant de faire des prévisions et d'orienter son comportement en fonction de celles-ci: en un mot il ne pourra se projeter dans le futur mais sera irrémédiablement limité à un présent incohérent.

Il n'est pas impossible que dans certains milieux d'autres éléments puissent jouer le rôle structurant des normes explicites. Lautrey expliquait en ces termes la faible intensité de l'effet débilisant de l'absence de structuration dans les milieux sociaux supérieurs au sein desquels un système de valeurs partagé jouerait le rôle d'organisateur de la vie quotidienne. Nous admettons également que l'effet négatif de l'absence de structuration ne se manifestera pas au sein des NSE plus élevés (effets d'interaction).

H54. La structuration flexible de la vie quotidienne est associée à de hauts niveaux de motivation chez l'enfant alors que la structuration rigide est associée à de faibles niveaux de motivation pour la réussite

La détermination conjointe des normes d'organisation de la vie familiale par parents et enfants et la possibilité éventuelle de les altérer après analyse de la situation et accord des parties, que représente la structuration flexible,

est également une dimension importante du style démocratique. Celui-ci favorise non seulement le développement cognitif des jeunes mais encore leurs compétences sociales. Des règles flexibles, en effet, exigent, de la part du sujet, non seulement assimilation mais également accommodation des schémas mentaux à l'introduction d'un nouvel élément perturbateur qui exige la restructuration des données: elles favorisent, particulièrement le développement intellectuel comme l'ont démontré, entre autres, les résultats de Lautrey. Exigeant, en outre, la prise en considération de l'opinion des autres et ensuite le respect des décisions collectives, elles favorisent le développement de la responsabilité sociale. Cette flexibilité d'esprit et la capacité de l'enfant à prendre certaines décisions et à en assumer les conséquences sera utile pour le développement de la motivation pour la réussite dans la mesure où elles stimulent l'investissement personnel et pondéré dans un domaine d'intérêt. La structuration rigide est, par contre, négativement associée à la motivation pour la réussite. En effet, elle habitue les enfants à agir en suivant exclusivement les normes élaborées par les parents et dont le respect est étroitement surveillé. Agissant sous pression de facteurs extrinsèques, ils n'auront donc pas l'occasion d'investir personnellement dans le domaine ni de développer leur goût pour la maîtrise de la tâche, ou de tenir compte de multiples informations pour, en fonction d'elles, modifier l'orientation de leur comportement afin de parvenir ainsi au succès. Les jeunes qui se développent dans ce milieu deviennent toutefois plus conformistes.

H55. L'autoritarisme maternel sera négativement associé à la motivation pour la réussite scolaire de l'enfant

L'utilisation de techniques disciplinaires coercitives et de pratiques autoritaires basées exclusivement sur l'imposition de pouvoir favorise, nous

l'avons vu, l'obéissance immédiate de l'enfant mais empêche l'internalisation des normes sous-jacentes aux attitudes parentales. Lorsque ces pratiques s'actualisent dans le domaine scolaire, elles forceront l'enfant à travailler et à parvenir à un certain niveau de réussite, mais échoueront à transmettre à l'enfant la valeur de la réussite scolaire et la satisfaction que suscite, non seulement son atteinte, mais aussi l'accroissement des compétences qu'elle suscite et exige. L'enfant travaillera pour satisfaire ses parents pour autant que ceux-ci l'exigent et tant qu'ils l'exigent. Ce type de motivation extrinsèque ne fonctionne qu'en présence de l'autorité et ne suscite que le développement de l'effort minimum nécessaire pour satisfaire la demande et éviter la punition. Si cet autoritarisme est limité à certains domaines, ses conséquences seront relativement circonscrites.

L'autoritarisme peut susciter en outre révolte et opposition (souvent voilée) de l'enfant, lorsque sensible à l'arbitrarité des normes, comme c'est le cas durant l'adolescence, il ne peut toutefois y échapper. Il se montrera moins dispos à suivre et profiter de l'orientation de l'adulte, ce qui, dans le domaine scolaire, aura une influence négative sur les performances. L'usage concomitant d'autres techniques basées sur le raisonnement ou leur insertion au sein d'une ambiance chaleureuse peut réduire l'impact négatif des techniques autoritaires sur la motivation des sujets.

Nous prévoyons cependant que l'effet négatif de cet autoritarisme sera plus intense si l'attitude parentale se distancie quelque peu des normes du milieu, soit au sein des NSE plus élevés ou dans les zones urbaines, plutôt que si elle est partie intégrante de la représentation du rôle de parent dans le milieu social d'appartenance de la famille (NSE bas ou zones rurales), fait qui réduira sa connotation arbitraire. En outre, l'autoritarisme préjudiquera davantage la motivation pour la réussite des filles dans les milieux plus traditionnels qui considèrent que le domaine scolaire n'est pas un domaine de réalisation féminin. Cet effet négatif peut ne se manifester qu'à long terme.

H 56 .Les jeunes plus motivés pour la réussite scolaire jouissent de plus d'autonomie que les jeunes peu motivés pour la réussite scolaire

L'entraînement à l'indépendance est classiquement considéré comme l'un des antécédents éducatifs de la formation de la motivation pour la réussite des sujets (McClelland, 1980; Rosen, 1962; Rosen et d'Andrade, 1959; Winterbottom, 1958). Cette conviction est indirectement confirmée par le fait que les niveaux de réussite des sujets très motivés se différencient davantage de ceux des sujets peu motivés dans les situations d'apprentissage peu structuré, lorsqu'ils peuvent mettre en oeuvre leurs capacités d'organisation, d'initiative et choisir en quelque sorte des stratégies personnelles pour parvenir à la réussite (Hermans, 1979). En effet les expériences précoces d'autonomie permettent à l'enfant de se confronter à diverses situations, d'en chercher les solutions adéquates et d'accroître ainsi non seulement ses compétences dans le domaine mais aussi son auto-estime et sa confiance dans ses probabilités de réussite. En outre la réussite, source de plaisir et de satisfaction sera valorisée ainsi que les voies pour y parvenir. Il est donc logique que les jeunes jouissant de plus d'autonomie soient plus motivés pour la réussite dans le domaine scolaire, par exemple. La faible autonomie au contraire ne permet au sujet ni de mesurer ses forces, ni d'évaluer ses capacités, ni de tirer autant de satisfaction du succès obtenu qui est en partie attribué aux conseils ou aux aides reçues pour y parvenir. Les succès ne renforcent donc pas l'auto-concept de compétence du jeune, ce qui lui aurait permis de se mesurer avec confiance à d'autres tâches de réalisation dans le même domaine. Cette hypothèse non seulement découle du schéma de formation différentielle de la motivation proposé, mais repose également sur les résultats de recherches antérieures réalisées dans d'autres contextes.

Nous prévoyons, en outre, que cette autonomie serait particulièrement bénéfique pour les filles vu qu'elle leur permet une certaine distanciation des valeurs sociales traditionnelles, valeurs qui ne les incitent pas à investir au niveau de la réussite scolaire ou dans des domaines considérés traditionnellement masculins.

H57. Les mères de jeunes très motivés pour la réussite scolaire présentent des niveaux d'acceptation supérieurs à celles des jeunes peu motivés.

Le bilan antérieur a souligné que l'aspect affectif de la relation interpersonnelle parent-enfant a essentiellement un effet catalisateur dans la mesure où il rend l'enfant plus réceptif aux demandes de l'adulte. En outre, dans la mesure où cette acceptation reflète une compréhension intellectuelle et affective des besoins de l'enfant ainsi que la disponibilité à répondre à ses nécessités spécifiques, elle est positivement liée à la motivation pour la réussite; les parents encouragent en effet les investissements de l'enfant et lui fournissent l'appui nécessaire pour réaliser ses projets. Cet appui favorisera l'atteinte d'un niveau satisfaisant de performance qui, de par les effets positifs qui y sont liés et la meilleure connaissance de soi-même qu'il permet, augmentera la valeur de la réussite et les prévisions de succès futur qui à leur tour simulent la formation de la motivation pour la réussite.

H 58. Les niveaux d'expectation de succès des mères vis-à-vis de leurs enfants sont positivement associés aux niveaux de motivation pour la réussite de ceux-ci.

Les mères de sujets très motivés pour la réussite présentent donc de plus hautes expectations de succès pour leurs enfants que les mères de sujets peu motivés. Certains résultats de recherches rapportés au cours du bilan antérieur ont signalés que les expectations parentales déterminent en partie les expectations des enfants. Ceux-ci sont en effet plus influencés, lors de la détermination de leurs probabilités de réussite, par l'opinion de leurs parents quant à leurs capacités dans le domaine que par leurs niveaux objectifs de réussite. Les expectations parentales influencent, en outre, les niveaux de motivation pour la réussite de l'enfant par une autre voie. En effet, elles sont en partie le reflet de l'importance que les parents attribuent à certains domaines de réalisation (scolaires ou professionnels, par exemple) ainsi que de l'évaluation de la compétence de l'enfant dans ces domaines. Les hautes expectations parentales transmettent implicitement la valeur qu'ils attachent au succès dans le domaine considéré et influencent leurs attitudes éducatives qui visent à infléchir l'orientation de l'enfant, à accroître son investissement dans les domaines valorisés et à stimuler l'acquisition de compétences jugées utiles pour parvenir aux niveaux de réussite désirés. Nous prévoyons donc que de hautes expectations parentales exerceront une influence stimulante sur la motivation pour la réussite des jeunes par leur impact sur les expectations et valeurs de ces derniers et, si elles s'accompagnent d'un appui adéquat, sur leurs niveaux de performances qui renforceront, à leur tour, les niveaux de motivation antérieurs.

L'impact des expectations parentales sur la motivation des jeunes sera probablement plus important au sein des milieux qui possèdent des moyens plus nombreux et diversifiés pour les appuyer dans la poursuite de cet objectif, soit

au sein des catégories sociales plus aisées. Elles peuvent, au sein, des classes basses revêtir une connotation plus irréaliste.

H59 Les mères des sujets plus motivés pour la réussite manifestent un locus de contrôle plus interne lorsqu'elles analysent des situations ou leur enfant est impliqué alors que les mères de sujets peu motivés manifestent un locus plus externe dans ce cas.

Les recherches antérieures mettent souvent en relation le locus de contrôle et le niveau de performance des sujets: un locus de contrôle interne est généralement associé à des hauts niveaux de performances alors qu'un locus de contrôle externe est associé à de plus bas niveaux de performances. La motivation pourrait donc être une variable intermédiaire importante dans cette relation. En effet les parents à locus interne considèrent que les sujets sont généralement responsables de ce qui leur arrive et qu'ils peuvent donc, s'ils le désirent, modifier le cours des événements. Ils sont donc également convaincus de l'efficacité des interventions éducatives pour modifier les événements et auront la tendance à attribuer les succès ou échecs de leurs enfants à des facteurs internes (capacité ou effort). Ils fourniront ainsi à l'enfant une grille d'analyse des événements qui stimule la persévérance dans la poursuite de la réussite, dans la mesure où elle insiste sur la capacité du sujet à accroître la fréquence d'événements agréables ou à réduire celle d'événements désagréables. Il n'est pas étonnant que, dans ce cadre, un locus de contrôle interne soit lié à de hautes performances. C'est donc cette raison qui nous fait prévoir que le locus de contrôle interne sera associé à des hauts niveaux de motivation pour la réussite de l'enfant alors qu'un locus externe sera associé à de bas niveaux.

Certains effets d'interaction peuvent apparaître dans la mesure où un locus externe peut être utilisé comme mécanisme de défense contre l'anxiété dans des situations où les probabilités de succès sont minimales.

H60. Des effets d'interaction entre facteurs sont prévus: ils feront varier l'impact tant des variables éducatives comme des variables cognitives sur les niveaux de motivation des sujets.

En effet la relation entre la motivation pour la réussite et les variables sélectionnées dans cette étude peut varier en fonction du contexte dans lequel elles se manifestent. Certains exemples ponctuels furent présentés au cours de ce chapitre. Ils attirent l'attention sur le fait que les normes et valeurs du milieu peuvent altérer la perception de certaines pratiques éducatives par l'enfant ou encore modifier son système d'interprétation des événements ou au contraire le renforcer. La multiplicité des éléments à considérer dans de telles interactions rendent presque impossible l'élaboration de prévisions plus précises. Ces effets d'interaction sont particulièrement intéressants dans la mesure où ils rappellent la complexité du fonctionnement humain et permettent de mieux comprendre certaines contradictions dans les résultats de recherches précédents. Ils permettent, en outre, de relativiser la portée des lois générales en psychologie et de rappeler non seulement l'existence de relations entre le sujet et son milieu mais surtout les modifications qualitatives que ces relations opèrent au niveau des structures cognitives du sujet et de sa sensibilité aux stimuli sociaux.

V. CONCLUSIONS GENERALES

Le chapitre a précisé, au cours d'une première partie, le cadre conceptuel dans lequel s'insère ce travail, dégagé du bilan des théories de la motivation pour la réussite présenté au cours du premier chapitre. Il a en outre délimité l'objet d'étude de cette recherche, soit les différences de motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescents en fonction de leurs groupes sociaux d'appartenances.

Une deuxième partie a précisé l'objectif de l'étude en cours: elle se propose de comprendre les raisons de ces différences de motivation pour la réussite par la mise en évidence des processus responsables de leur formation et de leur manutention. Ces processus dépendent de facteurs socio-cognitifs. Ils ne sont pas indépendants des conditions de vie, des images et valeurs véhiculées par le milieu ainsi que des perspectives d'avenir du sujet. Celles-ci conditionnent en partie la qualité des expériences auxquelles le sujet a eu accès et son système d'interprétation cognitives de telles expériences. Ces divers facteurs influencent de façon différente la motivation pour la réussite du sujet lorsqu'il se confronte à certains domaines de réalisation et garantissent le maintien et l'accentuation des différences de motivation entre groupes.

Les caractéristiques de ce schéma explicatif ont justifié la sélection de certaines variables qui, à partir des éléments recueillis lors des bilans de recherches antérieurs, semblent se distinguer de par leurs potentialités explicatives des différences de motivation entre groupes. La justification du choix de ces variables a fait l'objet de la troisième partie.

Enfin, au cours de la quatrième partie, les hypothèses relatives à chacune de ces variables ont été présentées. Elles se rapportent soit à la présence de différences de groupes au niveau de l'intensité de la manifestation

de ces variables, soit à leur relation avec la motivation pour la réussite. Ces deux aspects, considérés conjointement, permettent, en effet, de comprendre le processus de formation différentielle de la motivation pour la réussite chez les pré-adolescents. La précision de ces hypothèses rend possible leur vérification inéquivoque lors des diverses étapes de l'étude expérimentale, présentées au cours des chapitres suivants et donc la confirmation ou l'infirmité de la pertinence du schéma explicatif de ces différences de groupes proposé dans ce chapitre.

Certaines différences, non seulement de motivation pour la réussite mais aussi d'autres variables éducatives ou cognitives susceptibles de l'influencer, ont été prévues entre groupes sociaux définis à partir du NSE d'appartenance des sujets, de leur zone de résidence et de leur genre.

L'insertion de ces éléments au sein d'un schéma explicatif hypothétique, présenté au cours de ce chapitre, permet de prévoir l'existence de relations logiques entre ces variables et les niveaux de motivation pour la réussite. Les variables éducatives sont donc responsables du développement différentiel de la motivation pour la réussite dans la mesure où elles favorisent la mise en place et le maintien d'un système de fonctionnement cognitif stimulant la poursuite du succès ou conseillant l'évitement des situations où l'échec est possible.

Les éléments de ce cadre conceptuel seront vérifiés au cours d'une étude expérimentale qui se subdivisera en deux étapes successives: la première s'attachera à la vérification des différences entre moyennes des groupes sociaux considérés, la seconde à la vérification des relations entre motivation pour la réussite et les variables cognitives et sociales. Des effets d'interaction seront attendus: la relation entre les variables et la motivation dépendra de la position relative du sujet sur divers facteurs (sexe, NSE, zone). Afin de pouvoir mettre en évidence ces interactions, lors de cette seconde étape, la motivation sera considérée, dans notre plan expérimental, variable indépendante.

La vérification des hypothèses énoncées, au-delà de son intérêt descriptif et de la comparaison interculturelle qu'elle permet, mettra surtout en lumière les processus qui sont à l'origine de la formation de la motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescents ainsi que les aspects différentiels de cette formation. En effet les facteurs déterminants de cette construction peuvent ne pas être identiques pour les divers groupes considérés ou leurs poids respectifs peuvent varier au sein de chacun d'eux. Cet aspect sera mis en évidence par les interactions.

----- TABLE-DES MATIERES DU VOLUME II

CHAPITRE V

MOTIVATION POUR LA REUSSITE, ANXIETE ET CONFORMISME: ADAPTATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE ET ETUDE DIFFERENTIELLE ET CORRELATIONNELLE

I. CARACTERISTIQUES DU PMT-K DE J.M.J. HERMANS

1. LE PMT-K ET LES AUTRES INSTRUMENTS DE MESURE DE LA MOTIVATION POUR LA REUSSITE	364
2. VALIDITE DE CONTENU DU PMT-K : ETAPES DE L'ELABORATION DE L'INSTRUMENT ..	369
3. CONCLUSIONS	374

II. ADAPTATION DU PMT-K A LA POPULATION PORTUGAISE - FIDELITE ET VALIDITE DU PMT-K(p) : PREMIERE ETUDE 376

1. PREMIERE ET DEUXIEME ADMINISTRATIONS	377
2. CONSISTANCE INTERNE	379
3. VALIDITE PAR ANALYSE FACTORIELLE	382
4. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE ..	390
A. Hypothèses	394
B. Résultats	396
5. VALIDITE CONCOURANTE ET PREDICTIVE	399
6. CONCLUSIONS	402

III. ADAPTATION DU PMT-K A LA POPULATION PORTUGAISE - VALIDITE DU PMT-K : DEUXIEME ETUDE 403

1. TROISIEME ADMINISTRATION	404
2. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE ..	406
A. Hypothèses	406
B. Résultats	408
C. Conclusions	421

3. VALIDITE PREDICTIVE	422
A. Traitement des resultats	423
B. Relation entre PMT-k(p) dans son ensemble et les résultats scolaires	427
C. Relation entre chaque variable du PMT-k(p) et les résultats scolaires	430
D. Comparaison des pouvoirs prédictifs du PMT-k(p) et du QI	434
E. Conclusions	437
4. CONCLUSIONS DE LA DEUXIEME ETUDE	438
IV. CONCLUSIONS GENERALES	439

CHAPITRE VI

NIVEAU D'EXPECTATIONS DE REUSSITE: CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE ET ETUDE DIFFERENTIELLE ET CORRELATIONNELLE

I. INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'EXPECTATION: BILAN DES RECHERCHES	452
1. ECHELLE D'ESTIMATION DE COMPETENCE PERSONNELLE	453
2. TEST DE NIVEAU D'ASPIRATION	457
3. INSTRUMENTS SPECIFIQUES	458
A. Amplitude de la tâche	458
B. Critères d'évaluation des résultats	459
C. Caractéristiques psychométriques	460
4. CONCLUSIONS	461

II. CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'EXPECTATION	463
1. CRITERES D'ELABORATION	463
2. DESCRIPTION DE L'INSTUMENT	465
3. PRE - TEST	468
4. CONCLUSIONS	472
III. FIDELITE ET VALIDITE FACTORIELLE DE L' INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D' EXPECTATION	474
1. CONSISTANCE INTERNE	476
2. CONSISTANCE INTERNE ET VALIDITE DIVERGENTE PAR LA METHODE FACTORIELLE ..	480
IV. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE	490
1. HYPOTHESES	491
2. TRAITEMENT DES RESULTATS	492
3. RESULTATS	497
V. VALIDITE PREDICTIVE	508
1. RELATION ENTRE LES VARIABLES MEASUREES PAR L' INSTRUMENT D'EXPECTATION ET LES RESULTATS SCOLAIRES	510
2. UTILITE PRATIQUE DES VARIABLES D'EXPECTATION COMME PREDICTRICES DES RESULTATS SCOLAIRES	518
3. CONCLUSIONS	521
VI. CONCLUSIONS GENERALES	524

CHAPITRE VII

NIVEAU D'ASPIRATION: CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE ET ETUDE DIFFERENTIELLE ET CORRELATIONNELLE

I. INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'ASPIRATION: ETUDES COMPARATIVES

1. DOMAINES ET METHODES	535
2. POPULATION	536
3. CARACTERISTIQUES PSYCHOMETRIQUES	537
4. CONCLUSIONS	540

II. CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'ASPIRATION

1. CRITERES D' ELABORATION DE L INSTRUMENT	543
2. PRE - TEST	545
3. CONCLUSIONS	550

III. FIDELITE ET VALIDITE FACTORIELLE 552

1. CONSISTANCE INTERNE	553
2. VALIDITE DIVERGENTE (PAR LA METHODE FACTORIELLE)	554

IV. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE

1. HYPOTHESES	559
2. TRAITEMENT DES RESULTATS	560
3. RESULTATS	561

V. VALIDITE PREDICTIVE	568
1. RELATION ENTRE LES VARIABLES D'ASPIRATION ET LES RESULTATS SCOLAIRES . . .	571
2. UTILITE PRATIQUE VARIABLES D'ASPIRATION COMME PREDICTRICES DES RESULTATS SCOLAIRES	575
3. CONCLUSIONS	579
VI. CONCLUSIONS GENERALES	581

CHAPITRE VIII

PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES: CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE ET ETUDE DIFFERENTIELLE ET CORRELATIONNELLE

I. ELABORATION D' UN QUESTIONNAIRE DE PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES	
1. CHOIX DE LA METHODE D'OBSERVATION	590
2. DEFINITION DES VARIABLES	594
3. ETAPES DE L' ADMINISTRATION ET VERSIONS DU QUESTIONNAIRE	602
A. Pré - enquêtes	602
B. Administration du questionnaire : objectifs et échantillon	608
II. POUVOIR DISCRIMINATIF ET CONSISTANCE INTERNE	
1. POUVOIR DISCRIMINATIF DES ITEMS	613
2. CONSISTANCE INTERNE	618

III. FIDELITE ET VALIDITE PAR LA METHODE FACTORIELLE

1. CONSISTANCE INTERNE	622
A. Acceptation	624
B. Autonomie	625
C. Autoritarisme	627
D. Expectation	629
E. Locus de contrôle	630
F. Principes éducatifs	632
2. VALIDITÉ DIVERGENTE ET DE CONSTRUCTION	637
3. CONCLUSIONS	652

III. VALIDITE PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE

1. HYPOTHESES	654
A. Différences en fonction du niveau socio-économique d'appartenance	656
B. Différences en fonction de la zone de résidence: rurale vs urbaine	658
C. Différences en fonction du genre de l'enfant	660
2. TRAITEMENT DES RESULTATS	663
3. RESULTATS	670
A. Différences entre niveaux socio-économiques	676
B. Différences entre zones rurales et urbaines	678
C. Différences entre éducation des garçons et des filles	678
4. CONCLUSIONS	680

V. CONCLUSIONS GENERALES

682

CHAPITRE IX

RELATIONS DES VARIABLES COGNITIVES ET EDUCATIVES AVEC LA MOTIVATION POUR LA REUSSITE

I. PRESENTATION DE L'ETUDE EXPERIMENTALE

1. CHOIX DU PLAN D'EXPERIENCE ET DE LA METHODE D'ANALYSE	689
2. CHOIX DE L'ECHANTILLON	693
3. SELECTION DE L'ECHANTILLON	697
4. ADMINISTRATION DES INSTRUMENTS	700
A. Administration des épreuves collectives aux élèves	700
B. Administration du questionnaire de pratiques éducatives familiales	703
5. CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON	707

II. RESULTATS : PRESENTATION ET ANALYSE 708

1. HOMOGENEITE DES VARIANCES ET NORMALITE DES DISTRIBUTIONS	709
2. ANALYSES DE VARIANCE MULTIVARIEES	725
3. ANALYSES DE VARIANCE UNIVARIEES	730
A. Variables éducatives	737
a. Structuration globale du milieu familial	737
b. Absence de structuration du milieu familial	740
c. Structuration flexible du milieu familial	740
d. Structuration rigide du milieu familial	745
e. Autoritarisme	747
f. Autonomie	753
g. Acceptation	760
h. Expectation parentales	762
i. Locus de contrôle	763

B. Variables cognitives	771
a. Anxiété stimulante.....	771
b. Anxiété débilite.....	772
c. Anxiété combinee	778
d. Conformisme	779
e. Niveau d'aspiration	787
f. Choix d'activités nouvelles	791
g. Niveau d'expectation- 1 ^{er} code	791
h. Niveau d'expectation- 2 ^{er} code	795
i. Niveau d'expectation- total	799
j. Niveau d'expectation maximum	801
k. Niveau d'expectation minimum	803
l. Constance des prévisions-1 ^{er} code	808
m.Constance des prévisions-2 ^{er} code	809

CHAPITRE X

CONFRONTATION DES RESULTATS AVEC LES HYPOTHESES ET LE SCHEMA EXPLICATIF

I. VARIABLES EDUCATIVES	813
1. STRUCTURATION DU MILIEU FAMILIAL	814
2. AUTORITARISME	824
3. AUTONOMIE	830
4. ACCEPTATION	837
5. EXPECTATIONS	841
6. LOCUS DE CONTROLE	846
7. CONCLUSIONS	853

II. VARIABLES COGNITIVES

1. ANXIETE	854
2. CONFORMISME	866
3. NIVEAU D'ASPIRATION	873
4. CHOIX D'ACTIVITES NOUVELLES	879
5. NIVEAUX D'EXPECTATIONS	883

III. CONCLUSIONS GENERALES	896
----------------------------	-----

CONCLUSIONS GENERALES

CHAPITRE V

MOTIVATION POUR LA REUSSITE, ANXIETE ET CONFORMISME:
ADAPTATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE ET ETUDE DIFFERENTIELLE ET
CORRELATIONNELLE

I. CARACTERISTIQUES DU PMT-K DE J.M.J. HERMANS	
1. LE PMT-K ET LES AUTRES INSTRUMENTS DE MESURE DE LA MOTIVATION POUR LA REUSSITE	364
2. VALIDITE DE CONTENU DU PMT-K : ETAPES DE L'ELABORATION DE L'INSTRUMENT ..	369
3. CONCLUSIONS	374
II. ADAPTATION DU PMT-K A LA POPULATION PORTUGAISE - FIDELITE ET VALIDITE DU PMT-K(p) . PREMIERE ETUDE	376
1. PREMIERE ET DEUXIEME ADMINISTRATIONS	377
2. CONSISTANCE INTERNE	379
3. VALIDITE PAR ANALYSE FACTORIELLE	382
4. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE ..	390
A. Hypothèses	394
B. Résultats	396
5. VALIDITE CONCOURANTE ET PREDICTIVE	399
6. CONCLUSIONS	402
III. ADAPTATION DU PMT-K A LA POPULATION PORTUGAISE - VALIDITE DU PMT-K . DEUXIEME ETUDE	403
1. TROISIEME ADMINISTRATION	404
2. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE ..	406
A. Hypothèses	406
B. Résultats	408
C. Conclusions	421
3. VALIDITE PREDICTIVE	422
A. Traitement des résultats	423
B. Relation entre PMT-k(p) dans son ensemble et les résultats scolaires	427
C. Relation entre chaque variable du PMT-k(p) et les résultats scolaires	430
D. Comparaison des pouvoirs prédictifs du PMT-k(p) et du QI	434
E. Conclusions	437
4. CONCLUSIONS DE LA DEUXIEME ETUDE	438
IV. CONCLUSIONS GENERALES	439

L'objectif de cette étude est de comprendre les raisons des différences de motivation pour la réussite de pré-adolescents. Un schéma explicatif hypothétique a été présenté au cours du chapitre précédent. Nous avons donc besoin, à cette étape du travail d'un instrument de mesure fidèle et valide qui nous permette d'évaluer la motivation pour la réussite des pré-adolescents.

Dans ce chapitre sera présentée l'adaptation à la population portugaise d'un instrument - le *Prestatie Motivatie Test voor Kinderen* (PMT-K) de JMH Hermans (1) (1969) - utilisé pour mesurer trois variables de cette étude: la motivation pour la réussite, l'anxiété et le conformisme. Seront également présentés les résultats d'études effectuées auprès de pré-adolescents portugais, portant sur les différences de ces trois variables en fonction du genre, du niveau socio-économique et de la zone de résidence des sujets ainsi que sur les relations de celles-ci avec leur réussite scolaire, soit pour l'ensemble de l'échantillon, soit au sein de chacun des groupes sociaux considérés.

Les chapitres précédents ont montré que les niveaux moyens de motivation pour la réussite varient en fonction des groupes sociaux d'appartenance. Ainsi les femmes sont généralement moins motivées pour la réussite que les hommes, les sujets de NSE bas moins motivés que ceux appartenant à des NSE plus élevés, et, malgré le petit nombre de recherches comparant les sujets ruraux aux sujets urbains, les premiers semblent moins

(1) Nous tenons à remercier le Professeur J.M.H. Hermans qui a nous autorisé l'adaptation de cet instrument à la population portugaise

motivés pour la réussite que les seconds. Ces différences sont souvent moins nettes durant l'enfance et l'adolescence qu'à l'âge adulte et parfois, une inversion de la relation peut s'observer: plusieurs études indiquent que les filles, durant l'enfance, sont aussi motivées ou même plus motivées pour la réussite que les garçons et les différences de classe sociale ne se manifestent clairement qu'à partir du secondaire. Notre schéma hypothétique explicatif, présenté au chapitre IV, non seulement prévoit également la présence de telles différences et leur évolution avec l'âge, mais les justifient par les recours à l'action de variables éducatives et cognitives. Deux de ces variables cognitives seront considérées au cours de ce chapitre: l'anxiété et le conformisme.

La relation entre motivation pour la réussite et performances est plus claire dans les situations expérimentales que dans les situations naturelles (réussite scolaire ou professionnelle). La corrélation entre cette motivation et les niveaux de résultats scolaires augmente avec l'âge: pratiquement nulle en première année de scolarité elle est significative en fin de secondaire.

L'anxiété face à l'échec a été considérée comme variable antagonique à la motivation pour la réussite et c'est, en tant que telle, qu'elle a été intégrée dans notre schéma explicatif initial. Les chapitres précédents signalent également que les niveaux moyens d'anxiété varient en fonction du groupe social d'appartenance: les filles sont plus anxieuses que les garçons et les sujets de NSE inférieurs plus anxieux que ceux de NSE supérieurs. Ces différences se manifestent précocement dans les situations d'évaluation, comme la situation scolaire par exemple, et ont tendance à augmenter avec l'âge. Les différences en fonction de la zone de résidence n'ont pas été étudiées mais on peut prévoir que les sujets ruraux seront plus anxieux dans les situations d'évaluation scolaire que les sujets urbains.

L'anxiété maintient surtout en situations d'évaluation, une relation négative avec les niveaux de performances et, pour cette raison, ses effets sont considérés débilissants. L'anxiété peut parfois être positivement liée aux

performances lorsque les situations d'évaluation accroissent la stimulation et l'investissement des sujets et seront recherchées en vue de cet objectif: on parlera alors d'anxiété stimulante.

Enfin, il ressort implicitement des bilans de recherches précédents que la conformité aux valeurs sociales en vigueur a un effet différent selon les stéréotypes de référence des sujets. Cet effet sera positif si la réussite est valorisée et négatif si le sujet prévoit que le succès scolaire entraînera des conséquences négatives, synthétisées sous forme de rejet social. L'impact négatif de tels stéréotypes a surtout été étudié en relation aux performances des femmes à la fin de l'adolescence ou au début de l'âge adulte. Les relations entre conformisme et performances peuvent varier en fonction de l'âge et du changement de stéréotypes de références.

Des études visant à mettre en évidence des différences de manifestation de ces variables selon les groupes sociaux d'appartenance des sujets, et les relations qu'elles maintiennent avec le niveau de performance de ceux-ci, seront réalisées. Ces études différentielle et prédictive sont entreprises pour diverses raisons. Elles permettent la vérification des hypothèses élaborées, à partir de résultats de recherches certes, mais également à partir d'un modèle théorique de construction différentielle, sous l'influence de facteurs éducatifs et cognitifs, de la motivation pour la réussite des divers groupes sociaux. Cette évolution divergente suppose donc l'existence de différences significatives au niveaux des facteurs "explicatifs", eux-mêmes résultats de processus d'évolution différentielle. La vérification de ces différences au cours de ce chapitre confirmera l'existence de différences de groupes, postulées par le modèle théorique, chez des pré-adolescents appartenant à divers groupes sociaux, non seulement pour les variables d'anxiété et de conformisme mais aussi pour celle de motivation pour la réussite.

La plupart des études antérieures, en effet, se réfèrent essentiellement à des populations adultes, de fin d'adolescence ou à des jeunes enfants: la

période relative à la pré-adolescence a été relativement peu étudiée. Or comme, dans certains cas, les résultats durant l'enfance et à la fin de l'adolescence sont contradictoires, on peut supposer que le début de l'adolescence est une période de changements critiques dans ce domaine. En outre, les études se limitent généralement à comparer certains groupes sociaux deux à deux (hommes *vs* femmes ; NSE favorisés *vs* NSE défavorisés, etc.). Le fait des sujets appartenir simultanément à plusieurs de ces groupes peut exercer, une influence différentielle sur leurs niveaux de motivation, d'une part, et des niveaux de motivation identiques peuvent exercer un impact différent sur les niveaux de performances des sujets en fonction du contexte dans lequel ils s'insèrent, d'autre part. L'évaluation du pouvoir prédictif des variables mesurées par le PMT-K attire également l'attention sur l'intérêt de tenir compte de ces aspects lorsque l'on veut comprendre, prévoir ou modifier les niveaux de performances de certains groupes dans le domaine scolaire et relativiser quelque peu la tendance au recours exclusif au QI pour expliquer ces différences. Finalement la société portugaise est, sur de nombreux aspects, différente des sociétés hollandaises ou nord-américaine. Ces études différentielle et prédictive permettront la comparaison inter-culturelle de l'implantation de telles variables et de leurs effets sur les performances des sujets.

La justification du choix de l'instrument de mesure s'appuyera sur ses indices de fidélité et de validité dont l'évaluation inclu les résultats différentiels et corrélationnels précédents.

La première partie de ce chapitre porte sur des études relatives à la version originale hollandaise du PMT⁽²⁾ pour adultes ou du PMT-K pour jeunes adolescents ainsi qu'à leur version anglaise. La seconde et troisième parties rapportent les résultats des travaux visant à évaluer la fidélité et la validité

(2) P.M.T. = Prestatie Motivatie Test de J.M.H. Hermans

de la version portugaise du PMT-K, et incluent les études différentielles et corrélationnelles antérieurement référées. La première partie présentera d'abord les principales conclusions relatives à une étude comparative des caractéristiques de fidélité, validité et adéquation à la population cible des divers instruments disponibles pour mesurer la motivation pour la réussite, conclusions qui fonderont le choix du PMT-K. Une fois fixé le choix de l'instrument, la description et l'analyse des principales étapes de son élaboration apporteront la preuve de sa validité de contenu qui, en convergence avec les autres caractéristiques, prouvera la validité de construction des versions hollandaises et anglaises du PMT et du PMT-K de Hermans.

La seconde et troisième parties rapporteront les étapes de l'élaboration de la version portugaise du PMT-K, que l'on appellera PMT-k(p), au cours de trois administrations successives à des jeunes portugais de sixième année de scolarité. Les résultats de chaque administration visent à apporter certains éléments importants pour l'appréciation des indices de fidélité et de validité de l'instrument tout en confirmant ceux des précédentes. Ces indices, relatifs à la version portugaise, seront comparés à ceux des versions hollandaise et anglaise. Remarquons que pour l'évaluation de la fidélité et de la validité de la version portugaise du PMT-K, seront utilisées des méthodes auxquelles n'ont pas fait recours les études sur les versions hollandaises et anglaises (analyses factorielles, études différentielles). Rappelons, en outre, que l'analyse des résultats différentiels et corrélationnels permettent aussi de confirmer ou d'infirmer notre modèle théorique ainsi que évaluer l'importance de ces variables pour la compréhension de la réussite et de l'échec scolaire. Ces aspects seront donc également référés au cours de la deuxième et troisième parties.

1. CARACTERISTIQUES DU PMT-K DE J.M.J. HERMANS

1. LE PMT-K ET LES AUTRES INSTRUMENTS DE MESURE DE LA MOTIVATION POUR LA REUSSITE

Globalement, deux grandes catégories de mesures sont à la disposition de qui prétend mesurer la motivation pour la réussite soit des mesures projectives, d'origine plus anciennes dont le *Thematic Apperception Test (need of achievement)*, TAT n-ach. de Mc. Clelland *et al.* (1953) et le *French Test of Insight* de French (1958), furent les plus utilisées, soit les questionnaires papier-crayon, d'origine plus récente, parmi lesquels ont été retenus les échelles de "achievement" du *Edwards' Personal Preference Schedule*, EPPS de Edwards (1959) et du *Personality Research Form*, PRF de Jackson (1967), les échelles de motivation pour la réussite via conformisme (Ac) et via indépendance (Ai) du *California Personality Inventory*, CPI de Gough (1959, 1974), les échelles masculines, féminines et globales du *Mehrabian Achieving Tendency*, MAT de Mehrabian (1968; *et al.*, 1975), l'échelle de motivation pour la réussite du PMT et du PMT-K de Hermans (1968, 1980) et le *Intellectual Achievement Responsibility*, IAR de Crandall *et al.* (1964, 1965). Les questionnaires ont été de plus en plus utilisés au cours des dernières années de par leur facilité d'administration, leur possibilité d'application collective et leur simplicité de correction si on les compare aux épreuves projectives. Ces deux catégories d'instruments de mesures ont été analysées de façon détaillée ailleurs, au niveau de leur fidélité et de leur validité (Fontaine, 1986). Nous rapporterons les principaux résultats de cette analyse.

Au niveau de la fidélité, un premier clivage s'est opéré entre mesures projectives dont la stabilité (3), limitée en partie par la fidélité entre juges,

(3) Les stabilités sont, en généra, calculées à partir du "test-retest" à 1 ou 2 semaines d'intervalle

s'étend de .30 à .60 selon les auteurs, et les mesures objectives à stabilité plus élevée (.60 à .86)(Dias et Carifio, 1977; Gelbort et Winer, 1985; Entwisle, 1972; Fineman, 1977; Hamilton, 1975; Hermans, 1970; Mc Donald et Hyde, 1980; Mehrabian, 1978; Schultz et Pomerantz, 1974; Weiner, 1980). La stabilité moyenne de l'EPPS est de .67, du PRF de .79, du MAT de .70 et du PMT-k (à 10 mois d'intervalle) .66. La consistance interne de ces dernières est relativement élevée comme par exemple, utilisant le coefficient de Kuder et Richardson (KR_{20}) de .93 pour le PRF; de .57 à .78 pour le MAT, de .86 à .88 pour le PMT et de .84 pour le PMT-k, ou encore, utilisant la méthode *split half* de .62 (MAT) ou de .74 (EPPS). Nous pouvons donc conclure que les mesures objectives sont plus fidèles que les mesures projectives et que parmi les premières, le MAT présente une homogénéité et une consistance interne légèrement inférieures au PRF ou au PMT.

La validité de ces mesures dépend de la validité de construction et de la validité prédictive. La validité de construction des instruments dépendra, pour sa part, de leur validité convergente et divergente.

Au niveau de la validité convergente, les épreuves projectives et objectives ne paraissent pas clairement corrélées entre elles (corrélations nulles, très faibles ou sporadiques) et, lors d'une analyse factorielle, elles neaturent pas les mêmes facteurs. Ceci nous amène à conclure qu'elles ne mesurent pas le même concept. La situation ne s'améliore guère si nous considérons les relations entre épreuves projectives: nous devons constater à nouveau que le TAT et le FTI mesurent des concepts différents. L'étude des corrélations entre épreuves objectives est plus encourageante. On peut observer des relations significatives du PRF avec le MAT et le EPPS (qui pour sa part n'est corrélationalné avec aucun autre instrument), du PMT avec le MAT, les deux échelles du CPI avec le IAR, du MAT avec l'une des échelles du CPI et, dans certains cas, avec le IAR (Atkinson, 1981; Crandall *et al*, 1965; Fineman, 1970;

Hermans, 1967; Mc Donald et Hyde, 1980; Pomerantz et Schultz, 1975; Reuman, Alwin et Veroff, 1984; Richardson et Soucar, 1979; Weinstein, 1969; Wotruba et Price, 1975). Ainsi donc, les mesures objectives présentent un niveau de validité convergente qui nous permet de déduire qu'elles mesurent en partie le même concept bien que la correspondance ne soit pas complète. Chacune semble donc mettre en évidence un éventail de caractéristiques psychologiques de motivation pour la réussite plus ou moins large et les données que nous possédons nous font croire que l'éventail couvert par le PMT est plus ample que celui couvert par le MAT bien qu'il y ait, entre ces deux instruments, des recouvrements partiels.

L'étude de la validité divergente de ces instruments nous montre que la motivation pour la réussite n'est pas indépendante de l'anxiété (peur du succès ou de l'échec), de l'affiliation (corrélation négative) et de la désirabilité sociale, qu'il s'agisse d'épreuves objectives ou projectives. L'EPPS constitue l'unique exception quant à la désirabilité sociale et peut être considéré indépendant de cette caractéristique. De plus, certaines relations du PMT avec la dominance et du MAT avec l'ordre et le besoin d'aide (mesurés au EPPS) peuvent être observées (Claes, 1975; Crandall *et al*, 1962; Dias et Carifio, 1977; Edwards et Waters, 1981; Gelbort et Winer, 1985; Harper, 1975; Hermans et Coopmans, 1970; Klinger, 1966; Morgan, 1974; Reid et Cohen, 1974; Tepper et Power, 1984; Uguroglu et Walberg, 1979; Waters et Waters, 1976; Ward, 1979). Nous pouvons donc déduire que la motivation pour la réussite est un concept à multiples facettes qui établit des relations fonctionnelles avec d'autres caractéristiques de personnalité. Chaque instrument peut donner plus d'insistance à l'une de ces facettes et privilégier certaines relations fonctionnelles. Pour notre part il nous semble théoriquement correct et pratiquement utile donner la préférence à l'instrument qui recouvre le plus grand nombre de facettes du concept et dont les relations avec les autres variables puissent être insérées

dans un schéma d'explication logique. Nous pouvons déduire des résultats précédents que le PMT peut être sélectionné en fonction de ces critères.

La validité prédictive des épreuves projectives a été largement contestée lorsque les critères externes choisis se situent dans le domaine académique (persistance, performance), exception faite du FTI pour la persistance à la tâche lorsque les groupes sont fortement contrastés. Quant aux épreuves objectives, celle qui possède la plus faible validité prédictive est, sans aucun doute, l'échelle de motivation pour la réussite du EPPS. La validité du MAT n'est pas clairement démontrée, elle semble s'améliorer si l'on substitue le MAT par un résultat composite qui correspond à la différence entre motivation pour la réussite et peur de l'échec, cette dernière variable étant évaluée grâce à la *Debilitating Anxiety Scale (DAS)* de Alpert et Haber (1960) et au *Test Anxiety Questionnaire (TAQ)* de Mandler et Sarason (1952), soit MAT-DAS ou MAT-TAQ. La validité du MAT s'améliore également s'il est modéré par le locus de contrôle ou par l'adhésion aux stéréotypes traditionnels. Le IAR a surtout été utilisé comme mesure d'attribution externe ou interne du succès ou de l'échec et moins comme mesure directe de motivation pour l'accomplissement bien qu'il y soit indiscutablement lié. La validité prédictive du PRF paraît satisfaisante (bien que plus amples données seraient nécessaires pour se prononcer définitivement) ainsi comme celles du PMT et du PMT-k. Ces derniers sont bons prédicteurs des performances scolaires ainsi comme d'autres attitudes et comportements dans le domaine académique (ex: persistance, plaisir d'étudier, ...). La faible corrélation de leur résultats avec le QI, dont ils sont largement indépendants, permettra d'utiliser la motivation pour la réussite comme variable complémentaire, éventuellement pertinente, dans la prévision de niveaux de performances scolaires.

Le choix du PMT-k est donc résultat d'un processus de sélection progressive, à partir de la comparaison des indices de consistance interne,

stabilité et validité des instruments les plus fréquemment utilisés pour mesurer la motivation pour la réussite.

Lors de ce processus, une première sélection s'est opérée d'emblée. Les épreuves projectives à fidélité et validité faible furent éliminées. Les épreuves objectives présentaient comme avantages supplémentaires, leur facilité d'administration collective et leur simplicité de correction. Parmi celles-ci, l'EPPS a été rejeté en fonction de sa faible validité prédictive et le MAT en fonction de l'aspect ambigu de celle-ci, de sa faible consistance interne et du fait de recouvrir un éventail relativement réduit de caractéristiques liées à la motivation pour la réussite. C'est ce dernier critère qui a aussi justifié l'élimination du IAR. Le PRF, le PMT et les échelles Ac et Ai du CPI résistèrent à ces facteurs de sélection. La stabilité du PMT-k(.66) inférieure à celle du PRF (.79) ne peut être considérée comme raison d'élimination pertinente, étant donné les intervalles "test-retest" très différents dans les deux cas (10 mois pour le PMT-k et deux semaines pour le PRF) et les caractéristiques de la population étudiée (enfants et adultes). Ces éléments sont, en soi, suffisants pour justifier la différence de stabilité. Ces données permettent donc conclure à une bonne validité de construction et prédictive du PMT et PMT-k, ainsi que du PRF et du CPI.

Le PMT-k, enfin est applicable à des sujets de 5^e à 9^e année de scolarité. Le PRF, par contre, n'est applicable qu'à partir de la 7^e année de scolarité et le CPI qu'à partir de 13 ans. Les seuils minima de ces deux derniers instruments sont trop élevés pour la population visée par cette étude: il s'agit en effet de sujets de 6^e année de scolarité dont l'éventail d'âge s'étend de 10 ans à 16 ans. Il s'ensuit que le PMT-k est *le seul* instrument suffisamment fidèle et valide qui est applicable à des sujets de 6^e année de scolarité.

2. VALIDITE DE CONTENU DU PMT-K: ETAPES DE L'ELABORATION DE L'INSTRUMENT

Une fois le choix fixé sur le PMT-k, une analyse plus méticuleuse de cet instrument permet de vérifier si l'ensemble des items recouvre bien les diverses facettes du concept de motivation pour la réussite et apprécier les critères qui présidèrent à l'élaboration des échelles. On suivra, pas à pas, les diverses étapes de l'élaboration de l'instrument tel qu'il est transmis par l'auteur (Hermans, 1968).

Bien que épreuves projectives et objectives ne mesurent généralement pas le même concept, en dépit de leurs intentions initiales, les étapes de la construction du PMT nous donnent, en quelque sorte, la garantie qu'il cerne de près le concept de motivation pour la réussite tel qu'il se dégage de l'ensemble des connaissances théoriques et empiriques accumulées jusqu'alors. Les principes directeurs qui orientent l'élaboration de l'échelle de motivation pour la réussite du PMT de Hermans (1968) confirment et justifient les résultats corrélatoires précédents. C'est surtout la constatation de la faible fidélité et validité des épreuves projectives, de la faible validité du EPPS et de l'absence de corrélation entre épreuves objectives jusqu'alors utilisées qui incitèrent Hermans à construire un nouvel instrument de mesure. Celui-ci se base sur les connaissances théoriques et empiriques précédentes et donne une emphase particulière au *pool* d'items initial, base de la validité de construction de l'instrument. Ce *pool* devait être aussi hétérogène que le concept de motivation pour la réussite lui-même et inclure les différentes caractéristiques des traits que l'auteur sélectionne comme suit:

- niveau d'aspiration moyen ou choix de tâches de difficulté moyenne lorsque les résultats dépendent de la compétence des sujets;
- comportement de prise de risque bas dans des tâches déterminées par le hasard;
- mobilité social ascendente;

- persistance à des tâches de difficulté moyenne (50% de réussite) supérieure à celle de tâches perçues comme très faciles (95% de réussite);
- tendance à terminer ou compléter les tâches où les sujets se sentent personnellement impliqués plus fréquente après échec qu'après succès (tension liée à la tâche);
- perception temporelle dynamique plutôt que statique;
- perspective temporelle orientée vers le futur;
- préférence de partenaires de travail compétents plutôt que sympathiques;
- comportement de recherche de reconnaissance: importance de l'obtention de la reconnaissance sociale de la valeur du travail accompli par le sujet, que ce soit dans une situation de laboratoire ou sur le terrain;
- manifestation d'un comportement d'accomplissement évaluable à partir de la qualité de la performance.

Hermans élaborera, à partir des 10 aspects précédents, une description empirique de l'individu motivé pour l'accomplissement, portrait-type qui lui servit de guide lors de l'élaboration des items: l'individu très motivé présente de hauts niveaux d'aspirations dans la mesure où il perçoit que la difficulté de la tâche ne dépasse pas ses capacités, préfère de hautes probabilités de réussite quand les résultats d'une action sont essentiellement déterminés par des facteurs externes comme la chance, lutte pour améliorer son statut social, est très persistant lorsque la tâche est de difficulté moyenne, reprend facilement une tâche qu'il prétendait accomplir après interruption, a une perception dynamique du temps (sent que les événements se déroulent rapidement), est orienté vers le futur; choisit ses partenaires de travail en

fonction de leur compétence, aime réaliser de bonnes performances et en obtenir la reconnaissance sociale. (Hermans, 1976)

Ces dix aspects constitueront la base de la stratégie intuitive suivie par Hermans dans la construction de son échelle: chaque aspect sera représenté par plusieurs items. Cette stratégie intuitive sera associée à une stratégie "interne" qui a pour but tester la consistance interne des items et leur validité discriminante. Dans ce but, les items de motivation seront mélangés au hasard à des items d'anxiété débilite dans le sens de Alpert et Haber (1960) pour fournir un pool de 92 items à choix multiple. Ces items ne présenteront ni choix forcé, ni tentatives d'appariement au niveau de la désirabilité sociale, deux aspects considérés comme responsables de la faible validité du EPPS (Scott, 1963).

La consistance interne et la validité discriminante de son échelle furent testées sur 125 étudiants universitaires. À partir d'une analyse en cluster, il obtient deux clusters de 29 et 35 items chacun, dont la consistance interne (KR_{20}) est satisfaisante (.82 et .85 respectivement) et qui ne maintiennent aucune corrélation entre eux. Le premier cluster est identifié comme cluster de motivation pour la réussite (échelle P), le second comme un cluster d'anxiété débilite. La représentation du cluster de motivation en fonction de la description théorique initiale est aussi satisfaisante vu que tous les aspects, sauf celui de la prise de risque, y sont représentés. L'auteur testera ensuite la validité convergente et divergente de l'échelle ainsi que sa validité prédictive. La corrélation du PMT et du TAT sont faibles (.13), sa corrélation avec les items d'anxiété débilite du *Achievement Anxiety Test*, AAT de Alpert et Haber (1960) est nulle. Il observe des corrélations significatives entre les résultats à l'échelle P et les performances des sujets dans une situation de laboratoire (.32 et .41) ou dans une situation naturelle (.34)⁽⁴⁾

(4) Pour de plus amples informations voir Fontaine, 1986.

Il conclut donc que: 1^o) s'il est possible construire un questionnaire de motivation pour la réussite fidèle et valide, ses faibles corrélations avec le TAT incitent à ne parler que d'une des mesures (et non de la mesure) de motivation pour la réussite (5); 2^o) le critère de performance qu'il a choisi est pertinent parce qu'il place le sujet dans une situation où il est conscient de pouvoir manifester sa compétence et où il peut en assumer la responsabilité; 3^o) les caractéristiques de la situation, agissant sur les expectations, actualisent ou non, au niveau des performances, la motivation existante à l'état latent chez les sujets et enfin 4^o) les résultats ne peuvent être attribués à la variance due à la méthode vu que deux *pools* d'items élaborés et mesurés selon la même méthode ne présentent aucune corrélation entre eux (motivation pour la réussite et anxiété débilante).

L'élaboration de l'échelle de motivation pour la réussite s'est faite à partir d'un échantillon d'étudiants universitaires (tous du sexe masculin), ce qui constitue l'un des problèmes communs à l'ensemble des recherches dans ce domaine, souligné, à juste titre, par Mehrabian et Bank (1975). La plupart des sujets d'étude représentent un échantillon supérieur de la population quant à la motivation mesurée (sujets universitaires) et bien que toute réplique sur population semblable soit très consistante, cela n'indique pas que l'on puisse généraliser les résultats à d'autres groupes sociaux. De plus, la plupart des études dans ce domaine ont utilisé des échantillons exclusivement masculins et l'on observe que lorsqu'on utilise des échantillons féminins, les résultats ne sont pas entièrement concordants. Mehrabian a conclu à partir de ces constatations, à la nécessité d'élaborer une théorie différente pour étudier la motivation pour la réussite chez les femmes et de construire également un instrument de mesure différent.

(5) Vu la faible fidélité du TAT, on ne pouvait s'attendre à une corrélation supérieure et, le fait d'exister diverses mesures de motivation pour l'accomplissement ne signifie pas qu'elles soient qualitativement identiques.

Hermans cependant, en 1974, à l'occasion d'un contrôle périodique, prétend réélaborer les normes de son instrument, revoir les distributions de fréquence pour chaque item ainsi que l'homogénéité des échelles. La version du PMT de 1968 était constituée par 90 items distribués en trois échelles: l'échelle de la motivation pour la réussite (P), l'échelle d'anxiété débilitante (F) et l'échelle d'anxiété stimulante (F+). Cette nouvelle étude fut effectuée sur un groupe de 1969 sujets, en ayant soin que l'échantillon soit représentatif de la population, tant au niveau des zones de résidences, des niveaux d'étude, du sexe, comme de l'objectif d'utilisation du test (sélection ou orientation). L'âge des sujets s'étend de 16 à 30 ans. (Hermans, 1976).

La fréquence des choix des diverses alternatives de réponse pour chaque item se situe entre les limites généralement admises de 20% à 80%. Seul deux items se situaient dans des limites plus larges, 15% à 85% mais ne furent pas éliminés pour autant. Les échelles furent revues en fonction des trois critères utilisés pour la version précédente, soit:

- la représentativité de l'item au niveau du "type idéal" dans le but de couvrir les diverses caractéristiques du concept;
- la consistance de l'item avec le cluster ($r \geq .20$);
- la validité discriminante de l'item ou l'exigence d'une corrélation plus élevée de l'item avec le cluster visé qu'en relation aux autres clusters;

Échelle P: les items 20, 26 et 83, correspondant à l'attitude de prise de risque (corrélés à $-.05$, $.04$ et $.06$ avec l'ensemble de l'échelle) furent transférés à l'échelle F+ avec laquelle ils établissaient de meilleures corrélations. Leur intégration n'a pas préjudiqué l'homogénéité de l'échelle F+ ($KR_{20} = .86$ à $.85$). De fait, la recherche de la tension qui accompagne les situations de risque peut être comprise comme nécessité d'activation. Trois autres items ont été gardés après avoir baissé le critère de consistance de $.20$ à $.10$. L'homogénéité de l'échelle n'en a pas souffert et s'est maintenue à $.86$. Ces

trois items étaient importants pour le maintien de la représentativité de l'échelle. L'échelle P est formé de 44 items.

Échelle F-: tous les items, sauf un (item 4), étaient consistants. L'item 4 a cependant été maintenu après baisse du critère à .10. L'homogénéité de l'échelle n'a pas été altérée (.85). L'échelle F- est formée de 26 items.

Échelle F+: comme nous l'avons vu les 16 items initiaux ont été augmentés des trois items provenant de l'échelle P. L'échelle F+ est formée de 19 items et son homogénéité est de .85.

Les corrélations de chaque item avec les autres échelles n'ont pas été calculées mais, étant donné les faibles changements en relation à la version de 1968, Hermans supposa qu'aucune altération substantielle ne se serait manifestée.

À partir de cette nouvelle étude Hermans a observé que les résultats moyens de motivation pour la réussite avaient tendance à baisser, tendance dont il avait déjà observé certains signes précurseurs au niveau des écoles secondaires et de la sélection des cadres d'entreprises. Il interprète cette baisse comme le résultat de changements culturels au cours des 10 dernières années qui se traduisent par la critique des valeurs de production, concurrence et consommation qui entraîne un moindre investissement dans les tâches compétitives. Cette diminution peut aussi être due à l'aspect moins sélectif de son échantillon, vu qu'en 1968 cette sélection s'exerçait sur la caractéristique mesurée.

3. CONCLUSIONS

On peut donc globalement conclure que le PMT est applicable à la population en général, quelque soit le niveau culturel des sujets, et se montre aussi valide pour les hommes que pour les femmes. La consistance des échelles

est bonne et leur représentativité au niveau du concept théorique est satisfaisante.

La version parallèle pour enfants (PMT-k) fut construite pour une population de 10 à 16 ans, c'est-à-dire, de la 5^e à la 10^e année de scolarité. Ce questionnaire a été élaboré de la même façon que le PMT et possède en outre une échelle de désirabilité sociale (SW) inspirée de la *Social Desirability Scale (SDS)* de Crowne et Marlowe (1964). Les normes ont été établies à partir d'un échantillon national de 3887 enfants: les échelles P, F-, F+, SW, sont composées respectivement de 33, 15, 17 et 16 items. La consistance interne de celles ci est satisfaisante (.74 à .84: Hermans, 1980; Hermans et Michels, 1971). L'existence de cette forme parallèle est importante vu que nous nous proposons étudier un échantillon de sujets de 6^e année de scolarité (10 à 13 ans). Le contenu des items de cette forme pour enfants se rapporte au domaine scolaire, aspect important dans la mesure où nous prétendons observer la motivation pour la réussite dans ce domaine.

Tant les données corrélationnelles relatives au PMT et du PMT-k comme les précautions prises lors de leur construction justifient leur sélection comme instruments fidèles et valides pour mesurer la motivation pour la réussite dans le domaine scolaire, qui forme le cadre de cette recherche. L'existence de formes parallèles pour adulte et enfant assure l'adéquation de l'instrument à l'âge des sujets et dans une certaine mesure, sa validité faciale.

II. ADAPTATION DU PMT-K A LA POPULATION PORTUGAISE - FIDELITE ET VALIDITE DU PMT-K(p): PREMIERE ETUDE

Les objectifs de cette deuxième partie, ainsi que de la troisième partie de ce chapitre, sont multiples. Outre l'évaluation des qualités psychométriques du PMT-K(p), elles prétendent attirer l'attention sur les différences de motivation pour la réussite, anxiété et conformisme des pré-adolescents portugais, en fonction de leur genre NSE d'appartenance et zone de résidence, et par la confrontation de ces différences aux hypothèses initiales, vérifier la valeur du modèle théorique présente au chapitre IV. Elles souligneront également l'importance de la prise en considération de cet ensemble de variables lorsqu'on veut prévoir, comprendre ou modifier les niveaux de performances scolaires des sujets, sans se limiter, comme c'est trop souvent le cas, à la seule appréciation du niveau intellectuel.

Le PMT-k est un test d'origine hollandaise: il a donc dû être traduit en portugais. Afin de vérifier globalement le maintien de ses qualités psychométriques après traduction et application à des jeunes portugais, le PMT-k(p) fut successivement administré à divers échantillons de sujets de 6^e année de scolarité de plus en plus hétérogènes. Chacune des administrations poursuivait dans ce cadre un ou plusieurs objectifs spécifiques: la première prétendait garantir la compréhension univoque des items, la seconde vérifier la consistance interne des échelles et recueillir certains indices de validité "factorielle", "différentielle" et concourante de l'instrument, la troisième enfin prétendait confirmer et élargir la validité différentielle et concourante suggérée lors de l'étape antérieure et préciser le pouvoir prédictif des variables motivationnelles par comparaison aux variables intellectuelles représentées par le QI.

L'observation des différences de moyennes entre groupes sociaux, pour les variables mesurées par le PMT-K (p), et des corrélations entre ces variables et les résultats scolaires se sont progressivement diversifiées au cours des administrations successives. Les comparaisons limitées aux garçons et filles lors de la 2^e administration, furent élargies aux classes sociales et zones de résidence par la troisième. La valeur des corrélations observée après la deuxième administration, s'est vue renforcée par l'hétérogénéité supérieure de l'échantillon sur lequel portait la troisième.

Seront présentées successivement les analyses des données obtenues lors de chacune des administrations en fonction des objectifs précités.

1. PREMIERE ET DEUXIEME ADMINISTRATIONS

La première version portugaise du PMT-K fut administrée à plusieurs dizaines d'enfants de 6^e année de scolarité, provenant essentiellement de milieux socio-économiques défavorisés. L'objectif de ce premier passage était, en effet, de vérifier la compréhension du vocabulaire utilisé ainsi que l'absence d'ambiguïté des items. Sachant que la capacité verbale moyenne (entre autres, la compréhension verbale) est plus basse dans les milieux défavorisés, le choix de cet échantillon nous donnait la garantie qu'après avoir réalisé les altérations qu'il exige, les items n'offriraient de difficulté de compréhension pour aucun autre sujet de même niveau de scolarité. Nous avons, en outre, évalué le temps nécessaire au passage du questionnaire dans cet échantillon qui, pour les mêmes raisons, a été considéré limite maxima.

A partir des informations recueillies lors de ce premier passage, une seconde version fut élaborée⁽⁶⁾. Les modifications sont d'ordre essentiellement

(6) Etant donné les faibles transformations du questionnaire au cours de ces étapes, seule la version définitive est disponible en annexe I.

formel (vocabulaire, construction de phrases) et l'introduction qui a pour objectif de motiver les sujets à répondre au questionnaire fut homogénéisée afin de contrôler, lors des passages successifs, l'influence des variations à ce niveau.

Cette seconde version du PMT-k(p), fut administrée, conjointement à un questionnaire d'identification⁽⁷⁾ à un second échantillon de sujets, plus nombreux et hétérogène que le précédent. En effet les objectifs de cette seconde administration (consistance interne, validité "factorielle" et concourante), se basent sur des données corrélationnelles, en partie dépendantes du degré d'hétérogénéité de l'échantillon et la validité "différentielle" exige aussi une certaine variation des résultats. Les niveaux de signification des résultats, quant à eux, sont sensibles à la dimension de l'échantillon.

Les deux questionnaires furent administrés à 200 sujets de 6^e année de scolarité, fréquentant une école publique de Vila Nova de Famalicão. Il s'agit d'une petite ville, située à environ 30km de la ville de Porto, avec laquelle elle possède un bon réseau de communications. Elle est le centre d'une région rurale, à forte émigration, zone de petites et moyennes industries, vis-à-vis de laquelle elle remplit des fonctions commerciales et administratives. Elle ne peut donc être assimilée ni à une zone rurale traditionnelle, ni à un grand centre urbain, mais représente un milieu mixte à la fois rural et industriel. La distribution des sujets de l'échantillon est indiquée au tableau 5.1.

Les sujets font partie de classes entières choisies au hasard parmi celles fréquentant l'horaire du matin (4 classes) et celles fréquentant l'horaire de l'après-midi (4 classes), vu que ces horaires drainent des populations différentes tant par leur niveau socio-économique d'appartenance comme par

(7) Le questionnaire d'identification prétend recueillir des informations sur l'âge et le sexe des sujets, leur milieu socio-économique d'appartenance, leur zone de résidence, l'établissement scolaire qu'ils fréquentent et leurs résultats scolaires obtenus à la fin la 1^{re} période d'évaluation en Portugais, Histoire, Mathématique et Sciences Naturelles. Le total est de 20 points. Il est disponible en annexe I bis.

leur zone de résidence. Ainsi, les élèves du matin viennent de milieux sociaux aisés et habitent la petite ville, tandis que ceux de l'après-midi proviennent des villages environnants et appartiennent à des milieux plus défavorisés.

Les questionnaires furent administrés collectivement aux élèves d'une même classe durant l'horaire normal de fonctionnement scolaire. Les normes préconisées par l'auteur furent respectées tant au niveau de son administration qu'au niveau de sa correction. Les administrateurs étaient des étudiants des dernières années du cours de psychologie, spécialement formés à cet effet.

Les résultats relatifs à la consistance interne des échelles du PMT-k(p), à sa validité "factorielle", "différentielle" et concourante seront successivement présentés et analysés au cours des pages suivantes. Ces divers indices contribueront à l'établissement de la validité de construction de l'instrument.

2. CONSISTANCE INTERNE

La consistance interne des diverses échelles du PMT-k(p) (motivation pour la réussite, anxiété stimulante, anxiété débilante et conformisme social) fut évaluée à partir du coefficient de Kuder et Richardson (formule 20)⁽⁸⁾ applicable aux instruments dont les items sont cotés de façon dichotomique (oui-non, vrai-faux...), (Anastasi, 1976, p. 116; Cronbach, 1970, p. 161). Les résultats sont présentés au tableau 5.2. (deux premières colonnes).

Les valeurs de consistance interne, comme toute mesure d'association entre variables, sont dépendantes du degré d'hétérogénéité de l'échantillon (Anastasi, 1976, p.125): plus l'échantillon est hétérogène, plus les valeurs

(8) Calculé à partir du programme "reliability" du SPSS (version 9)

Formule KR20 = $r_{11} = (n/(n+1)) \times (\sigma^2_t - \sum PQ) / (\sigma^2_t)$ dans laquelle r_{11} est le coefficient de consistance interne, n =le nombre d'items, σ^2_t =l'écart type du score total du test; $\sum PQ$ =somme des produits de la proportion de sujet ayant répondu un sens (P) et celle de ceux ayant répondu dans l'autre sens (Q) pour chacun des items

TABLEAU 5.1 : Distribution de l'échantillon en fonction du genre et du niveau socio-économique des sujets.

	NSE	BAS	MOYEN	ELEVE	TOTAL
SEXE					
GARÇONS		59	41	8	108
FILLES		62	22	8	92
TOTAL		121	63	16	200

TABLEAU 5.2 : Consistance interne du PMT-K (p) -version portugaise- et du PMT-K -version hollandaise-; stabilité du PMT-K.

VERSIONS		PMT-K(p)		PMT-K		PMT-K
	COEF.	KR(20)		KR(20)		STABILITÉ
ECHELLES	Nº SUJ.	N=200	N=784*	N=784*	N=3887	N=784*
	ITEM		1ºadm.	2ºadm.		10 mois
MOTIVATIONS P/ REUSSITE	33	.77	.78	.81	.84	.66
ANXIETE STIMULANTE	17	.80	.74	.81	.82	.61
ANXIETE DEBILITANTE	15	.77	.78	.84	.82	.66
CONFORMISME SOCIAL	16	.75	.78	.80	.79	.63

* Version réduite de l'instrument : motivations p/ réussite = 25 itens;
 anxiété stimulante = 14 itens;
 anxiété débilante = 13 itens;
 conformisme social = 16 itens,

obtenues sont élevées. Bien que n'ayant que peu d'indices qui permettent apprécier le degré d'hétérogénéité de cet échantillon, on sait cependant qu'il est formé de sujets fréquentant la même école et résidant dans la même zone. Nous pouvons toutefois tester la stabilité des valeurs de consistance interne obtenus en les comparant à celles fournies à partir des résultats d'autres échantillons. Si ces valeurs convergent, nous auront l'assurance qu'elles ne dérivent pas de facteurs aléatoires liés à des caractéristiques spécifiques de l'échantillon actuel. Nous aurons recours, pour cette comparaison, aux résultats de deux administrations successives du PMT-k par Hermans, lui-même, à 784 élèves hollandais de 6^e année de scolarité (intervalle=10 mois), ainsi qu'aux résultats fournis à partir de l'étude d'un échantillon représentatif des jeunes hollandais de 9 à 15 ans (N= 3887), (Hermans, 1980).

Les résultats rapportés au tableau 5.2. sont très proches pour les deux versions de l'instrument et les divers échantillons. Les valeurs de consistance interne de l'échantillon le plus hétérogène (N= 3887) ne sont que légèrement plus élevées que celles de l'échantillon portugais. On en déduira que, vu la stabilité des valeurs de consistance interne pour les diverses versions du PMT-k et les divers échantillons, nettement distincts quant à leur degré d'hétérogénéité, les indices de consistance interne du PMT-k(p) dans cette étude ne sont pas dû à des éléments non contrôlés et sont donc dignes de confiance. Les valeurs de consistance interne, proches de .80 sont satisfaisantes. Comme le coefficient de consistance interne est un coefficient de stabilité, il traduit un pourcentage de variance expliquée (Anastasi, 1976). De ce fait n'est pas nécessaire d'élever au carré .80 pour obtenir la variance expliquée: .80 donne en soi ce pourcentage et nous constatons que 80% de la variance est expliquée par l'instrument. Les résultats du PMT-k (p) peuvent donc être interprétés de façon univoque vu que les échelles cernent un ensemble d'attitudes assez homogènes.

Les valeurs de stabilité du PMT-k (corrélations test-retest) sont logiquement inférieures à celles d'homogénéité, vu qu'à la variance due à

l'hétérogénéité des échelles s'ajoute celle due aux variations temporelles. Considérant, toutefois, l'intervalle entre les deux administrations et l'âge des sujets, nous pouvons considérer que le PMT-k possède une relative stabilité vu qu'à dix mois d'intervalle, le pourcentage de variance expliquée par l'instrument est le double de celui dû aux facteurs aléatoires non contrôlés. Nous n'avons aucune raison de penser que la stabilité du PMT-k serait sensiblement différente au Portugal et n'avons donc pas jugé utile tester cet aspect.

3. VALIDITE PAR ANALYSE FACTORIELLE

Les items du PMT-K avaient été aggroupés au sein d'une même échelle à la suite d'une analyse en cluster (Hermans, 1976). L'auteur exigeait, pour inclure un item au sein d'une catégorie ou cluster que sa corrélation avec le cluster visé soit $\geq .20$ et que cette corrélation soit supérieure à celles qu'il maintiendrait avec d'autres clusters. Les items appartenant aux mêmes clusters forment les échelles de l'instrument. Les coefficients de consistance interne ont prouvé l'utilité de ce procédé pour garantir que chaque échelle cerne une ensemble d'attitudes homogènes. Il nous a semblé important de vérifier si ces échelles recouvrent des dimensions psychologiques distinctes et quelles relations elles maintiennent entre elles. Bien que ce processus n'ait pas été utilisé par Hermans nous utiliserons, pour ce faire, l'analyse factorielle.

En effet, "l'analyse factorielle est un procédé statistique (qui permet) l'identification de traits psychologiques" (Anastasi, p. 153). Elle met en évidence la structure de relations entre variables et permet de réduire un grand nombre de variables à un plus petit nombre de dimensions appelées "facteurs". La recherche de la structure de relations entre variables peut se réaliser dans un but purement exploratoire ou dans un but de vérification d'hypothèses. Dans le premier cas, l'utilisation de l'analyse en composantes principales de

Hotteling⁽⁹⁾ est conseillée vu qu'elle n'exige aucune option quant à la valeur de la diagonale principale et fournit, en outre, une solution factorielle unique. Dans le second cas, le chercheur possède certaines hypothèses relatives à l'association entre variables, souvent basées sur le modèle théorique qui oriente la construction de l'instrument. L'utilisation de l'analyse en facteurs communs et uniques ⁽¹⁰⁾ est conseillée dans ce cas, vu que plusieurs solutions factorielles possibles peuvent être présentées. Des hypothèses préalables aideront donc le chercheur à faire les options nécessaires dans cette méthode: la structure doit être interprétable à partir du modèle: elle servira alors de base à la validité de construction de l'instrument, parfois appelée validité factorielle.

Il faut constater cependant que la première extraction, tant de composantes comme de facteurs, est rarement interprétable psychologiquement vu qu'elle met en évidence des variables abstraites, hypothétiques, extraites à partir de critères purement mathématiques. Seul le premier facteur (ou la première composante) peut être interprété comme facteur général, s'il explique la plupart de la variance de l'ensemble des variables. Cette première solution, toutefois, permettra de rechercher, par rotation des axes, ce que Thurstone appelle une "structure simple", qui serait psychologiquement interprétable: vu que chaque facteur est en corrélation avec un petit nombre de variables (saturations), elle permettra de vérifier l'existence de certains facteurs de groupe. Il faut remarquer, qu'après rotations, les structures fournies par la méthode d'analyse en composantes principales ou en facteurs communs et uniques sont très semblables et les raisons qui préconisaient l'usage préférentiel de l'une ou l'autre s'amenuisent.

(9) Nous avons utilisé le programme "FACTOR", option PA1 du SPSS (version 9): la valeur 1.00 est placée dans la diagonale principale

(10) Nous avons utilisé le programme "FACTOR", option PA2 du SPSS (version 9): les communautés sont placées dans la diagonale principale

L'usage des méthodes d'analyse factorielle exigent que les valeurs de consistance interne soient suffisamment élevées pour que la structure factorielle ne se base pas sur des associations fortuites entre variables et puisse être interprétée sans ambiguïté. Les valeurs de consistance interne du PMT-k(p) permettent d'entreprendre une analyse factorielle des résultats. Ceux-ci seront groupés par échelles afin d'assurer une certaine amplitude de variation indispensable pour le calcul des corrélations: la faible amplitude des variations des résultats par items (0,1) ferait, en effet, chuter les valeurs des corrélations. Cinq variables, correspondant aux cinq échelles du PMT-k(p) seront donc considérées: la motivation pour la réussite, l'anxiété débilante, l'anxiété stimulante, l'anxiété combinée⁽¹¹⁾ et le conformisme.

Cinq facteurs, correspondant hypothétiquement à ces cinq échelles, seront considérés. Ces cinq facteurs apparaîtront automatiquement dans la méthode d'analyse en composantes principales (nombre de facteurs égal au nombre de variables) mais seront probablement excessifs dans la méthode en facteurs communs (réduction du nombre de dimensions nécessaire pour expliquer les relations entre variables, par rapport au nombre de variables). L'utilisation de ces deux méthodes permettra cependant une meilleure comparaison des résultats avant et après rotation et le choix de cinq facteurs permettra d'observer la structure de relation entre les cinq variables. Nous émettons l'hypothèse d'une relative indépendance des variables de motivation pour la réussite, de conformisme et d'anxiétés mais espérons, par contre, observer une relation négative entre anxiété combinée et anxiété stimulante ainsi qu'une relation positive entre anxiété combinée et anxiété débilante. En d'autres termes, nous attendons un facteur de motivation pour la réussite, un facteur de conformisme, un facteur d'anxiété stimulante (saturé négativement par l'anxiété combinée) et un facteur d'anxiété débilante et combinée. Ces

(11) Le score d'anxiété combinée est la somme des résultats des items d'anxiété débilante et de ceux qui reflètent l'absence d'anxiété stimulante: il est, en quelque sorte, la résultante des deux autres échelles d'anxiété [$F_c = (F_-) + (-F_+)$]

TABLEAU 5,3: Analyse du PHT-K(p) en composantes principales (PA₁) et en facteurs communs et uniques (PA₂) ; matrices de saturation avant et après rotation varimax,

TYPE	ANAL. EN COMPOSANTES PRINCIPALES						ANAL. EN FACTEURS COMMUNS UNIQUES					
	Avant rotation						Avant rotation					
FACTEURS	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	Com.	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	Com.
VARIABLES												
Mot,réussi,	,28	,84	,09	-,45	-,00	1,00	-,17	,62	,14	,00	-,34	,55
Anx,stimul,	-,84	-,29	,46	,02	,02	1,00	-,86	-,27	,42	,03	-,01	,99
Anx,débili,	,86	,09	,51	,06	-,02	1,00	,86	-,10	,49	-,03	,01	,99
Anx,combin,	,97	,23	-,02	,02	,03	1,00	,99	,12	-,01	,05	,01	1,00
Conformisme	-,39	,79	,01	,47	,00	1,00	-,26	,61	,13	,01	,34	,58
Val,propres	2,61	1,47	,48	,43	,002		2,56	,86	,45	-,01	-,24	
% Variance	52,0	29,5	9,7	8,7	0,0		70,5	23,6	12,5	-1,0	-6,5	
	Après rotation						Après rotation					
	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	
Mot,réussi,	-,01	-,05	,96	,29	,00		-,01	-,06	,22	,71	,00	
Anx,stimul,	-,97	-,22	,00	,04	,01		-,97	-,22	,04	,01	,02	
Anx,débil,	,30	,95	-,06	-,10	-,01		,30	,94	-,13	-,09	-,01	
Anx,combin,	,76	,64	-,03	-,07	,04		,76	,63	-,10	-,05	,06	
Conformisme	-,06	,09	,29	,95	-,01		-,05	,09	,71	,23	,00	

Note: les caractères gras signaient la présence de saturations >,30 après rotations,

TABLEAU 5.4 : Matrice de structure du PMT-K(p) après rotation oblique ($\Delta = -.4$): 4 facteurs.

VARIABLES	FACTEURS	F_1	F_2	F_3	F_4	Commun.
Motivation réussite		-.02	-.10	.81	.63	.67
Anxiété stimulante		-.99	-.48	.02	.12	.99
Anxiété débilite		.51	.99	-.14	-.24	.99
Anxiété combinée		.89	.83	-.09	-.20	.99
Conformisme		-.10	-.18	.63	.81	.67
Valeurs propres		1533.9	164.94	4.53	1.34	
% Variance		90	9.7	0.3	0.1	

TABLEAU 5.5 : Matrice de corrélations entre facteurs obliques.

	F_1	F_2	F_3	F_4
F_1	---			
F_2	.49	---		
F_3	-.01	-.09	---	
F_4	-.11	-.19	.70	---

deux derniers facteurs pourront éventuellement être substitués par un facteur d'anxiété bipolaire (débilite *vs* stimulante).

Nous avons recherché, par rotation orthogonale varimax une structure simple à partir des premiers systèmes de composantes ou de facteurs (v. tableau 5.3). Le choix de la rotation orthogonale se base sur le principe de simplicité des facteurs qui en résultent. Les résultats obtenus à partir du PA₁ et du PA₂ sont similaires et permettent une bonne interprétation des échelles du PMT-k(p). Les saturations des composantes sont légèrement supérieures à celles des facteurs vu qu'elles permettent la recomposition de la totalité de la variance des résultats alors que les facteurs se rapportent à la variation des corrélations entre variables (et non des résultats bruts).

L'analyse des résultats après rotation permet d'identifier deux facteurs groupes (F₁ et F₂), deux facteurs spécifiques (F₃ et F₄) le dernier facteur étant négligeable. Le facteur F₁ est, dans les deux analyses, un facteur d'absence d'anxiété stimulante (ainsi que C₁), saturé positivement par l'anxiété combinée qui recouvre partiellement cette dimension, le deuxième facteur F₂ (et C₂) est un facteur d'anxiété débilite dans les deux cas, saturé positivement par l'anxiété combinée, le 4^e facteur F₄ (et C₃) est un facteur de motivation pour la réussite, alors que le 3^e facteur F₃ (et C₄) sous-tend le conformisme social.

Nos hypothèses sont donc vérifiées et la structure factorielle nous montre que les dimensions anxiété débilite et stimulante, bien qu'elles ne semblent pas complètement indépendantes, ne sont pas clairement des caractéristiques bipolaires d'un même facteur.

La structure simple obtenue par rotation est facilement interprétable à partir du modèle théorique sous-jacent à la construction de l'instrument et de tels résultats peuvent être considérés indices de la validité de construction du PMT-k(p).

L'examen des saturations nous indique cependant que les quatre facteurs précédents ne sont pas complètement indépendants. Une structure factorielle

oblique serait susceptible de représenter plus clairement les relations entre les dimensions. Le tableau 5.4. présente la matrice de structure oblique des mêmes données (rotation oblmin) ainsi que le pourcentage de variance expliquée par chaque facteur et les valeurs de la communauté pour chaque variable. Le tableau 5.5. signale les corrélations entre facteurs obliques. Les rotations ont été réalisées à partir de la structure factorielle initiale obtenue à partir d'une analyse factorielle canonique ⁽¹²⁾, variante de l'analyse en facteurs communs.

Le premier facteur (F_1) passe par le vecteur "anxiété stimulante" qui le sature négativement (-.99) alors que l'anxiété débilite et combinée le saturent positivement bien que moins intensément (.51 et .89 respectivement). La situation inverse s'observe quant au 2^e facteur qui passe par le vecteur anxiété débilite, le saturant positivement (.99) alors que l'anxiété stimulante et combinée le saturent l'une négativement (-.48) et l'autre positivement (.83). Le tableau 5.5 met en évidence une corrélation de .49 entre les deux premiers facteurs et de .70 entre les deux derniers. Les saturations du tableau 5.4. en relation aux deux derniers facteurs illustrent cette relation. Il s'agit de deux facteurs motivation *vs* conformisme peu différenciés l'un par rapport à l'autre.

Une rotation avec 3 facteurs (dont les résultats sont présentés aux tableaux 5.6. et 5.7.), fait disparaître les deux facteurs d'anxiété au profit d'un seul bipolaire, recouvrant le vecteur anxiété combinée, et présentant une caractéristique bipolaire: anxiété stimulante *vs* anxiété débilite. Les deux facteurs suivants se différencient un peu plus mais maintiennent une structure en "miroir": le 2^e facteur passe par le vecteur motivation pour la réussite, mais est aussi saturé par le conformisme (.51) alors que le troisième facteur serait un facteur d'anti-conformisme (saturation -.97) qui s'accompagnerait, dans une

(12) Nous avons utilisé le programme "FACTOR", option "RAO" du SPSS (version 9): cette analyse a comme principe de rechercher une solution factorielle qui maximise la corrélation entre facteurs hypothétiques et variables et tient compte du fait que les données sont extraites d'un échantillon (évaluation de l'erreur).

certaines mesures d'une moindre motivation pour la réussite (-.51). Le tableau 5.7. confirme l'existence d'une relation négative entre les facteurs 2 et 3 qui sont pratiquement indépendants du facteur d'anxiété (F_1).

Les résultats rapportent une indépendance relative entre la motivation pour la réussite et l'anxiété et une relation négative entre anxiété stimulante et débilitante. La relation positive entre motivation pour la réussite et conformisme confirme les résultats d'études antérieures. Cette corrélation traduit l'existence d'une relation d'influence logique (entre la sensibilité et l'adhésion aux valeurs sociales) dans le cadre de la dynamique de la motivation et ne peut, en aucun cas, être considérée comme effet de variables parasites non contrôlées et donc à éliminer (13).

TABLEAU 5.6 : Matrice de structure du PMT-K(p) après rotation oblique ($\Delta = -.4$): 3 facteurs.

VARIABLES	FACTEURS	F_1	F_2	F_3	Communautés
Motivation réussite		.09	.97	-.51	.94
Anxiété stimulante		.88	.01	-.08	.80
Anxiété débilitante		-.82	-.12	.20	.69
Anxiété combinée		-.99	-.07	.16	.97
Conformisme		.18	.51	-.97	.95
Valeurs propres		38.71	26.11	7.98	
% Variance		53.2	35.9	11.0	

(13) Pour une discussion plus détaillée de cet aspect voir Fontaine (1986)

TABLEAU 5.7 : Matrice de corrélations entre facteurs obliques.

	F_1	F_2	F_3
F_1	---		
F_2	.065	---	
F_3	-.15	-.45	---

On peut conclure que les structures factorielles, après rotations orthogonales et obliques, confirment toutes deux le modèle théorique sous-jacent à l'élaboration des échelles du PMT-K(p) et garantissent la validité de construction de l'instrument. La structure factorielle "oblique", en outre, fournit certains éléments utiles à la compréhension du système de relations entre variables motivationnelles.

4. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE

La méthode que nous appellerons "différentielle" se base sur la comparaison des niveaux de motivation pour la réussite, d'anxiété et de conformisme de certains groupes choisis *a priori*. Des hypothèses quant à la différenciation de ces groupes au niveau des variables citées, sont élaborées à partir des concepts de motivation pour la réussite, anxiété et conformisme, d'une part, et à partir de résultats d'études antérieures, utilisant d'autres instruments de mesure pour les mêmes variables, d'autre part. La vérification de telles hypothèses, en plus de la garantie du pouvoir de discrimination satisfaisant des échelles, nous fournira certains indices de validité de construction et de validité convergente de l'instrument utilisé, le PMT-k(p).

Cette méthode manifeste une certaine parenté avec d'autres méthodes de validation: la méthode des groupes contrastés, la méthode de vérification expérimentale et la méthode de validation convergente, bien qu'elle ne puisse totalement être assimilée à ces dernières. Une brève présentation des principes et objectifs de ces méthodes permettra de souligner leurs similitudes et divergences avec la méthode différentielle, d'explicitier progressivement l'utilisation de cette dernière et d'en justifier l'adoption.

La méthode des *groupes contrastés* (Anastasi, 1976) part du préssupposé que l'appartenance d'un sujet à un groupe et sa permanence à l'intérieur de ce groupe est fonction de la manifestation de certaines caractéristiques qu'il possède (l'appartenance à un orchestre dépend de la capacité musicale du sujet, par ex.). De tels groupes sélectifs pourront utilement être mis à profit pour valider tout instrument qui prétend mesurer la même caractéristique. En effet, vu que la caractéristique mesurée par le test est identique à celle qui sert de critère d'appartenance au groupe, la comparaison des résultats de sujets appartenant au groupe sélectionné avec ceux de sujets tout-venant, mettra à l'épreuve la validité "concourante" de l'instrument.

La méthode différentielle comparera aussi les résultats de divers groupes (garçons et filles, classes sociales) considérés contrastés. Toutefois, le critère d'appartenance du sujet à l'un des groupes dépend de caractéristiques stables (sexe, niveau socio-économique) différentes de celles que nous prétendons mesurer (motivation, anxiété, conformisme). Le caractère contrasté qui nous intéresse est donc différent du critère de constitution des groupes, mais se base sur l'observation antérieure (ou le préssupposé théoriquement justifié) que certaines caractéristiques différencient les membres de ces groupes. Il faut signaler, en outre, que de tels groupes sont moins contrastés que ceux généralement choisis par la méthode des "groupes contrastés" (professions très différenciées, extrémités de la distribution d'un certain caractère...). Dans notre cas, de faibles variations d'échantillon peuvent

influencer la différenciation des moyennes observée et contrarier ainsi les hypothèses initiales. La répétition de résultats similaires, lors de diverses études, par contre, leur confèrera la stabilité nécessaire à la vérification de la validité de construction de l'instrument.

La méthode de *vérification expérimentale* (Anastasi, 1976; Cronbach, 1970) utilise la manipulation expérimentale de variables qui devraient modifier la manifestation de la caractéristique mesurée par le test. Ainsi, à une variation des situations de *stress*, devrait correspondre une variation concomitante des résultats aux tests d'anxiété, ce qui prouverait la validité de construction d'un instrument de mesure de l'anxiété, par exemple.

Nous ferons appel à une forme comparative de la méthode expérimentale dans la mesure où, aux variations "provoquées" seront substituées des variations "invoquées" (Reuchlin, 1981). Nous comparerons des groupes de sujets supposés différents quant à leurs caractéristiques motivationnelles et vérifierons si l'instrument utilisé met en évidence de telles différences. Ce type de vérification, cependant, ne représente qu'une forme affaiblie de la méthode expérimentale au sens stricte, étant donnée que, d'une part, les variables n'ont pas été directement observées au sein des groupes actuels mais leur variation a été inférée de résultats d'études antérieures et que, d'autre part, la manifestation de ces variables au sein de chacun des groupes n'a pas été isolée du contexte socio-psychologique dans lequel elle s'est développée. C'est sur cette base, toutefois, que nous confronterons, à certaines hypothèses relatives aux différences de motivation entre groupes, les résultats moyens obtenus par ces groupes au PMT-k(p). Des résultats convergents avec nos prévisions seront considérés indices de validité de construction de l'instrument.

La méthode de *validité convergente* de Fiske (1973) exige que différentes mesures de la même variable, recueillies à partir d'instruments différents utilisant soit la même méthode (inventaires de personnalité, par ex.),

soit des méthodes différentes (tests projectifs et objectifs), soient en corrélation. Le calcul de ces corrélations exige cependant que les différentes mesures se rapportent à une même population. Les résultats seront, dans ce cas, indice de validité convergente entre instruments.

Dans notre cas, les diverses observations sont relatives à des populations différentes mais supposées analogues quant à la caractéristique mesurée. Le calcul des corrélations perd son sens dans ce cas, mais sera substitué par la comparaison des modèles typiques de différences entre groupes. Si ces modèles coïncident nous pourrions affirmer que le PMT-k(p), par comparaison aux autres instruments mesurant les mêmes variables, fait preuve de validité convergente et est capable de mesurer la motivation pour la réussite, l'anxiété et le conformisme, au même titre que les autres.

La méthode *différentielle* est, certes, plus faible que les méthodes précédentes vu que les caractéristiques différentielles des groupes sont inférées et non mesurées *a priori*. Nous pouvons cependant constater que les facteurs d'erreur éventuels s'opposent à nos hypothèses. En effet si les variations culturelles entre la population portugaise et les populations hollandaises ou américaines sont telles qu'elles modifient, au sein de la première, les différences de motivation entre groupes constatées dans les deux dernières, nous déduirons erronément que le PMT-k(p) manifeste une faible validité convergente ou de construction et n'est donc pas adapté à la mesure de la motivation au Portugal. Si, malgré les différences culturelles entre populations, les mêmes tendances réelles se maintiennent au sein des groupes mais n'apparaissent pas au niveau des résultats du PMT-k(p), nous concluons, à bon escient cette fois, à la faible validité convergente de cet instrument. Si, enfin, le PMT-k(p) fait apparaître des différences inexistantes, il serait peu probable que le sens de celles-ci confirment précisément les résultats d'études antérieures.

Nous pouvons donc déduire que, malgré sa faiblesse, cette méthode n'introduira que des erreurs de type II, dans la mesure où elle peut masquer des résultats susceptibles de confirmer nos hypothèses alors que ceux-ci existeraient réellement, et non des erreurs de type I qui entraîneraient une confirmation induite des hypothèses. Ce risque peut donc être accepté dans la mesure où le biais de la méthode agirait contre nos hypothèses et que toute confirmation de ces dernières est digne de confiance et peut être considérée support de la validité convergente et de construction de l'instrument. La vérification de l'existence de différences entre groupes permettent, en outre, d'affirmer que le pouvoir de discrimination du PMT-k(p) est satisfaisant.

Au delà de ces objectifs centrés sur la vérification des qualités psychométriques de l'instrument les études différentielles, ici présentées, permettront une première confirmation des hypothèses issues de notre schéma explicatif initial, premier indice des potentialités explicatives de celui-ci.

A. Hypothèses

Les hypothèses relatives à l'existence de différences de motivation pour la réussite, d'anxiété débilite et stimulante et de conformisme en fonction du genre des sujets, présentées et justifiées au chapitre IV, seront rappelées et les résultats de cette seconde administration y seront successivement confrontés. La vérification de telles hypothèses non seulement confirmera le schéma explicatif dont elles dérivent, relativement aux aspects étudiés, mais sera aussi un indice de la capacité de discrimination du PMT-K(p), de sa validité convergente et de construction et constituera un argument en faveur de la pertinence de son utilisation pour la population portugaise.

Les filles sont plus motivées pour la réussite que les garçons (H21)⁽¹⁴⁾.

Cette hypothèse se base essentiellement sur les divers aspects susceptibles d'inhiber, à cet âge, la différenciation de la motivation pour la réussite, patente à l'âge adulte: les caractéristiques de la situation scolaire, les facteurs et la valeur de la réussite dans ce domaine ainsi que le conformisme, expliquent les niveaux de motivation relativement élevés des filles, alors que certains aspects de la socialisation justifieraient la réduction temporaire de ceux des garçons. Ces éléments permettent de prévoir une évolution différentielle des niveaux de motivation pour la réussite avec l'âge et l'inflexion des différences en faveur des hommes.

Les filles sont plus anxieuses et leur anxiété a un caractère débilitant (H16) alors que le niveau d'anxiété stimulante des garçons est supérieure à celui des filles (H17)⁽¹⁵⁾. Ces hypothèses se fondent à la fois sur les résultats de recherches antérieures et sur les prévisions permises à partir de notre modèle théorique de référence quant à la formation de la motivation pour la réussite.

Afin de distinguer si nous sommes en présence de différences réelles de niveaux d'anxiété en fonction du genre ou de simples différences quant à la facilité à admettre cette anxiété, les relations entre anxiété et performances seront observées: la présence de corrélations significatives constitue un argument en faveur de l'existence de différences réelles d'anxiété entre garçons et filles tandis que l'absence de corrélation significative entre niveau d'anxiété débilitante et résultats scolaires sera un argument en faveur de la deuxième hypothèse, soit de simples différences dans l'aisance à admettre sa propre anxiété.

(14) La numération des hypothèses adoptée au chapitre IV sera maintenue tout au cours de ce travail afin d'assurer ainsi la présence d'un indice référence univoque qui rendra plus aisé le recours aux justifications présentées au chapitre IV.

(15) Aucune hypothèse ne sera émise relativement à l'anxiété combinée, vu que cette dimension résulte de la jonction des deux précédentes: les résultats relatifs à cette dimension seront présentés à titre purement illustratif.

Les filles sont plus conformistes que les garçons (H1) comme semblait le faire prévoir non seulement les résultats d'études différentielles mais encore les conséquences de pratiques éducatives qui, spécifiques à chaque genre, stimulent la dépendance des filles et l'autonomie ou l'esprit critique des garçons.

Les résultats relatifs aux différences en fonction du NSE d'appartenance seront présentés à titre purement indicatif et pourront être considérés comme une première approximation du phénomène de différenciation de la motivation en fonction des conditions de vie. Le fait de comparer des groupes sociaux à effectifs très différents, allié au nombre extrêmement réduit de sujets au sein de certains groupes (NSE élevé: N=8) est, en effet, susceptible de biaiser considérablement les résultats. Ceux-ci n'auront qu'une valeur exploratoire et devront être vérifiés lors d'études postérieures sur des échantillons plus équilibrés. Aucune hypothèse ne sera donc présentée quant aux différences de motivation en fonction de la classe sociale à cette étape du travail.

B. Résultats

L'objectif de cette analyse des résultats est de vérifier l'existence de différences significatives de motivation entre groupes sociaux ainsi que la direction de ces différences. Le traitement des résultats par une analyse de variance⁽¹⁶⁾ multifactorielle (2x3) et l'analyse subséquente des différences de moyennes entre groupes permet d'atteindre cet objectif. Les deux facteurs de variation considérés dans l'analyse de variance sont le sexe, qui présente deux modalités (masculin et féminin) et le niveau socio-économique qui en présente trois (bas, moyen, élevé).

Les résultats de l'analyse de variance (Tableau 5.8.) indiquent l'existence de différences de moyennes significatives entre sexe, pour toutes

(16) Programme MANOVA du SPSS (version 9)

les variables étudiées, soit motivation pour la réussite ($F = 23.52$; $p < .001$), anxiété stimulante ($F = 18.93$; $p < .001$), anxiété débilante ($F = 13.82$; $p < .001$), anxiété combinée ($F = 22.41$; $p = .001$) et conformisme ($F = 5.33$; $p = .02$). Elle souligne en outre que la différenciation observée au niveau de l'anxiété débilante des garçons et des filles varie en fonction de leurs niveaux socio-économiques d'appartenance (effet d'interaction: $F = 3.81$; $p = .02$). A titre purement informatif nous constatons aussi que des différences significatives de niveaux d'anxiété débilante apparaissent entre classes sociales ($F = 3.16$; $p = .04$). Aucune autre différence significative n'est à signaler entre classe sociale mais, étant donné les caractéristiques spécifiques de l'échantillon, il serait hasardeux généraliser de tels résultats.

L'observation du Tableau 5.9. indiquera le sens des différences de sexes pour les quatre variables considérées. Les différences observées entre garçons et filles confirment entièrement nos hypothèses initiales: les filles sont plus motivées pour la réussite que les garçons, plus conformistes et manifestent plus d'anxiété à caractère débilant alors que ceux-ci les surpassent au niveau de l'anxiété stimulante. Il n'est pas étonnant donc de constater que l'anxiété combinée des filles est supérieure à celle des garçons.

On peut conclure, à la suite de cette étude différentielle, que:

- nos hypothèses relatives aux différences de motivation pour la réussite (H21), d'anxiété débilant (H16), stimulante (H17) et de conformisme (H1) entre garçons et filles furent pleinement confirmées, ce qui renforce la valeur du modèle théorique qui est à leur origine;

- le PMT-k(p) possède un bon pouvoir de discrimination des niveaux de motivation, anxiété et conformisme des sujets, dont les différences de groupe

TABLEAU 5.8 : Analyse de variance univariée du PMT-K(p) N=200.

VARIABLES	EFFETS	SOMME DES CARRES	CARRE MOYEN	DEGRE LIBERTE	F	P
Motivation p/réussite	Sexe	630.75846	630.75846	1-194	23.52433	<.001
	NSE	92.32142	46.16071	2-194	1.72158	.18
	Sexe/NSE	84.34872	42.17436	2-194	1.57291	.21
Anxiété Stimulante	Sexe	262.51288	262.51288	1-194	18.93435	<.001
	NSE	40.83281	20.41641	2-194	1.47258	.23
	Sexe/NSE	22.96571	11.48285	2-194	.82823	.44
Anxiété Débilitante	Sexe	126.19711	126.19711	1-194	13.81569	<.001
	NSE	57.73227	28.86614	2-194	3.16018	.04
	Sexe/NSE	69.56529	34.78264	2-194	3.80790	.02
Anxiété Combinée	Sexe	723.44155	723.44155	1-194	22.40958	<.001
	NSE	124.31750	62.15875	2-194	1.92545	.14
	Sexe/NSE	166.75441	83.37720	2-194	2.58272	.08
Conformisme	Sexe	57.14087	57.14087	1-194	5.33478	.02
	NSE	17.87169	8.83585	2-194	.84427	.43
	Sexe/NSE	21.93286	10.96643	2-194	1.02385	.36

TABLEAU 5.9: PMT-K (p)- Motivation pour la réussite; anxiété stimulante, débilitante et combinée; conformisme en fonction du sexe et du NSE; valeurs moyennes et erreur type, (N=200).

N, SDC, -ECON, SEXE VARI, N,	NSE BAS			NSE MOYEN			NSE ELEVE			TOTAL		TOTAL N=200
	FEM, N=62	MASC, N=59	TOT, N=121	FEM, N=22	MASC, N=41	TOT, N=63	FEM, N=8	MASC, N=8	TOT, N=16	FEM, N=92	MASC, N=108	
NOT, REUSS,	20,69 ,66	17,51 ,76	19,14 ,52	21,18 ,88	17,93 ,78	19,06 ,62	25,63 ,82	17,63 2,04	21,63 1,48	21,24 ,51	17,68 ,53	19,32 ,39
ANX, STIM,	7,05 ,44	9,08 ,49	8,04 ,34	5,68 ,75	9,10 ,62	7,90 ,52	8,63 1,22	10,00 1,51	9,31 ,96	6,86 ,37	9,16 ,37	8,10 ,28
ANX, DEB,	10,81 ,38	10,19 ,34	10,50 ,26	11,77 ,47	8,54 ,60	9,67 ,46	9,75 1,00	7,38 1,31	8,56 ,85	10,95 ,30	9,35 ,32	10,09 ,23
ANX, COMB,	18,85 ,73	17,32 ,67	18,62 ,51	22,18 1,04	15,51 1,04	17,84 ,86	17,38 1,42	18,88 2,40	15,63 1,42	20,20 ,58	16,38 ,57	18,14 ,22
CONFORM,	9,65 ,42	9,05 ,40	9,36 ,29	9,45 ,61	8,20 ,60	8,63 ,86	11,25 ,84	8,25 1,03	9,75 ,75	9,74 ,33	8,67 ,32	9,16 ,23

Erreur type = $\frac{\sigma}{N}$

sont la synthèse, c'est-à-dire qu'il est suffisamment sensible pour répondre aux objectifs que nous nous proposons;

-que malgré les différences culturelles existantes entre le Portugal et d'autres pays tels les Pays-Bas ou les Etats-Unis, le même type de différenciations des variables entre garçons et filles peut être observé;

-que le PMT-k(p), dans sa version portugaise évalue ces différences dans le même sens que d'autres instruments de mesure des mêmes variables, ce qui constitue un indice de sa validité convergente;

-que le PMT-k(p) met en évidence des variations de motivation, anxiété et conformisme entre groupes qui peuvent être prévues à partir des concepts qui ont sous-tendu son élaboration, ce qui est indice de sa validité de construction.

5. VALIDITE CONCORANTE ET PREDICTIVE

On parle de validité concourante ou simultanée lorsque les résultats au test, comparés aux indices de position du critère externe choisi, sont recueillis plus ou moins au même moment. Dans de nombreux cas, la validité concourante est utilisée comme substitut de la validité prédictive lorsque les conditions expérimentales rendent difficile l'extension temporelle nécessaire au second type de validation. Cronbach (1970) constate d'ailleurs que "dans de nombreuses circonstances les corrélations concourantes et prédictives convergent de façon satisfaisante" (p. 137) à condition que les variables en cause jouissent d'une certaine stabilité temporelle. Bien que le manque d'études longitudinales empêche de conclure à la stabilité des variables de motivation, anxiété et conformisme, les corrélations élevées entre résultats scolaires actuels et futurs permettent de considérer la validité concourante du PMT-k(p)

comme indice de sa validité prédictive⁽¹⁷⁾. La mise en évidence de la validité prédictive du PMT-k(p) contribuera également à l'établissement de sa validité de construction.

Les résultats scolaires des sujets seront considérés critères externes dans la présente étude: les corrélations entre les variables du PMT-K(p) et résultats scolaires seront appréciés comme indices de validité prédictive de l'instrument.

Certaines relations entre ces variables peuvent être prévues, aussi bien à partir des concepts impliqués comme à partir des résultats d'études antérieures dans ces domaines. On s'attend donc à observer une *corrélation positive* entre, soit la motivation pour la réussite, soit l'anxiété stimulante et les résultats scolaires, d'une part, une *corrélation négative* entre l'anxiété débilante et ces mêmes résultats, d'autre part, et enfin une *absence de corrélation* entre conformisme et performances scolaires⁽¹⁸⁾. Les corrélations entre les diverses échelles du PMT-k(p) et les résultats scolaires des sujets sont présentées au Tableau 5.10.

Celles-ci confirment les hypothèses pour la motivation pour la réussite comme pour l'anxiété débilante, aussi bien lorsqu'on considère l'échantillon global que lorsqu'on observe les groupes de garçons ou de filles ou les classes moyenne ou basse séparément. Vu le nombre extrêmement réduit de sujets de NSE supérieur, les corrélations ne furent pas calculées pour ce groupe dont les résultats sont inclus dans les résultats globaux ou par sexe. Bien que les corrélations entre résultats scolaires et anxiété stimulante soient toutes positives, elles ne

(17) Il faut se garder de considérer la validité prédictive comme preuve d'une relation de cause à effet entre deux variables. Elle ne prouve que leur covariation et la séparation temporelle des deux évaluations ne suffit pas à déterminer le sens de la causalité. La validité concourante peut être légitimement considérée limite supérieure de la validité prédictive de l'instrument ou que l'intensité de la corrélation entre deux variables diminue en fonction de l'intervalle séparant les deux évaluations (comme lors test-retest, par exemple)

(18) Les résultats scolaires considérés sont le résultat de la somme des notes en portugais, histoire, sciences naturelles et mathématique à la fin de la première période d'évaluation trimestrielle. Ces résultats furent recueillis en 1980

TABLEAU 5,10: Corrélations entre résultats scolaires et motivations pour la réussite, anxiété stimulante, anxiété débilite, conformisme en fonction du genre et de la classe sociale d'appartenance.

NIVEAU SOCIO-ECON.	NSE BAS			NSE MOYEN			TOTAL		
	FEM, N=62	MASC, N=59	TOT, N=121	FEM, N=21	MASC N=40	TOT, N=61	FEM, N=91	MASC, N=107	TOT N=198
MOTIV. REUSSITE	,48***	,19	,24**	,18	,38*	,27*	,42***	,25*	,25***
ANX, STIMULANTE	,06	,007	,09	,38	,07	,18	,13	,03	,12
ANX, DEBILITANTE,	-,23	-,25	-,24**	-,71***	-,38*	-,44***	-,28**	-,34***	-,34***
CONFORMISME	,21	,12	,14	-,01	,08	,05	,13	,12	,04

$P < ,05$; $P < ,01$; $P < ,001$

parviennent pas au seuil de significativité et ne confirment donc pas notre hypothèse. Comme prévu on n'observe aucune relation significative entre conformisme et résultats scolaires.

Ces résultats fondent donc la validité prédictive des échelles du PMT-k(p) et leur utilité pratique en tant que possible élément explicatif des variations des résultats scolaires. Il est curieux de constater certaines variations de l'intensité des corrélations en fonction des caractéristiques sociales des groupes, bien que la dimension de certains d'entre eux force à considérer ces variations avec prudence. Il semble nécessaire de les vérifier à partir d'un échantillon à la fois plus équilibré et plus hétérogène.

6. CONCLUSIONS

Au terme de cette seconde étape de l'administration du PMT-k(p) nous pouvons conclure que les objectifs poursuivis ont été atteints. En effet, les valeurs des coefficients KR_{20} nous garantissent la consistance interne des échelles, confirmée d'ailleurs par les résultats des analyses factorielles. Ces dernières nous permettent, en outre, d'évaluer la validité divergente des échelles de motivation et conformisme en relation à celles d'anxiété et d'apprécier les relations qui se dessinent au sein des deux groupes. Ces relations divergentes et convergentes sont interprétables à partir du modèle théorique qui a présidé à l'élaboration des échelles.

La différenciation des résultats en fonction du genre des sujets et dans une moindre mesure en fonction de la classe sociale, indiquent que le PMT-k(p) est suffisamment discriminant pour différencier les groupes. La confirmation des hypothèses relatives à la direction des différences de motivation entre garçons et filles nous permet de conclure à la validité convergente et de construction de l'instrument. Enfin les corrélations entre les niveaux de motivation pour la réussite ou d'anxiété des élèves et leurs résultats scolaires sont indices de la validité concourante (et prédictive) du PMT-k(p). Finalement la convergence de l'ensemble des résultats mentionnés ci-dessus justifie la validité de construction de l'instrument.

Les différences de genre appuient, en outre, notre schéma explicatif hypothétique de formation différentielle de la motivation pour la réussite des garçons et des filles. Les facteurs de sélection des groupes (sexe et NSE) se présentent non seulement comme différenciateurs importants des niveaux moyens de motivations, anxiété et conformisme des sujets mais influencent aussi de l'intensité des relations qui lient ces variables aux résultats scolaires. Enfin, les études corrélationnelles précisent l'utilité pratique de l'instrument pour la compréhension des variations des résultats scolaires entre groupes.

Les comparaisons des résultats de divers études réalisées dans d'autres contextes ont permis de constater, qu'en ce qui concerne les différences de genre, une certaine constance transculturelles apparaît pour les diverses variables du PMT-K. Ainsi, quelque soit le contexte socio-culturel global (portugais, nord-américain, hollandais ...) dans lequel elles s'insèrent, les caractéristiques culturelles liées au genre semblent exercer une influence différenciatrice sur les garçons et les filles.

Pour terminer, enfin, il semble que, étant donné les dimensions et caractéristiques sociales de l'échantillon qui servit de base à ces conclusions, les caractéristiques de validité du PMT-k(p) devraient être confirmées et précisées à partir d'un échantillon plus équilibré et plus hétérogène. Cette troisième étape de l'évaluation des qualités psychométriques du PMT-k(p) fera l'objet de la section suivante.

III ADAPTATION DU PMT-K A LA POPULATION PORTUGAISE-VALIDITE DU PMT-K: DEUXIEME ETUDE

Une troisième administration a permis le recueil de nouvelles données qui, après analyse, ont été confrontées aux résultats antérieurs afin de tester les validités convergentes, concourantes et de construction du PMT-k(p), confirmer les résultats différentiels précédents, permettre la vérification des hypothèses relatives aux différences entre NSE et zones de résidence afin d'élargir la mise à l'épreuve du modèle théorique à ces groupes et enfin, comparer le pouvoir prédictif de cet instrument à celui du quotient intellectuel en relation aux résultats scolaires. Ce dernier aspect prétend fournir un argument supplémentaire en faveur de la nécessité de tenir en compte, dans

l'étude des différences de rendement scolaire, non seulement de la capacité intellectuelle des sujets mais aussi de leurs caractéristiques motivationnelles.

1. TROISIEME ADMINISTRATION

Le PMT-k(p) fut administré à des élèves de 6^e année de scolarité, conjointement au questionnaire d'identification, à deux échelles du ECNI (Echelle Collective de Niveau Intellectuel) adapté à la population portugaise⁽¹⁹⁾ à un instrument de niveau d'expectation et à un questionnaire de niveau d'aspiration⁽²⁰⁾. Les informations fournies par le questionnaire d'identification permettent d'obtenir les résultats scolaires des sujets et de les situer au sein de leurs groupes sexuels, socio-économiques et géographiques respectifs. L'évaluation du QI fut inférée des résultats de deux échelles (verbales et non verbale) du ECNI, dont les résultats étaient en relation plus étroite avec les résultats globaux verbaux, non verbaux et totaux. L'échelle d'"analogie verbale" présentait une corrélation de .74 avec le score verbal total et de .69 avec celui du test total, alors que l'échelle de "différences" présentait une corrélation de .75 avec les résultats non verbaux et de .65 avec le résultat global. On a toutefois vérifié ces corrélations en administrant l'épreuve globale à 131 sujets de 6^e année de scolarité, appartenant aux diverses classes sociales. Ces deux échelles furent présentées au début du test, vu qu'elles allaient initier les sessions lors de cette 3^e administration: l'ordre de passation pouvait, en effet, influencer les résultats par la variation du degré de fatigue ou l'accoutumance des sujets à la situation de test. La corrélation obtenue entre l'évaluation du QI à partir des résultats à ces deux échelles et son évaluation à partir des résultats du test total est de .894 (Bravais Pearson). Cette valeur est

(19) Par M.J. Miranda (1980)

(20) Les résultats relatifs à ces deux derniers instruments seront considérés au chapitre suivant.

suffisamment élevée pour renoncer à l'administration de l'ensemble du test, très coûteuse en termes de temps. nécessaire à la passation (2 heures).

Tous les instruments furent administrés collectivement, au cours de deux heures non consécutives de l'horaire scolaire normal⁽²¹⁾ L'ordre de passation suivant a toujours été maintenu 1^o) épreuve d'analogies verbales du ECNI, 2^o) épreuve de différences du ECNI, 3^o) questionnaire de niveau d'aspiration, 4^o) épreuve de niveau d'expectations, 5^o) PMT-k(p), 6^o) questionnaire d'identification.

Ces instruments furent administrés à près de 4500 sujets de 6^e année de scolarité⁽²²⁾. Cet échantillon est formé de garçons et filles de 10 à 16 ans, appartenant aux diverses classes sociales et résidant en zone urbaine (ville de Porto) et rurales (zones de Vila Real, Lamego, Régua, Viana do Castelo, Barcelos, Vale de Cambra, Arouca, Oliveira de Azemeis,...). Les sujets ayant répété plus d'une année de scolarité, c'est-à-dire, ceux de 14 ans ou plus, furent éliminés dans la mesure où ces échecs à répétition, d'étiologie diverse, introduiraient des facteurs de variation difficilement contrôlables. Les sujets sélectionnés partagent donc une expérience scolaire que l'on peut considérer normale. Parmi ceux-ci furent sélectionnés 300 sujets de 10 à 13 ans, selon un plan factoriel (2x3x2). Les trois facteurs de sélection sont le genre, le niveau socio-économique d'appartenance et la zone géographique de résidence. Les sujets furent sélectionnés au hasard à l'intérieur de chacune des cellules de façon à obtenir des groupes égaux (25 sujets par cellules). La distribution des sujets de l'échantillon est indiquée au tableau 5.11.

Les validités convergentes et de construct du PMT-k(p) ainsi que les hypothèses relatives aux différences de groupes seront évaluées à partir de la méthode "différentielle" énoncée lors de la seconde étape de cette étude. La validité prédictive sera appréciée à partir d'une analyse de régression multiple.

(21) L'autorisation de la DGEB (Direcção Geral do Ensino Básico) fut accordée à cette effet (voir annexe Va).

Cette troisième administration s'est réalisée en 1981-82

(22) La liste des établissements d'enseignement contactés est disponible en annexe (Vb)

Les résultats relatifs à ces deux types d'analyse seront présentés successivement.

2. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE

Nous prétendons, à cette étape du travail, non seulement confirmer les résultats précédents basés sur les différences de motivation entre genres, mais encore les élargir aux différences entre classes sociales et zones résidentielles.

A. Hypothèses

Les hypothèses relatives aux différences en fonction du genre, énoncées et confirmées lors de la 2^e étape de cette étude se maintiennent: *les filles sont plus motivées pour la réussite que les garçons (H21)*, elles sont *plus anxieuses et leur anxiété a un caractère plus débilisant (H16)*, le niveau d'anxiété stimulante des garçons est supérieur à celui des filles (H17) et les filles sont *plus conformistes que les garçons (H1)*.

Vu le nombre réduit d'études portant sur les différences de motivation en fonction de la classe sociale d'appartenance et surtout en fonction de la zone géographique de résidence chez les adolescents, les hypothèses, dans ces domaines, sont plus restrictives. Toutefois, la confirmation des différences entre genres, garante de la validité de l'instrument, détermine le degré de confiance qui peut être accordé aux différences de zones de résidence ou de classe sociale. Ces hypothèses seront donc brièvement énoncées et justifiées, de plus amples détails étant disponibles au chapitre IV.

Les sujets de NSE inférieurs sont moins motivés pour la réussite que les sujets de NSE supérieurs (H22). Cette hypothèse s'appuie sur les résultats du

bilan de recherches ainsi que sur les prévisions autorisées par notre modèle théorique. Cette différenciation s'installe progressivement et le fait que les recherches ne la rapportent avec netteté qu'à partir du secondaire, d'une part, et que certaines différences culturelles semblent pouvoir altérer les résultats, d'autre part, nous a amené à la présenter avec une certaine prudence.

Les sujets de NSE inférieur sont plus anxieux que ceux de NSE supérieur et leur anxiété a un caractère plus débilitant (H18) alors que les membres des classes supérieures manifestent de plus hauts niveaux d'anxiété stimulante (H19) Cette hypothèse s'appuie sur le modèle théorique aussi bien que sur les résultats de recherches. La faiblesse de l'amplitude des différences observées entre classes sociales par certains chercheurs et la multiplicité des mécanismes de défense qui peuvent être mis en place pour réduire l'anxiété nous a amené, une nouvelle fois à présenter ces hypothèses avec réserve. Enfin *aucune différence de conformisme n'a été prévue entre classes sociales (H2)* vu que l'intervention de divers facteurs équilibrerait le degré d'adhésion aux normes sociales des membres des divers NSE.

Les hypothèses portant sur les différences entre sujets provenant de zones géographiques rurales ou urbaines se basent essentiellement sur les prévisions que légitime notre modèle théorique. Bien qu'appuyées par certains résultats de recherches, le nombre extrêmement limité de celles-ci et la variété des critères utilisés pour différencier les zones de résidences nous incite à une certaine prudence. Nous avons toutefois avancé les hypothèses suivantes: *les sujets ruraux sont moins motivés pour la réussite que les sujets urbains (H23), manifestent plus d'anxiété à caractère débilitant (H20a) et moins d'anxiété à caractère stimulant que ces derniers (H20b). Les sujets ruraux enfin sont généralement plus conformistes que les sujets urbains (H3)* Il ressort de ces hypothèses que les sujets de zones rurales sont souvent assimilés à ceux de groupes sociaux défavorisés et ceux de zones urbaines aux

groupes sociaux favorisés. Les résultats testeront également la légitimité de cette assimilation.

B. Résultats

Afin de mettre en évidence l'existence de différences significatives de motivation entre groupes, nous avons réalisé une analyse de variance multivariée de l'ensemble des échelles du PMT-k. Si les résultats de cette analyse signalent la présence de différences significatives entre groupes, une analyse de variance multifactorielle ($2 \times 2 \times 3$) univariée sera effectuée pour chacune des variables, afin de confirmer ou infirmer les résultats de la 2^e administration et de découvrir certaines différences entre les autres groupes sociaux.

Le fait de travailler sur des données relatives à des groupes à effectifs égaux et dont les sujets ont été extraits au hasard d'une population plus large et plus diversifiée, rend les résultats plus fiables. L'avantage d'initier l'analyse des données par une technique multivariée réside dans le fait que celle-ci analyse toutes les données simultanément, en tenant compte de leur covariance. Les analyses factorielles précédentes ont en effet démontré que les variables du PMT-K sont corrélées, ce qui implique une certaine redondance d'information: si ces données sont soumises d'emblée à plusieurs analyses univariées, celles-ci produiront plus de coefficients significatifs qu'il n'y en a en réalité. On préconise, dans ces cas une procédure mixte utilisant un test global de signification multivarié suivi, s'il est significatif, d'épreuves de signification univariées pour chacune des variables.

L'analyse de variance multivariée se base sur le postulat de la normalité des distributions et de l'homogénéité des variances, à l'instar des techniques univariées. L'homogénéité des matrices de dispersion sera appréciée grâce au test de Bartlett et Box qui fournissent des valeurs de F. Des valeurs

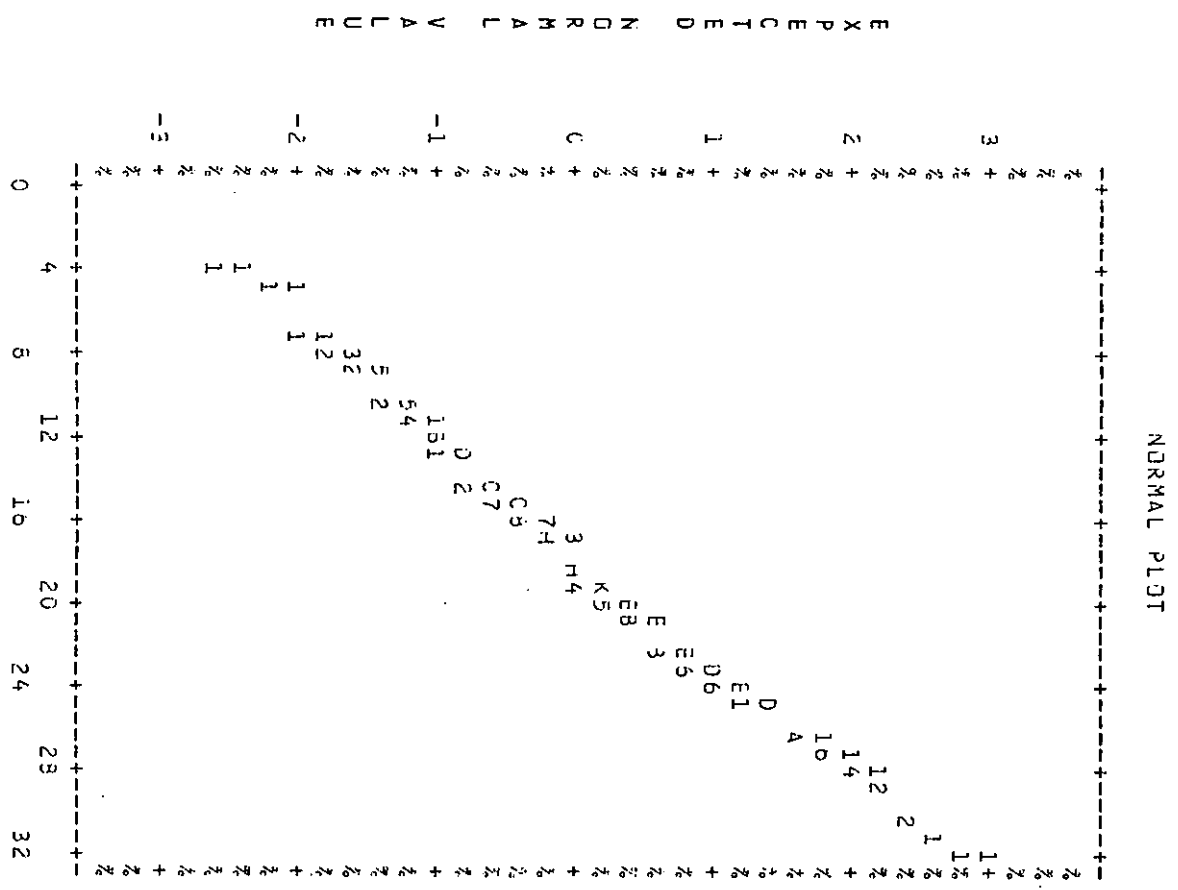
TABLEAU 5.11 : Distribution de l'échantillon en fonction du genre, niveau socio-économique et zone géographique de résidence des sujets.

ZONE	RURALE			URBAINE			TOTAL		
SEXE	Mas.	Fem.	Tot.	Mas.	Fem.	Tot.	Mas.	Fem.	Tot.
NSE									
BAS	25	25	50	25	25	50	50	50	100
MOYEN	25	25	50	25	25	50	50	50	100
ELEVE	25	25	50	25	25	50	50	50	100
TOTAL	75	75	150	75	75	150	150	150	300

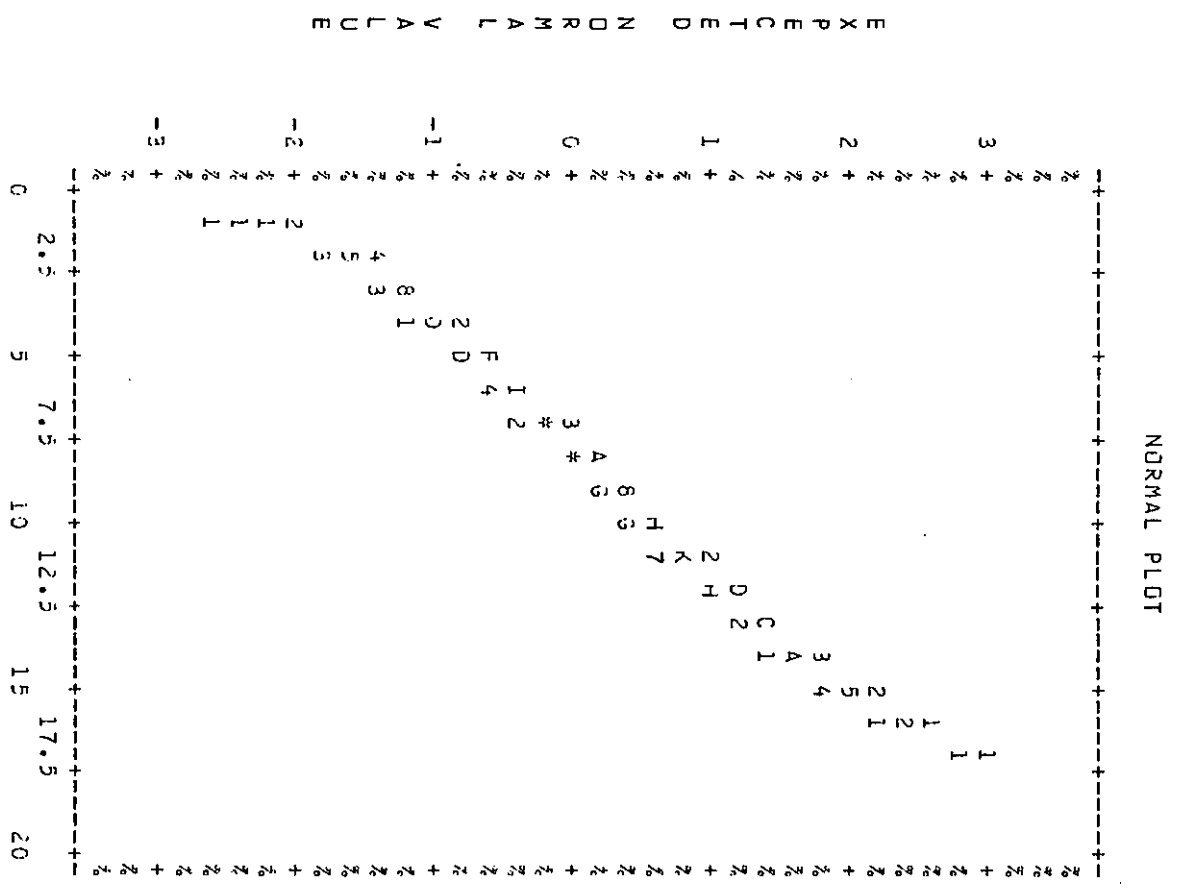
TABLEAU 5.12: Test d'homogénéité des variances de Bartlett-Box -valeurs du F et niveau de signification statistique (p).

VARIABLES	F	P
Motivation pour la réussite	.87583	.56
Anxiété stimulante	.45164	.93
Anxiété débilite	1.33307	.20
Anxiété combinée	.76380	.68
Conformisme	.37720	.97
Quotient intellectuel	.92713	.51

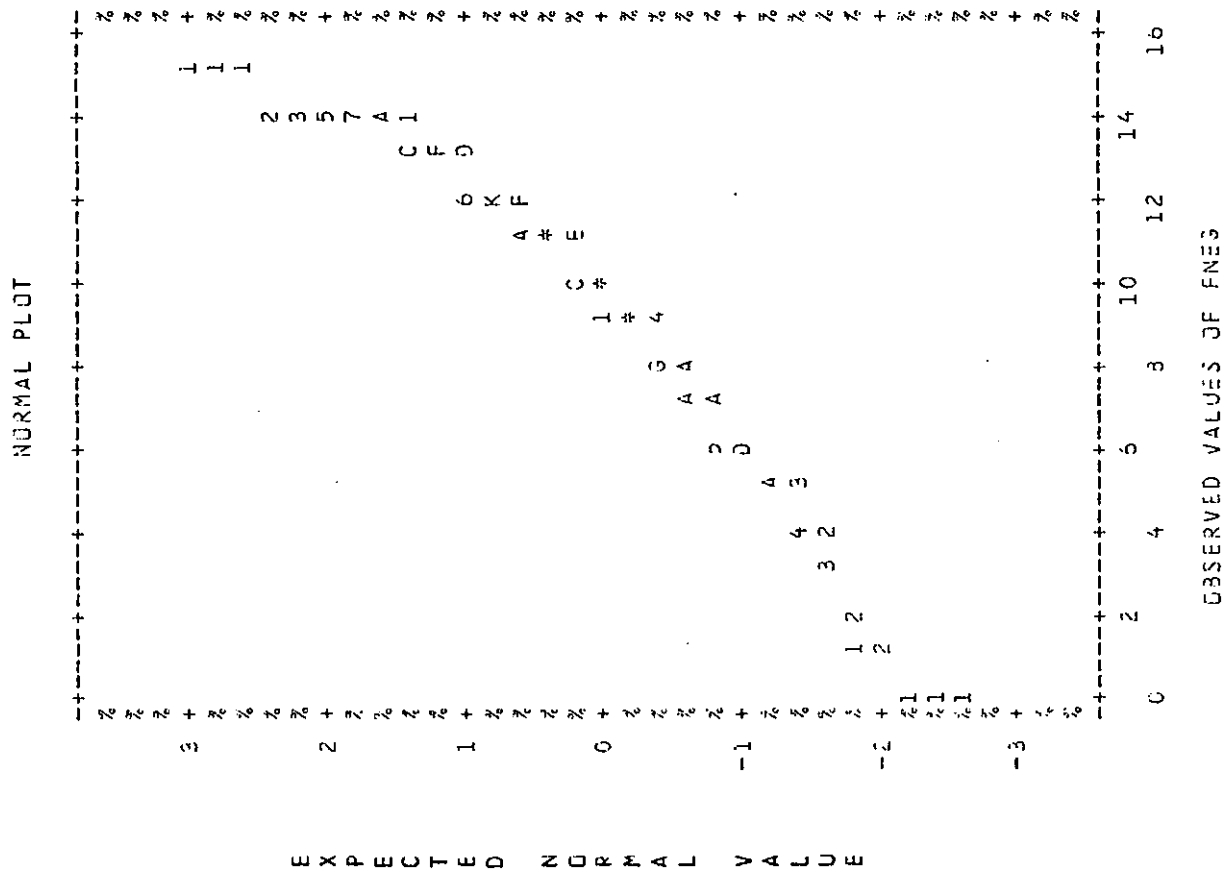
GRAPHIQUE 5.1 : NORMALITE DE LA MOTIVATION POUR LA REUSSITE



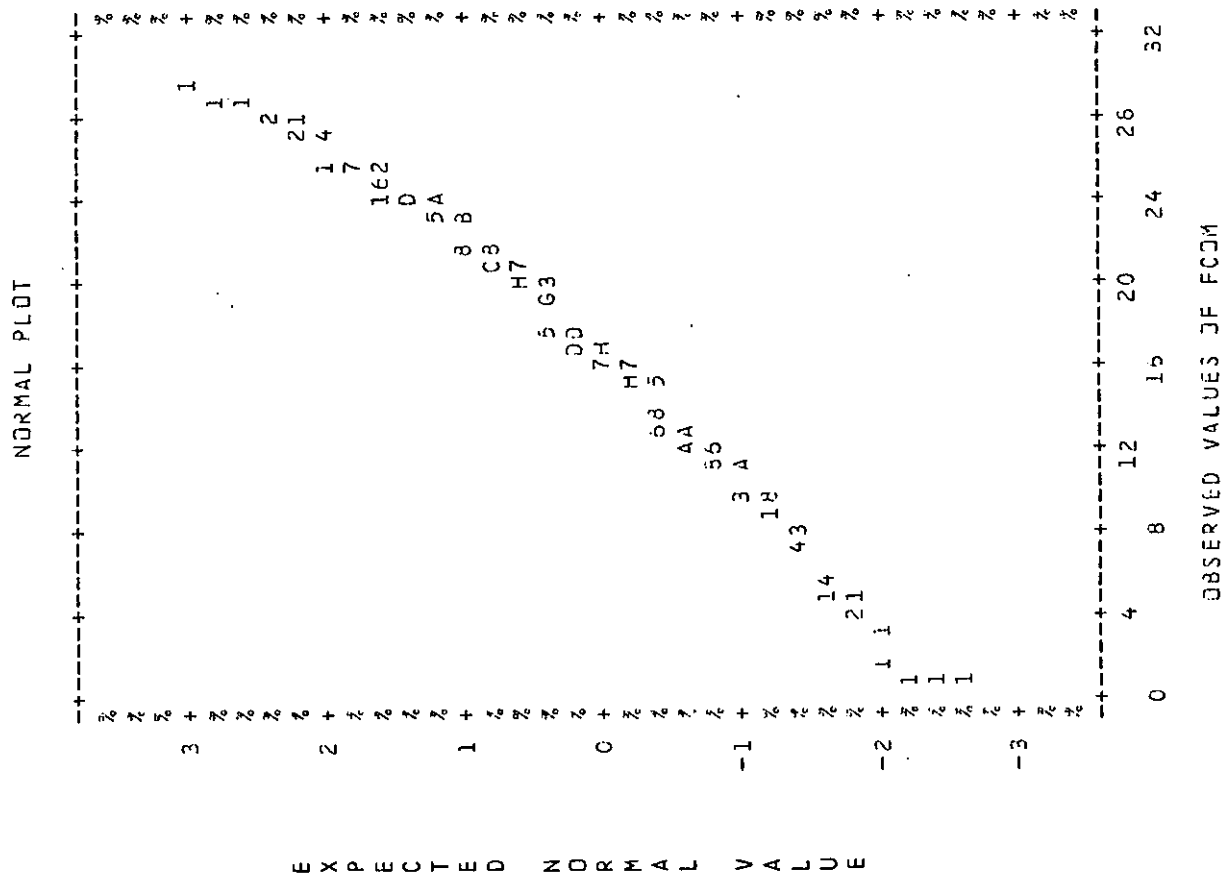
GRAPHIQUE 5.2 : NORMALITE DE L'ANXIETE STIMULANTE



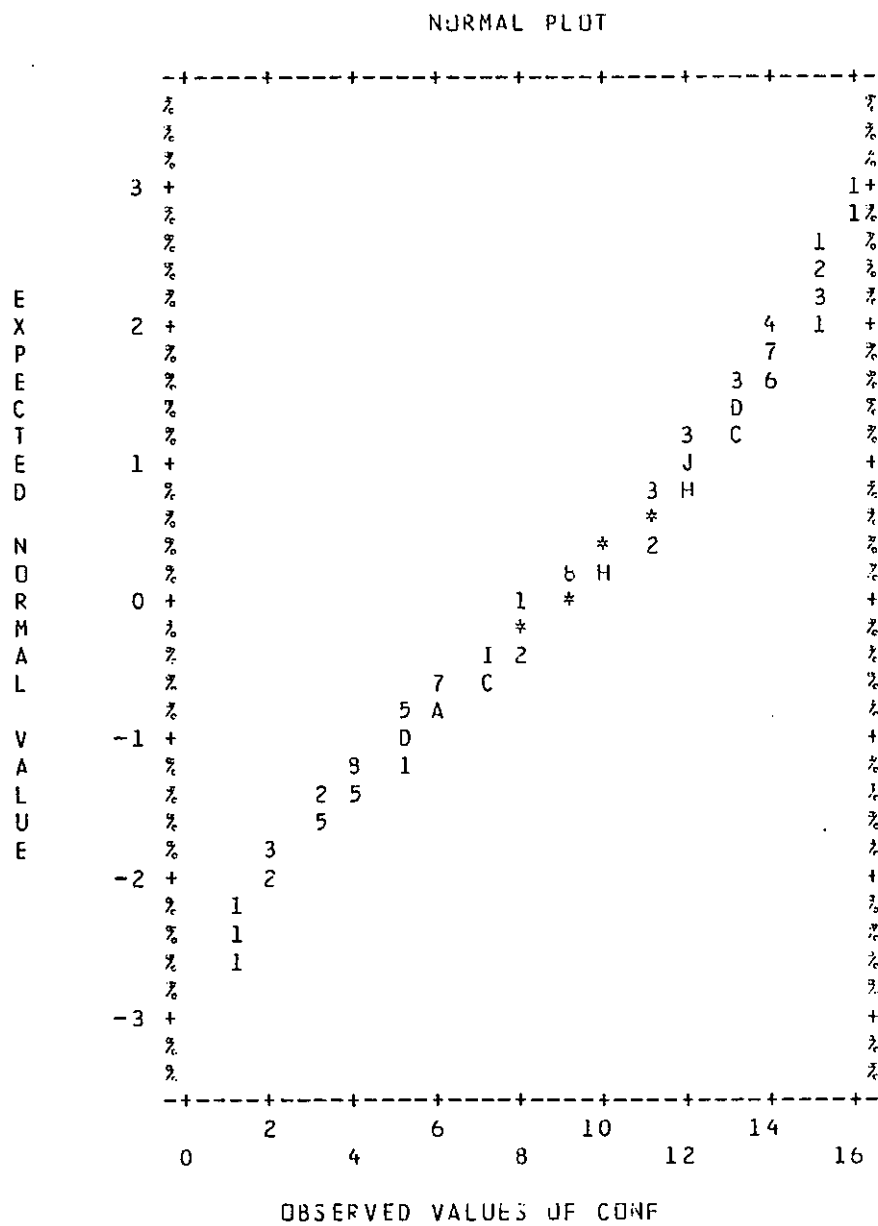
GRAPHIQUE 5.3 : NORMALITE DE L'ANXIETE DEBILITANTE



GRAPHIQUE 5.4 : NORMALITE DE L'ANXIETE COMBINEE



GRAPHIQUE 5.5: NORMALITE DU CONFORMISME



significatives permettent de conclure à l'hétérogénéité des variances, des valeurs non significatives à leur homogénéité. Le tableau 5.12. fournit les valeurs de F pour chacune des variables ainsi que leur niveau de signification. Les résultats traduisent donc l'homogénéité des matrices de dispersion. Les distributions sont également normales (graphiques 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5)⁽²³⁾, remplissant ainsi le second postulat de l'analyse multivariée

Il a semblé utile contrôler, par une analyse de covariance, l'influence éventuelle du quotient intellectuel sur les variables PMT-K, afin de garantir que les différences de QI ne soient pas responsables des différences entre groupes. La comparaison des résultats de l'analyse de covariance (MANCOVA) à ceux de l'analyse de variance (MANOVA), relatifs aux mêmes données, reflètera l'ampleur de l'influence du QI dans ce domaine. Les résultats de ces deux analyses sont disponibles au tableau 5.13. Les trois facteurs de variation considérés sont le sexe, présentant deux modalités (masculin et féminin), la zone de résidence avec deux modalités également (rurale et urbaine) et le niveau socio-économique avec trois modalités (bas, moyen, élevé). Ce tableau rapporte les coefficients de Wilks. Les différences entre les valeurs de ce coefficient lors de la MANOVA et de la MANCOVA sont minimales: l'influence du QI sur les résultats est donc extrêmement réduite et son contrôle ne modifie en rien les résultats.

Lorsque le test de Wilks est significatif, c'est-à-dire lorsque des variables du PMT-k(p) différencient significativement certains groupes, il sera légitime rechercher quelles sont les variables responsables de cette différenciation et dans quel sens celle-ci se manifeste. Une analyse de variance univariée (ANOVA) pour chacune des variables permettra d'atteindre le premier objectif et l'examen des moyennes de chaque groupe le second. Comme le test de Wilks n'est significatif que pour les facteurs sexe et zone, les ANOVA'S ne présentent des résultats significatifs que pour ces deux groupes de facteurs comme l'indique le tableau 5.14.

⁽²³⁾ La distribution est considérée normale lorsque le graphique forme une droite

TABLEAU 5.13: Analyse de variance et covariance multivariée
du PMT-K(p) (N=300).

MANOVA				
FACTEURS	Coef. WILKS	F	D. L. /err. D. L.	P.
SEXE	.77029	16.93852	5.00/284.00	<.001
ZONE	.94906	3.04863	5.00/284.00	<.011
NSE	.97100	.84201	10.00/568.00	.588
SEXE-ZONE	.98703	.74628	5.00/284.00	.589
ZONE-NSE	.97114	.83783	10.00/568.00	.592
SEXE-NSE	.96568	1.00064	10.00/568.00	.44
SEXE-ZONE-NSE	.96221	1.10477	10.00/568.00	.356
MANCOVA				
SEXE	.76987	16.91885	5.00/283.00	<.001
ZONE	.94777	3.11907	5.00/283.00	<.009
NSE	.97116	.83439	10.00/566.00	.596
SEXE-ZONE	.98423	.90672	5.00/283.00	.477
ZONE-NSE	.96673	.96556	10.00/566.00	.472
SEXE-NSE	.96156	1.12031	10.00/566.00	.344
SEXE-ZONE-NSE	.96303	1.07618	10.00/566.00	.378

TABLEAU 5.14: Analyse de variance univariée du PMT-K(p).
(N=300)

VARIABLES	EFFETS	Σ CARRES	CARRE MOYEN	D.L.	F.	P.
MOT./REUSS.	SEXE	684.03000	684.03000	1-288	25.49312	<.001
	ZONE	159.87000	159.87000	1-288	5.95820	<.020
	NSE	23.04667	11.52333	2-288	.42946	.651
	SEXE-ZONE	7.36333	7.36333	1-288	.247442	.601
	ZONE-NSE	76.86000	38.43000	2-288	1.43225	.240
	SEXE-NSE	112.22000	56.11000	2-288	2.09116	.125
	S.-NSE-Z.	129.92667	64.96333	2-288	2.42112	.091
ANX.STIM.	SEXE	334.96333	334.96333	1-288	26.94798	<.001
	ZONE	48.80333	48.80333	1-288	3.92625	<.050
	NSE	13.68667	6.84333		.55055	.577
	SEXE-ZONE	4.56333	4.56333		.36712	.545
	ZONE-NSE	17.88667	8.94333		.71950	.488
	SEXE-NSE	20.64667	10.32333		.83052	.437
	S.-NSE-Z.	5.40667	2.70333		.21748	.804
ANX.DEB.	SEXE	310.08333	310.08333	1-288	34.31813	<.001
	ZONE	.27000	.27000	1-288	.02988	.863
	NSE	1.08667	.54333		.06013	.942
	SEXE-ZONE	1.76333	1.76333		.19515	.659
	ZONE-NSE	8.78000	4.39000		.48586	.616
	SEXE-NSE	3.12667	1.56333		.17302	.841
	S.-NSE-Z.	2.44667	1.22333		.13539	.873
ANX.COMB.	SEXE	1256.65333	1256.65333	1-288	41.67505	<.001
	ZONE	40.33333	40.33333	1-288	1.33760	.248
	NSE	1.08667	.54333		.06013	.942
	SEXE-ZONE	1.76333	1.76333		.19515	.659
	ZONE-NSE	8.78000	4.39000		.48586	.616
	SEXE-NSE	3.12667	1.56333		.17302	.841
	S.-NSE-Z.	2.44667	1.22333		.13539	.873
CONFORM.	SEXE	26.40333	26.40333	1-288	2.51261	.114
	ZONE	78.03000	78.03000	1-288	7.42554	<.010
	NSE	58.86000	29.43000		2.80063	.062
	SEXE-ZONE	5.60333	5.60333		.53323	.466
	ZONE-NSE	16.22000	8.11000		.77177	.463
	SEXE-NSE	9.68667	4.84333		.46090	.631
	S.-NSE-Z.	13.92667	6.96333		.66265	.516

Nous pouvons donc conclure qu'il existe des différences significatives de moyennes entre genre au niveau de toutes les variables motivationnelles étudiées, exception faite du conformisme. La motivation pour la réussite, l'anxiété stimulante et le conformisme présentent des valeurs moyennes différentes en zones rurales et urbaines. L'examen de ces valeurs moyennes par groupe, disponibles au tableau 5.15., indique le sens de ces différences⁽²⁴⁾.

Les filles sont plus motivées pour la réussite que les garçons, se montrent plus anxieuses et leur anxiété a un caractère débilisant, alors que les garçons manifestent de plus hauts niveaux d'anxiété stimulante. L'anxiété combinée des filles est, bien sûr, également supérieure à celle des garçons. Bien qu'elles soient légèrement plus conformistes que leur collègues masculins, la différence n'atteint pas le seuil de significativité. Nous pouvons donc conclure que les différences de genre, mises en évidence dans cette étude, confirment pleinement celles constatées lors de l'étude précédente au niveau de la motivation pour la réussite et de l'anxiété.

Nos hypothèses relatives aux différences de motivation pour la réussite, d'anxiété débilisante et stimulante entre garçons et filles (respectivement H21, H16, H17) sont donc pleinement confirmées. L'absence de différences de conformisme entre genre ne répliquent pas les résultats de l'étude précédente. Le fait que cet échantillon soit plus hétérogène que le premier mène à croire que certains effets d'interaction peuvent masquer la présence de différences significatives au sein de certains groupes, mises en évidence lorsque l'échantillon était plus homogène (1^{re} étude). Quoiqu'il en soit les résultats de cette seconde étude ne confirment pas de façon indiscutable notre hypothèse du conformisme supérieur des filles (H1) à niveau global, bien qu'une tendance non significative puisse être observée dans ce sens.

Le PMT-k(p) est cependant suffisamment discriminant pour différencier les groupes. La validité convergente et de construction de l'instrument est donc

(24) Le tableau rapportant les résultats moyens et erreur-types au niveau de toutes les variables mesurées pour ces 300 sujets, en fonction de leur genre, NSE et zone de résidence, est disponible en annexe VIII a.

TABLEAU 5.15: Différences de motivation en fonction du genre et de la zone de résidence. Moyennes et erreur type.

ZONE		RURALE			URBAINE			TOTAL		
SEXE	FEM.	MASC.	TOT.	FEM.	MASC.	TOT.	FEM.	MASC.	TOT.	
N.	75	75	150	75	75	150	150	150	300	
VARIABLES										
MOT. REUSS.	20.87	18.16	19.51	19.72	16.39	18.05	20.29	17.27	18.78	
	.49	.64	.41	.63	.64	.47	.40	.46	.32	
ANX. STIM.	7.83	10.19	9.01	7.27	9.13	8.20	7.55	9.66	8.60	
	.38	.44	.31	.40	.39	.29	.28	.30	.21	
ANX. DEBIL.	10.96	8.77	9.87	10.87	8.99	9.93	10.91	8.88	9.90	
	.35	.37	.27	.27	.37	.24	.22	.26	.18	
ANX. COMB.	19.25	14.87	17.06	19.69	15.89	17.79	19.47	15.38	17.43	
	.64	.68	.50	.56	.63	.45	.42	.46	.33	
CONFORM.	10.21	9.35	9.78	8.92	8.60	8.76	9.57	8.97	9.27	
	.35	.36	.25	.42	.37	.28	.28	.26	.19	

confirmée pour ces échelles de motivation pour la réussite et anxiété. Les différences de conformisme devraient être vérifiées au cours d'études ultérieures. La vérification de l'ensemble des hypothèses relatives aux différences de genre renforce la valeur du schéma explicatif théorique qui les sous-tend. Les résultats obtenus au niveau des différences de motivation en fonction de la zone de résidence, ainsi que l'absence d'effet différenciateur du niveau socio-économique d'appartenance, semblent donc pouvoir être acceptés avec confiance.

L'absence de différenciation des diverses classes sociales face à toutes les variables considérées doit être analysée de plus près. La similitude des niveaux de motivation moyens pour les diverses classes sociales pourrait être due à l'influence d'effets d'interactions qui, dans cette étude, n'auraient pas été contrôlés. Toutefois le fait qu'elle confirme les résultats de l'étude antérieure

nous invite à recourir à d'autres facteurs explicatif, tels que l'influence de l'âge des sujets. On peut admettre qu'à cet âge, les sujets ne sont pas encore conscients de l'existence de différences stables entre classes sociales au niveau, non des attributs matériels, mais des caractéristiques de personnalité. Les différences objectives de résultats scolaires, déjà nettes à cet âge, n'auraient un impact sur la motivation des sujets que s'ils sont interprétés cognitivement de façon à être perçus comme l'expression de caractéristiques stables et incontrôlables par les membres d'un certain groupe social. L'impact des représentations liées aux différences de classes sociales se manifestera davantage au niveau des pratiques éducatives des parents, conscients de leur existence, dont les effets sont probablement moins linéaires et immédiats. Une étude longitudinale, incluant des groupes d'âge plus élevé, serait nécessaire pour vérifier l'existence d'une différenciation progressive des caractéristiques motivationnelles des diverses classes sociales en fonction de l'âge des sujets.

Ces résultats infirment donc notre hypothèse (H22). L'absence de différenciation des diverses classes sociales au niveau du conformisme par contre confirme pleinement notre hypothèse initiale (H2). Les résultats relatifs à l'anxiété débilante, curieusement, ne répliquent pas ceux de la première étude et contredisent notre hypothèse (H18). La situation scolaire ne semble pas plus auxiogénique pour les sujets appartenant aux classes populaires que pour ceux issus de milieux plus aisés, alors que les performances scolaires des premiers sont objectivement inférieures à ceux des seconds. Ces résultats rappellent avantageusement que ce sont moins les niveaux objectifs de performances que leur interprétation subjective en terme de succès ou d'échec, en fonction de critères personnels éminemment variables, qui constituent l'élément déterminant des niveaux d'anxiété des sujets. Ces critères, dépendant en partie des normes du groupe d'appartenance, seront probablement plus élevés au sein des classes supérieures que des classes inférieures : un sujet de classe populaire peut estimer avoir réussi s'il parvient à ne pas devoir répéter son

année, tandis qu'un autre, provenant d'un milieu plus aisé, ne s'estimera satisfait que s'il obtient une moyenne très élevée (80% par exemple) et ses probabilités d'échecs "subjectifs" s'en trouveront, de ce fait considérablement accrues. De même, la valeur aversive de l'échec, bien que relativement partagée, peut être moins intense au sein des NSE bas du fait de la fréquence de ce type d'évènement. Bref, certains mécanismes de défenses peuvent efficacement réduire les niveaux d'anxiété au sein des classes populaires alors que la valeur accordée à la réussite et les hauts critères de succès des classes privilégiées, stimuleront les manifestations d'anxiété débilante en leur sein. Dans ce cadre les divergences entre les résultats de cette seconde étude et nos hypothèses initiales sont donc compréhensible et s'intègrent au sein du modèle théorique explicatif, tout en y introduisant une certaine complexité en attirant l'attention sur l'importance de la perception subjective de la situation par chacun des groupes sociaux.

L'absence de différences de niveaux d'anxiété stimulante entre pré-adolescents de diverses classes sociales contrariant à nouveau notre hypothèse (H19) peut être rapprochée de la situation précédente. La relative dramatisation de l'échec et la difficulté d'atteindre un succès trop élevé au sein des NSE supérieurs semble inhiber les réactions plus actives à l'anxiété. Il n'est pas impossible que certaines pratiques éducatives spécifiques permettent aux sein de NSE bas de réagir aux échecs par l'action, alors que la fréquence de ceux-ci ne permettrait pas *à priori* de prévoir ce type de réaction. Les jeunes de NSE élevé, par contre malgré les moyens dont ils disposent pour éviter un échec futur, auraient moins tendance à adopter ces stratégies actives qu'on ne s'y serait attendu. Ces hypothèses explicatives exigent, bien sûr, vérification par des recherches élaborées dans ce but. Il n'est, de plus, pas impossible que certains effets d'interaction puisse masquer des différences réelles d'anxiété entre classes sociales. La dernière étude, contrôlant la motivation, permettra leur mise en évidence.

Les différences de motivation pour la réussite, anxiété stimulante et conformisme en fonction de la zone de résidence sont particulièrement intéressantes. Aucune différences de zone n'est, par contre, constatée au niveau de l'anxiété débilante.

Iniciant notre analyse par ce dernier aspect, des arguments semblables à ceux présentés pour expliquer l'absence de différence d'anxiété débilante entre classes sociales, soit les variations de critères minimum de succès et de valeur aversive de l'échec, pourraient être repris en faveur des zones géographiques. Notre hypothèse (H18) n'est donc pas confirmée.

Les sujets ruraux manifestent curieusement des niveaux d'anxiété stimulante supérieurs aux sujets urbains. Face à un possible échec, les premiers adoptent des stratégies qui accroissent leurs niveaux de performances. Diverses explications hypothétiques pourraient être avancées: soit un certain type d'éducation, en usage dans les zones rurales, favoriserait le choix préférentiel de ces stratégies, soit l'action de mécanismes de défense protégerait l'auto-estime des effets débilants de l'échec qui, moins menaçant, n'inhiberait pas les tendances actives des sujets. L'interaction de diverses variables, afin, pourrait également être responsable de tels résultats. Les données dont nous disposons ne permettent pas d'opter en faveur d'un type de justification: la troisième étude, incluant des variables éducatives, par contre, pourra, nous l'espérons, contribuer à l'éclaircissement du problème. Notre hypothèse postulant l'existence de différences de niveaux d'anxiété stimulante entre sujets ruraux et urbains (H20b) a donc été vérifiée à un niveau très global bien que le sens de ces différences soit opposé à celui que nous avons prévu.

Comme nous l'avions prévu, les sujets ruraux sont plus conformistes que les sujets urbains (H3) mais, contrairement à nos expectations (H23), les premiers sont plus motivés pour la réussite dans le domaine scolaire que les seconds. Bien que leur conformisme supérieur leur fasse adhérer de plus près à la valeur sociale associée à la réussite scolaire, que l'anxiété stimulante

supérieure et l'absence d'anxiété débilante puisse aussi agir dans ce sens, seule l'observation de la relation entre les diverses variables considérées dans cette étude et la motivation pour la réussite pourra éclairer ce phénomène. La troisième étude, contrôlant la motivation est apte à mettre en évidence ces relations ainsi que l'influence éventuelle d'effets d'interaction et de nous éclairer à ce sujet.

C. Conclusions

Au niveau des différences entre garçons et filles la convergence entre résultats obtenus au cours de cette étude et ceux rapportés par d'autres auteurs utilisant soit le PMT-k, soit d'autres instruments, est la preuve de la validité convergente du PMT-k(p). La vérification d'hypothèses émises à partir du cadre théorique de la motivation pour l'accomplissement (relatives aux différences de genres) prouve sa validité de construction. Elles appuient, en outre, notre schéma explicatif de construction différentielle de la motivation pour la réussite en fonction du genre. Ce schéma suppose, en effet, la présence non seulement de différences significatives de motivation entre garçons et filles mais aussi de différences au niveau d'autres variables cognitives, telles l'anxiété et éventuellement le conformisme. Les résultats de la 2^e et 3^e étude ne sont pas convergents pour cette dernière variable et devront donc être précisés au cours d'une étude postérieure. Le sens ou l'intensité des différences entre zones géographiques ou classes sociales semble dépendre étroitement de la spécificité de chacune des cultures dans lesquelles elles s'insèrent. Ces résultats attirent, par surcroît, l'attention sur l'importance de l'interprétation subjective des événements par chacun des groupes sociaux, sur les mécanismes mis en place pour protéger l'auto-estime et sur l'action d'effets d'interaction éventuels. Ils nous rappellent encore que les zones rurales ne peuvent, *a priori*, être assimilées aux groupes socio-

économiquement défavorisés mais possèdent leur spécificité propre. Les résultats ne mettent pas fondamentalement en question le modèle théorique initial mais y introduisent des éléments qui permettent une analyse plus fine des situations.

Le pouvoir de discrimination du PMT-K, sa validité convergente et de construction furent donc confirmés au cours de cette administration sur un échantillon plus équilibré et hétérogène et la valeur heuristique de notre modèle explicatif en ressort renforcée.

3. VALIDITE PREDICTIVE

L'évaluation des relations entre les variables du PMT-K et les niveaux des performances scolaires, objectif de cette troisième partie, sera subdivisé en plusieurs objectifs partiels, poursuivis tour à tour au cours des trois étapes successives. La première étape évaluera la validité prédictive du PMT-k(p) dans son ensemble en relation aux résultats scolaires, choisis comme critères externes de performances. Confirmer cette validité prédictive, dont certaines indices avaient été recueillis lors de l'étude précédente, équivaut à vérifier l'hypothèse théorique de l'existence d'une relation entre l'ensemble des variables du PMT-K et les performances. Nous avons observé, en effet, au cours des chapitres précédents que tant la motivation pour la réussite comme l'anxiété étaient significativement liées aux performances. Ce type de relation était d'ailleurs prévisible à partir des concepts sous-jacents à chacune des variables et s'observait malgré le fait d'être évaluées à partir d'instruments de mesure différents. Cette validité prédictive, au delà de son utilité pratique, sera aussi indice de validité convergente et de construction de l'instrument.

La seconde étape prétend confirmer cette validité prédictive globale au niveau de chacune des échelles du PMT-k(p). Elle observera la relation entre les

diverses variables et les résultats scolaires et déterminera la contribution de chacune d'elles à la prédiction des résultats. Cette seconde étape précisera, pour chacune des échelles, la validité prédictive et de construction de l'étape précédente. Elle aura, en outre, un objectif pratique dans la mesure où l'appréciation de la contribution de chacune des variables permet la prédiction des résultats. Enfin un intérêt exploratoire s'ajoute aux deux précédents, vu que l'on pourra observer l'influence éventuelle des caractéristiques socio-démographiques des sujets sur l'intensité de la relation entre résultats scolaires et les variables mesurées. La troisième étape, enfin, comparera le pouvoir prédictif du PMT-k(p) à celui du QI. L'objectif, nettement d'ordre pratique, vise à justifier la nécessité de tenir compte des variables motivationnelles lors de l'étude du rendement scolaire dont les variations ne peuvent être exclusivement expliquées par les variations de niveau intellectuel.

Au terme de ces trois étapes, la validité prédictive, de construction et l'utilité pratique de la prise en considération des variables du PMT-k(p) ainsi que l'impact de variables socio-démographiques sur l'intensité des relations entre variables prédictives et critères seront susceptibles d'évaluation. Ces divers éléments contribueront pour une meilleure compréhension des différences de réussite scolaire entre groupes.

Après une brève présentation des méthodes statistiques utilisées dans le traitement des résultats, ceux-ci seront présentés et interprétés afin de conclure ou non à l'atteinte des objectifs poursuivis.

A. Traitement des résultats

Les relations entre résultats scolaires et l'ensemble des variables motivationnelles du PMT-k(p) seront mise en évidence par des régressions multiples. Cette méthode est particulièrement utile lorsque les variables "prédictives" sont corrélacionnées mais présente aussi certaines exigences:

les domaines des variables prédictives et du critère doivent être conceptuellement distincts (bien que les mesures soient prises sur les mêmes sujets), ce qui est le cas pour les variables du PMT-K et les résultats scolaires; comme pour toutes les méthodes multivariées, les effectifs sur lesquels elle se base doivent être assez large: nos 300 sujets répondent aux critères les plus exigeants (soit 10 fois plus de sujets que de prédicteurs, soit 30 sujets pour le premier prédicteur + 20 sujets pour chaque prédicteur supplémentaire, soit encore $N-(m-1) > 100$ soit la différence entre le nombre de sujets et le nombre de prédicteurs moins 1, doit être supérieure à 100) (F. Gendre, 1976, p.142).

Cette méthode de régression multiple permet de répondre à diverses questions: 1^o) Existe-t'il une relation significative entre l'ensemble des prédicteurs et le critère? 2^o) Un sous-ensemble de prédicteurs est-il suffisant pour rendre compte des relations entre prédicteurs et critères? 3^o) Quelle est la contribution de chacune des variables prédictives pour expliquer la relation prédicteur-critère? Cette méthode recherche la fonction linéaire des prédicteurs qui maximise la covariance entre cette fonction et le critère. Elle fournit essentiellement deux types de coefficient: le coefficient de régression ou coefficient B (bêta) et le coefficient de régression multiple R.

"B" peut être considéré comme coefficient de corrélation partielle entre un prédicteur et le critère lorsque l'influence des autres variables a été éliminée. Il est exprimé en notes standardisées (z) et constitue la meilleure approximation possible de la contribution relative réelle de chaque variable prédictrice à la variation du critère. Concrètement le coefficient B signale le changement, en unité standard, du critère (résultats scolaires) lorsque la valeur du prédicteur (motivation pour la réussite , par exemple) se modifie d'une unité standard (1σ). Comme il est fonction, à la fois ,de la corrélation entre variable prédictrice et critère et de l'intercorrélation entre variables, il

est extrêmement instable (ses valeurs se modifient facilement d'un échantillon à l'autre) et son interprétation est assez difficile.

Lorsque le chercheur prétend déterminer la contribution de chaque variable à la prédiction, l'utilisation d'un coefficient de "structure" ou de "saturation" est conseillé (Gendre, 1976 ; Thompson et Borrello, 1985). Celui-ci représente la corrélation entre la variable prédictrice et la fonction définie par le coefficient β , dont la formule a été fournie par Cooley et Lohnes (1971). Ce nouveau coefficient est égal au quotient de la corrélation entre variable prédictrice et critère par la corrélation multiple soit $[r \cdot r^2 / R]$. Il est directement proportionnel à la corrélation originelle entre variable prédictive et critère tout en n'étant pas influencé par les intercorrélations entre variables.

Les coefficients β , très instables ne seront pas rapportés mais les coefficients de structure des diverses variables prédictrices seront calculés pour l'échantillon global comme pour chacun des groupes afin de déterminer la contribution de chaque variable à la prédiction, après contrôle des intercorrélations entre variables. L'importance de chacune des variables motivationnelles comme prédictrices des résultats scolaires pourra, de ce fait, être différenciée en fonction des caractéristiques des divers groupes de sujets: pour certains groupes le meilleur prédicteur des résultats scolaire sera la motivation pour la réussite, alors que pour d'autres, ce sera le conformisme ou l'anxiété ou, pour d'autres encore, aucune des variables mesurées ne pourra être considérée prédictrice significative du rendement scolaire.

Le second coefficient, "R", peut varier de 0 à 100 et s'interprète comme une corrélation. Il résulte de la somme des contributions de chaque variable prédictrice, exprimée par les coefficients β . Son carré "R²" indique la proportion de variance du critère (résultats scolaires) expliquée par la régression linéaire de l'ensemble des variables prédictrices entrant dans

l'équation. La corrélation multiple, comme le coefficient β , est soumise à un test de signification qui permet d'accepter ou de rejeter l'hypothèse nulle. Celle-ci, ($R=0$), signifie que tous les coefficients β sont *simultanément* nuls, soit qu'aucune variable prédictrice n'est significativement liée au critère. Rejeter l'hypothèse nulle est admettre que certains prédicteurs au moins sont liés significativement au critère, bien que cette liaison puisse être assez faible. En effet, parfois R est significatif alors qu'aucun β ne l'est: ceci prouve que, bien que chaque variable contribue de façon modeste à la prévision du critère ($\beta = \text{n.s.}$), l'addition de l'ensemble des contributions est significative.

Lorsqu'on observe les relations entre prédicteur et critère au sein de différents groupes sélectionnés, sur base de données démographiques par exemple (sexe, âge, NSE, zone...), il est fréquent de constater que les corrélations trouvées diffèrent significativement d'un groupe à l'autre. Les variations des corrélations entre variables motivationnelles et résultats scolaires, lors de l'étude précédente, illustrent bien cette situation : les divers prédicteurs présenteront donc des validités différentielles et permettront des prédictions différentes en fonction des caractéristiques des groupes. Ces différences entre groupes prouvent qu'un prédicteur peut être utilisé à bon escient pour l'un des groupes, alors que pour un autre, un autre prédicteur ou ensemble de prédicteurs s'avèrera plus utile. Des comportements similaires, liés aux résultats scolaires dans le cas présent, peuvent donc être prédits à partir d'ensemble de variables différents selon les caractéristiques du groupe d'appartenance des sujets.

Le QI est classiquement considéré comme l'un des meilleurs prédicteurs des résultats scolaires (Reuchlin, 1976; Almeida, 1985; Forquin, 1982a). Son coefficient moyen de validité prédictive (corrélation QI-résultats scolaires) est de l'ordre de .50. C'est à ce prédicteur, utilisé comme étalon, que seront confrontées les variables du PMT-k(p) dans leur ensemble. Ainsi le pourcentage de variation des résultats scolaires, expliqué par le QI, sera

comparé à celui expliqué par le PMT-k(p). Les valeurs de R^2 des deux ensembles de variables seront confrontés pour l'échantillon global et pour chacun des groupes sociaux (sexes, zones, niveaux socio-économiques). L'appréciation des différences entre les valeurs du R^2 pour l'ensemble des variables prédictrices (PMT-k(p) + QI) et pour le QI seul, permettra d'estimer intérêt, pour la prévision des résultats scolaires, de la prise en considération des variables cognitives et de la motivation pour la réussite en tant qu'informations complémentaires à celle fournie par le seul QI, soit pour l'échantillon global, soit pour l'un ou l'autre groupe spécifique.

Les résultats relatifs aux trois étapes signalées lors de l'introduction seront successivement présentés et analysés.

B. Relation entre PMT-k(p) dans son ensemble et les résultats scolaires

Le Tableau 5.16. rapporte les pourcentages de variance expliquées (R^2) par le PMT-k(p) et le QI, ainsi que les valeurs du coefficient de régression multiple du PMT-k et de régression du QI. Un coefficient de régression multiple est significatif lorsqu'au moins l'une des variables prédictives est significativement liée au critère c'est-à-dire, dans le cas concret, lorsque le coefficient β de l'une des variables au moins est significatif⁽²⁵⁾. Les coefficients significatifs ($R \neq 0$), sur base de ce critère, sont également signalés au tableau 5.16.

Les résultats de ce tableau permettent de conclure que tant le QI comme les variables motivationnelles sont, dans l'ensemble, significativement liés aux résultats scolaires. Si la relation motivation-résultats scolaires est relativement stable pour les garçons, au travers des variations de milieu, pour

(25) "Tester une corrélation multiple est exactement équivalent à tester que tous les coefficients de régression (bêtas) sont simultanément zéro" (F. Gendre, p. 138). Le niveau de signification statistique des coefficient β est donné par le programme "Regression" du SPSS (version 9).

TABLEAU 5.16 : Corrélations entre QI et résultats scolaires; regressions du PMT-K(p) et résultats scolaires; % de variance des résultats scolaires expliqué par le QI et le PMT-K(p) en fonction du genre, NSE et zone de résidence des sujets.

N S E	ZONE SEX	COEF.	VAR.	RURALE		URBAINE		TOTALE	
				QI	PMT-K	QI	PMT-K	QI	PMT-K
B A S	FEMIN.	REGRESS.		.52	.55	.34	.53	.46	.45
		% VAR.		.28	.30	.12	.28	.21	.20
	MASC.	REGRESS.		.19	.37	.55	.57	.38	.39
		% VAR.		.04	.14	.30	.33	.14	.15
	TOTAL	REGRESS.		.32	.24	.47	.48	.39	.27
		% VAR.		.10	.06	.22	.23	.15	.07
M O Y E N	FEMIN.	REGRESS.		.38	.32	.38	.52	.43	.30
		% VAR.		.14	.10	.15	.28	.18	.09
	MASC.	REGRESS.		.47	.64	.47	.35	.47	.36
		% VAR.		.22	.41	.22	.12	.22	.13
	TOTAL	REGRESS.		.45	.49	.44	.22	.44	.25
		% VAR.		.20	.24	.19	.05	.20	.06
É L E V É	FEMIN.	REGRESS.		.44	.57	.48	.44	.45	.29
		% VAR.		.19	.32	.24	.20	.20	.09
	MASC.	REGRESS.		.27	.47	.50	.55	.42	.41
		% VAR.		.07	.22	.25	.30	.17	.16
	TOTAL	REGRESS.		.37	.38	.49	.33	.43	.27
		% VAR.		.14	.14	.24	.11	.19	.07
T O T A L	FEMIN.	REGRESS.		.47	.21	.53	.22	.50	.07
		% VAR.		.22	.05	.28	.05	.25	.005
	MASC.	REGRESS.		.30	.34	.58	.41	.45	.33
		% VAR.		.09	.12	.34	.17	.20	.11
	TOTAL	REGRESS.		.40	.24	.56	.25	.47	.22
		% VAR.		.15	.06	.31	.06	.22	.05

Caractère gras = Coefficient significatif ($R \neq 0$)

les filles, par contre, les relations significatives au sein de certains groupes homogènes, semblent s'annuler mutuellement lorsque les conditions de vie deviennent plus hétérogènes, comme l'indiquent la comparaison entre coefficients partiels et coefficients globaux (échantillon total, rural, urbain ou NSE moyen). Curieusement les résultats scolaires des garçons ruraux de NSE bas ne varient ni en fonction de leur niveau intellectuel ni en fonction de leur motivation, anxiété ou conformisme. D'autres variables devront être invoquées pour expliquer les variations de rendement au sein de ce groupe.

Il faut également constater que certains coefficients de régression, relativement élevés (.44; .55), ne parviennent pas au niveau minimum de significativité. Ce phénomène peut être expliqué à partir de la conjonction de divers facteurs: le nombre réduit de sujets de certains des groupes considérés (25), allié au nombre de variables qui entrent dans l'équation (5), diminue le nombre de degré de liberté dans l'appréciation de la valeur significative du F. Le même coefficient de régression, provenant d'une seule variable ou d'un échantillon plus nombreux serait sans doute significatif. De plus, de tels coefficients ne sont probablement pas dus à l'influence prépondérante de l'une des variables considérées dont la liaison avec les résultats scolaires justifierait la valeur statistiquement significative du R. Ils proviennent, au contraire, de la somme d'influences réduites de chacune des variables du PMT-k(p) qui ne parviennent, ni isolément, ni conjointement, au seuil de significativité minimum. De tels résultats, ne peuvent donc être acceptés avec confiance, bien qu'ils se revêtent d'une valeur exploratoire non négligeable dans la mesure où ils incitent à vérifier l'existence d'une liaison significative entre les variables considérées et les performances scolaires sur des échantillons plus nombreux de sujets, ayant les mêmes caractéristiques socio-démographiques.

C. Relations entre chaque variable du PMT-k(p) et les résultats scolaires

Le pouvoir prédictif du PMT-k(p) semble avoir été largement démontré au cours des pages précédentes. Il ne faut pas oublier, cependant, qu'il est le résultat de l'influence d'un ensemble de variables dont les effets sur les performances scolaires sont fréquemment antagoniques. La relation de chacune des variables avec les performances scolaires peut, en outre, se modifier en fonction des caractéristiques socio-culturelles du milieu d'appartenance des sujets. L'observation de ces variations n'est pas sans intérêt. Le tableau 5.19. nous fournit les corrélations entre chacune des échelles du PMT-K(p) et les résultats scolaires. Nous pouvons constater que globalement les résultats scolaires des garçons, plus que des filles, sont liés à la motivation pour la réussite ou à leur anxiété débilante, ceci de façon plus intense en milieu urbain, bien que ces liaisons varient en fonction du niveau socio-économique d'appartenance. Ainsi, ce sont les garçons de NSE élevé qui sont le plus sensible aux effets négatifs de l'anxiété débilante. Ceux des classes moyennes rurales et des classes basses ou hautes urbaines voient leurs résultats scolaires covarier fortement avec leur degré de motivation pour la réussite. Malgré l'absence de relation des résultats scolaires des filles avec leurs caractéristiques motivationnelles ou leur anxiété à niveau global, les résultats des filles urbaines de NSE bas et moyen sont toutefois liées à leur niveau de motivation pour la réussite. Une corrélation significative entre résultats scolaires et anxiété débilante s'observe également pour les filles de NSE bas urbaines et de NSE haut rurales. Le conformisme influence aussi les résultats de certains groupes de filles, soit dans le sens positif (NSE bas urbain) soit dans le sens négatif (NSE moyen urbain).

Ces résultats démontrent l'existence de la validité prédictive des diverses échelles du PMT-k(p). L'intensité de la relation entre chacune des variables et les niveaux de performance scolaire varie en fonction des

TABLEAU 5,19: Corrélations entre résultats scolaires et variables du PMT-K (motivation pour la réussite, anxiété stimulante, débilante et combinée, conformisme) et entre résultats scolaires et QI en fonction du sexe, NSE et zone de résidence des sujets.

Z O N E	NSE		NSE BAS			NSE MOYEN			NSE ELEVE			TOTAL		
	VAR.	SEXE	FEMI.	MASC.	TOTAL	FEMI.	MASC.	TOTAL	FEMI.	MASC.	TOTAL	FEMI.	MASC.	TOTAL
	N; TOT/ZONE		50/25	50/25	100/50	50/25	50/25	100/50	50/25	50/25	100/50	150/75	150/75	300/150
	Mot. réuss.		,18*	,33**	,26**	,04	,30*	,19*	,03	,18*	,13*	,04	,26***	,16**
T	Anx. stimu.		-,26*	,09	-,08	,10	-,10	-,01	,29*	,19*	,18*	,03	,05	,03
O	Anx. débil.		-,06	-,05	-,04	,06	,07	,05	-,10	-,37**	-,19*	-,03	-,14*	-,07
A	Anx. combi.		,13	-,08	,03	-,01	,08	,03	-,24*	-,34*	-,22*	-,03	-,12*	-,05
E	Conformisme		,28*	-,06	,12	-,11	,05	,02	,01	-,08	-,04	-,02	-,05	-,03
	QI		,46***	,38**	,39***	,43***	,47***	,44***	,45***	,42***	,43***	,50***	,45***	,47***
	Mot. réuss.		,07	,07	,11	,16	,41*	,35**	,01	,08	,06	,03	,22*	,18*
R	Anx. stimu.		-,31*	,27*	-,05	,07	-,20	-,13	,29*	,32*	,19	,02	,13	,01
U	Anx. débil.		,10	-,06	,06	-,02	,34*	,24*	-,40*	-,42*	-,30**	-,13	-,06	-,03
R	Anx. combi.		,21	-,23	,04	-,02	,26*	,20*	-,41*	-,41*	-,28*	-,10	-,12	-,03
A	Conformisme		,20	,07	,15	-,12	-,11	-,09	,03	-,13	-,01	,02	-,08	-,01
L	QI		,52**	,19	,32**	,38*	,47**	,45***	,44**	,27*	,37**	,47***	,30**	,40***
E	Mot. réuss.		,35*	,52**	,40**	-,46**	,22	-,01	,05	,48**	,23*	,01	,33**	,15*
U	Anx. stimu.		-,22	-,08	-,13	,06	,04	,08	,28*	,13	,21*	,02	,01	,03
R	Anx. débil.		-,33*	-,03	-,13	,05	-,22	-,21*	,25	-,35*	-,09	,11	-,22*	-,11*
B	Anx. combi.		-,01	,04	,03	,01	-,13	-,15	-,06	-,32*	-,17	,06	-,13	-,07
A	Conformisme		,37*	-,18	,07	-,35*	,20	-,01	-,04	,01	-,02	-,12	-,01	-,07
I	QI		,34*	,55**	,47***	,38*	,47**	,44***	,48**	,50**	,49***	,53***	,58***	,56***
N														
E														

p<,10 (*) ; p<,05 (•) ; p<,01 (**) ; p<,001 (***).

caractéristiques du milieu dans lequel elles se manifestent et du genre des sujets qui les actualisent. Cet aspect est confirmé par les coefficients de structure de chacune des variables rapportés au Tableau 5.20. Ces coefficients correspondent aux coefficients β , lorsque l'influence des intercorrélations entre variable a été contrôlé afin de leur conférer une certaine stabilité. Ils représentent donc la contribution de chaque variable à la prédiction des résultats scolaires soit le changement prévu en unité standard de ces derniers lorsque la valeur de la variable prédictive se modifie d'une unité standard. L'importance relative de la contribution de chacune des variables varie en fonction des groupes considérés. Au niveau de l'échantillon total et des garçons, par exemple, la contribution de la motivation pour la réussite est nettement supérieure à celle des autres variables alors que pour les filles les contributions des diverses variables considérées sont plus équilibrées. En milieu rural, les contributions des variables d'anxiété et conformisme sont négligeables, alors que ce n'est pas le cas en milieu urbain. Les facteurs d'anxiété semblent contribuer plus à la variation des résultats scolaire dans les NSE élevés alors qu'au sein des NSE moyen et bas ce sont les variations de motivation pour la réussite qui apportent la contribution la plus importante.

De tels résultats nous indiquent la contribution de la variation des divers facteurs prédictifs pour l'explication de la variation du critère. Ils ne préjugent en rien de l'importance de telles variations au sein de chacun des groupes, ni des valeurs moyennes que prendront les variables prédictives. Ils permettent uniquement de prévoir les niveaux de résultats scolaires à partir d'une équation linéaire dans laquelle les coefficients de structures ainsi que les valeurs de chaque prédictif prendront place. Ils présentent sans nul doute un intérêt certain dans ce cadre.

TABLEAU 5,20; Coefficients de structure des variables du PMT-K(p) en fonction du genre, niveau socio-économique et zone de résidence des sujets,

Z D N E	NSE	N,S,E, BAS			N,S,E, MOYEN			N,S,E, ÉLEVÉ			TOTAL		
	VAR, SEXE	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,
R U R A L E	N, SUJETS	25	25	50	25	25	50	25	25	50	75	75	150
	NOT, REUSS,	,13	,19	,46	,05	,64	,71	,02	,17	,16	,14	,65	,75
	ANX, STIM,	-,56	,73	-,21	,22	-,31	-,27	,51	,68	,50	,10	,10	,04
	ANX, DEBIL,	,18	-,16	,25	-,06	,53	,49	-,70	-,89	-,79	-,62	-,18	-,13
	ANX, COMB,	,38	-,62	,17	-,06	,41	,41	-,72	-,87	-,74	-,48	-,35	-,13
	CONFORM,	,36	,19	,63	-,38	-,17	-,19	,05	-,28	-,03	,10	-,24	-,04
U R B A I N E	N, SUJETS	25	25	50	25	25	50	25	25	50	75	75	150
	NOT, REUSS,	,66	,91	,83	-,88	,63	-,05	,11	,87	,70	,05	,80	,60
	ANX, STIM,	-,42	-,14	-,27	,12	,11	,36	,64	,24	,64	,09	,02	,12
	ANX, DEBIL,	-,62	-,05	-,27	,10	-,63	-,95	,57	-,64	-,27	,50	-,54	-,44
	ANX, COMB,	-,02	,07	,06	,02	-,37	-,68	-,14	-,58	-,52	,27	-,32	-,28
	CONFORM,	,70	-,32	,15	-,67	,57	-,05	-,09	,02	-,06	-,55	-,02	-,28
T O T A L	N, SUJETS	50	50	100	50	50	100	50	50	100	150	150	300
	NOT, REUSS,	,40	,85	,96	,13	,83	,76	,10	,44	,48	,57	,79	,73
	ANX, STIM,	-,58	,23	-,30	,33	-,28	-,04	1,00	,46	,67	,43	,15	,14
	ANX, DEBIL,	-,13	-,13	-,15	,20	,19	,20	-,34	-,90	-,70	-,43	-,42	-,32
	ANX, COMB,	,29	-,21	,11	-,03	,22	,12	-,83	-,83	-,81	-,43	-,36	-,23
	CONFORM,	,62	-,15	,44	-,37	,14	,08	,03	-,20	-,15	-,29	-,15	-,14

D. Comparaison des pouvoirs prédictifs du PMT-k(p) et du QI

Afin de simplifier l'analyse des résultats relatifs à l'intensité de la liaison entre variables prédictrices et critères, le pouvoir explicatif des variables du PMT-K(p) (en terme de % de variance des résultats scolaires expliquée) sera directement comparée à celui du QI, considéré comme l'unité à l'intérieur de chacun des groupes. Les résultats, présentés au tableau 5.17., montrent nettement que, si en relation au résultats globaux, la motivation explique un pourcentage de variation des résultats scolaires inférieur à celui expliqué par le QI, au niveau des résultats de groupes plus circonscrits, ce pourcentage expliqué est souvent égal ou supérieur à celui expliqué par le QI. Ce phénomène est particulièrement net en zone rurale ou au sein des niveaux socio-économiques bas. Rarement la motivation explique moins d'un tiers du pourcentage de variation expliqué par le QI (7 cas sur 36).

Certes, l'ensemble des variables motivationnelles explique souvent un pourcentage de variation des résultats scolaires égal ou supérieur à celui du QI mais il peut y avoir une superposition importante des effets de ces deux groupes de facteurs, ce qui affaiblirait considérablement les résultats précédents. Dans ce cas, le pourcentage total de variation du critère expliqué par l'ensemble des variables prédictrice n'équivaudra pas à la somme des pourcentages partiels. La comparaison du pourcentage de variation du critère expliqué par le QI seul au pourcentage expliqué par le QI et les facteurs du PMT-k(p) ensemble, renseignera sur l'utilité pratique de tenir compte de ces dernières variables lors de l'étude des variations des performances scolaires. Le Tableau 5.18. fournit ces valeurs (R^2) ainsi que l'accroissement du pourcentage de variation expliqué par l'introduction des variables du PMT-K. Les résultats indiquent qu'un certain pourcentage de variation des performances est expliqué en commun par les deux groupes de variable et est donc indice de la superposition partielle de leur pouvoir explicatif. Malgré tout, l'accroissement

TABLEAU 5.17 : Relation entre le pourcentage de variation des résultats scolaires expliqué par les variables du PMT-K(p) et celui expliqué par le QI.*

ZONE		NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE			
	SEXE	BAS	MOYEN	ELEVE	TOTAL
R U R A L	FEMININ	107 %	71 %	168 %	23 %
	MASCULIN	350 %	186 %	314 %	133 %
E	TOTAL	60 %	120 %	100 %	43 %
U R B	FEMININ	233 %	187 %	83 %	18 %
A	MASCULIN	110 %	55 %	120 %	50 %
I N	TOTAL	105 %	26 %	46 %	19 %
E					
T O	FEMININ	95 %	50 %	45 %	2 %
T	MASCULIN	107 %	59 %	94 %	55 %
A L	TOTAL	47 %	30 %	37 %	23 %

$$* \frac{R^2_{\text{PMT-K(p)}}}{R^2_{\text{QI}}} \times 100$$

TABLEAU 5,18: Accroissement du pourcentage de variance expliquée par Q1 après introduction des variables du PMT-K(p).

NSE		NSE BAS			NSE MOYEN			NSE ELEVE			TOTAL
2	SEXE	FEMI,	MASC,	TOTAL	FEMI,	MASC,	TOTAL	FEMI,	MASC,	TOTAL	TOTAL
0	N Tot-R-U	50-25	50-25	100-50	50-25	50-25	100-25	50-25	50-25	100-50	150-75
E	VAR,										150-75
											300-150
T	Q1 R ²	,21	,14	,15	,18	,22	,20	,20	,17	,19	,25
	R	(,46)	(,38)	(,39)	(,43)	(,47)	(,44)	(,45)	(,42)	(,43)	(,50)
D	Q1 et R ²	,39	,26	,25	,24	,27	,23	,26	,34	,24	,26
T	PMT-K R	(,63)	(,51)	(,50)	(,49)	(,52)	(,48)	(,51)	(,58)	(,49)	(,51)
A											(,52)
L	VAR, († X)	,18	,12	,10	,06	,05	,03	,06	,17	,05	,01
	X Var, com,	(,02)	(,03)	(,00)	(,03)	(,08)	(,03)	(,03)	(,00)	(,02)	(,00)
R	Q1 R ²	,28	,04 *	,10	,14	,22	,20	,19	,07	,14	,22
U	R	(,52)	(,19)	(,32)	(,38)	(,47)	(,45)	(,44)	(,27)	(,37)	(,47)
R	Q1 et R ²	,42	,17 *	,17	,20	,44	,	,39	,27	,22	,26
A	PMT-K R	(,65)	(,41)	(,41)	(,44)	(,67)	(,57)	(,62)	(,52)	(,47)	(,51)
L											(,41)
E	X Var, (†)	,14	,13	,07	,06	,22	,12	,20	,20	,08	,04
	X Var, com,	(,16)	(,01)	(,00)	(,04)	(,19)	(,12)	(,12)	(,02)	(,06)	(,01)
U	Q1 R ²	,12	,30	,22	,15	,22	,19	,24	,25	,24	,28
R	R	(,34)	(,55)	(,47)	(,39)	(,47)	(,44)	(,48)	(,50)	(,49)	(,53)
B	Q1 et R ²	,42	,48	,40	,32	,34	,24	,51	,50	,33	,31
A	PMT-K R	(,65)	(,69)	(,63)	(,56)	(,58)	(,49)	(,71)	(,71)	(,58)	(,56)
I											(,64)
H	X Var, (†)	,30	,18	,18	,17	,12	,05	,26	,25	,09	,03
E	X Var, com,	(,00)	(,15)	(,05)	(,11)	(,00)	(,00)	(,00)	(,05)	(,02)	(,02)

* R non significatif.

du pouvoir explicatif du QI, après l'introduction des variables du PMT-k(p), est important. Il est d'autant plus net que l'on considère des groupes plus spécifiques, vu qu'ils sont plus homogènes quant à leur niveau intellectuel et que, lors de leur jonction, certains effets contradictoires peuvent se compenser mutuellement.

E. Conclusions

On peut conclure, à l'issue de ces analyses successives, que la validité prédictive du PMT-k(p) a été démontrée, ce qui vérifie l'hypothèse d'une relation entre motivation et performance. Cette validité prédictive est indice de validité de construction de l'instrument. La validité de chacune des échelles ressort également des résultats obtenus et confirme en général les prévisions théoriques avancées dans ce domaine. La variation importante de l'intensité des corrélations entre groupes indique que les dimensions mises en évidence par l'instrument ne peuvent être considérées dans l'abstrait mais doivent être situées au sein du groupe qui les manifeste et interprétées dans ce cadre.

Le PMT-K(p) dans son ensemble ainsi que chacune des échelles prises séparément sont donc bon prédicteurs des résultats scolaires et leur contribution à la prédiction varie en fonction des groupes considérés⁽²⁶⁾. On peut affirmer que ce pouvoir de prédiction est élevé si on le compare à celui du

(26) Nous n'avons pas, au cours de cette étude essayé de découvrir quel sous-ensemble de variables serait suffisant pour rendre compte des relations entre prédicteurs et critère. En effet, notre objectif n'était pas de créer un instrument qui, de la façon la plus concise possible, permettrait de prévoir les résultats scolaires mais uniquement d'attirer l'attention sur l'importance de certains facteurs de personnalité précis dans le cadre de la réussite scolaire.

QI. Ces deux ensembles de variables ne sont pas redondants dans la mesure où l'introduction de variables du PMT-K(p) augmente considérablement le pouvoir de prédiction du QI en relation aux résultats scolaires. Il est donc extrêmement important de tenir compte de ces divers aspects lorsqu'on étudie le problème de l'efficacité de l'apprentissage, que se soit pour prévoir les niveaux de performances scolaires, pour les expliquer ou pour les modifier.

4. CONCLUSIONS DE LA DEUXIEME ETUDE

Le bilan de cette dernière administration est positif dans la mesure où elle a permis de prouver la validité convergente, prédictive et de construction du PMT-K(p) à partir de résultats différentiels (différences de moyenne) et corrélationnels. Elle a mis en évidence l'importance de l'étude de la motivation pour la réussite, anxiété et conformisme dans le domaine scolaire et a attiré l'attention sur la variation des résultats (manifestations moyennes ou corrélations) en fonction des caractéristiques culturelles des sujets auxquels ils se rapportent. Elle a renforcé le modèle théorique de construction différentielle de la motivation pour la réussite, tout en attirant l'attention sur certains éléments permettant une analyse plus détaillée de la situation.

IV. CONCLUSIONS GENERALES

Ce chapitre avait comme premier objectif justifier l'adoption du *Prestatie Motivatie Test voor Kinderen* de J.M.H. HERMANS, dans sa version portugaise, pour mesurer la motivation pour la réussite, l'anxiété stimulante, l'anxiété débilante et le conformisme de pré-adolescents de 10 à 13 ans. La poursuite de cet objectif s'est réalisée en plusieurs étapes. La première a démontré que, parmi un certain nombre d'instruments disponibles, le PMT-k est celui dont les valeurs de consistance interne satisfaisantes, s'accompagnent d'indices de validité convergente, divergente et prédictive qui fournissent des garanties suffisantes pour sa validité de construction. Il est, en outre, le mieux adapté à la tranche d'âge de 10 à 13 ans et semble couvrir un éventail relativement large de caractéristiques liées à la motivation pour la réussite. Ce dernier aspect a été confirmé à partir de l'analyse détaillée des diverses étapes de son élaboration, mettant en évidence les aspects liés à la validité de contenu. Les caractéristiques d'homogénéité et validité des diverses échelles ont été réaffirmées grâce à cette analyse et les études de Hermans sur des échantillons nationaux garantissent, en outre, l'applicabilité de l'instrument à la population en général, quelques soient ses caractéristiques socio-culturelles.

Une fois notre choix fixé sur cet instrument, nous avons démontré que son adaptation à la population portugaise était possible et que la version portugaise, PMT-k(p), maintenait les qualités de la version originale.

Une première administration du PMT-k(p) à un échantillon de jeunes portugais a permis d'élaborer une version aisément compréhensible et de garantir le caractère univoque de cette compréhension. Une seconde administration vérifia, sur un échantillon plus important, la consistance interne des échelles du PMT-k(p) dont les valeurs s'avérèrent très proches de celles

rapportées pour la version originale. La validité de construction du PMT-k(p) fut appréhendée à partir d'une technique factorielle, d'une technique différentielle et d'indices de validité prédictive de l'instrument. Nous soulignerons que Hermans n'avait utilisé ni la technique factorielle, ni la technique différentielle pour appuyer la validité de construction de son instrument. Leur usage, dans cette étude introduit donc des éléments neufs pour l'évaluation de la validité du questionnaire.

Les structures factorielles obtenues après rotations, d'ailleurs convergentes, confirmèrent pleinement le modèle théorique sous-jacent à l'élaboration des différentes échelles. Les rotations obliques mirent en évidence les relations entre celles-ci. La technique différentielle prouva le pouvoir de discrimination satisfaisant du PMT-k(p), ainsi que la validité convergente et de construction de l'instrument. Les valeurs des corrélations entre variables motivationnelles et résultats scolaires, indices de validité prédictive, correspondent aux prévisions effectuées à partir des concepts théoriques et contribuent également à la validité de construction de l'instrument.

Les qualités psychométriques de la version portugaise du PMT-k semblent bien établies à cette étape de l'étude. Toutefois, le caractère trop homogène de l'échantillon, la faible représentativité de certains groupes sociaux et le caractère déséquilibré des différents groupes incitèrent à confirmer et élargir ces conclusions à partir d'un échantillon plus nombreux (N=300), plus équilibré et plus hétérogène. Les validités convergente et de construction de l'instrument furent réaffirmées à partir des résultats relatifs aux différences de genre de ce nouvel échantillon, auxquelles furent intégrées les données relatives aux différentes zones géographiques et niveaux socio-économiques. Le pouvoir prédictif du PMT-k(p) ainsi que sa complémentarité en relation au pouvoir prédictif du QI, ont été démontrés grâce à des analyses successives au cours de cette étape du travail. La nécessité de tenir compte,

dans ce cadre, des particularités socio-culturelles des sujets qui manifestent les caractéristiques appréhendées par le questionnaire, a été particulièrement mise en évidence dans cette étude.

Le PMT-K(p) est donc un instrument fidèle et valide pour mesurer la motivation pour la réussite, l'anxiété stimulante, l'anxiété débilante et le conformisme. Il est parfaitement adapté à cette mesure chez des jeunes de 6^e année de scolarité, issus de milieux socio-économiques et géographiques différents. Il est en outre suffisamment sensible pour différencier les niveaux de motivation des individus et des groupes et très utile comme prédicteur des résultats scolaires. Les résultats corrélationnels, non seulement indiquent que la considération des variables mesurées par le PMT-K(p) est indispensable pour améliorer la compréhension ou la prévision des différences de performances scolaires entre groupes sociaux ou encore pour orienter les tentatives de modification des niveaux de performance de certains groupes mais soulignent, en outre, que la capacité explicative de ces variables ne se superpose pas à celle du QI mais lui est complémentaire et accroît considérablement le pouvoir prédictif de ce dernier.

Les aspects différentiels de la motivation, de l'anxiété et du conformisme ont été maintes fois soulignés au cours de ce chapitre, soit lorsque des différences de moyennes au niveau des diverses variables s'observaient entre groupes à caractéristiques socio-démographiques différentes, soit lorsque ces mêmes caractéristiques altéraient la relation entre motivation et comportement traduit par les performances. L'analyse détaillée de ces aspects différentiels a contribué à l'établissement de la validité du PMT-K(p), comme nous venons de le rappeler, mais a aussi permis d'atteindre les autres objectifs de ce chapitre. En effet les résultats différentiels ont fourni une description détaillée des niveaux de motivation, pour la réussite, anxiété et conformisme de pré-adolescents portugais en fonction de leur genre, NSE d'appartenance et zone de résidence. Les différences

observées entre garçons et filles, appuyent les hypothèses élaborées à partir du schéma explicatif présenté au chapitre précédent et donc le modèle théorique sous-jacent de développement différentiel de la motivation pour la réussite des sujets masculins et féminins, elle même liée aux différences d'anxiété et de conformisme. Les résultats contradictoires de la première et deuxième étude au niveau du conformisme ont été attribués à certains effets d'interaction. Ils seront donc vérifiés au cours d'une étude ultérieure dont les résultats sont présentés aux chapitres IX et X.

La comparaison des résultats obtenus à partir de pré-adolescents à ceux présentés par d'autres études portant sur des adultes, attirent l'attention sur la spécificité de la situation de ce groupe d'âge et sur la nécessité de tenir compte de l'évolution de certains facteurs du contexte pour comprendre les différences de motivation entre genres à chaque âge.

Nos hypothèses relatives aux différences de conformisme entre NSE ou zones rurales et urbaines ont aussi été pleinement confirmées. L'aspect inattendu des résultats relatifs à la motivation pour la réussite ou l'anxiété débilite et stimulante des diverses classes sociales et des zones rurales et urbaines nous a amené à approfondir le problème. Elles ne mettent pas fondamentalement en question le modèle théorique mais attirent l'attention sur certains éléments, tels l'interprétation subjective de la réussite ou d'échec ou la valeur que le sujet leur accorde, susceptibles de modifier l'impact de certains événements sur le sentiment de compétence des sujets. L'introduction de tels éléments permet une analyse plus détaillée des situations. Leur précision toutefois exigerait une analyse plus fine du fonctionnement cognitif et des systèmes de valeurs de chacun des groupes sociaux dans la situation scolaire, à partir d'une étude expérimentale spécialement organisée dans ce but. L'introduction de ces éléments dans notre schéma explicatif se limitera à leur aspect général. L'analyse que nous avons effectuée au cours de ce chapitre a rappelé implicitement que des manifestations identiques au niveau de certaines

variable (valeurs moyennes) peuvent être résultats de processus psychologiques différents.

L'impact d'éventuels effets d'interactions, mainte fois envisagés au cours de ce chapitre, pourraient expliquer certains des résultats obtenus. Ces effets d'interaction sont responsables de la variation des liaisons entre les diverses variables et les résultats scolaires. Une nouvelle étude, contrôlant la motivation et observant conjointement les variables cognitives et éducatives, précisera la présence et la nature de ces interactions et de ce fait éclairera les résultats antérieurs.

Nous pouvons donc conclure que les résultats différentiels et corrélationnels sont un précieux apport pour la compréhension des différences de groupes dans le domaine scolaire. Dans ce cadre, la recherche des processus qui orientent la formation différentielle des caractéristiques étudiées en fonction de certains éléments du contexte, semble prometteuse. Les résultats obtenus au cours de ce chapitre confirment les prévisions élaborées à partir de notre modèle théorique et, lorsqu'ils s'en éloignent, sont compréhensible grâce à l'introduction d'autres éléments en son sein et à la prise en considération d'interactions entre variables. La comparaison des résultats obtenus à ceux rapportés par d'autres recherches réalisées dans d'autres contextes invitent à accorder une attention particulière aux caractéristiques de l'échantillon observé et du contexte socio-culturel portugais.

La poursuite de cette recherche par une nouvelle étude qui mettra en relation les aspects motivationnels, éducatifs et cognitifs permettra de clarifier et approfondir les résultats des premières, en étant plus particulièrement sensible aux divers aspects ici soulignés. Une étude longitudinale, qui sort du cadre de cette recherche, serait aussi utile afin de vérifier l'évolution des différences de motivation, anxiété et conformisme avec l'âge.

CHAPITRE VI

NIVEAU D'EXPECTATIONS DE REUSSITE: CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE ET ETUDE DIFFERENTIELLE ET CORRELATIONNELLE

I. INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'EXPECTATION : BILAN DES RECHERCHES	452
1. ECHELLE D'ESTIMATION DE COMPETENCE PERSONNELLE	453
2. TEST DE NIVEAU D'ASPIRATION	457
3. INSTRUMENTS SPECIFIQUES	458
A. Amplitude de la tâche	458
B. Critères d'évaluation des résultats	459
C. Caractéristiques psychométriques	460
4. CONCLUSIONS	461
II. CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'EXPECTATION	463
1. CRITERES D'ELABORATION	463
2. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT	465
3. PRE - TEST	468
4. CONCLUSIONS	472
III. FIDELITE ET VALIDITE FACTORIELLE DE L'INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'EXPECTATION	474
1. CONSISTANCE INTERNE	476
2. CONSISTANCE INTERNE ET VALIDITE DIVERGENTE PAR LA METHODE FACTORIELLE	480
IV. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE	490
1. HYPOTHESES	491
2. TRAITEMENT DES RESULTATS	492
3. RESULTATS	497
V. VALIDITE PREDICTIVE	508
1. RELATION ENTRE LES VARIABLES MEASUREES PAR L'INSTRUMENT D'EXPECTATION ET LES RESULTATS SCOLAIRES	510
2. UTILITE PRATIQUE DES VARIABLES D'EXPECTATION COMME PREDICTRICES DES RESULTATS SCOLAIRES	518
3. CONCLUSIONS	521
VI. CONCLUSIONS GENERALES	524

Les bilans des chapitre précédents ont attiré notre attention sur les relations possibles entre expectation et motivation pour la réussite qui font de la première une variable susceptible d'expliquer les différences de genre, NSE et zones de résidence au niveau de la seconde. Ces relations hypothétiques s'appuient plus sur des modèles théoriques que sur des recherches empiriques. Dans cette recherche, les expectations ont été intégrées au sein d'un schéma explicatif hypothétique plus englobant, présenté au chapitre IV. Nous avons donc besoin d'un instrument adapté aux pré-adolescents portugais, qui nous permette de mesurer de façon fidèle et valide les niveaux d'expectations des sujets et leurs variations en fonction du groupe social d'appartenance. L'existence de relations entre expectations et résultats scolaires justifiera l'utilité pratique de l'instrument.

Ce chapitre, à l'instar du précédent, a comme objectifs justifier le choix d'un instrument, cette fois celui utilisé pour mesurer le niveau d'expectation des sujets et présenter les résultats d'études différentielles et

corrélationnelles effectuées auprès de pré-adolescents portugais. Les différences de niveaux d'expectation entre garçons et filles, sujets appartenant à divers groupes socio-économiques ou résidant en zones rurales ou urbaines, seront soulignées ainsi que les relations entre expectations et réussite scolaire pour ces sujets, dans leur ensemble ainsi qu'au sein de chacun des groupes sociaux considérés.

Il ressort, en effet, des bilans des chapitres précédents que les expectations de réussite des sujets varient en fonction des groupes sociaux d'appartenance: les expectations des garçons sont généralement supérieures à celles des filles et, malgré le petit nombre d'études portant sur les diverses classes sociales, celles des sujets de NSE supérieurs plus élevées que celles de sujets de NSE inférieurs. Notre schéma explicatif hypothétique prévoit également de telles différences en fonction des expériences de succès ou d'échec auxquelles les sujets des divers groupes se confrontent et de leurs références, plus en moins étroite, aux stéréotypes sociaux de compétence. Les niveaux d'expectation de succès des sujets sont, en outre, en relation avec les niveaux de performances subséquents à la tâche. Certaines études, s'insérant dans le cadre théorique d'Atkinson, rapportent l'existence d'une relation curvilinéaire entre expectations et performances, alors que d'autres confirment, dans la ligne des théories de l'apprentissage social, la présence d'une relation linéaire. Quoiqu'il en soit, la relation observée est positive dans les deux cas et est plus intense dans le second que dans le premier, si l'on considère les niveaux d'expectation moyens et non les niveaux extrêmes.

La justification de l'instrument de mesure s'appuyera sur les indices de validité et de fidélité de celui-ci, dont l'évaluation inclura également les résultats différentiels et corrélationnels des études ici présentées. Les résultats de l'étude différentielle permettront, en outre, la vérification de nos

hypothèses initiales qui prévoyaient certaines différences entre groupes sociaux et renforceront ou non le pouvoir explicatif de notre modèle théorique.

L'intérêt des résultats différentiels et corrélationnels, dans le cadre de cette étude, est d'ailleurs multiple: ils permettent de comparer des résultats obtenus auprès de pré-adolescents à ceux d'autres études qui portent fréquemment sur des enfants, des adolescents ou des adultes, et d'ainsi combler une lacune en relation à cette tranche d'âge, relativement peu étudiée. De plus, s'il y a différenciation progressive des attentes de succès de l'enfance à l'adolescence, la pré-adolescence peut soit représenter une période de relative indifférenciation, se rapprochant ainsi de l'enfance, soit marquer le début d'une différenciation plus marquée entre groupes et s'assimiler, sous cet aspect, à l'adolescence. Enfin, les effets des attentes sur les résultats scolaires, latents durant les premières années de scolarité, peuvent déjà se manifester explicitement en 6^e année.

Notre étude ne se limite pas à comparer des groupes se distinguant l'un de l'autre sur une seule dimension (genre, NSE, zone) mais aussi ceux qui se distinguent simultanément au long de plusieurs dimensions (genre *et* NSE). Certains effets d'interaction pourront être mis en évidence: le fait que les garçons manifestent en général de plus hauts niveaux d'attentes que les filles peut s'altérer, par exemple, au sein d'un groupe social déterminé ou bien l'impact des attentes sur les performances des sujets peut s'avérer significatif dans un certain contexte et nul dans un autre, etc. L'évaluation du pouvoir prédictif des attentes pour les résultats scolaires justifiera la nécessité de tenir compte de ce type de variables pour pouvoir comprendre, prévoir ou modifier les niveaux de performances de certains groupes dans le domaine scolaire et de ce fait réduire quelque peu la tendance à les considérer exclusivement le reflet de différences intellectuelles. Enfin la société portugaise n'est pas *a priori* assimilable aux sociétés hollandaises ou nord-américaine: les résultats de ces études permettront des comparaisons inter-

culturelles intéressantes et seront l'occasion de cerner de plus près la spécificité culturelle de cette région.

Vu les indéfinitions conceptuelles persistantes au sein des études contemporaine, ce chapitre s'initiera par la définition du concept d'expectation adoptée dans ce travail. Seront ensuite considérées les raisons du choix de l'instrument de niveau d'expectation en parcourant plusieurs étapes. Une révision critique des méthodes d'évaluation utilisées dans diverses recherches sera d'abord réalisée. Lorsque cela s'avère possible, celles-ci seront analysées quant à leurs possibilités d'adaptation à des jeunes de 10 à 13 ans, quant à leur utilité pratique comme prédicteurs des niveaux de performance des sujets ou de comportements qui y sont associés et quant à leurs qualités psychométriques en général. Cette analyse justifiera le choix du type d'instrument adopté. Dans un second temps, seront décrites les différentes étapes de l'élaboration de l'instrument de niveau d'expectation en tenant compte des exigences d'adéquation à la population cible et de capacité de différenciation des sujets. Finalement la version définitive de l'instrument sera appréciée en fonction de sa simplicité d'administration et de correction et de ses qualités de fidélité et de validité. Les données recueillies au cours de ces différentes étapes justifieront son utilisation comme instrument de mesure du niveau d'expectation de sujets de 6^e année de scolarité. Seront enfin considérés les résultats d'études différentielles et corrélationnelles permettant l'appréciation de notre modèle théorique initial ainsi que de l'utilité pratique des expectations. Ces données avaient également été utilisées lors de l'évaluation des qualités psychométriques de l'instrument.

Le niveau d'expectation peut être défini comme le niveau de performance que le sujet s'attend à atteindre lorsqu'il se confronte à une tâche qu'il a déjà effectuée et qui est susceptible d'apprentissage. Cette prévision de résultats, à courts termes, se construit en fonction d'informations objectives, certes, mais aussi de certaines caractéristiques de la personnalité. Elle ne s'assimile donc pas à une estimation, aussi précise que possible, par le sujet, de ses propres capacités de performance à la tâche mais reflète la confiance qu'il a dans sa réussite et, vu qu'il confronte régulièrement ses expectations à ses niveaux de performances concrets, son degré de tolérance à la frustration engendrée par la non atteinte des objectifs prévus.

Le niveau d'expectation se distingue du niveau d'aspiration, avec lequel il est encore trop souvent confondu, en relation à deux aspects essentiels: la projection temporelle exigée et l'amplitude du domaine d'activité considéré. L'activité à laquelle se réfèrent les expectations est en général précise et circonscrite: celles-ci se rapportent à des résultats à courts termes et pourront donc être immédiatement confirmées ou infirmées; elles mettent en oeuvre des compétences délimitées, adaptées à la tâche à effectuer. Alors que le niveau d'aspiration est sous-tendu par le désir de se perfectionner et de réussir dans le domaine relativement ample auquel il se rapporte, le niveau d'expectation est sous-tendu par la confiance que le sujet a dans sa réussite face à une tâche concrète, délimitée et immédiate.

I. INSTRUMENTS DE MESURE DU NIVEAU D'EXPECTATION: BILAN DES RECHERCHES

Ce bilan des travaux se limitera aux aspects méthodologiques et, plus spécifiquement, à l'analyse des instruments adoptés pour l'évaluation du niveau d'expectation. D'autres aspects, relatifs aux échantillons utilisés, aux *design* adoptés ou aux résultats obtenus ne seront rapportés que dans la mesure où ils permettent de préciser les qualités des instruments. L'objectif de ce bilan est de fonder le choix de l'instrument le plus approprié à la mesure fidèle et valide du niveau d'expectation de sujets de 10 à 13 ans ou, à défaut d'instrument adéquat, de justifier et orienter l'élaboration d'un nouvel instrument de mesure.

Avant d'analyser de façon plus spécifique les grands types d'instruments utilisés une remarque générale se dégage de l'observation de l'ensemble des recherches: la plupart des études qui prétendent évaluer le niveau d'expectation de succès des sujets ont construit leur propre instrument en fonction de leur définition du concept et de l'objectif de leur recherche. Elles n'ont donc pas eu recours aux échelles de niveau d'expectation à caractère général tels le *Estimate of Self Competence Scale* de Motowildo (1979) ou le *Level of Aspiration Board* de Rotter (1940, 1950) qui seront ici référées à titre purement illustratif. Le terme "instrument de mesure" sera considéré dans son sens le plus large vu qu'il se réduit, dans de nombreuses recherches, à l'élaboration de quelques questions relatives aux résultats escomptés et ne correspond que rarement à un questionnaire standardisé dont les qualités psychométriques sont explicitées. Le bilan sera toutefois initié par l'analyse des questionnaires objectifs, à caractère général, pré-cités.

1. ECHELLE D'ESTIMATION DE COMPETENCE PERSONNELLE

La construction du *Estimate of Self Competence Scale* (ESC) (Motowildo, 1979), se fonde sur la conviction de l'auteur de l'importante implication des "expectations généralisées de succès" pour l'étude de l'expectation telle qu'elle est considérée dans la théorie de la motivation d'Atkinson. En effet l'expectation ou "probabilité subjective de succès", comme la dénomine l'auteur, exprimée par un sujet confronté à une tâche de réalisation spécifique, dépend conjointement d'une composante statique, représentée par les caractéristiques objectives de la situation qui déterminent la probabilité objective de succès et d'une composante plus dynamique, liée au sujet et considérée comme un trait. Cette dernière, mesurée par le ESC, est présumée refléter "les croyances de celui-ci quant à ses facilités personnelles d'atteindre le succès dans des situation d'exécution de tâche" (Motowildo, 1979, pg. 70). Ces croyances dépendront de la conscience du sujet de sa propre compétence générale et spécifique.

Les items du ESC ont été sélectionnés à partir d'un ensemble initial de 99 items extraits d'autres questionnaires, en fonction de leurs corrélations ($r_{2.30}$) avec une mesure élaborée par l'auteur (*Generale Confidence Criterion Indice = GCCI*) et d'une analyse factorielle sur un échantillon de 131 étudiants universitaires (80% de sexe masculin). Cette analyse factorielle a mis en évidence trois facteurs: le premier recouvre des aspects sociaux et interpersonnels de la confiance en soi, le second paraît impliquer un aspect d'auto-évaluation général, d'ajustement personnel à certaines tâches spécifiques et de compétence sociale, le troisième, enfin, reflète de plus près l'expectation généralisée de succès à la tâche dans la mesure où il rapporte la perception du sujet quant à la fréquence avec laquelle il "atteint des buts difficiles et importants, il réussit avec succès des tâches difficiles et atteint un niveau de performance suffisant pour être considéré supérieur plutôt que

médiocre" (Motowildo, 1979, pg. 76). Ainsi les 12 items saturant ce troisième facteur ($r \geq .35$) ont été retenus pour former l'échelle ESC

Cet instrument testé sur 143 sujets masculins, manifeste une bonne consistance interne (.78) et une bonne fidélité test-retest à une semaine d'intervalle ($r = .86$). La validité de construction est évaluée à partir de sa validité convergente et divergente. L'absence de corrélation avec les mesures de capacité verbale au test de Wesman (1956) confirment l'indépendance des concepts mesurés. La corrélation élevée du ESC avec l'échelle d'intelligence du *Self Description Inventory* de Ghiselli (1971; $r = .51$) indique que les sujets ayant de bons résultats au ESC manifestent une perception d'eux-mêmes identique à celle de sujets ayant d'excellents résultats aux tests d'intelligence (Motowildo, 1981). Selon l'auteur, elle ne met donc pas en cause les résultats antérieurs. La validité convergente confirme elle aussi la validité de construction du ESC comme le montrent ses corrélations significatives avec le locus de contrôle externe de Rotter (1966; $r = -.40$), avec l'auto-assurance de Ghiselli (1971; $r = .45$), avec les échelles dérivées de l'*Adjective Check List* de Gough and Heilburn (1965) comme l'auto confiance ($r = .39$), l'accomplissement ($r = .39$), la dominance ($r = .36$), l'endurance ($r = .32$), l'auto-défense (defensiveness) ($r = .31$) et le nombre d'adjectifs favorables choisis pour se définir ($r = .37$). La corrélation négative du ESC avec la nécessité de sécurité ($- .36$) souligne le caractère antagonique de ces deux dimensions (Ghiselli, 1971).

La corrélation positive élevée avec la désirabilité sociale ($r = .37$) de Crowne et Marlowe (1964) pose, par contre, certains problèmes d'interprétation qui ne furent pas discutés par l'auteur. Il part, en effet, du postulat que plus le sujet est convaincu des conséquences positives de son action, plus désirables seront elles et plus élevée sera la possibilité du sujet d'effectivement réussir l'action prévue: une relation positive existe donc entre le niveau d'expectation et les performances du sujet comme l'ont d'ailleurs démontré d'autres études. Comme Motowildo considère que le niveau d'expectation (ou probabilité

subjective) est influencé par un aspect statique lié à la tâche (probabilité objective) et par un aspect lié au sujet (trait) mesuré par le ESC., une corrélation positive devra se manifester entre la probabilité subjective de succès et chacune de ces composantes, d'une part, et entre celle-la et le niveau de performances, d'autre part (Motowildo, 1980). La corrélation entre la probabilité subjective et performances est effectivement significative ($r = .20$, $p < .05$); la corrélation entre capacités et performance est importante ($r = .61$, $p < .01$). La probabilité objective est, elle aussi, très liée à la probabilité subjective ($r = .49$, $p < .01$) mais n'est pas en corrélation significative directe avec les performances ($r = .13$, n.s.). L'expectation généralisée (ESC) n'est, par contre, liée significativement ni à la probabilité subjective ni aux performances, ce qui réfute les hypothèses antérieurement avancées par l'auteur à ce niveau et met sérieusement en cause la validité de construction de cette échelle: en effet, celle-ci était supposée mesurer la dimension dynamique et stable de la probabilité subjective de succès.

Motowildo créera une nouvelle mesure, *l'expectation spécifique à la tâche*, résultat de la différence entre le niveau de capacité objective du sujet à un type de tâche spécifique (numérique dans ce cas) mesuré par les tests d'intelligence et sa propre perception de son niveau de capacité dans ce domaine. Cette expectation spécifique ne sera donc pas corrélée avec le niveau de capacité du sujet mais hautement corrélée avec son auto-évaluation dont elle dérive ($r = .93$). Elle est également corrélée, et avec la probabilité subjective ($r = .20$), et avec les performances ($r = .22$).

L'expectation généralisée (ESC), n'explique donc ni la variation de la probabilité subjective de succès, ni celle des performances. La validité de construction de l'instrument ainsi que sa validité prédictive, et donc son utilité pratique, peuvent être sérieusement questionnées. En effet, l'expectation de succès comme trait général sous-jacent, isolé des caractéristiques concrètes de la situation à laquelle le sujet est confronté, non seulement ne présente

aucune relation avec le niveau de réussite à la tâche, mais surtout ne semble avoir rien en commun avec les probabilités de réussite exprimées par les sujets dans une situation spécifique. Les valeurs de fidélité, stabilité et validité convergente semblent indiquer, toutefois, qu'il s'agit d'une caractéristiques relativement unitaire.

La spécificité de l'échantillon touché par Motowildo (hommes d'affaires), ainsi que le type de formulation des items, exigeant des estimations quantitatives précises d'expériences personnelles subjectives (en terme de pourcentage de temps ou de cas) peut avoir biaisé les résultats. L'instrument peut, dans ce cas, mesurer une caractéristiques propre aux hommes d'affaires, lorsqu'ils apprécient publiquement leurs niveaux de compétence: ils transmettent verbalement une image positive d'eux-mêmes, basée sur une analyse optimiste de l'expérience passée, en conformité avec certaines valeurs en vigueur dans ce milieu (ce qui expliquerait la corrélation de .37 avec la désirabilité sociale). Cette attitude n'influencerait que faiblement leurs prévisions de succès (probabilité subjective) vu que, dans ce cas, les facteurs qui influencent ces prévisions ne doivent pas être explicités, qu'ils soient objectifs ou subjectifs, et ne doivent donc pas se conformer à une certaine image sociale: certaines caractéristiques de personnalité peuvent donc influencer ces prévisions, sans être soumises à une quelconque censure préalable. Enfin, l'attitude publique n'influencera pas les performances vu que l'auto-confiance apparente ne traduit pas nécessairement une auto-confiance réelle. Cette interprétation des résultats de l'étude de Motowildo est évidemment hypothétique et exige, bien sûr, confirmation à partir d'études expérimentales organisées à cet effet. Il semble cependant que la probabilité subjective de succès, moins menaçante que les expectations généralisées, est meilleure prédictrice des performances.

La formulation des items du ESC, exigeant, comme nous l'avons signalé, des évaluations quantitatives précises de l'expérience personnelle subjective, est

éventuellement fonctionnelle lorsqu'elle s'adresse à certains groupes spécifiques partageant une sous-culture déterminée, mais semble totalement inadaptée à la population portugaise en général et, *a fortiori*, au niveau d'âge sur lequel porte la présente étude (10 à 13 ans). Ce sont donc les aspects relatifs à la validité faciale du ESC de Motowildo, à sa validité de construction et prédictive qui ont fait renoncer à son utilisation pour mesurer le niveau d'expectations de pré-adolescents de 6^e année de scolarité.

2. TEST DE NIVEAU D'ASPIRATION

Cet instrument de Rotter (1940-1950) (*Level of Aspiration Board*) a été construit au cours des années '50. Le terme "aspiration" qu'il utilise recouvre, en fait, le concept d'expectation, tel qu'il a été défini dans cette étude. En effet les scores sont obtenus à partir de la différence moyenne entre expectations et performances à la tâche.

Il s'agit d'un instrument à administration individuelle. La durée d'administration est de 20 à 25 minutes. Cette caractéristique rend son utilisation impossible dans des études qui portent sur plusieurs milliers de sujets. Il s'adresse, en outre, à des sujets dont l'âge mental minimum serait de 12 ans 6 mois. Ce seuil minimum est trop élevé lorsque l'on sait que les sujets de 6^e année de scolarité ont de 10 à 14 ans. Les sujets les plus jeunes devraient donc être *a priori* éliminés ce qui biaiserait fortement notre échantillon.

C'est essentiellement pour ces deux raisons, administration individuelle et âge minimum exigé, que l'instrument de Rotter n'a pas été utilisé pour mesurer le niveau d'expectations de sujets de 6^e année de scolarité.

3. INSTRUMENTS SPECIFIQUES

Le terme "instrument spécifique" se rapporte aux instruments de mesure du niveau d'expectation de succès, créés par les auteurs en fonction des objectifs leurs recherches et de la population cible: leur utilisation est limitée à l'étude qui les a suscités. Comme l'a été signalé plus haut, la plupart des chercheurs se réfèrent, pour la construction de leur instrument, à une conception d'expectation de succès similaire à celle proposée en début de chapitre. Ces instruments diffèrent cependant en fonction de l'amplitude de la tâche proposée au sujet et du critère qui lui est fourni pour l'évaluation de ses propres résultats. Quelques exemples, parmi les plus illustratifs, seront successivement présentés et appréciés au cours des paragraphes suivants.

A Amplitude de la tâche

a) *Tâche ample*: Lorsque la tâche à réaliser est une formation ample, systématique, dont les critères d'évaluation sont connus et padronnés, comme c'est le cas pour toute formation académique, le niveau d'expectation sera exprimé en termes de résultats à atteindre lors de la prochaine période d'évaluation, soit au niveau de l'enseignement primaire (Entwistle et Backer, 1983), soit au niveau de l'enseignement moyen (Robaye, 1957), soit au niveau universitaire (Betz et Hackett, 1983; Vollmer, 1984). Les projets de réussite académiques à plus longs termes, tels les niveaux de formation que le sujet prévoit ou aimerait atteindre dans un futur plus ou moins lointain, sont considérés non comme niveaux d'expectations mais comme niveaux d'aspirations.

b) *Tâche circonscrite*: Le type de tâche présentée au sujet est extrêmement variable. Il s'agit soit de tâches scolaires limitées (Betz et Hackett, 1983; Entwistle et Backer, 1983; Vollmer, 1984; etc.), soit de tâches de type scolaire ou extraites de tests de performances ou d'intelligence (Baumeister *et al*, 1985; Betz et Hackett, 1983; Campbell et Fairey, 1985; Crandall *et al*, 1962; Fulkerson *et al*, 1983; Gitelson *et al*, 1982; Monahan, 1983; Parson *et al*, 1984; Schultz et Pomerantz, 1974, 1976; Stein *et al*, 1971; Stipek et Hoffman, 1980) ou encore de tâches psychomotrices (Crandall *et al*, 1962; Fulkerson *et al*, 1983; Janz, 1982; Kernis *et al*, 1982; Lanktree et Hamilton, 1980; Monahan, 1983; Nadler *et al*, 1985; Nishida et Inomata, 1985; Stein *et al*, 1971) ou enfin plus rarement des tâches créatives (Garland, 1984) ou d'approximation d'objets phobiques (Kirsch, 1985).

B. Critères d'évaluation des résultats

Les sujets exprimeront leurs expectations, soit qualitativement (résultats bons ou mauvais, satisfaisants ou non) soit quantitativement (nombre d'exercices réussits...). Dans le premier cas, l'évaluation requise n'exige pas toujours l'explicitation des critères de comparaison de la part des sujets, qui prévoiront des résultats bons ou mauvais selon leurs critères personnels implicites (Gitelson *et al*, 1982; Kernis *et al*, 1982; Robaye, 1957). Parfois ils sont incités à choisir, comme critère de comparaison, les résultats moyens de leurs collègues (Campbell et Fairey, 1985; Janz, 1982; Mc. Mahan, 1982). Les expectations quantitatives, par contre, s'expriment en terme de probabilités, soit d'atteindre un certain niveau d'excellence préalablement fixé (Betz et Hackett, 1983; Garland, 1984; Janz, 1982; Motowildo, 1981; Parsons *et al*, 1984) soit de réussir des tâches de niveaux de difficultés croissants (Bandura, 1977; Schultz et Pomerantz, 1974). Parfois les sujets choisissent de

réaliser des tâches de niveaux de difficultés différents, explicitement hiérarchisées ou non (Fulkerson *et al*, 1983; Garland, 1984; Monahan, 1983) ou prévoient le nombre d'exercices qu'ils pensent réussir au cours de tentatives successives de réalisation de tâches identiques (Baumeister *et al*, 1985; Crandall *et al*, 1962; Entwisle et Backer, 1983; Gitelson *et al*, 1983; Lanktree et Hamilton, 1980; Nadler *et al*, 1985; Stein *et al*, 1971; Stipek et Hoffman, 1980; Robaye, 1957)

On peut considérer, globalement, que les sujets qui expriment des expectations quantitatives se situent face à leurs propres résultats antérieurs, alors que ceux qui les expriment qualitativement se compareraient implicitement à leur groupe de pairs. Cette différence de critères de référence dans l'élaboration d'expectations quantitatives et qualitatives est moins nette lorsque les premières sont exprimées en terme de probabilités de réussite ou résultent d'une certaine manipulation expérimentale du niveau de difficulté de la tâche, soit par l'indication du pourcentage de sujets qui réussissent à ce type de tâche lors d'une expérience antérieure, soit par le *feedback*, fourni au propre sujet, de son niveau de réussite antérieur en termes de comparaison sociale⁽¹⁾ (Janz, 1982...; Mc Mahan, 1982; Parsons *et al*, 1983; Stein *et al*, 1971).

C. Caractéristiques psychométriques

La consistance interne et la stabilité de ce type d'instrument n'ont jamais été rapportées, sans doute parce que les auteurs n'avaient pas l'intention d'élaborer un instrument susceptible d'être utilisé par d'autres

(1) Cette manipulation du niveau d'expectation n'est pas nécessairement efficace pour tous les sujets: la plupart des auteurs prennent le soin de vérifier son efficacité par la mesure postérieure du niveau d'expectation des sujets; quelques uns, malheureusement, considèrent cette efficacité comme acquise (Slavin, 1980, par exemple)

chercheurs et le considéraient comme élément du dispositif expérimental dont la simplicité et transparence n'exigerait pas de telles vérifications. C'est la même raison qui justifierait l'absence d'études de validité convergente ou divergente. La validité de construction, par contre, a été maintes fois vérifiée par les résultats des études expérimentales qui, pour la plupart, prétendent vérifier une hypothèse élaborée à partir du concept d'expectation. Ainsi le niveau d'expectation varie en fonction des expériences subjectives de succès ou d'échec (Janz, 1982; Kernis *et al*, 1982; Nadler *et al*, 1985; Stipek et Hoffman, 1980), de l'attribution des succès ou échecs à divers éléments (Baumeister *et al*, 1985; Campbell et Fairey, 1985; Kernis *et al*, 1982), des stéréotypes liés au sexe (Betz et Hackett, 1981, 1983; Entwistle et Backer, 1983; Erkut, 1983; Gitelson *et al*, 1982; Lanktree et Hamilton, 1980; Mc Mahan, 1982; Monahan, 1983; Parsons *et al*, 1984; Stein *et al*, 1971). Les niveaux d'expectations enfin, sont supposés influencer également le niveau de réussite à la tâche (Bandura, 1983; Campbell *et al*, 1985; Fulkerson *et al*, 1983; Garland, 1984; Janz, 1982; Kernis *et al*, 1982; Rynes et Lawler, 1983; Saltzer, 1982). Les résultats de ces études fournissent des éléments qui, non seulement appuient la validité de construction des instruments utilisés mais encore permettent d'expliquer, du moins en partie, les différences de niveaux d'expectations ou même de niveaux de performances entre certains groupes sociaux.

4. CONCLUSIONS

Ce bref bilan permet de conclure que la plupart des chercheurs ont construit leur propre instrument de mesure du niveau d'expectation. Généralement limités à un domaine de réalisation, ces instruments sont donc des mesures spécifiques de niveau d'expectation. La consistance interne,

stabilité, validité convergente et divergente ne sont, en général, pas rapportées mais de nombreux résultats appuient la validité de construction de ces instruments. Malgré leur spécificité, ils possèdent plusieurs aspects communs: ils exigent, de la part des sujets, une estimation de leurs résultats futurs en relation à une tâche suffisamment claire ou connue, afin de leur permettre d'apprécier le type de compétence nécessaire à sa réalisation. Rien ne permet d'affirmer cependant que le niveau d'expectation des sujets à une tâche particulière serait le reflet d'une caractéristique plus globale de niveau d'expectations qui se manifesterait face à de multiples tâches. L'instrument de Motowildo qui prétendait mesurer cette expectation générale, malgré sa consistance interne et stabilité satisfaisante, n'offre pas de garantie de validité prédictive et de construction. Il est, en outre, inadapté à la mesure des expectations chez des pré-adolescents. Toutefois la constatation de la présence de différences de niveau d'expectations entre groupes, dans diverses situations, comme nous l'avons signalé au chapitre II, indique que l'élaboration des expectations face à diverses tâches n'est pas le résultat de processus totalement indépendants. De même, les corrélations positives et significatives entre les niveaux d'expectations des mêmes sujets confrontés à divers types de tâches (Robaye, 1957) seraient indice de l'existence d'une dimension générale. Malgré ces indices convergents, il ne semble pas exister un instrument susceptible d'appréhender les aspects généraux des expectations des pré-adolescents de façon satisfaisante. A l'instar d'autres recherches et tenant compte des résultats de l'analyse critique que ce bilan a permis, un instrument de mesure du niveau d'expectation répondant aux besoins de cette étude, sera donc élaboré.

II CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'EXPECTATION

Cette deuxième partie se rapporte à l'instrument d'évaluation du niveau d'expectation dont la construction s'impose. La présentation des critères qui président à l'élaboration de l'instrument et la justification de leur choix sera suivie d'une description de la première version de l'instrument. L'adéquation de cet instrument à la tranche d'âge de 10 à 13 ans, ainsi que ces caractéristiques de fidélité et validité, évaluées à partir des résultats de son administration à divers échantillons d'élèves de 6^e année de scolarité, donneront origine et justifieront l'utilisation de la seconde version de l'instrument⁽²⁾ qui sera celle adoptée dans cette recherche.

1. CRITERES D'ELABORATION

Le bilan antérieur a permis de mettre en évidence divers critères considérés importants pour la construction de ce type d'instrument. Ceux-ci seront successivement énoncés et justifiés au cours des paragraphes suivants et orienteront l'élaboration de notre instrument de niveau d'expectation.

a. *Expression quantitative* et non qualitative du niveau d'expectation. En effet, les termes qualitatifs recouvrent des réalités différentes et difficilement contrôlables pour chacun des sujets, d'une part et l'expression qualitative de hautes expectations, lorsque perçue comme prétentieuse, sera plus aisément inhibée que leur expression quantitative: cette dernière permettra, sans doute, la discrimination d'une plus grande variété de comportements.

⁽²⁾Un exemplaire de la version préliminaire de l'instrument et de sa version définitive sont disponibles en annexe II

b. *Expression discrète et objective* plutôt que relative. L'expression sous forme de nombre d'items à réussir pour laquelle le sujet se choisit comme terme de comparaison, reflètera plus le degré de confiance qu'il possède dans son propre succès en fonction de ses propres critères plutôt qu'un vague désir ou sentiment d'être supérieur ou inférieur à ceux auxquels il est invité à se comparer, alors qu'il risque d'ignorer leur niveau de compétence à la tâche, surtout s'il s'agit d'une tâche nouvelle. L'expression en termes de probabilité de réussite ou probabilité d'atteinte d'un niveau de performance fixe risque de différencier les sujets essentiellement en fonction de leurs capacités objectives (distance des résultats au critère) qui alliées à l'exigence d'un certain niveau de développement cognitif pour raisonner en terme de probabilité, rendra sans doute l'instrument peu sensible aux différences de niveau d'expectation chez les sujets à résultats objectifs inférieurs.

c. *Expression individuelle, écrite et secrète* L'expression écrite nous permet de garder un registre de l'évaluation des niveaux d'expectation et leur expression secrète diminuera l'effet inhibiteur, pour les uns, ou stimulant, pour les autres, des réactions anticipées de l'entourage à la présentation publique de certaines prévisions de réussite.

d. Le choix d'une *tâche susceptible d'apprentissage* focalisera l'attention du sujet sur les compétences nécessaires à la réussite de la tâche plutôt que sur des aspects liés au hasard et reflètera, en quelque sorte, la confiance qu'il possède dans ses propres capacités de réussite dans ce cadre.

e. Le choix d'une *tâche nouvelle* diminue le poids relatif de la conscience qu'a le sujet, de son niveau de capacité objectif, acquise à partir d'expériences antérieures d'exécutions de tâches semblables. Elle aura donc l'avantage d'augmenter le poids relatif des facteurs subjectifs qui déterminent le niveau d'expectation. Le choix d'une tâche *à caractéristique académique*, par contre, permettra de meilleures prévisions ou une meilleure compréhension du type de fonctionnement du sujet dans ce domaine. Nous considérons épreuves à

caractéristiques académiques des épreuves papier-crayon, à application collective, présentées comme mesure de compétence, bien que l'absence de conséquence en terme d'évaluation scolaire soit clairement soulignée.

f. Le niveau d'expectation se *mesurera* par la différence entre les succès escomptés lors d'une tentative d'exécution de la tâche et le résultat obtenu lors de la tentative précédente de réalisation de cette même tâche. Cette procédure a l'avantage d'éliminer le biais introduit par les éventuelles différences de capacités objectives, présent dans l'élaboration des expectations de succès absolu. En effet, le niveau de succès escompté sera probablement supérieur, en terme absolu, chez les sujets qui réussissent aisément l'épreuve comparés à ceux qui éprouvent plus de difficultés. Le niveau d'expectation relatif prétend évaluer les progrès que le sujet espère réaliser, lors de sa prochaine tentative, à partir du niveau de performances qu'il a déjà atteint. Cette différence, appelée *différence de buts*, peut être positive, négative ou nulle et traduit la confiance que le sujet a dans l'efficacité de son action personnelle pour atteindre un objectif. La différence entre les prévisions de succès et les performances ultérieures réelles, appelée *différence d'atteinte*, souligne le caractère plus ou moins réaliste des expectations.

2.DESCRPTION DE L' INSTRUMENT

Les deux épreuves choisies veilleront à actualiser les six critères précédents. L'une est plus liée que l'autre à la vie scolaire en terme de contenu et son le caractère de "nouveaueté" sera, de ce fait, limité; l'autre moins liée au domaine scolaire par le contenu possède toutefois les caractéristiques académiques signalée ci-dessus. La première épreuve est une épreuve de calcul mental, pour laquelle les expériences scolaires antérieures auront fourni au sujet une certaine conscience de son niveau de capacité et qui, par surcroît, est

liée à un domaine de compétence traditionnellement masculin. Le poids des éléments cognitifs stéréotypiques ou basés sur les expériences antérieures personnelles sera relativement important dans cette épreuve. La deuxième épreuve, extraite des "codes" de WISC est formée d'éléments figuratifs à compléter en fonction d'un code préalablement fourni. Cette épreuve semble mieux équilibrée culturellement et plus "neutre" en relation aux stéréotypes sexuels: le poids des éléments objectifs sera nettement inférieur dans ce cas-ci, et le poids des représentations cognitives très générales en sera d'autant mieux mis en évidence. Ces deux tâches sont donc relativement nouvelles et susceptibles d'apprentissage. L'expression des attentes se présente sous forme de prévisions du nombre d'exercices que le sujet prévoit pouvoir réaliser lors de sa prochaine tentative, prévisions qu'il exprimera par écrit et maintiendra secrètes. Comme les différences de buts diminuent en fonction du nombre de tentatives, signe de la capacité d'adaptation du sujet à la tâche et de l'influence croissante des facteurs objectifs sur les prévisions, le nombre de tentatives pour chaque épreuve sera limité à six afin de mesurer l'influence de facteurs subjectifs plus ou moins généraux plutôt que la capacité d'adaptation du sujet à la tâche et de l'influence de facteurs objectifs.

Les niveaux d'attente mesurés par ces deux types d'épreuves sont en relation avec les niveaux d'attente mesurés par d'autres épreuves comme le montre l'étude de Robaye (1957): ainsi une épreuve du même type que celle des codes, utilisée par Robaye, est en corrélation positive avec une épreuve d'orthographe ($r = .39$) et d'enfilage de perles ($r = .46$), tâches cependant très différentes les unes des autres. De même une tâche de calcul mental, dans cette même étude, suscite des attentes fortement corrélées avec celles suscitées par l'enfilage des perles ($r = .55$), alors que le contenu verbal de l'épreuve d'orthographe justifie sa faible relation avec celle de calcul mental ($r = .07$). Les attentes à partir des tâches de "codes" et de "calcul mental" sont aussi en corrélation positive ($r = .52$).

L'épreuve de *codes* est formée de deux séries d'éléments figuratifs à compléter en fonction des codes préalablement fournis. Les figures à compléter, en fonction du code présenté en tête de page, sont imprimées de façon ininterrompue sur les deux pages suivantes. Deux codes différents sont ainsi présentés successivement. Le sujet doit, durant six périodes de 20 secondes chacune, compléter le plus grand nombre possible de figures, d'abord en relation au premier code, ensuite en relation au second. Avant chaque période, il doit indiquer sa prévision de performances dans le cadre destiné à cet effet; après chaque période, quelques instants lui sont accordés pour vérifier, s'il en prend l'initiative, l'adéquation de la performance aux prévisions, bien qu'aucune indication ne lui soit explicitement donnée dans ce sens. Les débuts et fins de périodes sont signalés par l'expérimentateur qui chronomètre la durée de celles-ci. Un total de 12 prévisions et 12 performances seront obtenues au cours de cette épreuve qui permettra la mise en évidence 10 différences de buts, soit 10 niveaux d'expectations. En effet les premières prévisions de chaque série n'entrent pas en ligne de compte dans cette évaluation vu que les sujets n'ont pas encore eu l'occasion de réaliser l'épreuve dans l'intervalle de temps proposé.

L'épreuve de *calcul mental* est formée d'additions successives de onze nombres qui sont lus oralement à un rythme d'un nombre toutes les 4 secondes et ceci durant six périodes. Le sujet doit indiquer les résultats des additions partielles sur une feuille réservée à cette effet. Aucun des termes de l'addition, constitués alternativement d'un et de deux chiffres, ne dépasse la valeur 30. Avant chaque série d'addition, le sujet signale le nombre d'addition qu'il pense réaliser correctement. Après chaque série, l'examinateur fournit les réponses exactes et le sujet peut, s'il le désire, constater si ses prévisions se sont ou non vérifiées.

L'instrument de niveau d'expectation se présente sous la forme d'un carnet dont la première page est consituée par un tableau qui permet d'indiquer les prévisions, la seconde page présente un exemple de l'exercice à réaliser ainsi que quelques exercices d'entraînement qui visent à vérifier la bonne compréhension des instructions, enfin les pages suivantes contiennent les exercices à réaliser ou dans le cas du calcul mental l'espace qui permet d'indiquer les résultats des additions.

Les qualités de l'instrument seront mises à l'épreuve lors de son administration successives à des sujets de 6^e année de scolarité. Chacune des administrations poursuit des objectifs spécifiques mais complémentaires les uns des autres, soit vérifier l'adéquation de l'instrument aux pré-adolescents de 6^e année de solarité, sa capacité de discrimination des groupes, sa consistance interne et sa validité. Les résultats obtenus seront successivement présentés et confrontés à ces objectifs afin de pouvoir apprécier les caractéristiques psychométriques de l'instrument et décider en faveur de son adoption ou non comme instrument d'évaluation des niveaux d'expectations des pré-adolescents.

3. PRE-TEST

La première administration de l'épreuve prétend essentiellement vérifier le degré de compréhension des instructions, le niveau de difficulté de la tâche, le temps nécessaire au passage collectif de l'instrument ainsi que le pouvoir de discrimination des échelles chez des enfants de 10 à 14 ans: une bonne discrimination des résultats selon le genre des sujets, dans la mesure où elle confirmerait les résultats de nombreux travaux signalés antérieurement (chap. II), constitue, à notre point de vue, un argument en faveur de la sensibilité de l'instrument en tant qu'indicateur du niveau d'expectation des sujets.

Le niveau d'expectation fut évalué sur 53 élèves (27 garçons et 26 filles) de 6^e année de scolarité d'une école du réseau d'enseignement officiel de V.N. Famalicão, petite ville de province, située à 30 km de Porto, centre d'une région à caractéristique mixte, rurale et industrielle, qui remplit des fonctions administratives et commerciales pour la région. L'échantillon ne fut pas différencié en fonction de la classe sociale d'appartenance des sujets, vu le nombre limité de sujets, mais on peut croire que la représentativité des diverses classes sociales correspond à celle de la population générale. L'épreuve fut administrée collectivement à des classes entières durant l'horaire scolaire normal.

Les instructions sont aisément compréhensibles par les sujets de cette tranche d'âge. Toutefois les tentatives de communiquer à haute voix, soit leurs expectations, soit leurs performances, à l'ensemble de la classe, dans une ambiance extrêmement compétitive ou celle de prolonger l'exercice au delà des 20 secondes annoncées afin d'augmenter leur niveaux de performances sont fréquentes. Il est utile, dans ce cadre, de souligner qu'il ne s'agit ni d'une épreuve d'évaluation scolaire ni d'un test de capacité, que les résultats sont strictement confidentiels et ont un objectif uniquement informatif: leur valeur dépend cependant du respect absolu des instructions et, entre autres, du silence pendant l'épreuve. Il est important de s'assurer de la collaboration des sujets sur cette base. La présence de deux expérimentateurs, l'un responsable du rythme à imprimer à l'épreuve et du chronométrage des périodes, l'autre garantissant le respect des règles, est donc indispensable.

Alors que les épreuves de codes ont suscité une adhésion spontannée des sujets et se sont avérées aisément contrôlables, celle de calcul mental a provoqué de nombreuses réactions de rejet. Elle est perçue comme très difficile, les sujets manifestant des signes d'irritation ou d'anxiété, difficilement respectent les règles établies. Ce type de réaction n'est pas justifié par la difficulté de l'épreuve en soit: elle avait été préalablement

testée sur des sujets de 5^e et 6^e années de scolarité et s'était avérée très accessible. Son caractère étroitement scolaire est, sans doute, responsable de ces réactions anxieuses dont l'origine serait à rechercher dans les expériences d'échecs antérieurs. Des manifestations identiques avaient été observées par Robaye (1957) au niveau d'élèves d'un cours moyen (10^e à 12^e année de scolarité) lors de l'administration d'une épreuve du même type. Le temps nécessaire à l'administration de chacune des épreuves est de 10 minutes environ.

TABLEAU 6.1: Niveau d'expectations à diverses épreuves en fonction du genre des sujets: moyenne et erreur type.

<i>EPREUVES SEXE</i>	<i>CODE I</i>	<i>CODE II</i>	<i>CAL. MEN.</i>	<i>TOTAL</i>
<i>MASCULIN</i> (N=27)	6.19 1.10	4.96 .94	5.30 1.41	5.48 .68
<i>FEMININ</i> (N=26)	1.96 1.65	2.58 1.29	5.04 1.41	3.19 .85
<i>TOTAL</i> (N=53)	4.11 1.02	3.34 .85	5.17 1.00	4.21 .56

Les résultats présentés au tableau 6.1 indiquent que les épreuves de niveau d'expectation, sont, dans leur ensemble, suffisamment sensibles pour discriminer les résultats des garçons de ceux des filles. En effet, on observe des différences significatives d'expectations moyennes entre filles et garçons en faveur de ces derniers ($p < .01$), du moins pour les épreuves de codes et le résultat total. Pour l'épreuve de calcul mental, aucune différence significative n'est mise en évidence, ceci malgré la connotation traditionnellement masculine de ce type de tâche. Si nous considérons les prévisions initiales pour

lesquelles, selon Robaye, le poids des facteurs de personnalité est maximum comparé à celui des éléments objectifs et analysant à titre illustratifs des résultats du 1^{er} code, nous constatons que les garçons expriment, à nouveau, des niveaux d'expectation supérieurs aux filles ($p < .01$). Or cette situation n'est pas justifiée par des différences de compétence: aucune différence significative n'est observée au niveau des performances moyennes des garçons et des filles. Si les premières performances des filles sont en moyenne légèrement inférieures à celles des garçons (12,57 et 13,55 respectivement), pour 20 sujets (10 garçons et 10 filles) ces performances sont égales ou supérieures à leurs prévisions, alors que pour les autres elles leur sont inférieures et ceci de façon plus marquée pour les garçons que pour les filles (-4,59 et -3,75 respectivement). Au cours des cinq tentatives ultérieures, la plupart des sujets parviendront à augmenter sensiblement leur niveau de performance initiale (+6,11 pour garçons et +6,88 pour filles) ce qui prouve que la tâche est susceptible d'apprentissage. On ne trouve aucune fille qui n'ait réussi à élever son niveau de performance initiale au cours des essais suivants, alors que cela a été le cas pour deux garçons.

Nous référant aux différences d'atteinte (différence entre la prévision et les résultats de la tentative subséquente), nous constatons que les résultats obtenus par les garçons sont inférieurs, en général, à leurs prévisions tandis que ceux des filles sont supérieurs à leurs prévisions ($p < .01$), comme on pouvait s'y attendre. Enfin, la variation des prévisions est supérieure chez les garçons ($p < .01$) que l'on considère la variation dans le sens négatif ou positif, bien que le solde de ces variations soit en moyenne positif, tant pour garçons comme pour filles.

Nous observons, par contre, une variation des niveaux d'expectations moyens (différences de but) supérieure pour les filles ce sont les niveaux d'expectation négatifs qui sont en grande partie responsables de la variation

chez des filles tandis que chez des garçons, cette variation est surtout due aux attentes positives.

4. CONCLUSIONS

L'analyse des informations fournies par cette première administration indique que l'utilisation des épreuves de codes pour évaluer le niveau d'attente est adaptée aux sujets de 6^e année de scolarité, que les instructions sont aisément compréhensibles et, moyennant certaines précautions, respectées par les sujets. L'épreuve de calcul mental, par contre, vu la concentration qu'elle exige et l'anxiété qu'elle semble susciter, est de difficile application à cette tranche d'âge.

Les résultats obtenus montrent aussi que les épreuves de codes discriminent les sujets de façon satisfaisante et différencient garçons et filles dans le sens signalé par les résultats d'autres recherches rapportés au chapitre II. Ces différences et leur variation ne sont pas dues à l'influence d'éléments objectifs comme la constatation de différences de compétences à la tâche. Cette comparaison ne pouvait s'effectuer au niveau de la tâche actuelle, vu que sa réalisation strictement individuelle rend impossible toute comparaison inter-personnelle. Les sujets pourraient néanmoins disposer d'éléments objectifs à partir d'expériences antérieures similaires qui leur permettraient prévoir des différences au niveau des performances. Néanmoins nous n'avons observé aucune différence au niveau des performances entre garçons et filles et l'influence d'autres éléments objectifs comme les différences d'attentes, devraient au contraire augmenter le niveau d'attente des filles et diminuer celui des garçons. L'accroissement progressif des prévisions des filles comme des garçons, reste pour les

premières en deçà de leurs possibilités réelles. Ceci semble confirmer que des filles ont tendance à minimiser les effets positifs d'un succès relatif alors que les garçons minimisent les effets d'un échec relatif. Malgré le fait que leurs performances dépassent leurs prévisions, les filles ne manifestent pas autant de confiance que les garçons dans leur réussite future. Nous n'observons, dans notre échantillon et pour le type d'épreuves présenté, aucune relation entre le niveau d'expectation et les niveaux de performances postérieurs. Certaines caractéristiques de la tâche peuvent expliquer ce phénomène: en effet, le temps d'exécution de chaque tentative, extrêmement limité, permet difficilement aux variations d'effort ou de persévérance de se traduire en variations de performances.

Les épreuves de calcul mental, de caractère plus nettement scolaire, ne différencient pas autant les sujets que les épreuves précédentes. L'entraînement scolaire, lié à ce type d'exercice, paraît avoir inversé le poids respectif des éléments subjectifs et objectifs comme déterminants du niveau d'expectation, signal de la capacité d'adaptation des sujets. Cette épreuve de calcul mental, étant donné ses difficultés d'administration et son faible pouvoir de discrimination, sera éliminée. L'instrument de mesure du niveau d'expectation sera donc uniquement formé des deux épreuves de codes. Les corrélations élevées observées par Robaye, entre ce type d'épreuve (code) et celles de calcul mental ($r=.52$) d'une part, et d'autres épreuves de niveau d'expectation, d'autre part, est indicateur de la validité de l'épreuve choisie comme mesure du niveau d'expectation des sujets.

III. FIDELITE ET VALIDITE FACTORIELLE DE L'INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'EXPECTATION

La 1^{re} administration de l'instrument avait comme objectif vérifier son adéquation à une population de jeunes de 10 à 14 ans ainsi que sa capacité de discrimination de groupes typiques. L'épreuve de calcul mental, a été éliminée sur cette base.

La 2^{de} administration de l'instrument de niveau d'expectation ne portera que sur les deux épreuves de codes. Seront essentiellement considérés les *niveaux d'expectations moyens* (différences de buts moyenne) exprimés à partir de chacun des codes, qui peuvent prendre des valeurs positives ou négatives ainsi que le *niveau d'expectation total* résultat de la somme algébrique des deux précédents. Accessoirement, seront également observées, les amplitudes maxima des expectations positive et négatives exprimées par les sujets, appelés *niveau d'expectation maximum et minimum* ainsi que la manifestation d'une *constance* dans les *prévisions*, indiquée par le nombre maximum de prévisions successives ayant exactement la même valeur. Les niveaux d'expectations extrêmes sont en effet l'expression, d'un optimisme ou pessimisme irréalistes, basés non sur une évaluation erronée du niveau de difficulté de l'épreuve, mais sur une appréciation biaisée du sujet de la relation entre ce niveau de difficulté et son propre niveau de capacité. La constance extrême des prévisions est indice de rigidité de sujets défensifs, qui inhibent leur capacité d'analyse de la situation ou empêchent que les résultats de telle analyse influencent leurs comportements. Robaye (1957) considère que ces caractéristiques extrêmes sont la manifestation de mécanismes de défense de sujets possédant une faible tolérance à la frustration, engendrée par la non atteinte de buts accessibles.

Cette seconde administration prétend évaluer les qualités psychométriques de l'instrument afin d'en justifier l'utilisation dans ce type de recherche. La consistance interne sera analysée en premier lieu, comme condition préalable à l'appréciation de sa validité. Les indices de validité convergente, divergente et prédictive, qui fonderont la validité de construction de cet instrument seront présentés dans un second temps. Les résultats de cette seconde administration seront comparés, lorsque cela s'avère possible, à ceux de la première administration, afin d'en apprécier la convergence. Les résultats d'une étude différentielle permettront de procéder à la vérification des hypothèses énoncées au chapitre IV et donc de mettre à l'épreuve notre schéma explicatif initial dans ce domaine. Enfin, le pouvoir prédictif des expectations, comparé à celui du QI en relation aux résultats scolaire, permettra d'apprécier la complémentarité de ces deux types de variables pour une meilleure compréhension des variations des résultats scolaires.

Un échantillon de 300 sujets a été extrait d'une population de 4 500 élèves de 6^e année de scolarité. Ces sujets furent sélectionnés en fonction de trois facteurs: le genre (garçons et filles), le milieu socio-économique (bas, moyen, élevé), et la zone de résidence (rurale ou urbaine) de façon à former 12 groupes de 25 sujets selon un plan factoriel croisé (2x3x2) (voir tableau 5.11). Les sujets de moins de 10 ans et de 14 ans ou plus furent d'emblée éliminés, ainsi que ceux n'ayant pas exécuté correctement l'épreuve ou rempli correctement les questionnaires⁽³⁾. Les sujets furent sélectionnés au hasard à l'intérieur de chacun des groupes. De plus amples détails, en relation à la détermination de l'échantillon, ont été fournis au chapitre V. L'instrument de niveau d'expectation fut administré collectivement, durant l'horaire de cours normal, conjointement aux autres questionnaires, en tenant compte des

(3) L'épreuve de niveau d'expectation a été, en effet, administrée conjointement à d'autres épreuves, tels le PMT-k(p), QI, niveau d'aspiration, questionnaire d'identification, comme nous l'avons signalé au chapitre précédent

précautions qui furent soulignées lors de l'analyse des résultats de la première administration.

I. CONSISTANCE INTERNE

Ont été considérées les variables d'expectation suivantes: les niveaux d'expectations moyens pour le premier code, pour le deuxième code et pour l'ensemble des deux codes (total), les niveaux d'expectation maxima et minima et enfin la tendance à émettre des prévision de niveaux constants pour chacun des deux codes. La consistance interne de l'instrument a été appréhendée à partir de l'observation des corrélations entre les variables précitées, espérant de plus fortes corrélations au sein de deux groupes de variable, l'un centré sur la variation des prévisions, l'autre sur leur constance. Les valeurs de ces corrélations sont présentées au tableau 6.2.

TABLEAU 6.2 : Corrélations entre variables d'expectation.

		EXPECTATIONS MOYENNES			EXPECTATIONS		CONSTANCE PRÉVISIONS	
		1 ^o C.	2 ^o C.	TOTAL	MAX.	MIN.	1 ^o C.	2 ^o C.
EXPECTATIONS MOYENNES	1 ^o CODE	—						
	2 ^o CODE	.47	—					
	TOTAL	.91	.79	—				
EXPECTATIONS	MAX.	.66	.36	.62	—			
	MIN.	-.64	-.54	-.69	-.07	—		
CONSTANCE PRÉVISIONS	1 ^o CODE	-.09	-.04	-.08	-.06	-.06	—	
	2 ^o CODE	-.07	-.02	-.05	-.06	.01	.45	—

Caractères gras = corrélations significatives à $p \leq .05$

Le coefficient de corrélation entre sous-épreuves, comme c'est le cas ici, est utilisé comme coefficient de consistance interne. Dans ce sens une haute corrélation indique que les épreuves évaluent la même dimension psychologique. Comme nous avons signalé, ces coefficients de consistance interne "peuvent être interprétés directement en terme de pourcentage de variance des résultats attribuables ... à la variance vraie du trait mesuré... (par opposition)... à la variance erreur" (Anastasi, 1976, pg 119).

Des valeurs de consistance interne entre chacun des résultats partiels et résultats totaux, nous pouvons déduire que 91% de la variance totale est "expliquée" par le 1^{er} code et 79% par le second. Le pourcentage de variance erreur est donc de 9% et 21% respectivement pour chacun des codes. Le pourcentage de variance vraie, attribuable au niveau d'expectation est important, si nous le comparons à celui dû aux facteurs non contrôlés. On observe également une large superposition des caractéristiques mesurées par les deux codes (47% de variance commune). L'indice de consistance interne est plus bas dans ce cas et renvoie au dilemme *bandwidth-fidelity* signalé par Cronback (1970, p.179). En effet, bien qu'un test peu précis ne puisse être considéré bon prédicteur du comportement, l'exigence d'un coefficient de consistance interne élevé, se base sur la conviction de l'homogénéité de la variable psychologique mesurée. Si l'hétérogénéité et la complexité de l'information recherchée augmentent, la consistance entre items diminuera mais l'ensemble des items recouvrera, de façon plus satisfaisante, les diverses facettes du concept sous-jacent, en soi hétérogène. Dans ce cas, d'ailleurs, une consistance interne élevée, porterait préjudice au pouvoir de prédiction du test, dans la mesure où c'est l'ensemble des diverses dimensions de la caractéristique observée qui permettrait de prédire un type de comportement et non l'une de ces dimensions.

L'étude de Weinstein (1969) semblent indiquer que le niveau d'expectation des sujets varie en fonction des tâches auxquelles ils sont confrontés. Les résultats d'études postérieures vont dans le même sens, soit soulignant l'influence des caractéristiques des tâches sur le niveau d'expectation des sujets (Entwisle et Backer, 1983; Lanktree et Hamilton, 1980; Mc Mahan, 1982; Stein *et al*, 1971...), soit insistant sur le fait que l'interprétation subjective des tâches est déterminante dans la formation des expectations, comme le justifie l'existence de différences significatives entre groupes ou encore l'efficacité de la manipulation expérimentale des caractéristiques de la tâche sur les variations des niveaux d'expectations (Betz et Hacket, 1983; Campbell *et al*, 1985; Fulkerson *et al*, 1983; Janz, 1982; Kernis *et al*, 1982; Monahan, 1983; Stipek et Hoffman, 1980;...)

L'utilisation d'épreuves relatives à des tâches différentes permettra donc de mieux couvrir l'éventail des dimensions du concept d'expectations. Comme les relations entre expectations et réalisations scolaires sont d'un intérêt évident, les épreuves devraient conserver certaines caractéristiques académiques tout en ne s'assimilant pas aux disciplines scolaires. La corrélation de .49 entre les deux épreuves de codes garantissent une certaine hétérogénéité des aspects de l'expectation mesurés (l'une propose des tâches considérées de plus facile exécution que l'autre, l'une introduit des éléments numériques alors que l'autre se base sur du matériel exclusivement figuratif,...), tout en assurant une certaine similitude entre elles (évaluables quantitativement, tâches individuelles, écrites, nouvelles, susceptibles d'apprentissage,...).

Des corrélations significatives s'observent entre les niveaux d'expectations moyens des deux codes et les expectations maxima (r. positive) et minima (r. négative) (tableau 6.2.). Ce phénomène est compréhensible dans la mesure où les valeurs extrêmes influencent nécessairement la somme algébrique des différences de but c'est-à-dire le niveau d'expectation moyen

des sujets à chacune des épreuves et au niveau des résultats totaux. Curieusement, ces résultats extrêmes de niveau d'expectation ne sont pas négativement corrélés entre eux. Il semble donc qu'une manifestation d'optimisme ponctuel face aux résultats futurs relatifs à un type de tâche, n'empêche la manifestation éventuelle de pessimisme tout aussi ponctuel dans d'autres circonstances. Ces scores extrêmes ne sont pas indicateurs d'optimisme ou de pessimisme généralisé mais sont réactions spécifiques à l'évaluation par le sujet, à chaque instant, de son niveau de compétence, confronté à la perception subjective du niveau de difficulté de la tâche. L'amplitude de ces scores serait indice de la sensibilité du sujet aux succès et aux échecs pour la perception de sa propre compétence.

Une autre observation intéressante est constituée par l'absence de relation entre la rigidité des observation et les autres variables, bien que cette rigidité soit corrélée pour les deux codes ($r = .45$). Cette rigidité évaluée, en effet, une dimension psychologique différente des autres variables de niveau d'expectation qui pourrait être identifiée, à un niveau relativement superficiel, comme le refus de tenir en compte (ou de manifester sa sensibilité à...) des informations provenant de la tâche ou de soi-même (réactions cognitives et affectives) pour l'élaboration de ses objectifs futurs, *versus* manifestation de sensibilité à telles informations pour cette élaboration.

La consistance interne des niveaux d'expectations partiels (1^{er} et 2^{es} codes) et totaux, et de ceux-ci et des niveaux de prévisions extrêmes est satisfaisante. La rigidité des prévisions paraît relativement consistante face à diverses tâches et ne manifeste aucune similitude vis-à-vis des autres indicateurs d'expectations. De tels résultats seront confirmés ou infirmés par les résultats d'analyses factorielles qui permettront, en outre de fonder la validité divergente de l'instrument.

2. CONSISTANCE INTERNE ET VALIDITE DIVERGENTE PAR LA METHODE FACTORIELLE

L'analyse factorielle des résultats de l'instrument de mesure du niveau d'expectation ainsi que de ceux obtenus à partir d'autres instruments mesurant d'autres variables (PMT-K (p), niveau d'aspiration), met en lumière la structure de relations entre variables. Celle-ci appuie la consistance interne et la validité divergente de l'instrument et en justifie l'utilisation.

Dans un but purement exploratoire une analyse en composantes principales a été réalisée et, étant donné les difficultés d'interprétation habituelles de la structure factorielle ainsi obtenue, elle a été soumise à une rotation orthogonale (varimax) afin d'obtenir une structure simple de facteurs mutuellement indépendants. Cette première analyse a été suivie d'une analyse factorielle en facteurs communs afin de vérifier, après rotation, l'existence de 7 facteurs distincts: motivation pour la réussite et conformisme, anxiété stimulante *vs* anxiété débilante, niveau d'aspiration, niveaux d'expectations moyens, niveaux d'expectations maxima, niveaux d'expectations minima, rigidité des prévisions. Ces diverses variables, indicatrices de dimensions psychologiques différentes, peuvent maintenir certaines relations fonctionnelles entre elles, comme on l'a constaté pour les variables du PMT-K (v.chapitre V). Comme certains indices ont mis en question l'orthogonalité de ces facteurs, des rotations obliques sur structure factorielle canonique ont également été réalisées et les corrélations entre les facteurs, observées. Les résultats de ces diverses analyses sont décrits et comparés au cours des paragraphes suivants.

Les résultats de l'analyse en composante principales⁽⁴⁾ et de l'analyse en facteurs communs⁽⁵⁾ avant rotation, présentés respectivement aux tableaux 6.3 et 6.4 ne mettent en évidence l'existence d'aucun facteur général. Comme prévu

(4) Valeur 1.00 placée dans la diagonale principale.

(5) Communautés placées dans la diagonale principale.

TABLEAU 6.3: Analyse en composantes principales du PMT-K(p); instruments de mesure du niveau d'expectation et d'aspiration, Rotation Varimax,

AVANT ROTATION								
COMPOSANTES VARIABLES	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	COMM.
Niveau aspiration 1	,18	-,07	,92	-,21	,11	,12	,10	1,00
" " 2	,08	,39	,32	-,05	,14	-,33	,74	1,00
" " 3	,17	-,09	,92	,23	,06	,11	-,11	1,00
Motivat, réussite	-,18	-,22	-,16	-,03	,78	,17	-,04	1,00
Anxiété stimulante	,07	-,84	,001	,04	-,15	-,15	,17	1,00
Anxiété débilitante	-,05	,84	-,01	,11	,10	,11	,04	1,00
Anxiété combinée	-,07	,97	-,01	,04	,14	,16	-,09	1,00
Conformisme	-,17	-,35	-,15	-,11	,72	,10	,10	1,00
N,expectat, 12code	,90	,03	-,13	,04	-,02	,16	-,02	1,00
" " 22code	,77	-,04	-,05	,08	,15	-,23	-,01	1,00
" " total	,98	,002	-,11	,06	,05	,01	-,01	1,00
N,expectations max,	,65	-,12	-,15	-,02	-,13	,63	,31	1,00
" " min,	-,72	-,17	-,003	-,10	-,26	,44	,27	1,00
Constance 12 code	-,10	-,11	,29	,78	,01	,12	,12	1,00
" 22 code	-,08	-,11	,24	,80	,10	,01	,16	1,00
Valeurs propres	3,46	2,75	2,04	1,39	1,35	,91	,84	
% Variance expl.	23	18,3	13,6	9,3	9,0	6,1	5,6	
APRES ROTATION								
Niveau aspiration 1	,05	-,03	,98	-,02	,05	,01	,07	
" " 2	,06	,20	,13	-,05	-,003	-,03	,94	
" " 3	,03	-,06	,98	-,05	,03	,00	,06	
Motivat, réussite	-,03	,004	-,03	,86	,03	-,04	-,08	
Anxiété stimulante	,004	-,88	-,01	,03	,09	,06	,01	
Anxiété débilitante	-,01	,83	-,07	-,09	,04	,004	,17	
Anxiété combinée	-,01	,99	-,04	-,07	-,03	-,03	,08	
Conformisme	-,06	-,17	-,03	,83	-,03	-,02	,04	
N,expectat, 12code	,75	,01	,02	-,11	-,06	,53	-,07	
" " 22code	,80	-,10	,02	-,00	-,01	,13	,10	
" " total	,89	-,04	,02	-,08	-,04	,43	-,01	
N,expectations max,	,26	-,08	,002	-,03	-,04	,94	-,01	
" " min,	-,91	-,11	-,05	,006	,00	,19	-,01	
Constance 12 code	-,04	-,01	,09	-,38	,84	-,04	-,14	
" 22 code	-,01	-,06	-,01	,04	,85	-,01	,14	

donc, les variables mesurées ne sont pas la manifestation d'une dimension psychologique sous-jacente unique, ce qui justifie leur étude simultanée comme variables susceptibles d'influencer les niveaux de motivation pour la réussite et les résultats scolaires des sujets. Cette première manifestation de validité divergente est confirmée par les structures simples après rotation des axes, permettant l'identification psychologique des facteurs. L'examen des valeurs propres suggèrent, dès à présent, que 7 facteurs sont excessifs pour expliquer les résultats. Ils seront toutefois maintenus afin de pouvoir confirmer cette impression, grâce à l'examen des saturations. La structure en composantes et la structure factorielle, après rotation varimax, sont très proches l'une de l'autre. Considérant significatives les saturations supérieures à .30, on constate une certaine similitude entre C1 et F2, C2 et F1, C3 et F3, C4 et F5, C5 et F6, C6 et F4, alors que C7 comme F7 peuvent être considérés facteurs spécifiques différents.

Vu que l'objectif de cette analyse est de vérifier l'existence d'une structure factorielle hypothétique, l'appréciation, des résultats de l'analyse en facteurs communs fut privilégiée, tout en soulignant les similitudes entre ceux-ci et les composantes.

Le 1^{er} facteur peut être identifié comme facteur d'anxiété bipolaire (débilitante *vs* stimulante). Cette bipolarité n'avait pas été nettement vérifiée après rotation orthogonale, lors de l'étude du PMT-K, bien qu'elle apparaisse nettement lors de rotation oblique (v. chapitre V). Ce facteur est proche des facteurs d'anxiété au sens classique du terme, c'est-à-dire, lorsque l'anxiété est essentiellement évaluée en fonction de ses conséquences négatives. La dimension "absence de conséquences positives" est toutefois introduite dans le cas présent. La 2^e composante recouvre la même dimension. Les variables d'expectations se démarquent nettement de ce facteur qu'elles ne saturent pas. On peut donc déjà conclure à l'absence d'identité ou d'opposition entre les

TABLEAU 6.4: Analyse factorielle en facteurs communs et uniques du PMT-K(p);
instruments de mesure du niveau d'expectation et d'aspiration,
Rotation varimax,

AVANT ROTATION								
VARIABLES	FACTEURS	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	COMM.
Niveau aspiration 1		,18	-,09	,93	-,02	-,08	,07	,92
" " 2		,05	,27	,22	,06	,01	-,05	,13
" " 3		,16	-,12	,93	-,05	-,08	,01	,92
Motivat, réussite		-,13	-,15	-,09	,30	-,26	,37	,35
Anxiété stimulante		,10	,85	-,06	-,001	,24	-,04	,84
Anxiété débilite		-,08	,84	,03	,02	,21	,10	,85
Anxiété combinée		-,11	,98	,05	,01	-,03	,10	,99
Conformisme		-,12	-,25	-,09	,26	-,29	,36	,36
N,expectat, 12code		,91	,08	-,12	-,24	,02	,18	,999
" " 22code		,78	,003	-,05	,41	-,01	-,22	,95
" " total		,99	,06	-,11	,02	,01	,03	,001 1,008
N,expectations max,		,60	-,07	-,13	-,42	,01	,28	,69
" " min,		-,67	-,19	-,01	-,36	,03	,09	,72
Constance 12 code		-,08	-,08	,14	,16	,45	,19	,30
" 22 code		-,06	-,08	,10	,21	,46	,22	,32
Valeurs propres		3,37	2,65	1,88	,77	,67	,55	,48
% variance expl.		32,5	25,6	18,1	7,4	6,5	5,3	4,6
APRES ROTATION								
Niveau aspiration 1		,002	,05	,95	,03	-,02	,09	-,01
" " 2		,28	,06	,18	-,05	-,09	,004	,08
" " 3		-,03	,02	,95	,01	-,07	,05	,02
Motivat, réussite		-,04	-,03	-,04	-,05	,59	,02	,003
Anxiété stimulante		-,82	-,11	,01	,13	,03	,22	,29
Anxiété débilite		,87	-,09	-,09	,06	-,14	,12	,18
Anxiété combinée		,99	,01	-,06	-,04	-,09	-,06	-,07
Conformisme		-,14	-,04	-,03	-,03	,58	-,01	-,01
N,expectat, 12code		-,03	,68	,01	,70	-,15	-,05	-,15
" " 22code		-,04	,68	,05	,19	,001	-,08	,67
" " total		-,04	,79	,03	,57	-,10	-,07	,20
N,expectations max,		-,08	,14	,01	,80	-,05	-,10	,09
" " min,		-,10	-,84	-,06	-,03	,03	-,03	-,01
Constance 12 code		-,03	-,02	,06	-,05	-,01	,54	-,03
" 22 code		-,02	-,003	,02	-,03	,03	,57	,02

concepts d'anxiété et ceux liés aux expectations et donc a l'indépendance de ces deux concepts ou groupes de concepts.

Le deuxième facteur est également bipolaire: il est positivement saturé par les diverses mesures de niveaux d'expectations moyens (1^{er} code, 2^{er} code et total) et négativement saturé par les niveaux d'expectation minima. Curieusement les scores extrêmes d'expectations positives neaturent pas ce facteur ce qui permet de le caractériser comme facteur d'expectation de succès réaliste et stable *vs* pessimisme occasionnel quant aux possibilités de succès régulier. La 1^{re} composante sous-tend les mêmes caractéristiques. Le quatrième facteur est très semblable au second mais n'est pas bipolaire: il cumule niveaux moyens d'expectations de succès et niveaux d'expectations maxima. Il n'est pas saturé par les niveaux d'expectations minima. Il peut être défini comme facteur d'intensité des niveaux d'expectations positifs (correspond à la 6^{re} composante). Curieusement le niveau d'expectation du 2^{er} code neature pas ce facteur. Il semble qu'il soit plus en relation avec les variations des niveaux d'expectations minima qu'avec les variations des niveaux d'expectations maxima. Il faut signaler que le 2^{er} code est généralement considéré plus difficile par les sujets, ce qui peut fréquemment ébranler leur optimisme quant aux résultats futurs.

Le troisième facteur est un facteur de niveau d'aspiration, indépendant des niveaux d'expectation (*id* C2) et le cinquième facteur, un facteur de motivation pour la réussite, avec une forte composante de conformisme, ce qui confirme les résultats présentés au chapitre précédent relativement au PMT-K (p) (*id* C4). Curieusement ce facteur n'est pas saturé par les variables d'expectations. L'hypothèse selon laquelle les sujets les plus motivés manifesteraient des niveaux d'expectations plus élevés n'est pas vérifié en tant que tel. Ce phénomène peut être expliqué de diverses façons: soit il n'y a aucune relation entre ces variables, soit la relation existe mais n'est pas linéaire, soit le type de relation varie selon les groupes considérés et ces variations

s'annulent mutuellement. Une étude postérieure permettra de vérifier les éventuels effets d'interactions.

Le sixième facteur est un facteur de constance des prévision qui n'est saturé significativement par aucune des mesures d'expectations (λ C5). Cette rigidité ne recouvre donc pas la même dimension psychologique que les niveaux d'expectations moyens ou extrêmes. Il faut remarquer que la quatrième composante est négativement saturé par la constance des prévisions du 1^{er} code ($r=-.38$). Ainsi cette rigidité des prévisions s'accompagnerait d'absence de motivation pour atteindre le succès, et d'absence de conformisme ou de sensibilité aux pressions sociales. On observe aussi une légère liaison de la constance des prévisions avec l'anxiété stimulante (qui sature F6 à .22) ce qui ferait penser que cette rigidité, ou absence d'incidence des niveaux de réussite ou d'échec sur les prévisions, permet le maintien d'un certain niveau de stimulation positif dans des situations compétitives.

Le septième facteur est un facteur spécifique à la mesure d'expectation du 2^{er} code et la 7^{ème} composante est spécifique à la 2^{ème} mesure du niveau d'aspiration.

Cette première analyse de la structure des facteurs communs semble indiquer une indépendance de la plupart des facteurs décrits alors que deux d'entre eux paraissent étroitement relationnés (F2 et F4). L'intensité de cette relation sera mise en évidence par une rotation oblique qui maximalise les saturations au niveau des facteurs communs sans exiger leur indépendance. Les résultats de la rotation oblique, disponibles au tableau 6.5, présentent deux facteurs bipolaires de niveau d'expectation extrêmement semblables, l'un passant par le niveau d'expectation du 1^{er} code (F1), l'autre par le niveau d'expectation du 2^{er} code (F4). Les pôles négatifs de ces deux axes sont occupés par les valeurs d'expectation minima. Ces deux facteurs sont positivement corrélotionnés ($r=.47$) (v. tableau 6.6). Les facteurs 2 et 5 sont deux facteurs bipolaires d'anxiété: le pôle positif du premier est saturé par l'anxiété

TABLEAU 6.5: Analyse factorielle canonique du PHT-K(p); instruments de mesure du niveau d'expectation et d'aspiration; rotation oblique.

AVANT ROTATION								
VARIABLES	FACTEURS	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇ COMM.
Niveau aspiration 1		,15	-,06	,96	-,04	,03	,04	,002 ,98
" " 2		-,04	,26	,21	,09	,05	,01	-,05 ,13
" " 3		,14	-,09	,96	,01	,01	,01	-,04 ,98
Motivat. réussite		-,08	-,13	-,07	,11	-,08	,41	,14 ,24
Anxiété stimulante		,32	-,80	-,08	,03	,48	,004	-,02 ,98
Anxiété débilite		-,29	,80	,02	,07	,50	-,05	-,001 ,98
Anxiété combinée		-,36	,93	,05	,01	-,02	,02	,01 ,99
Conformisme		-,05	-,26	-,09	,08	-,08	,89	,24 ,95
N,expectat. 12code		,85	,31	-,05	-,40	,03	,03	,03 ,99
" " 22code		,76	,20	-,01	,60	-,06	-,01	-,01 ,98
" " total		,95	,31	-,05	-,001	-,004	,01	,01 ,99
N,expectations max.		,61	,13	-,07	-,22	,03	,03	,01 ,46
" " min.		-,62	-,34	-,03	-,004	,02	-,07	-,06 ,52
Constance 12 code		-,06	-,09	,12	,06	,05	-,31	,90 ,94
" 22 code		-,03	-,08	,06	,05	,14	-,11	,43 ,24
Valeurs propres		186,97	160,00	77,40	33,22	29,13	19,00	15,52
% Variance expl.		35,9	30,7	14,8	6,4	5,6	3,6	3,0 100
APRES ROTATION $\Delta = -,100$								
Niveau aspiration 1		,06	,03	,98	,10	,01	-,08	,09
" " 2		-,004	,28	,20	,11	-,22	-,08	-,05
" " 3		,02	,003	,98	,11	,02	-,10	,07
Motivat. réussite		-,11	-,08	-,07	-,02	,05	,48	,03
Anxiété stimulante		,06	-,50	-,01	-,01	,99	,13	,14
Anxiété débilite		-,03	,99	-,02	,02	-,51	-,18	-,01
Anxiété combinée		-,05	,84	-,01	,01	-,88	-,18	-,09
Conformisme		-,08	-,15	-,06	-,06	,16	,97	,001
N,expectat. 12code		,99	-,02	,04	,39	,02	-,19	-,11
" " 22code		,55	-,002	,08	,98	,04	-,05	-,04
" " total		,94	-,01	,07	,72	,03	-,16	-,09
N,expectations max.		,66	-,08	,01	,30	,10	-,09	-,07
" " min.		-,66	-,11	-,10	-,51	,11	,07	,05
Constance 12 code		-,08	-,06	,07	-,04	,03	-,01	,96
" 22 code		-,05	,01	,04	-,02	,10	,03	,47

débilite alors que celui du second l'est par l'anxiété stimulante. L'inverse s'observe pour les pôles négatifs. Ces deux facteurs maintiennent donc entre eux une corrélation négative ($r=-.52$). Trois autres facteurs peuvent aussi être identifiés et sont relativement indépendants de l'ensemble des autres: le F3 en tant que facteur de niveau d'aspiration, le F6 en tant que facteur de motivation et le F7 en tant que facteur de rigidité des prévisions. De très faibles liaisons entre F6 et F1 (-.14), F2 (-.16) ou F5 (.12) semblent indiquer une légère relation entre motivation pour la réussite et attentes, d'une part, anxiété débilite (dans le sens négatif) ou anxiété stimulante (dans le sens positif), d'autre part.

TABLEAU 6.6 : Analyse factorielle canonique du PMT-K(p): instruments de mesure du niveau d'attente et d'aspiration: corrélations entre facteurs après rotation oblique.

FACTEURS	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇
F ₁	—						
F ₂	-.03	—					
F ₃	.03	.08	—				
F ₄	.47	.08	.13	—			
F ₅	.04	-.52	-.04	-.05	—		
F ₆	-.14	-.16	-.09	-.04	.12	—	
F ₇	-.09	-.03	.05	-.04	.12	.03	—

Ces résultats pourraient indiquer, dans la ligne de la théorie d'Atkinson, que des attentes très élevées seraient l'apanage de sujets peu motivés pour la réussite qui les utilisent comme mécanismes de défense: se fixant des objectifs trop élevés, il ne se sentiront pas responsables s'il ne parviennent pas à les atteindre. Une corrélation négative entre motivation et attente ne s'observera donc qu'à partir d'un certain niveau d'intensité de cette dernière (liaison hétérocedastique), ce qui justifierait la faiblesse générale de la corrélation entre ces variables. Le facteur de motivation pour la réussite F6 est en faible relation avec celui d'anxiété stimulante ($r=.12$) ce qui confirme les résultats observés auparavant. Ces résultats peuvent également être indicateurs d'effets d'interactions, non contrôlés dans cette étude, qui ne serait pas incompatibles avec la présence d'une relation linéaire entre motivation et attente dans la ligne des théories de l'apprentissage social: une étude postérieure permettra de vérifier la présence éventuelle de ces effets d'interactions.

On peut conclure que, la consistance interne des diverses variables d'attentes, qui ressort de ces analyses factorielles, confirme pleinement les résultats antérieurs. Cette consistance interne est satisfaisante si l'on considère les niveaux moyens ou extrêmes d'attentes. Le niveau d'attente global est une bonne synthèse des niveaux mesurés à partir des deux codes dans la mesure ou il représente un équilibre satisfaisant entre l'hétérogénéité des mesures, qui garantit une couverture suffisamment large du concept et leur homogénéité qui garantit la mesure effective d'une même dimension psychologique. Le niveau d'attente peut être défini comme la tendance du sujet à se fixer des objectifs de réalisation immédiats supérieurs plutôt qu'inférieurs à son niveau de réussite antérieur ce qui serait indice d'une certaine tolérance à la frustration et de confiance dans sa réussite. Il n'est pas exclu cependant, qu'à partir d'un certain niveau d'intensité, le niveau

d'expectation constitue un mécanisme de défense contre l'anxiété liée à l'échec toujours possible.

L'absence de relation entre rigidité des prévisions et les autres variables d'expectation est également confirmée. Les relations que cette rigidité maintient avec d'autres variables, telles la motivation pour la réussite, le conformisme et l'anxiété stimulante, s'encadrent parfaitement dans l'interprétation psychologique de cette variable fournie précédemment, soit l'imperméabilité du processus d'élaboration des objectifs de réalisation immédiats aux informations provenant soit de la situation, soit du sujet lui-même, ce qui semble d'ailleurs créer un état de tension favorable au succès en situation compétitive.

La validité divergente entre niveaux d'expectations moyens et extrêmes et anxiété, conformisme ou niveaux d'aspiration offre la garantie que ces variables recouvrent des concepts différents. Les faibles corrélations entre motivation pour la réussite et niveaux d'expectation peuvent être l'indice soit du fait que la relation entre ces deux concepts serait hétérocedastique c'est-à-dire ne se vérifierait qu'à l'intérieur d'un éventail de variation relativement restreint, ce qui ce qui serait en accord avec les prévisions élaborées dans le cadre de la théorie d'Atkinson, soit de la présence d'effets d'interaction non contrôlés compatibles avec une liaison linéaire homocédastique dans le sens de la théorie de l'apprentissage social. Le débat ne sera pas tranché sans recours préalable à des études complémentaires (v. chapitre IX et X) qui apporteront des éléments nouveaux et pertinents.

Ces premiers éléments de validité de construction du niveau d'expectation fournis par la méthode factorielle, ont été complétés par ceux fournis par la méthode qualifiée de "différentielle" au chapitre antérieur.

IV. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE.

Cette méthode prétend à partir de la confirmation de certaines hypothèse relatives aux différences de niveaux d'expectations entre certains groupes sociaux déterminés à priori, fonder la validité convergente et de construction de l'instrument. Le bien-fondé de l'utilisation de cette méthode a été discuté au chapitre précédent. Les résultats de l'étude différentielle fournissent, en outre, une description des variations de niveaux d'expectations des pré-adolescents portugais selon leur genre, NSE et zone de résidence. Cette description pourra être comparée à d'autres portant sur d'autres contextes culturels. D'éventuels effets d'interactions entre facteurs de sélection peuvent également surgir et introduire un élément de précision au sein de la description antérieure. Enfin, comme les hypothèses élaborées et rapportées au chapitre IV ne s'appuyent pas uniquement sur des résultats de recherches mais sur un schéma conceptuel théorique qui décrit les principes de construction de certaines caractéristiques cognitives associées à la motivation pour la réussite, leur vérification permettra la mise à l'épreuve du schéma qui les justifie

Ces hypothèses seront brièvement rappelées et la méthode de traitement des données présentée avant de passer à la description et aux commentaires des résultats obtenus.

1. HYPOTHÈSES

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle *les niveaux d'expectation des filles sont inférieurs à ceux des garçons (H4)*. Cette hypothèse se fondait sur les résultats d'études expérimentales réalisées dans d'autres contextes ainsi que sur les prévisions légitimées par notre schéma conceptuel explicatif. Les deux codes utilisés dans cette étude se basent sur du matériel figuratif et peuvent donc être considérés neutres quant aux stéréotypes sexuels. Bien que le second code fasse intervenir des éléments numériques, il n'exige aucune opération mathématique portant sur ces éléments mais seulement leur identification afin d'y faire correspondre la figure adéquate du code. On ne peut donc considérer que cette tâche, à l'instar d'autres tâches mathématiques, soit masculine. Ce fait réduira l'ampleur des différences escomptées, vu que la plupart des recherches rendent en partie responsable des différences d'expectations entre genres, la connotation généralement masculine des tâches cognitives.

Bien que les études comparant les niveaux d'expectation de sujets de diverses classes sociales ou zones de résidence (rurale ou urbaine), soient extrêmement réduites, la référence au même schéma conceptuel a justifié les hypothèses suivantes: *les niveaux d'expectations des sujets seront d'autant plus bas pour les tâches à caractéristiques académiques, qu'ils appartiennent à des niveaux socio-économiques bas (H6) ou vivent dans des zones à caractéristiques rurales (H8)*.

Pusieurs hypothèses à caractère uniquement exploratoire portant sur les niveaux d'expectations maxima et minima avaient aussi été énoncées. Les *expectations minima seraient plus intenses chez les filles, sujets de NSE bas ou vivant en zones rurales* alors que ce serait le cas des *expectations maxima pour les garçons, les sujets de NSE élevés ou vivant en zones urbaines*

(H5,H7,H9). Aucune hypothèse n'avait été énoncée quant à la rigidité des prévisions.

2. TRAITEMENT DES RESULTATS

La présence de différences significatives de niveaux d'expectations entre groupes a été évaluée à partir des résultats globaux d'analyses de variance multivariées (MANOVA), et de covariance multivariée contrariant le QI (MANOVA) l'une incluant l'ensemble des variables, l'autre les niveaux d'expectations (1^{re} code, 2^{de} code et global) et les scores d'expectation maxima et minima en corrélation, et la troisième les rigidités des prévisions également relationnées entre elles (tableau 6.9, 6.10, 6.11 respectivement).

TABLEAU 6.7: Test d'homogénéité des variances de Bartlett-Box : valeurs de F et niveau de signification statistique (p) pour l'échantillon total et au sein des groupes déterminés en fonction du genre, NSE et zone de résidence des sujets.

VARIABLES	FACTEURS	SEXE		ZONE		NSE		TOTAL	
		coef.	F	P	F	P	F	P	P
EXPECT. MOYEN	1 ^{re} C.	2.464	.12	.054	.82	4.613	≤.01	5.577	≤.001
	2 ^{de} C.	1.871	.17	.816	.37	8.923	≤.001	2.917	≤.001
	TOT.	3.592	.06	.667	.41	6.847	≤.001	5.176	≤.001
EXPECT.	MAX.	8.671	≤.01	.540	.46	8.637	≤.001	9.998	≤.001
	MIN.	1.971	.16	3.712	.05	27.075	≤.001	7.050	≤.001
CONSTANCE PREVISIONS	1 ^{re} C.	.213	.64	.213	.64	1.872	.15	1.143	.32
	2 ^{de} C.	.389	.53	.993	.32	3.757	.05	.925	.51

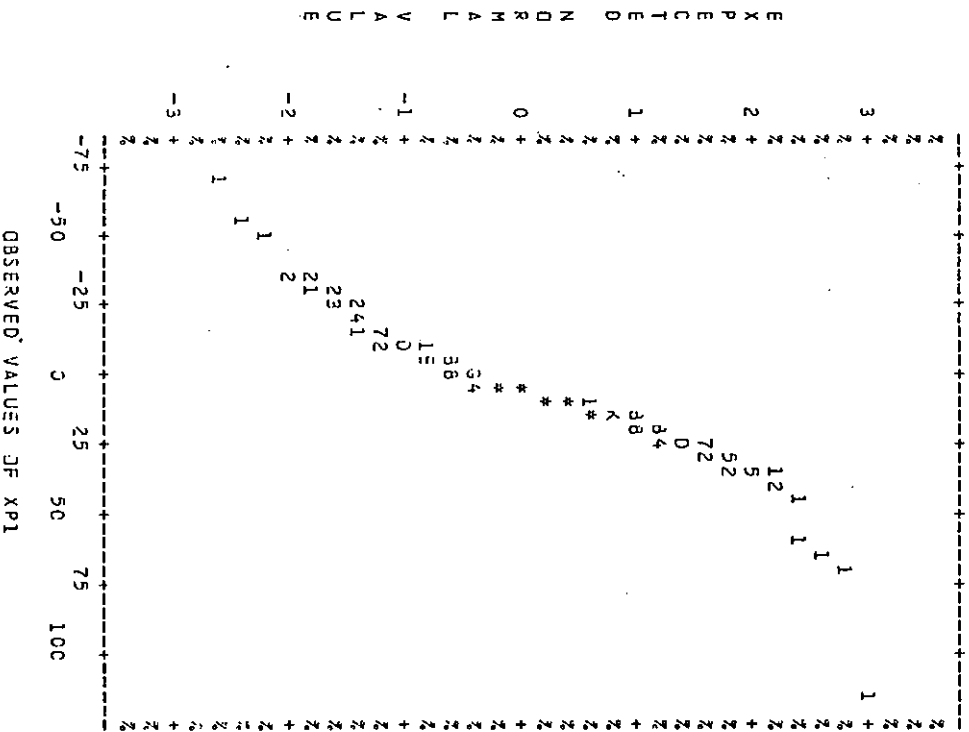
L'homogénéité des matrices de dispersion, calculée à partir du test de "Bartlett-Box", est rapportée au tableau 6.7. Les valeurs de F ne sont pas significatives pour la rigidité des expectations (constance des prévisions) ce qui garantit donc l'homogénéité des variances pour ces variables. Par contre, les valeurs de F sont significatives pour toutes les autres variables d'expectation indice d'hétérogénéité des variances. Il faut remarquer toutefois que, d'une part, la forte sensibilité du test rend très "vraisemblable trouver un F significatif quand les échantillons sont larges" (Gendre, 1976, p.199) et que, d'autre part, la méthode d'analyse multivariée est une technique assez robuste qui supporte un certain degré d'hétérogénéité des variances (Gendre, 1976). De plus, lorsqu'on observe le degré d'hétérogénéité des variances pour chacune des variables en fonction de chacun des facteurs, considérés séparément⁽⁶⁾, on constate que ces variances ne sont significativement hétérogènes que pour le facteur "niveau socio-économique". Elles sont homogènes pour les groupes sélectionnés en fonction de leur genre ou de leur zone de résidence, exception faite des niveaux d'expectations maxima en fonction du niveaux d'expectation minima en fonction de la zone de résidence. En outre, le second postulat des analyses multivariées, relatif à la normalité des distributions, est garanti pour toutes les variables d'expectations sauf, à nouveau, pour les niveaux d'expectation maxima et minima (v.graphiques 6.8a,b,c,d,e,f et g)⁽⁷⁾. Bien que le fait de travailler sur des groupes à effectif égaux autoriserait à une certaine tolérance quant à ces présupposés, le manque d'homogénéité des variances peut parfois rendre significatives des différences qui en fait ne le seraient pas. C'est donc avec extrême prudence que l'on considèrera des différences éventuelles de niveaux socio-économiques, quelques soient les variables considérées (sauf constance, 1^{er} code), les différences de zones pour la variable de niveaux d'expectation minima et les différences de genres pour la variable de niveau d'expectation.

(6) Programme ONEWAY de la version 7 du SPSS

(7) Rappelons que la distribution est considérée normale lorsque le graphique forme une droite

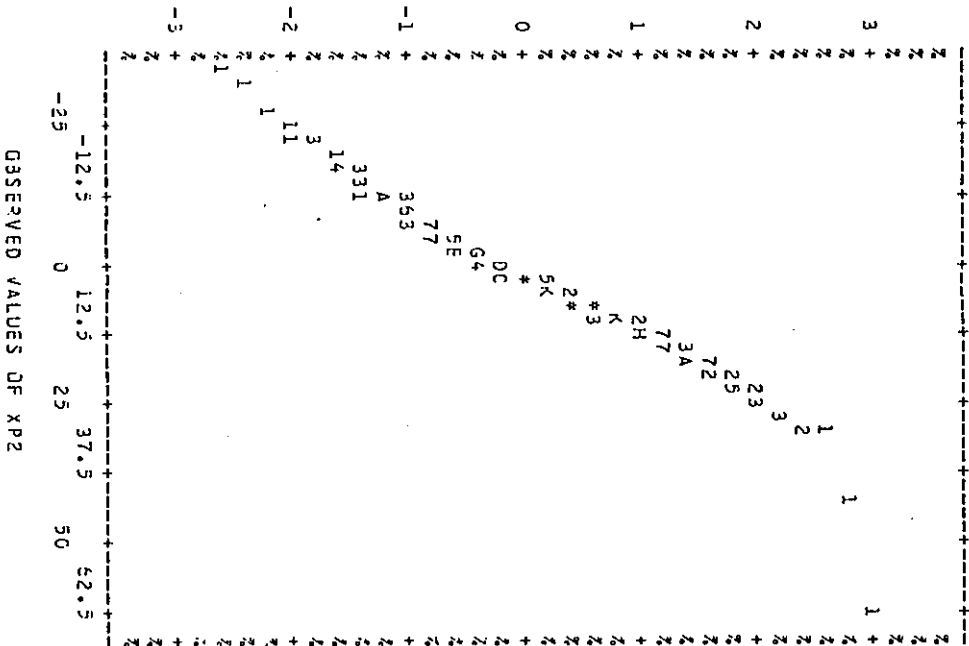
GRAPHICS 6.3a: NINEAU D'EXPECTATION-19 CODE

NORMAL PLOT



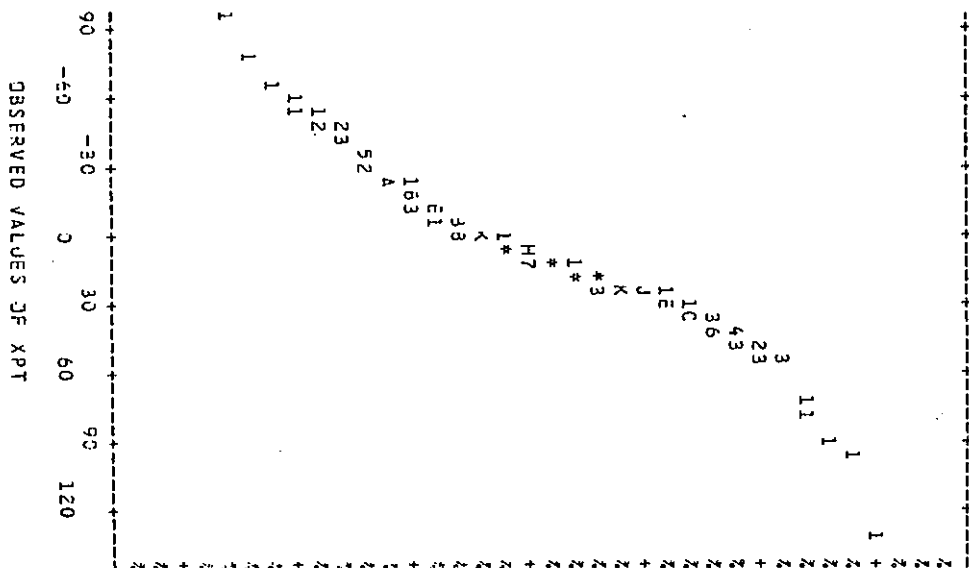
GRAPHICS 6.3b: NINEAU D'EXPECTATION-29 CODE

NORMAL PLOT

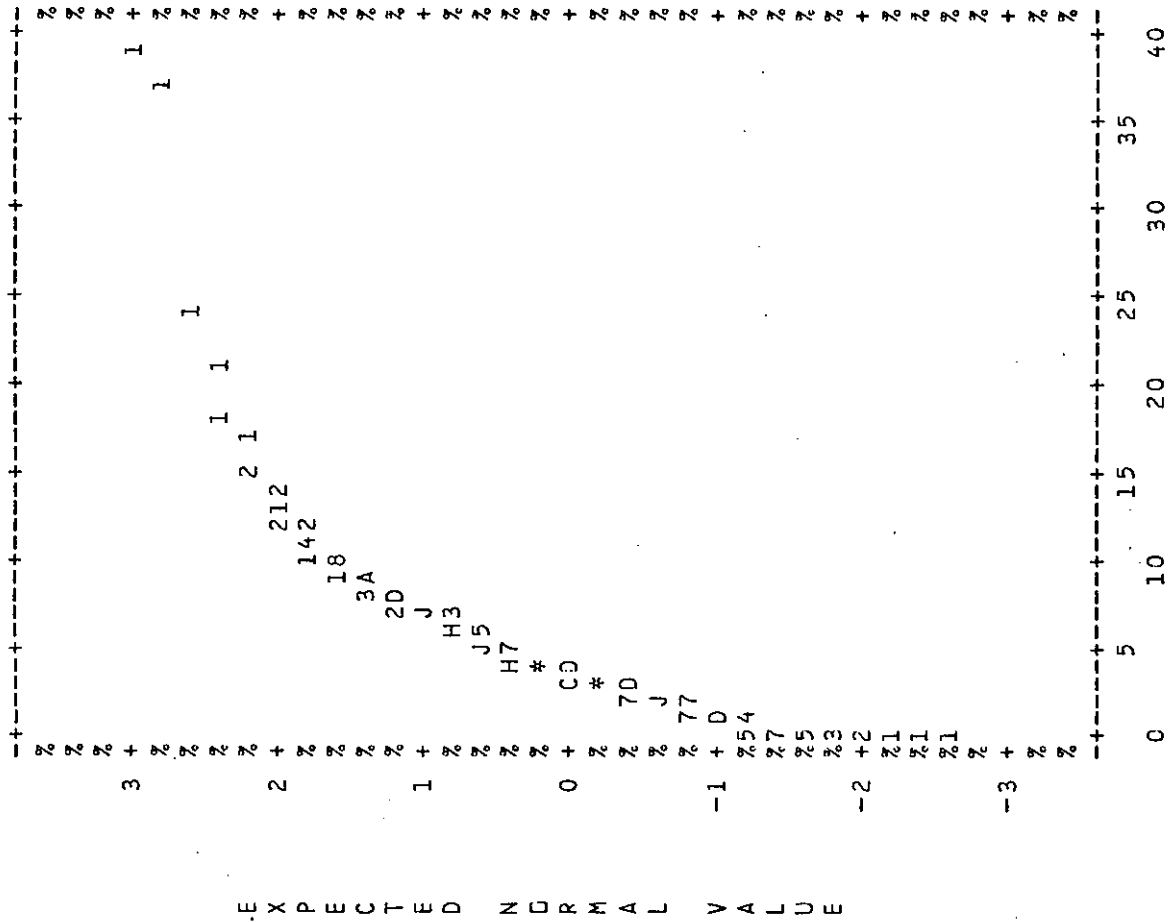


GRAPHICS 6.3c: NINEAU D'EXPECTATION-TOTAL

NORMAL PLOT

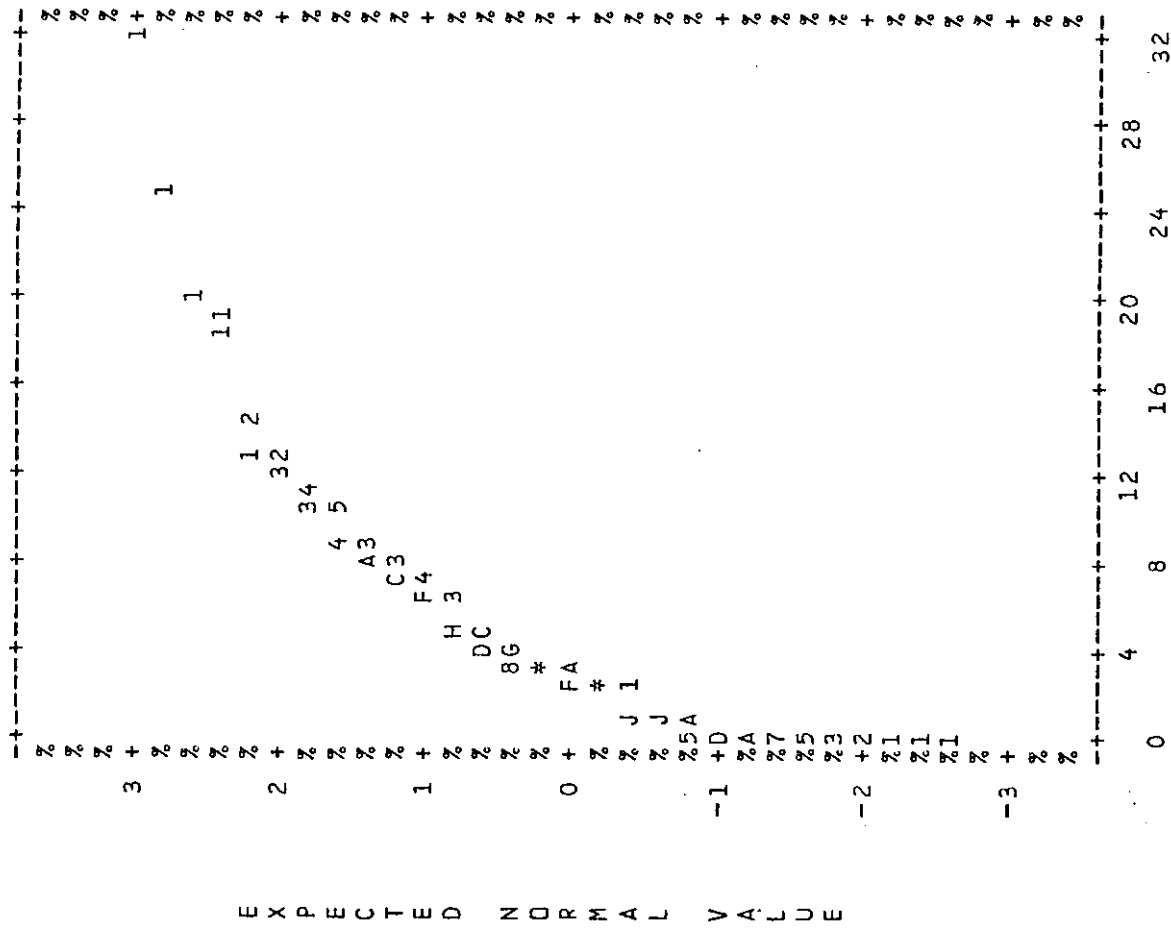


NORMAL PLOT



OBSERVED VALUES OF VPOS

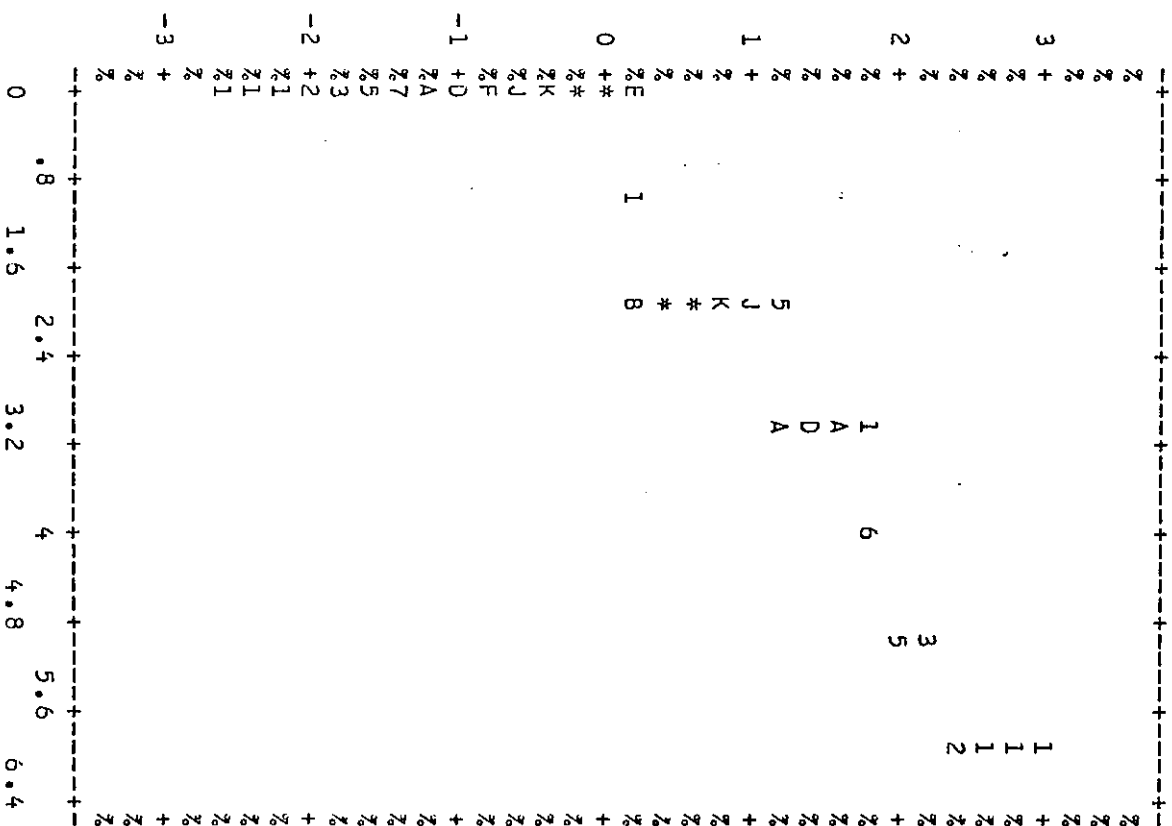
NORMAL PLOT



OBSERVED VALUES OF VNEG

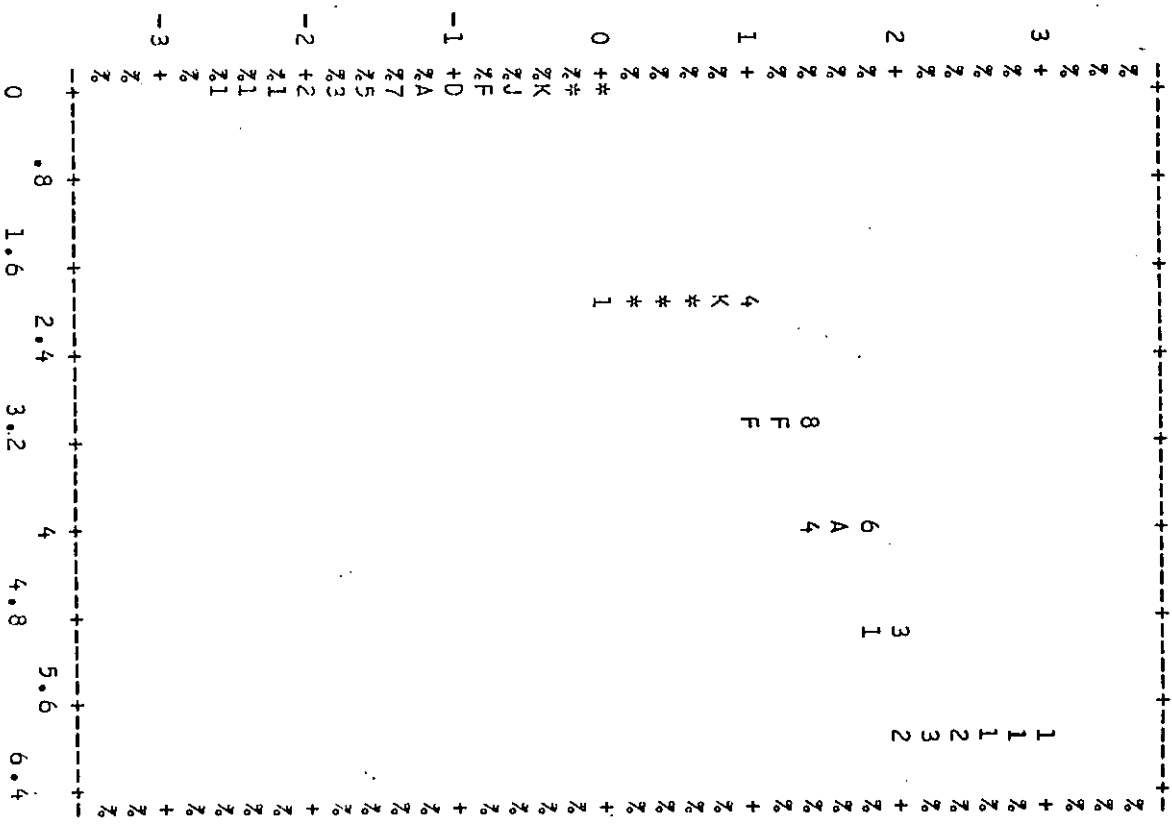
GRAPHIQUES 6.8 r. CONSTANCE DES PREVISIONS- 1^{re} CODE

NORMAL PLOT



GRAPHIQUES 6.8 g. CONSTANCE DES PREVISIONS- 2^{re} CODE

NORMAL PLOT



PREDICTED NORMAL VALUES

PREDICTED NORMAL VALUES

OBSERVED VALUES OF C01

OBSERVED VALUES OF C02

maxima. Les autres résultats des analyses de variances se rapportant aux facteurs sexe et zone, sont donc fiables. La nécessité de transformation d'échelle afin d'homogénéiser les variances sera appréciée en fonction de l'ampleur des différences observées en relation aux variables ou facteurs, qui, pour les raisons mentionnées ci-dessus, ne sont pas totalement dignes de confiance.

La constatation d'une certaine hétérogénéité des variances n'est pas, en soi, dépourvue d'intérêt. L'exigence d'homogénéité se base, en effet, sur le postulat que les sujets appartenant aux différents groupes sélectionnés à partir du plan factoriel, proviennent d'une même population, homogène quant à la variation de la variable étudiée. Les variations des divers groupes ne fluctueraient que légèrement autour de la moyenne. Il semble clair que, dans cette étude, les groupes sélectionnés en fonction du groupe socio-économique d'appartenance, se différencient non seulement au niveau de leurs moyennes (au cas où cette hypothèse se vérifie) mais aussi en relation à la variation de leurs résultats. Ils ne sont donc pas les représentants d'une même population "mère", homogène quant à cette variation.

3. RESULTATS

Les résultats des MANOVA'S et MANCOVA'S sont rapportés aux tableaux 6.9 (ensembles des variables), 6.10 (variables de niveaux moyens d'expectations et expectations maxima et minima, en corrélation entre elles) et 6.11 (variables de constance des prévisions, également en corrélation). On peut considérer en effet que les variables d'expectation forment deux groupes, pratiquement indépendants l'un de l'autre et il a donc semblé utile de faire des analyses multivariées séparées pour chacun d'eux. Ces tableaux présentent également les résultats d'analyses de covariance, contrôlant le niveau

intellectuel des sujets, afin de garantir sa neutralité dans les différences de niveaux d'expectations observées. La similitude des résultats globaux des Manova's et Mancova's nous assure que les différences entre groupes ne sont pas dues à l'influence de différences éventuelles de QI. Un effet significatif du genre est très nettement représenté au niveau de l'ensemble des variables et du groupe de variables plus strictement lié au niveaux d'expectations, moyens et extrêmes, ainsi qu'un effet du niveau socio-économique et de la zone de résidence (à $p = .065$) pour ce dernier groupe de variables. Ces deux derniers effets diminuent d'intensité après contrôle du QI. L'effet dû à l'interaction des facteurs zone-NSE semble apparaître au tableau 6.9 mais n'est nettement significatif que pour les variables de constance des prévisions (tableau 6.11).

Une analyse de variance univariée (ANOVA) a permis de préciser les variables qui sont responsables de cette différenciation globale et l'observation des valeurs moyennes prises par ces variables dans chacun des groupes, indique le sens de ces différences. Les résultats de cette analyse de variances sont rapportés au tableau 6.12. Les valeurs prises par la constance des prévisions, tant pour le 1^{er} code comme pour le second, n'étant significativement différentes que pour l'interaction des facteurs zone et NSE, seuls les valeurs du F qui s'y réfèrent ont été rapportées.

Des différences significatives en fonction du genre peuvent s'observer, tant pour les niveaux moyens d'expectation du 1^{er} code, du 2^{er} code et total comme pour les niveaux d'expectations maxima et minima. De même, les zones rurales diffèrent des zones urbaines quant à leurs niveaux d'expectations, tant en relation au premier code comme au résultats totaux des deux codes. Elles diffèrent également au niveau des niveaux d'expectations minima à condition de contrôler la variable QI. La précarité de cette différenciation, alliée au manque d'homogénéité des variances des niveaux d'expectations minima pour ces deux groupes, ne permettent pas d'accepter avec confiance ce dernier résultat.

TABLEAU 6.9: Analyse de variance et covariance multivariée de l'ensemble des variables de l'instrument de mesure des attentes.

MANOVA				
FACTEURS	COEF. WILKS	F	DL/ERREUR DL	P
SEXE	.92764	3.14267	7.00/282.00	.003
ZONE	.96337	1.53181	7.00/282.00	.156
NSE	.92535	1.59353	14.00/564.00	.076
SEXE-ZONE	.98340	.68003	7.00/282.00	.689
ZONE-NSE	.92275	1.65235	14.00/564.00	.062
SEXE-NSE	.94533	1.14863	14.00/564.00	.312
SEXE-ZONE-NSE	.95287	.98418	14.00/564.00	.468
MANCOVA				
SEXE	.92777	3.12502	7.00/281.00	.003
ZONE	.96439	1.48248	7.00/281.00	.173
NSE	.92717	1.54679	14.00/562.00	.090
SEXE-ZONE	.98566	.58395	7.00/281.00	.769
ZONE-NSE	.92345	1.63068	14.00/562.00	.067
SEXE-NSE	.94336	1.18745	14.00/562.00	.281
SEXE-ZONE-NSE	.95435	.94883	14.00/562.00	.505

TABLEAU 6.10: Analyse de variance et covariance multivariée des niveaux moyens d'expectation (1^o et 2^o code, total) et niveaux d'expectations extrêmes positifs et négatifs.

MANOVA

	COEF. WILKS	F	DL/ERREURS DL	P
SEXE	.92817	4.39558	5.00/284.00	<.001
ZONE	.96431	2.10212	5.00/284.00	.065
NSE	.93387	1.97659	10.00/568.00	.034
SEXE-ZONE	.98658	.77258	5.00/284.00	.570
ZONE-NSE	.95852	1.21594	10.00/568.00	.277
SEXE-NSE	.95215	1.40982	10.00/568.00	.172
SEXE-ZONE- NSE	.96536	1.01009	10.00/568.00	.433

MANCOVA

SEXE	.92813	4.38299	5.00/283.00	<.001
ZONE	.96569	2.01074	5.00/283.00	.077
NSE	.94181	1.72233	10.00/566.00	.072
SEXE-ZONE	.98780	.69890	5.00/283.00	.625
ZONE-NSE	.95695	1.25900	10.00/566.00	.251
SEXE-NSE	.95015	1.46571	10.00/566.00	.148
SEXE-ZONE- NSE	.96573	.99558	10.00/566.00	.446

TABLEAU 6.11: Analyse de variance et covariance multivariée des constances de prévisions (19 et 29 code).

MANOVA				
	COEF. WILKS	F	DL/ERREUR DL	P
SEXE	.99993	.00990	2.00/287.00	.990
ZONE	.99783	.31255	2.00/287.00	.732
NSE	.99049	.68689	4.00/574.00	.601
SEXE-ZONE	.99651	.50251	2.00/287.00	.606
ZONE-NSE	.96011	2.95052	4.00/574.00	.020
SEXE-NSE	.99328	.48475	4.00/574.00	.747
SEXE-ZONE-NSE	.98825	.85043	4.00/574.00	.494
MANCOVA				
SEXE	.99990	.01416	2.00/286.00	.986
ZONE	.99707	.41980	2.00/286.00	.658
NSE	.98355	1.19118	4.00/572.00	.314
SEXE-ZONE	.99776	.32111	2.00/286.00	.726
ZONE-NSE	.96158	2.82916	4.00/572.00	.024
SEXE-NSE	.99335	.47797	4.00/572.00	.752
SEXE-ZONE-NSE	.98942	.76278	4.00/572.00	.550

L'hétérogénéité des variances entre genres, pour les niveaux d'expectations maxima semblent raisonnablement compensée par l'amplitude des différences ($p = .005$): des différences de moyennes effectives existent donc, au delà du biais introduit par l'hétérogénéité. Les niveaux minima varient également en fonction du facteur NSE et l'interaction des facteurs sexe et NSE. De nouveau l'hétérogénéité des variances entre classe sociales, très importante, nous force à considérer ces résultats avec prudence. Les rigidités des prévisions sont, comme on l'a signalé plus haut, sensibles aux facteurs zone de résidence et niveau socio-économique en interactions. Malgré la faible homogénéité des variance de cette rigidité dans le 2^e code pour les classes sociales, leur homogénéité globale et vis-à-vis des autres facteurs permet d'accepter de tels résultats. De l'ensemble des résultats fournis par les analyses de variances, seuls ceux relatifs aux niveaux minima d'expectations doivent être considérés avec prudence et auraient avantage à être vérifiés lors de recherches ultérieures.

L'observation des différences de moyennes, présentées au tableau 6.13, permettra de déterminer le sens de ces différences. Seront considérées successivement les différences entre genres, entre zones de résidence et entre classes sociales, pour ensuite être attentifs aux effets d'interactions signalés plus haut.

Considérant le niveau d'expectation du 1^e code, 2^e code et total, on constate que le niveau moyen des filles est systématiquement inférieur à celui des garçons, quelque soit le NSE d'appartenance ou la zone de résidence. Les filles émettent plus fréquemment que les garçons des prévisions de réussite inférieures à leurs niveaux de réussite antérieurs, comme l'indiquent les valeurs moyennes négatives presque exclusivement l'apanage de groupes féminins.. On peut considérer que l'hypothèse (H4) a été vérifiée, soit que le niveau d'expectation des filles est inférieur à celui des garçons, lorsque les

TABLEAU 6.12: Analyse de variance du niveau d'expectation, moyens et extrêmes et constance des prévisions.

VARIABLES	EFFETS	Σ CARRES	CARRE MOYEN	DL.	F	P
N. EXPECTATION	SEXE	4354.83000	4354.83000	1-288	14.89525	<.001
1 ^o code	ZONE	2610.75000	2610.75000	1-288	8.92980	<.005
	NSE	1291.82000	645.91000	2-288	2.20927	.112
	SEXE-ZONE	286.16333	286.16333	1-288	.97879	.323
	ZONE-NSE	247.38000	123.69000	2-288	.42307	.655
	SEXE-NSE	255.66000	127.83000	2-288	.43723	.646
	SEXE-ZONE-NSE	1054.92667	527.46333	2-288	1.80413	.166
N. EXPECTATION	SEXE	1378.16333	1378.16333	1-288	10.41980	.001
2 ^o code	ZONE	168.75000	168.75000	1-288	1.27586	.260
	NSE	453.44000	226.72000	2-288	1.71415	.182
	SEXE-ZONE	41.07000	41.07000	1-288	.31052	.578
	ZONE-NSE	276.72000	138.36000	2-288	1.04609	.353
	SEXE-NSE	663.14667	331.57333	2-288	2.50691	.083
	SEXE-ZONE-NSE	163.28000	81.64000	2-288	.61725	.540
N. EXPECTATION	SEXE	10490.25333	10490.25333	1-288	17.37407	<.001
total	ZONE	4018.68000	4018.68000	1-288	6.65578	.010
	NSE	3175.44667	1587.72333	2-288	2.62960	.074
	SEXE-ZONE	120.33333	120.33333	1-288	.19930	.656
	ZONE-NSE	68.46000	34.23000	2-288	.05669	.945
	SEXE-NSE	1166.16667	583.08333	2-288	.96571	.382
	SEXE-ZONE-NSE	634.24667	317.12333	2-288	.52522	.592
N. EXPECTATION	SEXE	158.41333	158.41333	1-288	8.01890	<.005
MAX.	ZONE	51.25333	51.25333	1-288	2.59445	.108
	NSE	25.62000	12.81000	2-288	.64844	.524
	SEXE-ZONE	1.08000	1.08000	1-288	.05467	.815
	ZONE-NSE	69.12667	34.56333	2-288	1.74960	.176
	SEXE-NSE	12.28667	6.14333	2-288	.31098	.733
	SEXE-ZONE-NSE	14.46000	7.23000	2-288	.36598	.694
N. EXPECTATION	SEXE	46.41333	46.41333	1-288	2.94667	.087
MIN.	ZONE	56.33333	56.33333	1-288	3.57647	.060.
	NSE	155.12000	77.56000	2-288	4.92410	.008
	SEXE-ZONE	.01333	.01333	1-288	.00085	.977
	ZONE-NSE	18.74667	9.37333	2-288	.59509	.552
	SEXE-NSE	107.70667	53.85333	2-288	3.41902	.034
	SEXE-ZONE-NSE	31.22667	15.75111	2-288	.99125	.372
CONST. 1 ^o C.	ZONE-NSE	17.38667	8.69333	2-288	3.96302	.020
CONST. 2 ^o C.	ZONE-NSE	18.24000	9.12000	2-288	3.50957	.031

Caractères gras = différences significatives à $p < .05$

" " " " " " quand QI contrôlé,

TABLEAU 6,13: Différences d'expectation en fonction du genre, de la zone de résidence et du NSE d'appartenance; moyennes et erreur type.

VARIABLES	NSE	ZONE RURALE				BAS	ZONE URBAINE				BAS	TOTAL			
		BAS	MOYEN	ELEVE	TOTAL		BAS	MOYEN	ELEVE	TOTAL		BAS	MOYEN	ELEVE	TOTAL
		SEXE													
N, EXPECTAT, 12 CODE	FEM,	-6,80	-8,84	,68	-4,99	-,76	4,80	4,56	2,87	-3,78	-2,02	2,62	-1,06		
		5,52	3,49	2,56	2,36	3,98	2,73	2,27	1,78	3,40	2,40	1,78	1,51		
	MASC,	3,76	7,04	2,96	4,59	4,44	8,40	12,76	8,53	4,10	7,72	7,86	6,56		
		3,26	2,29	2,12	1,50	2,99	2,28	5,29	2,17	2,19	1,60	2,91	1,32		
	TOT,	-1,52	-,90	1,82	-,20	1,84	6,60	8,66	5,70	,16	2,85	5,24	2,75		
		3,26	2,36	1,65	1,45	2,49	1,78	2,91	1,42	2,10	1,52	1,70	1,03		
N, EXPECTAT, 22 CODE	FEM,	-1,24	-1,76	,20	-,93	,40	-1,64	,72	-,17	-,42	-1,70	,46	-,55		
		2,97	2,11	1,35	1,28	3,55	2,24	1,98	1,53	2,29	1,53	1,19	1,00		
	MASC,	-3,00	5,00	5,84	2,61	3,32	7,32	3,92	4,85	,16	6,16	4,88	3,73		
		2,38	2,22	1,77	1,30	2,30	1,63	2,12	1,21	1,70	1,43	1,37	,89		
	TOT,	-2,12	1,62	3,02	,84	1,86	2,84	2,32	2,34	-,13	2,23	2,67	1,59		
		1,89	1,59	1,17	,92	2,10	1,57	1,45	,99	1,42	1,11	,93	,68		
N, EXPECTAT, TOTAL	FEM,	-8,04	-10,52	,88	-5,89	-,36	3,16	5,28	2,69	-4,20	-3,68	3,08	-1,60		
		7,62	4,55	2,90	3,12	6,91	4,28	3,76	2,87	5,13	3,24	2,37	2,17		
	MASC,	,76	12,04	8,80	7,20	7,76	15,32	16,68	13,25	4,26	13,68	12,74	10,23		
		4,77	3,45	3,00	2,24	4,28	3,60	6,79	2,94	3,24	2,48	3,72	1,66		
	TOT,	-3,64	,76	4,84	,65	3,70	9,24	10,98	7,97	,03	5,00	7,91	4,31		
		4,49	3,25	2,14	1,99	4,10	2,90	3,92	2,13	3,10	2,21	2,25	1,47		
N, EXPECTAT, MAX,	FEM,	4,36	3,44	3,24	3,68	4,32	5,08	4,48	4,63	4,34	4,26	3,86	4,15		
		1,01	,56	,59	,43	,82	,59	,54	,46	,57	,53	,33	,31		
	MASC,	6,72	4,76	4,28	5,25	5,76	5,60	6,52	5,96	6,24	5,18	5,40	5,61		
		1,59	,48	,42	,55	,61	,55	1,59	,59	,55	,40	,40	,35		
	TOT,	5,54	4,10	3,76	4,67	5,04	5,34	5,50	5,29	5,29	4,72	4,63	4,88		
		,91	,38	,36	,36	,52	,55	,84	,35	,54	,35	,26	,23		
N, EXPECTAT, MIN,	FEM,	5,32	6,28	2,80	4,80	4,24	4,24	3,36	3,95	4,78	5,26	3,08	4,37		
		,97	,90	,38	,48	,92	,50	,84	,39	,67	,53	,33	,31		
	MASC,	5,60	2,96	3,52	4,03	4,20	2,60	2,64	3,15	4,90	2,78	3,08	3,59		
		1,31	,50	,62	,52	1,13	,53	,51	,46	,86	,40	,40	,35		
	TOT,	5,46	4,62	3,16	4,41	4,22	3,42	3,00	3,55	4,84	4,02	3,08	3,98		
		,81	,56	,36	,36	,72	,42	,87	,30	,54	,35	,26	,29		
CONST, PREV, 12 CODE	FEM,	1,40	1,56	1,20	1,39	1,44	,80	1,32	1,19	1,42	1,18	1,26	1,29		
		,37	,28	,29	,18	,34	,25	,28	,17	,25	,20	,20	,12		
	MASC,	1,32	1,80	,80	1,31	1,44	,96	1,32	1,24	1,38	1,38	1,06	1,27		
		,28	,35	,23	,17	,54	,23	,29	,17	,22	,21	,19	,12		
	TOT,	1,36	1,68	1,00	1,35	1,44	,88	1,32	1,21	1,40	1,28	1,16	1,28		
		,23	,22	,18	,12	,24	,17	,28	,12	,16	,15	,14	,09		
CONST, PREV, 22 CODE	FEM,	1,24	2,16	1,44	1,61	1,96	1,00	1,20	1,39	1,60	1,58	1,32	1,50		
		,41	,32	,31	,20	,37	,27	,25	,18	,28	,22	,20	,14		
	MASC,	1,60	1,56	1,16	1,44	1,92	1,36	1,48	1,59	1,76	1,46	1,32	1,51		
		,35	,33	,29	,18	,34	,32	,25	,18	,24	,22	,20	,13		
	TOT,	1,42	1,86	1,30	1,53	1,94	1,18	1,34	1,49	1,68	1,52	1,32	1,51		
		,27	,23	,21	,14	,25	,21	,19	,13	,18	,16	,14	,09		

sujets sont invités à prévoir leurs niveaux de réussite à une tâche relativement nouvelle qui présente des caractéristiques scolaires. Comme aucune différence de genre n'est observée au niveau des scores minima, ces résultats sont dûs non pas à des attitudes pessimistes ponctuelles, aussi fréquente chez garçons comme chez filles, mais à un pessimisme plus permanent de la part des filles.

Les garçons, par contre, émettent plus souvent des expectations extrêmes qui dépassent de loin leurs possibilités, ce qui confirmerait en partie notre hypothèse (H5), bien que la tendance supérieure des filles à former des niveaux d'expectations extrêmement bas ne soit pas vérifiée. La référence des filles à des stéréotypes d'incompétence ne stimule pas leur recours à des mécanisme de défense efficaces pour réduire leur anxiété qui fixeraient leurs prévisions de performances à des niveaux de loin inférieurs à leurs résultats antérieurs.

Des différences de niveaux d'expectation (1^{er} code et total) apparaissent aussi entre zones rurales et urbaines, les niveaux des premiers étant inférieurs à ceux des seconds, quelque soit le genre ou la classe sociale considérés. La même tendance générale se manifeste pour le 2^{er} code bien que, dans certains cas, l'influence du genre et de la classe sociale puisse invertir cette tendance (garçons, NSE haut). La propension des sujets ruraux à émettre plus d'expectations négatives extrêmes (après contrôle du QI) est, sans doute, en partie responsable de ces résultats. L'hypothèse selon laquelle les niveaux d'expectations des sujets ruraux seraient inférieurs à ceux des sujets urbain est donc vérifiée (H8) ainsi que celle qui se rapporte aux niveaux d'expectations extrêmes (H9) du moins dans leur expression négative (expectations minima).

Aucune différence systématique et significative de niveaux d'expectations ne s'observe entre classes sociales, bien qu'une tendance, non significative se dessine en faveur de classe sociale supérieure chez les filles. Un phénomène symétrique s'observe chez les garçons pour lesquels, la classe sociale inférieure, par ses basses expectations, se différencie des deux autres.

Un léger accroissement du niveau d'expectation en fonction du niveau socio-économique se manifeste pour le 1^{er} code et le score global: ces différences toutefois ne parviennent pas au seuil de significativité minimum à cause de la forte hétérogénéité des variances et de l'élément perturbateur que ce phénomène entraîne. Lorsqu'elles y parviennent, comme pour le niveau d'expectation minimum, elles ne sont pas dignes de confiance. L'hypothèse (H6) qui s'y rapporte n'est donc pas vérifiée, vu que la variation des résultats entre classes sociales est trop hétérogène pour que cela soit possible. Contrairement aux hypothèses relatives aux effets du genre, celles relatives aux effets de la classe sociale ne se fondaient pas sur les résultats d'études antérieures mais sur un modèle théorique. Il n'est toutefois pas exclu que, pour des tâches de déchiffrement et transcription de codes, les sujets de cet âge n'aient pas conscience du niveau de compétence et des probabilités de succès des membres de leurs groupes social d'appartenance.

Des interactions des facteurs sexe-NSE sont observées uniquement pour les niveaux d'expectation minima. Les sujets de classe basse et hautes ne différencient pas leurs niveaux d'expectations négatifs extrêmes en fonction de leur genre alors que des différences de genre significatives sont observées au sein de la classes moyennes: l'intensité des scores minima des filles est supérieure à celle des garçons (en valeur absolue) quelque soit leur zone de résidence. Si les résultats étaient plus fiables, ils pourraient indiquer que l'influence du genre sur cette caractéristique est particulièrement prégnante à condition qu'elle se manifeste au sein des conditions de vie de la classe moyenne.

Les interactions zone-classe sociale influencent, au cours des diverses tentatives d'exécution de la tâche, la tendance à formuler des prévisions de réussite identiques soit la constance ou rigidité des prévisions. Ainsi les sujets de NSE supérieurs sont moins rigides en zones rurales, alors que ce sont ceux qui appartiennent à la classe moyenne qui manifestent ce type d'attitude

en zone urbaine. Pour toutes les classes sociales, les sujets urbains sont plus rigides que les sujets ruraux, sauf pour la classe moyenne au sein de laquelle la relation s'inverse. Ces résultats, considérés simplement exploratoires, sont de difficile interprétation.

A la suite de cette étude différentielle on peut conclure que l'instrument de mesure des expectations possède un bon pouvoir de discrimination des sujets, dont les différences de genre et de zone en sont la synthèse. Il est donc suffisamment sensible pour répondre aux objectifs de cette étude. Les résultats obtenus confirment, en outre, les différences de niveaux d'expectations entre garçons et filles rapportés par d'autres études utilisant des instruments de mesure différents: ils garantissent la validité convergente de l'instrument. Cet instrument a aussi permis de mettre en évidence des différences entre groupes prévues à partir du concept d'expectation qui a présidé à son élaboration, ce qui offre une certaine garantie quant à sa validité de construction. Il confirme, en outre, le développement différentiel de cette caractéristique psychologique, prédit à partir de notre modèle théorique. Finalement, à un niveau exploratoire, les mesures fournies par cet instrument ont permis d'observer que certains groupes, comme les classes sociales, se différencient non pas quant à leurs niveaux d'expectations moyens mais quant à l'amplitude de leurs expectations maxima et minima, ce qui n'est certainement pas sans intérêt; l'hétérogénéité des variances exige toutefois la réplication de ces résultats au cours d'études postérieures.

La validité de construction, basée sur la convergence des indices de consistance interne, validité divergente et convergente de l'instrument, recevra un appui supplémentaire à partir de sa validité prédictive, étudiée au cours de la section suivante.

V. VALIDITE PREDICTIVE

L'évaluation de la validité prédictive de l'instrument de mesure des expectations, en choisissant comme critère externe les résultats scolaires, non seulement sera un indice supplémentaire de la validité de construction de l'épreuve mais encore permettra l'appréciation de l'utilité pratique de l'évaluation des expectations dans le contexte scolaire.

Le bilan présenté en début de chapitre rapporte que la validité prédictive des instruments de mesure du niveau d'expectation a été très souvent étudiée et constitue l'une des bases les plus solides de leur validité de construction. Il faut toutefois noter que, dans ces cas, la plupart des chercheurs évaluent expectations et performances à partir des mêmes tâches, ou de tâches très semblables. Ils se penchent rarement sur les relations entre expectations et performances lorsque les unes et les autres sont mesurées à partir de situations différentes: l'utilité pratique des niveaux d'expectations en tant que prédicteurs des résultats scolaire, lorsqu'ils sont appréciés à partir de tâches circonscrites non scolaires, n'a donc pas été clairement démontrée.

Le choix du type de tâches auquel le sujet sera confronté est, en effet, délicat vu qu'il ne peut être ni identique, ni trop éloigné du type de tâches qui permet l'appréciation de la variable dépendante. Si les tâches sont presque identiques, le niveau d'expectation du sujet ne sera que le reflet de l'évaluation objective de ses probabilités de succès, grâce aux nombreux éléments d'information acquis au cours de réalisations antérieures en cours de scolarité: une corrélation positive élevée entre expectations et résultats scolaires est prévisible dans ce cadre, bien qu'elle soit de peu d'intérêt. Par contre, si la tâche est très différente des activités scolaires habituelles, le sujet formera des expectations en référence à des éléments qui ne sont pas pertinents pour prévoir sa façon de se situer face aux tâches d'apprentissage scolaire: niveaux

d'expectations et résultats scolaires seront probablement indépendants, dans ce cas. Il faudra donc faire appel à des tâches qui exigent le même type de compétences que les tâches scolaires, mais ne présupposent pas la même accumulation de connaissances que celles-ci. L'absence d'élément objectif d'évaluation, s'il s'agit d'une tâche nouvelle, permettra aux expectations du sujet de traduire l'expression d'aspects subjectifs de sa personnalité. Il semble que les tâches proposées par l'instrument qui a été construit répondent à de telles exigences. Nous prévoyons, dans ce cas, la manifestation d'une corrélation positive modérée entre niveaux d'expectations et résultats scolaires.

Les caractéristiques démographiques des sujets, comme l'ont montré les résultats de l'analyse de variance, influencent leurs niveaux d'expectations. Il n'est pas exclu qu'elles influencent aussi la relation entre résultats scolaires et expectations: l'intensité de la relation pour chacune des variables d'expectations peut donc varier d'un groupe à l'autre, bien que rien ne permette de déterminer, *a priori*, le sens de ces variations. Les résultats de l'analyse de régression multiple et les corrélations entre chacune des variables d'expectations et les résultats scolaires seront rapportés, non seulement pour l'ensemble de l'échantillon mais encore pour chacun des sous-groupes sociaux considérés. La comparaison du pourcentage de variation des résultats scolaires expliqué par le quotient intellectuel, à celui expliqué par les variables d'expectations justifiera l'utilité de la prise en considération de ces dernières pour la compréhension, l'explication ou la prévision des variations de performances scolaires.

Les résultats scolaires recueillis se réfèrent à la 1^{re} période d'évaluation immédiatement antérieure à la mesure des niveaux d'expectations. Bien que la simultanéité du recueil des informations pour les variables prédictives et le critère, inciterait à parler de validité concourante plutôt que prédictive, on peut considérer, d'une part, que les notes recueillies à ce

moment sont indicatrices du niveau scolaire habituel du sujet et, d'autre part, que les attentes exprimées dans cette situation concrète, reflètent une attitude plus générale des sujets face aux situations du même type. Ce n'est donc pas le niveau d'attente ponctuel, mesuré à ce moment, qui influence les résultats scolaires du sujet, mais plutôt sa confiance générale à améliorer ses performances dans toute situation à caractéristiques académiques, nouvelle et susceptible d'apprentissage: ce type de situation est très fréquent dans le contexte scolaire et c'est, semble-t-il à bon escient, que l'on parlera de validité prédictive du niveau d'attente.

Les résultats relatifs aux diverses étapes signalées plus haut seront présentés et successivement appréciés afin d'évaluer la validité prédictive et l'utilité pratique de l'instrument de mesure du niveau d'attente.

1. RELATION ENTRE LES VARIABLES MESUREES PAR L'INSTRUMENT D'EXPECTATION ET LES RESULTATS SCOLAIRES

Les coefficients de régression de l'ensemble des variables d'attente en relation aux performances scolaires ainsi que le pourcentage de variance des résultats scolaires expliqué par ces variables sont rapportés au tableau 6.14, tant pour le groupe dans son ensemble comme pour chacun des sous-groupes à caractéristiques socio-démographiques spécifiques; sont aussi indiqués les coefficients de corrélations et pourcentage de variance expliquée par le QI. Dans l'ensemble, les variables d'attentes sont significativement⁽⁸⁾ liées au critère, tant dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Cette liaison est plus intense au sein des classes moyennes et basses qu'au sein de classes plus favorisées: certaines exceptions doivent cependant être signalées, comme par exemple, celle des garçons urbains de NSE bas (coefficient de régression non

(8) Pour plus de détails méthodologiques, voir chap. V.

TABLEAU 6.14: Régression du QI ou des variables mesurées par l'instrument d'expectation (NE) et résultats scolaires; % de variance des résultats scolaires expliquée par le QI et NE selon le genre, NSE et zone de résidence des sujets.

N S E	ZONE		RURALE		URBAINE		TOTAL	
	SEXE	VARIABLES	QI	NE	QI	NE	QI	NE
	COEFICIENTS							
B A S	FEMININ	Régression	.52	.55	.34	.58	.46	.35
		% variance	.28	.30	.12	.34	.21	.12
	MASCULIN	Régression	.19	.70	.55	.16	.38	.29
		% variance	.04	.49	.30	.03	.14	.08
	TOTAL	Régression	.32	.42	.47	.14	.39	.26
		% variance	.10	.18	.22	.02	.15	.07
M O Y E N	FEMININ	Régression	.38	.41	.38	.43	.43	.39
		% variance	.14	.16	.15	.18	.18	.15
	MASCULIN	Régression	.47	.40	.47	.58	.47	.45
		% variance	.22	.16	.22	.33	.22	.21
	TOTAL	Régression	.45	.37	.44	.46	.44	.35
		% variance	.20	.14	.19	.21	.20	.12
E L E V E	FEMININ	Régression	.44	.42	.48	.33	.45	.19
		% variance	.19	.18	.24	.10	.20	.04
	MASCULIN	Régression	.27	.33	.50	.43	.42	.35
		% variance	.07	.11	.25	.19	.17	.12
	TOTAL	Régression	.37	.31	.49	.20	.43	.18
		% variance	.14	.10	.24	.04	.19	.03
T O -T A L	FEMININ	Régression	.47	.30	.53	.26	.50	.17
		% variance	.22	.09	.28	.07	.25	.03
	MASCULIN	Régression	.30	.25	.58	.28	.45	.19
		% variance	.09	.06	.34	.08	.20	.03
	TOTAL	Régression	.40	.24	.56	.24	.47	.15
		% variance	.20	.06	.31	.06	.22	.02

significatif). Les coefficients sont, dans l'ensemble, relativement homogènes: ils s'étendent de .30 à .50 (21 coefficients sur 36) et les coefficients inférieurs à .20 (5 sur 36) ou supérieurs à .60 (1 seul) sont relativement rares. Plusieurs coefficients, relativement élevés (.33; .35), n'atteignent pas le niveau minimum de significativité, soit parce que le nombre de sujets du groupe considéré est réduit, soit parce que ces coefficients ne sont pas dus à l'influence prépondérante d'une des variables mais à la somme des influences réduites de chacune d'elles. De tels coefficients, obtenus à partir d'échantillons plus nombreux seraient probablement significatifs. Les résultats précédents permettent de conclure que les variables d'expectation font preuve, dans leur ensemble, d'une capacité de prédiction des résultats scolaire satisfaisante. Ils ne permettent toutefois pas de distinguer la contribution de chacune des variables d'expectations à cette prédiction ni le sens de la liaison entre variables et critère. Ces aspects seront observés à partir de l'examen des corrélations.

Le tableau 6.15 rapporte les corrélations de chacune des variables avec les résultats scolaires, tant pour l'échantillon total comme pour chacun des groupes sélectionné en fonction des caractéristiques socio-démographiques considérées dans cette étude. L'examen de ce tableau suscite d'emblée divers commentaires d'ordre très général. Quelques soient les variables considérées, les corrélations observées ne sont pas significatives au sein de groupes relativement hétérogènes (groupe total, garçons, filles) à effectif plus nombreux, alors qu'elles le sont pour des groupes socialement plus homogènes (filles de NSE moyen, sujets ruraux de NSE bas ou moyen; garçons ruraux...). Comme la liaison significative entre expectations et performances, observable au niveau de ces groupes restreint, s'annule lorsque leurs membres se diluent dans un ensemble plus hétérogène, on peut conclure que le partage de certaines expériences sociales concrètes permet la manifestation de relations entre

TABLEAU 6.15: Corrélations entre niveaux d'expectation, expectations extrêmes et constance des prévisions et résultats scolaires selon le genre, la zone de résidence et le NSE d'appartenance.

Z	NSE	NSE BAS			NSE MOYEN			NSE ELEVE			TOTAL		
O	SEXE	FEM,	MASC,	TOT,	FEM,	MASC,	TOT,	FEM,	MASC,	TOT,	FEM,	MASC,	TOT,
N													
E	VARIABLES												
	N,EXP,12C,	-,14	-,18	-,16	-,25	-,04	-,13	-,02	,02	-,01	-,05	-,02	-,05
	N,EXP,22C,	-,18	-,19	-,18	-,11	-,08	-,08	,02	-,07	-,05	-,06	-,05	-,07
T	N,EXP, T,	-,17	-,22	-,19	-,24	-,09	-,13	-,01	-,01	-,03	-,07	-,04	-,07
O													
T	N,EXP,MAX,	-,12	,12	,004	-,10	-,20	-,13	-,05	,01	-,03	-,10	-,01	-,06
A													
L	N,EXP,MIN,	,06	,21	,14	,23	-,14	,03	-,08	-,03	-,05	-,03	-,01	-,01
	CONST,12C,	-,02	,10	,04	,18	-,02	,07	-,09	,32	,11	-,01	,10	-,05
	CONST,22C,	-,21	,08	-,08	,33	,16	,23	-,14	,05	-,05	-,06	,06	-,01
	N,EXP,12C,	-,16	-,46	-,27	-,22	-,10	-,24	-,06	-,01	-,06	-,08	-,19	-,16
	N,EXP,22C,	-,14	-,54	-,29	-,06	-,11	-,14	,30	-,14	-,03	,01	-,18	-,10
R	N,EXP, T,	-,17	-,58	-,32	-,20	-,14	-,24	,09	-,08	-,06	-,06	-,23	-,17
U													
R	N,EXP,MAX,	-,14	,19	,02	-,08	-,26	-,20	-,12	,06	-,10	-,14	,01	-,09
A													
L	N,EXP,MIN,	,02	,55	,28	,14	-,10	,12	-,37	,01	-,17	-,09	,16	,05
	CONST,12C,	-,27	,37	-,03	,08	-,02	,01	-,07	,15	,07	-,11	,10	-,01
	CONST,22C,	-,42	,23	-,17	,29	,19	,27	-,04	-,13	-,06	-,07	,07	-,01
	N,EXP,12C,	-,02	,06	,02	,16	,01	,09	,03	-,05	-,02	,06	,06	,07
	N,EXP,22C,	-,21	,14	-,05	-,23	-,07	,01	-,15	,02	-,06	-,12	,03	-,03
U													
R	N,EXP, T,	-,12	,11	-,01	-,02	-,07	,04	-,06	-,03	-,04	-,02	,05	,03
B													
A	N,EXP,MAX,	-,10	,01	-,04	,04	-,18	-,05	,02	-,07	-,04	-,02	-,04	-,02
I													
N	N,EXP,MIN,	-,07	-,11	-,04	,12	-,16	-,15	,10	-,01	,05	,01	-,14	-,08
	CONST,12C,	,35	-,07	,11	,09	,04	,07	-,11	,39	,13	,09	-,11	,10
	CONST,22C,	,18	-,03	,06	,05	,14	,14	-,26	,18	-,04	-,07	,05	-,01

Caractère gras : p<,05

variables prédictives et critère: en effet, plus les groupes sont hétérogènes, moins leurs membres partageront les mêmes expériences sociales relevantes. Une autre observation d'ordre général se réfère aux sujets de zones urbaines: presque aucune corrélation n'est significative au sein de cette zone géographique. L'unique exception à signaler se rapporte à la rigidité des prévisions des garçons de NSE élevé, significativement liée aux résultats scolaires de ces derniers.

Considérant tour-à-tour chacune des variables mesurées à partir de l'instrument, il est curieux de constater que les corrélations entre résultats scolaires et niveaux moyens d'expectations pour le 1^{er} code, 2nd code et total, lorsqu'elles s'avèrent significatives, sont toujours négatives. Cela signifie que les sujets qui manifestent une certaine confiance dans leurs possibilités de réussite à courts termes ou qui prévoient systématiquement dépasser leur niveau de performance antérieur lors d'une prochaine tentative ont, en général, des résultats scolaires inférieurs à ceux dont les expectations sont plus basses. Ce type de corrélation peut être résultat de phénomènes différents. Il traduira soit la relation entre résultats scolaires et de légères variations positives des expectations par rapport à la moyenne, soit l'influence des niveaux d'expectations maxima, négativement corrélés avec les résultats scolaire, soit la liaison positive entre ces résultats scolaires et les expectations minima. Ces hypothèses ne sont pas mutuellement exclusives, leur effet peut être additif et rien ne permet, pour l'instant, d'opter pour l'une d'entre elles.

Les mécanismes psychologiques sous-jacents à ces types d'influence peuvent différer selon les groupes considérés. On peut faire appel, par exemple, au phénomène de compensation, toujours possible, de faibles performances dans un domaine (scolaire) par l'espoir de hautes performances dans un autre domaine (déchiffrement de codes). Les effets cumulatifs de l'apprentissage dans le domaine scolaire n'autorisent pas des espérances de changement immédiat

important alors que les "codes", semblables par certains aspects à la situation scolaire, n'exigent aucune connaissance spécifique préalable et permettent donc des hautes espérances de succès. Il est possible que ce phénomène de compensation se manifeste plus fréquemment au sein de groupes stéréotypiquement moins performants à l'école, soit les classes sociales basses et les zones rurales. C'est, en effet, au sein de la classe basse rurale que ce phénomène est le plus intense. Il se manifeste surtout chez les garçons soit, parce que, plus compétitifs que les filles, ils sentent de façon plus aiguë la nécessité de rétablir leur image de compétence personnelle dans un autre type d'activité, soit parce que les résultats scolaires des filles, plus appliquées, sont meilleurs que ceux des garçons.

Un autre type d'explication s'insère dans le cadre de la théorie d'Atkinson. Des attentes de succès extrêmes, qu'elles soient positives ou négatives, sont, selon cet auteur, l'expression de mécanismes de défense de sujets très anxieux qui se protègent ainsi de la honte anticipée d'un possible échec. En effet, un objectif excessivement élevé, inaccessible pour n'importe qui, ne suscitera pas de honte s'il n'a pas été atteint; de même, si l'objectif est très bas, le succès est pratiquement garanti et les faibles possibilités d'échec diminueront l'anxiété qu'il pourrait susciter. L'efficacité de ce type de mécanisme de défense ne se traduit pas nécessairement par un accroissement des performances mais essentiellement par une diminution notable de l'anxiété. Il pourra même avoir des effets antagoniques au niveau des performances. Soit les sujets, libérés de l'anxiété liée à la menace de blessure de leur auto-estime, fourniront sans crainte l'effort nécessaire à l'atteinte d'un bon niveau de performances: dans ce cadre, une corrélation positive entre performances scolaires et scores extrêmes d'attentes (maxima ou minima) sera attendue. De telles corrélations peuvent être d'ailleurs observées chez les garçons ruraux de NSE bas ou élevés ou chez les garçons de NSE bas en général, bien qu'elles parviennent pas toujours au seuil de significativité minimum.

Cependant, la réduction de l'anxiété, grâce au mécanisme de défense en question, peut aussi favoriser un certain désinvestissement de la tâche soit parce que les objectifs, trop accessibles, n'exigent aucun effort, soit parce que trop difficiles, ils condamnent à l'inefficacité n'importe quelles tentatives: dans ces cas, des corrélations négatives entre scores extrêmes et résultats scolaires seront prévues. De telles corrélations s'observent chez les garçons et les filles en général, dont sont essentiellement responsables les filles rurales de NSE élevé et les garçons de NSE moyens, tant ruraux comme urbains.

Certains groupes, enfin, semblent tirer plus d'avantages d'expectations extrêmement négatives (corrélation positive avec résultats scolaires) que d'expectations positives extrêmes (corrélations négatives). Bien que ces corrélations ne soient pas significatives, cette tendance s'observe surtout pour les filles de NSE bas et moyen en zone rurale. Elle peut être résultat d'une évaluation erronée du sujet portant sur la relation entre le niveau de difficulté de la tâche et ses propres capacités: une surévaluation de la facilité de la tâche ne suscitera aucune lutte pour la réussite alors qu'une surévaluation de sa difficulté pourra mobiliser les efforts du sujet afin de dépasser les obstacles. Les corrélations référées peuvent aussi être comprises dans ce contexte.

Les mécanismes psychologiques énoncés et apparemment appuyés par les résultats de certains groupes sociaux spécifiques, font entrevoir toute la complexité du phénomène étudié. S'il fallait encore le démontrer, ces résultats rappellent qu'un même comportement ou événement peut être dû à divers mécanismes cognitifs et que l'utilisation préférentielle de l'un ou l'autre n'est pas indépendante du contexte socio-culturel au sein duquel ils se développent et dont il faut absolument tenir compte.

La rigidité des prévisions est en général positivement liée aux résultats scolaires (sauf pour les filles rurales de NSE bas). Cette liaison est significative pour les sujets de NSE moyen (surtout filles) et pour les garçons de NSE élevé (surtout urbains). Il semble donc que les sujets qui se fixent des

objectifs relativement rigides et essayent de les atteindre, obtiendront de meilleurs résultats scolaires que ceux qui ajustent régulièrement leurs objectifs en fonction de leurs performances ou d'autres facteurs subjectifs. Cette stratégie semble moins stimulante pour les filles rurales de NSE bas, éventuellement à cause d'une moindre résistance à la frustration qu'engendre inévitablement les prévisions positives de ce type ou au désintéressement qu'entraîne la rigidité des prévisions négatives, relativement fréquente dans ce groupe social.

Ces résultats, malgré leur difficulté d'interprétation, signalent clairement l'existence d'une relation significative entre niveaux moyens d'expectations et résultats scolaires, du moins au sein de certains groupes sociaux. Si les expectations négatives sont, comme l'affirme Robaye, signal d'intolérance à la frustration suscitée par l'échec, cette intolérance est de bon pronostique pour la réussite scolaire lorsqu'elle stimule les sujets à développer l'effort nécessaire pour éviter l'échec qu'ils ne supporteraient pas. Une trop grande confiance dans sa réussite de la part du sujet serait, par contre, de mauvaise augure parce que, soit mécanisme de défense, soit résultat d'une évaluation erronée du niveau de difficulté de la tâche, elle ne le stimulera pas à lutter pour le succès. Dans ce cadre, le contrôle de la variable QI est important afin de vérifier si la présence d'expectations extrêmes et leur influence sur les performances ne se réduit pas à une simple manifestation de différences intellectuelles. Les tableaux 6.16 et 6.17 compareront le pourcentage de variance expliquée par le QI à celui expliqué par les variables mesurées par notre instrument, d'une part, et apprécieront l'accroissement du pouvoir explicatif du QI lorsqu'on y ajoute l'évaluation des expectations, d'autre part. Ces résultats permettront de vérifier s'il y a recouvrement total ou partiel entre le pouvoir explicatif du QI et celui des expectations: dans le cas affirmatif, le niveau d'expectation ne serait que simple reflet du niveau de capacité des sujets à évaluer de façon plus au moins exacte les tâches qui leurs

sont présentées. Ces résultats appuieront également l'utilité pratique de l'évaluation des attentes, complémentaire à celle du QI, pour la prédiction ou la compréhension des variations des résultats scolaires.

2. UTILITE PRATIQUE DES VARIABLES D'EXPECTATION COMME PREDICTRICES DES RESULTATS SCOLAIRES

Le QI est considéré, à juste titre, l'un des prédicteurs les plus stables des résultats scolaires, quelques soient les groupes sociaux considérés comme l'ont confirmés les résultats rapportés au tableau 6.14. Il sera, pour cette raison, considéré le "prédicteur standard" auquel seront comparées les variables d'attentes. Le tableau 6.16 nous rapporte ces résultats. Le pourcentage de variance des résultats scolaires expliqué par l'instrument, comparé à celui expliqué par le QI est relativement élevé au sein de groupes homogènes. Considérant les 18 groupes résultant du croisement des facteurs zones, sexe, NSE, nous constatons que, dans la moitié des cas, la variance expliquée par les attentes est supérieure à celle expliquée par le QI. Il faut noter la valeur extraordinairement élevée du pouvoir explicatif des attentes pour les garçons ruraux de NSE bas. Dans un tiers des cas, ce pouvoir explicatif représente 40% à 99% de celui du QI et dans trois cas il n'atteint pas 20% du pouvoir explicatif du QI. Ce pouvoir explicatif diminue si l'on considère les 18 totaux: moyen dans la moitié des cas (40% à 100% du QI), il est inférieur à 20% dans un tiers des cas. Ces résultats signalent que l'évaluation des attentes est particulièrement importante en zone rurale, au sein de la classe moyenne urbaine ainsi que pour les filles urbaines de NSE bas. Bien que le pouvoir explicatif de ces variables dépasse celui du QI au sein de ces groupes, il n'est pas impossible qu'une superposition importante des capacités prédictives de ces deux ensembles de variables se manifeste. Le

TABLEAU 6.16: Relation entre le pourcentage de variance des résultats scolaires expliquée par le QI et celui expliqué par les variables d'expectations (NE).*

Z O N E	SEXE	NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE			
		BAS	MOYEN	ELEVE	TOTAL
R U R A L	FEMININ	107 %	114 %	95 %	45 %
	MASCULIN	1225 %	73 %	157 %	67 %
	TOTAL	180 %	70 %	71 %	30 %
U R B A I N	FEMININ	283 %	120 %	42 %	25 %
	MASCULIN	10 %	150 %	76 %	24 %
	TOTAL	9 %	111 %	17 %	19 %
T O T A L	FEMININ	57 %	83 %	20 %	12 %
	MASCULIN	57 %	95 %	71 %	15 %
	TOTAL	47 %	60 %	16 %	9 %

$$* \frac{R^2_{NE}}{R^2_{QI}} \times 100$$

tableau 6.17 indique l'accroissement du pouvoir explicatif du QI après considération des variables d'expectations: cet accroissement est important et dépasse de loin l'éventuelle superposition des variables dont le pourcentage de variance commune est le reflet. Il est d'autant plus important que les groupes sont plus homogènes du point de vue socio-démographique. Dans certains cas le pourcentage de variance expliquée par le QI et les expectations dépasse la

TABLEAU 6,17: Accroissement du % de variance expliquée par le QI après introduction des variables d'expectation (NE).

Z	NSE	BAS	MOYEN			ELEVE			TOTAL					
D	SEXE	FEM.	MASC.	TOT.	FEM.	MASC.	TOT.	FEM.	MASC.	TOT.				
N	COEF.													
T	QI	R ²	.21	.14	.15	.18	.22	.20	.20	.17	.19	.25	.20	.22
D	R	(.46)	(.38)	(.39)	(.43)	(.47)	(.44)	(.45)	(.42)	(.43)	(.50)	(.45)	(.47)	
T	QI+NE	R ²	.37	.23	.23	.26	.31	.26	.25	.25	.21	.29	.22	.24
A	R	(.61)	(.48)	(.48)	(.51)	(.56)	(.51)	(.50)	(.50)	(.46)	(.54)	(.47)	(.49)	
L	+ % VARIANCE	+16d	+9d	+8d	+8	+9	+6	+5d	+8	+9	+4d	+2	+2	
	% VAR. CONN.	.00	.00	.00	.07	.12	.06	.00	.04	.01	.00	.01	.00	
R	QI	R ²	.28	.04*	.10	.14	.22	.20	.19	.07	.14	.22	.09	.15
U	R	(.52)	(.19)	(.32)	(.38)	(.47)	(.45)	(.44)	(.27)	(.37)	(.47)	(.30)	(.40)	
R	QI+NE	R ²	.48	.49	.29	.27	.30	.29	.32	.17	.19	.31	.16	.21
A	R	(.69)	(.70)	(.54)	(.52)	(.54)	(.54)	(.56)	(.41)	(.44)	(.56)	(.40)	(.46)	
L	+ % VARIANCE	+20	+45	+19d	+13	+8	+9	+13	+10	+5	+9	+7d	+6	
E	% VAR. CONN.	.10	.04	.00	.03	.08	.05	.05	.01	.05	.00	.00	.00	
U	QI	R ²	.12	.30	.22	.15	.22	.19	.24	.25	.24	.28	.34	.31
R	R	(.34)	(.55)	(.47)	(.38)	(.47)	(.44)	(.48)	(.50)	(.49)	(.53)	(.58)	(.56)	
B	QI+NE	R ²	.39	.44	.27	.30	.40	.33	.33	.37	.28	.34	.36	.34
A	R	(.62)	(.66)	(.51)	(.55)	(.63)	(.57)	(.57)	(.61)	(.52)	(.58)	(.60)	(.58)	
I	+ % VARIANCE	+27	+14d	+5d	+15	+18	+14	+9	+12	+4	+6	+2	+3	
N	% VAR. CONN.	.07	.00	.00	.03	.15	.07	.01	.07	.00	.01	.06	.03	
E														

* - R non significatif

d - % variance (QI+NE) % variance QI + % variance NE

somme des pourcentages expliqués par chacun d'eux considérés séparément: l'interaction de ces variables accroît donc leur pouvoir de prédiction.

A l'issue de ces analyses, l'utilité pratique de expectations, comme prédictrices des résultats scolaires, est établie. Leur prise en considération pour expliquer, comprendre ou modifier les variations de résultats scolaires au sein de groupes homogènes semble indispensable. Les coefficients de structure (tableau 6.18) présentent la contribution de chacune des variables à la prévision des résultats scolaires, lorsque les intercorrélations entre variables ont été contrôlées. Ils sont présentés à titre informatif.

La validité prédictive de l'instrument de mesure a été clairement démontrée au cours des étapes précédentes. Les corrélations explicables psychologiquement, sont en concordance avec le concept de niveau d'expectation. Elles sont, non seulement un précieux apport pour une meilleure compréhension de la signification psychologique des expectations ainsi que de leur impact sur les variations des résultats scolaires de sujets partageant le même type d'expérience sociale mais constituent également un important apport à la validité de construction de l'instrument.

3. CONCLUSIONS

L'analyse des résultats recueillis lors de la deuxième administration de l'épreuve confirme les qualités psychométriques de l'instrument et renforcent la valeur de notre schéma explicatif par la confirmation des hypothèses qui en dérivent.

Les corrélations négatives entre attentes et performances scolaires, inattendues *a priori* peuvent être dues soit au fait d'avoir évalué les attentes à partir d'activités non scolaires, ce qui pourrait susciter, chez certains sujets, un désir de compensation d'expériences d'échecs scolaires par l'espoir de réussite au niveau des autres tâches, soit à l'utilisation prépondérante au sein de certains groupes, d'attentes positives extrêmes comme mécanisme de défense contre l'anxiété et à ses conséquences comportementales spécifiques. De plus amples recherches seraient nécessaires pour pouvoir opter entre ces deux types d'hypothèses explicatives, bien que, ni l'une ni l'autre ne soit en contradiction avec le concept d'attente sous-jacent à la construction de l'instrument.

De cette étude ressort, en outre, l'importance de tenir compte des variables d'attente lorsque l'on prétend prévoir, comprendre ou modifier les performances scolaires des pré-adolescents, d'une part, et la nécessité d'insérer l'évaluation de ces attentes dans le contexte socio-culturel au sein duquel elles s'expriment, d'autre part.

TABLEAU 6,18: Coefficients de structure du NE en fonction du genre, NSE et zone de résidence des sujets,

Z O N E	NSE SEX E VAR,	BAS			MOYEN			ELEVE			TOTAL			
		SEX	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,
		NOUSUJ;TOT/ZON	50/25	50/25	100/50	50/25	50/25	100/50	50/25	50/25	100/50	150/75	150/75	300/150
T O T A L	EXPECT, 12C,	-,40	-,62	-,62	-,64	-,09	-,37	-,11	,06	-,06	-,29	-,11	-,33	
	" 22C,	-,51	-,66	-,69	-,28	-,18	-,23	,11	-,20	-,28	-,35	-,26	-,47	
	" TOT,	-,49	-,76	-,73	-,62	-,20	-,37	-,05	-,03	-,17	-,41	-,21	-,47	
	" MAX,	-,34	,41	,02	-,26	-,44	-,37	-,26	,03	-,17	-,59	-,05	-,40	
	" MIN,	,17	,72	,54	,59	-,31	,09	-,42	-,09	-,28	-,18	-,05	-,07	
	CONST, 12C,	-,06	,34	,15	,46	-,04	,20	-,47	,91	,61	-,06	,53	-,33	
	" 22C,	-,60	,28	-,31	,85	,36	,66	-,74	,14	-,28	-,35	,32	-,07	
	EXPECT, 12C,	-,29	-,66	-,64	-,54	-,25	-,65	-,14	-,03	-,19	-,27	-,76	-,67	
	" 22C,	-,25	-,77	-,69	-,15	-,28	-,38	,71	-,42	-,10	,03	-,72	-,42	
	" TOT,	-,31	-,83	-,76	-,49	-,35	-,65	,21	-,24	-,19	-,20	-,92	-,71	
R U R A L	" MAX,	-,25	,27	,05	-,20	-,65	-,54	-,29	,18	-,32	-,47	,04	-,38	
	" MIN,	,04	,79	,67	,34	-,25	,32	-,88	,03	-,55	-,30	,64	,21	
	CONST, 12C,	-,49	,53	-,07	,20	-,05	,03	-,17	,45	,23	-,37	,40	-,04	
	" 22C,	-,76	,33	-,40	,71	,48	,73	-,10	-,39	-,19	-,23	,28	-,04	
	EXPECT, 12C,	-,03	,38	,14	,37	,02	,20	,09	-,12	-,01	,23	,21	,29	
	" 22C,	-,36	,88	-,36	-,53	-,12	,02	-,45	,05	-,03	-,46	,11	-,13	
	" TOT,	-,21	,69	-,07	-,05	-,12	,09	-,18	-,07	-,20	-,08	,18	,13	
	" MAX,	-,17	,06	-,29	,09	-,31	-,11	,06	-,16	-,20	-,08	-,14	-,08	
	" MIN,	,12	-,69	-,29	,28	-,28	-,33	,30	-,02	,25	,04	-,50	-,33	
	CONST, 12C,	,60	-,44	,79	,21	,07	,15	,33	,91	,65	,35	-,39	,42	
U R B A I N	" 22C,	,31	-,19	,43	,12	,24	,30	,78	,42	-,20	-,27	,18	-,04	
	EXPECT, 12C,	-,03	,38	,14	,37	,02	,20	,09	-,12	-,01	,23	,21	,29	
	" 22C,	-,36	,88	-,36	-,53	-,12	,02	-,45	,05	-,03	-,46	,11	-,13	
	" TOT,	-,21	,69	-,07	-,05	-,12	,09	-,18	-,07	-,20	-,08	,18	,13	
	" MAX,	-,17	,06	-,29	,09	-,31	-,11	,06	-,16	-,20	-,08	-,14	-,08	
	" MIN,	,12	-,69	-,29	,28	-,28	-,33	,30	-,02	,25	,04	-,50	-,33	
	CONST, 12C,	,60	-,44	,79	,21	,07	,15	,33	,91	,65	,35	-,39	,42	
	" 22C,	,31	-,19	,43	,12	,24	,30	,78	,42	-,20	-,27	,18	-,04	
	EXPECT, 12C,	-,03	,38	,14	,37	,02	,20	,09	-,12	-,01	,23	,21	,29	
	" 22C,	-,36	,88	-,36	-,53	-,12	,02	-,45	,05	-,03	-,46	,11	-,13	

* Significatif à p<,05

** p<,01

*** p<,001

VI -CONCLUSIONS GENERALES

Justifier l'utilisation de l'instrument de mesure des niveaux d'expectations pour des pré-adolescents représentait l'un des objectifs de ce chapitre. Cet objectif a été poursuivi en plusieurs étapes. Le concept d'expectation a été précisé et différencié de celui d'aspiration avec lequel il est encore trop souvent confondu. Un bilan des instruments utilisés lors de recherches antérieures a été ensuite réalisé afin de découvrir un instrument qui mesurerait de façon satisfaisante les aspects les plus généraux des expectations. Malgré les indices de l'existence d'une dimension générale de niveaux d'expectation, les instruments prétendant la mesurer sont très rares. Ils sont, en outre, inadaptés à la tranche d'âge de 10 à 13 ans et, soit exigent une administration individuelle des épreuves, soit n'offrent pas de garantie de validité satisfaisante. Les autres, appelés spécifiques dans la mesure ou ils furent créés par les auteurs eux-mêmes en fonction des objectifs de leur propre recherche, ne présentent aucun élément qui permette d'apprécier leur consistance interne, stabilité, validité convergente ou divergente. Certains indices de validité prédictive ou de construction peuvent parfois être évalués. Ce bilan n'a donc pas permis de sélectionner un instrument fidèle et valide pour mesurer collectivement le niveau d'expectation de jeunes de 10 à 13 ans et la construction d'un tel instrument s'est imposée. Il a toutefois permis la mise en évidence de certains critères de qualité de ce type d'épreuves, qui ont orienté l'élaboration de l'instrument de mesure du niveau d'expectation, portant initialement sur deux types de tâches (codes et calcul mental).

L'adéquation de cet instrument aux pré-adolescents, sa facilité d'administration et de correction, et ses caractéristiques de fidélité et de validité furent évaluées lors de deux administrations successives à des échantillons de sujets portugais de 6^e année de scolarité. Des résultats de cette

évaluation dépendaient les modifications éventuelles de l'instrument ainsi que la décision de son adoption pour cette étude. La première administration a permis non seulement d'apprécier le temps nécessaire à la passation de l'épreuve, la compréhension aisée des instructions et la capacité de discrimination satisfaisante de l'instrument mais aussi de vérifier certains problèmes liés à l'administration de l'échelle de calcul mental et l'incapacité de cette dernière à différencier certains groupes sociaux (genres). L'échelle de calcul mental a donc été supprimée et c'est la version de l'instrument réduite aux deux codes qui fut administrée à un échantillon plus nombreux et hétérogène de sujets de 6^e année de scolarité afin d'en vérifier les qualités psychométriques. La consistance interne des variables mesurées est satisfaisante et identifie deux groupes de variables, pratiquement indépendants l'un de l'autre: le premier est lié à la variation des expectations, le second à la constance ou rigidité des prévisions. Les analyses factorielles ultérieures ont confirmé pleinement ces résultats et ont permis, en outre, de vérifier la validité divergente de l'instrument en relation à d'autres couvrant des concepts différents (motivation pour la réussite, anxiété, conformisme, niveaux d'aspiration). La validité convergente de l'instrument fut appréhendée par la méthode différentielle qui a mis en évidence des différences significatives d'expectations en fonction du genre des sujets ou de leur zone géographique de résidence, différences qui corroborent celles mises en évidence par d'autres études utilisant d'autres instruments de mesure du même concept. La sensibilité de l'instrument est confirmée par ces résultats et considérée satisfaisante pour ce type d'étude. Les résultats ont, en outre, permis de constater la présence de différences importantes d'amplitude de variations des caractéristiques considérées entre classes sociales.

Ces indices de consistance interne, validités convergente et divergente constituent, en soi, une base solide pour proclamer la validité de construction de l'instrument. Ils seront toutefois complétés par la validité prédictive de

celui-ci, basée sur des données corrélationnelles qui en démontrèrent également la complémentarité vis-à-vis du pouvoir prédictif du QI. L'importance des variables d'expectations pour la compréhension et prévision des variations de performances dans le contexte de l'apprentissage scolaire ainsi que la nécessité d'insérer ces caractéristiques dans le contexte socio-culturel des sujets qui les manifestent, ont été particulièrement mises en évidence dans cette étude.

Nous pouvons donc conclure que l'instrument permet de mesurer de façon fidèle et valide les niveaux d'expectations de sujets confrontés à des tâches nouvelles mais susceptibles d'apprentissage. Il est parfaitement adapté à des pré-adolescents en 6^e année de scolarité et est suffisamment sensible pour différencier les individus et les groupes. Il est, en outre, un bon prédicteur des résultats scolaires au sein de groupes relativement homogènes au niveau des expériences sociales qu'ils partagent.

Les résultats différentiels ont fourni une description détaillée des différences de niveaux d'expectation de jeunes pré-adolescents portugais en fonction de leur genre, de leur zone de résidence et de leur niveau socio-économique d'appartenance. Les expectations supérieures des garçons et des sujets urbains appuient nos hypothèses et confirment donc le modèle théorique qui leur est sous-jacent. L'absence de différenciation entre classes sociales doit, en fonction de l'hétérogénéité des variances, être vérifiée lors d'une étude ultérieure. Elle peut aussi être le reflet de la difficulté relative des jeunes de cet âge à prendre conscience des probabilités de succès, à ce type de tâches, des membre de leur groupe socio-économique. Ces résultats suggèrent la possibilité d'une évolution des expectations avec l'âge dans le sens de la différenciation prévue, évolution qui exigerait, pour être confirmée, l'observation d'autres groupes d'âge. Deux effets d'interaction signalent enfin

que la manifestation de certaines différences dépendent du contexte dans lequel elles s'insèrent.

Ce dernier aspect ressort, aussi de façon particulièrement évidente, de l'étude corrélationnelle. Si la présence d'une relation globale entre expectation et résultats scolaires confirme les résultats d'autres études réalisées dans d'autres contextes, l'intensité de cette relation, varie également, au sein de la société portugaise, en fonction du groupe social considéré. La présence de corrélations négatives fut l'objet de diverses interprétations, qui bien que n'étant ni contradictoires ni exclusives, sont sujettes à confirmation. Ces résultats font entrevoir toute la complexité du phénomène et l'importance des mécanismes de défense dans l'élaboration des expectations. Les expectations de par leur valeur prédictive ont avantage à être considérées lorsque l'on veut comprendre, prévoir ou modifier les niveaux de performances scolaires de certains groupes sociaux.

Ces résultats différentiels et corrélationnels représentent donc un précieux apport pour la compréhension des différences entre groupes, non seulement au niveau des expectations elles-mêmes mais aussi au niveau de la motivation pour la réussite et des résultats scolaires. Certaines différences, face aux résultats de recherches effectuées dans d'autres pays, invitent à centrer notre attention sur les caractéristiques spécifiques de la société portugaise susceptibles de modifier les expectations de certains groupes ou la relation entre celles-ci et les niveaux de performances scolaires. Enfin les résultats exploratoires qui portent sur les prévisions extrêmes ou la rigidité de celles-ci, auraient intérêt à être approfondis au cours d'études ultérieures. Ces divers aspects différentiels et corrélationnels seront repris au cours d'une étude postérieure qui vérifiera explicitement l'existence et la nature de la liaison entre expectation et motivation pour la réussite.



CHAPITRE VII

NIVEAU D'ASPIRATION

CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT DE MESURE ET ETUDE DIFFERENTIELLE ET CORRELATIONNELLE

I. INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'ASPIRATION. ETUDES COMPARATIVES	
1. DOMAINES ET METHODES	535
2. POPULATION	536
3. CARACTERISTIQUES PSYCHOMETRIQUES	537
4. CONCLUSIONS	540
II. CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'ASPIRATION	
1. CRITERES D'ELABORATION DE L INSTRUMENT	543
2. PRE - TEST	545
3. CONCLUSIONS	550
III. FIDELITE ET VALIDITE FACTORIELLE	552
1. CONSISTANCE INTERNE	553
2. VALIDITE DIVERGENTE (PAR LA METHODE FACTORIELLE)	554
IV. VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE	
1. HYPOTHESES	559
2. TRAITEMENT DES RESULTATS	560
3. RESULTATS	561
V. VALIDITE PREDICTIVE	568
1. RELATION ENTRE LES VARIABLES D'ASPIRATION ET LES RESULTATS SCOLAIRES ...	571
2. UTILITE PRATIQUE VARIABLES D'ASPIRATION COMME PREDICTRICES DES RESULTATS SCOLAIRES	575
3. CONCLUSIONS	579
VI. CONCLUSIONS GENERALES	581

Nous avons vu, au cours des chapitre précédents que le niveau d'aspiration est l'une des variables qui permettrait d'expliquer les différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux, d'une part, et que l'intensité de ses manifestations varie selon les groupes d'appartenance. Le chapitre IV a justifié l'inclusion de cette variable dans cette recherche. Nous avons donc besoin, d'une part, d'un instrument capable de mesurer les aspirations de façon fidèle et valide et, d'autre part, de vérifier l'existence de différences entre groupes au sein de la population portugaise. Nous avons pensé, en outre, qu'il était important d'évaluer l'utilité de la mesure des aspirations afin de mieux comprendre le problème de l'échec scolaire.

Les objectifs de ce chapitre, dans la ligne des chapitres précédents, sont donc de justifier l'utilisation de l'instrument de niveau d'aspiration à partir de l'évaluation de ses qualités psychométriques et de présenter les résultats d'études différentielles et corrélationnelles réalisées, dans ce domaine, auprès de pré-adolescents portugais. Les différences de niveaux d'aspirations entre sujets appartenants à divers groupes définis par le genre, le niveau socio-économique d'appartenance ou la zone de résidence de leurs membres, seront mises en évidence et les relations entre ces aspirations et les niveaux de performances scolaires seront soulignées, non seulement pour l'ensemble des sujets mais aussi au sein de chacun des groupes sociaux. Il ressort, en effet, de l'ensemble des recherches présentées au cours des chapitres précédents que ces facteurs sociaux sont des éléments de différenciation importants des aspirations des sujets: les prévisions de différences en faveur des garçons, des sujets de NSE élevés et des sujets urbains que ces bilans permettent, s'appuient également sur le modèle théorique de formation différencielle des aspirations présenté au chapitre IV. L'existence d'une relation positive entre aspirations scolaires ou professionnelles et niveaux de réussite dans ces domaines a également été souligné au cours de ces

chapitres. Si ces niveaux d'aspirations se manifestent de la même façon dans les divers domaines où la réussite exige un investissement important et prolongé, on pourra s'attendre à observer une relation entre aspirations et performances même lorsque elles sont mesurées dans des domaines différents.

L'appréciation des indices fidélité et de validité de l'instrument, incluant les résultats différentiels et corrélationnels précédents, et de l'adéquation de l'instrument aux sujets de 6^e année de scolarité, justifiera son utilisation dans la présente recherche.

Les résultats de l'étude différentielle permettront la vérification des hypothèses dérivant du modèle théorique et donc l'évaluation de la capacité explicative de ce modèle pour les différences d'aspiration entre groupes. Ils seront, en outre, l'occasion de comparer les résultats obtenus auprès de pré-adolescents à ceux qui, comme c'est le cas pour la plupart des études, portent sur des sujets plus âgés. Cet aspect se revêt d'un intérêt particulier dans la mesure où une différenciation progressive des aspirations s'opèrerait de l'enfance à l'adolescence en fonction de certaines représentations sociales: nous pourrions donc déterminer quels sont les facteurs de différenciation qui se sont déjà manifestés à cet âge et ceux dont l'impact est plus tardif. Comme notre étude compare les résultats de divers groupes, déterminés simultanément par la position des sujets sur les divers facteurs de sélection, des effets d'interaction pourront apparaître. L'influence de tels effets ne se limite pas aux manifestations moyennes des niveaux d'aspirations entre groupes mais incident également sur les relations entre ces aspirations et les résultats scolaires: l'intensité de telles relations peut varier en fonction du contexte au sein duquel elles se manifestent ou des caractéristiques des sujets qui les actualisent.

L'évaluation du pouvoir prédictif du niveau d'aspiration en relation aux résultats scolaires justifiera la nécessité de tenir compte de cette variable, pour expliquer, prévoir ou modifier les niveaux de performances scolaires des divers groupes sociaux. Sa prise en considération, en association avec celle du

niveau intellectuel, permettra une compréhension plus différenciée du problème de la réussite et de l'échec scolaire. Enfin la comparaison des résultats de ces études avec ceux de celles réalisées dans d'autres contextes culturels, seront l'occasion de la mise en évidence des aspects pour lesquels la spécificité de la situation portugaise exerce une action différenciarice notable.

Ce chapitre débute par la définition différentielle du concept d'aspiration adopté dans cette étude, suivie d'une brève révision des instruments utilisés par d'autres chercheurs pour mesurer le niveau d'aspiration. Ce bilan justifiera la création d'un instrument parfaitement adapté à la tranche d'âge des sujets visés. Le pouvoir de discrimination de cet instrument et sa capacité à différencier certains groupes seront mis à l'épreuve lors d'une première administration à des jeunes de 6^e année de scolarité. Sera aussi testée, lors de ce passage, l'adéquation des items à des sujets de 10 à 13 ans. Enfin, l'administration des échelles dont la capacité de différenciation s'est avérée satisfaisante, à un échantillon de sujets plus hétérogène quant à leur origine sociale et géographique, permettra de vérifier la consistance interne de l'instrument, sa validité convergente et divergente ainsi que sa validité prédictive: ces divers indices serviront de support à l'affirmation de sa validité de construction. La description et l'évaluation des résultats différentiels, particulièrement détaillée, permettra une meilleure connaissance et compréhension de la formation différentielle des aspirations des pré-adolescents portugais et de son impact sur leurs niveaux de performances.

Au terme de ce chapitre il sera donc possible d'évaluer la capacité de l'instrument à mesurer de façon fidèle et valide les niveaux d'aspiration des jeunes pré-adolescents de 6^e année de scolarité, la valeur de notre schéma hypothétique initial pour expliquer les différences d'aspirations entre groupes, l'utilité pratique de la mesure des aspirations dans le domaine scolaire ainsi que le degré de généralité du concept d'aspiration.

Le niveau d'aspiration est formé par les *buts à plus au moins long terme* que le sujet aimerait ou prévoit pouvoir atteindre dans un *secteur d'activité* où il se trouve engagé ou prétend s'engager. Les aspirations traduisent donc la valeur que le sujet accorde à la réussite dans un secteur déterminé. Le niveau d'aspiration s'assimile donc au niveau d'expectation dans la mesure où il est formé de prévisions de niveaux de réalisation à atteindre dans le futur, où il se rapporte à des activités ou ensemble d'activités qui peuvent être appréciées en terme de réussite ou d'échec, et où il est élaboré à partir du discours interne du sujet face à la réussite future. Il diffère cependant du niveau d'expectation quant à l'ampleur du délais temporel qui sépare l'expression des prévisions de leur vérification empirique, plus important pour les aspirations, d'une part, et quant à l'ampleur et la diversité des compétences nécessaires pour atteindre l'objectif visé, à nouveau supérieures pour les aspirations, d'autre part: les objectifs lorsqu'on parle d'aspirations se rapportent à des tâches moins circonscrites que ceux exprimés par les expectations. On ne peut toutefois pas, comme le font certains auteurs (ex. Wyting *et al*, 1977) considérer que les expectations seraient plus réalistes et les aspirations plus idéalistes. L'importance des mécanismes de défense et autres caractéristiques de personnalité dans l'élaboration des expectations ne plaide pas en faveur de ce réalisme, bien que le "réalisme" des expectations puisse plus rapidement être mis à l'épreuve que celui des aspirations. Ces deux concepts se différencient toutefois à un niveau plus profond dans la mesure où les aspirations sont sous-tendues par le désir de réussir alors que les expectations le sont par la confiance que le sujet a dans sa réussite. Ces deux types de variables sont indépendants l'un de l'autre et comme l'a montré Robaye (1957) toutes les combinaisons entre elles sont possibles.

I. INSTRUMENTS DE MESURE DU NIVEAU D'ASPIRATION: ÉTUDES COMPARATIVES

Après une brève description des domaines dans lesquels ont été évalués les niveaux d'aspiration, des méthodes utilisées pour les évaluer et des caractéristiques des sujets d'étude, seront analysées les qualités psychométriques des instruments et l'adéquation de ceux-ci aux pré-adolescents. L'ensemble des informations ainsi fournies servira de base au choix de l'instrument de mesure du niveau d'aspiration chez les jeunes de 10 à 13 ans.

1. DOMAINES ET METHODES

La plupart des recherches qui s'intéressent au niveaux d'aspiration limitent presque exclusivement leur étude aux domaines scolaires et professionnels. Il est vrai que ces domaines permettent, pour les sujets qui s'y engagent ou prétendent s'y engager, l'expression de projets à longs termes.

Lorsque circonscrit au domaine scolaire, le niveau d'aspiration est appréhendé par la prévision de la note en fin de formation (Betz et Hackett, 1983) ou du niveau final de formation académique prévu, en relation avec le prolongement, plus ou moins long, des études (Dietrich, 1979; Larcebeau et Demangeon, 1978; Marjoribanks, 1984; Nihira *et al.*, 1985). Les aspirations professionnelles sont évaluées, soit directement, à partir de questions ouvertes relatives aux projets professionnels du sujet, au niveau d'excellence qu'il désire atteindre dans ce qu'il entreprend, ou à partir d'un entretien non directif (Fields, 1981; Hollinger, 1983; Marjoribanks, 1984; Marotz-Baden et Tallman, 1978; Parsons *et al.*, 1978; Robaye, 1957; Wyting *et al.*, 1977), soit en stimulant le sujet à choisir entre diverses occupations hiérarchisées en fonction du

statut qu'elles confèrent (Fields, 1981; Rhodes, 1983) ou encore, indirectement, à partir du choix de filières scolaires de formation qui mènent à des professions plus ou moins prestigieuses: les filières scientifiques ou mathématiques sont classiquement opposées aux formations littéraires ou artistiques (Betz et Hacket, 1981; Campos, 1985; Hollinger, 1983; Larcebeau et Demangeon, 1978)

2. POPULATION

Les informations sont généralement recueillies à partir des affirmations des sujets eux-mêmes, pour la plupart étudiants universitaires ou de l'enseignement secondaire (Betz et Hacket, 1981, 1983; Dietrich, 1979; Hollinger, 1983; Larcebeau et Demangeon, 1978; Marjoribanks, 1983, 1984; Marini, 1978; Parsons *et al*, 1978; Rhodes, 1983; Wyting *et al*, 1977). D'autres se réfèrent aux aspirations des parents vis-à-vis de leurs enfants, soit parce que ces derniers sont retardés mentaux (Nihira *et al*, 1985), soit parce qu'ils sont trop jeunes, c'est-à-dire ont moins de 12 ans - (Marjoribanks, 1983, 1984; Fields, 1981; Marotz-Baden et Tallman, 1978), soit enfin dans le but d'évaluer l'influence des aspirations parentales sur les résultats scolaires des enfants (Clark, 1983). Les aspirations, en termes de projets professionnels ou de formation scolaire à long terme, exigent, pour revêtir un minimum de vraisemblance, que les sujets possèdent les capacités cognitives nécessaires pour se projeter dans le futur, tout en ayant conscience des limites de leur propres capacités, ainsi que des filières à suivre et des contraintes sociales à surpasser pour atteindre leurs objectifs, en un mot qu'ils soient capables de distinguer minimement rêve de réalité. Les rares études portant sur diverses tranches d'âge (Huteau, 1982; Wyting *et al*, 1977) concluent qu'en 6^e année de scolarité les jeunes n'ont pas encore de projets éducationnels ou professionnels

personnels clairs, différenciés et hiérarchisés, basés sur l'intégration de leurs expériences antérieures et la connaissance de la structure et de l'organisation sociale dans laquelle ils s'inséreront. Les valeurs professionnelles, manquant de référent interne selon Wyting (1977), ne sont pas encore, à cet âge, suffisamment cristallisées et stables. Comme les représentations professionnelles ne se structurent de façon souple et complexe qu'à partir de 15 ans environ (Huteau, 1982), il est prévisible que tout projet antérieur soit peu "réaliste". Fields (1981) prétend avoir mesuré les niveaux d'aspiration professionnelle de sujets de l'enseignement primaire mais fournit peu de détails quant aux caractéristiques de l'instrument (entrevue, questions ouvertes) et quant à la stabilité des données recueillies. Huteau affirme qu'à 11-12 ans "la notion de prestige social, en tant que point de vue global, intégrant une série de point de vue particuliers et dépassant l'expérience du sujet, n'est pas encore vraiment acquise" (Huteau, 1982, p.117), alors que vers 15-16 ans la hiérarchisation des professions des jeunes est très proche de celles des adultes. Il est toutefois certain, comme le rappelle Gottfredson (1981) que pour irréalistes que soient les raisons de choix (et surtout de rejet) de certains groupes de professions durant l'enfance, ces choix seront rarement mis en question par la suite.

3. CARACTERISTIQUES PSYCHOMETRIQUES

Aucune donnée n'est fournie pour apprécier les qualités de consistance interne ou de fidélité de l'instrument de mesure du niveau d'aspiration, que celui-ci soit représenté par quelques questions ouvertes, un entretien non directif, une liste d'options de formations scolaires ou une liste de professions possibles parmi lesquelles le sujet est invité à faire son choix. Les auteurs signalent toutefois les critères de sélection ou de hiérarchisation des

professions ou des options académiques (caractère plus ou moins scientifique des filières d'enseignement, statut conféré par certains degrés de formation académique ou professionnelle, pourcentage de travailleurs féminins dans chaque profession, travail avec sujets ou objets, etc...) (Betz et Hacket, 1981; Dietrich, 1979; Fields, 1981; Hollinger, 1983; Larcebeau et Demangeon, 1978; Marotz-Baden et Tallman, 1978; Rhodes, 1983).

D'autres auteurs ont utilisé des questionnaires préexistants tels le "Henderson Environmental Learning Process Scale" afin d'évaluer les expectations et aspirations éducatives des parents vis-à-vis de leur enfant débile d'âge scolaire (Nihira *et al*, 1985). Ce questionnaire avait déjà été soumis à une analyse factorielle par son auteur, mais Nihira et ses collaborateurs mettent en évidence, grâce à une nouvelle analyse factorielle, trois facteurs distincts. Le troisième est interprété, comme facteur d'expectations et aspirations éducatives. Ils signalent, en outre, que le coefficient de congruence évalué à partir des 8 applications en 2 ans est de .88. On peut se demander si cet indice de congruence, inféré de l'administration du même questionnaire aux mêmes sujets, tous les trois mois pendant deux ans, ne serait pas indice de mémoire des parents plutôt qu'indice de fidélité de l'instrument: ceux-ci, en effet, pour transmettre une certaine image de cohérence, peuvent essayer de répondre de la même façon aux mêmes items. Ces aspirations éducatives sont limitées au domaine des apprentissages, relativement élémentaires, de la vie quotidienne.

Un autre groupe d'auteurs, enfin, construisent leurs propres instruments (Betz et Hacket, 1981; Marjoribanks, 1984; Parsons *et al*, 1978). Marjoribanks, par exemple, construira son "inventaire d'environnement familial" sous forme d'entrevue semi-structurée. Après analyse factorielle des résultats, les aspirations parentales furent définies par six questions relatives aux aspirations réelles et idéales portant sur les niveaux éducatifs et professionnels futurs de l'enfant. L'homogénéité de l'échelle est de .75. Cette

échelle ne s'adresse qu'aux parents. Les aspirations des jeunes, à l'âge de 16 ans, sont évaluées par trois questions ouvertes du type suivant: "quelle profession espérez-vous réellement exercer à 25 ans?". Aucun indice permettant d'évaluer la consistance interne de ces questions ou leur validité n'a été fourni.

Betz et Hacket (1981), quand à elles, construisent un instrument d'expectation d'auto-efficacité en mathématique. L'une des échelles présente 27 types de formations universitaires en mathématique face auxquelles les sujets doivent indiquer, sur une échelles s'étendant de 0 à 110, leur degré de confiance à obtenir, en fin de cours, une classification minima de "B". Après une première administration des trois échelles formant l'instrument, le nombre total d'items fut réduit de 78 à 52 et le nombre de formations présentées fut restreint à 18. Ce type d'instrument limite l'évaluation du niveau d'aspiration au domaine des mathématiques, jugé crucial pour la différenciation entre genres, et n'est applicable qu'à des sujets du secondaire (à partir de la 8^e année de scolarité, Post-Kammer et Smith, 1985) ou de niveau universitaire. Alors que d'importantes différences entre genres s'observent en fin de secondaire et dans l'enseignement supérieur, Post-Kammer et Smith n'observent aucune différence en 8^e année de scolarité. De tels résultats peuvent, certes, traduire la présence d'un processus de différenciation progressive avec l'âge ou la durée de la scolarité ou encore l'existence de différences entre générations (1960 et 1970), mais peuvent également être le reflet de l'inadéquation de l'instrument pour les sujets les plus jeunes: l'importance de la variance erreur en 8^e année annulerait, dans ce cas, d'éventuelles différences de genres.

Parsons, Frieze et Ruble (1978) enfin ont construit un questionnaire couvrant un éventail relativement ample de variables, parmi lesquelles on peut citer les aspirations de carrière, le degré de certitude des plans de carrière, les plans pour les futurs rôles d'épouse et de mère, les attitudes face aux rôles masculins et féminins au sein de la famille, l'histoire de la carrière du père et

de la mère, les croyances relatives aux structures d'appui social, l'acceptation des stéréotypes négatifs du groupe dominant, et le locus de contrôle. Ce questionnaire de 300 items prétend évaluer l'importance relative de certains facteurs dans l'élaboration des aspirations professionnelles des femmes. Une analyse factorielle du questionnaire (sauf des items de locus de contrôle) fournit 11 facteurs interprétables dont l'un peut être considéré facteur de niveau d'aspiration. Il inclu les items relatifs aux plans d'éducation futurs, aux prévisions du revenu annuel à 40 ans et du pourcentage de temps consacré au travail professionnel entre 25 et 65 ans. Les saturations du facteur par ces items sont supérieures à .35 et la valeur minimum des valeurs propres considérée est de 1.5 . Ces caractéristiques garantissent une certaine consistance de l'échelle. Ce questionnaire a été administré à 169 femmes universitaires et, étant donné le type de questions qui le compose, il est inapplicable à des sujets de 6^e année de scolarité.

4. CONCLUSIONS

On peut conclure, de cette brève revue, que la plupart des auteurs limitent leur évaluation du niveau d'aspiration aux domaines scolaires et professionnels. Ils l'évaluent à partir d'instruments spécialement élaborés à cet effet et ne fournissent aucune donnée permettant d'apprécier les qualités psychométriques de ceux-ci, si ce n'est le critère de hiérarchisation des professions ou options éducatives. Quelques auteurs font exception à cette règle, soumettant à une analyse factorielle, soit un instrument préexistant, soit l'instrument qu'il ont construit. Les résultats de ces analyses garantissent la consistance interne de tels instruments.

La plupart de ces mesures furent construites pour être appliquées à des adolescents en fin de secondaire ou à une population de jeunes adultes. Ils sont

totallement inadaptés à des sujets de 10 à 13 ans. Les rares études qui s'intéressent à cette tranche d'âge concluent que les projets des jeunes manquent de consistance, réalisme et stabilité et peuvent difficilement être utilisés comme base de recherche. Ils résolvent ce type de difficulté en évaluant le niveau d'aspiration des mères vis-à-vis de leurs enfants de cet âge. L'étude de Fields (1981) consitue une exception vu qu'il a interrogé individuellement, à l'aide de questions ouvertes, 240 enfants extraits d'un échantillon de 1777 sujets de l'enseignement primaire ou pré-primaire provenant de familles de la classe moyenne. Aucun détail ne nous est fourni quant aux caractéristiques des questions ou autres aspects méthodologiques du recueil d'information auprès de ces enfants.

La création d'un instrument permettant de mesurer collectivement le niveau d'aspiration de jeunes de 10 à 13 ans de façon fidèle et valide s'impose donc.

Les résultats de recherches précédents semblent indiquer que le niveau d'aspiration manifesté par les sujets n'est pas le résultat d'évènements ponctuels mais d'un processus de développement au cours de l'histoire de l'individu. Il dépend du niveau de développement cognitif du sujet et est en relation avec certains aspects cruciaux du milieu familial liés aux croyances, aspirations et perceptions d'opportunités professionnelles des parents vis-à-vis d'eux-mêmes ou du futur de leurs enfants. Ainsi les niveaux d'aspirations se différencieront progressivement au cours de l'existence des sujets, non seulement en fonction de l'âge mais aussi en fonction de certaines caractéristiques socio-démographiques de leurs groupes d'appartenances et influenceront leurs niveaux de réalisations scolaires et professionnelles. Cette différenciation peut se manifester à un âge

relativement précoce et, bien qu'elle soit encore sujette à fluctuation importantes, il n'est pas sans intérêt de l'évaluer en fin de scolarité obligatoire. En effet, les représentations professionnelles par exemple, sont, à cet âge, fortement dépendantes des stéréotypes sexuels et des expériences sociales immédiates mais, comme nous l'avons signalé, ne seront pas nécessairement remises en cause par la suite, même lorsque le sujet possède les capacités cognitives pour le faire. La 6^e année de scolarité marque la fin de la scolarité obligatoire au Portugal c'est-à-dire, le moment où les jeunes (ou leurs parents) se confrontent, pour la première fois, à l'option entre prolongement de la scolarité et vie professionnelle. Bien que les aspirations, spécialement professionnelles, soient dépendantes, en partie, de l'organisation des connaissances dans ce domaine (exigences, formation, prestige, revenu, horaires,...), elles reflètent aussi, dans une certaine mesure, une attitude plus générale des sujets face aux objectifs futurs, plus ou moins difficile à atteindre et dont le succès exige un investissement important en termes d'apprentissage. Elles traduiraient donc la valorisation de l'investissement en vue d'atteindre un objectif difficile. Robaye (1957) affirme d'ailleurs que "la hauteur du niveau d'aspiration est un trait général et non spécifique (qui) s'étend à toutes les activités dans lesquelles le sujet s'engage" (pg. 104). L'instrument à construire peut donc recouvrir divers domaines d'actualisation de ce niveau d'aspiration. Vu que les résultats de recherches ne sont pas concordants quant à l'utilité de l'évaluation des aspirations professionnelles lors de la pré-adolescence, le niveau d'aspiration sera également appréhendé dans d'autres domaines, comme les domaines ludique ou de la vie quotidienne (familiale ou scolaire).

II CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE DU NIVEAU D'ASPIRATION:

1. CRITERES D'ELABORATION DE L'INSTRUMENT

L'instrument d'évaluation du niveau d'aspiration des jeunes de 6^e année de scolarité devra donc recouvrir divers domaines d'actualisation de cette caractéristique. Considérant, les difficultés des jeunes de cet âge à se projeter, avec un minimum de réalisme, dans un futur lointain, les aspirations, seront, dans les domaines ludiques et de la vie quotidienne, évaluées à moyen terme. L'évaluation à long terme se limitera aux domaines professionnels. L'évaluation des aspirations dans les domaines ludiques ou de la vie quotidienne, a aussi l'avantage de diminuer l'influence, lors de leur élaboration, de certains facteurs objectifs tels les niveaux des résultats scolaires au profit de facteurs subjectifs liés à la personnalité. La situation est moins claire en relation aux aspirations professionnelles. En effet, l'évaluation objective du niveau de compétence académique ainsi que la prévision des difficultés, d'ordre économique ou familial, à surmonter pour poursuivre certaines carrières constituent, à la fin de l'adolescence ou à l'âge adulte, des éléments décisifs du choix professionnel. On ne peut affirmer que ces éléments objectifs soient prégnant dans l'élaboration des aspirations professionnelles durant la pré-adolescence ⁽¹⁾ mais ils ne le sont certainement pas lorsque les aspirations portent sur des activités d'occupation des loisirs ou de la vie quotidienne.

L'instrument devra également couvrir diverses facettes du niveau d'aspiration soit "désirer faire quelque chose de difficile, désirer faire ce que l'on fait très bien ou mieux que les autres, désirer occuper une situation supérieure à la situation actuelle" (Robaye 1957, p.18).

(1) C'est probablement la difficulté des jeunes à imaginer les étapes à suivre et les obstacles à surmonter pour réaliser leurs projets qui est à l'origine des aspirations professionnelles tellement élevées et irréalistes à cet âge.

Ainsi, un premier ensemble d'items de niveau d'aspiration, présente au sujet dix paires d'activités qu'il pourrait apprendre à réaliser pour occuper ses loisirs. Chaque paire est formée d'une activité relativement facile et d'une autre qui exige un apprentissage plus soutenu et prolongé. Le sujet doit choisir, au sein de chacune des paires, l'activité qu'il préférerait apprendre à exercer. Celui qui choisit systématiquement la tâche la plus facile a un *niveau d'aspiration* très bas (minimum = 0) et celui qui choisit toujours la plus difficile a un niveau d'aspiration très élevé (maximum = 10). Les sujets sont, en outre, invités à indiquer, parmi celles-ci, les tâches qu'ils ne savent pas encore réaliser, afin de prévenir un possible biais introduit par le fait que certains groupes de sujets auraient eu, plus que d'autres, la possibilité d'exercer certaines activités de loisirs. C'est ce que nous appellerons *le choix d'activités nouvelles*. Les jeunes qui préfèrent apprendre à réaliser des tâches encore inconnues présenteront des valeurs supérieures à ceux qui se proposent d'apprendre des tâches qu'ils savent déjà faire: la fréquence du choix d'activités nouvelles s'étend aussi de 0 à 10.

Une seconde série d'items met en évidence la connotation plus ou moins compétitive attribuée par les jeunes à dix activités de la vie quotidienne, dans la mesure où elles donnent la possibilité de montrer qu'ils sont "les meilleurs", qu'ils les réalisent "mieux que les autres". C'est ce que nous appellerons les *aspirations compétitives*. Une troisième série d'items enfin présentent 17 paires de professions possibles. Chaque paire est formée d'une profession peu prestigieuse et d'une profession plus prestigieuse, plus ou moins appariées quant aux intérêts qu'elles permettent de satisfaire (commerce, contacts sociaux, voyages...). Ces différences de prestige ne peuvent être inférées du revenus qu'elles sont susceptibles d'apporter (les deux professions en compétition fournissent le même niveau de revenu), ni du caractère masculin ou féminin de la tâche afin que le choix d'une profession féminine par les filles, ne soit pas interprété comme choix d'une profession de bas statut (caractères

souvent liés). Nous avons donc accouplé les professions masculines et féminines entre elles. Le prestige de chacune des professions provient du statut lié aux niveaux de formation et de spécialisation nécessaire pour les exercer. Les trois derniers items de cette série (18-19-20) n'offrent pas d'options entre professions concrètes mais entre caractéristiques plus ou moins globales des professions: elles opposent l'intérêt de l'acquisition de connaissance au besoin d'être utile aux autres, le revenu que le travail fournit aux loisirs qu'il autorise, et enfin la facilité d'exercice de la profession à l'investissement qu'elle exige. Cette échelle couvre donc le domaine des *aspirations professionnelles*

Les trois séries d'items décrits ci-dessus correspondent à trois échelles spécifiques qui prétendent couvrir les divers aspects du concept d'aspiration, soit le plaisir à réaliser quelque chose de difficile, le plaisir de la compétition et le plaisir d'exercer une activité de haut statut, dans les domaines des loisirs, de la vie quotidienne et de la vie professionnelle future⁽²⁾.

L'adaptation de cet instrument aux sujets de 6^e année de scolarité, son pouvoir de discrimination des sujets et de différenciation des groupes ainsi que ses caractéristiques psychométriques seront vérifiés aux cours des étapes qui vont suivre.

2. PRE - TEST

Une première administration de l'instrument d'évaluation du niveau d'aspiration a comme objectif vérifier la compréhension univoque des items et le temps de passation de l'instrument, d'une part, le pouvoir de discrimination des items et celui de différenciation des groupes de chacune des échelles, d'autre part. Les résultats de recherches antérieures sont, en effet, concordants

⁽²⁾ Un exemplaire de la 1^{re} version de l'instrument de niveau d'aspiration est disponible en annexe (IIIa).

en rapport aux différences entre sexes: les niveaux d'aspiration des filles sont généralement inférieurs à ceux des garçons. Des résultats semblables, attendus lors de cette administration, seront considérés indice de sensibilité différentielle des échelles et détermineront leur sélection comme instrument de mesure du niveau d'aspiration pour les étapes ultérieures de la recherche. Cet objectif a orienté le choix de l'échantillon pour cette première administration

L'administration subséquente des échelles ainsi sélectionnées à un nouvel échantillon plus hétérogène visera à établir de façon plus systématique la consistance interne de celles-ci, leur validité divergente, prédictive et de construction.

Après une brève présentation de l'échantillon et des caractéristiques de l'administration de l'instrument les résultats seront analysés et confrontés aux objectifs précités et les conclusions logiques en seront tirées.

Les trois échelles furent administrées à 251 sujets de 6^e année de scolarité de l'école préparatoire de V. N. Famalicão. Les réponses au questionnaires étaient anonymes et la seule information recueillie se référait au genre des sujets: 126 garçons et 125 filles furent ainsi interrogées. L'administration collective à des classes entières s'est réalisée au cours de l'horaire scolaire normal. Les classes n'ont pas été sélectionnées en fonction du niveau socio-économique des élèves ce qui permet d'inférer que la proportion des représentants des divers niveaux socio-économiques doit être indentique à celle de la population en général.

Les principaux résultats de ce pré-test sont les suivants:

a) *Compréhension univoque des items*: les deux premières échelles sont aisément comprises par tous les sujets, quelque soient leurs milieux culturels d'origine. Certaines professions de la troisième échelle, soit sont mal

comprises, soit sont peu connues ou inconnues pour certains élève: leur explicitation à haute voix et de façon succincte s'est avérée indispensable.

b) *Durée d'administration*: 25 à 40 minutes

c) *Pouvoir de discrimination des items*: ce pouvoir fut appréhendé à partir du pourcentage de sujets choisissant chacune des alternatives de réponse. Le pourcentage de sujet choisissant l'alternative correspondant au haut niveau d'aspiration pour chacun des items (coté 1) est rapporté au tableau 7.1. Il s'étend de 31% à 76% pour la 1^{re} échelle, de 15% à 79% pour la deuxième échelle et de 25 à 90% pour la troisième. Il est compris entre 25 et 75% pour la grande majorité des items et est donc globalement satisfaisant vu qu'au moins 25% des sujets choisissent une option de réponse différente de la majorité des autres.

d) *Pouvoir de différenciation des échelles selon le genre des sujets*: ce pouvoir sera évalué à partir des différences entre résultats moyens des garçons et des filles à chacune des échelles (tableau 7.2). Il sera considéré satisfaisant si les différences de moyennes entre genres sont significatives ce qui a été évalué à partir du test t de Student.

Les différences de moyenne ne sont significatives que pour la première échelle. Les niveaux moyens d'aspiration des garçons sont, comme prévu, supérieurs à ceux des filles, non seulement au niveau du score global de la 1^{re} échelle mais aussi au niveau de chacun des items. Une exception est cependant à signaler: pour les résultats des filles à l'item 8 sont supérieurs à ceux des garçons. Cet item pourrait opposer, non une tâche facile à une tâche difficile, mais les intérêts mathématiques représentés par l'activité la plus facile, aux intérêts biologiques représentés par la plus difficile. Cet item a été substitué par un autre qui présente de façon plus nette deux activités de niveau de difficulté différent, relatives au même domaine d'intérêt (biologie)⁽³⁾.

(3) Un exemplaire de la version définitive de l'instrument est disponible en annexe (III b)

TABLEAU 7.1: Pouvoir de discrimination des items de
l'instrument de mesure de niveau d'aspiration
-1^{re} version- (% de réponses cotées 1).

1 ^{re} ECHELLE		2 ^{re} ECHELLE		3 ^{re} ECHELLE	
n ^o item	pourcentage réponses 1	n ^o item	pourcentage réponses 1	n ^o item	pourcentage réponses 1
1	56	1	63	1	69
2	37	2	15	2	52
3	69	3	59	3	56
4	31	4	47	4	29
5	76	5	69	5	69
6	52	6	34	6	90
7	61	7	40	7	78
8	60	8	79	8	45
9	52	9	39	9	52
10	66	10	29	10	54
				11	53
				12	39
				13	58
				14	60
				15	25
				16	66
				17	73
				18	37
				19	54
				20	67

TABLEAU 7.2: Niveaux d'aspiration en fonction du genre:
moyenne, erreur type, t, p.

SEXES	MASCULIN	FEMININ	t	p
1 ^{re} échelle	6.33	4.86	6.21	<.001
Total = 10	.16	.18		
2 ^{re} échelle	4.77	4.34	1.70	n.s.
Total = 10	.19	.17		
3 ^{re} échelle	11.36	10.90	1.46	n.s.
Total = 20	.24	.20		
Total	22.46	20.10	4.57	<.001
Total = 40	.38	.35		

Comme nous l'avons signalé la seconde échelle ne différencie pas les niveaux d'aspiration des garçons et des filles. Il semble donc que le caractère compétitif lié à certaines tâches soit partagé par tous les sujets et on ne peut considérer qu'à cet âge, les filles soient moins compétitives que les garçons, du moins au cours des activités de la vie quotidienne couvertes par cette échelle. Les items de cette échelle n'étant pas suffisamment sensibles pour différencier les genres ont donc été éliminés.

Enfin, les filles ne se différencient pas des garçons au niveau des choix professionnels de la troisième échelle. Tels résultats peuvent être dûs à divers facteurs. Soit le jeune âge des sujets ne leur permet pas de se projeter dans l'avenir avec suffisamment de réalisme, ce qui confirmerait les résultats d'études précédentes (Wyting *et al*, 1977; Huteau, 1982; etc.), soit tous les sujets ne possèdent pas une connaissance aussi précise des diverses professions présentées, ce qui semble ressortir des questions qui surgirent lors de cette première administration: ils n'auraient pas conscience de la formation nécessaire pour leur exercice, ni du type de travail qu'elles impliquent, ni peut-être des différences de statut qu'elles permettent d'atteindre. Finalement, il n'est pas exclu que dans les études précédentes les choix des sujets se soient effectués en fonction du caractère plus ou moins adapté au genre de chaque profession. Les femmes à cet âge ne choisiraient pas d'emblée les professions les moins prestigieuses mais les professions traditionnellement féminines qui sont, par surcroît, très souvent moins prestigieuses que les professions masculines.

Selon Gottfredson (1981), d'ailleurs, la différenciation des aspirations professionnelles en fonction du statut est postérieure à celle en fonction de l'adéquation au genre. Cette adéquation au genre, très stéréotypée, pousse les filles à sélectionner des professions plus prestigieuses que les garçons. L'évolution postérieure avec l'âge fait toutefois prévoir une chute progressive des aspirations féminines vers des professions moins prestigieuses et une

progressive élévation des aspirations masculines vers des professions de haut statut. La pré-adolescence serait, du moins au Portugal, l'époque durant laquelle ces deux lignes d'évolution se croisent, ce qui justifierait l'absence de différences entre garçons et filles à cet âge.

Il n'est toutefois pas exclu que de nombreuses variables parasites influencent les choix professionnels tels qu'ils sont appréhendés par cette troisième échelle, fait qui contribuerait aussi à l'absence de différenciation entre garçons et filles. Elle sera éliminée vu que la similitude des aspirations professionnelles des garçons et filles à cet âge ne nous sera d'aucune utilité pour expliquer leurs différences de motivation pour la réussite.

3. CONCLUSIONS

Au terme de cette première analyse, il semble que les garçons se différencient nettement des filles lorsqu'il s'agit d'investir dans l'apprentissage d'une activité d'occupation des loisirs plus difficile, bien que les répercussions immédiates au niveau scolaire ne soient pas apparentes. Cette disponibilité à déployer leurs efforts dans une activité gratuite, intéressante peut traduire un désir plus général à se perfectionner, à apprendre, à explorer de nouveaux domaines et à les assimiler, ce qui semble ressortir des caractéristiques de personnalité des sujets à hauts niveaux d'aspiration, appréhendées par Robaye (1957) à partir des réponses au Rorschach. Il n'est pas exclu que ce type de disposition constitue un avantage au cours de la vie professionnelle.

On ne peut affirmer que les garçons plus que les filles vivent les activités quotidiennes de façon compétitive, attitude qui semble dépendre du type d'activité considérée, ni qu'ils orientent, du moins à cet âge, plus que ces dernières, leurs choix professionnels en fonction du prestige lié à certaines professions, soit parce qu'ils n'en ont pas conscience, soit parce qu'aucune différenciation n'apparaît au niveau de l'importance qu'ils attribuent à cet aspect. Comme nous prétendons utiliser un instrument qui soit sensible aux différences entre groupes nous ne retiendrons donc que la première échelle.

Cette première sélection nous amène à préciser davantage le concept d'aspiration mesuré par l'instrument. L'évaluation du niveau d'aspiration porte sur le domaine des loisirs, domaine qui n'est pas nécessairement valorisé par l'adulte et ne se traduit pas, comme ce serait le cas dans le domaine scolaire, par des avantages en termes d'approbation ou de récompenses affiliatives immédiates de la part de l'adulte. Les aspirations traduisent donc la capacité des sujets à valoriser les investissements dans des domaines choisis de façon autonome et à poursuivre des objectifs personnels.

Le transfert de cette capacité au domaine scolaire n'est ni évidente, ni linéaire. Le niveau d'aspiration, ainsi défini, permet de prévoir le maintien ou l'accroissement de la motivation pour la réussite des sujets, lorsque, dans un certain domaine, les renforcements externes s'affaiblissent. Sa relation avec la motivation pour la réussite scolaire, à cet âge, permettra d'évaluer le caractère plus ou moins intrinsèque ou extrinsèque de cette dernière en 6^e année de scolarité. Cet aspect sera analysé lors d'une étude postérieure (chap. IX et X).

III - FIDELITE ET VALIDITE FACTORIELLE

Comme l'a été annoncé précédemment, l'un des objectifs d'une seconde administration est de vérifier les qualités psychométriques de l'instrument à partir d'une population suffisamment hétérogène quant au genre, au niveau socio-économique d'appartenance et à la zone géographique de résidence.

Seront donc successivement considérées les valeurs de consistance interne de l'instrument, ses indices de validité divergente et convergente par les méthodes factorielles et différentielles ainsi que ses indices de validité prédictive lorsque les résultats scolaires sont utilisés comme critère externe. Les résultats obtenus serviront de base à l'appréciation de la valeur pratique de l'évaluation du niveau d'aspiration dans le domaine scolaire.

Après une brève présentation de l'échantillon choisi et des caractéristiques de cette seconde administration les résultats relatifs aux divers aspects de cet objectif seront successivement présentés afin de juger dans quelle mesure il a été atteint de façon satisfaisante.

L'instrument de mesure du niveau d'aspiration fut administré à 300 sujets de 10 à 13 ans, fréquentant la 6^e année de scolarité et n'ayant pas doublé plus d'une année scolaire. Ceux-ci sont originaires de zones rurales et urbaines et appartiennent aux divers milieux socio-économiques. Ils furent sélectionnés selon un plan factoriel de façon à obtenir 12 groupes à effectifs égaux (25 sujets). Les détails de la formation de l'échantillon sont disponibles au chapitre V (tableau 5.11). L'épreuve fut administrée collectivement à des classes entières d'élèves de 6^e année de scolarité durant l'horaire de cours normal⁽⁴⁾. Sa durée de passation, après sa réduction à la 1^e échelle, est de 10 minutes.

(4) Cette épreuve fut administrée conjointement à d'autres instruments, comme l'a été signalé plus haut.

1. CONSISTANCE INTERNE

La consistance interne des 10 items de l'instrument de mesure du niveau d'aspiration, à réponse dichotomique, fut évaluée à partir du coefficient de KR_{20} . La valeur du coefficient est de .43. L'observation des corrélations point-bissérielles entre les résultats de chacun des items et le résultat global de l'échelle signale l'existence de deux corrélations nulles: la première relative à la 5^e variable (-.02997) et la seconde relative à la 8^e variable (-.07806). Ces deux items seront donc éliminés. Une nouvelle évaluation de la consistance interne sur les 8 items restants fournit la valeur de .54.

Cet indice de consistance interne est-il suffisamment élevé pour que l'on puisse considérer que l'ensemble des items de l'instrument mesurent la même dimension? On sait, en effet, que le coefficient de consistance interne dépend, dans une certaine mesure, du nombre d'items qui composent l'échelle. Lorsque ce nombre s'accroît, le coefficient s'élève progressivement et tend vers 1.00: à un indice de .71, par exemple, calculé à partir de 10 items, correspondrait une valeur de .83 si l'instrument était formé de 20 items, tout en maintenant des corrélations point-bisériales identiques. L'appréciation de l'indice de consistance interne devra tenir compte du nombre relativement réduit d'items qui composent l'instrument de mesure du niveau d'aspiration.

Edwards (1970) considère que la valeur minimum acceptable pour le coefficient KR_{20} , d'un instrument formé de 60 items est de .80 (pg 31). Cette valeur fournit l'assurance que les réponses à chacun des items ne sont pas indépendantes les unes des autres mais mesurent bien une même dimension psychologique ou un même type de comportement. Cet auteur fournit, en outre, une formule⁽⁵⁾ qui permet d'extrapoler la valeur du coefficient de KR_{20} (ou α de

(5)
$$r_{nn} = \frac{a r_{kk}}{1 + (a-1)r_{kk}}$$

où r_{nn} est la valeur du coefficient recherché pour les 60 items, r_{kk} est la valeur du coefficient pour un nombre réduit d'items (8 dans ce cas), a est la relation entre le nombre d'items extrapolé sur le nombre d'items réels soit n/k (60/8 dans ce cas) (Edwards, 1970, p.22).

Cronbach) pour une échelle hypothétique de 60 items, à partir de sa valeur évaluée pour un nombre plus réduit d'items. Si le coefficient extrapolé pour 60 items est égal ou supérieur au critère minimum fixé par Edwards, soit .80, on considèrera que la consistance interne de l'instrument est satisfaisante: à l'indice de .54 de l'instrument de niveau d'aspiration, formé de 8 items, correspondrait un indice de .92 s'il était formé de 60 items. Sa consistance interne est donc satisfaisante et les items qui le forment mesurent bien une même dimension appelée *niveau d'aspiration*

2. VALIDITE DIVERGENTE (PAR LA METHODE FACTORIELLE)

Les analyses factorielles entreprises poursuivent essentiellement deux objectifs: déterminer si les variables de niveau d'aspiration saturent des facteurs différents de ceux saturés par des variables qui traduisent d'autres concepts, d'une part, et observer les éventuelles relations entre les facteurs de niveau d'aspiration et ceux recouvrant des dimensions psychologiques différentes, d'autre part. Elles porteront donc sur un ensemble de variables différentes, soit celles mesurées par l'instrument de niveau d'aspiration, par celui de niveau d'expectation et par le PMT-K(p).

Trois variables d'aspiration seront considérées au cours de ces analyses: la première, *niveau d'aspiration* (10), représente le résultat de niveau d'aspiration global qui se rapporte aux 10 items initiaux, la seconde *niveau d'aspiration* (8), se réfère aux résultats de niveau d'aspiration globaux après élimination des items 5 et 8 peu consistants avec l'ensemble des autres c'est-à-dire aux 8 items restants⁽⁶⁾, la troisième, reflète le *choix*, de la part des sujets, de tâches qu'ils ne savaient pas encore réaliser auparavant, soit de *tâches nouvelles* pour eux.

(6) Pour distinguer ces deux mesures dans les tableaux, le nombre d'items auxquels elles se réfèrent seront indiqués entre parenthèses

Une analyse en composantes principales et une analyse en facteurs communs ont été réalisées sur l'ensemble des données recueillies pour les 300 sujets. Elles furent suivies de rotations varimax dans la mesure où l'obtention d'une structure simple facilite l'interprétation psychologique des facteurs. Une rotation oblique (oblimin) a permis d'observer les éventuelles relations entre facteurs. La spécificité du concept de niveau d'aspiration permet de prévoir que les *variables de niveaux d'aspiration* de 10 et 8 items seront fortement associées (vu leur recouvrement important) et *satureront le même facteur* (Ha). Elles maintiendront une certaine relation avec le choix d'activités nouvelles vu qu'il est probable que les activités les plus difficiles soient aussi celles que les sujets ne savent pas encore réaliser. Il n'est pas exclu cependant que dans certains milieux, soit les activités faciles aient un caractère de nouveauté pour les sujets au moment du passage, dans la mesure où ils ne les auraient jamais réalisées alors que dans d'autres auraient déjà eu l'occasion de réaliser les activités plus difficiles. La relation entre les niveaux d'aspiration, d'une part, et le choix d'activités nouvelles, d'autre part, *positive*, sera donc relativement *faible* (Hb).

Les *expectations* et les *aspirations* ne satureront *pas les mêmes facteurs* dans la mesure où les premières sont liées à la confiance que le sujet a dans sa réussite, dans une ambiance généralement compétitive, alors que les secondes sont liées à la disponibilité à investir dans l'apprentissage d'une tâche difficile lorsque aucune pression externe ne s'exerce et seraient sous-tendues par un certain désir ou plaisir à acquérir de nouvelles compétences ou connaissances (Hc).

De même *niveaux d'aspirations et variables motivationnelles du PMT-K(p)* satureront des *facteurs différents*, vu qu'ils recouvrent des concepts différents (Hd).

Les résultats des analyses en composantes et en facteur communs, après rotation varimax, sont présentés aux tableaux 6.3 et 6.4 (chap. VI), et confirment en général nos prévisions.

Le facteur 4 (ou la troisième composante) peut être considéré facteur d'aspiration vu qu'il est fortement et uniquement saturé par les variables de niveau d'aspiration (10 et 8 items) (.95) et plus faiblement par la variable de choix d'activités nouvelles (.18). Les hypothèses H_a et H_b sont donc vérifiées et l'on peut aussi déduire que le choix d'activités nouvelles ne correspond pas nécessairement à ce que nous avons défini comme étant le niveau d'aspiration soit la disponibilité à investir dans l'apprentissage d'activités difficiles. Les variables de niveau d'aspiration (8 et 10 items) sont indépendantes des variables liées au niveau d'expectation, des variables de motivation pour la réussite, anxiété et conformisme du PMT-K(p), ce qui confirme les hypothèses H_c et H_d . Le "choix d'activité nouvelles", par contre, sature à .28 le facteur F1 considéré facteur d'anxiété débilite, ce qui prouve l'existence d'une liaison positive, bien que relativement faible, entre ces deux groupes de variables. Diverses raisons pourraient être invoquées pour expliquer ce type de liaison. Elle peut être la conséquence d'une tendance, de la part de sujets anxieux, à sous-évaluer leur compétence à certaines tâches, soit parce qu'ils se sous-estiment habituellement, soit pour diminuer ainsi leur probabilité d'échecs à la tâche. Ce ne sont que quelques unes des explications possibles de ce phénomène et rien, pour l'instant, ne nous autorise à adhérer à l'une ou l'autre. La mise en place d'un dispositif expérimental spécifique serait, en effet, nécessaire pour éclairer cette question. Il ne sera pas élaboré dans le cadre de cette étude.

Il faut constater que cette variable de "choix d'activités nouvelles" sature la 7^e composante (.94) qui a un caractère spécifique vu qu'elle n'est saturée que par cette variable. Il est normal qu'un facteur correspondant n'apparaisse pas lors de l'analyse en facteur communs et uniques vu que l'extraction des facteurs se fait à partir de la matrice de corrélation et non de données brutes et la variable qui sature la 7^e composante n'est pratiquement pas corrélée avec les autres.

On peut conclure que la structure simple, après rotation varimax, garantit la validité divergente du niveau d'aspiration, dans ses expressions à partir de 8 ou 10 items. Les indices sont moins clairs pour la variable de choix d'activités nouvelles qui semble en relation avec l'anxiété débilante.

Les structures factorielles obtenues après rotations obliques (tableau 6.5 et 6.6) confirment les structures précédentes: le facteur 3, facteur d'aspiration, est indépendant de tous les autres. Il présente une corrélation positive et basse avec le facteur 4, facteur d'expectation du 2^e code ($r = .13$), considéré plus difficile que le premier, ce qui est en accord avec le désir d'investir dans l'apprentissage d'activités difficiles que couvre le concept d'aspiration. La validité divergente de l'instrument de mesure du niveau d'aspiration est donc confirmée par les diverses analyses factorielles.

IV-VALIDITE CONVERGENTE ET DE CONSTRUCTION PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE

La confirmation (ou l'infirmerie) de certaines hypothèses relatives aux différences de niveau d'aspiration entre groupes servira de base à la validité convergente de l'instrument ainsi qu'à sa validité de construction⁽⁷⁾. Elle permettra également de tester la capacité explicative du schéma hypothétique présenté au chap. IV, limitée bien sûr aux aspects qui se réfèrent à la formation différentielle des aspirations. Cette étude différentielle fournit, en outre, une description des différences de niveaux d'aspiration et de choix d'activités nouvelles chez les pré-adolescents, qui pourra utilement être comparée aux informations portant sur d'autres tranches d'âge ou obtenues dans d'autres contextes socio-culturels. Enfin, le bilan des recherches présenté au chapitre II, rapporte, non seulement que la plupart des études relatives au niveau d'aspiration furent réalisées sur des sujets plus âgés que l'étude actuelle, mais encore qu'elles se centrèrent presque exclusivement sur les domaines scolaires et professionnels, et utilisèrent, bien sûr, des instruments de mesure différents. Malgré les différences méthodologiques et de population touchée par ces études, elles mettent en évidence, avec une certaine régularité, des différences significatives d'aspiration entre groupes. Bien qu'à notre connaissance aucune étude n'ait été menée dans le domaine des loisirs, la convergence des résultats antérieurs dans divers domaines fait croire que le niveau d'aspiration traduit une disposition très générale, susceptible de s'actualiser face à diverses activités qui exigeraient un apprentissage relativement prolongé. Il s'agirait de la disponibilité à s'engager, de son plein gré, dans un processus d'apprentissage en vue d'atteindre un objectif plus ou moins lointain, relativement difficile mais alliciant, que cet objectif soit

(7) Pour plus de détails concernant cette méthode voir chapitre V

l'obtention d'un diplôme ou l'exercice d'une profession. La vérification de ces hypothèses dans le domaine des activités ludiques, au delà des avantages précités, confirmerait l'existence d'une disposition générale d'aspiration qui influencera la position des sujets face à des tâches d'apprentissage à long et moyen termes, dans un large éventail de domaines d'action.

Nos hypothèses seront rappelées et brièvement justifiées avant d'y confronter les résultats obtenus au cours de cette étude.

1. HYPOTHESES

Elles dérivent, au niveau théorique, des prévisions autorisée par notre modèle explicatif général et s'appuient, au niveau empirique, sur les résultats de recherches réalisées dans d'autres domaines.

C'est la référence à certains stéréotypes sociaux déterminant l'utilité différentielle, à plus ou moins longs termes, de l'investissement des garçons et des filles dans certains domaines, ainsi que la convergence relative des résultats de recherches dans le domaine scolaire ou professionnel qui a fondé l'hypothèse selon laquelle *le niveau d'aspiration des filles est inférieur à celui des garçons* (H10) dans le domaine de l'occupation des loisirs.

La prise en considération de l'âge des sujets, de l'impact de certaines variables psycho-sociales sur les niveaux d'aspiration des parents et de l'association entre aspirations des parents et des enfants ont fondé l'hypothèse suivante: *les niveaux d'aspiration des sujets ne se différencient pas en fonction de leurs niveaux socio-économiques d'appartenances* (H12). Enfin les nouvelles perspectives ouvertes par l'évolution rapide des zones rurales compensant l'influence de certaines représentations et d'aspects objectifs de la vie rurale, a justifié l'hypothèse selon laquelle *les niveaux d'aspiration des sujets ne varient pas en fonction de leur zone de résidence* (H14).

Au delà des hypothèses relatives aux niveaux d'aspiration furent aussi énoncées certaines relatives au choix d'activités nouvelles. *Les garçons choisissent plus souvent d'investir dans l'apprentissage d'activités nouvelles que les filles* (H11) alors *qu'aucune différences ne s'observent entre sujets appartenant aux divers NSE* (H13) *ou résidant en zone rurale ou urbaine* (H15). Ces hypothèse s'appuient sur les différences de conformisme entre groupes sociaux et sur la possibilité de compensation d'échecs passés par des succès possibles dans de nouvelles activités, comme facteurs d'influence du choix des sujets.

2. TRAITEMENT DES RESULTATS

Une analyse de variance multivariée des résultats permettra de mettre en évidence les différences de niveau d'aspiration en fonction des trois facteurs qui présidèrent à la sélection de l'échantillon: le genre, le niveau socio-économique et la zone de résidence des sujets. L'effet du QI sur le niveau d'aspiration sera contrôlé à partir d'une analyse de covariance afin d'avoir la certitude que les éventuelles différences entre groupes ne soient pas résultat de différence de capacité intellectuelle. Si des effets significatifs se manifestent la méthode multivariée, utilisée en vertu des relations entre variables d'aspiration observées précédemment, sera suivie d'une analyse de variance de chacune des variables (univariée). Lorsque l'effet d'un facteur ou d'une association de facteurs s'avère significatif, l'observation des valeurs moyennes de niveau d'aspiration pour les groupes correspondant aux diverses modalités de ce facteur, indiquera le sens des différences. Ces résultats, confrontés aux hypothèses initiales, nous permettrons de les vérifier ou de les mettre en cause et d'ainsi évaluer la validité convergente et de construction de

l'instrument et la validité du schéma explicatif hypothétique à partir duquel telles hypothèses ont pris corps.

Les indices d'homogénéité des variances, condition de toute analyse de variance, sont présentés au tableau 7.3. Des valeurs de F non significatives, sont, pour les tests de Bartlett et Box, indices de cette homogénéité. La normalité des distributions, autre condition préalable à l'analyse de variance est aussi garantie comme nous le prouve l'aspect linéaire des courbes rapportées aux graphiques 7.1., 7.2. et 7.3. Les résultats de cette analyse de variance pourront donc être acceptés avec confiance.

3. RESULTATS

Le tableau 7.4 permet de comparer les résultats des analyses de variance et covariance (contrôlant le QI). Les résultats des deux analyses indiquent nettement un effet principal du facteur sexe. L'influence du facteur socio-économique (significative à $p = .07$) disparaît une fois le QI contrôlé: elle n'était que le reflet de différences de niveaux intellectuels entre classes sociales.

Les différences de niveau d'aspiration en fonction du sexe, rapportées par les analyses multivariées, se retrouvent au niveau des analyses univariées pour chacune des variables (v. tableau 7.5). Seul l'effet principal du sexe est significatif, aucun effet d'interaction n'est à signaler.

L'observation des différences de moyennes de niveaux d'observation entre garçons et filles, disponible au tableau 7.6, indiquent que les niveaux d'aspiration des filles sont inférieurs à ceux des garçons, quelque soit la zone de résidence considérée ou la classe sociale d'appartenance, que l'on considère les résultats à partir des 10 items ou de 8 items. Les filles, plus souvent que

TABLEAU 7.3: Test d'homogénéité des variances de Bartlett-Box: valeurs de F et niveaux de signification statistiques.

F DE BARTLETT-BOX	F	P
Niveau aspiration (10 itens)	1.13565	.328
Niveau aspiration (8 itens)	1.24801	.248
Choix d'activités nouvelles	.54789	.872

TABLEAU 7.4: Analyse de variance et covariance multivariée des variables de niveau d'aspiration (NA₁₀, NA₈) et de choix d'activité nouvelle.

FACTEURS	COEF WILKS	MANOVA		P
		F	DL/ERREUR DL	
SEXE	.78767	25.69948	3.00/286.00	<.001
ZONE	.98666	1.28916	3.00/286.00	.278
NSE	.96055	1.93810	6.00/572.00	.073
SEXE-ZONE	.97879	2.06537	3.00/286.00	.105
ZONE-NSE	.98170	.88431	6.00/572.00	.506
SEXE-NSE	.97213	1.35713	6.00/572.00	.230
SEXE-ZONE -NSE	.96761	1.58259	6.00/572.00	.150
FACTEURS	COEF WILKS	MANCOVA		P
		F	DL/ERREUR DL	
SEXE	.78654	25.78160	3.00/285.00	<.001
ZONE	.98866	1.08954	3.00/285.00	.354
NSE	.97360	1.27928	6.00/570.00	.265
SEXE-ZONE	.97933	2.00554	3.00/285.00	.113
ZONE-NSE	.98601	.67139	6.00/570.00	.673
SEXE-NSE	.97541	1.19021	6.00/570.00	.310
SEXE-ZONE -NSE	.97172	1.37261	6.00/570.00	.223

NORMALITE DES DISTRIBUTIONS

GRAPHIQUE 7.1 : NIVEAU D'ASPIRATION (10 ITEMS)

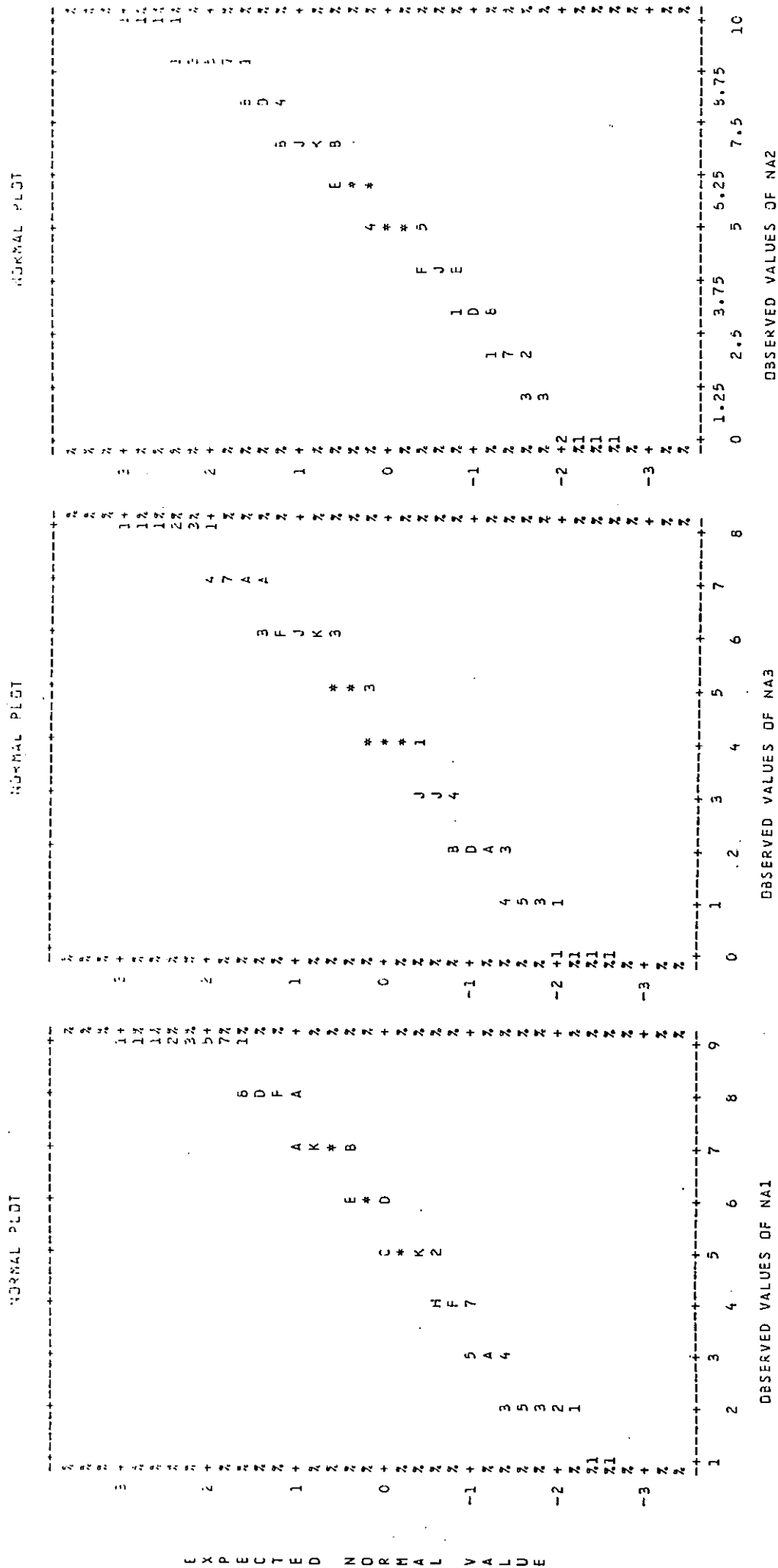


TABLEAU 7.5: Analyse de variance des niveaux d'aspiration et choix d'activités nouvelles.

VARIABLES	EFFETS	Σ CARRES	CARRE MOYEN	DL	F	P
NIVEAU	SEXE	142.83000	142.83000	1-288	47.06096	<.001
ASPIRATION	ZONE	4.08333	4.08333	1-288	1.34541	.247
(10 itens)	NSE	12.38000	6.19000	2-288	2.03954	.132
	SEXE-ZONE	2.80333	2.80333	1-288	.92367	.337
	ZONE-NSE	9.52667	4.76333	2-288	1.56947	.210
	SEXE-NSE	4.34000	2.17000	2-288	.71499	.490
	SEXE-ZONE	5.88667	2.94333	2-288	.96980	.380
	NSE					
NIVEAU	SEXE	164.28000	164.28000	1-288	60.01705	<.001
ASPIRATION	ZONE	1.92000	1.92000	1-288	.70144	.403
(8 itens)	NSE	14.46000	7.23000	2-288	2.64136	.073 °
	SEXE-ZONE	.33333	.33333	1-288	.12178	.727
	ZONE-NSE	6.14000	3.07000	2-288	1.12157	.327
	SEXE-NSE	8.34000	4.17000	2-288	1.52344	.220
	SEXE-ZONE	4.20667	2.10333	2-288	.76842	.465
	NSE					
CHOIX ACT.	SEXE	15.41333	15.41333	1-288	3.88925	.050
NOUVELLES	ZONE	4.81333	4.81333	1-288	1.21455	.271
	NSE	7.60667	3.80333	2-288	.95970	.384
	SEXE-ZONE	14.52000	14.52000	1-288	3.66384	.057 °
	ZONE-NSE	5.40667	2.70333	2-288	.68213	.506
	SEXE-NSE	11.84667	5.92333	2-288	1.49464	.226
	SEXE-ZONE	21.38000	10.69000	2-288	2.69741	.069 °
	NSE					

Caractères gras; $p < .05$; ° $p < .10$

les garçons, choisissent d'apprendre des activités qu'elles ne savent pas encore réaliser (choix d'activités nouvelles), phénomène qui se manifeste surtout dans les milieux ruraux et socio-économiquement plus élevés.

Les résultats relatifs aux différences de niveaux d'aspirations corroborent pleinement les hypothèses énoncées: les filles manifestent des niveaux d'aspiration inférieurs à ceux des garçons (H10); aucune différences de

niveaux d'aspiration ne se manifeste entre classes sociales (H12) et entre sujets de zones résidentielles différentes (H14).

Au niveau du choix d'activités nouvelles, les hypothèses relatives aux divers niveaux socio-économiques ou zones de résidence furent globalement confirmées: en effet les diverses classes sociales ne se différencient pas quant à la fréquence de leurs choix d'activités nouvelles (H13) et il en va de même pour les groupes ruraux et urbains (H15). Contrairement à nos prévisions, toutefois, les filles, plus que les garçons, choisissent d'apprendre à réaliser des activités nouvelles. La liaison entre choix d'activités nouvelles et anxiété débilite⁽⁸⁾, mise en évidence lors de l'analyse factorielle antérieure, pourrait appuyer l'hypothèse explicative suivante: la référence des filles à des stéréotypes d'incompétence, influence probablement leur auto-évaluation de compétence dans les domaines d'activités proposés. Tant qu'elles n'ont pas acquis la maîtrise absolue et donc incontestable d'une activité, elles considèrent qu'elles ne savent pas la réaliser, ce qui sera le cas de la plupart des activités de loisir. L'introduction d'un tel biais dans l'interprétation des situations est source d'anxiété. Elles n'ont donc que peu de possibilités de choisir des activités qu'elles estiment savoir réaliser ce qui augmentera, quelque peu artificiellement, leurs résultats à cette échelle. La tendance des garçons à sur-valoriser leurs compétences agirait dans le sens opposé. Ils auront plus rarement la possibilité de choisir des activités qu'ils estiment ne pas savoir réaliser.

On peut conclure que la convergence entre les résultats obtenus lorsque le niveau d'aspiration est mesuré par notre instrument et lorsqu'il est mesuré par d'autres est indice de validité convergente de l'instrument et la confirmation d'hypothèses, formulées à partir d'un ensemble de recherches concernant le concept de niveau d'aspiration est indice de sa validité de construction.

(8) La variable "choix d'activités nouvelles" sature à .28 le facteur F1 de l'analyse en facteurs communs, identifié comme facteur d'anxiété débilite (tableau 6.4)

TABLEAU 7.6: Différences d'aspirations et de choix d'activités nouvelles en fonction du sexe, de la zone de résidence et du NSE d'appartenance, (moyenne et erreur type).

ZONES		ZONE RURALE				ZONE URBAINE				TOTAL			
NSE		BAS	MOY.	ELE.	TOT.	BAS	MOY.	ELE.	TOT.	BAS	MOY.	ELE.	TOT.
SEXE													
N, ASPIRATION (10 items)	FEM.	4,52 ,31	5,72 ,38	5,24 ,42	5,16 ,22	4,96 ,25	4,92 ,41	5,72 ,38	5,20 ,21	4,74 ,20	5,32 ,28	5,48 ,28	5,18 ,15
	MAS.	6,36 ,30	6,36 ,38	6,32 ,33	6,35 ,19	6,56 ,34	6,68 ,36	7,08 ,27	6,77 ,19	6,46 ,22	6,52 ,26	6,70 ,22	6,56 ,14
	TOT.	5,44 ,25	6,04 ,27	5,78 ,27	5,75 ,15	5,76 ,24	5,80 ,30	6,40 ,25	5,99 ,15	5,60 ,17	5,92 ,20	6,09 ,19	5,87 ,11
N, ASPIRATION (8 items)	FEM.	2,92 ,31	4,24 ,32	3,68 ,37	3,61 ,20	3,32 ,24	3,68 ,39	4,12 ,35	3,71 ,19	3,12 ,20	3,96 ,25	3,90 ,26	3,66 ,14
	MAS.	5,08 ,29	5,04 ,42	4,96 ,31	5,03 ,20	5,04 ,32	5,20 ,34	5,52 ,25	5,25 ,18	5,06 ,22	5,12 ,27	5,24 ,20	5,14 ,13
	TOT.	4,00 ,26	4,64 ,27	4,32 ,26	4,32 ,15	4,18 ,23	4,44 ,28	4,82 ,23	4,48 ,15	4,09 ,18	4,54 ,19	4,57 ,18	4,40 ,11
CHOIX ACTIV, NOUVELLES	FEM.	6,20 ,41	5,40 ,40	6,76 ,32	6,12 ,23	5,64 ,35	5,32 ,41	5,32 ,41	5,43 ,22	5,92 ,27	5,36 ,28	6,04 ,28	5,77 ,16
	MAS.	5,16 ,36	5,68 ,44	4,84 ,43	5,23 ,24	5,96 ,45	5,00 ,35	5,28 ,43	5,41 ,24	5,56 ,29	5,34 ,28	5,06 ,30	5,32 ,17
	TOT.	5,68 ,28	5,54 ,29	5,80 ,30	5,67 ,17	5,80 ,28	5,16 ,27	5,30 ,29	5,42 ,16	5,74 ,20	5,35 ,20	5,55 ,21	5,55 ,12

Ces résultats appuyent également le pouvoir explicatif du modèle conceptuel à partir duquel ils avaient été prévus. Il y a, enfin, convergence des résultats lorsque le niveau d'aspiration est évalué dans des domaines aussi différents que les domaines scolaires, professionnels ou des loisirs. Si l'on peut distinguer une liaison fonctionnelle entre les domaines scolaires et professionnels, les premiers représentant la filière à suivre pour atteindre les seconds, aucune relation fonctionnelle ne les relie au domaine impliqué dans cette étude. Ces résultats plaident en faveur de l'existence d'une dimension psychologique sous-jacente qui orienterait le comportement des sujets lorsque, dans divers domaines, ils sont confrontés à des objectifs difficiles, à long ou moyen termes qui exigent un apprentissage soutenu et prolongé. La comparaison avec d'autres groupes d'âge permet de prévoir l'apparition d'une différenciation progressive des aspirations en fonction d'autres critères (compétitivité, statut) et sa généralisation à d'autres domaines. Enfin la convergence avec les résultats de recherches effectués dans d'autres sociétés suggère que les caractéristiques de la société portugaise n'ont pas, à cet âge, un impact différent de celui d'autres sociétés sur les aspirations des garçons et des filles ou des diverses classes sociales. Les changements sociaux rapides des zones rurales durant les dix dernières années justifient, par contre, les résultats à ce niveau.

Les résultats relatifs aux différences de choix d'activités nouvelles entre genre ne met pas fondamentalement en question notre modèle théorique mais attire l'attention sur la nécessité de tenir compte de l'influence de l'évaluation par le propre sujet de sa capacité à réaliser la tâche, comme variable intermédiaire susceptible de biaiser les résultats.

V. VALIDITE PREDICTIVE

Les résultats d'études corrélationnelles compléteront les informations fournies par ceux des analyses précédentes.

Les recherches antérieures mettent en évidence deux aspects distincts de la validité prédictive du niveau d'aspiration: le premier signale que de hauts niveaux d'aspiration dans un domaine (scientifique, par exemple), sont prédicteurs des choix de formation ou de carrières dans ce même domaine (Betz et Hackett, 1983; Dietrich, 1979; Hollinger, 1983; Rhodes, 1983), le second lie de hauts niveaux d'aspiration dans un secteur déterminé à de hauts niveaux de performances dans ce même secteur, ceci de façon d'autant plus nette que les autres facteurs éventuels de variation des résultats ont été contrôlés (Clark, 1983; Marjoribanks, 1984; Nihira *et al.*, 1985). Il semble donc que le désir d'atteindre un but élevé s'accompagne de la disposition à investir l'effort nécessaire pour y parvenir et, de ce fait, accroît les probabilités d'atteinte de ce but. Dans l'étude présente, on pourrait prévoir que, si les possibilités d'apprentissage hypothétique étaient réellement fournies aux sujets, ceux à hauts niveaux d'aspirations présenteraient de hauts niveaux de réalisation dans les activités ludiques choisies. Cette éventualité ne sera toutefois pas testée dans ce travail.

La validité prédictive de l'instrument de mesure du niveau d'aspiration sera, par contre, mise à l'épreuve en choisissant comme critère externe les résultats scolaires, ceci pour diverses raisons:

-La relation entre le niveau d'aspiration, mesuré dans le domaine de l'occupation des loisirs, et les performances, évaluées dans le domaine scolaire, permet de tester l'hypothèse selon laquelle les aspirations traduisent une attitude générale de recherche d'occasions d'apprentissage à travers la poursuite de buts élevés, qui se manifeste dans des domaines très diversifiés

et qui se traduit par l'accroissement des niveaux de performances dans ces domaines.

-L'enseignement académique est un domaine où les possibilités d'apprentissage sont fournies à tous les sujets de façon relativement uniforme et au sein duquel, bien que les objectifs généraux soient prédéterminés, chacun dispose d'une certaine marge de manoeuvre pour établir ses propres objectifs en terme de niveau de réussite poursuivi. Chacun peut donc tirer plus ou moins profit des possibilités d'apprentissage qui lui sont offertes et l'effort investi dans ce domaine se traduit généralement par un accroissement des performances.

-L'évaluation du niveau d'aspiration est réalisée dans un domaine où aucune contrainte externe ne s'exerce et aucun avantage n'est espéré en termes scolaire ou professionnel. La relation (corrélation) entre ces aspirations et la mesure de performances dans le cadre d'un enseignement à caractère obligatoire, permet de vérifier si la présence de contraintes externes est un facteur susceptible de supprimer l'association entre aspirations et performances.

-Enfin, l'utilité pratique de la mise en évidence d'une relation entre niveau d'aspiration et résultats scolaires est évidente pour qui recherche les raisons des variations des résultats scolaires, individuelles ou entre groupes, ainsi que les moyens d'influencer les performances dans ces domaines. L'utilité pratique des variables mesurées par l'instrument de niveau d'aspiration sera donc comparée à celle du QI, considéré comme prédicteur "étalon" de ces résultats scolaires.

La validité prédictive de l'instrument sera d'abord, appréhendée à un niveau global, à partir de l'analyse des résultats d'une régression multiple de l'ensemble des variables qu'il mesure, corrélées entre elles, afin d'expliquer les variations des des résultats scolaires. Cette approche globale, sera complétée

par l'analyse des relations entre les variables de niveaux d'aspiration (10 ou 8 items) ou de choix d'activités nouvelles et les résultats scolaires. La comparaison des corrélations qui se réfèrent aux échelles de 10 et 8 items permettra de vérifier si l'accroissement de l'homogénéité des items dans le second cas, diminue la capacité de prédiction de l'échelle, comme c'est parfois le cas (Cronbach, 1970 p.179). Les comparaisons de corrélations permettront, en outre, de définir quelle est la variable qui maintient une relation plus étroite avec les résultats scolaires: celles liés au désir d'apprendre à exécuter une tâche difficile (niveau d'aspiration) ou une tâche jusqu'alors ignorée (choix d'activités nouvelles). La contribution de chacune des variables au pouvoir de prédiction de l'instrument sera aussi déterminée. Dans un second temps, le pouvoir prédictif de l'instrument sera comparé à celui du QI et l'accroissement du pourcentage de variation des résultats scolaires expliqué, lorsqu'à l'évaluation du QI s'ajoute celle du niveau d'aspiration, sera appréciée afin de justifier la nécessité de tenir compte de cette dernière variable dans le processus d'apprentissage.

L'existence d'une relation significative entre aspirations et résultats scolaires sera un indice supplémentaire du caractère général du niveau d'aspiration, et de sa validité prédictive. La comparaison de cette relation à celle qui lie le QI aux résultats scolaires permettra d'apprécier l'importance des aspirations pour l'efficacité du processus d'apprentissage et fondera la nécessité de tenir compte de cet aspect dans ce cadre. La confirmation, par ces résultats, de ceux fournis par les recherches antérieures ou de ceux espérés du concept d'aspiration sera indice de la validité convergente et de construction de l'instrument.

Les résultats relatifs aux différentes étapes référées ci-dessus seront successivement présentés et commentés et les conclusions en seront tirées.

1. RELATION ENTRE LES VARIABLES D'ASPIRATION ET LES RESULTATS SCOLAIRES

Le tableau 7.7 rapporte le pourcentage de variation des résultats scolaires expliqués par les variables mesurées par l'instrument de niveau d'aspiration et le QI ainsi que les coefficients de régression multiple du NA et de corrélation du QI en relation aux résultats scolaires, choisis comme variable dépendante. Les résultats permettent de conclure que tant les variables d'aspiration comme le QI sont, dans l'ensemble, significativement liés au critère⁽⁹⁾. Le niveau socio-économique bas, cependant, fait exception à cette règle: les relations entre aspirations et performances scolaires ne sont pas significatives en son sein, alors qu'elles sont nettement positives au sein des autres classes sociales. La liaison entre ces deux groupes de variables est beaucoup plus étroite en zone rurale qu'en zone urbaine, ou elle ne s'avère significative que pour le groupe total ou la classe moyenne. Certains coefficients de régression, au sein de cette zone géographique, relativement élevés (.41, .32) n'atteignent toutefois pas le seuil de significativité. Les raisons évoquées au chap V peuvent être éléments d'explication de ce phénomène: nombre réduit de sujets au sein de chaque cellule, nombre de variables entrant dans l'équation, contribution réduite de chacune des variables prédictives pour le coefficient de régression multiple. Il serait, sans nul doute, utile dans ces cas, de vérifier l'existence éventuelle d'une relation effective entre variables et critère à partir d'un échantillon plus nombreux présentant les mêmes caractéristiques sociales.

Ces résultats démontrent le pouvoir prédictif de l'instrument dans son ensemble mais ne permettent pas de déterminer la contribution relative de chacune des variables qui le forment. L'instrument mesure, en effet, de deux types de variables distincts: celui de niveau d'aspiration mesuré soit à partir de 10 items soit à partir de 8 items et celui de choix d'activités nouvelles. Rien ne

(9) Pour plus de détails méthodologiques voir chap.V

TABLEAU 7.7: Régressions du QI, des variables mesurées par l'instrument de niveau d'aspiration (NA) et résultats scolaires. % de variance des résultats scolaires expliqué par le QI et le NA, en fonction du genre, NSE et zone de résidence des sujets.

N S E	SEXE	ZONE VAR. COEFICIENTS	RURALE		URBAINE		TOTAL	
			QI	NA	QI	NA	QI	NA
B A S	FEMININ	Régression	.52	.15	.34	.32	.46	.08
		% variance	.28	.02	.12	.10	.21	.007
	MASCULIN	Régression	.19	.37	.55	.26	.38	.22
		% variance	.04	.14	.30	.07	.14	.05
M O Y E N	TOTAL	Régression	.32	.09	.47	.06	.39	.08
		% variance	.10	.008	.22	.003	.15	.006
	FEMININ	Régression	.38	.52	.38	.29	.43	.44
		% variance	.14	.27	.15	.09	.18	.19
H A U T	MASCULIN	Régression	.47	.61	.47	.32	.47	.44
		% variance	.22	.37	.22	.10	.22	.20
	TOTAL	Régression	.45	.43	.44	.35	.44	.39
		% variance	.20	.18	.19	.12	.20	.15
T O T A L	FEMININ	Régression	.44	.44	.48	.16	.45	.29
		% variance	.19	.19	.24	.02	.20	.08
	MASCULIN	Régression	.27	.51	.50	.41	.42	.29
		% variance	.07	.26	.25	.18	.17	.08
T O T A L	TOTAL	Régression	.37	.38	.49	.21	.43	.22
		% variance	.14	.15	.24	.04	.19	.05
	FEMININ	Régression	.47	.39	.53	.21	.50	.29
		% variance	.22	.15	.28	.05	.25	.08
T O T A L	MASCULIN	Régression	.30	.43	.58	.27	.45	.30
		% variance	.09	.19	.34	.07	.20	.09
	TOTAL	Régression	.40	.30	.56	.24	.47	.23
		% variance	.20	.09	.31	.06	.22	.05

Caractères gras; coefficient significatif ($R \neq 0$)

permet, *a priori*, de considérer que ces variables maintiennent des relations de même intensité avec le critère. Le tableau 7.8 rapporte les corrélations de chacune des variables d'aspiration avec les résultats scolaires et permettra de constater l'équivalence ou non de leur capacité prédictives. Les relations entre résultats scolaires et variables de niveau d'aspiration sont significatives, tant pour l'échantillon global comme au sein de groupes masculins ou féminins, en zone rurale ou urbaine, ou pour les sujets des divers niveaux socio-économiques, exception faite de la classe basse en général et de la classe supérieur urbaine. Ils reflètent donc particulièrement bien les résultats globaux précédents. Le choix d'activités nouvelles, par contre, n'est que sporadiquement lié aux performances scolaires (filles rurales de classe moyenne et sujets ruraux de classe sociale élevée).

L'absence de relation entre aspirations et résultats scolaires des sujets de NSE bas, observée tant au niveau global (tableau 7.7) qu'au niveau de chacune des variables (tableau 7.8) peut susciter deux types d'explications. Soit les aspirations sont, au sein de ce groupe, plus cloisonnées et un haut niveau d'aspiration dans le domaine ludique ne reflète pas une attitude générale face à des situation susceptibles d'apprentissage et donc ne traduit pas un haut niveau d'aspiration dans le domaine scolaire: ceci mettrait en cause la capacité de l'instrument à mesurer l'aspect général des aspirations, capacité qui semble se déduire de l'ensemble des corrélations au sein des autres groupes. Soit de hautes aspirations auraient un caractère moins réaliste au sein de groupes sociaux défavorisés dans la mesure où ceux-ci possèdent moins de ressources et devront surmonter plus d'obstacles pour les réaliser. Il est possible que des objectifs irréalistes ne suscitent pas, chez les sujets, autant d'effort et de persévérance dans leur poursuite, que ne susciteraient des objectifs réalistes. Ce second type d'interprétation des faits est plus concordant avec les résultats de recherches dans le domaine professionnel.

La comparaison des coefficients de corrélations du niveau d'aspiration de 10 et 8 items indique que l'accroissement de l'homogénéité de l'échelle a parfois un effet positif (la corrélation augmente dans 18 cas) et parfois un effet négatif (la corrélation diminue dans 15 cas), l'effet positif étant, malgré tout, supérieur à l'effet négatif. L'échelle la plus homogène semble donc meilleure prédictrice des résultats scolaires.

TABLEAU 7,8: Corrélations entre niveaux d'aspiration et choix d'activités nouvelles et résultats scolaires selon le genre, la zone de résidence et le NSE d'appartenance des sujets.

VARIABLES	NSE			NSE BAS			NSE MOYEN			NSE ELEVE			TOTAL		
	SEXE	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,		
N=TOTAL		50	50	100	50	50	100	50	50	100	150	150	300		
N, ASP, 1		,01	,08	,02	,42*	,33*	,36*	,26	,27	,21	,28*	,25*	,23		
N, ASP, 2		-,05	,10	,03	,23	,12	,17	,06	,02	,07	,10	,04	,08		
N, ASP, 3		-,01	,16	,04	,38*	,41*	,39*	,23	,28	,18	,25*	,30*	,23		
N=RURAL		25	25	50	25	25	50	25	25	50	75	75	150		
N, ASP, 1		,11	,09	,03	,46*	,43	,40*	,41	,28	,26	,36*	,29*	,25*		
N, ASP, 2		,06	-,04	,05	,33	,21	,25	,03	,26	,25	,17	,15	,19*		
N, ASP, 3		,08	,22	,05	,43	,52*	,42*	,37	,36	,24	,33*	,38*	,25		
N=URBAIN		25	25	50	25	25	50	25	25	50	75	75	150		
N, ASP, 1		-,06	,09	,03	,28	,24	,31*	,13	,18	,14	,20	,21	,22		
N, ASP, 2		-,31	,23	,03	,11	,05	,04	,07	,24	-,08	-,03	-,05	-,04		
N, ASP, 3		-,05	,12	,05	,29	,31	,35*	,11	,10	,10	,18	,22	,21		

Caractère gras: $p \leq 0,05$; caractère gras et *: $p \leq 0,01$

N,ASP,1 = niveau d'aspiration 10 items; N,ASP,2 = choix d'activités nouvelles; N,ASP,3 = niveau d'aspiration 8 items.

L'intensité des relations entre prédicteurs et critère varie en fonction des caractéristiques socio-démographiques des groupes sur lesquels elles portent. Les coefficients de structure représentent la contribution de chacune des variables à la prévision du critère, lorsque l'influence des intercorrélations a été contrôlée (tableau 7.9): sauf exception, la contribution des variables de niveau d'aspiration est sensiblement supérieure à celle du choix d'activités nouvelles et varie également en fonction des groupes considérés. Ces résultats ne reflètent pas l'intensité avec laquelle les variables prédictrices sont actualisées dans chacun des groupes mais permettent de prévoir, grâce à leur introduction dans une équation linéaire, les valeurs que prendront les résultats scolaires lorsque ces variables se manifestent ou se modifient.

2. UTILITE PRATIQUE DES VARIABLES D'ASPIRATION COMME PREDICTRICES DES RESULTATS SCOLAIRES

Cette utilité pratique du NA sera évaluée par comparaison au pouvoir de prédiction du QI. Le QI a été choisi, dans ce cas, comme critère parce qu'il est considéré l'un des meilleurs prédicteurs des résultats scolaires. Le tableau 7.7 confirme d'ailleurs la présence d'une liaison significative entre QI et résultats scolaires, relativement stable quelques soient les groupes considérés (les garçons ruraux du NSE haut constituent l'unique exception). Le tableau 7.10 synthétise ces informations en rapportant le pourcentage de variation des résultats scolaires "expliqué" par les variables couvertes par l'instrument de niveau d'aspiration, lorsqu'on considère celui expliqué par le QI comme unité standard. Considérant l'ensemble des 36 groupes socio-démographiques considérés, nous constatons que la contribution des aspirations est très importante pour 8 d'entre eux situés, pour la plupart, en zones rurales (100% à

TABLEAU 7.9: Coéfficients de structure des variables d'aspiration en fonction du genre, niveau socio-économique et zone de résidence des sujets,

Z O N E	VARIABLES	NSE			BAS			MOYEN			ELEVÉ			TOTAL		
		SEXE	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT,	FEM,	MAS,	TOT		
	Nº SUJETS		25	25	50	25	25	50	25	25	50	75	75	150		
R U A L E	N, ASP, (10 itens)		,73	,24	,33	,88	,70	,93	,93	,55	,68	,92	,67	,83		
	CHOIX "NOUVEAUX"		,40	-,11	,56	,63	,34	,58	,07	,51	,66	,44	,35	,63		
	N, ASP, (8 itens)		,53	,59	,56	,83	,85	,98	,84	,71	,63	,85	,88	,83		
	Nº SUJETS		25	25	50	25	25	50	25	25	50	75	75	150		
B A I N E	N, ASP, (10 itens)		-,19	,35	,50	,97	,75	,89	,81	,44	,67	,95	,78	,92		
	CHOIX "NOUVEAUX"		-,97	,88	,50	,38	,16	,11	,54	,59	-,38	-,14	-,19	-,17		
	N, ASP, (8 itens)		-,16	,46	,83	1,00	,97	1,00	,69	,24	,48	,86	,81	,88		
	Nº SUJETS		50	50	100	50	50	100	50	50	100	150	150	300		
T O T A L	N, ASP, (10 itens)		,13	,36	,25	,95	,75	,92	,90	,93	,95	,97	,83	1,00		
	CHOIX "NOUVEAUX"		-,63	,45	,38	,52	,27	,44	,21	,07	,32	,34	,13	,35		
	N, ASP, (8 itens)		-,13	,73	,50	,86	,93	1,00	,79	,97	,82	,86	1,00	1,00		

TABLEAU 7.10: Relation entre le pourcentage de variance des résultats scolaires expliqués par le QI et celui expliqué par les variables d'aspiration.*

Z O N E	SEXE	NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE			TOTAL
		BAS	MOYEN	ELEVE	
R U R A L	FEMININ	7 %	193 %	100 %	68 %
	MASCULIN	350 %	168 %	371 %	211 %
E	TOTAL	8 %	90 %	107 %	45 %
U R B A I N	FEMININ	83 %	60 %	8 %	18 %
	MASCULIN	23 %	45 %	72 %	21 %
E	TOTAL	1 %	63 %	17 %	19 %
T O T A L	FEMININ	3 %	105 %	40 %	32 %
	MASCULIN	36 %	90 %	47 %	45 %
	TOTAL	4 %	75 %	26 %	23 %

$$* \quad \frac{R^2_{NA}}{R^2_{QI}} \times 100$$

375%), elle est moyenne dans 14 cas (40% à 100%) , faible dans 8 cas (15% à 40%) et négligeable dans 6 cas (moins de 15%). Ces résultats sont particulièrement élevés en zones rurales et pour les sujets de NSE moyen et semblent indiquer qu'il est indispensable de tenir compte du niveau d'aspiration des sujets pour prévoir leurs résultats scolaires, au même titre que l'on tient compte de leur niveau intellectuel. Il n'est pas exclu, toutefois qu'il y ait superposition des influences du QI et des aspirations dans l'explication de la variance des résultats scolaires. Dans ce cas le poucentage de la variance de ceux-ci, expliqué par l'ensemble des variables prédictives (QI + aspirations)

TABLEAU 7.11: Accroissement du % de variance expliquée par le QI après introduction des variables mesurées par l'instrument de niveau d'aspiration (NA).

Z	N.S.E.	BAS			MOYEN			ELEVÉ			TOTAL		
D		FEM.	MASC.	TOTAL	FEM.	MASC.	TOTAL	FEM.	MASC.	TOTAL	FEM.	MASC.	TOTAL
N													
E													
T QI	R ²	,21	,14	,15	,18	,22	,20	,20	,17	,19	,25	,20	,22
D	R	(,46)	(,38)	(,39)	(,43)	(,47)	(,44)	(,45)	(,42)	(,43)	(,50)	(,45)	(,47)
T QI+NA	R ²	,22	,18	,17	,32	,36	,32	,26	,21	,20	,29	,25	,24
A	R	(,47)	(,43)	(,41)	(,57)	(,60)	(,56)	(,51)	(,46)	(,45)	(,53)	(,50)	(,49)
L + % VARIANCE	+1	+4	+2	+2	+14	+14	+12	+6	+4	+1	+4	+5	+2
% VAR. CORR.	(,00)	(,01)	(,00)	(,05)	(,06)	(,03)	(,02)	(,04)	(,04)	(,04)	(,04)	(,03)	(,03)
R QI	R ²	,28	,04*	,10	,14	,22	,20	,19	,07	,14	,22	,09	,15
U	R	(,52)	(,19)	(,32)	(,38)	(,47)	(,45)	(,44)	(,27)	(,37)	(,47)	(,30)	(,40)
R QI+NA	R ²	,28	,16*	,12	,41	,48	,39	,31	,27	,22	,31	,24	,22
A	R	(,53)	(,40)	(,34)	(,64)	(,69)	(,63)	(,55)	(,52)	(,47)	(,55)	(,49)	(,47)
L + % VARIANCE	0	+12	+2	+2	+27	+26	+19	+12	+20	+8	+9	+15	+7
% VAR. CORR.	(,02)	(,02)	(,00)	(,00)	(,00)	(,11)	(,00)	(,07)	(,06)	(,07)	(,06)	(,04)	(,02)
U QI	R ²	,12	,30	,22	,15	,22	,19	,24	,25	,24	,28	,34	,31
R	R	(,34)	(,55)	(,47)	(,38)	(,47)	(,44)	(,48)	(,50)	(,49)	(,53)	(,58)	(,56)
B QI+NA	R ²	,23	,37	,24	,18	,33	,25	,26	,32	,26	,29	,36	,32
A	R	(,48)	(,61)	(,48)	(,43)	(,57)	(,50)	(,51)	(,57)	(,51)	(,54)	(,60)	(,56)
I + % VARIANCE	+11	+7	+2	+2	+3	+11	+6	+2	+7	+2	+1	+2	+1
N % VAR. CORR.	(,01)	(,00)	(,00)	(,06)	(,00)	(,00)	(,06)	(,00)	(,11)	(,02)	(,04)	(,05)	(,05)
E													

* R non significatif

sera inférieur à la somme des pourcentages expliqués par chacune d'elles. Le tableau 7.11 permettra d'apprécier le gain, en terme de pourcentage de variance des résultats scolaires expliquée, lorsque les variables d'aspiration sont ajoutées, comme prédictrices, au QI: il compare le pourcentage de variance expliqué par le QI seul à celui expliqué par l'ensemble [QI + aspirations]. Un accroissement sensible prouvera l'utilité pratique des variables d'aspiration comme prédicteurs complémentaires du, déjà classique, niveau intellectuel. Les résultats indiquent, qu'effectivement, un certain pourcentage de variance du critère est expliqué en commun par le aspirations et le QI, c'est-à-dire qu'il y a une certaine superposition du leur pouvoir explicatif. Malgré tout, l'accroissement du pouvoir explicatif du QI, par l'introduction des variables d'aspiration est un fait particulièrement important au sein de la classe moyenne et en zone rurale, bien qu'il ne soit pas négligeable pour tous les autres groupes urbains. Cet accroissement est plus important au sein des groupes homogènes qu'au sein de groupes plus hétérogènes où l'influence des aspirations paraît se diluer. L'utilité pratique des variables mesurées par l'instrument de niveau d'aspiration, comme prédictrices des résultats scolaires est, de ce fait, établie.

3. CONCLUSIONS

A l'issue de ces différentes étapes, la validité prédictive de l'instrument a été démontrée. Celle-ci est essentiellement due aux relations entre la variable de niveau d'aspiration (10 ou 8 items) et les résultats scolaires. Cette relation s'améliore globalement lorsque l'instrument devient plus homogène (8 items).

Les résultats montrent également que ce pouvoir de prédiction varie en fonction des caractéristiques du groupe considéré: particulièrement bon pour les sujets de zones rurales ou appartenant à la classe moyenne, il est très faible pour les NSE inférieurs ce qui confirme les résultats d'autres recherches pointant vers un moindre "réalisme" des aspirations des classes défavorisées. Tant la validité prédictive globale des aspirations comme les variations en fonction des groupes considérés, dans la mesure où elles confirment les résultats d'autres recherches et les prévisions élaborées à partir du concept d'aspiration, sont indices de la validité de construction de l'instrument.

Ce pouvoir de prédiction des aspirations est important, si on le compare à celui du QI et dans la mesure où l'intégration des variables d'aspiration accroît le pouvoir explicatif du QI, on peut affirmer que ces deux groupes de variables ne sont pas redondants. La prise en considération de variables cognitives, telles le niveau d'aspiration, est importante pour parvenir à comprendre, prévoir ou influencer les variations de l'efficacité de l'apprentissage dans le domaine scolaire.

Enfin, la manifestation de relations nettes entre niveaux d'aspiration, mesurés à partir de tâches ludiques, et niveaux de performances à des tâches scolaires, plaide en faveur de l'existence d'une caractéristique générale de niveau d'aspiration qui est appréhendée par l'instrument utilisé dans cette étude.

VI - CONCLUSIONS GENERALES

L'un des objectifs de ce chapitre était justifier l'adoption d'un instrument de mesure du niveau d'aspiration et sa poursuite s'est faite en plusieurs étapes. A la définition différentielle du concept d'aspiration, a suivi une révision des instruments de mesure généralement utilisés au cours des recherches précédentes afin d'en découvrir un, qui fidèle et valide, soit adapté aux pré-adolescents. La plupart des instruments ne sont pas applicables à des sujets de cet âge, soit à cause de la formulation même des items, soit parce qu'ils se rapportent exclusivement aux aspirations scolaires et professionnelles à longs termes, encore très instable chez ces sujets. Les rares instruments adaptés à cet tranche d'âge, ou se présentent sous forme d'entrevues individuelles non-directives, ou ne fournissent aucun élément permettant l'appréciation de leurs qualités psychométriques. L'élaboration d'un nouvel instrument s'imposa donc. Formé de trois échelles, il répondait à diverses exigences: couvrir les différentes facettes du concept et les divers domaines de réalisation et susciter l'expression d'aspiration à long et moyen termes. Deux administrations successive de cet instrument à des sujets de 6^e année de scolarité ont permis de vérifier l'adéquation de l'instrument aux sujets de cet âge, son pouvoir de discrimination des sujets et de différenciation des groupes ainsi que ses qualités psychométriques. La première administration a permis de fixer le temps de passation du test, d'apprécier son bon pouvoir de discrimination des sujets pour les items des trois échelles mais aussi de mettre en évidence la faible capacité de différenciation des groupes de deux de ces échelles due éventuellement, pour l'échelle d'aspiration professionnelle, à certaines difficultés de compréhension des items ou encore à certaines caractéristiques des aspirations des sujets de cette tranche d'âge. En effet, l'absence de différenciation des aspirations des garçons et filles au niveau

professionnel est justifiée, comme nous l'avons signalé, par les caractéristiques de notre instrument qui, après avoir éliminé le biais introduit par le caractère masculin ou féminin des professions plus ou moins prestigieuses, s'est focalisé sur les différences de statut professionnel. Ces résultats ne s'opposent pas à ceux d'autres recherches mais ont l'avantage de rapeler que la considération du statut de la profession correspond à une étape ultérieure d'intégration de facteurs sociaux dans la détermination des aspirations. Ces résultats ont été l'occasion d'une précision du concept d'aspiration mesuré par l'instrument. Elle sous-tend la valorisation de l'investissement dans l'apprentissage de compétences nécessaires à l'atteinte d'objectif difficiles mais attrayants, qui ne s'accompagne pas nécessairement une teinte plus compétitive chez les garçons à cet âge. Des études sur d'autres groupes d'âge seraient d'un intérêt évident dans la mesure où il permettraient de déterminer les divers moments d'intégration d'autres caractéristiques des aspirations ou d'autres facteurs de différenciation de celles-ci. Ce n'est toutefois pas l'objet de cette recherche, limitée aux pré-adolescents.

Ces résultats justifient l'élimination des échelles d'aspiration compétitive et professionnelle ainsi que la substitution d'un item de l'échelle d'aspiration dans le domaine des loisirs. Ce sera donc une version réduite de l'instrument qui sera administrée à un deuxième échantillon plus nombreux et hétérogène que le premier. La consistance interne de cette échelle est satisfaisante, après suppression de deux items. Sa validité divergente a été mise en évidence par plusieurs analyses factorielles. Les variables d'aspiration saturant un facteur différent de ceux saturés par d'autres variables, telles la motivation pour la réussite, le conformisme, l'anxiété ou les variables d'expectation. La validité convergente et de construction de l'instrument a été déduite des résultats différentiels. Les différences de niveaux d'aspiration entre genres corroborent, en effet, les résultats obtenus par d'autres recherches utilisant d'autres instruments de mesure. Les résultats d'analyses

corrélationnelles ont servi de base à la validité prédictive de l'instrument, formé soit des 8 items, soit des 10 items. L'accroissement de l'homogénéité de celui-ci améliore légèrement sa capacité prédictrice. L'importance des corrélations entre prédicteur et critères mesurés dans des domaines de réalisation différents, indiquent que le niveau d'aspiration mesure une dimension générale qui se manifeste dans de multiples situations.

Les résultats de cette deuxième administration ont donc permis d'évaluer les qualités psychométriques de l'instrument: sa consistance interne s'est montrée satisfaisante, ainsi que sa validité divergente, convergente et prédictive, qui contribuent à l'établissement de sa validité de construction. Le NA est donc un instrument fidèle et valide qui mesure un aspect général du niveau d'aspiration de pré-adolescents appartenant à des milieux socio-économiques et géographiques différents. Il est parfaitement adapté à cette tranche d'âge et suffisamment sensible pour différencier les individus et les groupes. Prédicteur utile des résultats scolaires, il ne peut être abstrait du cadre socio-culturel dans lequel il se manifeste, vu que celui-ci est susceptible de faire varier sa capacité prédictive.

Les résultats différentiels nous ont également fourni un tableau détaillé des variations des niveaux d'aspirations des pré-adolescents portugais en fonction de leur genre, de leur niveau socio-économique d'appartenance et de leur zone de résidence. Les aspirations supérieures des garçons et l'absence de différenciation en fonction des deux autres facteurs (NSE ET zone de résidence) à cet âge, confirment nos hypothèses et renforcent donc le modèle explicatif théorique dont elles dérivent. La différenciation du "choix d'activités nouvelles" en faveur des filles a été compris comme résultat de l'action d'un biais introduit par l'auto-évaluation du niveau de capacité dans ces domaines plus négatifs chez les filles que chez les garçons.

La comparaison de ces résultats avec ceux portant sur des sujets plus âgés permet de prévoir une différenciation ultérieure progressive en fonction de la classe sociale, vu que l'intégration du statut social au niveau du choix de carrière, par exemple, semble s'opérer plus tardivement. Si aucun effet d'interaction entre facteurs n'est à signaler lorsque l'on analyse des différences de moyennes entre groupes, deux effets d'interaction se manifestent pour le choix d'activités nouvelles ainsi qu'au niveau de l'intensité de la relation entre aspirations et résultats scolaires. En effet si les valeurs des corrélations confirment, en général, les prévisions fondées sur les résultats d'autres études, leur intensité varie significativement en fonction du contexte dans lequel elles se manifestent ou des caractéristiques des sujets qui les actualisent. Les aspirations semblent moins "réalistes" au sein des groupes défavorisés et leur impact sur les performances est relativement réduit. Ces résultats font entrevoir toute la complexité du phénomène. Les aspirations sont des prédictrices utiles des résultats scolaires et ont avantage à être prises en considération au même titre que le QI. En effet, les informations que ces deux variables fournissent ne sont pas redondantes pour qui prétend mieux comprendre, prévoir ou modifier les niveaux de performances de certains groupes sociaux dans le domaine scolaire. De telles informations ne peuvent toutefois être abstraites du contexte dans lequel elles se manifestent. Les comparaisons interculturelles ne signalent pas de différences significatives au niveau des résultats relatifs au genres ou aux classes sociales qui seraient dues à la spécificité de la situation portugaise. La rapidité d'évolution des zones rurales au Portugal durant les dernières années, est, par contre, en partie responsable de l'élévation de leurs aspirations jusqu'au niveaux manifestés par les zones urbaines.

Ces résultats différentiels et corrélationnels constituent des éléments précieux pour aider à comprendre non seulement les différences d'aspiration mais aussi de motivation pour la réussite et de résultats scolaires entre

groupes sociaux. Ils seront repris et intégrés au cours de l'étude suivante qui permettra, en outre, d'observer les relations entre aspirations et motivation pour la réussite scolaire.

CHAPITRE VIII

PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT DE MESURE ET ETUDE DIFFERENTIELLE

I. ELABORATION D' UN QUESTIONNAIRE DE PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES	
1. CHOIX DE LA METHODE D'OBSERVATION	590
2. DEFINITION DES VARIABLES	594
3. ETAPES DE L' ADMINISTRATION ET VERSIONS DU QUESTIONNAIRE	602
A. Pré - enquêtes	602
B. Administration du questionnaire : objectifs et échantillon	608
II. POUVOIR DISCRIMINATIF ET CONSISTANCE INTERNE	
1. POUVOIR DISCRIMINATIF DES ITEMS	613
2. CONSISTANCE INTERNE	618
III. FIDELITE ET VALIDITE PAR LA METHODE FACTORIELLE	
1. CONSISTANCE INTERNE	622
A. Acceptation	624
B. Autonomie	625
C. Autoritarisme	627
D. Expectation	629
E. Locus de contrôle	630
F. Principes éducatifs	632
2. VALIDITE DIVERGENTE ET DE CONSTRUCTION	637
3. CONCLUSIONS	652
III. VALIDITE PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE:	
1. HYPOTHESES	654
A Différences en fonction du niveau socio-économique d'appartenance	656
B. Différences en fonction de la zone de résidence: rurale vs urbaine	658
C. Différences en fonction du genre de l'enfant	660
2. TRAITEMENT DES RESULTATS	663
3. RESULTATS	670
A. Différences entre niveaux socio-économiques	676
B. Différences entre zones rurales et urbaines	678
C. Différences entre éducation des garçons et des filles ..	678
4. CONCLUSIONS	680
V. CONCLUSIONS GENERALES	682

Les bilans présentés au cours des premiers chapitres ont attiré notre attention sur la possible relation entre facteurs sociaux et plus particulièrement entre pratiques éducatives familiales et niveaux de motivation pour la réussite des divers groupes sociaux considérés au cours de ce travail. Ces relations hypothétiques s'appuient sur un modèle théorique concrétisé par le schéma explicatif présenté au chapitre IV et sont renforcées par des recherches ponctuelles à niveau empirique. En vertu de ce schéma, certaines différences de pratiques éducatives entre groupes sociaux pourraient expliquer, du moins partiellement, les différences de niveaux de motivation pour la réussite entre groupes. Nous avons donc besoin d'un instrument qui permette d'évaluer de façon fidèle et valide, les pratiques éducatives de mères de pré-adolescents portugais et leurs variations en fonction des groupes sociaux d'appartenance.

Ce chapitre a donc comme objectifs justifier l'usage d'un questionnaire de pratiques éducatives familiales s'adressant aux mères de pré-adolescents de 6^e année de scolarité et présenter les résultats d'une étude différentielle portant sur une population portugaise. Il ressort en effet du bilan présenté au chapitre III, que les pratiques éducatives maternelles varient en fonction du genre de l'enfant auquel elles s'adressent, du niveau socio-économique de la

famille et de sa zone de résidence. Notre modèle théorique prévoit également de telles différences, se fondant sur le présupposé que le choix de certaines pratiques éducatives dépend des représentations sociales et de l'ensemble des expériences partagées par les membres d'un même groupe social. Certaines hypothèses ont donc été élaborées sur cette base et leur confirmation renforcera le pouvoir explicatif de ce modèle théorique.

Les résultats de cette étude différentielle seront, en outre, comparés avec ceux d'autres études réalisées sur d'autres tranches d'âge. En effet, les pratiques éducatives maternelles, utilisées durant l'enfance, peuvent souffrir une transformation importante à la pré-adolescence ou, au contraire, manifester une relative homogénéité quelque soit l'âge du sujet: la différenciation incidra, dans ce cas, sur l'impact de pratiques éducatives identiques sur le comportement des enfants, impact qui probablement variera en fonction de l'âge de ceux-ci. Cet impact ne sera pas évalué au cours de l'étude rapportée dans ce chapitre mais certains de ses aspects le seront au cours de l'étude suivante dont les résultats sont présentés et analysés aux chapitre IX et X.

Les comparaisons avec les résultats d'études réalisées dans d'autres contextes culturels permettront la mise en évidence de certains aspects spécifiques de la société portugaise qui influenceraient les pratiques éducatives familiales de certains groupes en général ou en relation à certains aspects spécifiques. Elles rappelleront donc que la société portugaise n'est pas, point par point, assimilable à la société nord-américaine ou même à celles d'autres pays d'Europe et que les résultats d'études obtenus à partir de ces sociétés ne peuvent être généralisés, sans précautions préalables, à d'autres cultures.

Notre étude, enfin, ne se limite pas à la comparaison des groupes se distinguant au long d'une seule dimension mais de ceux se différenciant simultanément au long de plusieurs dimensions (genre, NSE, zone). Certains effets d'interaction pourront donc être mis en évidence: l'effet d'un facteur sur une variable peut se modifier en fonction des modalités de manifestation d'un autre facteur.

La première partie de ce chapitre sera donc consacrée au choix du type d'instrument, en fonction des caractéristiques de l'étude, aux différentes étapes de sa construction et à son évaluation portant sur la compréhension univoque des items, leur capacité de discrimination des sujets et de différenciation des groupes, ainsi qu'aux caractéristiques de fidélité et de validité de sa version définitive.

Les résultats de ces analyses, obtenus au cours d'étapes successives, ont permis de conclure au bien fondé de l'utilisation de cet instrument pour mesurer de façon fidèle et valide les pratiques éducatives de mères portugaises vis-à-vis de leurs enfants pré-adolescents au sein de divers milieux géographiques et socio-économiques.

I ELABORATION D'UN QUESTIONNAIRE DE PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES

1. CHOIX DE LA METHODE D'OBSERVATION

La considération des exigences et limites des diverses méthodes d'observation de la relation éducative parents-enfants et leur confrontation avec les exigences de notre étude a justifié le choix d'une méthode d'observation indirecte par questionnaire-entrevue. Les raisons qui justifient la décision de construction de cet instrument et les principes qui l'orientèrent seront également présentés avant de décrire les diverses étapes de son élaboration et les objectifs poursuivis par chacune d'elles.

L'objectif commun à toute recherche dans ce domaine est d'observer les relations éducatives habituelles entre parents et enfants, telles qu'elles se manifestent au cours de la vie quotidienne. Cette observation pose cependant de délicats problèmes dans la mesure où toute démarche dans ce sens peut être interprétée par les membres de la famille comme une incursion injustifiée dans le domaine de leur vie privée qu'ils protégeront soit par le refus de participation, soit en présentant à l'observateur des attitudes ou comportements supposés correspondre à ses attentes. Les informations ainsi recueillies seront donc biaisées dans le sens d'un certain conformisme ou "désirabilité sociale". A ce biais très général, s'ajouteront d'autres, spécifiques à chaque méthode d'observation, qui déformeront les résultats dans des directions probablement différentes. Le problème du chercheur est de décider, en fonction des objectifs de sa recherche quelle méthode d'observation est possible, quel type de distorsion lui semble tolérable et quels moyens permettent de la minimiser (Lytton, 1971).

Les différentes méthodes d'observation peuvent être hiérarchisées en fonction de leur relative proximité de l'objet d'étude, soit le type de relation éducative habituelle entre parents et enfants. La méthode la plus proche observe directement cette interaction à domicile, dans la situation habituelle non structurée⁽¹⁾. L'introduction d'éléments de structuration, de la situation tels que l'indication de la tâche à réaliser (enseignement de certaines tâches, discussion de problèmes, encouragement après échec...), éloigne l'observateur de la situation naturelle, de l'interaction "spontanée" entre parent et enfant. L'observation sera encore moins proche de cette situation naturelle si les interactions se déroulent en laboratoire et surtout si, dans ce cadre, elles se concrétisent au sein de situations structurées par le chercheur lui-même. Les méthodes d'observation indirecte, enfin, telles l'entrevue et le questionnaire sont, de toutes, les plus éloignées de la situation naturelle d'interaction parent-enfant.

Malgré les qualités indéniables des observations recueillies par la méthode éthologique au cours des dernières années (Lytton, 1980; Hansen *et al*, 1985; Pourtois, 1979; Miermont, 1985; Montagner *et al*, 1986) grâce à l'introduction de nouvelles techniques d'observation (enregistrements sonores ou vidéos) et de traitement des données qui ont permis de répondre aux principales critiques qui lui étaient adressées, cette méthode ne sera pas adoptée dans cette étude. En effet, elle est extrêmement coûteuse en termes de temps d'observation et de correction, de ressources humaines et techniques. Son usage, limité à des petits échantillons, est incompatible avec l'objectif d'observation des relations éducatives mère-enfant au sein de plus de 500 familles: 254 lors d'une première étude et 288 lors d'une seconde étude (présentée au chapitre IX). Très utile donc pour des études intensives centrées sur la relation éducative elle-même, elle est incompatible avec l'exigence d'une étude extensive, lorsque les variables éducatives ne représentent que l'un des

(1) Cette méthode est plus connue sous le terme de méthode éthologique.

aspects observés et lorsque l'on prétend élaborer une mesure utilisable dans ce cadre. De plus, les limitations spatio-temporelles de l'observation directe ne permettent pas d'appréhender les interactions éducatives qui se déroulent en dehors du foyer ou à certains moments inaccessibles à l'observation. Enfin, ce type d'observation, limité aux comportements explicitement manifestés, ne permet pas l'appréhension de certains processus cognitifs qui peuvent orienter les pratiques éducatives des parents, qui lui échapperaient donc (Hess, 1981; Poutois, 1977). Or nous prétendons observer certaines représentations cognitives parentales (telles les attentes de succès ou le locus de contrôle) dans la mesure où elles seraient susceptibles d'éclairer, du moins partiellement, les différences de motivation entre groupes.

Des arguments identiques peuvent être invoqués pour justifier le rejet de l'observation directe en laboratoire. La variété des situations observables par cette méthode est encore plus réduite que celle accessible par l'observation en milieu naturel et la dispersion géographique de notre échantillon rendrait sa concrétisation difficile, surtout pour les mères provenant de villages ruraux extrêmement isolés. Bien que ces méthodes d'observation directe soient difficilement applicables dans notre recherche, il n'est pas exclu que certaines données recueillies par des méthodes indirectes puissent être, par la suite, vérifiées et complétées au moyen d'observations directes, à domicile ou en laboratoire, ou que celles-ci puissent mettre à l'épreuve des hypothèses précises surgies lors de l'analyse des résultats obtenus sur des échantillons plus larges (Lytton, 1971; Poutois, 1979; Lautrey, 1980).

Comme l'affirme Lytton (1973), choisir parmi les diverses méthodes d'observation est choisir parmi leurs inconvénients. Nous avons choisi la méthode qui correspond le mieux aux objectifs de notre recherche, soit à l'observation de certains aspects de l'interaction mère-enfant chez les pré-adolescents (10-13 ans), au sein des diverses classes sociales et de familles résidant en zones rurales et urbaines. Un questionnaire a donc été élaboré et a

été administré aux mères au cours d'une entrevue. Cette méthode présente bien sûr des avantages et des inconvénients. Parmi les avantages nous pouvons souligner la plus grande variété des situations d'interactions qui peuvent être évoquées incluant celles qui sont inaccessibles à l'observation directe, ainsi que l'accès éventuel à certaines variables cognitives parentales, auxquels s'ajoutent les avantages en termes de coût de l'administration et de la correction. Ce type d'observation présente aussi certains inconvénients: ils se rapportent essentiellement aux exigences de compréhension verbale, d'abstraction, de généralisation et aux erreurs de mémoire des sujets, auxquels s'ajoute la tendance du sujet à déformer les faits de façon à se présenter sous un jour favorable. Ce dernier type de biais, dû à la désirabilité sociale, n'est pas l'apanage de cette méthode d'observation mais est, au contraire, largement partagé par toutes les méthodes d'observations. Bien que certains auteurs observent une convergence entre les évaluations de divers membres de la famille. (Brook *et al.*, 1980; Kelly et Goodwin, 1983; Whitman et Zachary, 1986), d'autres ont tenté d'évaluer ce biais (Schwarz *et al.*, 1985); la divergence des descriptions provenant des diverses sources d'informations signifie simplement que chaque membre de la famille perçoit la situation sous un certain prisme et que, vu l'extrême implication de chacun d'eux dans la situation, ils sont en fait tous suspects. Il semble, en outre, que chaque sujet a une perception plus différenciée de son propre comportement que de celui des autres, fait qui contribue à l'accentuation du biais précédent. Nous avons été, lors de l'élaboration du questionnaire et lors de son administration, particulièrement attentive aux inconvénients cités afin d'en minimiser les effets.

Vu l'étroite dépendance des manifestations concrètes de la relation éducative parent-enfant⁽²⁾ face aux systèmes de représentations et valeurs

(2) Une certaine constance inter-culturelle s'observe en relation aux grandes dimensions éducatives et plus particulièrement en relation à la dimension amour - hostilité (Arrindell *et al.*, 1986). Ce ne sera probablement pas le cas pour les formes concrètes de la manifestation de l'amour ou du contrôle ou pour les autres variables que nous prétendons observer au cours de cette recherche.

propres à chaque culture ainsi qu'aux aspects matériels du système social global dans lequel s'insère la famille, nous avons jugé indispensable l'élaboration d'un questionnaire de pratiques éducatives familiales, qui soit adapté à la population portugaise et reflète les situations éducatives auxquelles sont habituellement confrontés les pré-adolescents dans la société portugaise. Il doit, en outre, évaluer de façon fidèle et valide les variables susceptibles d'influencer le développement de la motivation pour la réussite de l'enfant, mises en évidence au chap. IV soit l'autoritarisme maternel, l'acceptation de l'enfant, les attentes de succès futur de l'enfant, l'autonomie que lui est concédée, le locus de contrôle qui oriente l'action éducative des parents et le type de structuration de la vie familiale et donc être suffisamment sensible pour différencier ces divers aspects.

Après le rappel de la définition conceptuelle précise des variables à observer et l'énonciation des critères généraux qui orienteront les aspects formels de la construction du questionnaire, les diverses étapes de l'élaboration de l'instrument seront décrites et évaluées.

2. DEFINITION DES VARIABLES

Les raisons du choix des variables éducatives observées par le questionnaire ont été explicitées au chapitre IV qui synthétisait les informations recueillies au cours des bilans précédents. Comprendre la formation différentielle de la motivation pour la réussite scolaire de pré-adolescents, garçons et filles, issus de zones rurales et urbaines et appartenant aux diverses classes sociales constitue l'objectif global de ce travail et a justifié la sélection de certaines variables éducatives. Leurs liaisons hypothétiques avec la motivation pour la réussite ont été présentées au chapitre IV et les raisons qui les appuient y ont été explicitées.

Les variables qui ont été sélectionnées sont les suivantes: la structuration que la mère imprime à la vie quotidienne de l'enfant, son autoritarisme vis-à-vis de celui-ci, l'autonomie qu'elle lui concède et son degré d'acceptation de l'enfant, les attentes de succès qu'elle forme à son propos et le locus de contrôle qu'elle manifeste lors de l'analyse de situations dans lesquelles il se trouve impliqué. A partir du choix des principes d'éducation les plus fréquemment utilisés, sera mise en évidence l'orientation éducative implicite de la mère. La définition précise de ces variables, particulièrement importante pour l'élaboration du questionnaire, sera brièvement rappelée:

La structuration du milieu prétend souligner à quel point la vie familiale est organisée et le degré de rigidité de cette organisation. Elle s'évalue donc à partir de la présence de règles qui organisent la vie quotidienne de l'enfant, accompagnées d'exigences de respect cohérentes. La structuration est dite "rigide" lorsqu'un système de règles oriente le comportement de l'enfant de façon précise et immuable, dans de larges zones de sa vie quotidienne, quelque soient les circonstances et ne lui laissent donc aucune possibilité de choix entre d'autres alternatives de comportement; elle est dite "flexible" lorsque ces mêmes règles peuvent être altérées en fonction de certaines circonstances précises ou si elles laissent un certain éventail de choix possibles à l'enfant; elle est enfin "absente" lorsque la vie familiale n'est structurée par aucune règle stable ou lorsqu'il n'y a aucune cohérence dans les exigences de respect celles-ci.

L'autoritarisme est considéré dans cette étude comme la focalisation de la relation éducative sur les valeurs, normes, projets ou désirs de l'adulte: celui-ci impose des décisions à l'enfant dont il attend une obéissance immédiate et absolue. Le moindre écart en relation à cette attente entraîne des réactions coercitives immédiates. Le parent est peu sensible aux émotions et désirs de l'enfant et considère, dans ce contexte, le dialogue avec l'enfant de peu d'utilité.

L'autonomie concédée à l'enfant par les parents s'accompagne de leur conviction que celui-ci est capable d'assumer la responsabilité de certains domaines de son existence, tels son hygiène et sa présentation personnelle, son travail scolaire, ses déplacements, la gestion de son argent et l'organisation de ses loisirs. Les parents n'éprouvent pas le besoin de contrôler fréquemment le comportement de l'enfant dans ces domaines. L'autonomie de l'enfant ne se limite pas à la réalisation indépendante de certaines tâches mais implique aussi la possibilité d'options et de prises de décisions de sa part.

L'acceptation de l'enfant considérée dans cette étude peut être qualifiée d'inconditionnelle. Elle se base sur la conviction que l'enfant possède des nécessités, goûts, intérêts, motivations et projets propres, qu'il est un être en développement, c'est-à-dire nécessairement imparfait, susceptible de se tromper ou de régresser, qui évolue à son propre rythme. L'acceptation s'accompagne, en outre, d'une attitude "non exigeante" renonçant à toute tentative ou pression visant à accélérer le développement de l'enfant. Cette attitude s'appuie sur une image de l'enfant très satisfaisante et relativement indépendante de l'opinion d'autrui.

Les expectations de succès des parents se rapportent essentiellement aux domaines scolaires et professionnels futurs. La réussite professionnelle est très investie et les projets futurs sont déjà objets de conversations entre parents et enfants. La réussite actuelle dans des tâches scolaires ou extra-scolaires, ainsi que le prolongement des études sont importants comme moyens nécessaires à l'atteinte de ce but à long terme. Dans les relations que l'enfant entretient avec ses pairs, l'aspect qui intéresse ou préoccupe les parents ne porte pas sur les caractéristiques du groupe d'amis (âge, sexe), mais sur l'éventuelle position de dirigeant de l'enfant au sein du groupe. Dans ce cadre le bon comportement, le respect de normes religieuses ou le bonheur futur dans le mariage sont, bien sûr, relégués au second plan.

Le locus de contrôle interne du parent reflète sa conviction que ce qui arrive d'heureux ou de fâcheux à l'enfant n'est pas dû au hasard ou à des éléments extérieurs incontrôlables mais est conséquence logique des attitudes ou comportements de l'enfant lui-même. Il traduit aussi le sentiment maternel de pouvoir influencer le cours des événements par une action préventive ou réactive. Les événements proposés seront choisis dans les domaines de la scolarité et des relations avec parents et amis. L'importance accordée par l'enfant à ses vêtements a été introduite dans la mesure ou elle reflète l'importance, pour la mère elle-même, de l'approbation sociale à ce niveau.

L'adhésion des parents à certains *principes éducatifs* relativement larges sera aussi observée à cette phase de la recherche. elle met en évidence l'orientation du comportement de l'enfant en fonction d'un modèle sous-jacent, clair, précis et immuable auquel les parents, par leurs réactions aux actions tant positives comme négatives de l'enfant, leurs exigences d'obéissance, de politesse, etc..., poussent l'enfant à se conformer ou, au contraire, le choix par les parents d'une orientation plus souple, basée sur la qualité de la relation et la confiance mutuelle qui en découle et sur leur conviction d'exercer ainsi une influence positive sur l'enfant. Certains de ces principes peuvent éventuellement être transférés au sein de l'une ou l'autre échelle si les résultats de cette première analyse en soulignent l'opportunité.

La construction d'un questionnaire qui permette l'évaluation de ces variables éducatives doit être soumise à certains principes généraux afin de réduire au maximum l'influence des facteurs susceptibles de biaiser les réponses. Trois sources de biais peuvent être identifiées: la première liée aux aspects formels du questionnaire, regroupe, par exemple, les déformations introduites par la tendance à répondre en fonction de l'ordre de présentation des options ou de leur connotation positive ou négative, à répondre au hasard face à des items mal compris ou qui se réfèrent à des situations rares ou inconnues; la

seconde source de biais peu refléter des aspects psychologiques plus fondamentaux, telle la tendance à répondre dans un sens socialement désirable, facilitée par les "trous" de mémoire, la transparence des questions ou leur caractère abstrait ou imprécis; une troisième source de biais, enfin, est liée à la subjectivité des observateurs lors du recueil ou du traitement de l'information, considérablement réduite dans cette méthode. Ces diverses sources de biais ont été successivement considérées afin de mettre en évidence les moyens de réduire leur incidence et d'accroître la fidélité et la validité du questionnaire.

La première source de biais a été réduite grâce au contrôle, relativement aisé, de certains aspects ponctuels du questionnaire. On sait que les sujets provenant de milieux socio-économiques différents manifestent de grandes variations quant à leur capacité d'abstraction, de compréhension verbale et d'expression verbale. Les exigences d'abstraction furent réduites par la focalisation de l'entrevue sur des situations précises de la vie quotidienne en relation à un seul des enfants. L'utilisation d'un langage simple et univoque prétend réduire les difficultés de compréhension verbale. Le questionnaire-entrevue fut conduit auprès de mères de niveau d'instruction bas ou même analfabètes qui explicitèrent oralement leur compréhension de chacun des items afin d'ainsi vérifier leur degré de compréhension des items et en éliminer les aspects éventuellement ambigus. Enfin les exigences d'expression verbales furent réduites par la présentation de diverses alternatives de réponse pour chacune des questions parmi lesquelles le sujet est invité à choisir. Il doit, en effet, choisir parmi les réponses qui lui sont proposées, celle qui caractérise le mieux son comportement éducatif habituel dans la situation décrite et en relation à l'un des enfants précis. La réponse "je ne sais pas" n'a pas été introduite, dans la mesure où elle ne serait qu'un indice de difficulté de compréhension de l'item. L'ordre de présentation des réponses varie et la rédaction des items illustrera en alternance le pôle positif ou négatif de la

dimension observée afin de contrôler la tendance à choisir la réponse en fonction de son ordre de présentation ou en fonction de son caractère affirmatif ou négatif. Les situations de la vie quotidienne qui suscitent des interactions entre mère et enfant varient, certes, en fonction du milieu social d'appartenance de la famille bien qu'il existe, sans doute, une certaine cohérence trans-situationnelle des attitudes maternelles en milieu naturel. Comme nous prétendions souligner l'existence de différences de comportement maternel face à des situations identiques, il a fallu sélectionner des situations de la vie quotidienne de l'enfant, communes à tous les milieux sociaux. Les horaires (lever, coucher, repas), la vie scolaire (trajets, travaux, résultats), les loisirs (comme l'enfant les organise, relation avec les amis), les repas (ce qu'il mange, conversations...), etc... semblaient remplir cette exigence. La fréquence de ces situations au sein de tous les milieux, fut confirmée à partir d'entretiens préliminaires avec des mères des différentes classes sociales.

A cette étape du travail, les sources de biais ponctuels sont donc contrôlées de façon satisfaisante: en effet, la compréhension univoque des items est assurée, ceux-ci n'exigent aucune capacité particulière d'expression verbale et se rapportent à des situations concrètes de la vie quotidienne, suffisamment fréquentes au sein de tous les milieux. La présentation des items supprime les possibilités de biais liés à cet aspect.

La deuxième grande source de biais est la désirabilité sociale. En effet, la tendance à répondre de façon à correspondre aux attentes virtuelles de l'observateur est d'autant plus intense que le sujet se sent intimement impliqué en relation à l'objet de l'entrevue, et que les faits auxquels celle-ci se réfère sont lointains, ce qui atténue la précision du souvenir.

Afin de diminuer l'intensité de cette déformation l'entrevue se centrera sur des aspects concrets de la vie quotidienne dont la précision et la proximité éviteront les failles de mémoire. Le fait de se référer aux attitudes de la mère

en relation à un enfant précis, traduites autant que possible par des comportements concrets, se base sur la conviction que l'interaction mère-enfant varie en fonction de l'âge et du genre de l'enfant et introduit avantageusement un point de référence précis susceptible d'augmenter la cohérence entre les faits rapportés par les mères et ceux qui se vérifient dans une situation déterminée, en relation à un enfant particulier.

Certaines considérations générales dans la présentation de l'objectif de l'entrevue aux parents furent introduites pour réduire cette tendance à la déformation "conformiste". Elles présentent des justifications *a priori* pour toute pratique éducative maternelle qui s'éloignerait de celles considérées "idéales" par la mère: l'entrevue est présentée comme un recueil d'informations plutôt qu'un moyen d'évaluation du comportement éducatif maternel: il n'y aurait, en effet, pas une façon meilleure que les autres d'éduquer les enfants en général, vu qu'elle dépend des caractéristiques spécifiques de chaque enfant, qui n'est jamais complètement identique aux autres. Les alternatives de réponses aux items furent rédigées de façon à être aussi acceptables socialement les unes que les autres afin de réduire, à ce niveau, la tendance à la simulation. Enfin, les items des différentes échelles furent mélangés de façon à réduire la "transparence" des objectifs du questionnaire qui, si elle n'est pas totalement supprimée, exigera un niveau de connaissances plus élevé.

Ces premières mesures réduisent sensiblement la nécessité des mères de déformer les faits pour que ceux-ci soient acceptables pour l'observateur. On sait, par ailleurs, que l'utilisation de questionnaires à choix forcé réduit la tendance à répondre dans le sens de la désirabilité sociale à condition que les alternatives de réponses soient également désirables socialement (Anastasi, 1976). La formation des enquêteurs et la codification préalable des réponses supprime le biais introduit par la subjectivité des chercheurs lors de l'administration des questionnaires et de la codification des réponses, en réduisant l'ambiguïté des questions, et facilitant la correction des entrevues.

Dans le questionnaire chacune des alternatives mettra en évidence la manifestation, à un certain niveau d'intensité, de la variable observée. A l'intensité maxima, a été attribuée la cotation 4, à l'intensité moyenne la cotation 2 et à l'intensité minima la cotation 0.

Bien que les difficultés de compréhension paraissent ainsi éliminées et qu'un climat de tolérance soit créé, il semble illusoire imaginer avoir totalement supprimé le biais de la désirabilité sociale dans les réponses. Ce questionnaire mesure sont donc les attitudes et comportements éducatifs perçus par la mère elle-même. On sait que le sujet a une perception plus différenciée de son propre comportement que de celui des autres mais aussi que cette perception, pour être transmise, est filtrée par certaines exigences de cohérence de la mère elle-même: celle-ci en éliminera les variations et en accentuera les aspects constants plus ou moins idéalisés en fonction des valeurs du milieu socio-culturel dans lequel elle s'insère. Ce biais peut agir, quelque soit le milieu, dans le sens d'un conformisme à certaines normes extrêmement générales au niveau des pratiques éducatives et provoquerait une régression des réponses dans le sens de la moyenne, accompagnée d'une diminution de leur variation. L'influence de ce biais agit, dans ce cas, contre nos hypothèses dans la mesure où il réduit les différences réelles de pratiques éducatives entre groupes sociaux qui, en fait, existent en situation naturelle. Nos résultats représenteraient donc une image affaiblie des différences de pratiques éducatives, en réalité beaucoup plus contrastées: les résultats positifs éventuels ne sont pas dûs à des artéfacts méthodologiques et nous pouvons donc accepter ce risque sans problèmes. Si, au contraire, ce biais différencie davantage les pratiques éducatives des divers milieux socio-culturels en référence aux valeurs éducatives dominantes dans chacune des sous-cultures qui, très contrastées, exerceraient une pression différentiatrice sur les parents en tant qu'éducateurs, nos résultats représenteraient une image

renforcée de différences en fait beaucoup plus réduites. Nous pensons, toutefois, que cette influence ne se limitera pas à la situation d'entrevue mais s'exercera probablement dans toutes les situations susceptibles de contrôle social. Notons que les situations d'interaction parent-enfant à caractère "public" sont d'autant plus nombreuses que l'enfant grandit et élargit lui-même son champ d'activités et de relations sociales. Les résultats reflètent donc le comportement éducatif de la mère dans des conditions où "le contrôle social est susceptible de s'exercer", bien que la présentation des objectifs de l'entrevue et la formation des enquêteurs visent à créer un climat de tolérance et neutralité.

Le questionnaire est rempli par les enquêteurs eux-mêmes au cours d'une entrevue à domicile avec la mère. Considérant, d'une part, le nombre relativement élevé de mères analphabètes ou qui possèdent de faibles habitudes de lecture dans notre échantillon et, d'autre part, la difficulté de déplacement des mères, de milieu rural, l'adoption de cette méthode prétend aussi uniformiser les conditions de passation.

3. ETAPES DE L' ADMINISTRATION ET VERSIONS DU QUESTIONNAIRE

A. Pré-enquêtes

Ce questionnaire de pratiques éducatives familiales a été construit de façon à permettre l'observation et l'évaluation des variables éducatives précitées, tout en respectant les critères formels énoncés, afin de réduire au maximum les risques de déformation consciente ou inconsciente des réponses. Cette construction s'est effectuée en deux phases⁽³⁾ subdivisées chacune en plusieurs étapes. Celles relatives à la première phase, réunies sous le terme "pré-enquêtes" ont pour objectifs principaux l'élaboration versions successives

(3) Ces deux phases se sont réalisées en 1981.

de l'instrument ainsi que la formation des enquêteurs. La seconde phase a été concrétisée par l'administration du questionnaire ainsi transformé (troisième version) à un échantillon de mères rurales et urbaines ayant un fils ou une fille de 12 ans environ. Elle a comme objectifs essentiels la description et analyse des différences entre groupes sociaux et leur confrontation aux hypothèses énoncées antérieurement (chap. IV), dont la vérification renforcera notre schéma explicatif initial, ainsi que la vérification des qualités psychométriques de l'instrument qui orienteront l'élaboration de sa dernière version (quatrième). Cette dernière version sera utilisée lors de l'étude finale (Chap. IX).

L'instrument utilisé prétend mettre en évidence les attitudes éducatives parentales ou, en d'autres termes, des dispositions générales à réagir selon certains modes et dans certaines directions, face à des catégories de stimuli déterminés, émanant de situations ayant un caractère éducatif (Anastasi, 1976). Il est clair que les attitudes, ainsi définies, ne peuvent être observées directement mais sont inférées à partir de comportements manifestes, verbaux ou non verbaux, qui sont observés indirectement à partir des déclarations des mères lors d'un entretien. Or ces jugements maternels sont déjà le résultat d'une certaine abstraction de caractères généraux, induites à partir de la multiplicité des situations concrètes ou, en d'autres termes, sont exprimées sous forme de traits. Le regroupement des divers comportements ponctuels qui définissent les traits ne sont pas exclusivement le résultat d'une synthèse personnelle comme l'indique la convergence des structures factorielles obtenues à partir des réponses de divers informateurs impliqués, signal qu'ils utilisent les mêmes dimensions sous-jacentes pour décrire le comportement maternel (Schwarz *et al*, 1985; Whitman et Zachary, 1986). Les déclarations des mères constitueront donc une voie d'atteinte possible de ces dimensions, sous-jacentes à leur propre comportement.

La première phase de l'élaboration de l'instrument poursuit donc deux objectifs, l'un relatif à la construction des items, l'autre à la formation des enquêteurs. Elle a permis, dans le cadre du premier objectif, de déterminer, au sein de vastes domaines d'interaction, la fréquence de certaines situations spécifiques dans les divers milieux sociaux, vérifier la compréhension univoque des items, la gradation des réponses et leur éventuelle connotation positive ou négative, en un mot contrôler les diverses sources de biais signalées auparavant. Les pré-enquêtes ont permis, en outre, de sensibiliser les enquêteurs aux variations d'attitudes éducatives des mères et aux difficultés de l'entrevue. Ces objectifs généraux furent poursuivis à travers plusieurs étapes successives.

La première se compose de 30 entretiens (4) semi-directifs dont le but principal est la sensibilisation aux variations d'attitudes éducatives maternelles face aux garçons et aux filles dans les divers milieux socio-économiques ou géographiques. L'attention s'est centrée sur les variables éducatives qui, ne pouvant être observées directement, le seront à travers les affirmations des parents eux-même au sujet de leurs comportements ou opinions dans diverses situations de la vie quotidienne de l'enfant: à la maison (règles, horaires, vêtements, repas), à l'école (trajets, travail, résultats), dans le domaine des loisirs (occupation, amis, déplacements, argent de poche) ou dans celui des projets (scolaires, professionnels). Ces entretiens visent à dégager les aspects de la vie quotidienne qui, suffisamment variés sont, en outre, communs à tous les milieux. Ils ont été réalisés par groupes de deux enquêteurs dont l'un, chargé de l'entrevue proprement dite, était particulièrement attentif à la qualité du contact avec la mère et à ses réactions en tant qu'indices de son degré d'acceptation de l'ensemble de l'entrevue ou de chacun des thèmes touchés ainsi que des difficultés que soulèvent certains thèmes particulièrement délicats alors que l'autre était

(4) La première version du questionnaire qui a servi de guide pour ces entretiens, est disponible en annexe (IV a)

chargé de noter, de façon la plus précise possible, les réponses des mères. A partir des résultats de ces entretiens, une première série de questions à choix multiple furent élaborées, de sorte que chaque réponse concrétise la variable sous-jacente à un niveau d'intensité différent et que, grâce leur formulation, elles paraissent toute socialement acceptables. La possibilité d'une réponse ouverte fut maintenue à ce stade afin de vérifier si les alternatives de réponses proposées couvraient effectivement le champ des éventualités possibles.

Ce questionnaire⁽⁵⁾ fut, au cours d'une seconde étape, administré oralement à des mères de NSE différents afin de tester la compréhension univoque des items. Nous basant essentiellement sur les entrevues des mères de niveaux culturels les plus bas, nous avons aussi vérifié la compréhension du vocabulaire utilisé dans l'élaboration du questionnaire. L'explicitation de la signification de chaque question par les mères elles-mêmes a permis de clarifier certains items et d'en éliminer les aspects ambigus ou les termes jugés difficiles, afin d'en garantir la compréhension par des mères de niveaux culturels très différents. La réflexion parlée a aussi permis, à ce stade, de confirmer la gradation des réponses au niveau de l'intensité de la caractéristique générale mesurée ainsi que leur absence de connotation systématiquement positive ou négative. La possibilité de réponses ouvertes fut éliminée, par la suite, sachant que la technique du choix forcé, à condition que les diverses alternatives soient également acceptables socialement, contribue à la diminution du biais dû à la désirabilité sociale (Anastasi, 1976). Leur maintien sporadique fut motivé par la préoccupation de ne pas embarrasser le sujet en lui présentant des réponses très éloignées de sa réalité quotidienne, dans le cas où l'établissement *a priori* d'une grille de codification des réponses prévues était possible, en fonction de l'objectif poursuivi. Certaines questions portant sur des aspects informatifs généraux, comme la profession par exemple, furent aussi maintenues "ouvertes".

(5) Cette seconde version du questionnaire de pratiques éducatives familiales est disponible en annexe (IV b)

Ces deux premières étapes ont, en outre, permis de tester l'acceptation des entrevues par les mères et l'adéquation des informations fournies lors de l'introduction à l'entretien, aux préoccupations exprimées par celles-ci. La troisième étape introduira les modifications jugées nécessaires. Les informations préliminaires furent complétées afin de mieux répondre aux préoccupations et aux intérêts des parents et créer ainsi un clima de tolérance dont l'importance a été signalée plus haut. Ce passage fut aussi utilisé comme moyen de formation des enquêteurs dont le premier contact avec la réalité fut travaillé au cours de sessions de formation ultérieures et dûment complété. Ces sessions étaient centrées sur la capacité de compréhension des items du questionnaire indispensable pour pouvoir fournir, si nécessaire, des informations uniformes quant à leur signification, d'une part, et sur la formation à l'entretien de façon à favoriser la "sincérité" des sujets interrogés, d'autre part. Les problèmes concrets, surgis lors des deux premières étapes, furent éclaircis et résolus lors de ces sessions. Lorsque, par exemple, les plaintes des mères portaient sur la difficulté à opter pour l'une des alternatives proposées, en vertu du nombre excessif de possibilités de choix, la présentation des alternatives fut structurée de façon uniforme afin de faciliter les options. Bien que la longueur du questionnaire soit aussi objet de plainte, le nombre d'items n'a pas été réduit à cette étape du travail afin de permettre leur sélection ultérieure en fonction de certains critères plus objectifs (pouvoir de discrimination et consistance interne des échelles).

Au terme de ces transformations, la troisième version du questionnaire⁽⁶⁾ de pratiques éducatives est formée de 125 items à choix forcés, groupés en 6 échelles de la façon suivante: 24 items d'autoritarisme, 20 items d'expectation, 23 items de locus de contrôle, 19 items de structuration⁽⁷⁾, 20 items d'autonomie et 19 items d'acceptation et de 14 items à réponse

(6) Cette troisième version du questionnaire de pratiques éducatives familiales est disponible en annexe (IV c)

(7) Plusieurs items de cette échelle furent extraits du questionnaire élaboré par Lautrey (1980).

"ouverte" qui servent, à partir du recueil d'informations générales qu'ils permettent, à caractériser l'échantillon. Ces informations générales ont trait aux caractéristiques démographiques de la famille: nombre d'enfants, âge et sexe, âge des parents, origine (rurale ou urbaine), résidence actuelle et caractéristiques de la résidence (nombre de pièces), situation de l'enfant considéré (âge, sexe, vit avec ses 2 parents, a une chambre et un lit pour lui seul). D'autres informations permettent de déterminer la classe sociale d'appartenance de la famille à partir de la profession du père et de la mère, de leur situation dans la profession (patrons, employés...) ainsi que de leur niveau d'étude. Les questions relatives aux ressources financières de l'agrégat familial furent évitées, prévoyant une certaine résistance des parents à ce sujet. Le niveau économique de la famille fut inféré à partir des caractéristiques professionnelles des parents, de la présence d'employés de maison et de la possession d'objets de prestige (radio, téléphone, TV couleur, voiture,...).

Les items des diverses échelles se rapportent à des situations concrètes de la vie quotidienne, fréquentes au sein de n'importe quel milieu. Les réponses proposées semblent également acceptables socialement et les instructions préalables sont susceptibles de créer un climat de confiance qui réduit encore la tendance à répondre de façon socialement désirable. Le mélange des items des diverses échelles réduit la transparence de celles-ci et la modification de l'ordre de présentation des réponses permet d'éviter certains biais engendrés par les tendances à répondre. Enfin les items proposés sont également compréhensibles pour les sujets de toutes les classes sociales. La formation des enquêteurs lors de cette première phase garantit une certaine uniformisation des conditions d'administration de l'instrument lors des entrevues à domicile.

Au terme de cette troisième étape on peut conclure que cette troisième version du questionnaire de pratiques éducatives familiales possède des

caractéristiques qui garantissent le contrôle d'un certain nombre de variables parasites susceptibles de biaiser les résultats et que les enquêteurs sont aptes à conduire les entrevues de façon homogène. Les conditions sont donc créées pour passer à la seconde phase de l'élaboration de l'instrument soit son administration à un échantillon plus diversifié de mères de pré-adolescents de 12 ans environ.

B. Administration du questionnaire: objectifs et échantillon

L'administration du questionnaire à 254 mères d'origines sociales diverses, poursuivait essentiellement deux objectifs: analyser les qualités psychométriques de l'instrument et vérifier au sein de la population portugaise l'existence de différences significatives de pratiques éducatives entre groupes, prévues à partir de notre schéma hypothétique initial. Les résultats relatifs à ces objectifs seront recueillis, présentés et analysés au cours d'étapes successives.

Après une brève description des caractéristiques de l'échantillon sur lequel portera cette étude, des conditions d'administration et des critères de correction du questionnaire, nous centrerons notre attention, dans un premier temps, sur l'analyse des caractéristiques psychométriques de l'instrument soit le pouvoir discriminatif des items, la consistance interne des échelles, leur validité divergente et leur validité convergente. La stabilité du questionnaire par la méthode "test-retest" ne sera pas évaluée dans la mesure où, les caractéristiques de l'instrument et le caractère encore exceptionnel de telles enquêtes au Portugal, feraient des corrélations recueillies, des indices de mémoire des mères plutôt que de stabilité des comportements observés ou des réponses suscitées par l'ensemble des items. Les valeurs des autres indices psychométriques permettront toutefois d'évaluer les qualités du questionnaire de façon satisfaisante afin d'en apprécier la valeur comme instrument de

mesure des pratiques éducatives familiales de mères portugaises. Elles pourront d'ailleurs imposer certaines modifications et donner lieu à l'élaboration d'une nouvelle version du questionnaire.

L'analyse des résultats différentiels, entreprise dans un second temps, appuiera la validité de construction de l'instrument et permettra la vérification de la capacité explicative du modèle théorique initial.

L'objectif de cette administration a orienté le choix de l'échantillon. Nous voulions obtenir des groupes de mères ayant un fils ou une fille de 10 à 13-14 ans, relativement contrastés en relation au NSE d'appartenance et à la zone géographique de résidence afin de pouvoir utiliser, et des méthodes d'analyses factorielles qui exigent une certaine hétérogénéité des résultats, et des méthodes différentielles basées sur les comparaisons des différences de moyennes entre groupes. L'échantillon sera donc composé de familles d'origine urbaine (ville de Porto) et rurale (régions de Arcos de Baúlhe et de Chaves), de différents niveaux économiques. Seules les *mères* furent contactées vu qu'elles sont l'élément de la famille le plus directement responsable des aspects liés à la vie quotidienne des enfants. La moitié des mères répondaient à l'entrevue en relation à un fils, l'autre moitié en relation à une fille. La distribution de l'échantillon est indiquée au tableau 8.1.

Nous prétendions, en outre, comparer les caractéristiques maternelles des différents sous-groupes qui devaient donc être relativement équilibrés. Ceci explique que la stratification sociale de notre échantillon ne corresponde pas à la stratification réelle de la population à niveau régional ou national. Le pourcentage de famille de niveau socio-économique élevé de notre échantillon (26%) est supérieur à sa proportion réelle dans la population⁽⁸⁾ (6% de cadres supérieurs et 4% possèdent un cours supérieur, par exemple). Nous pouvons

(8) Candida Soares (1986) et Tavares Emidio (1986)

TABLEAU 8.1. : Distribution de l'échantillon en fonction de la zone géographique de résidence, du NSE de la famille et du genre de l'enfant considéré.

NIVEAU SOCIO- ECONOMIQUE	SEXE ENFANT	ZONE RESIDENTIELLE		
		RURALE	URBAINE	TOTAL
BAS	GARÇON	22	23	45
	FILLE	26	28	54
	TOTAL	48	51	99
MOYEN	GARÇON	27	21	48
	FILLE	18	23	41
	TOTAL	45	44	89
ELEVE	GARÇON	13	19	32
	FILLE	17	17	34
	TOTAL	30	36	66
TOTAL	GARÇON	66	63	125
	FILLE	57	68	129
	TOTAL	123	131	254

TABLEAU 8.2: Nombre d'enfants par familles et % de familles nombreuses (> 4 enfants) en fonction de la zone de résidence et du niveau socio-économique de la famille.

ZONE RESIDENTIELLE	RURALE		URBAINE		TOTAL	
NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE						
BAS	4.34	(58%)	3.16	(35%)	3.72	(46%)
MOYEN	3.44	(29%)	2.73	(20%)	3.08	(25%)
ELEVE	3.23	(27%)	3.22	(28%)	3.23	(27%)
TOTAL	3.74	(39%)	3.03	(28%)	3.37	(34%)

considérer que les familles contactées sont des familles "tout-venant". Les seuls critères de sélection furent, en dehors de la zone résidentielle et du niveau socio-économique d'appartenance, le fait d'avoir un fils ou une fille ayant de 10 à 13-14 ans, vu que nous nous intéressons aux interactions éducatives mères-enfant pour cette tranche d'âge.

Les enfants considérés par cet échantillon "intentionnel" vivent généralement avec leurs deux parents (94%), ont entre 10 et 13 ans (97%), la moyenne d'âge se situant à 11 ans 6 mois; 8% d'entre eux sont enfants uniques et 29% sont les aînés de la famille. La dimension moyenne de la famille est de 3.37 enfants mais varie considérablement en fonction de la zone de résidence et du niveau socio-économique: les familles rurales de niveau socio-économique bas se caractérisent par le pourcentage le plus élevé de familles nombreuses (58% des familles ont au moins 4 enfants) et, logiquement, par le nombre moyen d'enfant le plus élevé (4.34 enfants par famille) tandis que la classe moyenne urbaine se situe à l'extrême opposé quant à ces indices (20% de familles nombreuses et 2.73 enfants par famille) comme l'illustre le tableau 8.2. Si 45% des enfants ont une chambre individuelle, 32% d'entre eux doivent encore partager leur *lit* avec un autre membre de la famille.

Les parents ont en moyenne 44 ans (père) et 41 ans (mère); 60% sont d'origine rurale bien que 52% de notre échantillon vivent actuellement dans une zone urbaine. Certains d'entre eux ont donc émigré vers les centres urbains. Plus de la moitié des mères n'exerce aucune activité professionnelle rémunérée ou reconnue officiellement comme telle: la proportion des mères "au foyer" est supérieure dans les zones rurales (66% contre 46% en zones urbaines) et dans les classes sociales basses (55% contre 45% de NSE élevé). Si 53% des pères et

60% des mères ont 4 ans de scolarité (ce qui correspond au niveau de scolarité obligatoire de l'époque), 5% des pères et 8% des mères sont encore analphabètes alors que 15% des pères et 9% des mères (soit 69% des pères et 44% des mères de NSE élevé) possèdent une formation universitaire⁽⁹⁾. Ces valeurs sont plus nettes encore si l'on considère la classe socio-économique basse rurale: 18% des pères et 21% des mères sont analphabètes et 37% des pères et 67% des mères ne terminèrent pas le niveau d'instruction obligatoire (<4 ans de scolarité). La plupart des parents sont catholiques (99%).

Les questionnaires, comme lors des pré-enquêtes, furent rempli par les enquêteurs spécialement formés à cet effet, au cours d'une entrevue d'environ une heure et demi, avec la mère à domicile. Les raisons de l'adoption de cette méthodologie ont déjà été signalées. La formation des enquêteurs garantissait l'homogénéité des conditions d'administration et l'établissement d'un climat de tolérance susceptible d'accroître la sincérité des réponses. La correction fut réalisée à partir de la grille qui a présidé à l'élaboration des réponses. Celles-ci furent ensuite soumises aux traitements statistiques adéquats à chacun des objectifs poursuivis.

(9) Ce pourcentage est supérieur à la proportion réelle de niveaux de formation académique supérieure dans la population de 15 à 64 ans en général (4%) (Tavares Emidio, 1986)

II POUVOIR DISCRIMINATIF ET CONSISTANCE INTERNE

Les résultats relatifs au pouvoir de discrimination des items, et à la consistance interne des échelles, seront successivement présentés et analysés et les transformations de l'instrument jugées nécessaires signalées.

1. POUVOIR DISCRIMINATIF DES ITEMS

Les alternatives de réponse fournies par le questionnaire sont sensées représenter divers types de réactions habituelles des mères aux situations présentées par chacun des items. Etant donné l'hétérogénéité de l'échantillon, il est prévisible que le pourcentage de choix des diverses alternatives soit relativement équilibré.

Le choix massif de l'une des alternatives de réponses pour certains items peut, certes, traduire une uniformité réelle des pratiques éducatives maternelles dans les situations considérées, mais peut aussi indiquer une tendance générale à choisir l'alternative la plus apte à transmettre une image de soi-même socialement acceptable. La formulation des items peut être en partie responsable d'un tel choix dans la mesure où, malgré les efforts développés pour l'éviter, certaines options seraient perçues, au premier abord, comme plus valorisées ou méprisées socialement que d'autres. Dans ce cas, les réponses reflèteraient l'adhésion à une image sociale de comportement maternel dans une situation spécifique, largement partagée quelque soit le milieu socio-culturel ou le genre de l'enfant. Quoiqu'il en soit, ce type d'item ne nous apporte aucun élément qui permette différencier les attitudes éducatives maternelles en fonction du milieu socio-culturel de la famille ou du genre de l'enfant et ses résultats ne pourront être invoqués pour éclaircir le phénomène

TABLEAU 8.3.: Pouvoir discriminatif du questionnaire de pratiques éducatives familiales.

ITEM	POURCENTAGES DE REPONSES						ECHELLE	ITEMS ELIM. --->
	0	1	2	3	4	5		
10	54				45		autonomie	
11	32				64		autonomie	
12	4	6	16	21	41	10		---
13	5		10		8	65		---
14	29		71				locus	---
15	34		25		39		structuration	
16	44				56		autonomie	
17	19				81		autoritarisme	---
18 d	95				5		princ. educ.	---
e	96				4		"	---
f	92				8		"	---
a	75				25		"	
b	54				46		"	
c	39				61		"	
f	55				44		"	
g	66				33		"	
h	76				24		"	
i	44				50		"	
19	71				24		acceptation	---
20	48				52		"	
21	6				10		"	---
21 bis	89				11		"	---
22	12				55		structuration	---
23	9				89		locus	---
24	39				57		locus	
25	28		19	31	21		structuration	
26 a		11	20	48	20		expectation	
b		42	37	17	2		"	
c		41	33	20	5		"	
d		4	9	13	71		"	---
27	16		42		42		structuration	
28	12		23		63		autonomie	---
29	57				39		locus	---
30	62		22		15		expectation	
31	59		9		31		autonomie	---
32	39		25		35		autoritarisme	
33	20				80		locus	---
34	68		20		10		structuration	---
35	87				13		autoritarisme	---
36	39		27		31		structuration	
37	7		55		38		autoritarisme	---
38	9		25		65		autoritarisme	---
39	24		37		39		structuration	
40	11		21		66		autoritarisme	---
41	14		32		53		autoritarisme	
42	43		17		40		autoritarisme	
43	54				44		locus	

TABLEAU 8.3 (suite).

ITEM	POURCENTAGES DE REPONSES					ECHELLE	ITEMS ELIM. --->
	0	1	2	3	4	5	
44	79				19	acceptation	---
45	70		26		2	structuration	---
46	50		26		23	locus	
47	11		79		7	expectation	---
48	38		30		36	structuration	
49	41				58	locus	
50	59		11		28	structuration	---
51	47		30		22	autoritarisme	
52	52		20		28	structuration	
53	45		14		39	autonomie	
54	21		24		53	autoritarisme	
55	54				44	locus	
56	47		24		15	autonomie	
57	53				46	autoritarisme	
58	33		39		27	structuration	
59	33		16		49	autonomie	
60	22				75	locus	---
61	17		25		55	autonomie	---
62	43				54	expectation	
63	24				75	autonomie	---
64	41				47	acceptation	
65	82				15	locus	---
66	39				59	locus	
67	48				50	locus	
68	92				5	locus	---
69	42				55	expectation	
70	19		42		37	structuration	
71	37				62	autoritarisme	
72	20		35		43	autoritarisme	
73	32		34		33	expectation	
74	46				52	locus	
75	51				46	autonomie	
76	76		20		1	autonomie	---
77	58				42	autoritarisme	
78	69		8		22	expectation	---
79	82				16	locus	---
80	39				60	autoritarisme	
81	64				35	autonomie	
82	10		85		4	autoritarisme	---
83	34		39		27	autoritarisme	
84	49				52	structuration	
85	52				48	autoritarisme	
86	57				42	locus	
87	38				61	expectation	
88	68		5		27	expectation	---
89	10		40		50	acceptation	---
90	88				11	locus	---
91	87		8		4	expectation	---
92	33				66	acceptation	

TABLEAU 8.3 (suite).

[illegible]

de formation différentielle de certaines caractéristiques psychologiques de l'enfant en fonction de son genre ou de son milieu d'appartenance.

Tous les items dont l'adhésion à l'une des alternatives de réponses est égal ou supérieure à 70% (2 alternatives) ou à 85% (3 alternatives) seront supprimés et inversement tout item dont l'adhésion à chaque réponse est supérieure ou égal à 30% ou à 15% sera conservé à condition qu'un certain équilibre entre le choix des diverses réponses se manifeste. Lorsque l'assimilation de deux alternatives de réponses est possible logiquement, dans la mesure où elle soit manifestation du même pôle de l'attitude en observation, le regroupement des réponses sera tenté avant l'application des critères de sélections précédents. Le tableau 8.3 indique les pourcentages de choix de chacune des alternatives de réponses par item, après avoir effectué les regroupements jugés indispensables. Il signale aussi l'échelle à laquelle l'item appartient et fournit l'indication de son élimination éventuelle s'il s'avère peu discriminatif. Certaines exceptions ont malgré tout été tolérées. La suppression de l'item 125, par exemple, s'est réalisée par souci d'économie: il répétait la situation présentée de façon plus englobante par l'item 41 et le regroupement logiquement possible de deux alternatives de réponse de ce dernier, bien qu'il n'ait pas été jugé indispensable, nous aurait donné des niveaux d'adhésion de 53% et 46% pour les deux options résultantes. L'item 26 et certains aspects de l'item 18 ont été maintenus, vu qu'ils présentaient des systèmes d'options différents⁽¹⁰⁾. La possibilité logique, bien que non concrétisée de regroupement de deux des 3 alternatives de l'item 53 qui équilibrerait les adhésions des sujets (45% et 53%) a aussi justifié son maintien. Les items 137 et 61 ont été supprimés, le premier à cause de l'ambiguïté de sa formulation qui, constatée lors de l'administration, était capable de susciter des interprétations divergentes de la part des mères, le second parce qu'il se référait à une situation rare qui, selon les propres enquêteurs, suscitait certaines résistances

(10) Soit ordonner les options par ordre de préférence pour l'item 26 ou choisir 3 des 10 options présentées pour l'item 18.

de la part des parents. Les 139 items initiaux furent ainsi réduits à 86 items qui se répartirent de la façon suivante: 12 items de structuration, 15 items d'autoritarisme, 13 items d'expectation, 13 items de locus de contrôle, 12 items d'autonomie et 11 items d'acceptation. Les 10 items supplémentaires portent sur des questions d'information générale qui permettent, entre autres, de déterminer le niveau socio-économique de la famille. Une d'entre elles, recueille des informations sur les principes éducatifs de la mère alors qu'une autre observe l'importance différentielle pour les mères de la manifestation de certaines qualités chez leur garçon ou chez leur fille.

L'élimination des items non discriminatifs a été doublement bénéfique: elle a permis, d'une part, d'alléger considérablement l'extension du questionnaire et, d'autre part, de diminuer l'influence de la désirabilité sociale dans le choix des réponses.

2. CONSISTANCE INTERNE

Le second objectif de cette administration était de vérifier la consistance interne des échelles. La consistance interne des diverses échelles du questionnaire de pratiques éducatives familiales sera évaluée à partir du coefficient alpha de Cronbach⁽¹¹⁾. L'observation des corrélations points bisériales fondera la décision de supprimer certains items afin d'améliorer l'homogénéité de l'échelle ou, lorsque cela s'avère logiquement opportun, d'inverser la cotation de certains autres. Les 7 choix possibles de principes éducatifs seront répartis au sein des échelles d'autoritarisme (b, g, i) et de responsabilité-autonomie (a, e, f, h), les alternatives d, e, f, ayant été éliminées lors de l'étape précédente à cause de leur faible pouvoir discriminatif. L'échelle d'autoritarisme sera donc formée de 18 items, celle

(11) Nous avons utilisé le programme "Reliability" du SPSS (version 9)

d'autonomie-responsabilité de 16 items, les autres échelles conservent le même nombre d'items. Le tableau 8.4 rapporte les résultats du coefficient alpha et ainsi que les valeurs des corrélations point-bisériales des items supprimés ou inversés par la suite, le nombre d'items final, la valeur du coefficient alpha pour l'échelle transformée et sont extrapolation à 60 items selon la formule fournie par Edwards (1970)⁽¹²⁾. La consistance interne des échelles sera considérée satisfaisante lorsque les valeurs extrapolées sont égales ou supérieures à .80, adoptant ainsi le critère fourni par Edwards.

TABLEAU 8.4; Consistance interne du questionnaire de pratiques éducatives familiales,

ECHELLES	NOMBRE ITEMS INITIAUX	COEFICIENT α , INITIAL	ITEMS ELIMINES OU INVERSES A PARTIR DE LA cor.p.bis,	NOMBRE ITEMS FINAUX	COEFICIENT α , FINAL	COEF. α , EXTRAPOLE A 60 ITEMS
AUTORITARISME	18	.59	V,16 r.p.bis= .02 supprimé V,26 " = .09 supprimé V,17 " = " inversé V,20 " = " inversé	16	.64	.87
AUTONOMIE	16	.34	V,40 r.p.bis= .003 supprimé V,45 " = .04 supprimé V,31 " = " inversé	14	.54	.83
ACCEPTATION	11	.39	V,49 r.p.bis= .01 supprimé V,51 " = .12 supprimé V,52 " = .03 supprimé	8	.45	.86
EXPECTATIVES	13	.36	V,58 r.p.bis= -.04 supprimé V,61 " = -.05 supprimé V,60 " = -.17 inversé	11	.53	.83
LOCUS DE CONTROLE	13	.34	V,75 r.p.bis= -.06 supprimé V,80 " = -.03 supprimé V,82 " = -.01 supprimé	10	.48	.85
STRUCTURATION	12	.29			.29	.67

(12) Pour plus de détails voir chap. VII.

Après suppression des variables 16 et 26 (soit items 51 et 130) dont les corrélations p.bis étaient extrêmement faibles, au sein de l'échelle *d'autoritarisme*, et l'inversion des variables 17 et 20 (items 54 et 72) à corrélations négatives, le nombre d'items est réduit à 16 mais la valeur de l'alpha passe à .64. De même, au niveau de l'échelle *d'autonomie* la suppression deux variables (items 59 et 114) et l'inversion d'une troisième (item 18a) accroît considérablement la valeur de l'alpha qui passe de .34 à .54. En suivant le même processus, l'indice de consistance interne de l'échelle *d'acceptation* passe de .39 à .45, celui de l'échelle *d'expectation* de .36 à .53 et celui du *locus de contrôle* de .34 à .48. Les valeurs des coefficients alpha, extrapolées à 60 items, sont satisfaisantes pour les diverses échelles (.83 à .87). Ces résultats sont d'autant plus positifs que les informations obtenues à partir d'auto-évaluation sont généralement moins consistantes de celle obtenues à partir de l'évaluation d'un tiers. Il est compréhensible, en effet, que le sujet lui-même soit plus sensible aux légères variations de son comportement que ne le serait un observateur extérieur, sans oublier que certains comportements peuvent n'être pas consciencialisés ou volontairement occultés par le sujet. Les résultats semblent indiquer que ces cas sont exceptionnels. Malgré ce biais éventuel on peut conclure que la consistance interne des diverses échelles du questionnaire de pratiques éducatives familiales est satisfaisante, c'est-à-dire que les items qui les composent mesurent bien une même dimension. Le nombre d'items de chacune des échelles fut légèrement réduit au cours de cette étape: l'échelle d'autoritarisme sera formée de 16 items, celle d'autonomie de 14 items, celle d'acceptation de l'enfant de 8 items, celle d'expectation de 11 item et celle de locus de contrôle de 10 items. Une réduction de 12 items s'est donc opérée lors de cette étape, partiellement compensée par l'addition des 7 variables de l'item 18 aux échelles d'autoritarisme et d'autonomie.

L'échelle de structuration a été volontairement maintenue à l'écart de ce type de traitement dans la mesure où la plupart des items qui la forment sont

extrait du questionnaire de Lautrey (1980). L'auteur n'a pas évalué la consistance interne de son instrument, non par omission, mais parce qu'il considéra cet aspect peu important dans son étude. Son questionnaire ne prétend donc pas mesurer une tendance à structurer toutes les situations de la même façon, mais indique la fréquence des situations de la vie quotidienne de l'enfant qui sont structurées d'une façon ou de l'autre. Le type de structuration adopté par les mères au cours des diverses situations peut, certes, être peu homogène mais c'est la confrontation des enfants à un certain *nombre* de situations structurées d'une façon déterminée qui est, si l'on en croit les résultats de Lautrey, bon prédicteur du développement intellectuel et de la capacité de résolution de problème de ceux-ci. On se retrouve donc face au dilemme entre fidélité et amplitude de l'instrument, souligné par Cronbach. Les résultats positifs de Lautrey indiquent que l'aspect "amplitude" du questionnaire, c'est-à-dire le fait de couvrir soit différentes facettes du concept de structuration, soit un éventail plus ou moins large de situations où cette structuration se manifeste, est plus important que son homogénéité éventuelle. Ce sera également notre option. La consistance interne de l'échelle de structuration formée de 12 items est donc faible (.29) et son extrapolation pour 60 items (.67), reste nettement en deçà du critère minimum qui avait été fixé dans cette étude.

Exception faite de l'échelle de structuration, pour les raisons explicitées ci-dessus, la consistance interne des échelles du questionnaire des pratiques éducatives familiales peut être considérée satisfaisante. Elle sera néanmoins confirmée à partir des résultats des analyses factorielles, présentés au cours de l'étape suivante.

III - FIDELITE ET VALIDITE PAR LA METHODE FACTORIELLE

Cette troisième analyse des résultats poursuit essentiellement deux objectifs. Le premier prétend confirmer la consistance interne des échelles, mise en évidence par le coefficient alpha de Cronbach, le second évaluer la validité divergentes des échelles qui sont sensées couvrir des concepts différents, Ces deux objectifs seront successivement détaillés et confrontés aux résultats empiriques.

1. CONSISTANCE INTERNE

Les résultats des 86 items sélectionnés à partir de leur pouvoir discriminatif (au terme de la première analyse), seront soumis à deux analyses factorielles (composantes principales et facteurs communs) de façon à vérifier la consistance interne des échelles⁽¹³⁾. Les résultats de l'analyse en facteurs communs seront présentés d'abord de façon détaillée, afin de pouvoir comparer les saturations factorielles des "garçons" et des "filles" dans le premier facteur et vérifier la similitude des structures factorielles. Si l'homogénéité des structures est satisfaisante, seuls les résultats relatifs à l'échantillon total seront comparés à ceux issus de l'analyse en composantes principales. Ceci permettra d'évaluer si les modifications proposées lors de l'étape précédente, et basées sur les valeurs des corrélations point-bisériales des items, se justifient, c'est-à-dire si elles rencontrent un appui suffisant au niveau des structures factorielles ou en composantes.

(13) Dans chaque échelle la réponse manifestant avec le plus d'intensité la variable mesurée est cotée 4, celle qui la manifeste le moins intensément est cotée 0 et la réponse se situant à un niveau intermédiaire a reçu la cotation 2

L'analyse en facteurs communs a été réalisée pour les 254 mères dans leur ensemble ainsi que pour les mères des garçons et filles séparément. Les tableaux (matrices de corrélations, itérations, moyennes, écart-type, structure factorielle)⁽¹⁴⁾ cités, seront toujours ceux du groupe total, les tableaux concernant les mères de garçons et de filles seront indiqués entre parenthèse dans l'ordre filles, garçons (a, b). Les corrélations calculées et présentées dans les matrices d'intercorrélation sont toutes du type Bravais-Pearson. Ces matrices incluent toujours l'évaluation de la communauté dans la diagonale principale. Dans la mesure où ce n'est pas l'existence d'une liaison logique abstraite quelconque, sous-jacente aux items que nous recherchons comme principe de classification mais plutôt la vérification d'une certaine consistance d'agroupements préalables effectués sur base de critères psychologiques, nous opterons pour la réalisation de cette analyse factorielle pour chacune des échelles séparément. Vu que l'objectif de cette analyse est de rencontrer un facteur principal qui justifierait le regroupement des items des différentes échelles, ce seront les saturations des items dans le premier facteur avant rotation qui seront considérées. En effet, la recherche d'une structure simple n'a aucun intérêt dans ce cas. Comme nous ne disposons pas de critère pour tester la significativité des coefficients de saturations, nous nous sommes appuyés sur le fait qu'une saturation est la corrélation d'une variable avec un facteur, pour choisir comme coefficient de saturation minimum le coefficient de corrélation .13 (valeur significative pour 254 sujets) ou de .17 (valeur significative pour 125 sujets), selon que nous nous penchons sur les résultats globaux ou sur ceux différenciés en fonction du genre des adolescents.

(14) Tous les tableaux sont disponibles en annexe VI

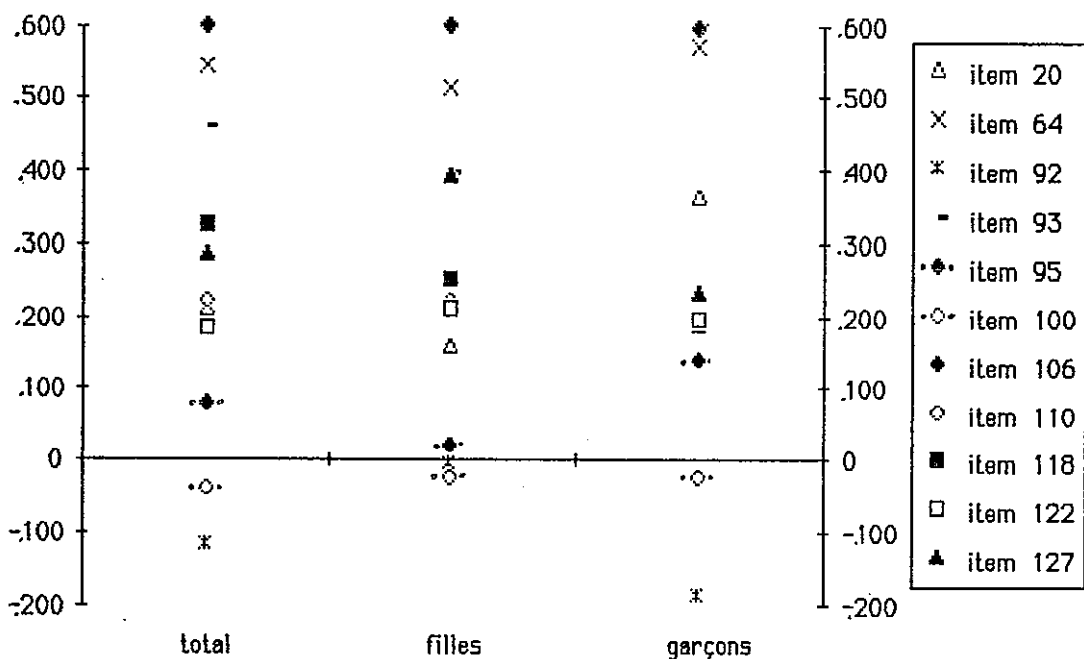
A. Acceptation

L'échelle d'acceptation de l'enfant est composée de 11 variables (10, 37, 55, 56, 57, 60, 64, 67, 73, 74, 77) qui correspondent aux items 20, 64, 92, 93, 95, 100, 106, 110, 118, 122, 127 de la troisième version du questionnaire des pratiques éducatives.

Le tableau 8.5a (b,c) indique les moyennes et les écart-types pour chacune des variables. Des corrélations du type Bravais-Pearson ont été calculées entre les 11 variables puis une analyse factorielle a été effectuée. Dans cette analyse factorielle les communautés placées dans la diagonale principale ont été obtenues à la suite de 20 (20, 17) itérations comme nous le montre le tableau 8.6a (8.6b, 8.6c). Le tableau 8.7a (8.7b, 8.7c) nous donne la matrice d'intercorrélations incluant cette communauté dans la diagonale. L'extraction des facteurs fut effectuée selon la méthode des facteurs communs. Les saturations se trouvent au tableau 8.8a (8.8b, 8.8c). La figure 8.1 représente les saturations des variables sur le premier facteur commun pour le groupe dans son ensemble et chez les filles et les garçons. Sur la population d'ensemble le 1^{er} facteur est saturé positivement par 8 des 11 variables en présence soit les variables 10, 37, 56, 64, 67, 73, 75, 77. Il apparaît donc que, sans que l'on puisse parler d'un facteur général, il existe un facteur prenant en compte la quasi-totalité des variables de l'échelle d'acceptation. Considérant les groupes de garçons et de filles, nous constatons que 6 variablesaturent la 1^{er} facteur chez les deux sexes et que 3 variables sont saturées dans la 1^{er} facteur exclusivement pour les garçons alors que ce cas ne se présente qu'une seule fois chez les filles. Nous pouvons affirmer que ces 6 items sont consistants chez les garçons et chez les filles et qu'il y a peu d'items qui neaturent significativement le 1^{er} facteur que pour l'un ou l'autre groupe. Raisonnablement, l'échelle d'acceptation présente une certaine cohérence pour les parents des garçons comme pour les parents des filles. Lorsque certains

items présentent des valeurs de saturation négatives pour garçons comme pour filles, il semble logique d'inverser leur cotation et de traiter à nouveau les données ainsi transformées afin d'obtenir des valeurs positives. C'est ce que nous ferons en relation à l'item 92 (variable 55). Les items 95 et 100 (variables 57 et 60) paraissent peu en relation avec les autres items d'acceptation et devraient être éliminés. L'échelle d'acceptation serait donc exclusivement constituée des 9 items suivants: 20, 64, 92, 93, 106, 110, 118, 122, 127.

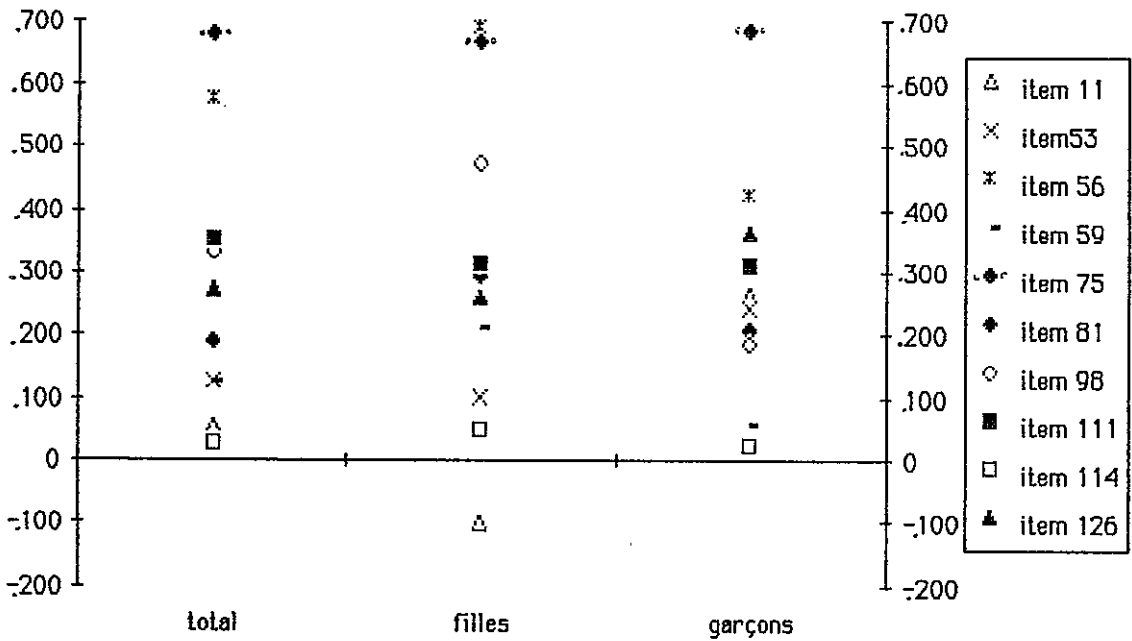
Figure 8.1: ACCEPTATION ; saturations sur le premier facteur



B. Autonomie

L'échelle d'autonomie concédée par les parents à l'enfant est composée de 10 variables (2, 29, 32, 35, 46, 49, 59, 68, 70, 76) qui correspondent aux items 11, 53, 56, 59, 75, 81, 98, 111, 114, 126 de la troisième version du

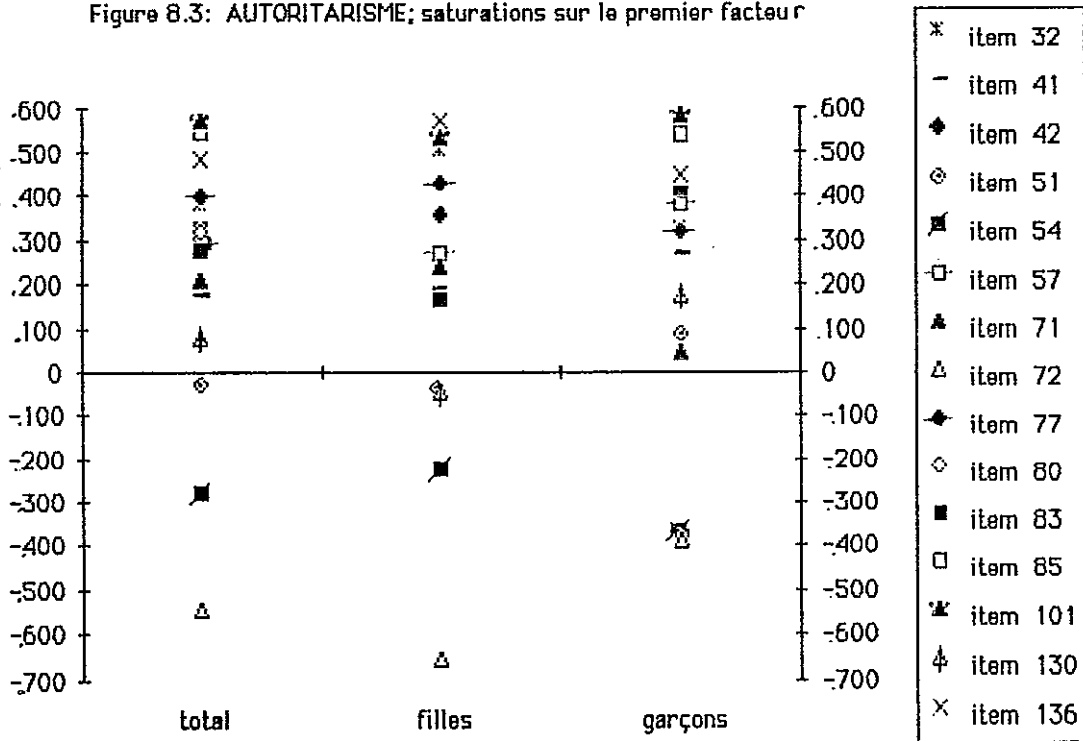
questionnaire. Les tableaux 8.9a, (8.9b et 8.9c) indiquent les moyennes et écart-types pour chacune des variables pour le groupe total et les groupes de filles et garçons respectivement. Après calcul des corrélations Bravais-Pearson entre les 10 variables, les communautés évaluées après 20 (12, 20) itérations, comme nous le montre le tableau 8.10a (8.10b, 8.10c), ont été placées dans la diagonale principale: la matrice d'intercorrélation est présentée au tableau 8.11a (8.11b, 8.11c). L'extraction des facteurs par la méthode des facteurs communs nous fournit des tableaux de saturation des variables dans chacun des facteurs: tableaux 8.12a (total) (8.12b, 8.12c). La figure 8.2 représente les saturations des variables sur le premier facteur commun pour l'ensemble des 254 sujets ainsi que pour les groupes de garçons et filles séparément. Nous pouvons constater que sur la population d'ensemble de 1^{er} facteur sature de façon significative 6 variables sur 10, soit les variables 32, 46, 49, 59, 68, 76, et que ces 6 variablesaturent le premier facteur chez les garçons comme chez les filles, alors qu'une variable est saturée dans la 1^{er} facteur exclusivement pour les filles, ce qui se présente pour deux variables chez les garçons. Il semble donc que 6 variables soient significativement corrélées avec le 1^{er} facteur chez les garçons comme chez les filles et que 3 d'entre elles ne covarient avec les premières que chez les uns ou les autres. L'échelle d'autonomie présente donc une certaine unité pour les parents des jeunes adolescents. Nous n'éliminerions que l'item 114 (variable 70) qui n'est saturé dans la 1^{er} facteur pour aucun des groupes considérés. L'échelle d'autonomie se verrait ainsi réduite à 9 items soit les items 11, 53, 56, 59, 75, 81, 98, 111, 126.

Figure 8.2 : AUTONOMIE: saturations sur le 1^{er} facteur

C. Autoritarisme

L'échelle d'autoritarisme parental est formée de 15 variables (18, 21, 22, 27, 30, 33, 42, 43, 47, 48, 50, 52, 61, 80, 81) qui correspondent aux items 32, 41, 42, 51, 54, 57, 71, 72, 77, 80, 83, 85, 101, 130, 136 de la troisième version du questionnaire. Les tableaux 8.13a (8.13b, 8.13c) indiquent les moyennes et écarts-types pour chacune des variables considérées. La matrice d'intercorrélation présentée par les tableaux 8.14a (8.14b, 8.14c) contient, dans sa diagonale principale, les communautés évaluées après 20 (20, 20) itérations. Les résultats de ces itérations sont indiquées par le tableau 8.15a (8.15b, 8.15c). L'analyse factorielle en facteurs communs et uniques fut réalisée et les saturations des variables dans chacun des facteurs apparaissent au tableau 8.16a (8.16b, 8.16c). La figure 8.3 représente, sous forme graphique, les

Figure 8.3: AUTORITARISME; saturations sur le premier facteur



saturations significatives des variables sur le premier facteur commun pour le groupe total et pour garçons et filles. Le 1^{er} facteur sature de façon significative 13 des 15 variables initiales pour l'ensemble de la population considérée, et 9 pour les groupes différenciés selon le sexe, alors que 3 variables sont saturées dans le premier facteur exclusivement chez les garçons et 2 autres le sont exclusivement chez les filles. Les variables 30 et 43 négatives dans tous les groupes pourront voir leur cotation s'inverser et de ce fait satureront avec la même intensité de 1^{er} facteur de façon positive; 9 des 15 variables satureront positivement le 1^{er} facteur quelque soit le groupe considéré, alors que 5 d'entre elles le saturent également soit chez les garçons, soit chez les filles. on peut donc considérer que les items correspondants présentent une certaine unité pour les parents de garçons et de filles. Nous éliminerions l'item 51 (variable 27) qui ne présente aucune relation

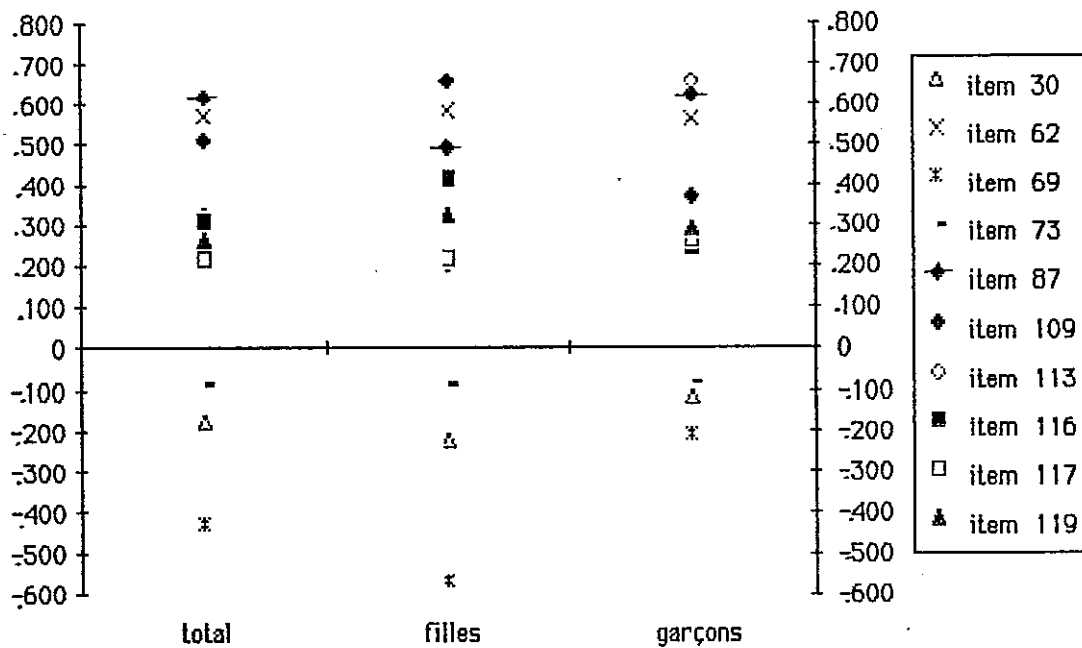
significative avec le 1^{er} facteur et réduiront ainsi notre échelle d'autoritarisme à 14 items (32, 41, 42, 54, 57, 71, 72, 77, 80, 83, 85, 101, 130, 136).

D. Expectation

L'échelle expectation des parents, après élimination des items non discriminants, est formée de 10 variables (17, 36, 40, 44, 54, 66, 69, 71, 72, 74) qui représentent les items 30, 62, 69, 73, 87, 109, 113, 116, 117, 119 du questionnaire de pratiques éducatives (troisième version). Le même type de traitement statistique a été appliqué pour cette échelle. Ainsi les valeurs moyennes et écart-types pour chacune des variables sont indiquées au tableau 8.17a (8.17b, 8.17c); les valeurs des communautés évaluées après chaque itérations au tableau 8.18a (8.18b, 8.18c); 17 (20, 20) itérations furent nécessaires pour obtenir une approximation satisfaisante des communautés qui furent placées dans la diagonale principale de la matrice de corrélation présentée au tableau 8.19a (8.19b, 8.19c). L'extraction des facteurs a été réalisée selon la méthode des facteurs communs et les saturations des variables dans chacun des facteurs extraits apparaît au tableau 8.20a (8.20b, 8.20c). La figure 8. donne les niveaux de saturation significatifs de chacune des variables sur le premier facteur pour le groupe total et les groupes de garçons et de filles: 8 variables sur 10aturent significativement le 1^{er} facteur commun quelque soit le groupe considéré alors que une des variables ne le sature que pour l'ensemble du groupe ou chez les filles. Les variables 17 et 40 dont les saturations sont négatives pourront être éventuellement inversées. L'échelle d'expectation présente une certaine unité pour les parents interrogées, du moins en relation à 9 des 10 items qui la forment. L'item 73 (variable 44) serait donc

éliminé et l'échelle d'expectation serait constituée exclusivement des 9 items restants, soit les items 30, 62, 69, 87, 109, 113, 116, 117, 119.

Figure 8.4: EXPECTATION; saturations sur le premier facteur

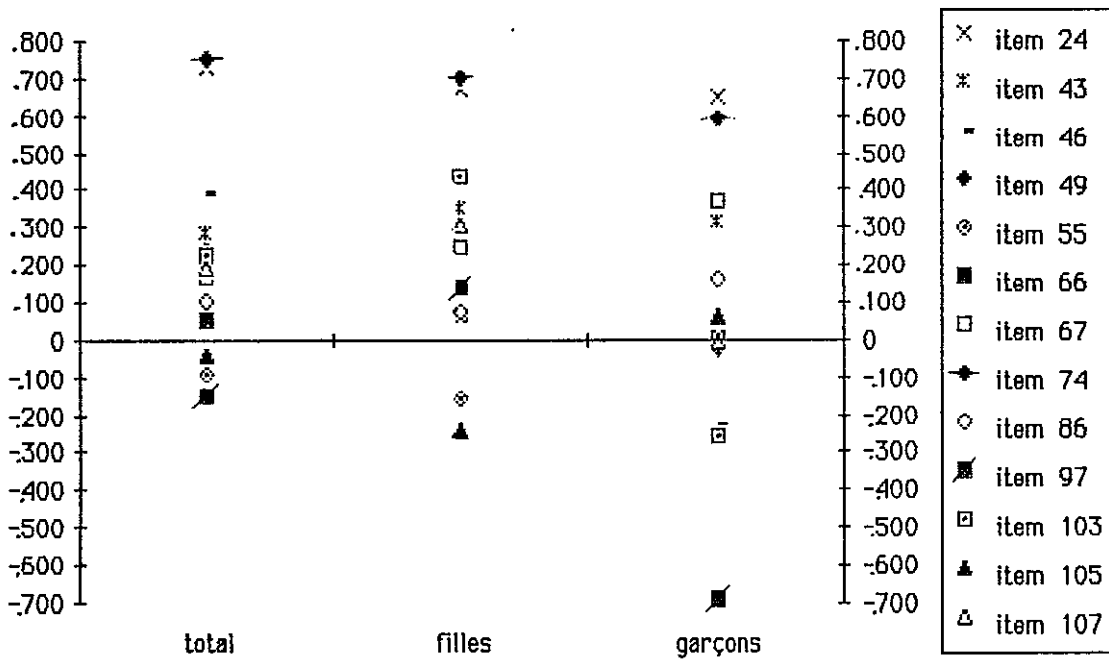


E. Locus de contrôle

L'échelle de locus de contrôle des parents lorsqu'ils analysent les événements qui affectent leur enfant, est composée de 13 variables (11, 23, 24, 26, 31, 38, 39, 45, 53, 58, 62, 63, 65) représentant les items 24, 43, 46, 49, 55, 66, 67, 74, 86, 97, 103, 105, 107 du questionnaire de pratiques éducatives. Les moyennes et écarts-type de chaque variable sont indiquées au tableau 8.21a (8.21b, 8.21c), les valeurs des communautés pour les 14 (20,20) itérations nécessaires à l'obtention d'une approximation satisfaisante, le sont au tableau

8.22a (8.22b, 8.22c) et la matrice des corrélations contenant la valeur de la communauté au tableau 8.23a (8.23b, 8.23c). Les saturations des variables dans les différents facteurs, extraites par la méthode des facteurs communs, sont reprises au tableau 8.24a (8.24b, 8.24c). La figure 8.5 rapporte les saturations des variables sur le premier facteur lorsque celles-ci atteignent le seuil de significativité que nous nous sommes choisis. Pour le groupe total 9 des 13 variablesaturent significativement le premier facteur tandis que 7 variables leaturent dans les groupes de garçons et de filles, 2 variablesaturent significativement le 1^{er} facteur exclusivement chez les filles, et une variable exclusivement chez les garçons. Les 3 variables qui ne présentent aucune corrélation avec le 1^{er} facteur quelque soit le groupe considéré devraient être éliminées (31, 38, 53). Les valeurs négatives des saturations des variables 58 et 63 pourraient être aisément inversées tandis que celles des variables 24, 26 et 62, qui sont négatives pour le groupe des garçons alors qu'elles sont positives chez les filles, ne le pourraient pas. Il s'agit sans nul doute d'un cas curieux d'une différenciation profonde de la structure factorielle en fonction du genre. Les 10 items qui seraient conservés présentent néanmoins une certaine unité pour les parents des jeunes adolescents: il s'agit des items 24, 43, 46, 49, 67, 74, 97, 103, 105, 107 qui constitueraient, en fonction des résultats de cette analyse, l'échelle de locus de contrôle.

Figure 8.5: LOCUS DE CONTROLE; saturations sur le premier facteur

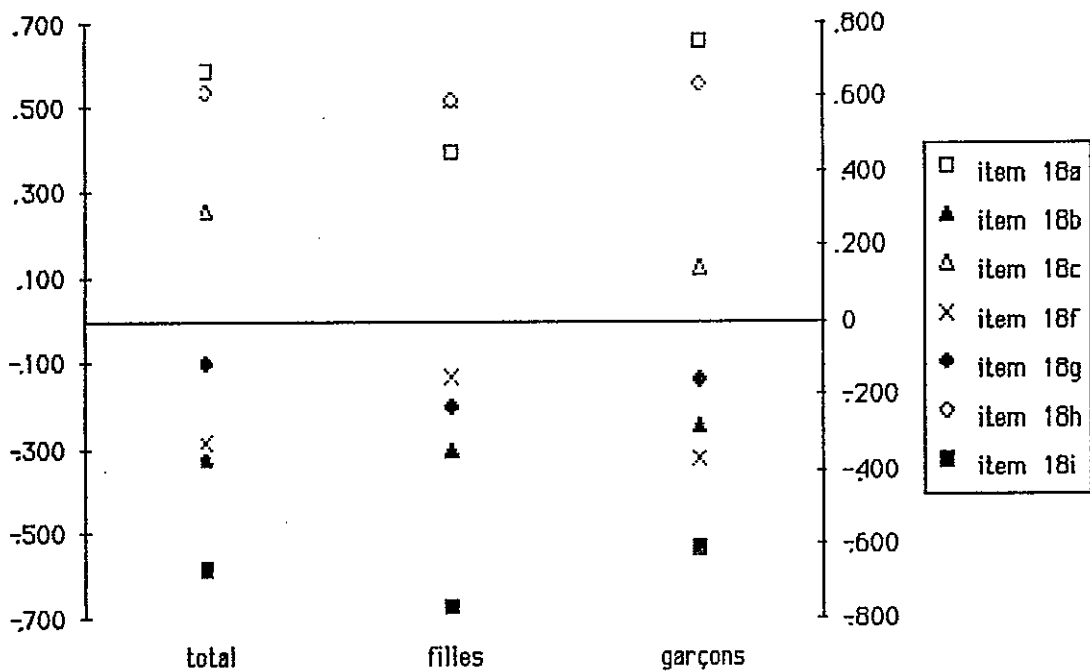


F. Principes éducatifs

Les principes éducatifs ne constituent pas une échelle à proprement parler mais un groupe de 7 réponses qui évidencient le type de pressions généralement exercées par les parents pour obtenir l'adhésion de leur enfant à certaines règles et valeurs et ainsi orienter leur comportement. Ce groupe est formé de 7 variables (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) qui correspondent aux alternatives a, b, c, f, g, h, i, de l'item 18. Les tableaux 8.25a (8.25b, 8.25c) 8.26a (8.26b, 8.26c), 8.27a (8.27b, 8.27c) et 8.28a (8.28b, 8.28c) présentent respectivement les moyennes et écart-types de chacune des variables, les valeurs de la communauté, après chaque itération ainsi que les 18 (16, 20) itérations nécessaires à l'obtention d'une approximation satisfaisante de celle-ci, la matrice de corrélation qui inclut la communauté dans sa diagonale principale et

le tableau des saturations des variables dans les différents facteurs communs extraits lors de l'analyse factorielle. La figure 8.6 nous présente les valeurs des saturations des variables dans le premier facteur. Ces saturations sont significatives pour 6 des 7 variables si nous considérons le groupe total, 4 pour les deux groupes de garçons et de filles, 2 exclusivement pour les filles et 1 exclusivement pour les garçons. De ce fait aucune variable ne serait éliminée mais les valeurs des variables 4, 6, 7 et 9 inversées. Cette inversion logique correspond d'ailleurs à une uniformisation de la codification des items dans le sens où l'orientation la plus souple correspond uniformément à la cotation 4 tandis que l'orientation la moins souple correspond à la cotation 0.

Figure 8.6: PRINCIPES EDUCATIFS; saturations sur le premier facteur



A l'issue de cette analyse factorielle par échelles, on constate que le premier facteur extrait, pour chacune des échelles, prend en compte la quasi totalité des items qui les composent. Ce sont les valeurs des saturations dans ce premier facteur qui orienteront les décisions soit d'inverser de la cotation de certains items, soit d'en éliminer d'autres. Les items sélectionnés se rapportent, pour chacune des échelles, à une même dimension psychologique sous-jacente. En outre, les structures factorielles des pratiques éducatives maternelles qui s'adressent à des garçons ou à des filles sont, en général, très semblable. Cela indique que les mères se réfèrent à des dimensions éducatives implicites identiques lorsqu'elles décrivent leurs interactions avec un fils ou avec une fille. Ce fait étant acquis, on ne considèrera que les résultats globaux pour l'étape suivante. Celle-ci comparera, en effet, les saturations des items au sein de chacune des échelles dans le premier facteur commun (PA2) et dans la première composante principale (PA1) (tableau 8.29). Ceci permettra de vérifier si les indications d'inversion ou de suppression d'items, déduite de la structure en facteurs communs analysée en détails ci-dessus, coïncident avec celles qui émergent de la structure en composantes principales, d'une part, et si ces indications confirment les décisions prises à partir des valeurs de la corrélation point-bissériale, qui permirent d'augmenter sensiblement les indices de consistance interne des échelles. Les indication d'inversion de cotation, basées sur des observations mathématiques seront préalablement soumises à des critères d'appréciation psychologique. Elles ne seront, en effet, concrétisées que si elles se justifient psychologiquement, sans quoi les items auxquelles elles se réfèrent seront éliminés des échelles respectives.

Les échelles soumises à l'analyse en composantes principales sont quelques peu différentes de celles qui furent soumises à l'analyse factorielle précédente. A l'échelle d'autoritarisme se sont jointes les alternatives de réponses c, g et f de l'item 18 alors que les alternatives a, b, f, i du même item ont rejoint l'échelle d'autonomie. On se souvient que l'ensemble de ces

TABLEAU 8,29: Saturations des items du questionnaire de pratiques éducatives familiales dans la 1^o composante principale (PA₁) et dans le 1^o facteur commun (PA₂): résultats par échelles.

AUTORITAIRE			AUTONOMIE			ACCEPTATION			EXPECTATION			LOCUS DE CONTRÔLE			STRUCTURATION		
ITEM	1 ^o FACTEUR	PA ₁	ITEM	1 ^o FACTEUR	PA ₁	ITEM	1 ^o FACTEUR	PA ₁	ITEM	1 ^o FACTEUR	PA ₁	ITEM	1 ^o FACTEUR	PA ₁	ITEM	1 ^o FACTEUR	PA ₁
32	,482	,379	18a	,382	4,584	20	,351	,211	30	-,269 *	-,155	24	,708	,672	15	-,153	
41	,152	,175	18c	,385	4,249	64	,679	,542	62	,609	,571	43	,372	,345	25	,571	
42	,253	,204	18f	,361*	4-,287	92	,152 *	-,119	69	,554*	-,438	46	,490	,424	27	,221	
51	-,093 *	-,030	18h	,324	4,611	93	,616	,450	73	-,109 *	-,089	49	,352	,440	36	,450	
54	,345*	-,283	10	,534	---	95	,097 *	,078	87	,602	,614	55	-,172 *	-,163	39	-,177	
57	,388	,322	11	,670	0,05	100	-,067 *	-,042	109	,609	,508	66	,081	,063	48	,688	
71	,223	,206	16	,317	---	106	,670	,603	113	,390	,321	67	,231	,244	52	,293	
72	,580*	-,552	53	,210	,123	110	,341	,221	116	,401	,310	74	,785	,701	58	-,033	
77	,465	,396	56	,480	,573	118	,286	,324	117	,254	,215	86	-,080 *	,074	70	,496	
80	,393	,319	59	-,182 *	,123	122	,236	,183	119	,388	,261	97	,078	-,134	84	,370	
83	,277	,274	75	,390	,678	127	,345	,284	26a	,214		103	,397	,434	128	-,205	
85	,607	,545	81	,233	,187				26b	,257		105	-,100 *	-,244	129	-,012	
101	,613	,566	98	,063	,329				26c	,090		107	,318	,230			
130	,101 *	,075	111	,413	,349												
136	,551	,482	114	-,331 *	,027												
18b	,301*	4-,327	126	,259	,270												
18g	,305*	4-,118															
18i	,212*	4-,670															

* items éliminés pour augmenter la consistance interne des échelles (coefficient α).

• analyse après inversion de la rotation de l'item.

4 variables considérées dans une échelle indépendante pour le PA₂.

0 cette variable sature le 1^o facteur à ,26 chez les garçons.

alternatives de réponses avait été traité conjointement lors de l'analyse en facteurs commun précédente, sous le terme "principes éducatifs". Le caractère bipolaire de cette échelle avait d'ailleurs été mis en évidence lors de cette analyse. Les items 10 et 16 seront également ajoutés à l'échelle d'autonomie. Ils avaient été oubliés, par lapsus, lors de l'analyse factorielle précédente. Les réponses à l'item 26 seront considérées indicateurs de niveau d'expectation. Comme le signale le tableau 8.29 certains items, lorsque cela se justifie psychologiquement, ont été inversés avant l'analyse en composantes principales, d'autres dont l'inversion semble illogique, maintiennent le système de cotation original.

Les deux matrices de saturation sont semblables. Les saturations des composantes, dans leur ensemble, dépassent légèrement celle des facteurs commun, comme on pouvait s'y attendre. L'élimination des items 51, 114, 95, 100, 73, 55, 66, 86, préconisée à partir de l'analyse factorielle est confirmée par les composantes. Les inversions des items 54, 72, 18f, 69, 92, 97, qui s'avèrent possibles en fonction de critères psychologiques, sont efficaces pour accroître l'homogénéité des échelles. Celles des variables 30 et 105 sont logiquement impossible: leur suppression augmentera l'homogénéité des échelles. Les items inversés ou supprimés à partir de la corrélation point bisériale correspondent à ceux préconisés par les analyses précédentes. L'item 130 sera en outre éliminé au sein de l'échelle d'autoritarisme, vu sa faible corrélation avec l'ensemble des autres (que confirme sa faible saturation pour l'échantillon total). La faible corrélation pt. bisériale de l'item 59 accompagnée de l'inversion de la corrélation au PAI, justifiera son élimination de l'échelle d'autonomie. Il en va de même pour l'item 92 de l'échelle d'acceptation dont la présence fait chuter les valeurs du coefficient alpha de Cronbach. L'item 66 ne sera pas supprimé de l'échelle de locus, par contre, vu que sa suppression n'accroîtrait pas sensiblement la valeur de l'alpha. Sa covariation positive, bien que relativement faible, ne préjudique pas les résultats globaux. Enfin, les

saturation négatives au sein de l'échelle de structuration pour l'item 15, 39, 58, 128 et 129 expliquent la faible valeur du coefficient alpha de cette échelle.

On peut conclure que la suppression ou transformation des items, préconisée par les valeurs des corrélations point bisseriales, correspondent globalement à celles suggérées par les résultats des analyses factorielles et en composantes précédents. La consistance interne des diverses échelles fut donc confirmée et le nombre d'items du questionnaire se réduira de 86 à 74.

2. VALIDITE DIVERGENTE ET DE CONSTRUCTION

Le second objectif de cette administration est l'évaluation de la validité divergente des échelles du questionnaire dans leur version réduite à la suite des étapes précédentes. Dans la mesure où elles recouvrent des concepts différents, elles devront saturer des facteurs différents. L'analyse en composante principale, après rotation varimax fera apparaître une structure simple. En principe six facteurs, correspondant aux six échelles du questionnaire, devraient pouvoir expliquer une grande partie de la variation des résultats. Toutefois l'examen des saturations de la structure en composantes orientera la décision d'augmenter ou de réduire le nombre des facteurs pour l'analyse en facteurs communs. Elle permettra, en outre, d'observer l'indépendance des échelles. Il est probable que les échelles ne soient pas totalement indépendantes, dans la mesure où les attitudes éducatives sont inférées à partir de comportements concrets des mères dans des situations concrètes. Bien que chaque comportement ait été classifié au sein de l'une des échelles en fonction de l'attitude éducative qui semblait la plus déterminante pour l'orientation du comportement, cela ne signifie pas que d'autres attitudes ne puissent pas également, et de façon complémentaire, influencer ce comportement.

Considérer, par exemple, que tel comportement maternel ne serait dicté que par le degré d'autoritarisme de celle-ci et non par les attentes qu'elle nourrit vis-à-vis de son fils ou par l'estimation de la responsabilité de ce dernier, ne peut qu'être le résultat d'une simplification excessive du comportement humain. Les dimensions psychologiques qui orientent le comportement éducatif ne sont pas étanches les unes par rapport aux autres et sont donc difficilement isolables. La matrice de structure factorielle, après rotation oblique, mettra en évidence les relations entre facteurs éducatifs. L'observation des saturations, enfin, permettra de confirmer ou même d'améliorer les définitions conceptuelles des variables opérationnellement appréhendées par le questionnaire de pratiques éducatives familiales.

Ces diverses analyses se baseront sur les résultats par échelles et non par items. La consistance interne des échelles donne la garantie que les items qui les composent mesurent la même dimension et la faible amplitude des résultats par items (0,2,4) provoquerait une chute des corrélations.

Pour la variable structuration du milieu familial, seront considérés soit les résultats de l'échelle globale, soit les résultats de trois échelles séparées, répondant aux trois types de structuration possible. En effet les trois types de structuration peuvent être considérés comme représentant des niveaux croissants de réglementation de la vie familiale (échelle unidimensionnelle, différences quantitatives) ou comme représentant trois types de structuration qualitativement différents: la structuration flexible correspondrait à un niveau supérieur d'organisation de la vie familiale dans la mesure où elle tiendrait compte de la position des divers membres de la famille ainsi que d'informations émanant de la situation pour l'établissement ou de respect des règles de vie, alors que la structuration rigide repose essentiellement sur les positions ou options exclusivement parentales; la signification de l'absence de structuration varie en fonction de l'ensemble des valeurs dans lesquelles elle s'insère. Ces différences qualitatives justifieront le traitement séparé de ces trois types de

structuration. La structure factorielle pourra fournir des informations utiles quant aux relations entre ces types de structuration et la structuration totale, évaluée à partir de la somme des scores à chacune d'elles.

Lors de l'analyse en composantes principales les six premiers facteurs ont été retenus. Ils expliquent 94,1% de la variance totale. La structure des composantes, après rotation varimax, est présentée au tableau 8.30. L'analyse des résultats permet d'identifier 4 composantes de groupes (C1, C2, C3, C4) et deux composantes spécifiques (C5, C6). La première composante est une composante de structuration ou d'organisation de la vie familiale, positivement saturée par la structuration totale et rigide et négativement par l'absence de structuration. La vie familiale est perçue d'autant plus organisée que cette organisation est rigide c'est-à-dire que les règles existantes sont nombreuses et que leur respect n'est jamais contesté. Curieusement la structuration flexible ne sature pas ce facteur ce qui plaide en faveur de différences qualitatives entre la première et la deuxième composante. La seconde composante peut être considérée une composante de flexibilité des règles. Elle est saturée positivement par la structuration flexible et négativement, bien qu'à un moindre degré par la structuration absente ou rigide. Elle n'est pas saturée par le score total. Il semble donc que la dimension éducative sous-jacente, mise en évidence par la 2^e composante soit, non pas la présence ou absence de règles d'organisation de la vie familiale, mais le type de respect exigé. La flexibilité suppose un respect négocié, accepté et partagé qui est aux antipodes soit du "laisser faire" ou de la non exigence du respect des règles existantes, soit du respect exigé de façon rigide. En d'autres termes, par la structuration flexible la mère subordonnerait les règles aux exigences de fonctionnement et de développement harmonieux des membres de la famille, tandis que les règles rigides s'appliqueraient aux divers membres de la famille telles des lois transcendentes. Dans la structuration absente, les règles ne seraient pas perçues comme moyen de favoriser le fonctionnement harmonieux

TABLEAU 8,30: Analyse en facteurs communs et en composantes principales, Structure simple après rotation varimax.

VARIABLES	COMPOSANTES PRINCIPALES						FACTEURS COMMUNS *						COMMUN.	
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	COMMUN.	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅		F ₆
STRUCTURATION ABSENTE	-,89	-,44	-,02	-,05	,01	,03	,995	-,89	-,04	-,43	-,05	,10	,02	1,00063
STRUCTURATION FLEXIBLE	,04	,95	,14	,15	,12	-,18	,995	,05	,30	,93	,19	-,02	,03	1,00095
STRUCTURATION RIGIDE	,77	-,55	-,15	-,13	-,16	,10	,972	,74	-,32	-,53	-,10	-,24	-,05	1,00322
STRUCTURATION TOTALE	,96	-,10	-,01	,004	-,03	,15	,966	,98	-,05	-,12	-,08	,15	-,01	1,01018
AUTORITAIRISME	,19	-,24	-,23	-,30	-,22	,80	,922	,21	-,52	-,24	-,40	,10	-,08	,55010
AUTONOMIE	-,07	,08	,92	-,02	,09	-,22	,907	-,07	,57	,10	-,03	-,004	-,04	,33738
ACCEPTATION	-,01	,11	,03	,91	,08	-,24	,908	,003	,36	,13	,42	,03	,01	,33001
EXPECTATION	-,09	,12	,17	,12	,95	-,16	,982	-,10	,52	,12	,16	,01	,24	,37699
LOCUS DE CONTRÔLE	,04	,22	,62	,52	,32	,11	,823	,06	,66	,14	,23	,03	-,03	,50793
VALEURS PROPRES	3,349	2,195	,975	,821	,651	,482		3,032	2,101	,700	,158	,074	-,000	
% VARIANCE	37,2	24,4	10,8	9,1	7,2	5,4	94,1	50,4	35,0	11,5	2,5	1,2	,00	100,00

* 7 facteurs extraits; aucune variable ne sature le 7e facteur,
Caractère gras: saturations > ,35

de la cellule familiale. Les saturations de la variable autoritarisme au niveau de ces deux composantes montre bien que les divers types de structuration ne peuvent être, de façon simpliste, assimilés à divers degrés d'autoritarisme maternel.

La 3^e composante est saturée par la variable autonomie-responsabilité et, dans une moindre mesure, par la variable locus de contrôle. L'autonomie concédée à l'enfant se base sur la conviction que l'enfant est suffisamment responsable pour agir de façon autonome dans certains domaines de son existence. Le locus de contrôle se base sur la même conviction de responsabilité bien que celle-ci se limite à l'évaluation de comportements de l'enfant ou à l'estimation, par la mère, de ses propres possibilités d'influencer certains événements qui le regardent. Cette troisième composante peut-être donc définie comme une composante de conviction de la responsabilité de l'enfant qui oriente les jugements et comportements de contrôle de la mère.

La 4^e composante est saturée par la variable acceptation et dans une moindre mesure par la variable locus de contrôle. Cette acceptation de l'enfant, comme être en développement, nécessairement imparfait et évoluant à son propre rythme, ne s'accompagne pas d'une tendance à excuser toutes les erreurs de celui-ci. La saturation de la variable locus de contrôle indique, en effet, qu'il n'y a pas négation de la responsabilité de l'enfant dans ce qui lui arrive mais que cette responsabilité est intégrée dans le contexte de son développement qui justifiera les erreurs commises et l'appui que la mère juge efficace pour favoriser l'atteinte de certains objectifs. Cette composante peut-être définie par la dimension "compréhension non exigeante" de l'enfant. Notons que cette composante est saturée négativement à .30 par l'autoritarisme.

La 5^e composante est uniquement saturée par la variable expectation. La faible saturation positive du locus de contrôle pourrait mettre en évidence l'intervention des expectations dans la conviction de la mère de pouvoir influencer certains événements liés à la scolarité ou aux relations sociales de

l'enfant. Il s'agit donc d'une composante spécifique d'expectation. La 6^e composante, enfin, peut être considérée composante spécifique d'autoritarisme vu qu'elle est exclusivement saturée par cette variable.

Cette analyse en composante principale a permis d'observer les relations entre variables et de mettre en évidence diverses dimensions sous-jacente à un même concept. Les variables de structuration sont indépendantes des autres variables éducatives vu qu'elles saturent deux composantes qui ne sont pas saturées par les autres variables. De même les variables autonomie, acceptation, expectations et autoritarisme sont indépendantes les unes des autres. Ces résultats sont indices de la validité divergente de ces échelles. Les relations, observées entre les trois types de structuration, justifient leur regroupement au sein d'une même échelle. Ces relations s'organisent toutefois autour de deux axes bipolaires indépendants: absence *vs* présence de règles d'organisation de la vie familiale, d'une part, et le type d'utilisation des règles dans le système d'interaction familiale, d'autre part, (fig. 8.7). Les relations s'observent également entre la variable locus de contrôle et les variables autonomie et acceptation, indépendantes l'une de l'autre. Le locus de contrôle ou conviction de contingence entre comportement et conséquences de ses actes correspond donc à la perception de l'enfant comme étant capable d'assumer une certaine autonomie, ce qui n'empêcherait pas de le considérer comme un être en développement et ayant, comme tel, besoin de compréhension et d'appui. Comme les six composantes sélectionnées *a priori* n'expliquent pas la totalité de la variance des résultats et comme la variable locus de contrôle se trouve dispersée dans plusieurs facteurs on retiendra, lors de l'analyse en facteurs communs, les sept premiers facteurs, espérant ainsi que le septième facteur soit saturé par cette variable. Les relations entre variables, apparentes au cours de cette analyse, justifient l'exécution subséquente de rotations obliques

FIGURE 3.7. REPRESENTATION GRAPHIQUE DES DEUX PREMIERES COMPOSANTES DE STRUCTURATION

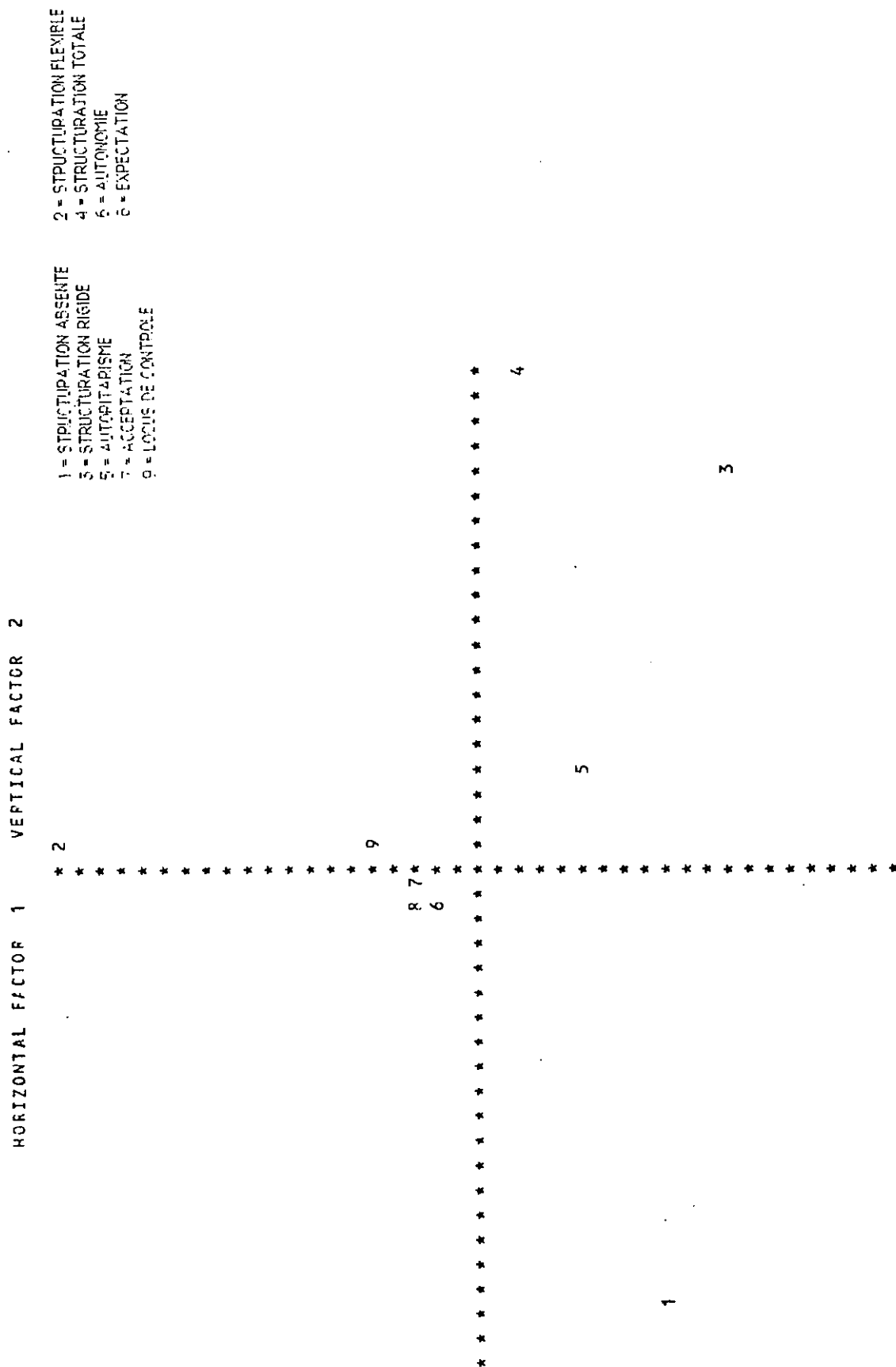
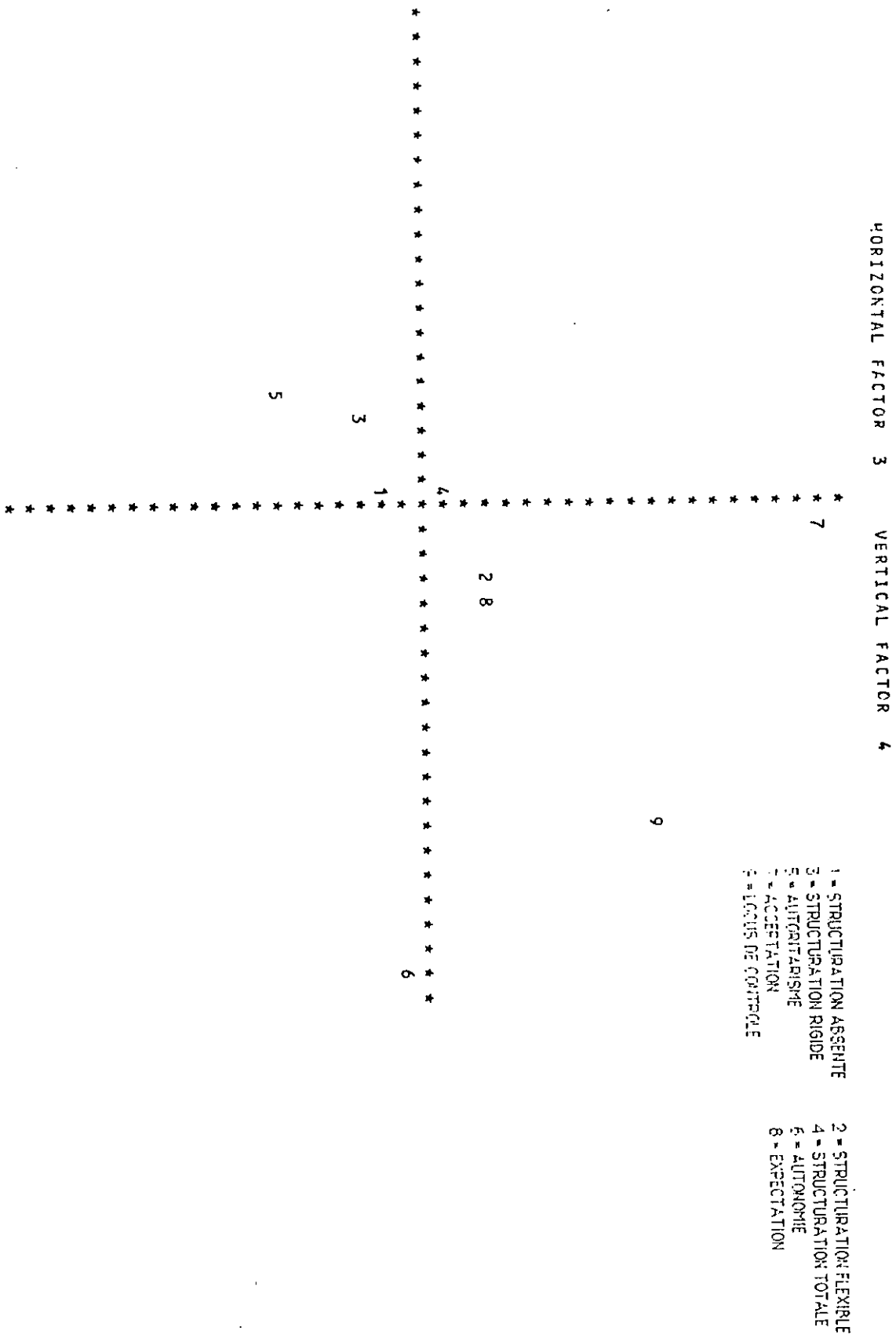


FIGURE 3.8: REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE LA PROJECTION DES VARIABLES ÉDUCATIVES SUR LES FACTEURS F3 ET F4



des axes factoriels (oblimin) afin de pouvoir observer plus clairement les corrélations entre facteurs.

La structure factorielle, après rotation varimax, des sept facteurs communs est également présentée au tableau 8.30. Bien que sept facteurs aient été demandés, aucune variable ne sature le dernier facteur. Cette structure d'ailleurs ne met en évidence que quatre facteurs communs, les facteurs F5 et F6 n'étant significativement saturés par aucune des variables éducatives. Les facteurs F1 et F3 reproduisent la 1^{re} et 2^{de} composantes de l'analyse précédente. Ils peuvent donc être interprétés comme facteurs de absence *vs* présence de règles d'organisation de la vie familiale (F1), d'une part, et subordination ou non de ces règles à l'analyse des exigences liées aux situations d'interaction familiale, d'autre part, (F3). Le quatrième facteur (F4), bipolaire, est saturé négativement par l'autoritarisme et positivement par l'acceptation (Figure 8.10). Il peut être défini comme facteur autoritarisme *vs* tolérance. Le deuxième facteur (F2), enfin, peut presque être considéré un facteur général si l'on considère les saturations à partir de .30. Il est saturé négativement par la variable autoritarisme (.52) et dans une moindre mesure par la structuration rigide (.32) et positivement par l'autonomie (.57), les attentes (.52), le locus de contrôle (.66), l'acceptation (.36) et, dans une moindre mesure, par la structuration flexible (.30). Il pourrait être défini comme un facteur de centration de la vie familiale "exclusivement sur les parents" *vs* "également sur l'enfant" que sous-tendent les dimensions d'autoritarisme-démocratie, mises en évidence dans de nombreuses recherches. En effet, l'absence de saturation de ce facteur par les variables structuration totale ou absente indique bien que ce qui est en question n'est pas la présence ou l'absence de règles (facteurs 1 et 2 indépendants comme l'illustre la figure 8.9) mais la façon d'élaborer et d'utiliser ces règles (position des variables sur F2 et F3 non

FIGURE 8.9. REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE LA PROJECTION DES VARIABLES ÉDUCATIVES SUR LES FACTEURS F1 ET F2

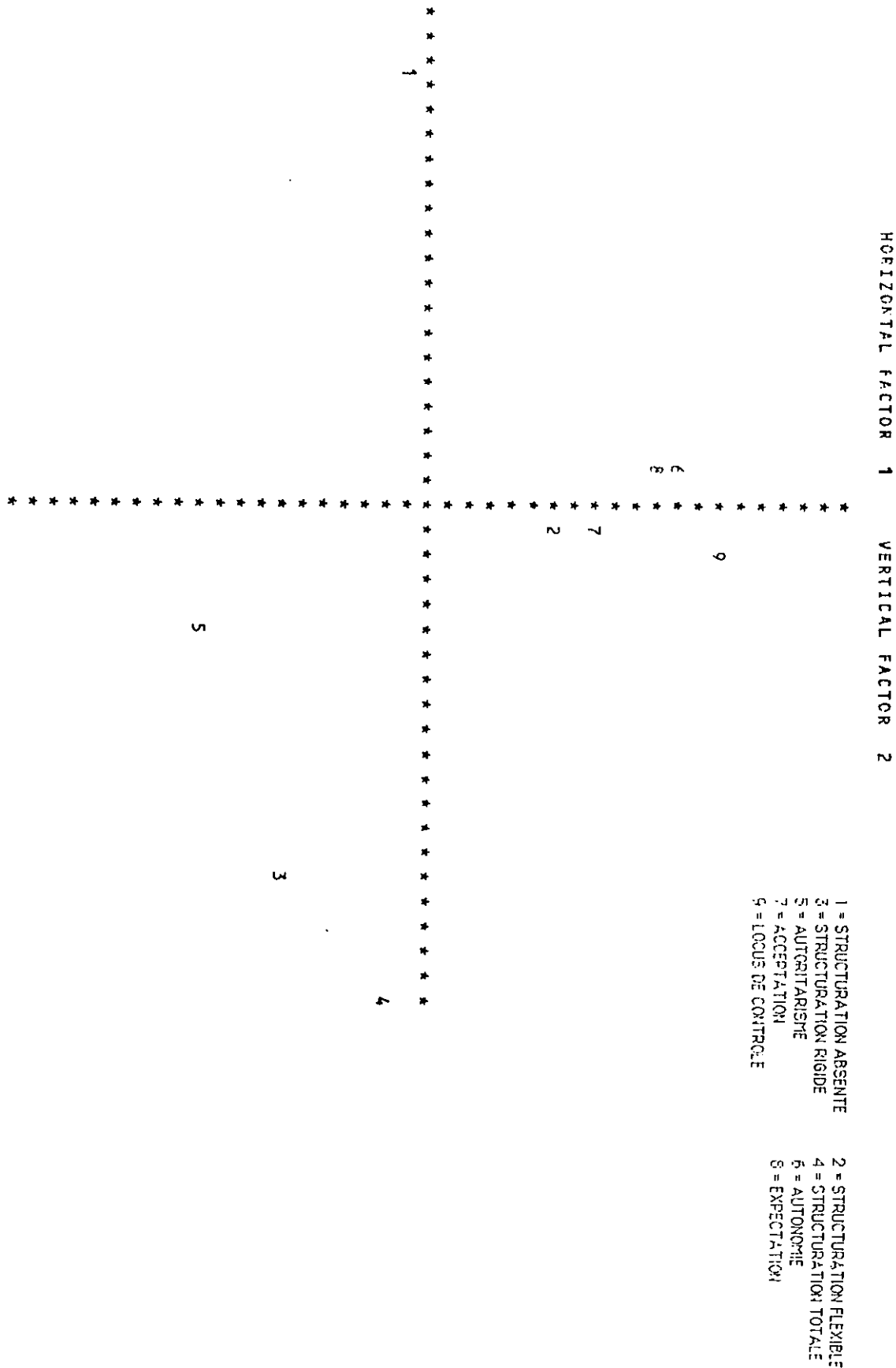
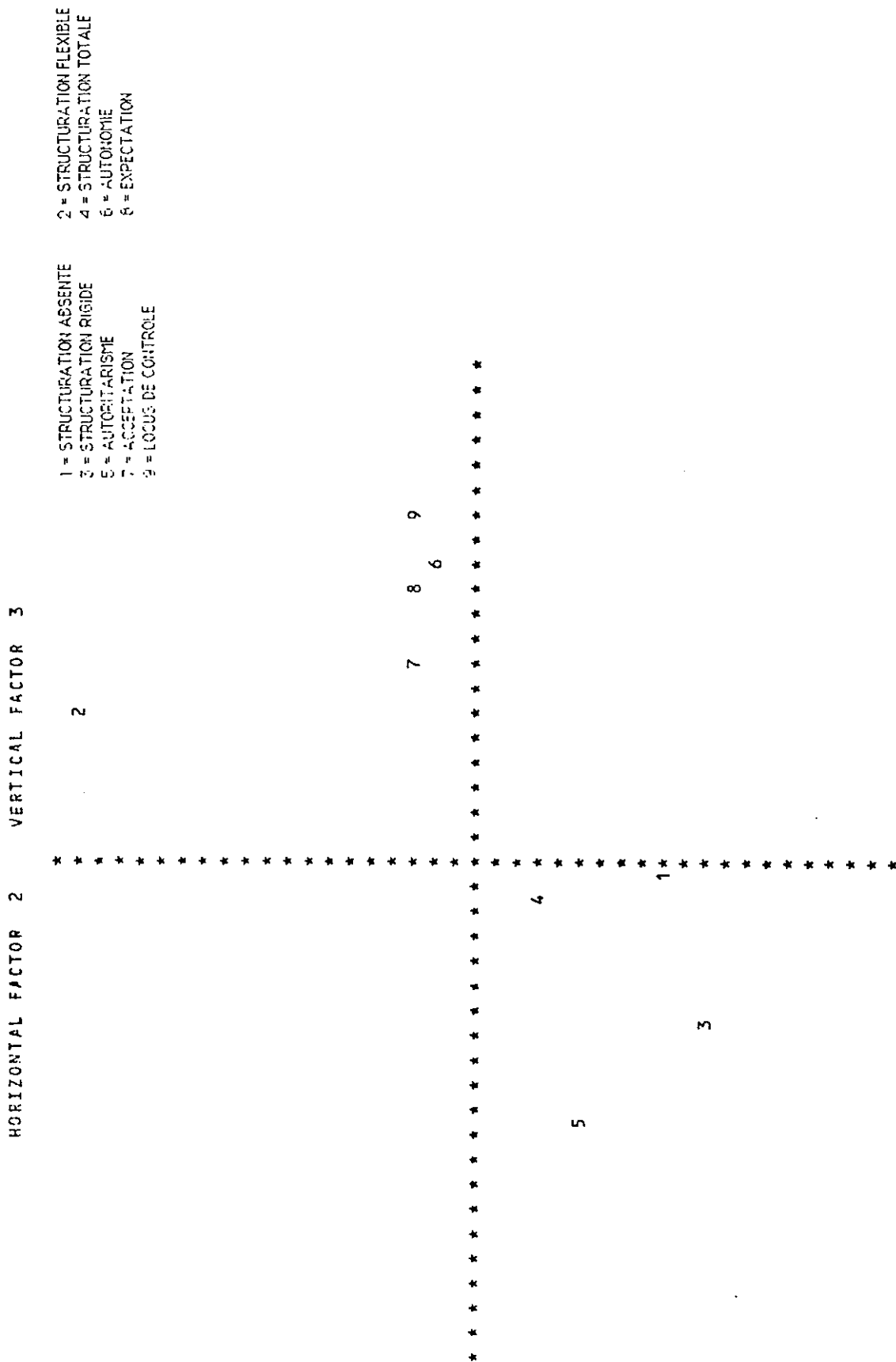


FIGURE 8.10. REPRESENTATION GRAPHIQUE DE LA PROJECTION DES VARIABLES EDUCATIVES SUR LES FACTEURS F2 ET F3



indépendantes, figure.8.10), sans nul doute très liée aux conceptions du rôle parental et du développement de l'enfant.

La structure en facteurs communs est moins nette que la structure en composantes. Elle confirme cependant certains groupements de variables et en met en évidence d'autres. L'existence de relations entre variables peut être le reflet, soit l'indéfinitions conceptuelles, soit de relations fonctionnelles qui se manifestent lors des décisions éducatives des mères confrontées aux situations concrètes de la vie quotidienne. Elle indique de façon plus prégnante encore la nécessité d'observation de la matrice de structure après rotation oblique afin de déterminer si les relations entre facteurs s'insèrent dans un schéma d'explication fonctionnelle, respectant la spécificité conceptuelle des variables ou si, au contraire, elles ne s'expliquent que par leur superposition conceptuelle. Ces rotations seront réalisées à partir de structures en 7 et 5 facteurs (tableau 8.31). Au sein de la structure oblique les facteurs sont, vu l'intensité des saturations de l'une ou de l'autre variable, plus aisément identifiables. Commenant par la structure de 7 facteurs, on constate que le premier d'entre eux est un facteur de présence de règles, semblable à la 1^{re} composante et au 1^{er} facteur des analyses précédentes. Le 2^e peut être considéré comme un facteur de type d'utilisation des règles (idem C2 et F3 des analyses précédentes). Le troisième, saturé négativement par la structuration rigide, totale et autoritarisme et positivement par les structurations absente et flexible, peut être identifié comme un facteur d'absence de rigidité, le quatrième comme facteur d'absence d'autoritarisme, le cinquième comme facteur d'expectation, le sixième facteur de locus de contrôle et le septième facteur d'acceptation. Curieusement aucun facteur n'est saturé intensément par l'autonomie, bien que cette dimension semble positivement liée aux expectations, locus et absence d'autorité.

TABLEAU 8.31: Structure simple du questionnaire de pratiques éducatives après rotation oblique (oblimin) pour 7 et 5 facteurs,

	7 FACTEURS $\Delta = -.5$							5 FACTEURS $\Delta = -.4$				
	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅
STRUCT. ABSENTE	-.83	-.69	.51	.02	.02	-.13	-.08	-.83	-.69	.41	-.14	.02
STRUCT. FLEXIBLE	.01	.94	.43	.41	.27	.32	.26	.46	.03	-.97	.38	.27
STRUCT. RIGIDE	.69	-.29	-.96	-.41	-.32	-.24	-.21	-.41	.77	.60	-.29	-.32
STRUCT. TOTALE	.98	.16	-.72	-.31	-.14	.01	-.04	-.29	.96	.13	-.02	-.14
AUTORITARISME	.21	-.25	-.34	-.99	-.37	-.39	-.36	-.98	.23	.34	-.45	-.36
AUTONOMIE	-.04	.14	.27	.34	.31	.45	.13	.29	.09	-.17	.39	.94
ACCEPTATION	-.01	.18	.12	.35	.23	.29	.99	.44	.03	-.26	.41	.18
EXPECTATION	-.06	.13	.27	.36	.99	.37	.22	.40	.15	-.25	.42	.35
LOCUS DE CONTRÔLE	.09	.22	.22	.40	.37	.99	.32	.45	.03	-.25	.98	.45

L'autonomie sature le 5^e facteur dans la structure en cinq facteurs. Ce sont, cette fois, les variables acceptation et expectation qui ne saturent aucun facteur. Les autres facteurs sont semblables à ceux de la structure de 7 facteurs, bien que le facteur rigidité des règles (F3) soit inversé dans ce cas-ci.

Les corrélations entre facteurs présentées au tableau 8.32, mettent en évidence de nombreuses relations entre le facteur absence d'autoritarisme, d'une part, et les facteurs locus de contrôle, expectation, autonomie, absence de rigidité, dans le sens positif, ou avec le facteur absence de flexibilité, dans le sens négatif, d'autre part. Des relations positives entre l'autonomie et le locus de contrôle, d'une part, l'expectation et le locus de contrôle, d'autre part, ou encore une relation négative (-.63) entre l'existence de nombreuses règles

TABLEAU 8.32: Matrice de corrélations entre facteurs obliques.
7 facteurs (A) et 5 facteurs (B).

A	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇
F ₁	--	.23	-.63	-.18	-.05	.09	-.01
F ₂		--	.15	.21	.11	.17	.16
F ₃			--	.30	.26	.22	.09
F ₄				--	.32	.36	.28
F ₅					--	.34	.17
F ₆						--	.22
F ₇							--

B	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅
F ₁	--	.17	-.35	.46	.30
F ₂		--	.02	-.01	-.12
F ₃			--	-.27	-.18
F ₄				--	.38
F ₅					--

d'organisation de la vie familiale et la non exigence du respect de celles-ci, peuvent également être observées.

Les relations entre les variables de structuration et l'aspect bidimensionnel de cette structuration, signalée lors de l'analyse en composantes principales, se confirment donc ici. La conviction de l'existence d'une relation stable entre les succès ou échecs de l'enfant et son comportement antérieur (relation qui s'applique également au comportement maternel), sous-jacente à la variable "locus de contrôle" est en relation positive avec l'autonomie et les attentes. La conviction de la stabilité de ces relations permettra, dans le premier cas, d'apprécier le degré de responsabilité de l'enfant, manifesté au cours d'activités de la vie quotidienne et en fonction de cet aspect, déterminer le degré d'autonomie qui lui sera concédé. Cette relation entre locus et autonomie ne signifie pas pour autant qu'il y ait superposition des deux concepts. En effet, la conviction de la responsabilité de l'enfant, en cas de succès, peut inciter la mère à lui concéder une plus grande autonomie si de tels succès sont relativement fréquents. Si, par contre, le comportement de l'enfant justifie ses échecs fréquents, la mère hésitera à adopter la même attitude. Ces variations expliquent que la relation entre variables ne soit pas plus intense. La relation entre locus et attentes est du même ordre. En effet les succès ou échecs antérieurs de l'enfant influenceront d'autant plus les attentes maternelles qu'ils ne furent pas l'effet du hasard mais justifiés soit par le comportement de l'enfant, soit par celui de la mère. L'influence sera positive en cas de succès habituels et négative en cas d'échecs fréquents dans ce cadre. On peut conclure que les relations entre locus de contrôle et autonomie ou attente ne reflètent pas l'identité conceptuelle de ces variables mais leurs relations fonctionnelles dans le cadre des interactions éducatives. La même relation fonctionnelle avait été mise en évidence entre locus et acceptation lors de l'analyse en composantes. Finalement les relations entre le facteur autoritarisme et les

autres facteurs éducatifs peuvent être comprises, à partir du caractère dissymétrique de la relation éducative, qui exige que la mère se situe face à cette dimension, quelque soit la situation concrète d'interaction avec l'enfant à laquelle elle se confronte. Ceci justifierait la présence sous-jacente de l'autoritarisme dans toute situation d'interaction éducative.

3. CONCLUSIONS

Cette analyse des résultats par les méthodes factorielles poursuivait essentiellement deux objectifs: confirmer la consistance interne du questionnaire de pratiques éducatives familiales et apprécier la validité divergente des différentes échelles et donc leur validité de construction.

Le fait que les données proviennent d'une auto-évaluation du comportement maternel, nécessairement plus différenciée que ne le serait une hétéro-évaluation, ne permettait pas d'espérer, *a priori*, de hautes valeurs de consistance interne. Malgré tout, après l'introduction de certaines transformations au sein des échelles, les valeurs du coefficient alpha s'avérèrent très satisfaisantes. Les résultats des diverses analyses factorielles appuient la nécessité d'élimination ou d'inversion de certains items et confirment pleinement les indices de consistance précédents. Le groupement des items au sein des six échelles élaguées d'éléments peu consistants, s'en trouve ainsi justifié. En outre, la similitude des structures factorielles des pratiques éducatives maternelles vis-à-vis de garçons et des filles a été nettement soulignée. Ces résultats justifient la réalisation des analyses factorielles postérieures sur les résultats globaux par échelle, d'une part, et pour l'échantillon dans son ensemble, d'autre part. Cette seconde phase de l'analyse a permis de déterminer la validité et de construction des échelles du questionnaire de pratiques éducatives familiales.

La participation des diverses attitudes, mesurées par les échelles, dans l'orientation concrète du comportement et donc l'impossibilité d'isoler totalement ces variables éducatives, faisait prévoir l'existence de certaines relations fonctionnelles entre échelles. L'intensité relativement faible de ces relations, mise en évidence par les analyses factorielles, ne met pas en cause l'indépendance des concepts mais a permis, au contraire, de les définir avec plus de précision. Elles sont, en effet, explicables à partir de la relation fonctionnelle, soit entre les divers aspects de la structuration du milieu, soit entre locus de contrôle et autonomie, acceptation ou expectation, soit enfin entre autoritarisme et les autres variables éducatives.

Ainsi, on peut affirmer que les dimensions utilisées pour évaluer les interactions éducatives des mères en relation aux garçons et aux filles sont identiques, que les items du questionnaire de pratiques éducatives permettent leur évaluation consistante et que, sans être totalement indépendantes, la spécificité de ces diverses variables éducatives justifie leur distinction conceptuelle, dont la précision s'est d'ailleurs améliorée au cours de ces diverses analyses.

Seuls les items permettant une bonne discrimination des sujets et mesurant de façon consistante les mêmes dimensions, ont été retenus pour chacune des échelles. Cette nouvelle sélection a donné origine à la quatrième version du questionnaire de pratiques éducatives familiales. Ce sera cette version qui servira de base à l'appréciation de la validité du questionnaire par la méthode différentielle qui constitue l'étape suivante.

IV - VALIDITE PAR LA METHODE DIFFERENTIELLE

Cette troisième analyse, à partir de la confirmation d'hypothèses relatives aux différences de pratiques éducatives entre groupes sociaux, prétend prouver non seulement la capacité de l'instrument à différencier les groupes pour chacune des variables mesurées, mais aussi sa validité convergente et de construction ainsi que la capacité explicative du modèle théorique qui a engendré ces hypothèses.

Après la présentation des hypothèses portant sur chacune des variables éducatives et sur leur association en deux styles éducatifs opposés, l'existence de différences éducatives significatives entre groupes sera évaluée à partir des résultats d'une analyse de variance multivariée de l'ensemble des variables. Les résultats des analyses factorielles précédents avaient, en effet, montré que les variables éducatives mesurées par les échelles du questionnaire n'étaient pas totalement indépendantes. Une analyse de variance univariée de chacune des variables permettra de déterminer les variables responsables des différences globales signalées lors de l'étape précédente. Enfin l'examen des niveaux de manifestation moyens de chacune d'elles pour les divers groupes, permettra l'évaluation des différences et groupements observés en les comparant aux hypothèses initiales. Ces diverses étapes, nécessaires à la poursuite des objectifs fixés, seront successivement présentées.

1. HYPOTHESES

Les hypothèses ici présentées ont été élaborées en fonction des prévisions autorisées par notre schéma explicatif théorique de formation différentielle de la motivation pour la réussite, appuyée par les résultats d'un

bilan des recherches (chap III) portant sur les différences de pratiques éducatives maternelles en fonction du groupe socio-économique d'appartenance, de la zone géographique de résidence de la famille ainsi que du genre de l'enfant.

La vérification de ces hypothèses est la preuve de la validité convergente de l'instrument dans la mesure où les résultats correspondent à ceux mis en évidence par d'autres recherches utilisant d'autres instruments. Elle permettra aussi la confirmation de notre schéma hypothétique initial qui justifie le choix différentiel de pratiques éducatives par les mères des divers groupes sociaux et lorsqu'elles s'adressent à un garçon ou à une fille, par la référence à des stéréotypes sociaux et à des expériences personnelles largement partagées. Le choix de telles pratiques est renforcé par la conviction de leur aspect fonctionnel pour assurer soit l'équilibre émotionnel de la famille, soit l'intégration sociale future de l'enfant. Ces résultats fourniront, en outre, un panorama des différentes pratiques éducatives en vigueur au sein de familles portugaises de pré-adolescents et de leur variation en fonction de certains caractéristiques sociales de la famille ou en fonction du genre de l'enfant. Ce panorama pourra être comparé aux résultats d'autres études réalisées dans d'autres contextes et fournir des possibilités de comparaisons inter-culturelles intéressantes.

Seront successivement présentées les hypothèses relatives aux différences de pratiques éducatives, en fonction de la classe sociale de la famille, de sa zone de résidence et en fonction du genre de l'enfant auquel elles s'adressent. Les hypothèses seront justifiées succinctement et de façon générale, des justifications plus précises étant disponibles au chapitre IV. pour faciliter le recours à celles-ci, la numération des hypothèses du quatrième chapitre sera maintenue. Ces hypothèses se rapportent à chacune des variables mesurées par les échelles du questionnaire; une hypothèse portera, en outre, sur l'association entre variables éducatives, justifiant ainsi l'existence de profils éducatif distincts des divers groupes sociaux, en accord avec le cadre

conceptuel initial. Ces hypothèses seront mises à l'épreuve lors de l'étape suivante.

A. Différences en fonction du niveau socio-économique d'appartenance

a Structuration de la vie familiale:

Les hypothèses déduites du schéma conceptuel présenté au chapitre IV, sont également appuyées par les résultats de recherches globales relatives à l'organisation des aspects physiques et sociaux de la vie familiale ainsi que par ceux de recherches plus spécifiques focalisées sur la structuration des situations d'apprentissage (H32) *les mères de NSE inférieurs imposent une structuration plus rigide aux situations de la vie quotidienne que les mères de NSE supérieurs qui structurent des mêmes situations de façon plus flexible.* L'union de ces deux hypothèses a permis l'élaboration de la suivante: (H34) *les indices globaux de structuration sont supérieurs au sein de la classe sociale basse.* (H33) *Enfin, la proportion des situation non structurées ne différencie pas les diverses classes sociales.* En effet, cette dernière plus fréquente au sein de niveaux économiques extrêmement bas ou extrêmement élevés, sera malgré tout exceptionnelle au sein de l'échantillon sélectionné.

b. Autoritarisme:

Bien que la plupart des recherches admettent l'existence de différences d'autoritarisme entre classes sociales, elles divergent toutefois, quant au sens de cette différenciation. La précision dans la définition du concept et la prise en considération de l'évolution progressive de la permissivité au sein de la classe moyenne à partir des années '50, éclaire ces résultats. La prévision,

découlant de notre schéma explicatif initial selon laquelle les mères de niveaux socio-économiques *inférieurs sont plus autoritaires que celles de niveaux socio-économiques supérieurs* (H39), est confirmée par les recherches circonscrites aux aspects liés à notre concept d'autoritarisme.

c. Autonomie:

L'absence de différence de niveaux d'autonomie entre classes sociales ou l'aspect contradictoire des résultats de recherches a été expliqué par l'effet compensateur de deux processus distincts, garantissant une certaine autonomie à l'enfant au sein des classes sociales extrêmes. Nous avons prévue que le *degré d'autonomie concédé par les mères à leur enfant ne varie pas en fonction du NSE de la famille* (H42).

d. Acceptation:

Lorsque le concept d'acceptation n'est pas assimilé au "laisser-faire" mais entendu comme compréhension intellectuelle et affective de l'enfant et disponibilité à répondre à ses nécessités spécifiques, les conditions de vie et le type de formation culturelle des diverses classes sociales permettent de prévoir une *acceptation de l'enfant supérieure au sein des classes plus aisées* (H45). Les résultats de recherches appuient en général cette hypothèse.

e. Expectations de succès:

Les mères de NSE supérieur forment, vis-à-vis de leur enfant, des expectations de succès scolaires et professionnels plus élevées que celles de niveaux inférieurs (H48) à partir de la référence à leurs expériences de succès personnels ou du conjoint ainsi que des ressources qu'elles possèdent pour

favoriser le succès de leur enfant (informations, cours particuliers, par exemple). Les résultats des recherches appuient cette hypothèse à condition que les attentes maintiennent un certain degré de réalisme.

f. Locus de contrôle:

Les sujets des classes sociales plus basses manifestent en général un locus de contrôle externe, non seulement comme mécanisme de protection de leur auto-estime face à des échecs successifs, mais encore comme prise de conscience des faibles possibilités objectives qu'ils possèdent de modifier leur propre destin. On prévoit donc *que les mères de classe basse manifestent un locus de contrôle moins interne que celles appartenant aux classes plus aisées* (H51) Cette hypothèse est convergente avec les résultats du bilan des recherches.

B. Différences en fonction de la zone de résidence: rurale vs urbaine

Etant donné le nombre extrêmement limité d'étude comparant les pratiques éducatives de mères rurales et urbaines, les hypothèses ont été essentiellement formées à partir de notre cadre conceptuel initial. Considérant les similitudes de système de valeurs ou difficultés de conditions de vie entre familles de NSE bas comparées à celles de NSE plus élevés, on espère trouver entre zones de résidences, des différences similaires à celles prévues entre les diverses classes sociales d'appartenance. Nos hypothèses dans ce domaine seront brièvement énoncées.

a. Structuration:

Les mères rurales structurent le vie quotidienne de l'enfant de façon plus rigide que les mères urbaines qui la structurent de façon plus flexible (H35). Les indices de structuration globale sont supérieurs au sein des familles rurales comparées aux familles urbaines (H37) et aucune différence n'est prévue en relation à la proportion de situations non stimulées entre ces deux groupes (H36).

b. Autoritarisme:

Les mères rurales sont plus autoritaires que les mères urbaines (H40).

c. Autonomie:

Les mères rurales et urbaines ne se différencient pas quant au degré d'autonomie qu'elles concèdent à leur enfant (H43).

d. Acceptation:

Les niveaux d'acceptation des mères rurales sont inférieurs à ceux des mères urbaines (H46).

e. Expectations:

Les expectations de mères urbaines sont supérieurs à celles des mères rurales (H49).

f. Locus de contrôle:

Les mères urbaines manifestent un locus de contrôle plus interne que les mères rurales lorsqu'elles analysent des situations où leur enfant est impliqué (H52).

Les sujets de zones rurales sont moins homogènes que ceux de zones urbaines (ville de Porto) vu qu'ils proviennent aussi bien de villages à caractéristiques strictement rurales, que des petites villes, centres de régions rurales mais qui possèdent, malgré tout, certaines caractéristiques urbaines. En outre, comme au sein de chacune des zones géographiques seront mélangées les familles des diverses classes sociales *les différences entre zones seront probablement moins amples de celles entre classes sociales (HA)⁽¹⁵⁾.*

C. Différences en fonction du genre de l'enfant

Nos hypothèse, dans ce domaine comme dans les précédents, se sont appuyées sur le schéma conceptuel initial ainsi que sur les résultats de recherches antérieures. Si la plupart des recherches observent avec une certaine régularité l'existence de différences de pratiques éducatives familiales vis-à-vis des garçon et des filles, du moins à partir de 5-6 ans, les résultats divergent toutefois quant à l'importance de cette différenciation et quant à ses caractéristiques concrètes.

(15) Cette hypothèse n'a pas été énoncée au chapitre IV vu qu'elle s'appuie, en partie, sur les caractéristiques de l'échantillon

a. Structuration:

Les règles qui structurent la vie familiale sont des règles d'ordre général auxquels doivent se soumettre les divers membres de la famille. La plus ou moins grande flexibilité ou rigidité de celles-ci dépend plus des conditions de vie ou des caractéristiques de personnalité de la mère que des réactions éventuelles de l'enfant. *Aucune différence de genre n'est prévue au niveau de la structuration* (H31).

b. Autoritarisme:

Il semble que les *parents sont plus autoritaires vis-à-vis de leur fils que de leur fille* (H38) en fonction, et de représentation cognitives de la nature de l'enfant, et des réactions de celui-ci. Les résultats de recherches sont particulièrement convergents à ce propos.

c. Autonomie:

La référence au stéréotype de fragilité féminine et la représentation des compétences nécessaires pour que garçons et filles puissent remplir efficacement leurs futurs rôles sociaux, justifient les différences d'attitudes maternelles à ce niveau. L'adulte accepte plus difficilement que les activités de la fille se déroulent en dehors de sa zone de contrôle directe alors que le garçon jouit d'une certaine autonomie à ce niveau. *Les garçons jouissent d'une plus grande autonomie que les filles* (H41). Cette hypothèse est appuyée par la plupart des résultats de recherches.

d. Acceptation:

Vu que l'acceptation de l'enfant ne peut être assimilée aux manifestations explicites de tendresse, d'aide ou de protection, plus fréquentes vis-à-vis des filles, mais peut prendre des formes diverses selon les caractéristiques de l'enfant, il ne semble pas que l'on puisse affirmer que l'acceptation de l'enfant varie en fonction de son genre. *Aucune différences de niveaux d'acceptation maternelle n'est prévue en fonction du genre de l'enfant* (H44).

e. Expectations:

Les *expectations* de succès scolaire et professionnel des mères, *vis-à-vis de leurs fils*, futurs supports du statut et du bien-être de la famille, *sont supérieures aux expectations vis-à-vis de leurs filles* (H 47) , dont la vocation première est encore le mariage et sur lesquelles repose la responsabilité de l'harmonie du foyer. Cet espoir est renforcé par le stéréotype de compétence masculine. Cette hypothèse est d'ailleurs largement soutenue par les résultats d'autres recherches.

f. Locus de contrôle:

La constatation très générale de l'adhésion des hommes à un locus de contrôle plus interne que les femmes pourrait être la conséquence d'attitudes différenciées des parents vis-à-vis-de leurs fils ou de leurs filles lorsqu'il s'agit d'interpréter leurs succès ou leurs échecs. Le genre de l'enfant impliqué dans la situation serait donc un facteur susceptible de modifier la perception de la situation par l'adulte. *Le locus de contrôle des mères vis-à-vis de leur fils est plus interne que celui vis-à-vis de leurs filles* (H50).

Après avoir énoncé les hypothèses ponctuelles quant aux différences de pratiques éducatives au niveau de chacune des variables, une hypothèse plus globale d'association de ces variables en deux styles éducatifs opposés⁽¹⁶⁾, présentée au chapitre IV, sera brièvement rappelée. Les styles éducatifs s'appuient sur les représentations cognitives partagées par les membres des groupes sociaux qui les adoptent et ont un caractère fonctionnel. Le premier style se traduit par un moindre autoritarisme, une meilleure acceptation de l'enfant, l'expression d'expectations de succès plus élevées quant à son futur et d'un locus de contrôle interne lors de l'analyse de situations dans lesquelles il se trouve impliqué; la vie familiale est organisée en fonction de normes flexibles et l'enfant jouit d'une certaine autonomie. Le second style éducatif actualise les caractéristiques opposées. Etant donné les différences de valeur et de conditions de vie entre classes sociales et régions géographiques, on prévoit que le *premier style éducatif caractérisera les milieux urbains et les niveaux socio-économiques plus élevés alors que le second style éducatif caractérisera les milieux ruraux et les classes sociales plus basses* (HB).

2. TRAITEMENT DES RESULTATS

Vu que les variables éducatives mesurées par le questionnaire de pratiques éducatives maternelles sont légèrement corrélées, la détection de la présence de différences significatives entre groupes sera initiée pour une analyse de variance multivariée qui tient compte de ces corrélations. L'homogénéité des matrices de dispersion ainsi que la normalité des distributions sont deux présupposés de toute analyse multivariée. L'homogénéité sera évaluée à partir du test de "Bartlett-Box" dont les résultats sont présentés

(16) Cette hypothèse, bien que non formulée explicitement, est implicite dans l'analyse des différences de groupes présentée au chap. IV

TABLEAU 8.33: Homogénéité des variances des échelles du questionnaire de pratiques éducatives familiales (Test Bartlett-Box).

VARIABLES	F	P
STRUCTURATION ABSENTE	.98591	.456
STRUCTURATION FLEXIBLE	.88706	.552
STRUCTURATION RIGIDE	1.17267	.300
STRUCTURATION TOTALE	1.95535	.028
AUTORITARISME	2.28690	.009
AUTONOMIE	.88111	.558
ACCEPTATION	.93707	.503
EXPECTATIONS	1.22260	.265
LOCUS DE CONTROLE	1.65092	.078

Caractères gras = valeurs significatives

TABLEAU 8.34: Homogénéité des variances des échelles de structuration totale et d'autoritarisme en fonction du niveau socio-économique, zone de résidence et genre de l'enfant.

FACTEURS	N. S. E.		ZONE		SEXE	
COEF.	F	P	F	P	F	P
VARIABLES						
STRUCT. TOTALE	5.325	.005	.734	.392	2.254	.133
AUTORITARISME	2.810	.060	1.776	.183	.044	.834

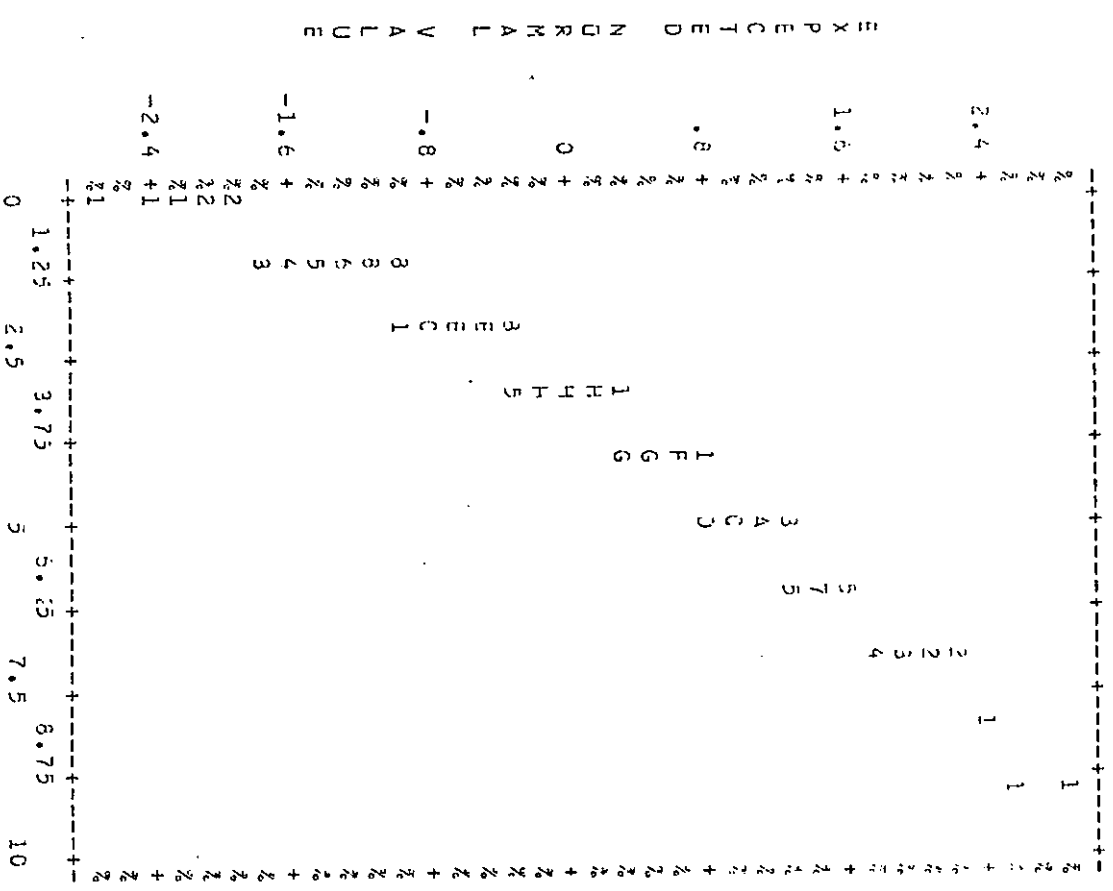
Caractère gras = valeur significative

au tableau 8.33. Les variances sont considérées homogènes lorsque la valeur du F n'est pas significative. Cette homogénéité est donc garantie pour toutes les variables éducatives, à l'exception de la structuration totale et de l'autoritarisme. On évaluera, pour ces deux variables, l'homogénéité des variances pour chacun des facteurs de différenciation des sujets considérés séparément, soit le niveau socio-économique et la zone de résidence de la famille ainsi que le genre de l'enfant. Le tableau 8.34 rapportant ces résultats, indique que les variances ne sont hétérogènes que pour le facteur structuration totale lorsque l'on compare les sujets des diverses classes sociales, elles sont homogènes pour les mères de zones rurales et urbaines ou lorsqu'elles interagissent avec leur fils ou avec leur fille. Les variances de l'autoritarisme sont, dans tous les cas, homogènes. Bien que le test de "Bartlett-Box" soit très sensible et qu'une certaine taille de l'échantillon fasse prévoir des résultats significatifs, d'une part, et que la méthode d'analyse de variance multivariée soit suffisamment robuste pour supporter un certain degré d'hétérogénéité, d'autre part, c'est avec prudence que l'on interprétera les différences entre niveaux socio-économiques pour la structuration totale ainsi que d'éventuels effets d'interaction des divers facteurs sur les niveaux moyens de structuration totale et d'autoritarisme. En effet, les résultats précédents indiquent que les variances sont homogènes entre groupes "globaux" dont les résultats sont comparés lors de la mise en évidence d'effets "principaux", ce qui ne signifie nullement que les variances de tous les sous-groupes soient homogènes. Le second postulat de l'analyse multivariée, soit la normalité de la distribution, est garanti pour toutes les variables éducatives, comme l'indique la linéarité des graphiques 8.11 à 8.19.

NORMALITE DES DISTRIBUTIONS

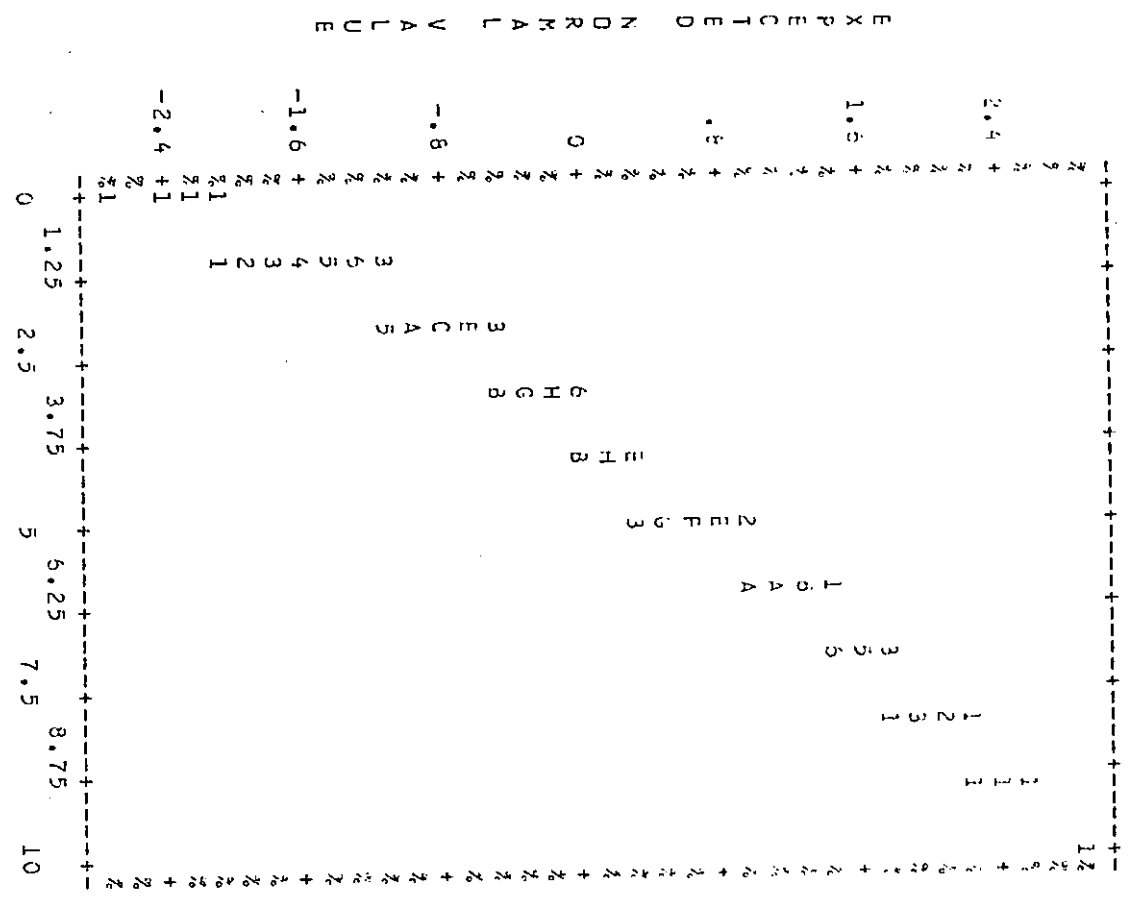
GRAPHIQUE 2.11. STRUCTURATION ABSENTE

NORMAL PLOT



GRAPHIQUE 2.12. STRUCTURATION FLEXIBLE

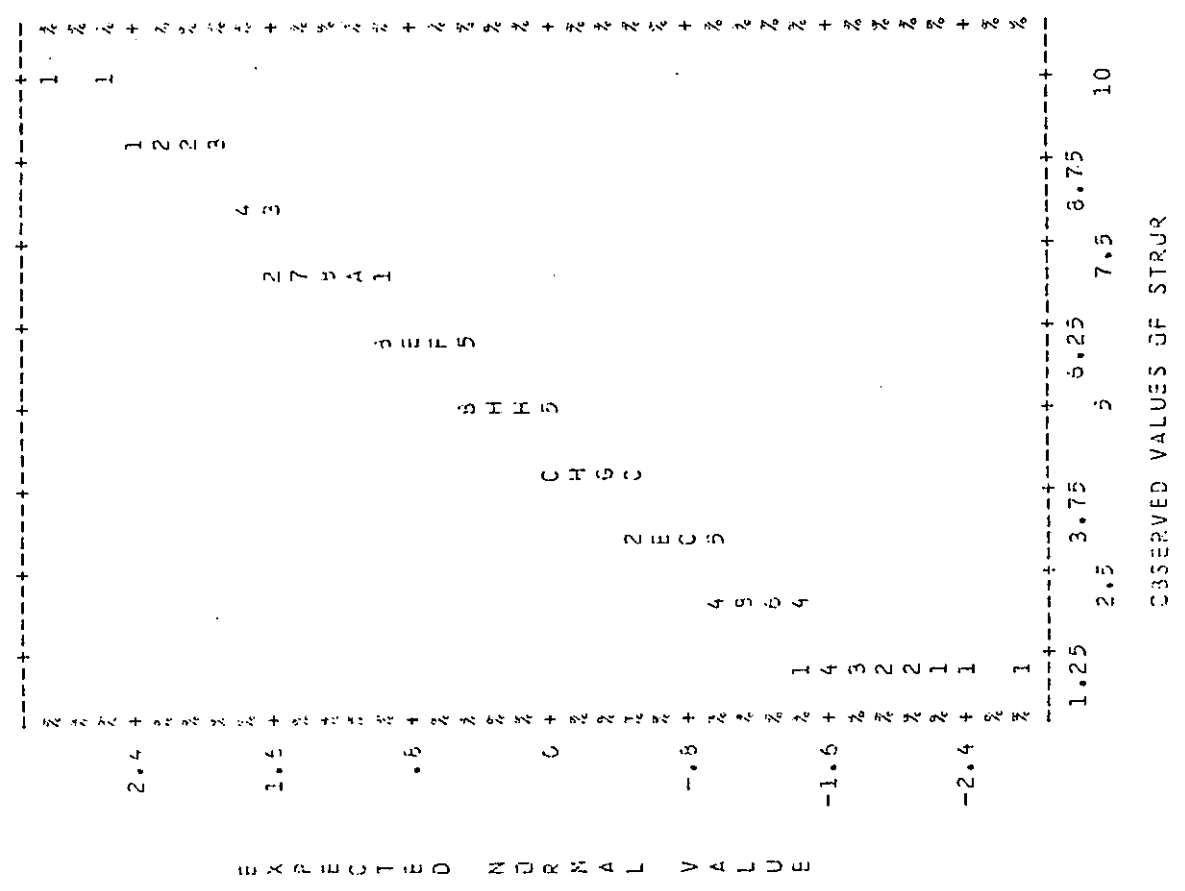
NORMAL PLOT



NORMALITE DES DISTRIBUTIONS

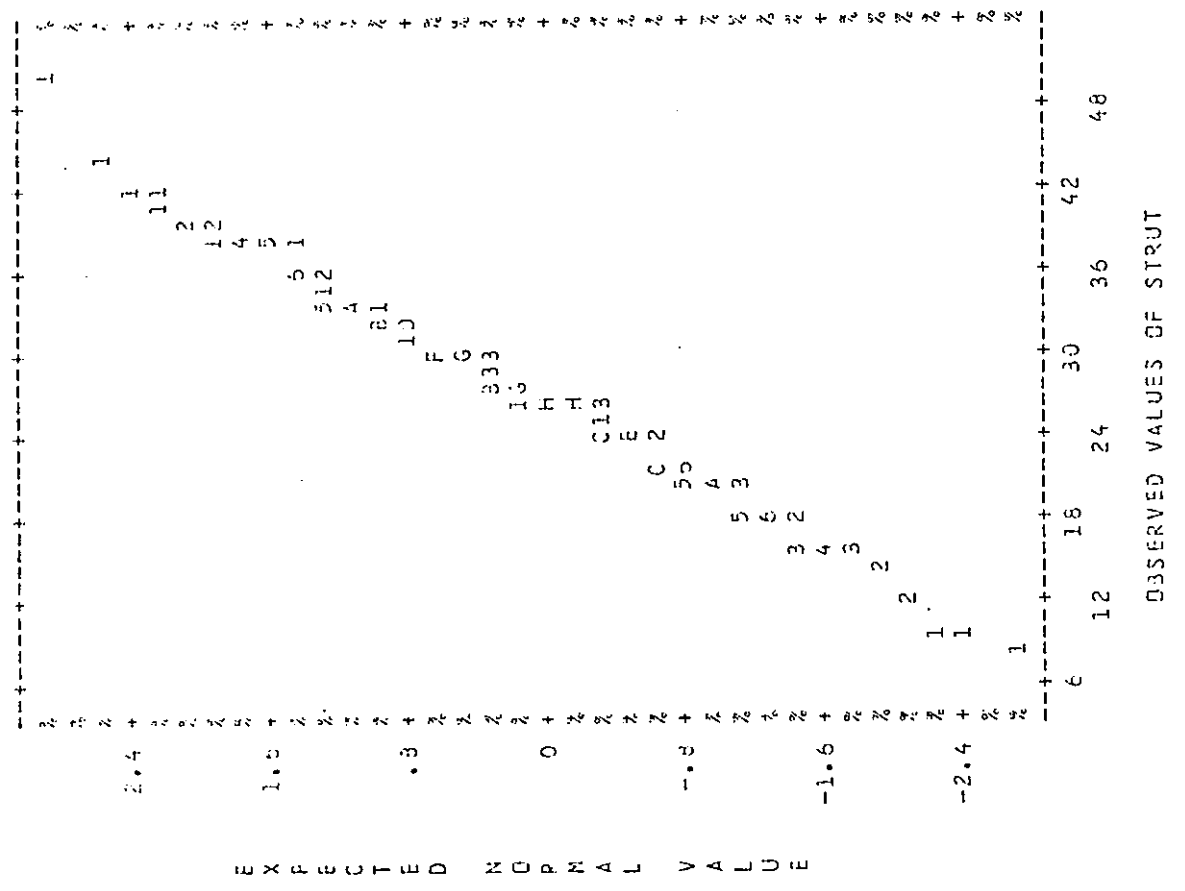
GRAPHIQUE 8.13 . STRUCTURATION RIGIDE

NORMAL PLOT



GRAPHIQUE 8.14 : STRUCTURATION TOTALE

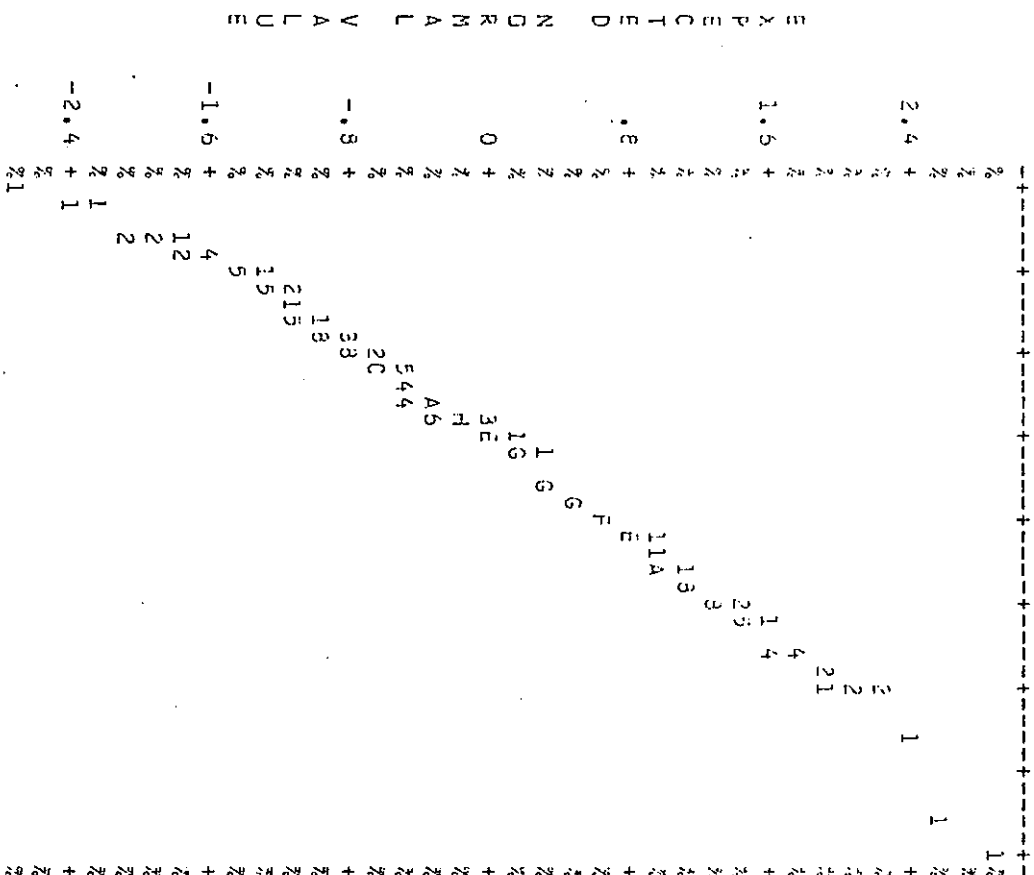
NORMAL PLOT



NORMALITE DES DISTRIBUTIONS

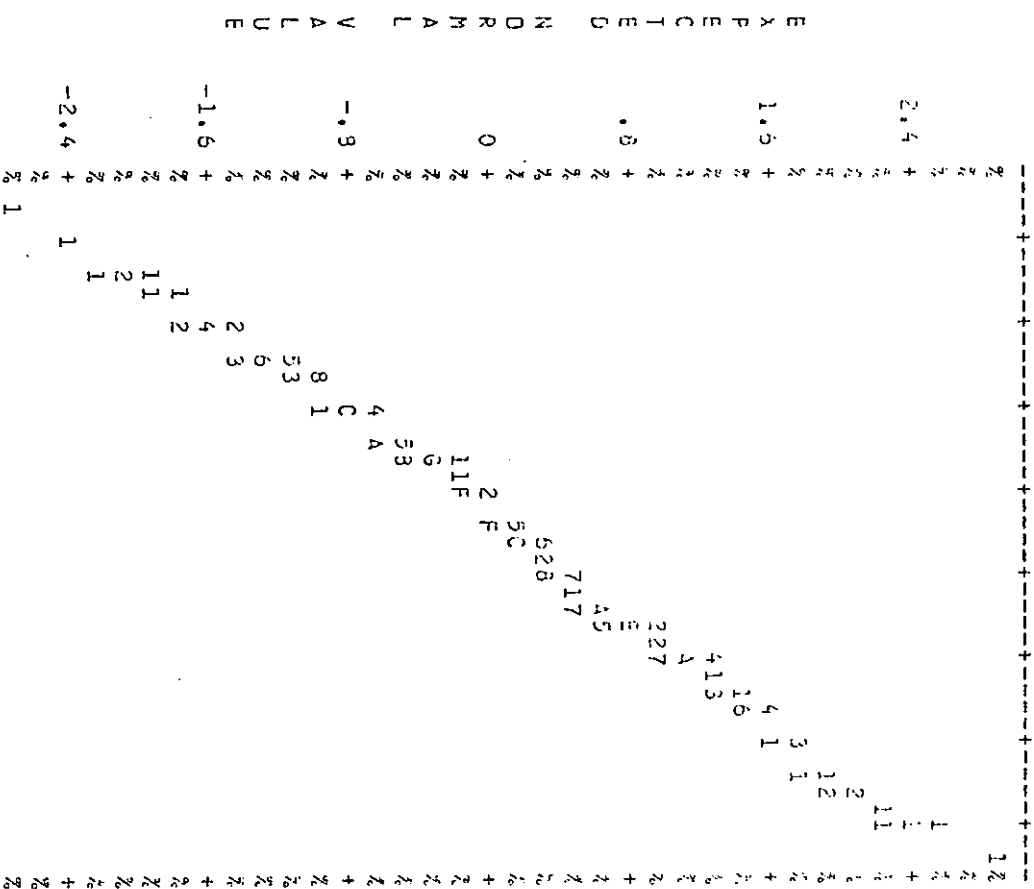
GRAPHIQUE 8.15 : AUTOMATISME

NORMAL PLOT



GRAPHIQUE 8.16 : AUTOMOBILE

NORMAL PLOT

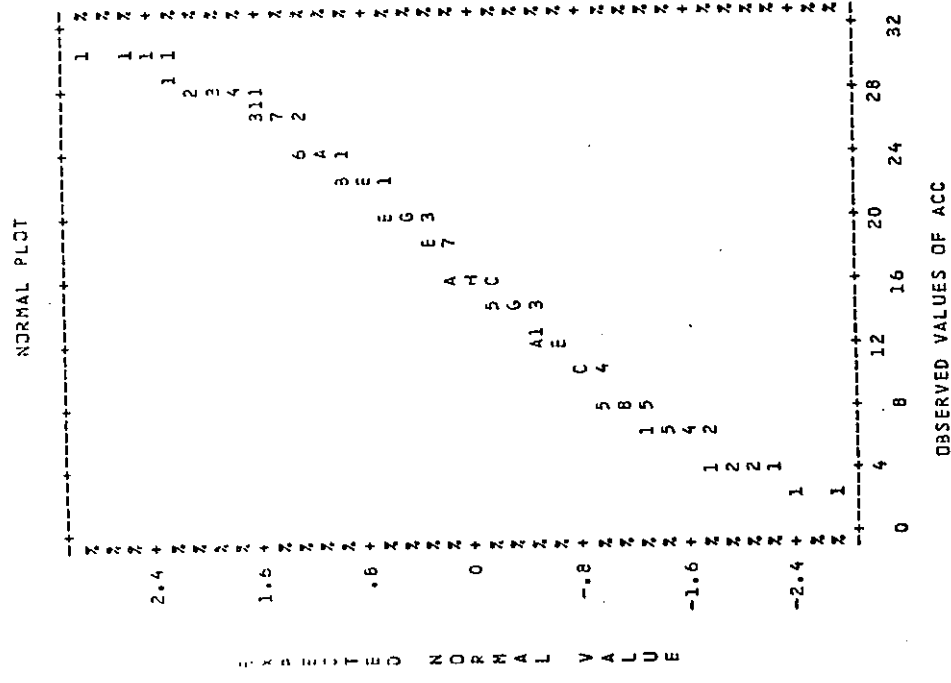


OBSERVED VALUES OF AUT

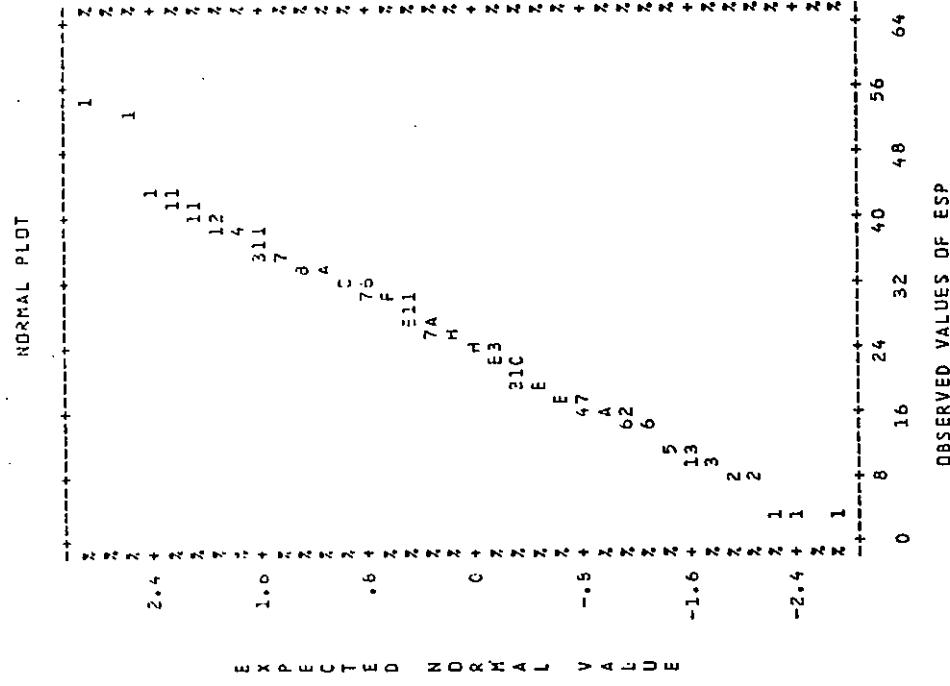
OBSERVED VALUES OF RESP

NORMALITE DES DISTRIBUTIONS

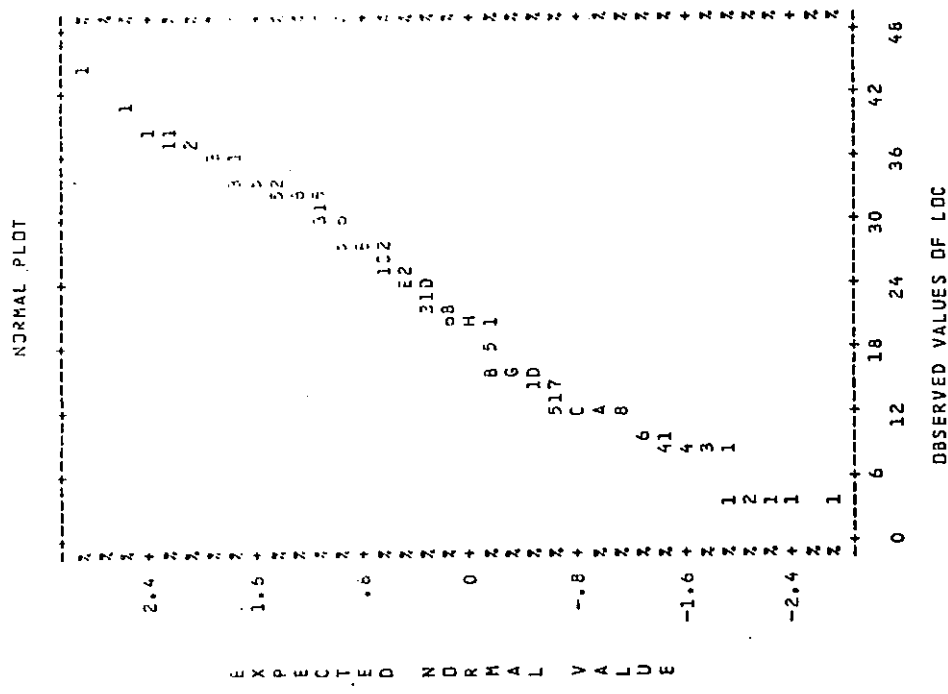
GRAPHIQUE 8 17 : ACCEPTATION



GRAPHIQUE 8 18 : EXPECTATION



GRAPHIQUE 8 19 : LOCUS DE CONTRÔLE



3. RESULTATS

Les résultats des analyses de variances multivariées et univariées, relatifs aux variables de structuration (absente, flexible, rigide), d'autonomie, d'acceptation, d'expectation et de locus de contrôle, sont dignes de confiance, ainsi que ceux qui se rapportent aux effets principaux pour l'autoritarisme ou aux effets du genre et de la zone de résidence pour la structuration totale. Pour ces variables les deux conditions des analyses multivariées sont, en effet, satisfaites: les variances sont homogènes et les distributions sont normales. Les différences entre groupes résultant du croisement de facteurs pour l'autoritarisme et la structuration totale, ainsi que les différences entre niveaux socio-économiques pour cette dernière, bien que la normalité des distributions soit assurée, devront être considérées avec prudence surtout si elles sont de faible amplitude. Toutefois, la constatation de cette hétérogénéité des variations n'est pas, en soi, dépourvue d'intérêt. En effet, elle indique que la variation de la structuration de la vie quotidienne du pré-adolescent, par exemple, est plus importante au sein de certaines classes sociales: les diverses classes sociales ne seraient donc pas représentantes d'une même population "mère", à variation homogène. Le même type de phénomène peut s'observer lorsqu'on compare certains sous-groupes au niveau de la structuration totale ou de l'autoritarisme.

Les résultats de la MANOVA (tableau 8.35) mettent en évidence trois effets principaux de façon particulièrement nette. Dans l'ensemble, les interactions éducatives des mères avec leur enfant de 10 à 13 ans sont significativement différentes lorsqu'elles s'adressent à un garçon ou à une fille, lorsqu'elles se manifestent en milieu urbain ou rural ou encore au sein de la classe basse, moyenne ou élevée. Aucun effet d'interaction de ces trois facteurs n'est à signaler.

TABLEAU 8.35: Analyse de variance multivariée des variables de pratiques éducatives.

	COEF. WILKS	F	DL/ERREUR DL	P
<i>SEXE</i>	.88958	3.64623	8.00/235.00	<.001
<i>ZONE</i>	.80580	7.07941	8.00/235.00	<.001
<i>NSE</i>	.61273	8.15197	16.00/470.00	<.001
<i>SEXE-ZONE</i>	.97780	.66697	8.00/235.00	.720
<i>ZONE-NSE</i>	.91295	1.36857	16.00/470.00	.153
<i>SEXE-NSE</i>	.93735	.96572	16.00/470.00	.494
<i>SEXE-ZONE-NSE</i>	.94861	.78526	16.00/470.00	.703

Caractère gras: $P \leq .05$

L'observation des résultats de diverses analyses univariées (ANOVA) pour chacune des variables éducatives, rapportés au tableau 8.36 permettent de mettre en évidence les variables responsables de ces effets globaux.

Des différences significatives de pratiques éducatives selon la classe sociale d'appartenance se manifestent quelques soient les variables considérées, exception faite de l'absence de structuration. Si l'on tient compte de l'amplitude du coefficient F , ces différences sont, en général, importantes. Les différences entre milieux ruraux et urbains sont également fréquentes. Elles se manifestent en effet au niveaux de la

TABLEAU 8.36: Analyse de variance univariée des pratiques éducatives familiales.

VARIABLES	EFFETS	Σ CARRES	CARRE MOYEN	D. L.	F.	P.
STRUCTURATION ABSENTE	SEXE	5.34053	5.34053	1-242	1.62025	.204
	ZONE	10.18397	10.18397	1-242	3.08968	.080
	NSE	1.43284	.71642	2-242	.21735	.805
	SEXE-ZONE	5.35757	5.35757	1-242	1.62541	.204
	ZONE-NSE	.06193	.03097	2-242	.00939	.991
	SEXE-NSE	4.44406	2.22203	2-242	.67413	.511
	SEXE-ZONE-NSE	1.62735	.81368	2-242	.24686	.781
STRUCTURATION FLEXIBLE	SEXE	.19425	.19425	1-242	.05954	.807
	ZONE	105.72028	105.72028	1-242	32.40413	<.001
	NSE	66.31447	33.15723	2-242	10.16296	<.001
	SEXE-ZONE	1.79836	1.79836	1-242	.55121	.459
	ZONE-NSE	21.90407	10.95204	2-242	3.35689	.036
	SEXE-NSE	5.70443	2.85221	2-242	.87423	.419
	SEXE-ZONE-NSE	1.36500	.68250	2-242	.20919	.811
STRUCTURATION RIGIDE	SEXE	1.26470	1.26470	1-242	.38427	.536
	ZONE	50.69395	50.69395	1-242	15.40294	<.001
	NSE	84.55231	42.27615	2-242	12.84526	<.001
	SEXE-ZONE	.41610	.41610	1-242	.12643	.722
	ZONE-NSE	23.65034	11.82517	2-242	3.59298	.029
	SEXE-NSE	18.07405	9.03703	2-242	2.74583	.066
	SEXE-ZONE-NSE	4.40886	2.20443	2-242	.66980	.513
STRUCTURATION TOTALE	SEXE	146.18000	146.18000	1-242	3.41050	.066
	ZONE	58.57336	58.57336	1-242	1.36656	.244
	NSE	481.41797	240.70899	2-242	5.61593	.004
	SEXE-ZONE	67.55649	67.55649	1-242	1.57615	.211
	ZONE-NSE	44.94891	22.47446	2-242	.52435	.593
	SEXE-NSE	133.84579	66.92289	2-242	1.56136	.212
	SEXE-ZONE-NSE	20.61101	10.30550	2-242	.24044	.786
AUTORITARISME	SEXE	76.68325	76.68325	1-242	.73967	.391
	ZONE	1404.17085	1404.17085	1-242	13.54436	<.001
	NSE	5988.93028	2994.46514	2-242	28.88404	<.001
	SEXE-ZONE	6.67425	6.67425	1-242	.06438	.800
	ZONE-NSE	139.41541	69.70771	2-242	.67239	.511
	SEXE-NSE	128.49001	64.24501	2-242	.61969	.539
	SEXE-ZONE-NSE	163.20606	81.60303	2-242	.78713	.456
AUTONOMIE	SEXE	689.36655	689.36655	1-242	10.15522	.001
	ZONE	1371.90654	1371.90654	1-242	20.20987	<.001
	NSE	2974.59059	1473.79529	2-242	21.71082	<.001
	SEXE-ZONE	9.02766	9.02766	1-242	.13299	.716
	ZONE-NSE	278.32392	139.16196	2-242	2.05003	.131
	SEXE-NSE	104.82696	52.41348	2-242	.77212	.463
	SEXE-ZONE-NSE	157.14941	78.57471	2-242	1.15750	.316

TABLEAU 8.36: (suite)

VARIABLES	EFFETS	Σ CARRES	CARRE MOYEN	D. L.	F.	P.
ACCEPTATION	SEXE	130.69513	130.69513	1-242	3.40186	.066
	ZONE	42.46375	42.46375	1-242	1.10529	.294
	NSE	1144.47319	572.23660	2-242	14.89473	<.001
	SEXE-ZONE	9.10284	9.10284	1-242	.23694	.627
	ZONE-NSE	17.49275	8.74637	2-242	.22766	.797
	SEXE-NSE	5.66101	2.83050	2-242	.07368	.929
	SEXE-ZONE-NSE	24.59447	12.29723	2-242	.32008	.726
EXPECTATIONS	SEXE	333.10924	333.10924	1-242	5.79447	.017
	ZONE	678.54420	678.54420	1-242	11.80335	<.001
	NSE	2613.49340	1306.74670	2-242	22.73100	<.001
	SEXE-ZONE	73.89315	73.89315	1-242	1.28538	.258
	ZONE-NSE	145.97180	72.98590	2-242	1.26960	.283
	SEXE-NSE	114.21150	57.10575	2-242	.99336	.372
	SEXE-ZONE-NSE	47.27332	23.63666	2-242	.41116	.663
LOCUS DE CONTROLE	SEXE	341.37768	341.37768	1-242	6.29973	.013
	ZONE	1014.39379	1014.39379	1-242	18.71946	<.001
	NSE	3381.80188	1690.90094	2-242	31.20361	<.001
	SEXE-ZONE	4.09875	4.09875	1-242	.07564	.784
	ZONE-NSE	89.58600	44.79300	2-242	.82660	.439
	SEXE-NSE	151.18682	75.59341	2-242	1.39499	.250
	SEXE-ZONE-NSE	128.27666	64.13833	2-242	1.18360	.308

Caractère gras: $P < .05$

structuration flexible et rigide, de l'autoritarisme, de l'autonomie concédée à l'enfant, des attentes des parents et du locus de contrôle. Aucune différence entre mères rurales et urbaines n'est à signaler quant à l'acceptation, la structuration absente ou totale. Les mères ne différencient leurs attitudes éducatives selon qu'elles interagissent avec un garçon ou une fille qu'au niveau de trois aspects spécifiques: autonomie, attentes et locus de contrôle. Seuls deux effets d'interaction des facteurs socio-économiques et zones de résidence, sont à signaler: ils portent sur les aspects flexibles ou

TABLEAU 8.37: (Suite).

VARIABLES	ZONE RSE SEXE	ZONE RURALE				ZONE URBAIN				TOTAL			
		BASE	MOYEN	ELEVE	TOTAL	BASE	MOYEN	ELEVE	TOTAL	BASE	MOYEN	ELEVE	TOTAL
EXPECTATION	FEM.	17,62 (1,34)	23,22 (1,39)	29,06 (1,72)	22,46 (1,04)	21,21 (1,41)	26,78 (1,48)	27,59 (1,45)	24,69 (1,57)	19,48 (1,00)	25,22 (1,55)	28,32 (1,12)	23,64 (1,59)
	MASC.	19,91 (2,25)	25,96 (1,50)	26,46 (1,83)	23,92 (1,23)	25,39 (1,53)	30,14 (1,48)	30,05 (1,57)	28,38 (1,51)	22,71 (1,35)	27,79 (1,33)	28,59 (1,25)	26,17 (1,79)
	TOT.	18,67 (1,26)	24,87 (1,22)	27,93 (1,25)	23,20 (1,80)	23,10 (1,07)	28,39 (1,05)	28,89 (1,12)	26,47 (1,57)	20,95 (1,05)	26,51 (1,83)	28,45 (1,33)	24,88 (1,53)
LOCUS DE CONTRÔLE	FEM.	14,35 (1,10)	17,28 (1,75)	23,24 (1,55)	17,69 (1,99)	16,71 (1,53)	21,70 (1,55)	29,65 (1,23)	21,63 (1,09)	15,57 (1,36)	19,76 (1,25)	26,44 (1,22)	19,77 (1,75)
	MASC.	17,55 (1,53)	19,37 (1,35)	25,85 (2,91)	20,08 (1,07)	20,52 (1,31)	25,76 (1,57)	27,11 (1,05)	24,25 (1,55)	19,07 (1,23)	22,17 (1,12)	26,59 (1,25)	22,18 (1,74)
	TOT.	15,81 (1,97)	18,53 (1,08)	24,37 (1,60)	18,89 (1,72)	18,43 (1,15)	23,64 (1,15)	28,31 (1,31)	22,99 (1,74)	17,16 (1,38)	21,06 (1,24)	26,51 (1,28)	20,96 (1,52)

rigides de la structuration. De l'ensemble des résultats présentés, seuls ceux relatifs à la structuration totale (différences entre classes sociales) ne sont pas entièrement fiables. Leur crédibilité dépendra de l'amplitude des différences entre classes sociales.

Les valeurs moyenne des diverses variables (tableau 8.37) indiqueront le sens des différences entre groupes, signalées par l'analyse de variance. Les différences entre classes sociales, zones de résidence et genres seront successivement présentées, analysées et confrontées aux hypothèses initiales. Les éventuelles divergences entre résultats observés et prévus seront analysées et les éléments explicatifs susceptibles de les justifier recherchés.

A. Différences entre niveaux socio-economiques

Comme prévu, les mères de NSE plus bas sont plus rigides dans leur organisation de la vie quotidienne: un grand nombre d'aspects de la vie de l'enfant est donc réglementé et le respect absolu de ces règles est exigé. Ce n'est pas l'attitude "laisser faire" qui différencie les autres classes sociales de la classe basse (proportion de situations non structurées identique dans toutes les classes sociales), mais la précision avec laquelle ces règles orientent et déterminent les comportements quotidiens à adopter par l'enfant. Les mères de NSE plus élevé, en effet organisent les mêmes situations de façon plus générique (structuration flexible), ce qui laisse à l'enfant une certaine marge de décision quant au choix du comportement considéré adéquat dans chaque situation concrète. Au niveau de la structuration totale, les test de Sheffé⁽¹⁸⁾ indique que le NSE bas se différencie significativement de deux autres. C'est aussi au niveau de ce groupe que l'amplitude des variations d'attitudes maternelles est la moins large ($\sigma = 5.34$ contre 7.35 et 7.12 pour les autres classes sociales). L'amplitude des différences de moyennes entre groupes est trop importante pour exclure l'existence de différences réelles entre NSE bas et NSE moyen ou élevé au delà de celles "provoquées" par l'hétérogénéité des variances. Les différences de structuration de la vie familiale confirment donc pleinement les hypothèses initiales relatives aux différences de classes sociales (H32, H33, H34).

Les mères de NSE bas se montrent plus autoritaires que les mères de NSE plus élevés mais ces dernières acceptent plus leur enfant tel qu'il est, nourrissent de plus hautes expectations quant à son succès futur, manifestent un locus de contrôle plus interne dans l'analyse des situation dans lesquelles il se trouve impliqué et curieusement, lui concèdent plus d'autonomie. Si les premiers aspects signalés confirment en général nos hypothèses (H39, H46,

(18) Nous avons utilisé le programme Oneway du SPSS, version 7.

H48, H51), les différences d'attitude face à l'autonomie sont quelque peu surprenantes. Nous avions prévu, en effet, que les exigences des conditions de vie des classes populaires équilibreraient l'autonomie concédée par les mères des divers milieux. Ce n'est pas ce que les résultats rapportent. L'autonomie des enfants des classes basses ou élevées correspondent, chez leurs parents, à deux visions différentes de l'autonomie. La première, fréquente au sein des classes plus élevées, recouvre une attitude intentionnelle et donc assumée par les parents afin de stimuler le développement de l'enfant. La seconde, forcée par les circonstances, peut n'être pas consciencialisé ou même culpabilisé par les parents. Perçue dans ce cas comme socialement indésirable, elle sera facilement occultée par les mères lors de l'entrevue. Les différences soulignées par les résultats du questionnaire ne perdent pas leur signification pour autant dans la mesure où le même comportement éducatif parental peut avoir un effet différent sur l'enfant s'il est assumé de façon positive ou au contraire culpabilisé. Ce que mesure cette échelle serait donc la concession d'autonomie "assumée". Notre hypothèse initiale (H42) doit donc être légèrement modifiée en tenant compte du type d'autonomie mesuré par l'échelle du questionnaire de pratiques éducatives: *Les mères de NSE élevés concèdent plus d'autonomie à leurs enfants que celle de NSE bas, lorsque c'est l'autonomie intentionnelle et assumée qui est mesurée.*

On peut conclure que les hypothèses relatives à la différenciation des pratiques éducatives en fonction du niveau socio-économique d'appartenance de la famille furent, dans l'ensemble, vérifiées par les résultats de cette étude. Les différences d'autonomie constituent une exception, justifiée à partir de l'identification du type spécifique d'autonomie mesuré par le questionnaire.

B. Différences entre zones rurales et urbaines

Les différences entre zones rurales et urbaines sont, sauf pour les variables structuration totale et acceptation, semblables à celles observées entre classes sociales. L'amplitude de la différenciation entre zones résidentielles est, comme prévu, inférieure à celle entre classes sociales (HA). A l'image des NSE plus élevés, les zones urbaines se différencient des zones rurales par leur moindre rigidité dans l'organisation de la vie familiale et leur flexibilité supérieure à ce niveau, par leur moindre autoritarisme et par la plus grande autonomie qu'ils concèdent à l'enfant, par des attentes plus élevées et un locus de contrôle plus interne.

Ces résultats confirment les hypothèses (H35, H40, H49, H52) et les observations relatives à l'autonomie, énoncées pour justifier les différences de classes sociales, sont également valides ici. L'hypothèse (H43) sera donc également transformée: *les mères urbaines accordent, de façon intentionnelle, plus d'autonomie à leurs enfants que les mères rurales*. Aucune différence entre zones rurales et urbaines ne s'observe pour la proportion de situations non structurées (structuration absente) ce qui confirme notre hypothèse (H36) ou très structurées (structuration totale) ou pour l'acceptation bien que des tendances (n.s) soient en accord avec les prévisions. La diminution, d'ailleurs prévue, de l'amplitude de la différenciation semble être la responsable de la non significativité des différences dans ces deux derniers cas et donc de l'infirmité des hypothèses relatives à ces aspects (H37, H43).

C. Différences entre éducation des filles et des garçons

Les résultats de l'analyse de variance indiquent que les pratiques éducatives des mères sont assez semblables, lorsqu'elles se dirigent à des filles ou des garçons pour trois variables: la structuration de la vie familiale ne

se modifie pas selon le genre de l'enfant, les mères manifestent les mêmes niveaux d'acceptation vis-à-vis de leurs fils et de leurs filles et ne se montrent pas plus autoritaires en relation à l'un qu'en relation à l'autre. Les deux premiers aspects confirment nos hypothèses (H31 et H44), alors que ce n'est pas le cas pour le troisième. L'éducation des garçons et des filles diffère cependant sur trois aspects: les mères concèdent plus d'autonomie à leurs fils qu'à leur fille, nourrissent des attentes de succès (scolaires et professionnels) plus élevées vis-à-vis des premiers et manifestent un locus de contrôle plus interne lorsqu'elles analysent des situations où leurs fils plutôt que leurs filles sont impliqués: elles semblent donc convaincues que leur fils, plus que leur fille, est responsable de ses succès et de ses échecs et se considèrent plus capables d'agir efficacement pour augmenter la fréquence de succès de celui-ci. Ces résultats confirment pleinement les hypothèses (H41, H47, H50) énoncées précédemment.

L'absence de différenciation au niveau de l'autoritarisme, par contre, ne confirme pas l'hypothèse initiale (H38). On s'attendait, en effet, à ce que les parents se montrent plus autoritaires vis-à-vis de leur fils que de leur fille, ce qui est le cas si l'on compare certains sous-groupes (ns) mais ne se manifeste pas de façon régulière et univoque. Il semble que la considération de certaines différences culturelles entre la société portugaise et la société nord-américaine soit nécessaire pour comprendre ce phénomène. Nous attendrons, toutefois, la confirmation de cet aspect lors de l'étude suivante pour en retirer les implications qui s'imposent.

A la suite de ces analyses, deux *styles éducatifs* distincts se font jour. Ils confirment les résultats de recherches réalisées dans d'autres contextes socio-culturels. Le premier, caractéristique des milieux urbains et des niveaux socio-économiques plus élevés, se traduit par un moindre autoritarisme, une

meilleure acceptation de l'enfant, l'expression d'expectations de succès plus élevées quant à son futur, et d'un locus de contrôle interne lors de l'analyse de situations dans lesquelles il se trouve impliqué. Une plus grande autonomie lui est concédée et la vie familiale est organisée en fonction de normes flexibles. Le second style éducatif actualisé les caractéristiques opposées caractérise surtout les classes sociales plus basses et les mères de zones rurales. Notre hypothèse (HB) est donc également vérifiée ce qui a l'avantage de souligner l'importance de la prise en considération de facteurs socio-cognitifs pour la compréhension des différences de comportements éducatifs entre groupes.

Bien que la différenciation des attitudes éducatives maternelles en fonction du genre de l'enfant auquel elles s'adressent soit limitée à certains aspects particuliers (autonomie, expectation et locus de contrôle), en relation à ces aspects donc, les tendances qui orientent l'éducation des garçons sont plus proches de celles du premier style éducatif alors que celles qui orientent l'éducation des filles sont plus proches du second. Cette constatation n'est pas sans intérêt, non seulement pour l'élucidation des facteurs cognitifs responsables de cette différenciation comme en relation aux conséquences de celle-ci. Ces aspects seront repris au cours des chapitres ultérieurs.

4. CONCLUSIONS

A la suite de cette étude différentielle, on peut conclure que le questionnaire de pratique éducative familiale possède un bon pouvoir de différenciation des pratiques éducatives maternelles en vigueur au sein de divers groupes, dont font preuve les différences entre classes sociales, milieux géographique et entre éducation des garçons et des filles.

La validité convergente des diverses échelles qui forment ce questionnaire fut mise en évidence par la confirmation des hypothèses initiales, basées sur les résultats d'autres études, utilisant d'autres instruments de mesure des mêmes concepts, l'accent étant mis sur la nécessité de précision de ceux-ci. Dans ce sens la vérification de telles hypothèses est indice de validité de construction de l'instrument. La confirmation de l'hypothèse globale qui porte sur l'association fonctionnelle de diverses pratiques éducatives au sein de divers milieux apporte un élément supplémentaire en faveur de cette validité de construction. Enfin comme ces hypothèses avaient également été élaborées à partir d'un modèle théorique explicatif des différences de groupes, leur confirmation renforce donc le modèle initial. Les différences de pratiques éducatives familiales peuvent être justifiées par les différences de conditions de vie, images stéréotypées, normes et valeurs de référence propres à chaque groupe social ainsi que par la conviction de leur aspect fonctionnel pour le bien-être familial et l'insertion sociale future du jeune auquel elles s'adressent.

V. CONCLUSIONS GENERALES

Ce chapitre a présente la description et justification des différentes étapes de l'élaboration d'un questionnaire de pratiques éducatives familiales, adapté à des mères de pré-adolescents de 10 à 13 ans, issus de divers milieux socio-économiques et géographiques, ainsi que la justification d'un modèle théorique prétendant expliquer différences de pratiques éducatives entre groupes sociaux.

Il s'est initié par la justification du choix du type d'instrument utilisé en fonction des objectifs de la recherche et de la dimension de l'échantillon. La méthode d'observation indirecte que représente le questionnaire, a été considérée la mieux adoptée à *l'observation d'interactions* entre mère et pré-adolescents *dépassant le cadre du foyer, ainsi qu'à l'évaluation de certains processus cognitifs orientant le comportement parental et inaccessibles à l'observation directe*. Le coût des méthodes d'observation directes, comme la méthode éthologique était, en outre, incompatible avec les exigences d'une étude extensive. La décision de construction d'un instrument a été prise dans ce cadre. La méthode d'observation par questionnaire présente aussi certains inconvénients susceptibles de biaiser les réponses. Le respect de certains critères formels lors de l'élaboration du questionnaire et la formation des enquêteurs au cours des pré-enquêtes prétendent réduire au maximum l'introduction de biais dans les réponses dus, soit aux déformations conscientes ou inconscientes de celles-ci par les sujets, soit à l'hétérogénéité des conditions d'administration des questionnaires. En effet, étant donné les caractéristiques des populations touchées, les questionnaires furent administrés lors d'une entrevue réalisée à domicile.

Les variables éducatives choisies furent rappelées, définies de façon univoque et progressivement opérationnalisées au cours de diverses

administrations de versions préliminaires du questionnaire, réunies sans le terme "pré-enquêtes". Celles-ci ont permis de sélectionner les situations éducatives communes aux divers milieux sociaux, d'assurer la compréhension univoque des items et la qualité des réponses fournies, de vérifier la représentativité des divers degrés de la dimension sous-jacente, la connotation éventuelle positive ou négative des réponses et l'impact de leur ordre de présentation. Ces pré-enquêtes ont aussi été l'occasion de formation des enquêteurs.

L'ensemble des informations recueillies au cours de cette première phase ont donné lieu à l'élaboration d'une *version du questionnaire (troisième)* formé de 139 items, répartis en 6 échelles, correspondant aux six variables sélectionnées soit l'autoritarisme parental, l'autonomie concédée à l'enfant, l'acceptation de celui-ci, les attentes parentales quant à son succès futur, le locus de contrôle qui transparaît lors d'analyses de situation dans lesquelles l'enfant se trouve impliqué, et le type de structuration de la vie familiale. La définition conceptuelle univoque de ces variables est particulièrement importante pour pouvoir situer les résultats obtenus au sein des recherches existantes dont les contradictions apparentes résultent souvent d'indéfinitions à ce niveau.

Cette version du questionnaire, formé de 139 items, répartis en 6 échelles, correspondant aux six variables sélectionnées, fut administrée à 254 mères de pré-adolescents des deux sexes, appartenant aux diverses classes sociales et provenant de zones rurales et urbaines. Cette administration avait comme premier objectif vérifier les caractéristiques psychométriques du questionnaire de pratiques éducatives familiales et, pour garantir la qualité de l'instrument, procéder aux modifications jugées nécessaires. L'analyse du pouvoir de discrimination des items du questionnaire a justifié la suppression de 53 d'entre eux. Le nombre total d'items passe donc de 139 à 86. L'analyse de la consistance interne des échelles, évaluée à partir soit du coefficient alpha de

Cronbach, soit des résultats d'analyses factorielles, porta sur ces 86 items. Les indices de consistance interne furent considérés satisfaisant après suppression de 12 items et inversion de 4 autres. Le questionnaire a été de ce fait réduit à 64 items. Les analyses factorielles ultérieures portant sur cette version réduite de l'instrument, mirent en évidence la validité divergente des échelles qui le composent ainsi que la présence de certaines relations fonctionnelles entre elles. La qualité des distinctions conceptuelles entre variables fut améliorée grâce à l'analyse de telles relations. La validité convergente du questionnaire ainsi que sa capacité de différenciation des groupes furent prouvée à la suite d'une étude différentielle.

La convergence des indices de consistance interne, de validité convergente et divergente des échelles du questionnaire de pratiques éducatives familiales ainsi que la confirmation d'hypothèses élaborées à partir des concepts sous-jacents à celles-ci, sont preuves de la validité de construction de l'instrument.

On peut conclure que la dernière version du questionnaire de pratiques éducatives familiales (quatrième), formée de 64 items, répartis en six échelles, est capable de mesurer de façon fidèle et valide les pratiques éducatives quotidiennes des mères vis-à-vis de leurs enfants pré-adolescents. Elle est parfaitement adaptée à cette évaluation au sein des divers niveaux socio-économiques de zones rurales ou urbaines et est suffisamment sensible pour différencier les individus et les groupes. Ce questionnaire sera donc adopté comme instrument de mesure des pratiques éducatives maternelles dans l'étude qui va suivre

Le second objectif visait à mettre à l'épreuve le schéma explicatif des différences de motivation pour la réussite et le modèle conceptuel qui lui est sous-jacent; il fut atteint à partir des résultats différentiels. Non seulement ceux-ci nous ont fourni une description détaillée des différences de pratiques éducatives adoptées par les mères de pré-adolescents portugais en fonction du

genre de l'enfant, du NSE de la famille ou de sa zone de résidence mais les différences de pratiques éducatives observées corroborent nos hypothèses. C'est le cas des différences en fonction de la classe sociale: les résultats inattendus relatifs à la variable "autonomie" ont amené à préciser le sens de cette variable. Ils indiquent que la concession intentionnelle et assumée d'autonomie à l'enfant est plus fréquente au sein des classes supérieures, ce qui s'encadre parfaitement dans notre modèle explicatif. Ceci rappelle combien la définition conceptuelle précise des variables est importante afin de pouvoir interpréter les résultats obtenus et les situer au sein des recherches existantes. En effet, très souvent les contradictions apparentes entre résultats de recherches sont dues à des indéfinitions conceptuelles. De même, la plupart des hypothèses relatives aux différences de zones furent également vérifiées. La réduction de l'amplitude des différences éducatives entre zone justifie le fait que certaines d'entre elles n'atteignent pas le niveau de signification minimum (acceptation et structuration totale). Enfin les pratiques éducatives adoptées pour garçons et filles confirment dans l'ensemble les hypothèses initiales, sauf pour la variable autoritarisme. L'absence de différenciation d'autoritarisme parental vis-à-vis des garçons et filles qui ressort de notre étude, non seulement s'oppose à nos prévisions mais encore se distancie de l'ensemble des résultats d'études réalisées dans d'autres contextes socio-culturels. Il faudra donc faire appel à certains aspects spécifiques de la société portugaise pour expliquer ces résultats, au cas où ceux-ci seraient confirmés par l'étude suivante.

L'ensemble des résultats confirment donc les hypothèses issues de notre modèle théorique de justification des différences de pratiques éducatives entre groupes. Ces différences de groupes montrent que l'adoption de certaines pratiques éducatives familiale n'est pas le résultat d'un choix purement individuel mais dépend de certaines contraintes imposées par les conditions matérielles de vie, de la référence à certains stéréotypes, normes et valeurs

en vigueur au sein des divers groupes d'appartenance et de l'interprétation d'expériences partagées par les membres des mêmes groupes sociaux. Cette option est, en outre, légitimée par l'aspect fonctionnel de telles pratiques pour l'équilibre familial et l'intégration sociale future de l'enfant.

Ces résultats différentiels constituent un élément important pour la compréhension des différences de motivation pour la réussite des pré-adolescents appartenant à divers groupes sociaux ainsi que pour la prévision de l'évolution de ces différences avec l'âge. Ils seront confirmés au cours d'une dernière étude qui, contrôlant la motivation pour la réussite, mettra aussi en évidence les relations entre pratiques éducatives et motivation pour la réussite. Elle permettra, en outre, d'analyser de plus près les éventuels effets d'interactions entre variables qui pourraient éclairer certains résultats inattendus.

CHAPITRE IX

RELATIONS DES VARIABLES COGNITIVES ET EDUCATIVES AVEC LA MOTIVATION POUR LA REUSSITE

I. PRESENTATION DE L'ETUDE EXPERIMENTALE

1. CHOIX DU PLAN D'EXPERIENCE ET DE LA METHODE D'ANALYSE	689
2. CHOIX DE L'ECHANTILLON	693
3. SELECTION DE L'ECHANTILLON	697
4. ADMINISTRATION DES INSTRUMENTS	700
A. Administration des épreuves collectives aux élèves	700
B. Administration du questionnaire de pratiques éducatives familiales	703
5. CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON	707

II. RESULTATS : PRESENTATION ET ANALYSE 708

1. HOMOGENEITE DES VARIANCES ET NORMALITE DES DISTRIBUTIONS	709
2. ANALYSES DE VARIANCE MULTIVARIEES	725
3. ANALYSES DE VARIANCE UNIVARIEES	730
A. Variables éducatives	737
a. Structuration globale du milieu familial	737
b. Absence de structuration du milieu familial	740
c. Structuration flexible du milieu familial	740
d. Structuration rigide du milieu familial	745
e. Autoritarisme	747
f. Autonomie	753
g. Acceptation	760
h. Expectation parentales	762
i. Locus de contrôle	763
B. Variables cognitives	771
a. Anxiété stimulante	771
b. Anxiété débilante	772
c. Anxiété combinée	778
d. Conformisme	779
e. Niveau d'aspiration	787
f. Choix d'activités nouvelles	791
g. Niveau d'expectation- 1 ^{er} code	791
h. Niveau d'expectation- 2 ^{er} code	795
i. Niveau d'expectation- total	799
j. Niveau d'expectation maximum	801
k. Niveau d'expectation minimum	803
l. Constance des prévisions-1 ^{er} code	808
m. Constance des prévisions-2 ^{er} code	809

"Le but de toute analyse de données consiste à mettre en évidence les informations qui sont pertinentes aux questions que l'on se pose" (Hoc, 1983, p.21). Il est donc important, dans un premier temps, de clarifier les questions auxquelles les données recueillies permettraient de répondre, pour ensuite, en fonction de ces questions, choisir le plan d'expérience et la méthode d'analyse qui sera appliquée.

I PRESENTATION DE L'ETUDE EXPERIMENTALE

1. CHOIX DU PLAN D'EXPERIENCE ET DE LA METHODE D'ANALYSE

A partir des bilans théoriques présentés au cours des trois premiers chapitres, nous avons constaté l'existence de variations de motivation pour la réussite entre certains groupes sociaux. Nous avons prévu une différenciation de la motivation pour la réussite des pré-adolescents portugais en fonction de leur genre, leur NSE d'appartenance et leur zone de résidence. Nous avons supposé, en outre, que ce phénomène serait le résultat d'un processus de formation différentielle de la motivation pour la réussite de ces divers groupes, sous la dépendance de variables éducatives et cognitives. Un schéma

explicatif hypothétique a été élaboré et présenté au chapitre IV et des hypothèses ont été formées quant à la relation entre les niveaux de motivation pour la réussite des sujets et les niveaux pris par ces variables "explicatives" et quant à l'expression de chacune d'elles au sein de chacun des groupes. Ce schéma explicatif s'insère dans la perspective théorique de construction des caractéristiques psychologiques des sujets et particulièrement de leur motivation pour la réussite scolaire.

L'objectif de ce travail est de vérifier les hypothèses issues du schéma explicatif initial. Les études précédentes, rapportées aux chapitres V à VIII, ont permis une première vérification de celles qui se focalisaient sur les différences de groupe. L'étude expérimentale présentée au cours de ce chapitre prétend vérifier celles qui incident sur les relations entre variables. Son objectif n'est pas essentiellement descriptif: nous prétendons, en effet, inférer, à partir des résultats, certains processus de formation de la motivation pour la réussite chez les pré-adolescents. Nous avons choisi d'analyser les données à partir d'une méthode d'inférence statistique, l'analyse de variance. Nous comparerons les caractéristiques cognitives de groupes de sujets contrastés (très motivés pour la réussite et très peu motivés pour la réussite) ainsi que les caractéristiques des pratiques éducatives maternelles auxquelles ils sont soumis. La recherche d'un certain parallélisme entre les caractéristiques cognitives ou les pratiques éducatives dont sont objet les sujets les plus motivés et celles qui sont généralement en vigueur au sein des groupes sociaux dont les membres présentent, en moyenne, les plus hauts niveaux de motivation, pour expliquer les différences de motivation entre groupes, est une voie possible. Elle présuppose, toutefois, que les associations entre variables sont fixes, universelles et en aucun cas altérées par le contexte dans lequel elles prennent place. Nous pensons, au contraire, que divers facteurs affectent le développement de la motivation pour la réussite de façon complexe, soit en terme d'interaction. Nous parlerons d'interaction entre facteurs lorsque

l'effet d'un facteur sur la variable se modifie en fonction des modalités de manifestation des autres facteurs.

Au delà de la motivation, prise dans cette étude comme variable indépendante, nous avons considéré trois autres facteurs avec lesquels elle peut interagir, soit le genre du sujet, son NSE d'appartenance et sa zone de résidence. Le processus de formation de la motivation peut donc différer en fonction de la position du sujet sur ces trois facteurs en interaction. Nous nous demanderons, dans ce cas, dans quelle mesure les caractéristiques cognitives et les pratiques éducatives auxquelles sont soumis les sujets peu motivés *vs* très motivés varient-elles selon qu'ils sont garçons ou filles, qu'ils vivent en zone rurale ou urbaine, ou qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre classe sociale.

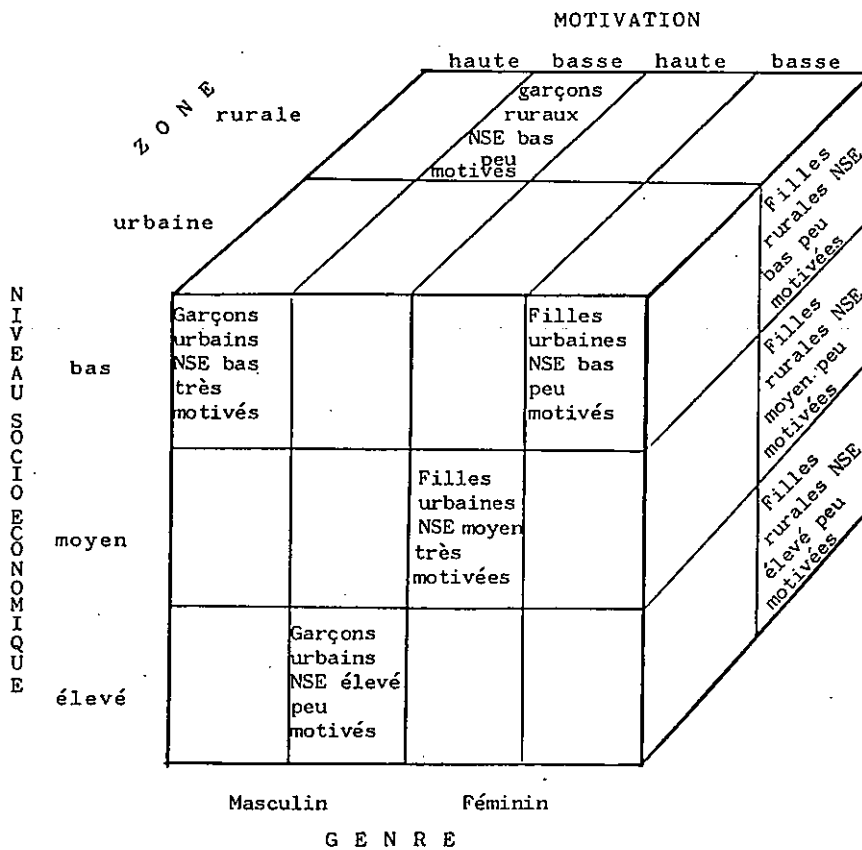
Nous avons choisi, pour pouvoir mettre en évidence toute la complexité de ces interactions, un plan d'expérience factoriel. Les sujets ont donc été sélectionnés en fonction des quatre facteurs⁽¹⁾ dont nous prétendons observer les effets: la motivation pour la réussite présente deux modalités (haute et basse), comme d'ailleurs le genre (masculin, féminin) et la zone de résidence (rurale, urbaine) alors que le niveau socio-économique présente trois modalités (haut, moyen, bas). Ces facteurs seront croisés de sorte que chacun d'eux divise chacune des classes définie par les autres comme l'illustre la figure 9.1.

Le choix d'un plan à plusieurs facteurs croisés présente certains avantages sur les plans unifactoriels: il n'exige, pour être efficace, qu'un nombre restreint de sujets par groupe, vu que chaque observation peut être utilisée comme source d'information pour tous les facteurs inclus dans le plan d'expérience; la partition opérée par le croisement des divers facteurs élémentaires est beaucoup plus fine que celle opérée par chacun des facteurs considérés séparément et permet l'observation des relations entre les effets de

(1) Le terme "facteur" sera réservé aux variables qui déterminent les conditions d'observation et dont les modalités servent de critère de sélection des sujets de l'échantillon. Le terme "variable" est conservé pour celles dont on observe les variations d'une condition à l'autre.

différents facteurs sur les mêmes variables. Les plans d'expérience multifactoriels présentent toutefois l'inconvénient de rendre le processus de sélection des sujets plus complexe.

FIGURE 9.1: Sélection de l'échantillon selon un plan factoriel à quatre facteurs croisés



Dans ce plan d'expérience, les modalités des différents facteurs sont mutuellement exclusives: seront donc comparés des groupes indépendants. Dans la terminologie de Hoc (1983), les facteurs de sélection (motivation, genre, zone, NSE) sont considérés facteurs systématiques dans la mesure où l'on s'intéresse à chacune des modalités prise pour elle-même alors que les sujets représentent un facteur groupe, vu que l'on ne s'intéresse pas à chaque sujet en

particulier mais en tant que membre d'un groupe déterminé. Les sujets sont donc interchangeables à l'intérieur du groupe. Comme chaque groupe de sujets peut être considéré échantillon d'une population mère qui présenterait les mêmes caractéristiques, le facteur sujet est considéré facteur aléatoire.

Les données seront soumises à une analyse de variance qui permettra de conclure à la présence ou non d'effets principaux et d'effets d'interaction: ce seraient essentiellement ces effets d'interaction qui échapperaient à une étude corrélationnelle classique. Or nous estimons que la négligence relative des interactions entre variables est en partie responsable des résultats contradictoires rapportés par les études antérieures. La prise en considération de telles interactions est donc importante dans la mesure où elle attire l'attention sur toute la complexité du problème et évite certaines généralisations abusives: les manifestations de liaisons entre variables peuvent, en effet, dépendre du contexte dans lequel elles s'insèrent, et des caractéristiques du sujet qui les actualise.

2. CHOIX DE LA POPULATION

L'échantillon dont les résultats ont été soumis à l'analyse de variance mentionnée fut objet d'un processus de sélection relativement sévère en fonction de la zone de résidence, du genre, du niveau socio-économique et de la motivation pour la réussite. La population "mère" sur laquelle a porté cette sélection devait être suffisamment nombreuse et hétérogène pour permettre l'extraction de groupes contrastés équilibrés (même nombre de sujets par groupes). Toutefois, certains problèmes de sélection étaient prévisibles dans la mesure où, au sein de la population générale, les familles de NSE supérieur sont moins nombreuses que celles de NSE moyen ou inférieur et il est parfois difficile d'extraire un nombre suffisamment élevé de sujets très motivés ou

très peu motivés au sein de certains groupes sociaux, pour ne citer que quelques exemples. La prévision de ces problèmes ultérieurs a justifié la sélection d'une population de base nombreuse: 4500 élèves de 6^e année de scolarité, garçons et filles appartenant aux divers niveaux socio-économiques, résidant en zone rurale et urbaine et fréquentant, pour la plupart, des établissements d'enseignement officiel⁽²⁾ furent donc contactés.

La sélection des établissements d'enseignement fut limitée, pour des raisons d'ordre pratique, à la région Nord du Portugal où se sont réalisées les diverses phases de cette recherche. Nous avons privilégié les établissements d'enseignement *officiel* dans la mesure où ce réseau d'enseignement couvre plus efficacement les diverses zones géographiques du pays et ne sélectionne pas les sujets en fonction de critères sociaux ou économiques comme le fait l'enseignement privé. Deux établissements d'enseignement privé, le collège de Lamego et le collège Dom António Barroso de Barcelos, ont toutefois été contactés afin de compléter la population de niveau socio-économique supérieur en zone rurale. Cette mesure n'a pas été nécessaire en zone urbaine.

La zone *urbaine* se limita à la ville de Porto et les zones *rurales* furent sélectionnées à partir de la distance qui les sépare de la ville de Porto et des difficultés de communications existantes (transports publics, réseau routier...) qui, les protégeant des influences urbaines, leur garantit un isolement relatif. Les régions de Val de Cambra, Oliveira de Azemeis, Viana do Castelo, Barcelos, Régua, Lamego, Vila Real répondaient à ces critères.

Bien qu'une prévision assez grossière du niveau socio-économique de la population qui fréquentait chaque établissement soit possible à partir de la zone d'influence de celui-ci (quartiers populaires ou résidentiels, centre de la zone rurale ou village isolé), le niveau socio-économique d'appartenance des élèves a surtout été déterminé *a posteriori*, à partir des informations fournies par un questionnaire d'identification administré aux élèves de 6^e de ces établissements. Celui-ci fournissait des informations sur la profession exercée par le père et la mère, sur le niveau d'études des parents ainsi que sur les caractéristiques de l'habitation, la présence de personnel domestique ou la possession d'objets de prestige. Le niveau socio-économique fut essentiellement déterminé à partir du niveau professionnel et éducatif des

(2) La liste des établissements d'enseignement est disponible en annexe Vb.

parents. Si ces deux indices sont généralement concordants en zone urbaine, ils sont souvent discordants en zones rurales: en effet l'exercice d'une profession assurant à la famille un haut statut économique ne correspond que rarement à un niveau d'étude élevé. Le niveau économique fut privilégié, vu qu'il représente la source de essentielle de statut social et de prestige en zone rurale et sans doute aussi, quoique de forme plus modérée, en zone urbaine. On a également donné plus de poids à la profession la plus prestigieuse ou à celle qui représente la principale source de revenus (généralement celle du père) ainsi qu'au niveau d'étude le plus élevé. Les autres indices pondéreront cette première évaluation ou justifieront l'élimination des cas douteux ou trop inhabituels.

Diverses épreuves ont été administrées à la population initiale de 4500 élèves de 6^e année de scolarité⁽³⁾: le questionnaire d'identification, une épreuve de niveau intellectuel, le PMT-K(p), les épreuves de niveau d'aspiration et d'expectation. Les détails de cette administration seront fournis par la suite. De cette population n'ont été conservés que les sujets de 10 à 13 ans, vivant avec leurs deux parents et ayant rempli correctement l'ensemble des épreuves.

Furent donc éliminés tous les sujets qui avaient 14 ans ou plus, soit ceux qui avaient échoués plus de deux fois durant les six premières années de scolarité: cet aspect pouvait en effet introduire un facteur de variation dont les effets seraient difficilement contrôlables. Furent également retirés les sujets qui ne vivaient pas avec leurs deux parents (231 sujets). Comme nous prétendions interroger les mères à propos de leurs pratiques éducatives quotidiennes vis-à-vis de l'enfant sélectionné, il fallait nécessairement qu'elles vivent avec celui-ci. L'absence éventuelle du père, les forçant à assumer seules l'éducation de leurs enfants, était susceptible, selon nous, d'introduire au sein des pratiques éducatives quotidiennes un élément de variation supplémentaire, inutile dans le cadre de cette étude. Enfin, tous les élèves dont les épreuves étaient incomplètes ou présentaient certaines anomalies furent également éliminés.

(3) Cette administration a eu lieu en 1983

Après ces sélections successives la population fut réduite à 3614 sujets qui se répartissent de la façon suivante: 1859 ruraux, 1755 urbains, 1798 filles, 1816 garçons, 523 représentants de NSE supérieurs, 1088 de NSE moyens et 2003 de NSE inférieur comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 9.1. Distribution des sujets de la population en fonction du sexe, de la zone de résidence et du NSE d'appartenance

ZONE		RURALE			URBAINE			TOTAL
SEXE		MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	
N	BAS	585	607	1192	391	420	811	2003
S	MOYEN	219	229	448	338	302	640	1088
E	ÉLEVÉ	120	99	219	163	141	304	523
TOTAL		924	935	1859	892	863	1755	3614

Cette population ainsi sélectionnée présente divers biais si nous la comparons à la population générale. Le nombre de sujets de classe supérieure est, sans nul doute, excessif. Le fait d'avoir éliminé les sujets de sixième ayant échoué plus de deux fois, de ne pas avoir considéré les enfants du même âge (10 à 13 ans) mais fréquentant des classes inférieures ni ceux du réseau d'enseignement par télévision (telescola) fait de ce groupe de sujets, si l'on considère le niveau intellectuel ou la réussite scolaire, un échantillon supérieur de la population. Ceci rendra plus difficile la sélection de sujets peu motivés (qui probablement échouent plus souvent), bien que ce problème soit partiellement atténué du fait que l'enseignement soit, à l'époque, obligatoire jusqu'en 6^e année.

3. SELECTION DE L'ECHANTILLON

Cette première sélection en fonction de la zone de résidence, du niveau socio-économique et du genre des sujets a été complétée par une seconde portant sur leur niveau de motivation pour la réussite, obtenus grâce aux résultats de l'échelle de motivation du PMT-K(p).

A l'intérieur de chacun des groupes, déterminés à partir des trois premiers facteurs croisés furent retenus les 25 sujets les plus motivés et les 25 sujets les moins motivés. Craignant qu'une liaison positive entre motivation et niveau intellectuel (au cas où les sujets les plus intelligents seraient systématiquement les plus motivés) rende difficile la différenciation des effets de la motivation de ceux expliqués par le niveau intellectuel, cet aspect a été préalablement contrôlé. Nous possédions, pour chacun des sujets, une évaluation du quotient intellectuel calculé à partir de deux échelles du ECNI⁽⁴⁾, verbale et non verbale. La justification du choix de ces échelles fut, présentée au chapitre V: administrées en début de session elles permettaient une évaluation satisfaisante et relativement rapide du QI.

Dans un second temps, la corrélation entre QI et niveaux de motivation des 50 sujets sélectionnés à l'intérieur de chacun des groupes définis par les trois premiers facteurs, a été calculée et, lorsque cela s'avéra nécessaire, une seconde sélection fut opérée afin de supprimer toute corrélation significative. Il faut remarquer que le fait de considérer des groupes extrêmes au niveau de la motivation (25 plus motivés et 25 moins motivés) serait susceptible d'augmenter artificiellement la corrélation. Les résultats du tableau 9.2 nous garantissent toutefois que, au sein de chacun des groupes, le niveau de motivation pour la réussite des sujets n'est pas associé à leur niveau intellectuel.

(4) Echelle collective de Niveau Intellectuel adaptée à la population portugaise par M.J. Miranda (1982, 1983): furent utilisées les épreuves d'analogies verbales et de différences du 4^e carnet.

Tableau 9.2. Corrélations entre motivation pour la réussite et QI des sujets en fonction du sexe, NSE et zone de résidence de ceux-ci

ZONE		RURAL		URBAIN	
SEXE		MASC.	FEM.	MASC.	FEM.
N.	BAS	.10	.13	-.003	.05
S.	MOYEN	.13	.03	.09	.004
E.	ELEVE	.08	.06	.04	.003

N=30 à 48 selon les groupes: après sélection, aucune des corrélations n'est significative à $p < .05$

Néanmoins, ceci ne signifie pas que nous ayons supprimé toute différence de QI entre classes sociales ou zones géographiques. Les sujets de zones urbaines et appartenant aux NSE supérieurs ont un QI significativement plus élevé ($p < .01$) que ceux de zones rurales et de NSE bas. Ils nous a semblé, en effet, que ce serait trop biaiser la réalité que d'homogénéiser les QI des divers groupes. On risquerait, dans ce cas de comparer un échantillon inférieur (quant au QI) de la classe sociale favorisée à un échantillon supérieur de la classe sociale défavorisée, l'un comme l'autre, très peu représentatifs des milieux dont ils sont extraits. Ce type de comparaison serait sans intérêt pour notre étude. Les différences de niveaux intellectuels font, en effet, partie de l'ensemble des caractéristiques qui différencient les groupes sociaux et nous nous contenterons, pour cette étude, de la garantie que ces différences ne sont pas liées, dans notre échantillon, aux différences de motivation pour la réussite des sujets.

Finalement, après cette seconde sélection, les 15 sujets les plus motivés pour la réussite et les 15 sujets les moins motivés furent retenus au sein de chacun des groupes définis par le croisement des facteurs sexe, NSE et zone. Les mères de ces sujets furent contactées et invitées à répondre au questionnaire de pratiques éducatives en relation à cet enfant précis. Les détails de l'administration du questionnaire seront fournis par la suite.

L'échantillon final est formé de 288 sujets répartis également dans chacun des groupes définis par le croisement de quatre facteurs: le genre, le niveau socio-économique, la zone de résidence et la motivation pour la réussite (présentant deux modalités: motivation haute et motivation basse), selon un plan factoriel ($2 \times 2 \times 2 \times 3$) comme l'indique le tableau 9.3.

Ce tableau met en évidence les *avantages du plan factoriel*. En effet, malgré le nombre limité de sujets par cellules ($N=12$), l'évaluation des effets principaux du genre, de la motivation ou de la zone de résidence porteront sur les données relatives à deux groupes de 144 sujets chacun et les effets de la classe sociale aux données de trois groupes de 96 sujets chacun. Ce schéma expérimental permet en outre d'évaluer les effets d'interaction entre facteurs comparant des groupes de 72, 48, 36, 24 ou 12 sujets selon le nombre de modalités de chaque facteur et le type d'interaction (double, triple ou quadruple).

TABLEAU 9.3 Echantillon:répartition des sujets en fonction du genre, NSE, zone de résidence et motivation pour la réussite.

ZONE		RURAL			URBAIN			TOTAL		
N. S. E.	SEXE	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL
	MOT.									
B A S	HAUTE	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	BASSE	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	TOT.	24	24	48	24	24	48	48	48	96
M O Y E N	HAUTE	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	BASSE	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	TOT.	24	24	48	24	24	48	48	48	96
E L E V E	HAUTE	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	BASSE	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	TOT.	24	24	48	24	24	48	48	48	96
T O T A L	HAUTE	36	36	72	36	36	72	72	72	144
	BASSE	36	36	72	36	36	72	72	72	144
	TOT.	72	72	144	72	72	144	144	144	288

4. ADMINISTRATION DES INSTRUMENTS

A. Administration des épreuves collectives aux élèves

La plupart des instruments sélectionnés pour mesurer les variables sont d'administration collective, exception faite au questionnaire de pratiques éducatives. Les instruments administrés collectivement sont donc le PMT-K(p), afin de mesurer la motivation pour la réussite, les niveaux d'anxiétés

(débilitante et stimulante) et le conformisme, l'instrument de mesure du niveau d'expectation des sujets, et celui permettant l'évaluation de leur niveau d'aspiration. Le questionnaire d'identification et les deux échelles du E.C.N.I. qui permettent le recueil d'informations générales et l'évaluation du niveau intellectuel des sujets sont également d'administration collective.

Diverses raisons fondèrent la décision d'administration de l'ensemble de ces instruments à tous les sujets de la population mère. Le questionnaire d'identification, le PMT-K(p) et le ECNI étaient indispensables au recueil d'éléments nécessaires à la sélection de l'échantillon selon le plan factoriel prévu: le premier fournit les éléments d'évaluation du niveau socio-économique de la famille ainsi que des informations plus précises quant à l'âge de l'enfant; le second nous informe quant au niveau de motivation pour la réussite des jeunes, centre des préoccupations de cette recherche et fut administré dans son ensemble vu que le mélange des items des diverses échelles réduit la transparence du test; le troisième enfin permet d'évaluer le QI des sujets, élément également important pour la sélection de l'échantillon.

Ces instruments devaient donc être administrés à l'ensemble des sujets afin de pouvoir procéder, dans un second temps, à la sélection de l'échantillon selon les critères qui ont été définis. Seule l'administration des questionnaires de niveau d'expectation et d'aspiration n'étaient pas indispensables à cette étape du travail. Ils furent toutefois appliqués conjointement aux autres parce qu'il semblait plus perturbateur pour le fonctionnement de l'école de réunir à nouveau les élèves pré-sélectionnés, qui proviendraient de différentes classes afin de les soumettre à une seconde session, plutôt que de prolonger la première session d'administration aux classes entières de 30 à 40 minutes; par ailleurs ce procédé de pré-sélection pourrait biaiser les résultats obtenus vu que les sujets auraient conscience d'avoir été "élus", alors que ce n'est pas le cas lorsque l'on administre des épreuves à l'ensemble des classes de sixième d'un même établissement.

Nous avons besoin, pour réaliser notre projet, de deux heures non consécutives et l'administration était prévue à des classes entières pendant l'horaire de cours normal. Après avoir obtenu l'autorisation de la Direction Générale de l'Enseignement de Base du Ministère de l'Education⁽⁵⁾, les diverses écoles furent contactées. Chaque établissement choisissait, en accord avec l'auteur, les deux heures nécessaires au passage des questionnaires pour chacune des classes de sixième. Dans les écoles qui fonctionnent en horaire "double", les classes fréquentant l'horaire du matin et de l'après-midi furent contactées, d'autant plus qu'elles drainent souvent des populations différentes: les sujets fréquentant les classes de l'après-midi proviennent généralement de milieux moins favorisés que ceux des classes du matin. Les classes des horaires nocturnes ne furent pas touchées vu qu'elles sont fréquentées par des sujets plus âgés (>14 ans).

L'uniformisation des conditions d'administration ont été obtenues grâce à la formation des administrateurs et à l'utilisation d'instructions générales et spécifiques précises.

L'administration des épreuves a été réalisée par des licenciés en psychologie ou des étudiants fréquentant les dernières années du cours de psychologie de l'université de Porto. Ils furent soumis à un entraînement spécifique qui visait à les familiariser avec les caractéristiques des instruments et leurs conditions d'administration ainsi qu'à les préparer à résoudre de façon uniforme les divers types de problèmes qui pouvaient surgir en cours de passation (incompréhension des instructions de la part des élèves, demande d'aide pour résoudre les épreuves, problèmes de discipline etc.)

Un ensemble d'instructions était fourni, par écrit à chaque administrateur. Elles comprenaient des instructions d'ordre *général* qui devaient être transmises aux élèves de sixième afin de justifier leur collaboration à cette étude. Elles prétendaient en outre stimuler leur motivation pour le travail qu'ils auraient à fournir, accentuer l'aspect informatif des questionnaires et réduire leur connotation compétitive, garantir la confidentialité des résultats et justifier l'exigence de silence et de travail individuel. Elle leur signalait également le comportement à adopter au cas où ils ne comprendraient pas les instructions de chaque épreuve. En plus de ces informations générales, les administrateurs disposaient d'instructions *spécifiques*

(5) Une copie de cette autorisation est disponible en annexe V a.

relatives à chacune des épreuves qui incluent les instructions préconisées par les auteurs des épreuves ainsi que celles nécessaires au bon déroulement de celles-ci. Avant le début de chaque épreuve, une vérification de la compréhension des instructions a toujours eu lieu soit à l'aide d'un exemple, soit à l'aide de questions directes.

L'ordre de passation des instruments a été identique pour toutes les classes: furent d'abord administrées les deux échelles du ECNI, ensuite le questionnaire de niveau d'aspiration suivi de celui de niveau d'expectation et du questionnaire d'identification durant la première heure. La deuxième heure fut consacrée au PMT-K. On a eu soin de commencer chaque session par l'épreuve qui exigeait le plus de concentration et d'alterner les d'épreuves qui exigeaient le plus d'attention avec celles qui en exigeaient moins (niveau d'aspiration et questionnaire d'identification).

Le passage des épreuves fut réalisé par deux administrateurs pour chacune des classes: le premier était chargé de lire les instructions à haute voix et d'organiser le passage, alors que l'autre surveillait le respect des normes et était disponible pour fournir certains éclaircissements individuels lorsque ceux-ci s'avéraient nécessaires et pertinents. Un appui systématique était fourni aux élèves pour remplir les questionnaires d'identification. Les questionnaires étaient immédiatement recueillis après chaque session. Ces passages collectifs reçurent un accueil favorable, tant de la part des écoles comme des élèves, et l'obtention de la collaboration de ces derniers fut aisée.

B. Administration du questionnaire de pratiques éducatives familiales

Afin d'uniformiser les conditions d'administration et donc d'accroître la validité des résultats les questionnaires de pratiques éducatives devaient être remplis par les enquêteurs eux-même au cours d'une entrevue avec la mère à domicile.

En effet la proportion de mères analphabètes ou ayant de faibles habitudes de lecture de l'échantillon, les difficultés probables de déplacement des mères du local de résidence à l'endroit de l'entrevue, l'absence de plusieurs heures du domicile que ce déplacement impliquerait, et l'anxiété que pourrait engendrer le

cadre anonyme d'une institution publique comme l'école, par exemple, justifiaient le choix des entrevues à domicile.

Considérant le nombre de mères à interroger (N=288), la durée des entrevues (2H) et la dispersion géographique des familles, le recours à plusieurs enquêteurs fut indispensable pour réaliser cette phase du travail. Il fallait donc leur fournir une formation spécifique afin de garantir l'uniformisation des conditions de réalisation des entrevues et favoriser la sincérité des réponses des sujets interrogés.

Les enquêteurs possédaient tous une formation de base en psychologie. Une formation spécifique à l'enquête leur fut fournie durant plusieurs sessions de travail de groupe en fonction des objectifs suivants: 1) assurer la compréhension univoque des divers items afin de pouvoir expliciter, si nécessaire, leur signification de façon homogène en utilisant un langage accessible à tous les milieux culturels; 2) rendre les enquêteurs capables de créer un climat de neutralité et tolérance favorable à la sincérité des réponses: les premières informations recueillies, d'ordre général et objectif, aident d'ailleurs à l'établissement de ce climat; 3) fournir un guide uniforme de présentation de l'enquête: celui-ci prétend réduire l'influence du conformisme social dans la mesure où des justifications *a priori* sont présentées pour tout comportement éducatif réel qui s'éloignerait des critères idéaux du propre sujet: en effet, les enquêteurs mettent l'accent sur le fait qu'il n'y a pas une façon d'éduquer les enfants, en soi, meilleure qu'une autre mais que celles-ci varient en fonction des caractéristiques spécifiques de l'enfant; ils présentent comme objectif de l'enquête le simple recueil d'information sur les pratiques éducatives réelles des mères au Portugal, jusqu'à présent inexistant, et en aucun cas *l'évaluation* du comportement maternel; ils soulignent le caractère exploratoire de l'enquête et l'importance de la mère dans l'éducation des enfants; le caractère strictement confidentiel des questionnaires est finalement garanti ainsi que le traitement exclusivement global des résultats. Plusieurs sessions d'entraînement garantirent l'assimilation de ces notions.

Seules les mères furent interrogées. Le questionnaire incide, comme nous l'avons signalé auparavant, sur des situations concrètes de la vie quotidienne de l'enfant qui sont, très souvent encore, de l'exclusive responsabilité maternelle.

Chaque mère devra répondre en relation à un enfant spécifique (le sujet de l'échantillon), à propos d'aspects concrets de la vie quotidienne actuelle, afin d'éviter les déformations dues aux failles de mémoire ou aux généralisations excessives. L'introduction de cet élément de référence concret est susceptible d'augmenter la cohérence entre attitudes et comportements rapportés et ceux qui se vérifient réellement dans ces situations précises ainsi que de limiter l'observation des pratiques éducatives maternelles à celles dont sont objets les pré-adolescents de 10 à 13 ans.

Les précautions prises au cours de l'élaboration du questionnaire, lors de la formation des enquêteurs et au cours des entrevues elles-mêmes, ont comme objectif essentiel d'augmenter la validité des informations recueillies de cette façon en réduisant, entre autres, le biais introduit par la désirabilité sociale. Imaginer avoir de ce fait accès aux pratiques éducatives réelles des mères dans les situations décrites serait toutefois illusoire. Les pratiques éducatives réelles sont inaccessibles et le choix d'un instrument d'observation n'en fait ressortir que certaines facettes. Les auto-évaluations des attitudes ou comportements donnent accès à la perception que les sujets ont d'eux-mêmes ou plus précisément à la construction d'une image publique de cette perception. Cette image est nécessairement schématique dans la mesure où elle supprime les variations temporelles du comportement et est influencée par les idéaux et valeurs personnelles et par ceux du milieu dans lequel le sujet se situe. La situation d'enquête ne crée toutefois pas un contexte exceptionnel. Elle s'assimile, au contraire, à l'ensemble des situations où le contrôle social est possible, situations fréquentes au cours de la vie quotidienne. Ce contrôle social influencera non seulement les auto-évaluations des mères mais aussi leurs attitudes effectives et leurs comportements manifestes dans un large éventail de situation. On peut croire que dans ces cas, les attitudes et

comportements maternels seront plus proches de l'image qu'elles ont voulu nous transmettre au cours de l'entrevue. Les résultats des questionnaires de pratiques éducatives peuvent être considérés le reflet des attitudes et comportements éducatifs maternels dans les situations où le contrôle social est susceptible de s'exercer. C'est donc cet aspect qui sera évalué ainsi que ses variations en fonction de la motivation pour la réussite, du genre de l'enfant, de son niveau socio-économique et de sa zone de résidence.

Les mères furent préalablement contactées par téléphone lorsque cela s'avéra possible, afin de leur exposer brièvement l'objectif de l'enquête et fixer la date et l'heure de l'entrevue en fonction de leurs disponibilités. Lorsque ce premier contact téléphonique n'avait pas été possible les enquêteurs se rendaient directement au domicile, munis d'un certificat d'identification de la faculté de psychologie.

En général, la perspective de l'entrevue fut accueillie avec bienveillance par les mères et les refus catégoriques furent exceptionnels (4 ou 5). Les sujets sélectionnés furent, dans ce cas, substitués par d'autres appartenant au même sous-groupe.

Les enquêteurs ignoraient le niveau de motivation pour la réussite des enfants ou toute autre information les concernant, afin d'éviter un possible effet de "halo". Il est évident que le contexte familial dans lequel se déroulait l'enquête ainsi que les informations objectives recueillies au cours de l'entrevue, leur fournissait des éléments permettant l'évaluation du niveau socio-économique de la famille. Ces éléments furent comparés à ceux fournis par l'enfant dans le questionnaire d'identification et justifiaient parfois, soit l'élimination du sujet, soit son transfert vers un autre groupe social. A la suite de ces transferts certains groupes présentaient un nombre excessif de sujets qui furent éliminés au hasard. Toute perte de sujet était compensée par le recours à un autre sujet du même groupe.

L'échantillon final sur lequel portera l'analyse des résultats est formé comme prévu de 288 sujets, également repartis en 24 groupes (12 sujets par groupe) selon un plan factoriel ($2 \times 2 \times 2 \times 3$).

5. CARACTERISTIQUES DE L' ECHANTILLON

Les informations fournies par les parents au cours des entretiens ainsi que celles obtenues à partir du questionnaire d'identification rempli par les enfants nous permettent de broser un tableau des caractéristiques de l'échantillon et de leurs variations en fonction du groupe considéré. Nous en rapporterons la synthèse, une description plus détaillée étant disponible en annexe⁽⁶⁾ .

Les caractéristiques de l'échantillon correspondent plus ou moins à nos expectations. Les niveaux socio-économiques inférieurs se caractérisent par un niveau d'instruction relativement bas, les familles y sont plus nombreuses et des mères travaillent rarement en dehors du foyer (25%) bien que 40% affirment exercer une profession. Il s'agit d'une évaluation minimaliste de l'occupation professionnelle de la mère, vu que les mères rurales déclarent rarement travailler dans l'agriculture. Les enfants de NSE bas éprouvent plus de difficultés scolaires (échecs plus fréquents, moyenne d'âge plus élevée en 6^e) même lorsque, comme c'est le cas pour cet échantillon, les niveaux de motivation pour la réussite des diverses classes sociales ont été au préalable homogénéisés et les sujets de plus de 14 ans éliminés. On peut supposer que les difficultés scolaires de ce groupe social seraient plus nettes encore dans un échantillon non sélectionné. Les jeunes de NSE bas sont supposés fonder plus tôt leur propre foyer (âge ou mariage plus bas) et les mères des classes populaires différencient plus les qualités qu'elles considèrent adéquates pour garçons ou pour filles. Exeption faite de ce dernier aspect, les caractéristiques des classes populaires s'accroissent lorsqu'elles résident en zone rurale. Aucune relation générale n'est observée entre le niveau de motivation de l'enfant et son rang au sein de la fratrie.

(6) La description de l'échantillon est disponible en annexe VI.

II. RESULTATS: PRESENTATION ET ANALYSE

Les données recueillies à partir de cet échantillon seront soumises à une analyse de variance afin de pouvoir évaluer si les facteurs de sélection, seuls ou en interaction, peuvent expliquer les différences de moyenne entre groupes tant au niveau des variables cognitives comme au niveau des variables éducatives.

Comme les analyses antérieures (chap.V, VI,VII,VIII) ont mis en évidence l'existence de relations entre certaines variables, nous recourerons, dans un premier temps, à une analyse de variance multivariée (MANOVA) pour chacun des groupes au sein desquels ces relations se manifestent afin d'éviter la surestimation des "effets" observés. Bien qu'au cours de la sélection de notre échantillon nous ayons, dans une certaine mesure, contrôlé le Q.I. des sujets afin qu'il n'interfère pas avec la motivation, nous comparerons les résultats de l'analyse de variance multivariée à ceux de l'analyse de covariance multivariée (MANCOVA), contrôlant le Q.I. La similitude de ces deux groupes de résultats nous garantira l'efficacité de la sélection initiale.

L'analyse de variance multivariée, soulignant les effets éventuels des facteurs de sélection au niveau de groupes de variables, sera suivie d'une analyse de variance de chacune d'elles (ANOVA) afin de mettre en évidence celles qui varient significativement selon les groupes définis par les facteurs considérés. Finalement, les moyennes des divers groupes définis par chacune des modalités des facteurs dont les effets sont significatifs, seront comparées afin d'observer le sens de ces différences et d'en analyser les implications.

1. HOMOGENEITE DES VARIANCES ET NORMALITE DES DISTRIBUTIONS.

L'utilisation de l'analyse de variance multivariée exige, comme condition préalable, l'homogénéité des matrices de dispersion et la normalité des distributions des données. Bien que ces caractéristiques aient été vérifiées antérieurement pour chacune des variables à partir d'échantillons moins sélectionnés, elles seront à nouveau appréciées. Chaque groupe de variables sera successivement considéré en relation à ces deux critères afin de pouvoir déterminer le degré de fiabilité des résultats et la nécessité d'introduire certaines analyses supplémentaires.

- *Questionnaire de pratiques éducatives familiales* - Les résultats du test de Bartlett-Box utilisé pour apprécier le degré d'hétérogénéité des variances, sont disponibles au tableau 9.4. Ils indiquent que les variances de toutes les échelles sont homogènes ($p=n.s.$) exception faite de l'échelle d'absence de structuration ($p<.04$). Vu qu'une telle hétérogénéité ne s'était pas manifestée au cours du premier passage du questionnaire à des mères d'élèves de 6^e année de scolarité, appartenant aux diverses classes sociales et résidant également en zones rurale et urbaines, on peut supposer qu'elle a été induite par l'introduction du 4^e facteur de sélection: la motivation pour la réussite. Le test de Bartlett-Box sera répété en relation aux quatre facteurs de sélection afin de déterminer lequel d'entre eux serait responsable de ce phénomène. Les résultats, présentés au tableau 9.5, garantissent l'homogénéité des variances pour chacun des facteurs considéré séparément. L'hétérogénéité ne se manifesterait donc que lors de leur interaction.

La normalité des distributions des données relatives aux diverses échelles de pratiques éducatives familiales est confirmée par la configuration linéaire des graphiques 9.1 à 9.9.

TABLEAU 9.4. Homogénéité des variables des échelles du Questionnaire de Pratiques Educatives Familiales et des variables cognitives (Test Bartlett-Box).

VARIABLES			F	P
PRATIQUES EDUCATIVES	STRUCTURATION ABSENTE		1.58778	.037
	STRUCTURATION FLEXIBLE		1.03521	.414
	STRUCTURATION RIGIDE		.97451	.495
	STRUCTURATION GLOBALE		1.39207	.100
	AUTORITARISME		1.23981	.197
	AUTONOMIE-RESPONSABILITE		.71962	.831
	ACCEPTATION		1.14839	.282
	EXPECTATIVES		1.16447	.265
PMT-K (p)	LOCUS DE CONTROLE		.96107	.514
	ANXIETE STIMULANTE		.72965	.820
	ANXIETE DEBILITANTE		1.43857	.080
	ANXIETE COMBINEE		.82910	.697
ASPIRATIONS	CONFORMISME		1.95167	.004
	NIVEAU D'ASPIRATION		1.33496	.130
	CHOIX D' ACTIVITES NOUVELLES		.74759	.800
EXPECTATIONS	NIVEAU D'EXPECTATION 1 ^o Code		2.62101	<.001
	"	2 ^o Code	1.98935	.003
	"	TOTAL	1.87177	.007
	"	MAXIMUM	1.86007	.007
	"	MINIMUM	2.67087	<.001
	RIGIDITE PREVISIONS 1 ^o Code		1.17294	.257
	"	2 ^o Code	1.10397	.331

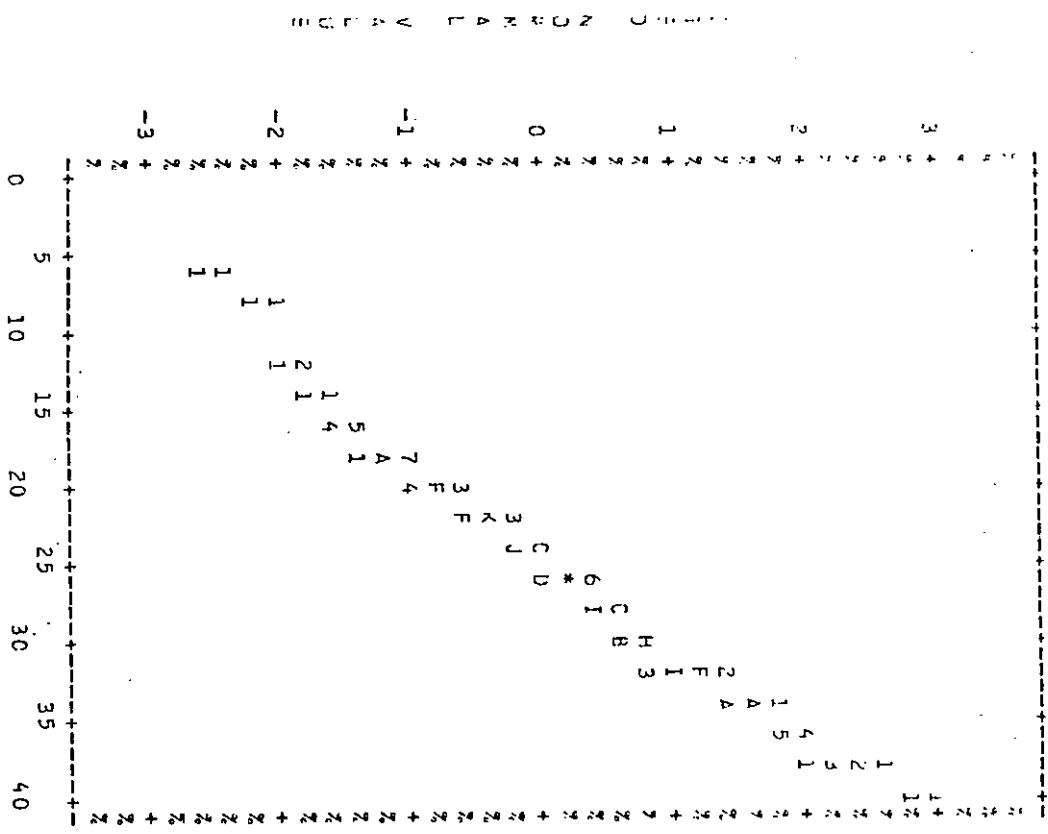
TABLEAU 9.5 : Homogénéité des variances (test Bartlett-Box) :
valeurs de F et niveau de signification statistique (p)
en fonction des facteurs de différenciation considérés
(genre, zone, NSE, motivation).

FACTEURS	MOTIVATION		SEXE		NSE		ZONE	
	COEF.	F	P	F	P	F	F	P
VARIABLES								
FRAT. EDUC.	STRUCT. ABS.	1.86171	.172	1.58045	.209	.35917	.698	3.58741 .058
PMT-K(p)	CONFORMISME	1.48520	.223	5.03078	.025	2.20333	.110	.61710 .432
EXPEC- TATION	N. EXPECT. 1°C	.14433	.704	12.061174	.001	5.23902	.005	4.23666 .040
	N. EXPECT. 2°C	3.87616	.049	1.70306	.192	2.33902	.096	3.19322 .074
	N. EXPECT. TOT.	.00296	.957	3.44402	.063	2.90238	.055	.15794 .691
	N. EXPECT. MAX.	.59204	.442	4.05483	.044	1.44289	.236	.02505 .874
	N. EXPECT. MIN.	.71003	.399	.00079	.978	4.99673	.007	2.56176 .109

APPROX OF OBS DISTRIBUTIONS

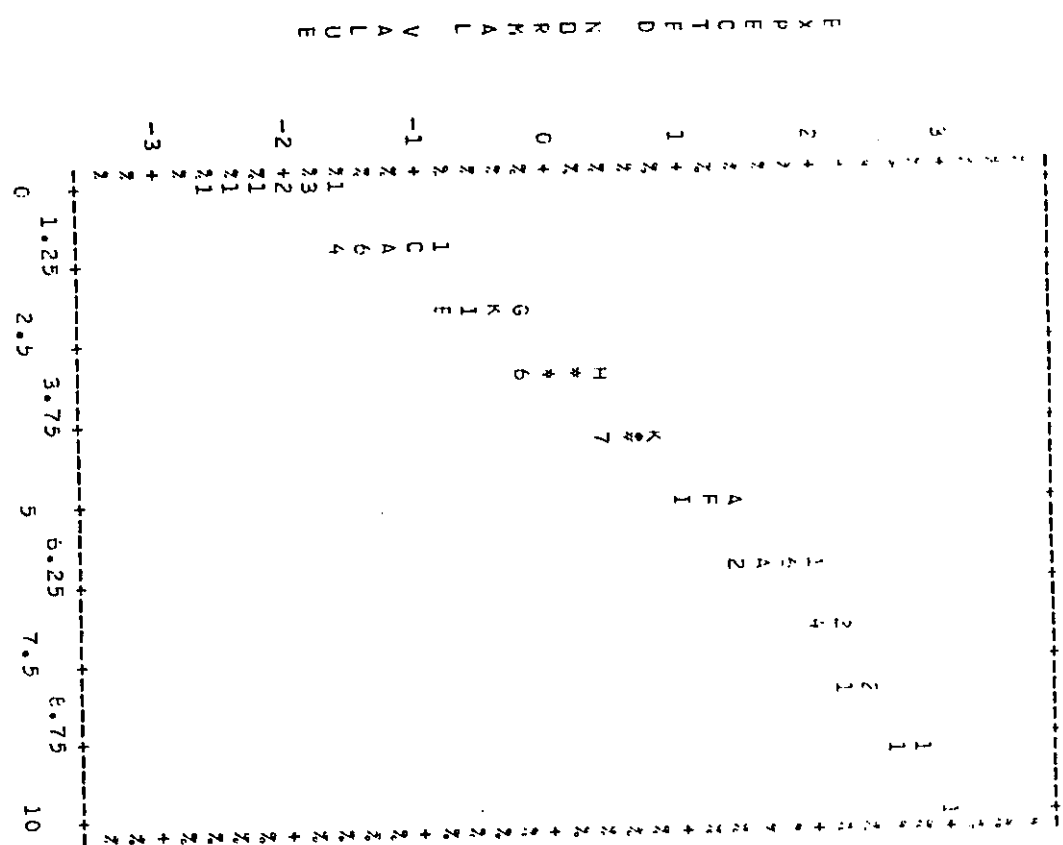
SCENARIO 2.1. STRUCTURATION GLOBAL

NORMAL PLOT



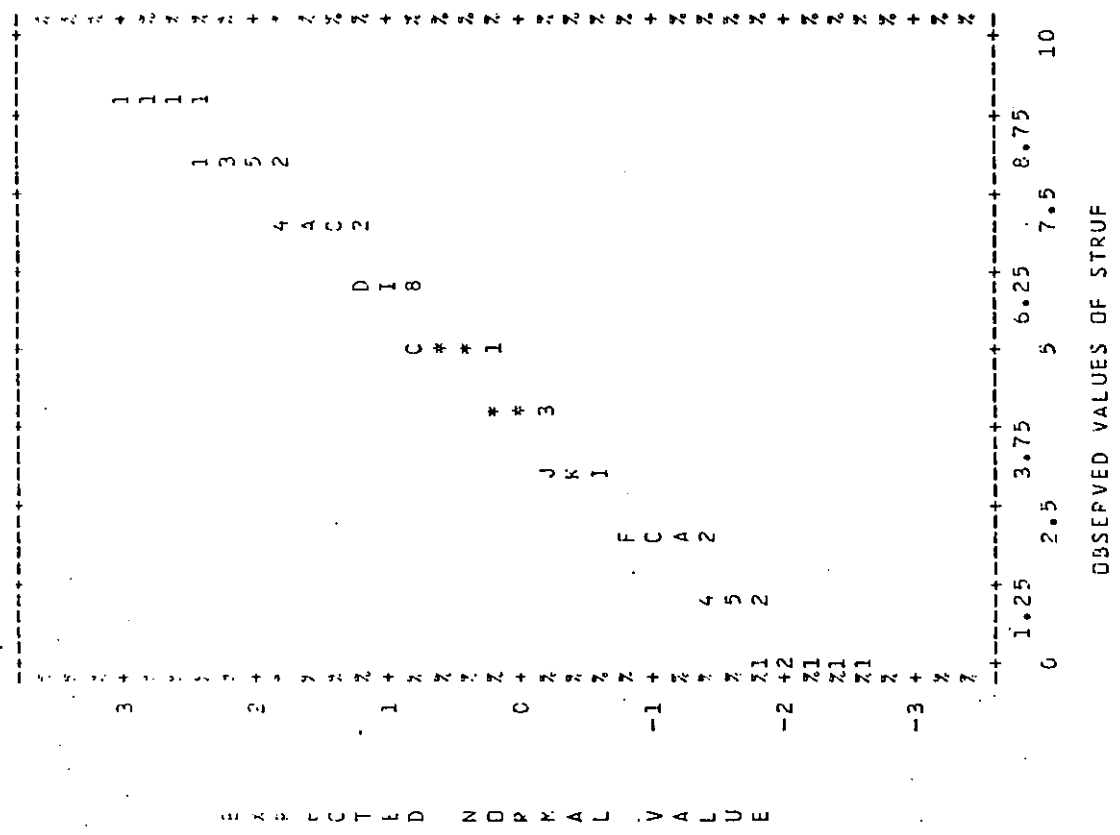
SCENARIO 2.2. STRUCTURATION ASSEITE

NORMAL PLOT



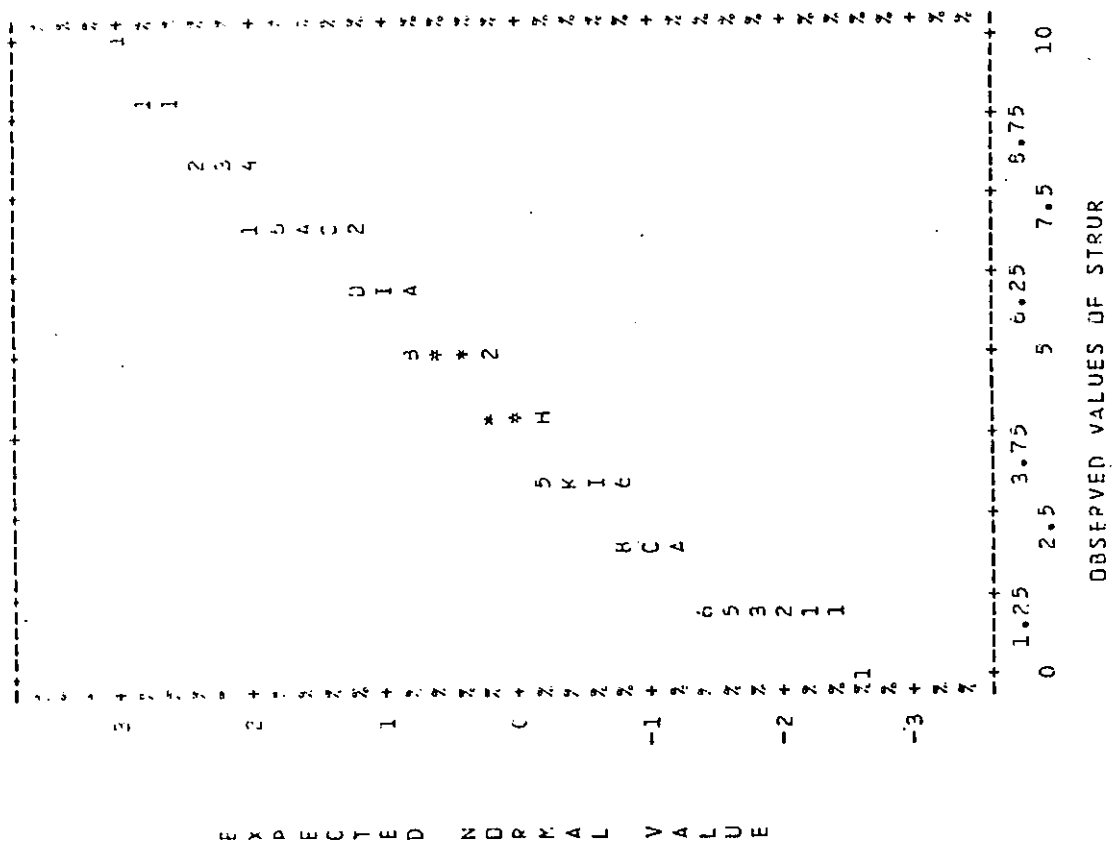
GRAPHIQUE 9.5: STRUCTURATION FLEXIBLE

NORMAL PLOT



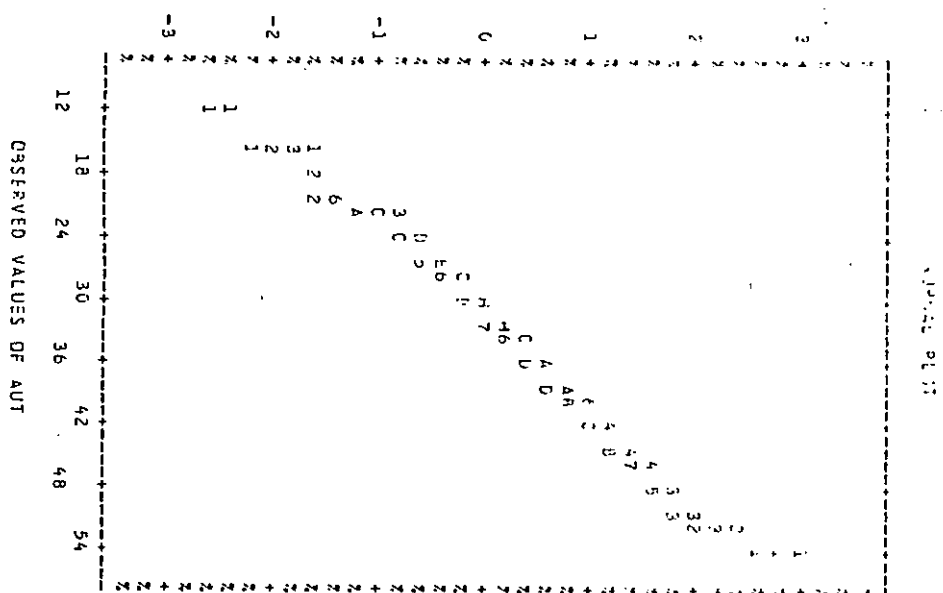
GRAPHIQUE 9.4: STRUCTURATION RIGIDE

NORMAL PLOT

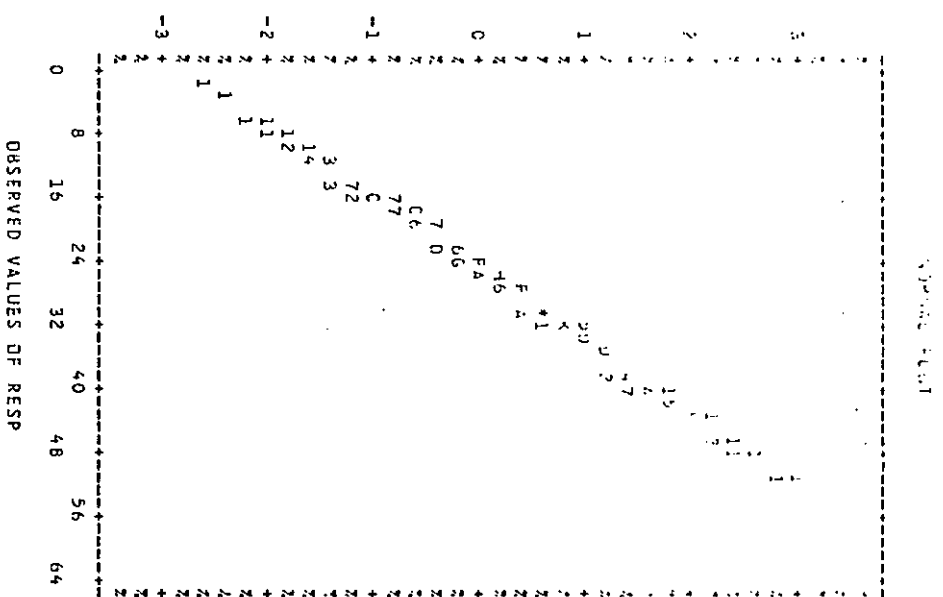


ANALYSIS OF DISTRIBUTIONS

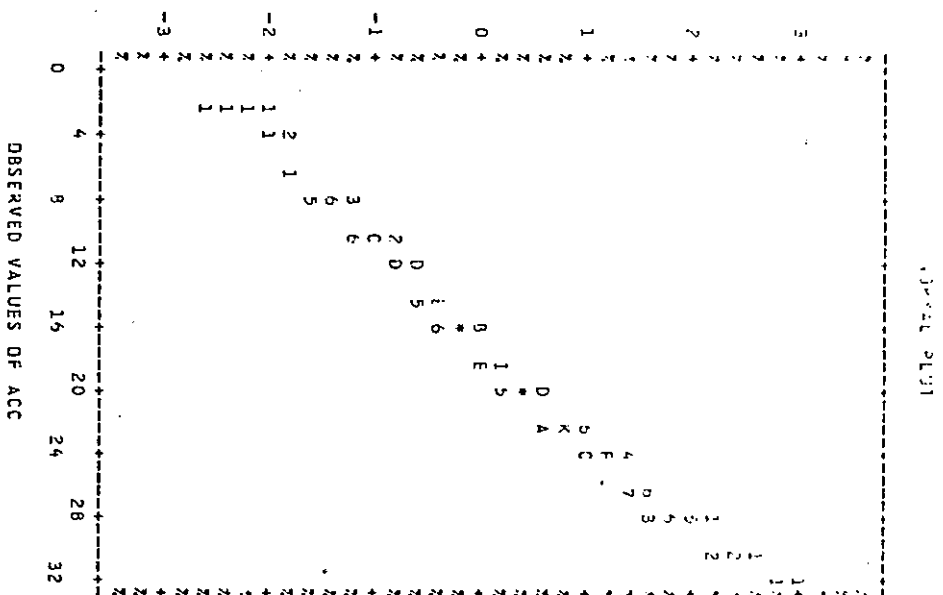
GRAPH OF AUTOREGRESSIVE



GRAPH OF AUTOREGRESSIVE



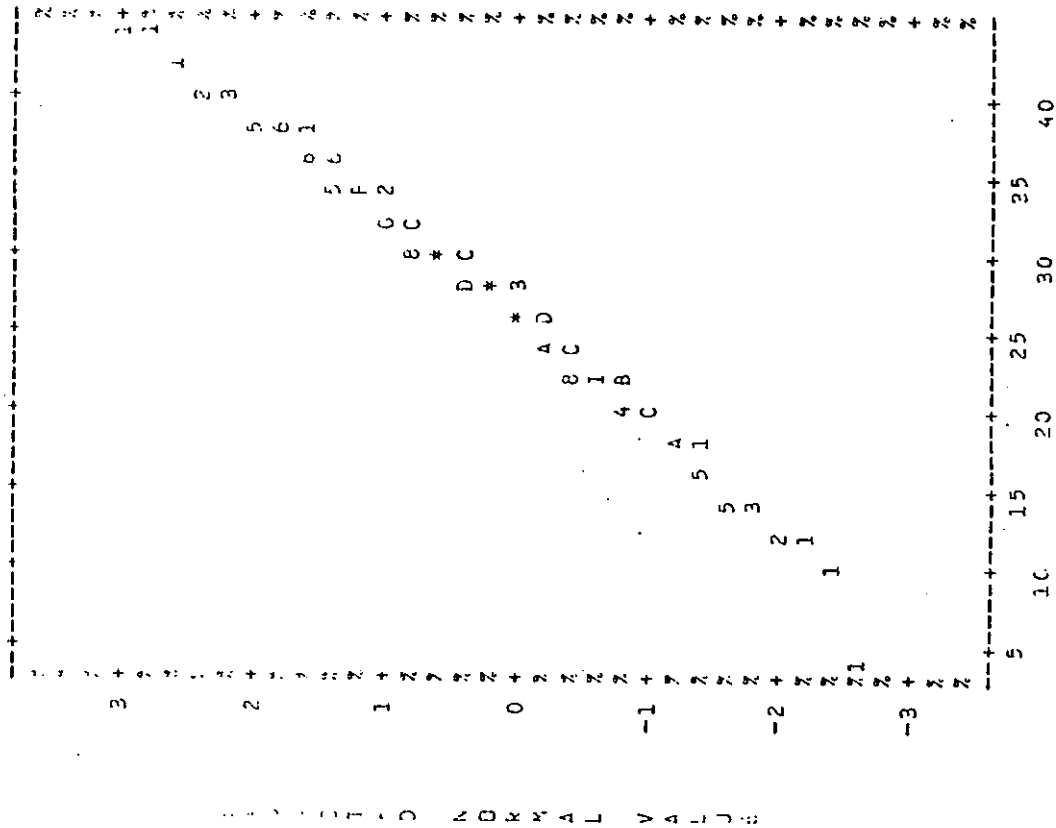
GRAPH OF AUTOREGRESSIVE



ANALYSE DES DISTRIBUTIONS

GRAPHIQUE D'EXPECTATION

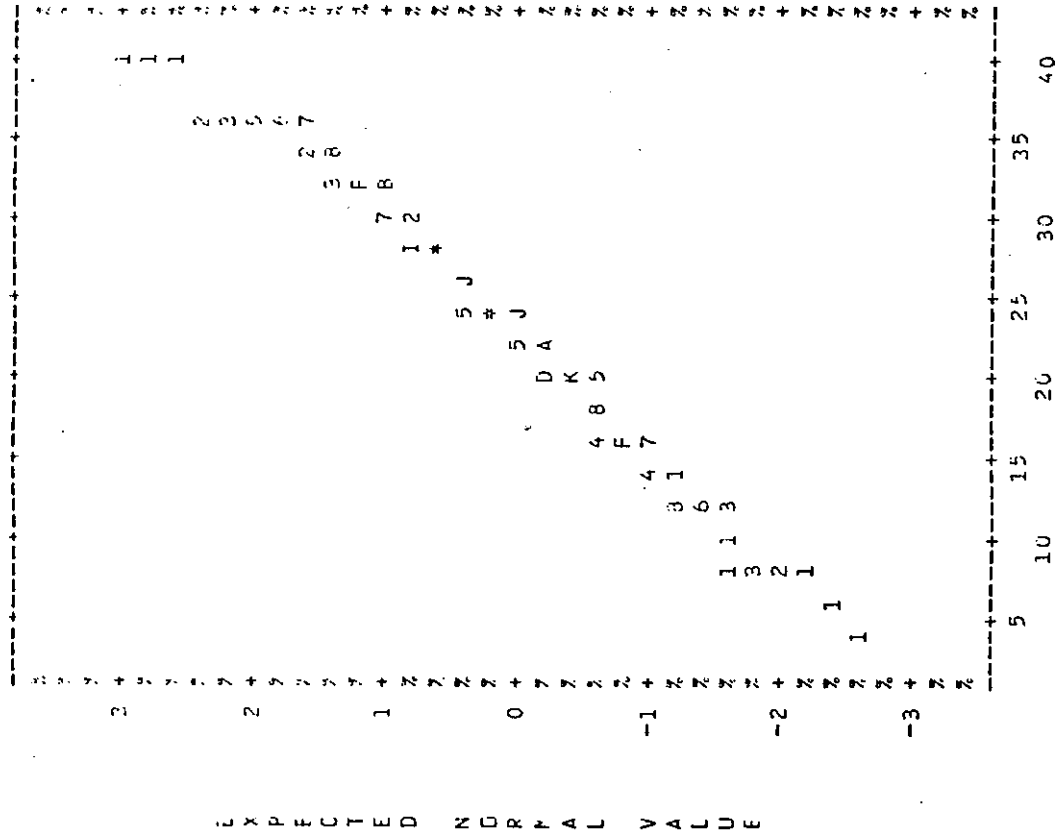
NORMAL PLOT



OBSERVED VALUES OF ESP

GRAPHIQUE D'ECARTS DE CONTRÔLE

NORMAL PLOT

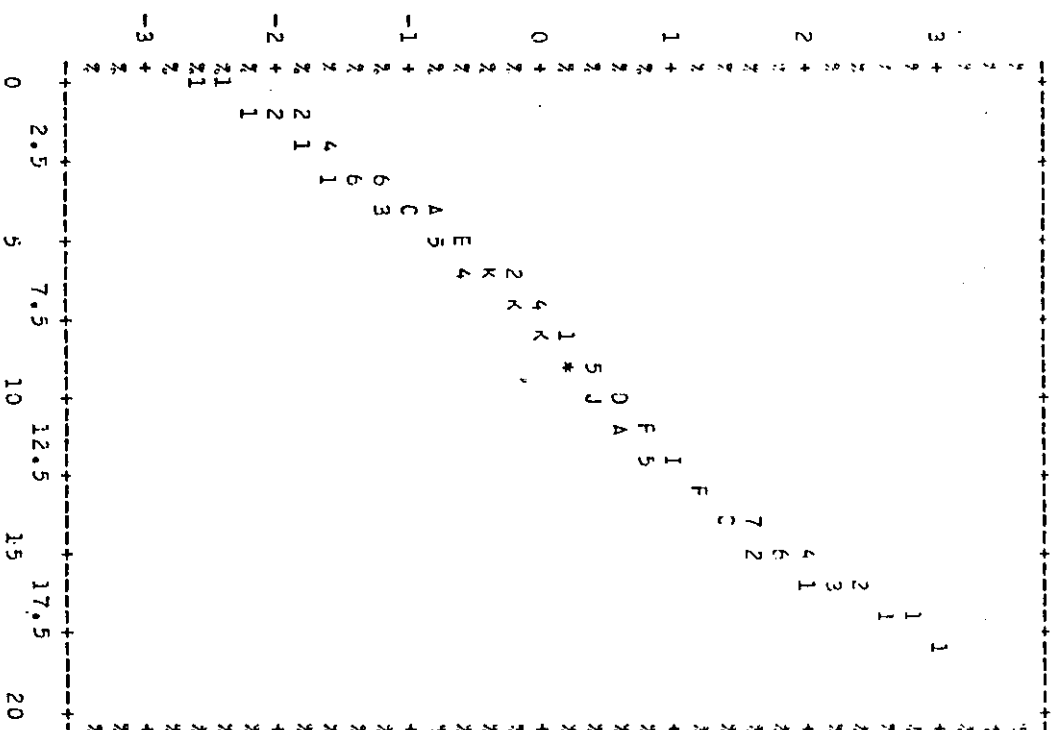


OBSERVED VALUES OF LOC

NORMALITE DES DISTRIBUTIONS

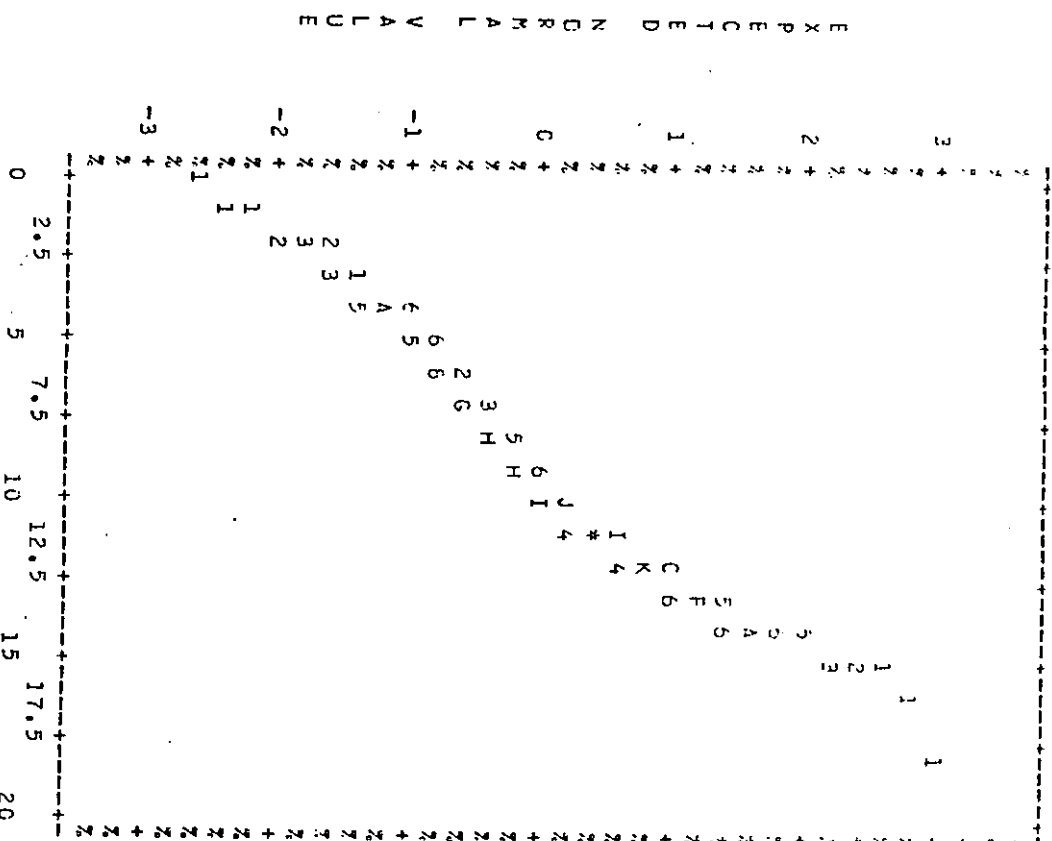
GRAPHIQUE 2.10 : ANKETE POSITIVE

NORMAL PLOT



GRAPHIQUE 2.11 : ANKETE NEGATIVE

NORMAL PLOT



OBSERVED VALUES OF FPOS

OBSERVED VALUES OF FNEG

Les résultats de l'analyse multivariée du questionnaire de pratiques éducatives, qui se rapportent aux effets principaux seront donc fiables. Les effets éventuels d'interaction entre facteurs le seront aussi à condition que l'échelle d'absence de structuration ne soit pas la responsable de ces effets globaux, ce qui nous sera indiqué par l'analyse de variance univariée. Dans le cas contraire, l'homogénéité des variances pour les facteurs en interaction sera explicitement vérifiée.

- *PMT-k(p)* - L'homogénéité des variances des échelles d'anxiété stimulante, débilitante et combinée, est assurée à partir des résultats du test de Bartlett-Box (tableau 9.4), ce qui n'est pas le cas pour le conformisme dont les variances sont significativement hétérogènes ($p=.004$). Le tableau 9.5 nous indique que ce sont essentiellement les données relatives au genre qui sont responsables de cette hétérogénéité, la variation du conformisme des filles étant supérieure à celle des garçons, les résultats sont essentiellement dûs aux différences au sein de la classe supérieure (tableau 9.9)⁽⁷⁾.

Les graphiques 9.10 à 9.13 garantissent la normalité des distributions des diverses échelles du PMT-K. Les résultats de l'analyse multivariée du PMT-K sont donc fiables pour les effets principaux de la motivation, NSE et zone et pour les effets d'interactions de ces facteurs. L'effet principal du facteur sexe ou les effets d'interaction incluant ce facteur le seront aussi à condition qu'ils ne soient pas exclusivement dus aux différences de conformisme, ce qui sera explicité par les résultats de l'analyse univariée subséquente. Si le niveau moyen de conformisme des sujets varie significativement en fonction de leur genre, un test "t" de Student⁽⁸⁾ permettra de vérifier cette différenciation entre les groupes en contrôlant l'hétérogénéité des variances. Le même processus

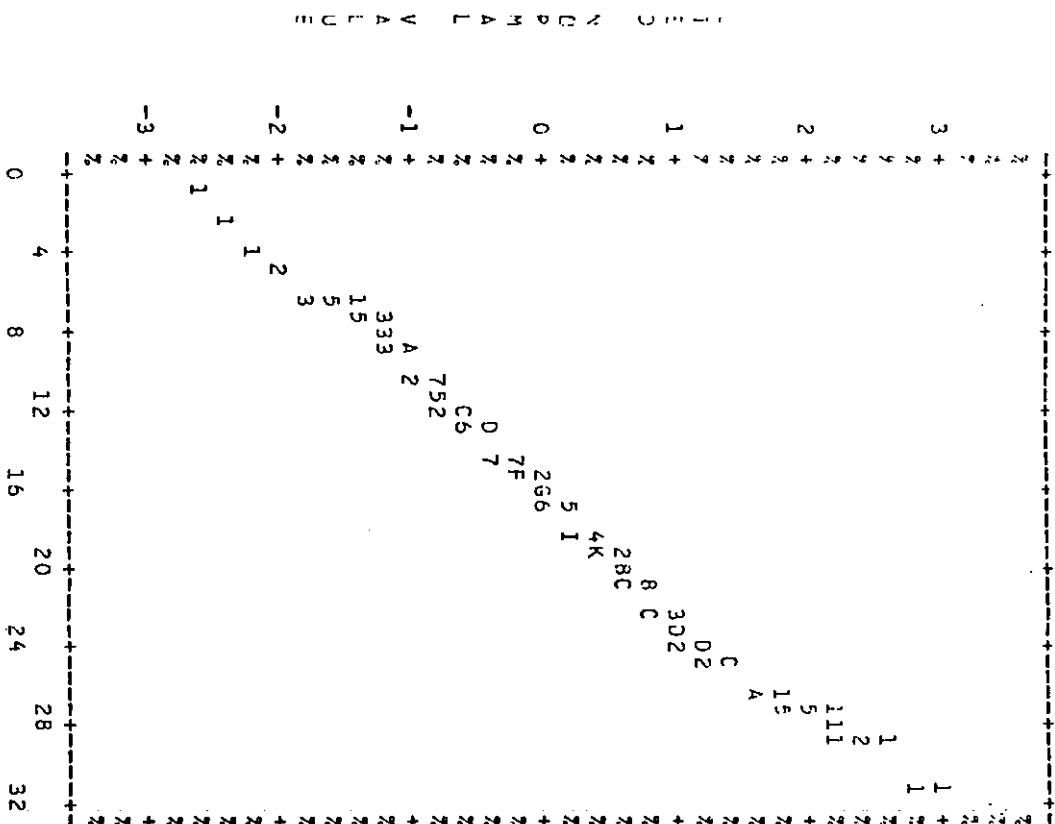
(7) La dimension de ce tableau a justifié sa collocation en annexe VIII b.

(8) T-Test pour groupes hétérogènes: programme SPSS version 9.

ADAPTATION DES DISTRIBUTIONS

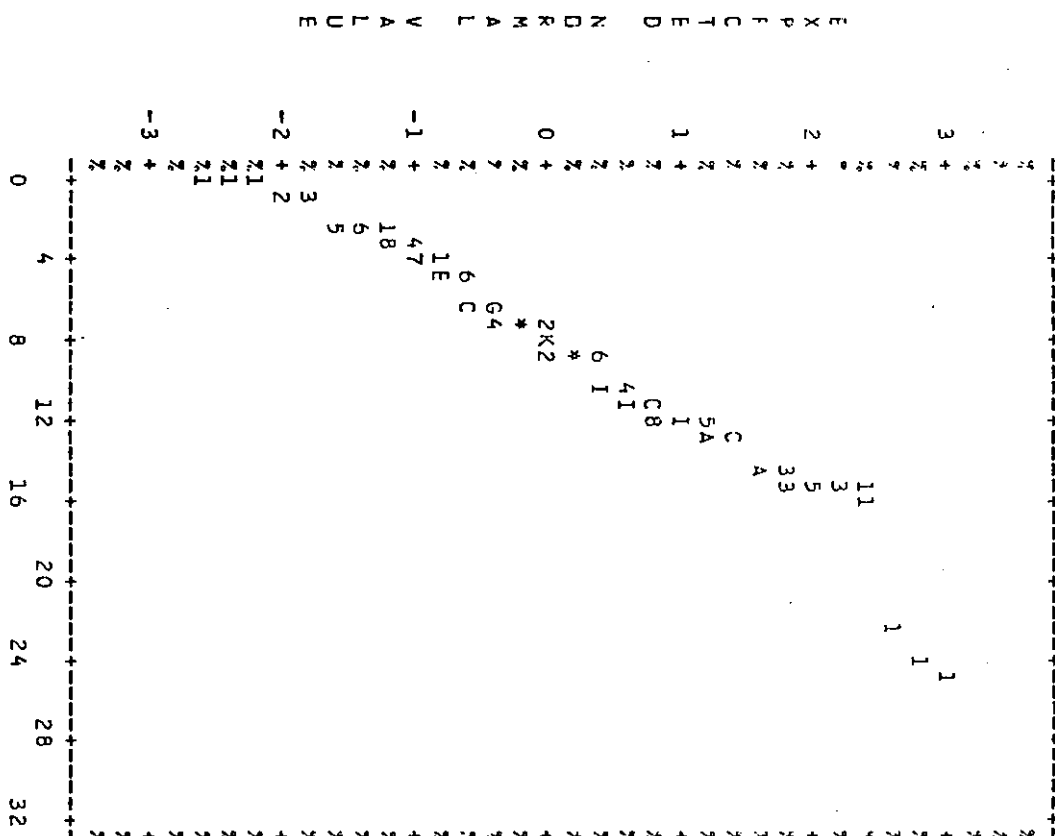
GRAPHIQUE 9.12: ADAPTEE CONSERVEE

NORMAL PLOT



GRAPHIQUE 9.13: CONFORMISME

NORMAL PLOT



sera adopté si des effets d'interaction, incluant le sexe, se montrent significatifs.

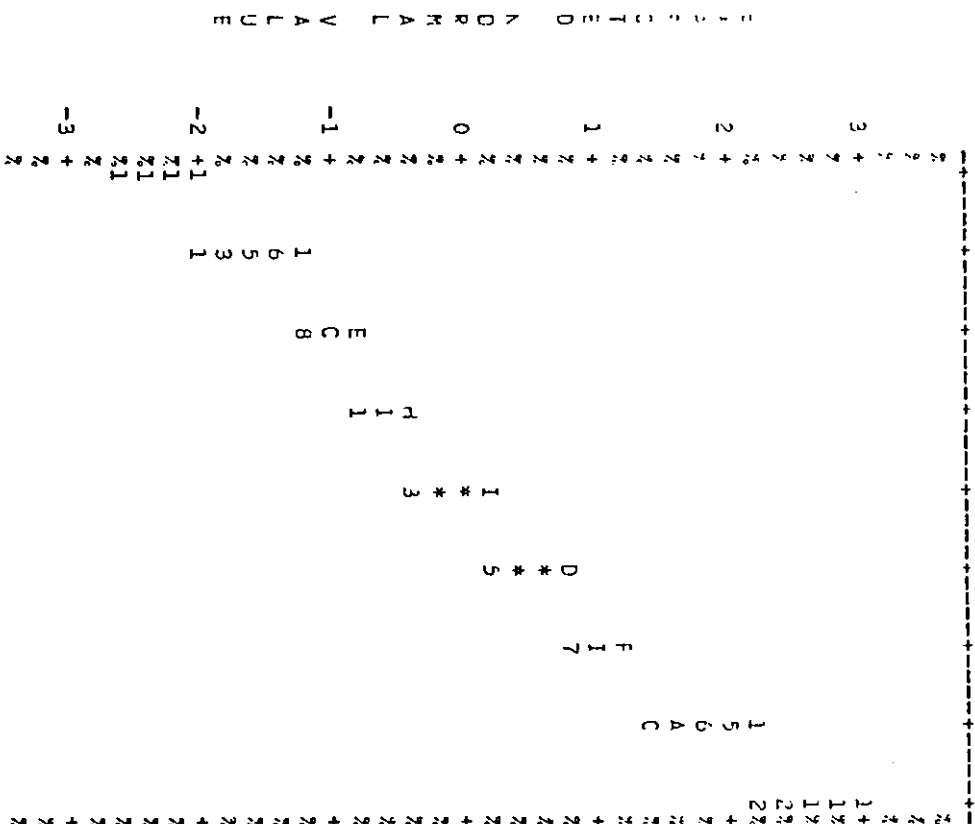
- *Niveau d'aspiration* - L'homogénéité des deux échelles de niveau d'aspiration et de choix d'activités nouvelles est garantie (tableau 9.4) ainsi que la normalité de leur distribution (graphiques 9.14 et 9.15). Les résultats de l'analyse multivariée peuvent donc être acceptés avec confiance.

- *Niveau d'expectation* - Parmi les variables d'expectations, celles qui se réfèrent à la rigidité (ou constance) des prévisions pour le 1^{er} et 2^{er} code possèdent des variances homogènes (tableau 9.4) et une distribution normale (graphiques 9.16 et 9.17). Les résultats des analyses de variances multivariées qui les concernent sont donc fiables. Le tableau se complique quelque peu en relation aux niveaux d'expectations (1^{er}code, total, maxima, minima) dont les variances sont toutes hétérogènes (tableau 9.4). Le tableau 9.5 indique que cette hétérogénéité se maintient pour le niveau d'expectation du 1^{er} code lorsque l'on considère les facteurs sexe, NSE ou zone séparément, mais disparaît pour le facteur motivation. Curieusement les variations des résultats sont nettement supérieures pour les sujets de NSE moyen et ce sont essentiellement les filles rurales de ce milieu qui sont responsables de ce phénomène (tableau 9.9): au sein de la classe moyenne, cette plus grande variabilité se manifestera donc lors de la comparaison entre zones et entre genres. Pour le niveau d'expectation du 2^{er} code les variances ne sont hétérogènes que si l'on compare groupes à niveaux de motivation différents. En effet, la variance des expectations des sujets plus motivés est significativement supérieure à celle des sujets moins motivés. Ces résultats sont essentiellement dus aux différences des résultats de garçons urbains très et très peu motivés. Pour la valeur totale de niveau d'expectation, par contre, cette hétérogénéité disparaît pour chacun des facteurs considérés séparément. Si l'on considère les niveaux d'expectations

ANOMALIES DES DISTRIBUTIONS

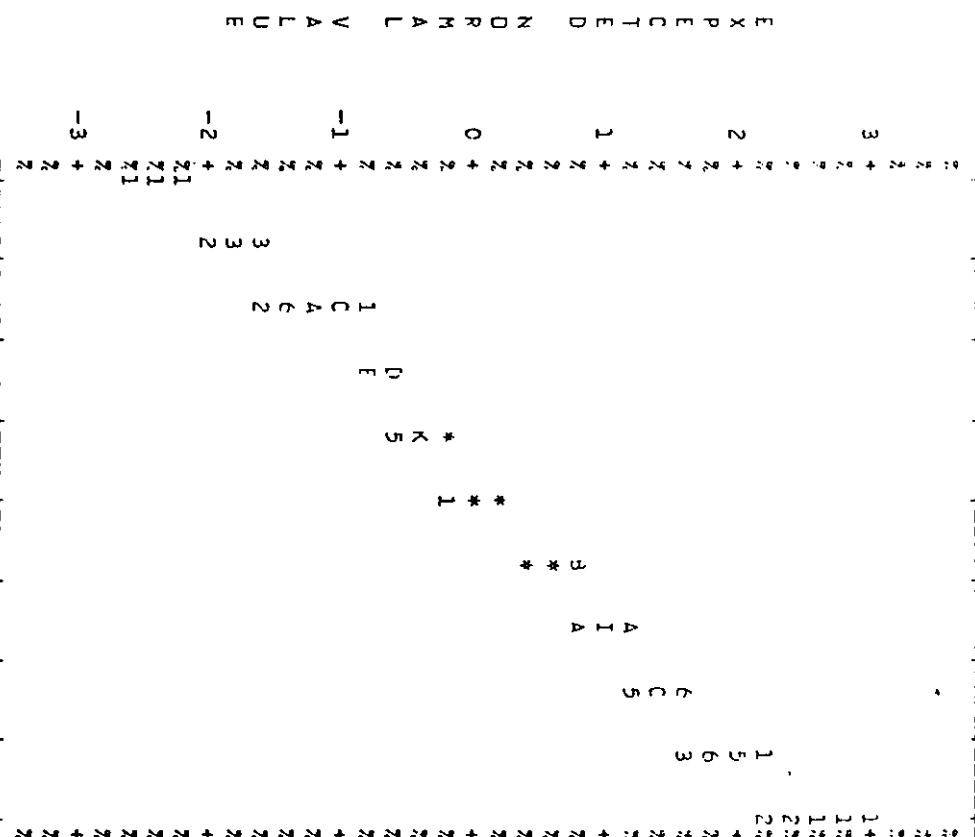
ANOMALIE 9.12: CHUQUIC D'ASPIRATION

NORMAL PLOT



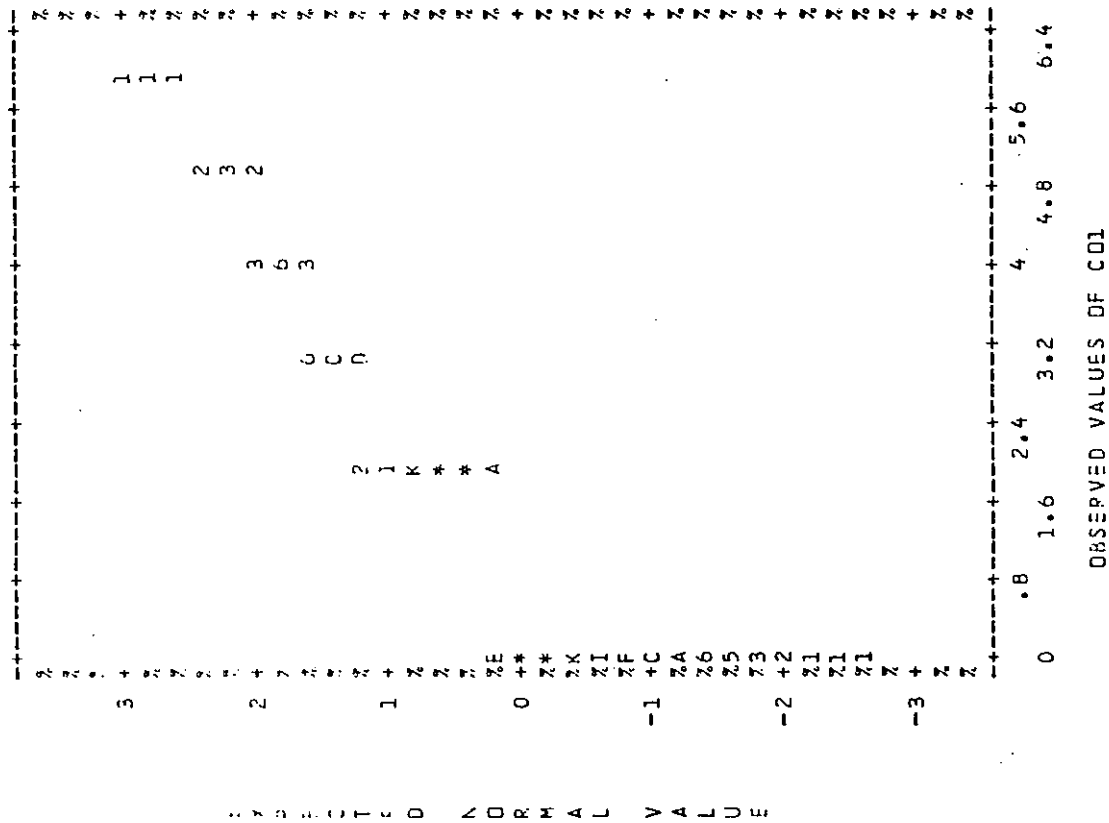
ANOMALIE 9.15: CHOIX D'ACTIVITES NOUVELLES

NORMAL PLOT



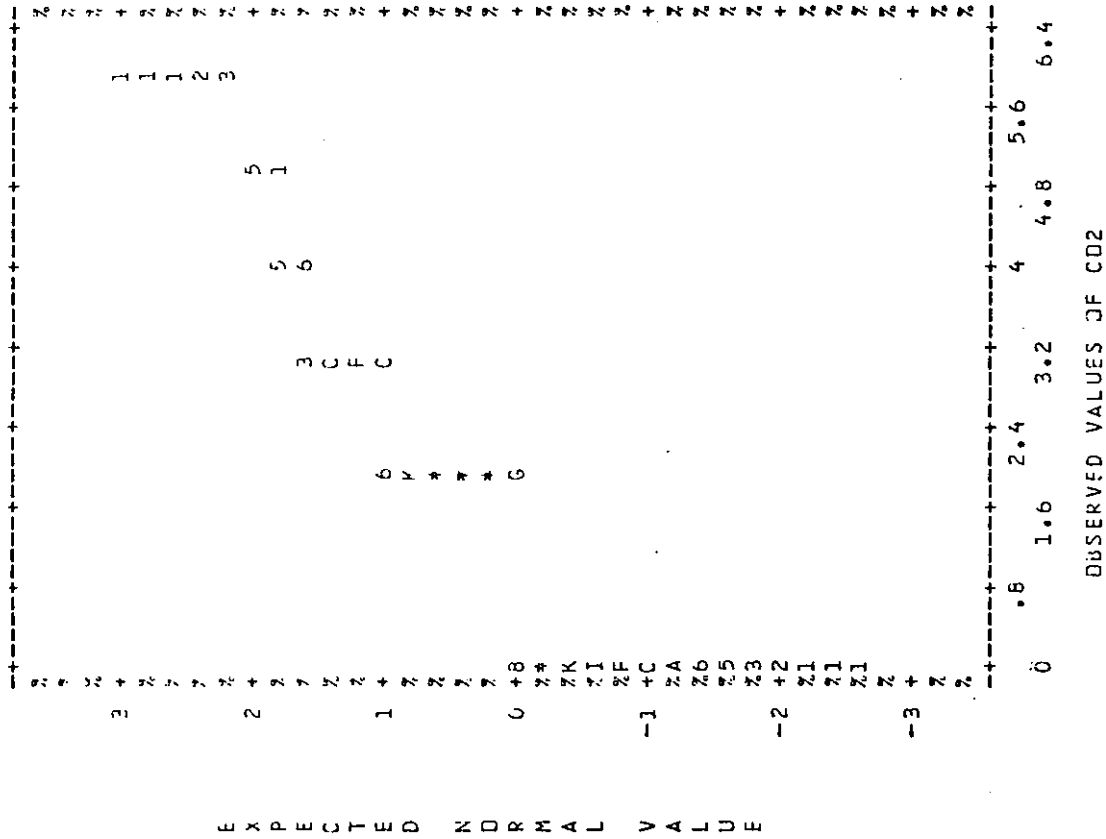
GRAPHIQUE 3.15. CONSTANCE DES PREVISIONS 19 CODE

NORMAL PLOT



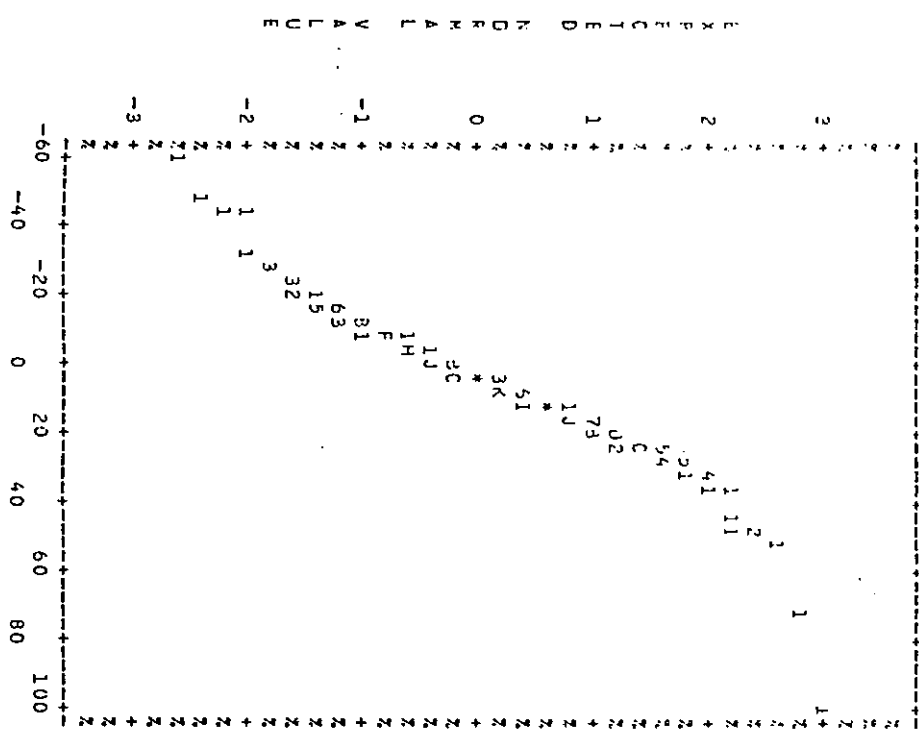
GRAPHIQUE 3.17. CONSTANCE DES PREVISIONS 29 CODE

NORMAL PLOT



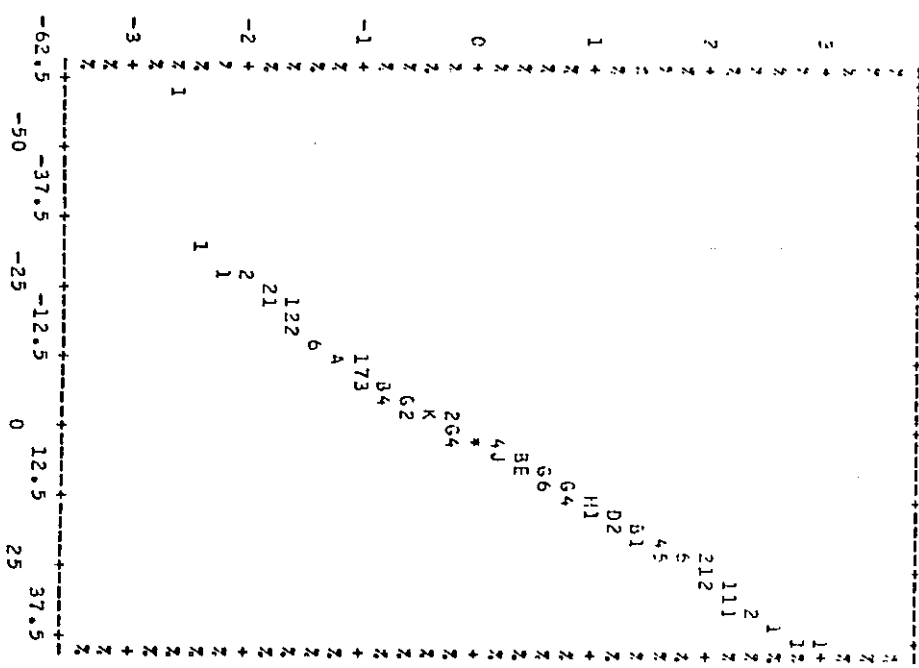
GRAPHIC 9.17 AVERAGE EXPECTATION 10000

NORMAL PLOT



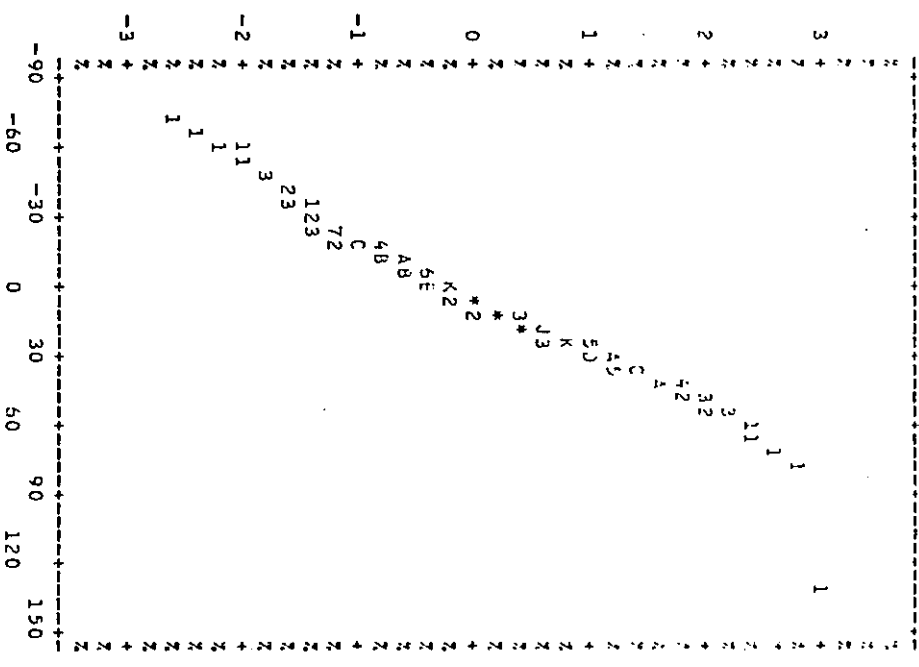
GRAPHIC 9.19 AVERAGE EXPECTATION 20000

NORMAL PLOT



GRAPHIC 9.20 AVERAGE EXPECTATION TOTAL

NORMAL PLOT



extrêmes, les variances des valeurs maxima ne sont hétérogènes que si l'on compare les genres (différences présentes essentiellement au sein de groupes peu motivés ou de la classe moyenne) et pour les scores minima que si l'on compare les niveaux socio-économiques, surtout entre filles (tableau 9.9). On peut donc conclure que c'est en regard au niveau d'expectation du 1^{er} code que l'hétérogénéité des variations est la plus régulièrement observée, quelques soient les groupes considérés, alors que pour les autres variables d'expectation il semble clair que l'un ou l'autre facteur en est particulièrement responsable.

La normalité des distributions des données est garantie pour les niveaux d'expectation du 1^{er} code, 2^{er} code et total (graphiques 9.18, 9.19, 9.20). Les courbes ont une allure exponentielle pour les niveaux d'expectations maxima et minima, qui manifeste une moindre fréquence de valeurs très élevées que de valeurs peu élevées, ce qui semble logique (graphiques 9.21 et 9.22).

Les résultats de l'analyse multivariée devront être considérés avec prudence: les effets principaux du sexe, NSE et zone seront fiables à condition de ne pas être exclusivement dus, soit aux différences de moyenne du niveau d'expectation du 1^{er} code, soit aux niveaux d'expectation maxima pour le sexe, soit aux niveaux d'expectation minima pour le NSE. Les effets de la motivation seront fiables s'ils ne sont pas dus essentiellement au niveau d'expectation du 2^{er} code. Au niveau de l'analyse de variance univariée, les groupes à variations hétérogènes, seront comparés deux à deux à l'aide du test "t". Les résultats relatifs aux expectations maxima et minima, devront être considérés avec une extrême prudence vu la légère déviation de la normalité des distributions.

Comme nous l'avons signalé au cours des chapitres antérieures, la présence de valeurs significatives au test de Bartlett-Box est prévisible dans la mesure où son extrême sensibilité rend ces cas très fréquents lorsque la taille de l'échantillon est importante (Gendre, 1976). Lorsque le second postulat des analyses multivariées, soit la normalité des distributions, est vérifié, la

ADDITIONAL TEST DISTRIBUTIONS

TABLE 9.21. NIEAU D'EXPECTATION MAXIMUM

NORMAL PLOT

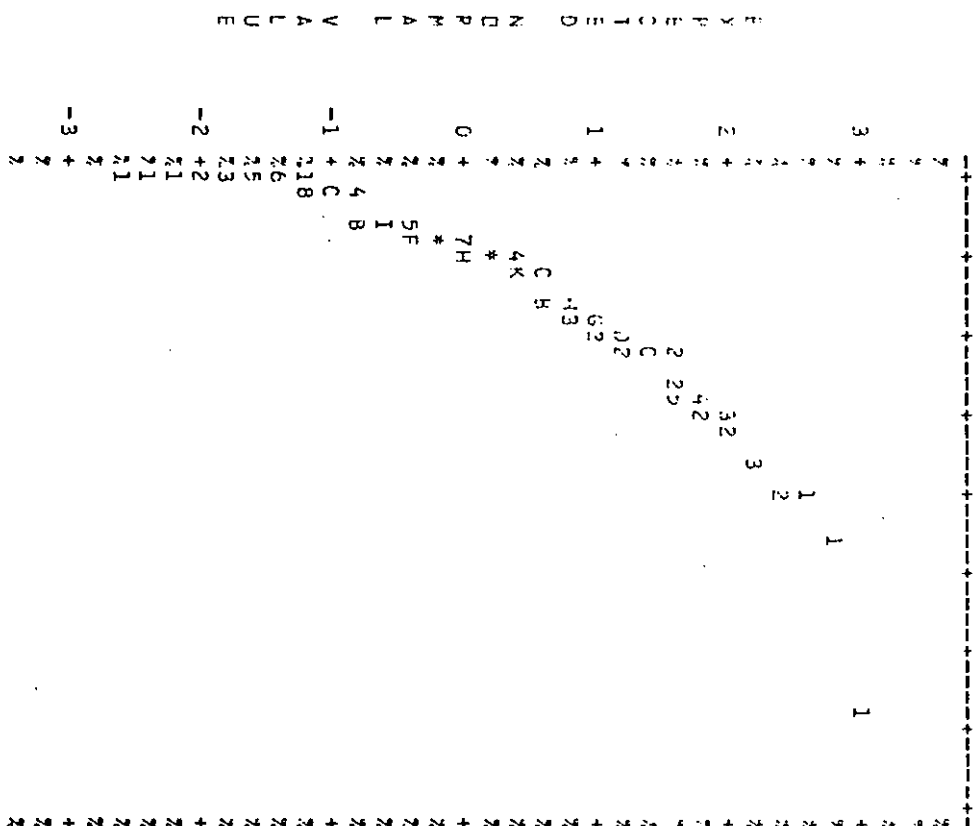
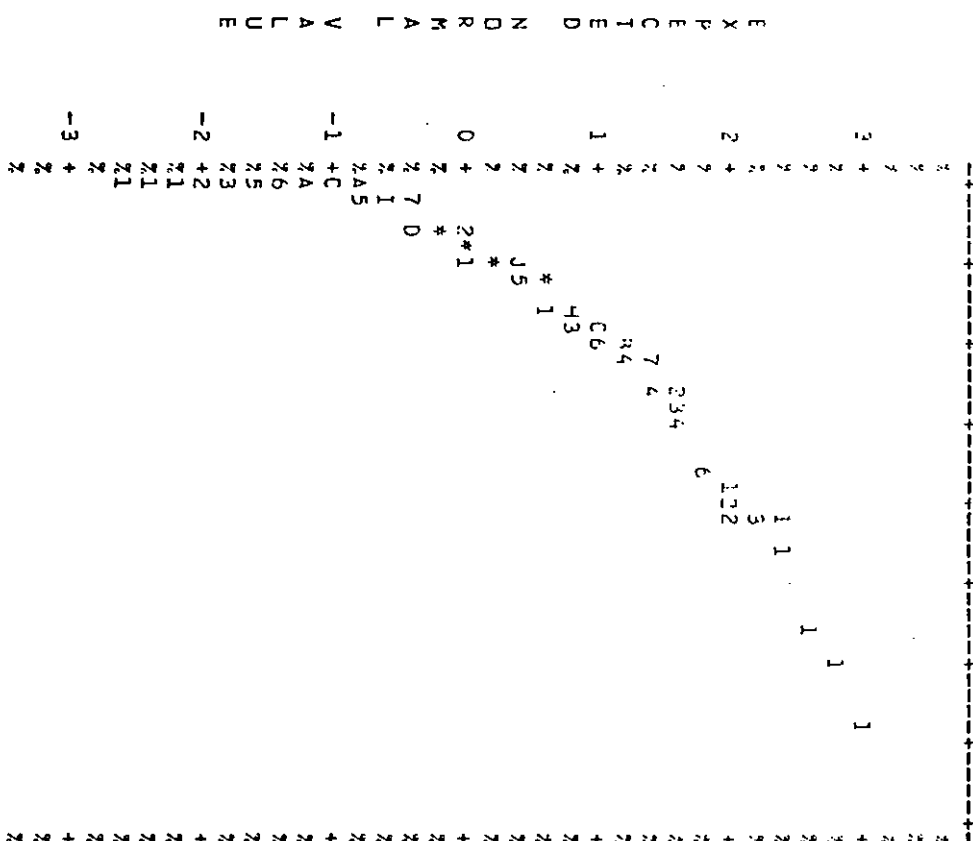


TABLE 9.22. NIEAU D'EXPECTATION MINIMUM

NORMAL PLOT



présence d'une légère hétérogénéité n'est pas dramatique vu que l'analyse de variance multivariée est une technique robuste qui supporte un certain écart en relation aux normes. Dans ce sens, nous avons sans doute pris des précautions excessives au cours de cette analyse: en tenant compte de ces remarques, les résultats ne seraient douteux que pour l'échelle de niveau d'expectation (1^{re} code), d'une part, en relation aux facteurs sexe et NSE, vu que l'hétérogénéité des variances est significative à $p < .01$, bien que la normalité des distributions soit assurée et pour le niveau d'expectation minimum, d'autre part, pour ce qui touche aux différences de niveau socio-économique ($p < .01$), l'absence de normalité des distributions aggravant la situation, dans ce cas.

Notre attention s'est centrée, jusqu'à présent, sur l'analyse de résultats significatifs dont la validité pouvait être mise en cause à partir du non respect de certaines conditions imposées par la méthode d'analyse utilisée. On ne peut toutefois garantir que l'hétérogénéité des variances ne supprime pas également des effets qui seraient en fait significatifs. Comme ce biais agirait contre nos hypothèses, nous pouvons l'accepter sans danger, ayant la certitude que les résultats obtenus sont fiables tout en admettant qu'en cas d'homogénéité des variances ou de normalité des distributions, d'autres résultats significatifs auraient pu être mis à jour.

2. ANALYSES DE VARIANCES MULTIVARIEES.

Une fois vérifiées les conditions préalables à ce type d'analyse et tenant compte des limitations qui furent soulignées, les résultats des analyses de variance et covariances multivariées seront présentés et analysés.

Seront d'abord comparés les résultats d'analyse de variance et covariance multivariées (contrôlant le QI) portant sur l'ensemble des variables, vu que d'éventuelles corrélations entre variables éducatives et cognitives, par

exemple, bien qu'elles n'aient pas été explicitement mises en évidence auparavant, ne sont pas nécessairement à exclure. Cette comparaison globale sera suivie d'autres, partielles, portant sur les groupes de variables que nous savons être en relation, à partir des résultats de chapitres antérieurs: les variables éducatives, le PMT-K, les niveaux d'aspiration et choix d'activité nouvelles, la rigidité des prévisions et les niveaux d'expectations. Les résultats des MANOVAS et MANCOVAS sont présentés au tableau 9.6.

Les valeurs prises par *l'ensemble des variables* sont significativement différentes selon les modalités prises par les quatre facteurs de sélection, soit en fonction des niveaux de motivation pour la réussite des sujets, de leur genre, de leur niveau socio-économique d'appartenance et de leur zone de résidence. En outre, certains effets d'interaction sont notables, soit celui du sexe en fonction du NSE d'appartenance, celui de la motivation, sexe et NSE et celui résultant du croisement des 4 facteurs. Le contrôle du QI ne modifie pas sensiblement ces résultats ce qui semble démontrer, d'une part, qu'il a été raisonnablement contrôlé (en relation à la motivation surtout) et, d'autre part, que ses variations n'influencent que très peu les valeurs prises par les variables éducatives ou cognitives. Cet aspect sera confirmé au cours des analyses suivantes.

Ces mêmes effets principaux et d'interaction se manifestent au niveau des *pratiques éducatives maternelles*. Parfois, le contrôle du QI semble accroître les différences entre groupes, traduites par la valeur du coefficient de Wilks, mais jamais il ne les modifie radicalement. La variation des pratiques éducatives parentales n'est pas due, dans cet échantillon, à la variation des niveaux intellectuels des enfants et ne suscite pas des variations intellectuelles importantes chez ceux-ci. Par contre, les pratiques éducatives varient sensiblement en fonction du niveau socio-économique de la famille ou de la zone de résidence, ainsi qu'en fonction du genre de l'enfant et de son

TABLEAU 9.6 : Analyse de variance et covariance multivariée de l'ensemble des variables éducatives et cognitives et de groupes spécifiques de variables.

		MANOVA				MANCOVA			
FACTEURS		C. WILKS	F	D. L.	P	C. WILKS	F	D. L.	P
TOTAL	MOTIVATION	.52990	10.30785	21-244	<.001	.52966	10.27556	21-243	<.001
	SEXE	.60518	7.58031	21-244	<.001	.59652	7.82695	21-243	<.001
	NSE	.45853	5.53966	42-488	<.011	.52654	4.37528	42-486	<.001
	ZONE	.69746	5.04007	21-244	<.001	.75892	3.67579	21-243	<.001
	MOTIV-SEXE	.90022	1.28780	21-244	.183	.90109	1.27011	21-243	.196
	MOTIV-NSE	.88348	.74245	42-488	.883	.88007	.76327	42-486	.869
	MOTIV-ZONE	.89208	1.40556	21-244	.116	.89193	1.40199	21-243	.127
	SEXE-NSE	.74200	1.86960	42-488	.001	.74328	1.85041	42-486	.001
	SEXE-ZONE	.95457	.55297	21-244	.945	.95466	.54957	21-243	.947
	NSE-ZONE	.79859	1.38290	42-488	.060	.81900	1.21487	42-486	.173
	MOTIV-SEX-NSE	.78791	1.47073	42-488	.032	.78666	1.47504	42-486	.031
	MOT-SEXE-ZONE	.91500	1.07940	21-244	.371	.91576	1.06438	21-243	.388
	MOT-NSE-ZONE	.83382	1.10524	42-488	.305	.83696	1.07694	42-486	.347
	SEXE-NSE-ZONE	.85260	.96434	42-488	.537	.85204	.96450	42-486	.537
	MOT-SEX-ZO-NSE	.79294	1.42912	42-488	.043	.79628	1.39599	42-486	.055
PRAT. EDUC.	MOTIVATION	.91398	2.67698	9-256	.005	.91506	2.63009	9-255	.006
	SEXE	.85060	4.99596	9-256	<.001	.84436	5.22257	9-255	<.001
	NSE	.52713	10.73309	18-512	<.001	.59055	8.53642	18-510	<.001
	ZONE	.74664	9.65212	9-256	<.001	.80128	7.02681	9-255	<.001
	MOTIV-SEXE	.96994	.88159	9-256	.542	.96893	.90856	9-255	.513
	MOTIV-NSE	.94216	.86006	18-512	.628	.94337	.83807	18-510	.655
	MOTIV-ZONE	.95718	1.27239	9-256	.252	.96450	1.04279	9-255	.406
	SEXE-NSE	.88529	1.78678	18-512	.024	.87804	1.90384	18-510	.014
	SEXE-ZONE	.97953	.59443	9-256	.801	.97221	.80988	9-255	.608
	NSE-ZONE	.90140	1.51537	18-512	.079	.91523	1.28310	18-510	.193
	MOTIV-SEX-NSE	.89169	1.67800	18-512	.039	.89187	1.66844	18-510	.041
	MOT-SEXE-ZONE	.97109	.84684	9-256	.574	.97579	.70284	9-255	.706
	MOT-NSE-ZONE	.93102	1.03498	18-512	.418	.93445	.97699	18-510	.485
	SEXE-NSE-ZONE	.92843	1.07596	18-512	.373	.93240	1.00917	18-510	.447
	MOT-SEX-ZO-NSE	.88928	1.71881	18-512	.033	.88388	1.80373	18-510	.022
PMT-K	MOTIVATION	.59026	45.29369	4-261	<.001	.58975	45.21610	4-260	<.001
	SEXE	.81097	15.20887	4-261	<.001	.81136	15.11277	4-260	<.001
	NSE	.97097	.96808	8-522	.460	.97574	.80300	8-520	.600
	ZONE	.96466	2.39023	4-261	.051	.97245	1.84179	4-260	.121
	MOTIV-SEXE	.97660	1.56373	4-261	.184	.97695	1.53353	4-260	.193
	MOTIV-NSE	.97893	.69854	8-522	.693	.97781	.73347	8-520	.662
	MOTIV-ZONE	.97162	1.90557	4-261	.110	.97178	1.88766	4-260	.113
	SEXE-NSE	.96254	1.25755	8-522	.264	.96111	1.30198	8-520	.240
	SEXE-ZONE	.98616	.91551	4-261	.455	.98645	.89288	4-260	.469
	NSE-ZONE	.93148	2.35740	8-522	.017	.93694	2.15174	8-520	.030
	MOT-SEXE-NSE	.95000	1.69520	8-522	.097	.95329	1.60851	8-520	.119
	MOT-SEXE-ZONE	.98102	1.26315	4-261	.285	.98078	1.27399	4-260	.281
	MOT-NSE-ZONE	.95225	1.61589	8-522	.117	.95341	1.60409	8-520	.121
	SEXE-NSE-ZONE	.98535	.48324	8-522	.868	.98521	.48599	8-520	.866
	MOT-SEX-ZO-NSE	.95006	1.69302	8-522	.097	.95004	1.68732	8-520	.099

TABLEAU 9.6 : Analyse de variance et covariance multivariée de l'ensemble des variables éducatives et cognitives et de groupes spécifiques de variables (suite).

NIVEAUX	MOTIVATION	.98670	1.77278	2-263	.172	.98697	1.72917	2-262	.170
D'	SEXE	.82538	27.81968	2-263	<.001	.82163	28.43903	2-262	<.001
ASPIR.	NSE	.89951	7.15129	4-526	<.001	.92835	4.96138	4-524	<.001
	ZONE	.96676	4.52124	2-263	.011	.98248	2.33594	2-262	.099
	MOTIV-SEXE	.98548	1.93745	2-263	.146	.98475	2.02802	2-262	.134
	MOTIV-NSE	.97452	1.70777	4-526	.147	.97609	1.59492	4-524	.174
	MOTIV-ZONE	.96476	4.80346	2-263	.009	.96523	4.71846	2-262	.010
	SEXE-NSE	.99076	.61186	4-526	.654	.98923	.71113	4-524	.585
	SEXE-ZONE	.99967	.04307	2-263	.958	.99966	.04391	2-262	.957
	NSE-ZONE	.99410	.38984	4-526	.816	.99314	.45150	4-524	.771
	MOT-SEX-NSE	.97843	1.44159	4-526	.219	.97723	1.51748	4-524	.196
	MOT-SEX-ZONE	.99800	.26340	2-263	.769	.99818	.23945	2-262	.787
	MOT-NSE-ZONE	.97535	1.65116	4-526	.160	.97749	1.50001	4-524	.201
	SEX-NSE-ZONE	.99507	.32565	4-526	.861	.99570	.28235	4-524	.889
	MOT-SEX-NSE-ZO	.98359	1.09215	4-526	.360	.98407	1.05623	4-524	.378
NIVEAUX	MOTIVATION	.97893	1.40120	4-261	.234	.97849	1.42907	4-260	.225
D'	SEXE	.97884	1.41043	4-261	.230	.97729	1.51046	4-260	.199
EXPECT.	NSE	.95604	1.48332	8-522	.160	.97656	.77541	8-520	.625
	ZONE	.97892	1.40516	4-261	.233	.99350	.42541	4-260	.790
	MOTIV-SEXE	.96775	2.17440	4-261	.072	.96859	2.10763	4-260	.080
	MOTIV-NSE	.99027	.31978	8-522	.958	.98578	.46722	8-520	.879
	MOTIV-ZONE	.98815	.78257	4-261	.537	.98754	.82010	4-260	.513
	SEXE-NSE	.95217	1.61866	8-522	.117	.95062	1.66699	4-520	.104
	SEXE-ZONE	.99424	.37810	4-261	.824	.99454	.35700	4-260	.839
	NSE-ZONE	.95622	1.47369	8-522	.163	.97018	.99126	8-520	.442
	MOT-SEX-NSE	.97033	.99000	8-522	.443	.96941	1.01746	8-520	.422
	MOT-SEX-ZONE	.96162	2.60392	4-261	.036	.96253	2.53029	4-260	.041
	MOT-NSE-ZONE	.97485	.83649	8-522	.570	.97270	.90577	8-520	.511
	SEX-NSE-ZONE	.97182	.93929	8-522	.483	.96775	1.07420	8-520	.380
	MOT-SEX-ZO-NSE	.98626	.45303	8-522	.888	.98771	.40318	8-520	.919
CONST.	MOTIVATION	.99648	.46511	2-263	.628	.99627	.49016	2-262	.613
DES	SEXE	.97884	2.84262	2-263	.060	.97767	2.99258	2-262	.051
PREV.	NSE	.97732	1.51726	4-526	.196	.98105	1.28076	2-262	.280
	MOTIV-SEXE	.99841	.20880	2-263	.812	.99638	.21229	2-262	.809
	MOTIV-NSE	.98812	.78815	4-526	.533	.98756	.83320	4-524	.511
	MOTIV-ZONE	.99004	1.32254	2-263	.268	.99031	1.28157	2-262	.279
	SEXE-NSE	.94603	3.69904	4-526	.006	.94992	3.40883	4-524	.009
	SEXE-ZONE	.99953	.06151	2-263	.940	.99940	.07848	2-262	.925
	NSE-ZONE	.99307	.45776	4-526	.766	.99235	.51050	4-524	.728
	MOTIV-SEX-NSE	.97625	1.59014	4-526	.274	.98006	1.32564	4-524	.259
	MOTIV-SEX-ZONE	.99777	.29439	2-263	.745	.99783	.28430	2-262	.753
	MOTIV-NSE-ZONE	.98409	1.05846	4-526	.376	.98524	.97753	4-524	.419
	SEX-NSE-ZONE	.97788	1.47870	4-526	.207	.97800	1.46517	4-524	.211
	MOT-SEX-NSE-ZO	.97184	1.89179	4-526	.111	.97247	1.84131	4-524	.119

niveau de motivation. Les pratiques éducatives vis-à-vis de garçons ou de filles, ne sont pas identiques à tous les niveaux de la stratification sociale et celles vis-à-vis d'enfants très motivés et très peu motivés, varient s'il s'agit de garçons ou de filles, ou encore selon la classe sociale d'appartenance de la famille. Enfin le recours à l'interaction de ces quatre facteurs est important pour expliquer la variation résiduelle des pratiques éducatives maternelles.

Les variables du PMT-k(p) (*anxiété et conformisme*) varient en fonction du niveau de motivation des sujets et de leur genre. Leur appartenance sociale aura également un effet différenciateur qui ne sera pas identique en milieu urbain ou rural. Le recours à l'interaction des facteurs NSE et zone est important pour expliquer une partie de la variation des attitudes; l'absence d'effet, principal de l'un ou l'autre indique que les différences suscitées par l'un des facteurs dans les diverses conditions déterminées par l'autre, s'annulent mutuellement. De nouveau le contrôle du QI ne modifie pas sensiblement les résultats: ni l'anxiété, ni le conformisme ne seront altérés par les variations du niveau intellectuel des sujets au sein de chacun des groupes de cet échantillon.

Les *niveaux d'aspiration* ou le *choix d'activités nouvelles* varient en fonction du genre de l'enfant, du NSE d'appartenance de la famille et de la zone de résidence. Un effet d'interaction entre la motivation et la zone est aussi à souligner, alors qu'aucun effet principal de la motivation n'avait été mis en évidence. Les aspirations ou choix des sujets très motivés ou peu motivés en zone rurale ou urbaine doivent donc s'annuler mutuellement. Si le contrôle du QI ne modifie pas le degré de signification des différences en général, il le modifie sensiblement pour les différences entre milieux géographiques. Cet aspect sera vérifié à nouveau au cours de l'analyse de variance des deux variables.

L'impact de l'hétérogénéité des variances et de la non normalité de certaines distributions est patente au niveau des résultats de l'analyse de variance multivariée des *niveaux d'expectations*. Seul un effet d'interaction

entre la motivation des sujets, leur genre et leur zone de résidence est significatif. Les résultats ne se modifient pas sensiblement après contrôle du QI.

Finalement, la *rigidité des prévisions* varie en fonction de l'interaction entre sexe et NSE. Curieusement, le contrôle du QI fait apparaître un effet significatif du sexe: la rigidité des garçons et filles à QI homogène varierait donc sensiblement. Cet aspect sera repris au cours de l'analyse de variance univariée.

On peut conclure que, conformément à nos prévisions, les variables éducatives et cognitives varient en fonction des facteurs de sélection et que certains effets d'interaction sont significatifs. L'analyse de variance univariée qui va suivre, mettra en évidence les variables responsables de cette différenciation. Les résultats des analyses de covariance ont permis de constater que les précautions prises au cours de la sélection de l'échantillon afin de contrôler le QI, ont été globalement efficaces. Le niveau intellectuel des sujets n'interfère pas avec leur motivation et ne semble pas être un aspect différenciateur important du NSE au niveau des variables étudiées. Il influence nettement, par contre, le niveau d'aspiration de sujets ruraux et/ou urbains ainsi que la rigidité des prévisions des garçons et/ou des filles. Ces aspects seront repris par la suite en relation à ces deux variables spécifiques.

3. ANALYSES DE VARIANCES UNIVARIEES.

Étant donné les résultats antérieurs, globalement satisfaisants quant au contrôle du niveau intellectuel des sujets, nous n'avons pas jugé utile doubler les résultats de l'analyse de variance de ceux de l'analyse de covariance. Ces derniers ne seront référés que pour les deux cas particuliers indiqués

précédemment. Les tableaux 9.7 et 9.8 ne rapportent que les résultats significatifs à $p < .05$ ou à $p < .10$. Ce dernier niveau de significativité ne sera retenu que dans un but exploratoire, estimant possible que, au cours de recherches ultérieures sur des échantillons différents ou plus nombreux, ces effets puissent être significatifs. Ils ne seront toutefois considérés et analysés de plus près que s'ils impliquent la motivation pour la réussite. Le test de signification pour une série de tests statistiques nous donne moins d'une probabilité sur mille de nos résultats être dus au hasard (Sakopa *et al*, 1954).

Sera d'abord réalisée une analyse très globale des résultats relatifs aux variables éducatives (tableau 9.7) et cognitives (tableau 9.8) afin de souligner les facteurs dont les effets sont significatifs au niveau de diverses variables. Cette analyse globale sera suivie d'une autre plus détaillée, portant sur chacune des variables en particulier. L'observation des différences de moyennes (tableau 9.9) permettra, à cette étape du travail, de discerner le sens de la différenciation. Une représentation graphique des résultats facilitera leur analyse et leur compréhension.

L'analyse multivariée précédente avait signalé la présence d'effets principaux significatifs des quatre facteurs de différenciation de l'échantillon. L'effet principal d'un facteur est le résultat de la moyenne de l'effet de ce facteur, pour l'ensemble des modalités des autres facteurs. L'analyse du tableau 9.7 nous informe que l'effet principal de la motivation est significatif pour la structuration globale du milieu familial, pour son absence de structuration⁽¹⁰⁾ ou sa structuration rigide ainsi que pour l'autonomie concédée à l'enfant. Les parents d'enfants très motivés ou peu motivés se différencieront significativement quant à leur façon de structurer la vie quotidienne de la famille et quant à l'autonomie qu'ils concèdent à leur enfant, ceci tant pour les

(10) Ces résultats sont fiables vu que les variances de l'absence de structurations sont homogènes en relation au facteur motivation.

TABLEAU 9.07 : Variables Educatives: Analyse de variances par échelles:
résultats significatifs a $p < .05$ ou à $p < .10$.

VARIABLES	FACTEURS	I CARRES	CARRE M.	D.L.	F	P
STRUCTURATION GLOBALE	MOTIVATION	572,34722	572,34722	1/264	16,02386	<,001
	N, S, E	374,36111	187,18056	2/264	5,24045	,006
	SEXE-N, S, E,	172,69444	86,34722	2/264	2,41744	,091
STRUCT, ABSENTE	MOTIVATION	51,68056	51,68056	1/264	17,09733	<,001
STRUCTURATION FLEXIBLE	N, S, E,	90,63194	45,31597	2/264	13,53966	<,001
	ZONE	31,33681	31,33681	1/264	9,36292	,002
	N, S, E, -ZONE	33,59028	16,79514	2/264	5,01811	,007
STRUCTURATION RIGIDE	MOTIVATION	22,22222	22,22222	1/264	7,20573	,008
	N, S, E,	77,34028	38,67014	2/264	12,53910	<,001
	ZONE	18,0000	18,00000	1/264	5,83664	,016
	N, S, E, -ZONE	19,31250	9,65625	2/264	3,13112	,045
	SEXE-N, S, E,	17,17361	8,58681	2/264	2,78434	,064
AUTORITARISME	N, S, E,	5853,02778	2926,51389	2/264	46,51973	<,001
	N, S, E, -ZONE	372,86111	186,43056	2/264	2,96349	,053
	MOT, -SEX, -ZONE	213,55556	213,55556	1/264	3,39467	,066
	MOT-SEX-NSE-ZO	313,86111	156,93056	2/264	2,49456	,084
AUTONOMIE	MOTIVATION	304,22222	304,22222	1/264	4,78804	,030
	SEXE	1012,50000	1012,50000	1/264	15,93538	<,001
	N, S, E,	3085,36111	1542,68056	2/264	24,27970	<,001
	ZONE	1984,50000	1984,50000	1/264	31,23334	<,001
	MOT-SEX-NSE-ZO	414,25000	207,12500	2/264	3,25987	,040
ACCEPTION	N, S, E,	2094,52778	1047,26389	2/264	34,28259	<,001
	ZONE	84,50000	84,50000	1/264	2,77614	,097
	NSE-ZONE	150,58333	75,29167	2/264	2,46470	,087
EXPECTATION	SEXE	612,50000	612,50000	1/264	19,67313	<,001
	N, S, E,	1625,52778	812,76389	2/264	26,10548	<,001
	ZONE	1250,00000	1250,00000	1/264	40,14924	<,001
	SEXE-NSE	231,75000	115,87500	2/264	3,72183	,025
LOCUS/CONTROLE	N, S, E,	3232,02778	1616,01389	2/264	39,89412	<,001
	ZONE	522,72222	522,72222	1/264	12,90431	<,001
	MOT-SEXE-NSE	683,36111	341,68056	2/264	48,43498	<,001
	SEXE	138,88889	138,88889	1/264	3,42871	,065
	SEXE-NSE-ZONE	187,86111	93,93056	2/264	2,31884	,100

garçons comme pour les filles, pour les sujets de diverses classes sociales et zones de résidences. Cet effet principal ne signifie pas nécessairement que les pratiques éducatives parentales citées, en relation aux deux sexes ou dans tous les milieux soient identiques, mais que leurs éventuelles différences ne parviennent pas à supprimer cette tendance générale. Un second effet principal, du niveau socio-économique cette fois, se manifeste au niveau de toutes les variables éducatives observées. La classe sociale d'appartenance est donc un élément important de différenciation des comportements et attitudes éducatives maternelles. L'effet de la zone de résidence est aussi relativement large. Il ne touche pas la structuration globale ou l'absence de structuration et ne suscite pas la mise en évidence de variations moyennes de niveau d'autoritarisme et d'acceptation, mais est significatif pour le locus de contrôle, les niveaux d'expectations des parents, l'autonomie qu'ils concèdent à leur enfant et la façon plus au moins rigide ou flexible d'organiser la vie familiale. Le genre de l'enfant, considéré isolément, ne sera, en moyenne qu'un élément différenciateur du niveau d'expectations maternel ou de l'autonomie généralement concédée à l'enfant.

Ces effets principaux sont en quelque sorte pondérés par certains effets d'interaction. L'effet d'interaction du NSE et du sexe est significatif pour les expectations parentales et il apparaît à ($p < .10$) pour les variables de structuration globale et rigide, justifiant ainsi sa valeur significative au cours de l'analyse multivariée. L'interaction entre NSE et zone est significative pour l'autoritarisme et les structurations rigide et flexible: les différences entre les pratiques éducatives parentales des diverses classes sociales varient, dans ces domaines, selon la zone de résidence. Cet effet d'interaction n'apparaissait pas dans la Manova parce qu'il est relativement faible et agit probablement dans un sens opposé pour les diverses variables en cause. Enfin l'interaction entre motivation, sexe et NSE n'est significative que pour le locus de contrôle et celle des quatre facteurs ne l'est que pour l'autonomie.

Considérant cette fois les variables cognitives (tableau 9.8), un effet principal de la motivation s'observe au niveau des variables d'anxiété et de conformisme, ainsi que pour les niveaux d'expectation du 2^e code.⁽¹¹⁾ Le sexe sera un facteur de différenciation moyen des diverses formes d'anxiété, du conformisme⁽¹²⁾ mais aussi des niveaux d'aspiration, d'expectation (2^e code) et de rigidité des prévisions (1^e code); le NSE ne l'est que pour les niveaux d'aspiration, le choix d'activités nouvelles, les niveaux d'expectation du 1^e code⁽¹¹⁾ et total ainsi que le niveau d'expectation minimum⁽¹¹⁾ alors que la zone différencie les niveaux d'aspiration⁽¹¹⁾, d'expectation (1^e code⁽¹¹⁾ et total) et le conformisme. Les effets d'interaction sont aussi nombreux: l'interaction entre NSE et zone est significative, comme le prévoyaient les résultats de la Manova, pour les variables du PMT-k(p), soit l'anxiété débilite ou combiné et le conformisme. L'interaction entre la motivation et la zone n'a pas un effet significatif sur les variables d'aspiration: les valeurs significatives de la Manova étaient probablement dues à l'addition de petites différences qui, isolément, ne parviennent pas au seuil de significativité minimum. Par contre, l'effet de cette interaction est significative pour l'anxiété combinée. L'interaction de la motivation et du sexe modifient les niveaux moyens d'expectations (2^e code) et d'expectations maxima, alors que celle du sexe et du NSE est significative pour la rigidité des prévisions (2^e code). L'interaction triple de la motivation avec le sexe et la zone est significative pour diverses variables d'expectations (2^e code, total et minimum) et additionnée du NSE, pour la rigidité des prévisions (1^e code). Enfin, l'interaction de la motivation, du NSE

(11) Cet effet avait disparu après contrôle du QI lors de la Mancova. Dans le cas présent le contrôle du QI

réduit les valeurs du F qui se maintient malgré tout significatif ($p=.031$)

(12) Les variances étaient hétérogènes pour le conformisme: ces résultats devront donc être examinés de plus près

TABLEAU 9.8 : Variables Cognitives: Analyse de variance par par échelle.

VARIABLES	FACTEURS	Σ CARRES	CARRE M	D.L.	F	P
ANXIETE STIMULANTE	MOTIVATION	30,22222	430,22222	1/264	35,37725	<,001
	SEXE	406,12500	406,12500	1/264	33,39573	<,001
	N,S,E,	59,08333	29,64167	2/264	2,42922	,090
ANXIETE DEBILITANTE	MOTIVATION	190,12500	190,12500	1/264	19,38328	<,001
	SEXE	296,05556	296,05556	1/264	30,18292	<,001
	NSE-ZONE	105,09028	52,54514	2/264	5,35699	,005
	MOTIV-ZONE	34,72222	34,72222	1/264	3,53994	,061
	MOT-SEX-NSE-ZO	47,63194	23,81597	2/264	2,42804	,090
ANXIETE COMBINEE	MOTIVATION	1061,83681	1061,83681	1/264	36,32289	<,001
	SEXE	1237,53125	1237,53125	1/264	42,33297	<,001
	MOTIV-ZONE	157,53125	157,53125	1/264	5,38877	,021
	NSE-ZONE	313,38194	156,69097	2/264	5,36002	,005
	N,S,E,	133,39583	66,69792	2/264	2,28158	,10
CONFORMISME	MOTIVATION	1540,12500	1540,12500	1/264	151,97845	<,001
	SEXE	55,12500	55,12500	1/264	5,43970	,020
	ZONE	58,68056	58,68056	1/264	5,79056	,017
	NSE-ZONE	90,29861	45,14931	2/264	4,45530	,013
	MOT-NSE-ZONE	74,79861	37,39931	2/264	3,69054	,026
NIVEAU D'ASPIRATION	SEXE	124,03125	124,03125	1/264	46,39639	<,001
	N,S,E,	24,14583	12,07292	2/264	4,51612	,012
	ZONE	23,92014	23,92014	1/264	8,94781	,003
	MOTIV-NSE	13,93750	6,96875	2/264	2,60680	,076
CHOIX ACTIVIT, NOUVELLES	NSE	44,14583	22,07292	2/264	4,52748	,012
	MOTIV-ZONE	15,58681	15,58681	1/264	3,19709	,074
N, EXPECTATION 12 CODE	N,S,E,	1928,54861	964,27431	2/264	3,38204	,035
	ZONE	1417,78125	1417,78125	1/264	4,97265	,027
	MOT-SEX-ZONE	949,75347	949,75347	1/264	3,33111	,069
N, EXPECTATION 22 CODE	MOTIVATION	696,88889	696,88889	1/264	4,90959	,027
	SEXE	533,55556	533,55556	1/264	3,75890	,053
	MOTIV-SEX	566,72222	566,72222	1/264	3,99256	,047
	MOT-SEX-ZONE	1120,22222	1120,22222	1/264	7,89198	,005
	N,S,E,	805,04861	402,52431	2/264	2,83579	,060
	MOT-NSE-ZONE	678,79861	339,39931	2/264	2,39107	,094
N, EXPECTATION TOTAL	N,S,E,	5136,44444	2568,22222	2/264	4,31950	,014
	ZONE	2718,33681	2718,33681	1/264	4,67793	,031
	MOT-SEX-ZONE	4132,92014	4132,92014	1/264	6,95116	,009
	SEXE	1947,92014	1947,92014	1/264	3,27621	,071

TABLEAU 9.8 : Variables Cognitives : analyse de variance par échelle; (suite).

N, EXPECTATION MAXIMUM	MOTIV-SEX	80,22222	80,22222	1/264	6,02837	,015
N, EXPECTATION MINIMUM	N, S, E,	159,84028	79,92014	2/264	4,00549	,019
	MOT-SEX-ZONE	144,50000	144,50000	1/264	7,24215	,008
	ZONE	74,01389	74,01389	1/264	3,70948	,055
RIGIDITE	SEXE	11,68056	11,68056	1/264	5,52959	,019
PREV, 12CODE	MOT-SEX-NSE-ZO	14,64583	7,32292	2/264	3,46668	,033
	N, S, E,	10,25694	5,12847	2/264	2,42782	,090
	SEXE-NSE-ZONE	10,04861	5,02431	2/264	2,37851	,095
RIGIDITE						
PREV, 22 CODE	SEXE-NSE	19,42361	9,71181	2/264	4,11709	,017

et de la zone, indépendamment du genre, explique une partie de la variation du conformisme.

Cette description, relativement grossière, des résultats de l'analyse de variance transmet, certes, l'idée de toute leur complexité mais aussi de la pertinence du choix des variables et facteurs considérés. Le recours pour l'analyse détaillé de chacune des variables, à l'observation des moyennes du tableau 9.9, s'avère indispensable, non seulement pour tenir compte du sens des différences, mais encore pour mieux comprendre la signification réelle des interactions observées entre facteurs. La représentation graphique des résultats illustrera et appuiera cette analyse. Seront considérées d'abord les variables éducatives et, dans un second temps, les variables cognitives.

A. Variables éducatives

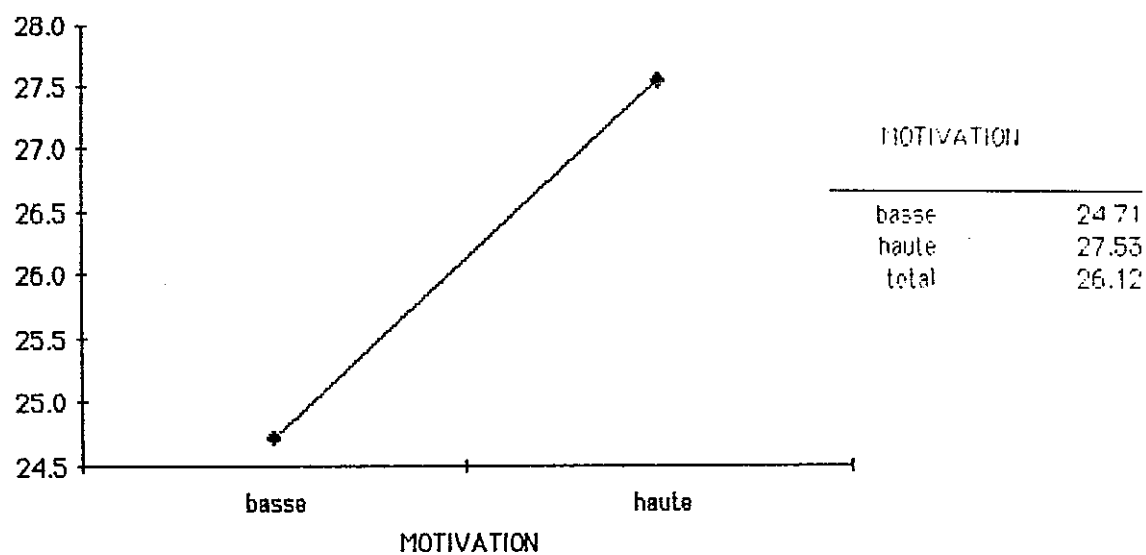
a) Structuration globale du milieu familial.

Les différences de structuration générale du milieu familial peuvent être liées aux effets de deux facteurs: la motivation ($p < .001$) et la classe sociale ($p < .01$) qui agissent indépendamment l'un de l'autre (effets principaux). Ces résultats indiquent l'existence de différences de moyenne significatives quant à l'organisation générale de la vie familiale de sujets très motivés ou peu motivés, d'une part, ou de ceux appartenances aux différentes classes sociales, d'autre part. Comme aucun effet d'interaction n'est à signaler, nous pouvons considérer ces effets additifs. L'observation des moyennes du tableau 9.9 signale que plus le milieu est structuré par un système de règles claires, fixes, précises et nombreuses, plus les enfants seront motivés pour la réussite (graphique 9.23), sans tenir compte, dans ce cadre, de la plus ou moins grande rigidité de ces règles. Cette structuration globale, d'autre part, diminue régulièrement lorsque l'on s'élève dans la hiérarchie sociale (graphique 9.24), fait qui est sans doute dû à la proportion supérieure de situations flexiblement structurées (cotées 2) ou éventuellement non structurées (cotées 0) dans les classes supérieures et de situations rigidelement structurées (cotées 4) dans les classes inférieures. L'analyse séparées de ces trois variables de structuration permettra de vérifier cette possible explication.

Comme aucun effet d'interaction des facteurs motivation et niveau socio-économique n'est à signaler, on peut affirmer que dans tous les milieux les sujets les plus motivés vivent dans une ambiance plus structurée que les sujets moins motivés, bien que le niveau global de structuration des sujets très motivés de NSE élevé, soit significativement inférieur à celui des sujets très motivés de NSE bas.

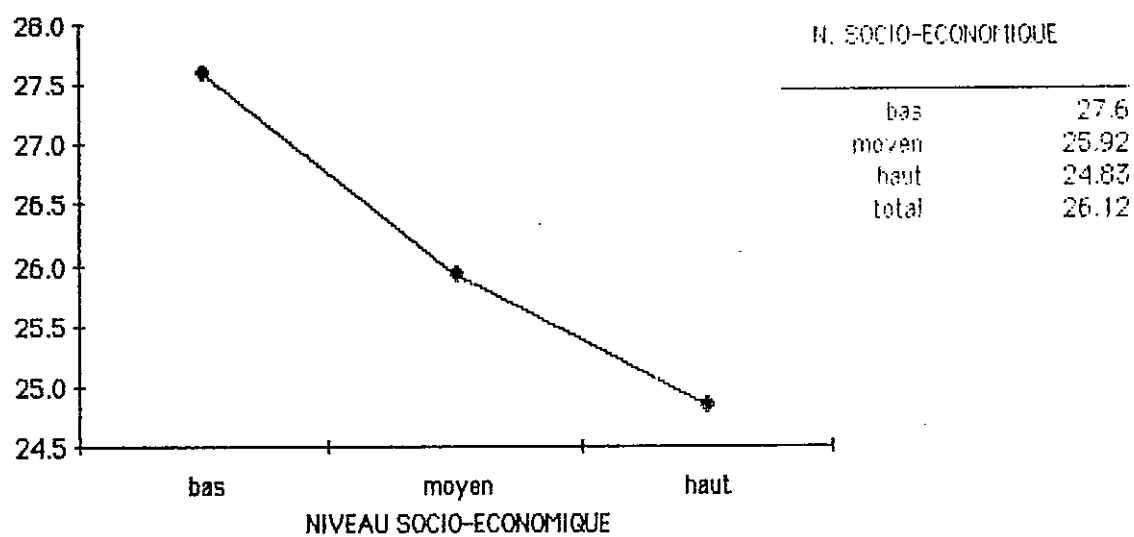
STRUCTURATION GLOBALE: effet principal de la motivation ($p < .001$)

graphique 9.23



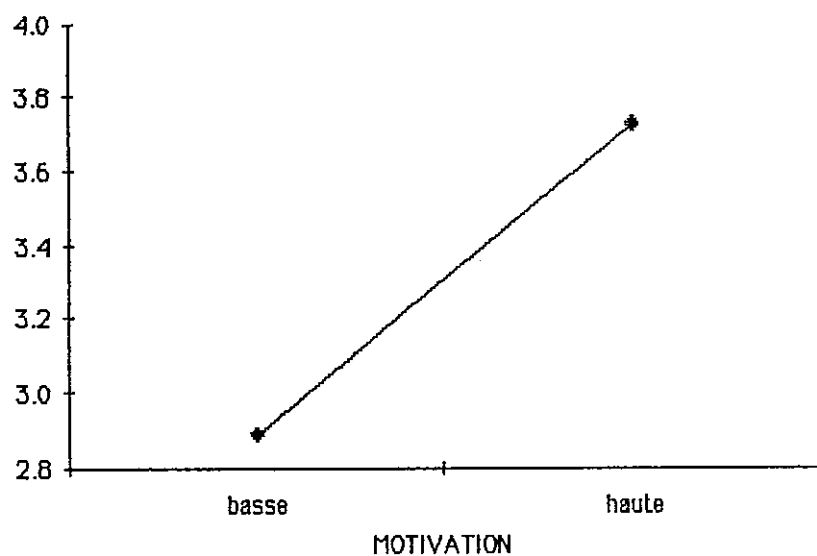
STRUCTURATION GLOBALE: effet principal du n.s.e. ($p < .01$)

graphique 9.24



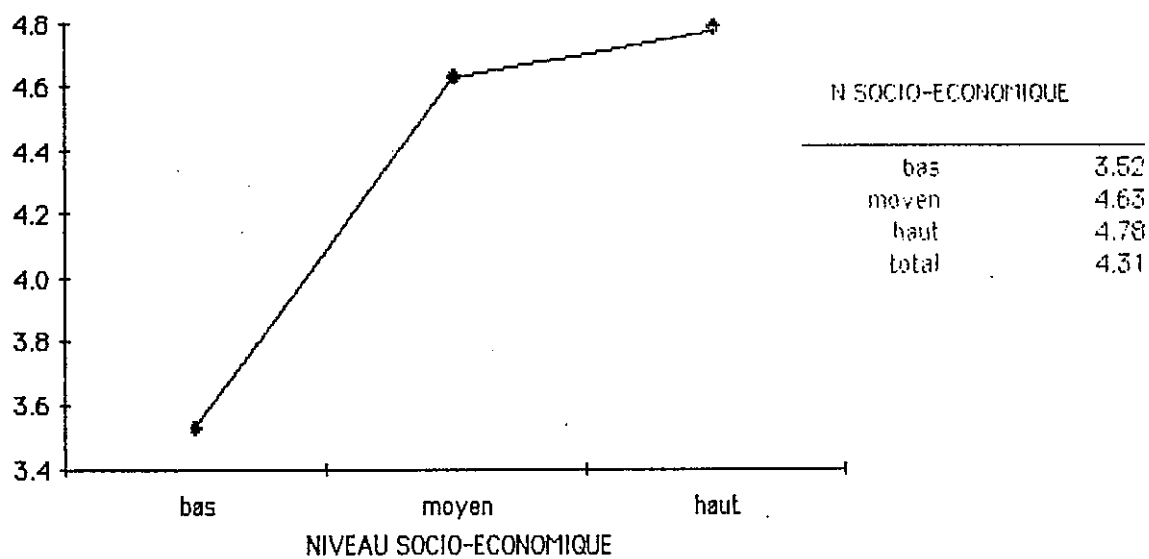
STRUCTURATION ABSENTE: effet principal de la motivation ($p < .001$)

graphique 9.25



STRUCTURATION FLEXIBLE: effet principal du n.s.e. ($p < .001$)

graphique 9.26



b) Absence de structuration du milieu familial.

L'absence de structuration a été évaluée à partir de la fréquence des situations de la vie quotidienne non structurées, c'est-à-dire, pour lesquelles il n'existe aucune règle stable ou bien pour lesquelles les règles existantes ne sont en général pas respectées. Un effet principal significatif ($p < .001$) de la motivation a été mis en évidence: il indique l'existence de différences significatives de la fréquence de telles situations en relation aux enfants très motivés, quelque soit le genre de l'enfant et quelles soient les conditions de vie de la famille. Les résultats sont fiables vu que les variances des groupes très motivés et peu motivés sont homogènes et que la distribution des résultats est normale. Les enfants qui manifestent de hauts niveaux de motivation pour la réussite, vivent dans un milieu où les situations non structurées sont rares alors qu'elles sont fréquentes dans les milieux d'enfants peu motivés (graphique 9.25). Contrairement la possibilité avancée antérieurement, la proportion de situations non structurées n'est pas significativement plus élevée au sein des classes supérieures. Elle n'est donc pas responsable des différences de structuration globale entre classes sociales. Comme aucun facteur d'interaction n'est à signaler, on peut considérer que cette association entre absence de structuration et basse motivation est valable aussi bien pour les garçons que pour les filles, dans les milieux ruraux ou urbains et au sein des divers niveaux socio-économiques.

c) Structuration flexible du milieu familial.

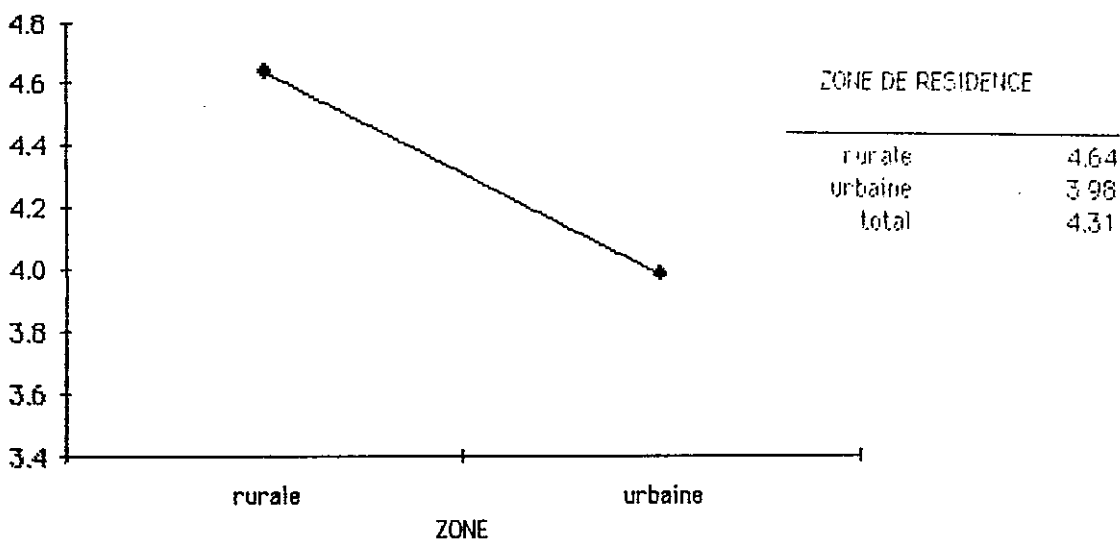
La structuration de la vie familiale est dite flexible si la vie quotidienne est organisée à partir d'un certain nombre de règles explicites qui peuvent être altérées dans certaines circonstances précises ou qui laissent à

l'enfant un éventail de choix entre comportements considérés adéquats. Cette structuration est évaluée à partir de la fréquence de telles situations. Deux effets principaux sont à signaler: celui du NSE et celui de la zone de résidence. La flexibilité de l'organisation de la vie familiale variera donc significativement en fonction de la classe sociale d'appartenance ($p < .001$) et de la zone de résidence ($p < .01$). Le graphique 9.26 nous montre que la fréquence des situations flexiblement structurées s'accroît lorsqu'on s'élève dans la hiérarchie sociale. La différence est particulièrement nette lors du passage de la classe basse à la classe moyenne ($p < .001$) alors qu'elle est insignifiante entre la classe moyenne et supérieure ($p = ns$) comme nous le signale le test *post-hoc* de Sheffé⁽¹³⁾. Revenant à l'hypothèse élaborée lors de l'analyse de la structuration globale, la fréquence supérieure des situations flexiblement structurées dans les NSE élevés peut justifier, en partie, leurs niveaux inférieurs de structuration globale. Un tableau quelque peu différent et inattendu se présente lorsque la zone rurale est comparée à la zone urbaine. La proportion de situations structurées de façon flexible est significativement plus importante en milieu rural (graphique 9.27). La présence d'un effet d'interaction du NSE et de la zone de résidence, significatif à $p < .01$, signale que les effets antérieures ne sont pas simplement additifs mais doivent être pondérés par leur interaction. Le graphique 9.28 illustre clairement cette interaction. La différenciation des classes sociales en zone rurale est sensiblement moins nette que celle de la zone urbaine, résultat essentiellement dû au comportement des parents de NSE bas, beaucoup moins flexibles en zone urbaine. Les NSE supérieurs ont des comportements similaires en zones rurales et urbaines et la différenciation des classes moyennes occupe une position intermédiaire. En zone urbaine les différences entre NSE bas d'une part et moyen ou élevé de l'autre sont significatives ($p < .001$, test Sheffé) alors qu'en zone rurale elles ne le sont pas. On peut donc conclure que les mères organisent la

(13) Programme ONEWAY du SPSS (version 9).

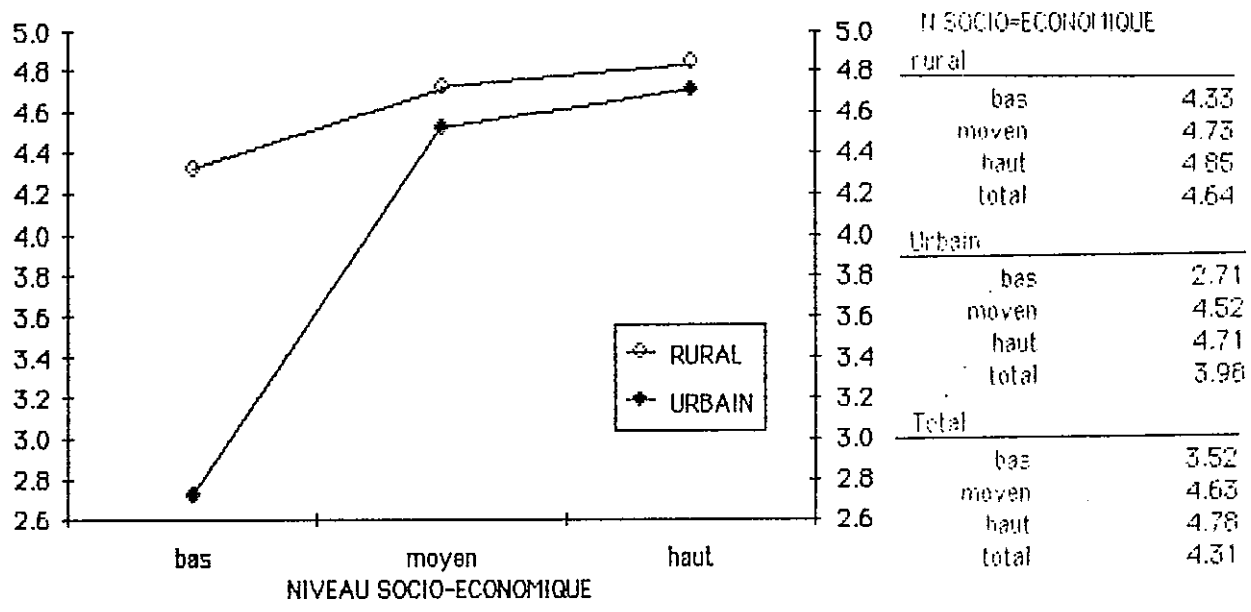
STRUCTURATION FLEXIBLE: effet principal de la zone ($p < .01$)

graphique 9.27



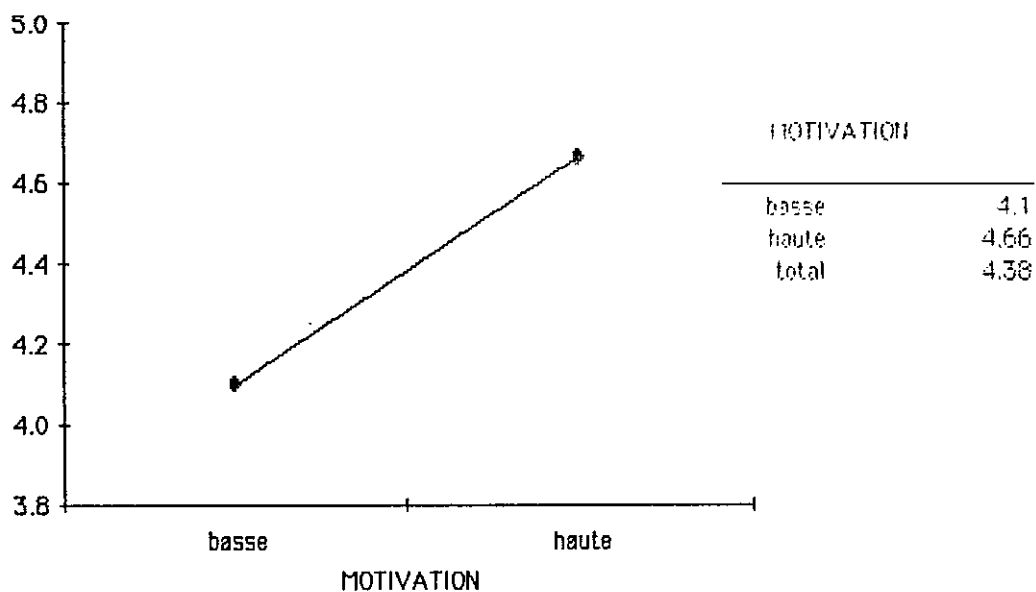
STRUCTURATION FLEXIBLE: interaction zone-n.s.e. ($p < .01$)

graphique 9.28



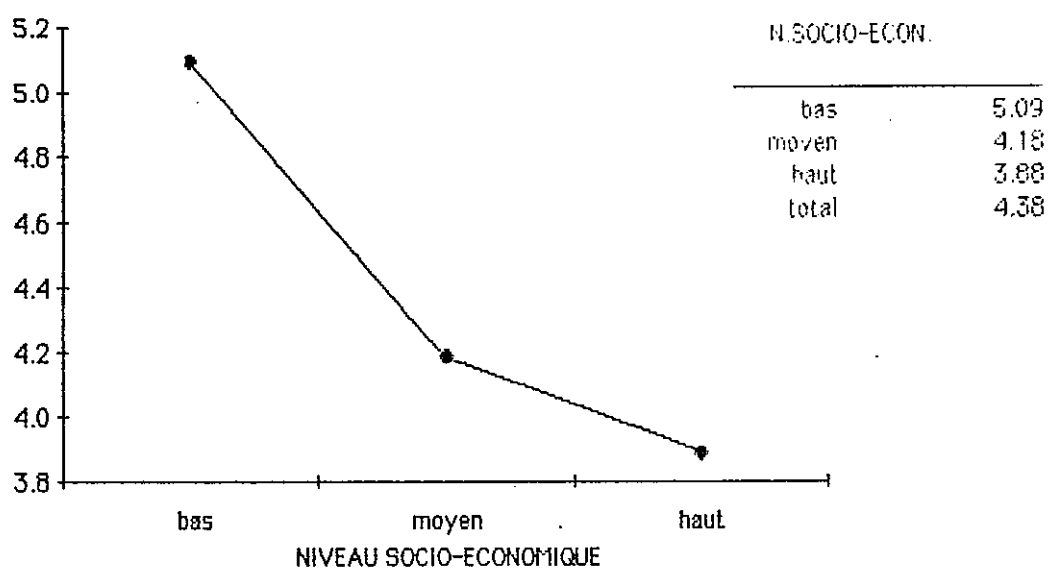
STRUCTURATION RIGIDE: effet principal de la motivation ($p < .01$)

graphique 9.29



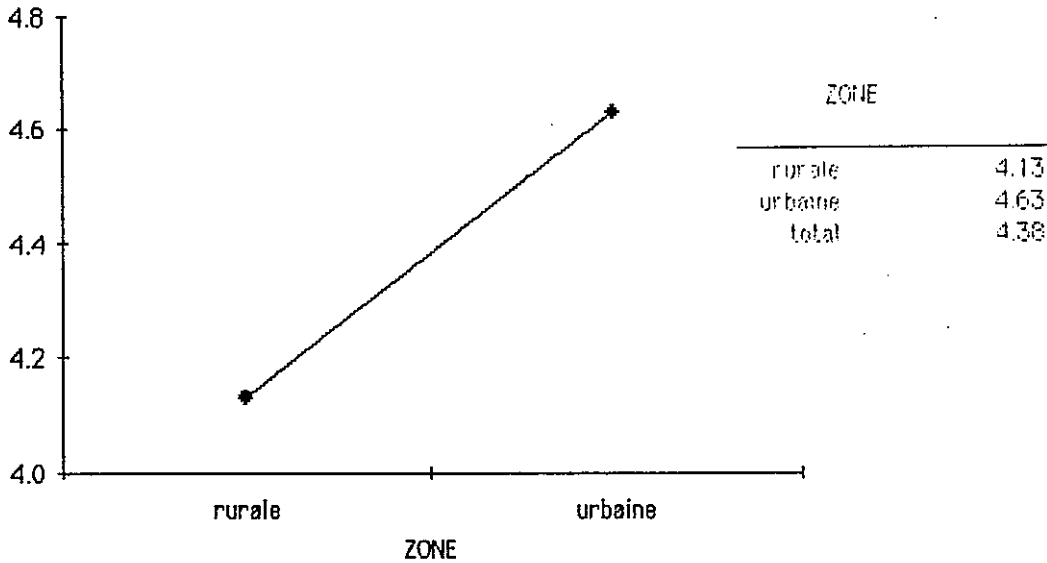
STRUCTURATION RIGIDE: effet principal du n.s.e. ($p < .001$)

graphique 9.30



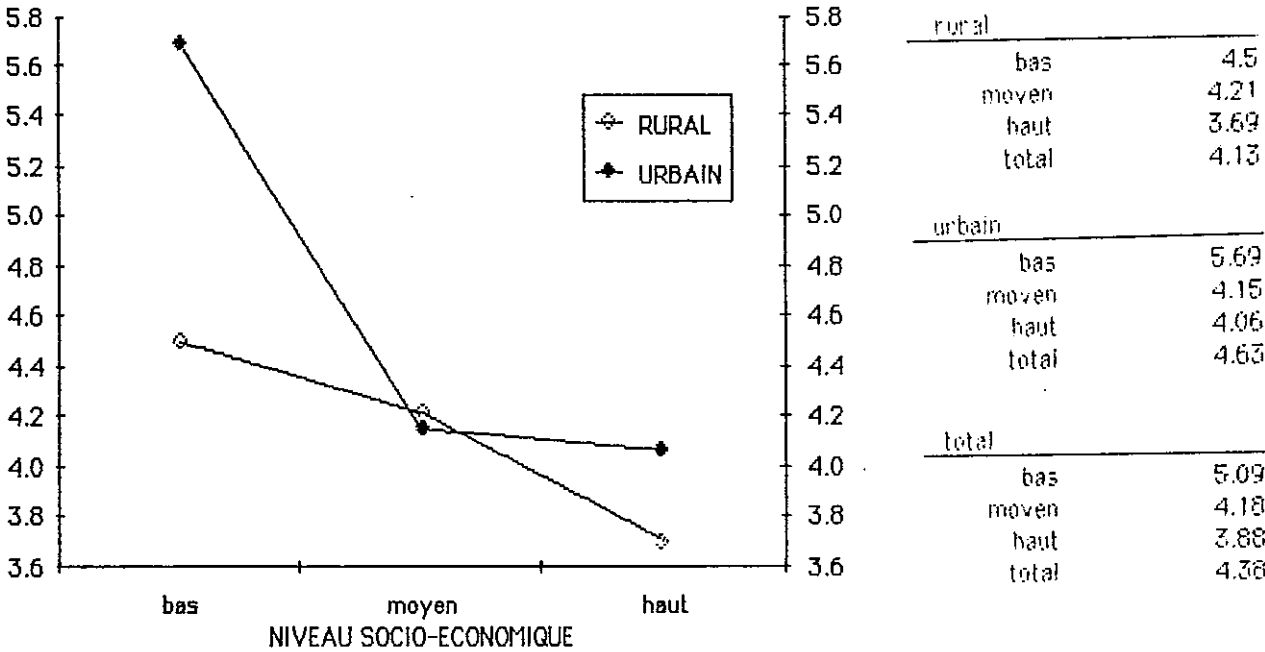
STRUCTURATION RIGIDE: effet principal de la zone ($p < .025$)

graphique 9.31



STRUCTURATION RIGIDE: interaction zone-n.s.e. ($p < .05$)

graphique 9.32



vie de façon d'autant plus flexible qu'elles appartiennent à des niveaux socio-économiques plus élevés et que cette différenciation est plus nette en milieu urbain qu'en milieu rural. De plus, la vie en milieu rural s'accompagne d'une plus grande flexibilité des règles de vie de la famille; cette flexibilité ne se modifie pas en fonction du genre de l'enfant et aucune altération n'est observée lorsque l'enfant est très motivé ou très peu motivé pour la réussite.

d) Structuration rigide du milieu familial.

La structuration rigide est évaluée à partir de la fréquence des situations structurées en fonction de règles stables, à condition que ces règles soient fixées de façon rigide par les parents et que ceux-ci n'envisagent aucune possibilité d'altération. Trois effets principaux sont à signaler: celui de la motivation ($p < .01$), celui du NSE ($p < .001$) et celui de la zone de résidence ($p < .025$). La fréquence de situations structurées de façon rigide différera pour les familles d'enfants très motivés ou très peu motivés. Le graphique 9.29 nous indique que les enfants très motivés sont plus fréquemment confrontés, au cours de leur vie quotidienne, à des situations rigidelement structurées que les enfants peu motivés. Ces résultats concordent avec ceux mis en évidence pour la structuration globale et l'absence de structuration. Plus le milieu est structuré par un système de règles claires, fixes, précises, nombreuses, déterminées par les parents, plus les enfants sont motivés. La rigidité des règles varie également en fonction du niveau socio-économique d'appartenance de la famille. Les mères de NSE bas organisent la vie quotidienne de l'enfant de façon plus rigide que les mères de NSE supérieur (graphique 9.30). Les différences de structuration globale sont donc également dues à la fréquence supérieure des situations rigidelement structurées au sein des classes populaires. Enfin, les mères de zones rurales sont moins rigides dans l'organisation de la vie familiale que celles de zones urbaines (graphique 9.31).

Tant pour le NSE comme pour la zone de résidence, on peut observer une certaine relation entre la fréquence des options de structuration flexible et rigide. Les groupes sociaux les plus rigides seront les moins flexibles et vice-versa. Ainsi, les classes basses et les zones urbaines organiseront préférentiellement les situations de façon rigide, tandis que les classe supérieures et les zones rurales les organiseront de façon flexible.

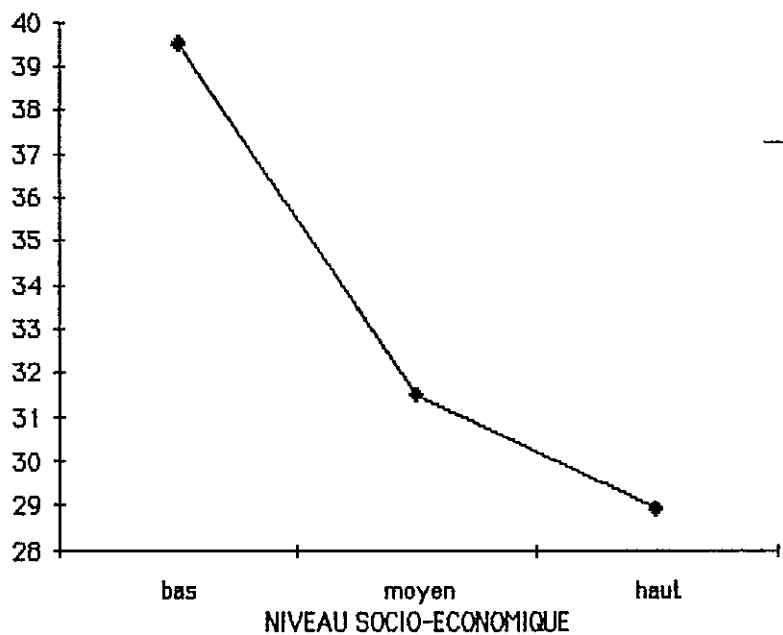
Les effets principaux du NSE et de la zone, comme cela fut le cas pour la variable précédente ne sont pas simplement additifs mais doivent être modérés par l'effet de leur interaction ($p < .05$). De nouveau la différenciation entre classes sociales, au niveau de la structuration rigide, est plus nette en milieu urbain qu'en milieu rural (graphique 9.32), résultat essentiellement dû aux familles de NSE inférieur, beaucoup plus rigides en milieu urbain. Les comportements des mères de NSE moyen sont similaires en zone rurale et urbaine alors que celles de NSE supérieurs se différencient légèrement dans le sens espéré (rurales moins rigides). Le test de Sheffé indique, en outre, qu'en zone urbaine seule les différences entre la classe basse et moyenne et basse et supérieure sont significatives ($p < .001$) alors que celles entre classe moyenne et supérieure ne le sont pas ($p = ns$). En zone rurale, par contre, aucune différence ne parvient au seuil de signification statistique minimum. Ainsi les mères organisent la vie familiale de façon d'autant plus rigide qu'elles appartiennent à un niveau social plus bas et cette différenciation est plus ample en zone urbaine qu'en zone rurale. La vie en milieu urbain s'accompagne d'une plus grande rigidité de l'organisation de la vie familiale. On constate, enfin, qu'en moyenne les enfants les plus motivés pour la réussite vivent dans des milieux structurés de façon plus rigide que les enfants moins motivés, ceci au sein de chaque classe sociale, de chaque zone géographique, et quelque soit le genre de l'enfant. La rigidité des règles d'organisation de la vie quotidienne ne se modifie pas en fonction du genre de l'enfant.

e) Autoritarisme.

L'autoritarisme des parents se manifeste par la fréquence d'utilisation de techniques disciplinaires d'imposition de pouvoir légitimé par le statut ainsi que par les exigences d'obéissance immédiate et inconditionnelle qu'elles impliquent. Cet autoritarisme varie en moyenne en fonction du NSE d'appartenance dont l'effet (principal) est significatif à $p < .001$. Comme prévu, les NSE bas se montrent nettement plus autoritaires que les NSE moyens et élevés (graphique 9.33). Les classes moyennes manifestent toutefois des niveaux d'autoritarisme légèrement plus élevés que les classes supérieures en zone rurale comme l'indiquent les résultats du test de Sheffé ($p < .001$). L'effet principal du NSE doit donc être modéré par l'effet de l'interaction de ce facteur avec la zone de résidence ($p < .05$) comme l'illustre le graphique 9.34. En fait, les différences entre zones ne sont marquantes qu'au niveau de la classe moyenne, les attitudes des mères de NSE bas ou élevé sont sensiblement identiques dans les deux zones géographiques. Les mères de la classe moyenne sont sensiblement moins autoritaires en zone urbaine qu'en zone rurale et leur niveau d'autoritarisme est très proche dans le premier cas de celles de la classe supérieure ($p = ns$), alors qu'il se situe dans une position intermédiaire entre NSE haut et bas en zone rurale (toutes les différences entre classes sociales sont significatives). On peut conclure que le niveau d'autoritarisme maternel est extrêmement dépendant de la classe sociale d'appartenance et diminue à mesure que l'on s'élève au sein de la stratification sociale, bien qu'en zone urbaine le NSE moyen ne se différencie pas du NSE supérieur. Cette tendance générale s'observe au sein des deux zones géographiques et ne se modifie pas sensiblement en fonction du genre de l'enfant; aucune altération significative n'est observée lorsque l'enfant est très ou très peu motivé pour la réussite.

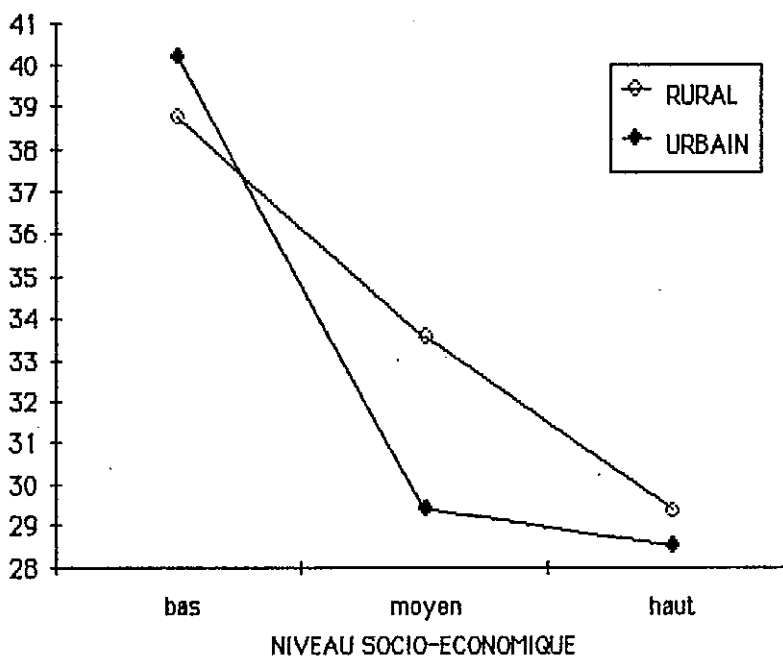
AUTORITARISME: effet principal du n.s.e. ($p < .001$)

graphique 9.33



AUTORITARISME: interaction zone-n.s.e. ($p < .05$)

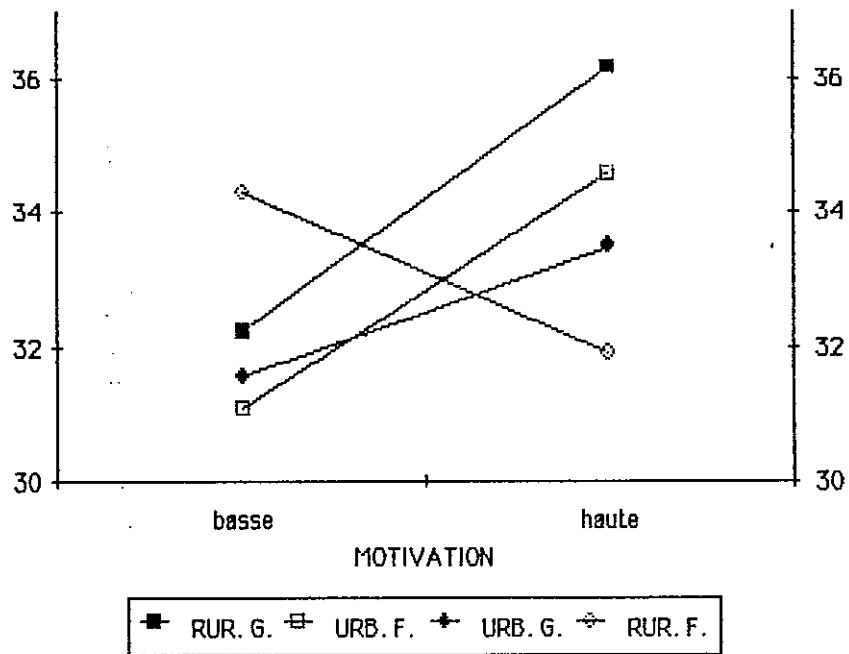
graphique 9.34



N. SOCIO-ECONOMIQUE	
rural	
bas	38.79
moyen	33.54
haut	29.33
total	33.8
urbain	
bas	40.17
moyen	29.38
haut	28.46
total	32.6
total	
bas	39.48
moyen	31.46
haut	28.9
total	33.26

AUTORITARISME: interaction motivation-sexe-zone (p<.10)

graphique 9.34a



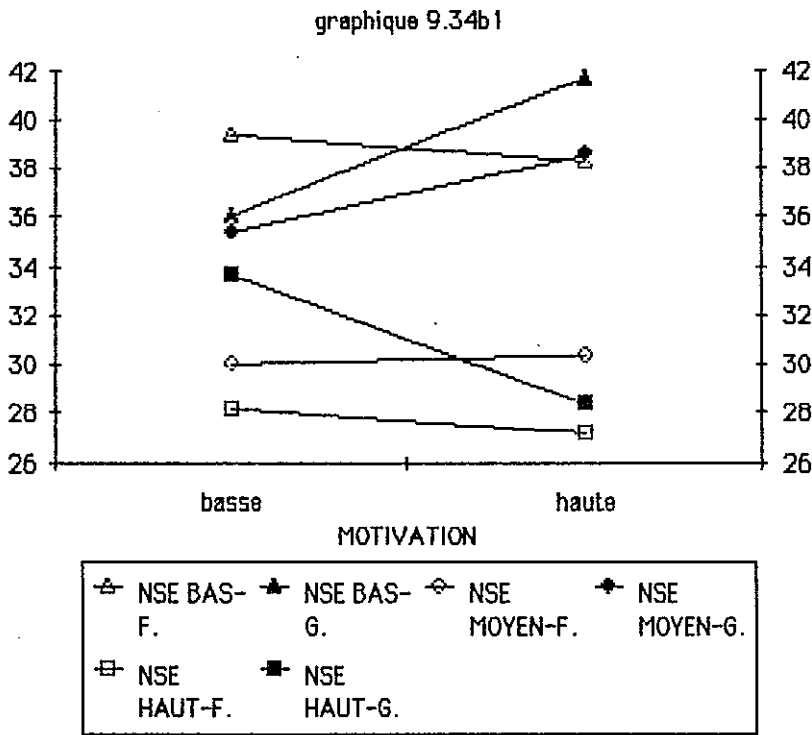
MOTIVATION	
filles rurales	
basse	34.26
haute	31.89
total	33.08

MOTIVATION	
filles urbaines	
basse	31.06
haute	34.56
total	32.81

MOTIVATION	
garçons ruraux	
basse	33.22
haute	36.17
total	34.69

MOTIVATION	
garçons urbains	
basse	31.56
haute	33.5
total	32.53

AUTORITARISME: interaction motivation-sexe-n.s.e-zone rurale (p= .084)



MOTIVATION	
nse bas filles	
basse	39.33
haute	38.17
total	38.75

MOTIVATION	
nse moyen filles	
basse	30
haute	30.33
total	32.83

nse bas garçons	
basse	36
haute	41.67
total	38.83

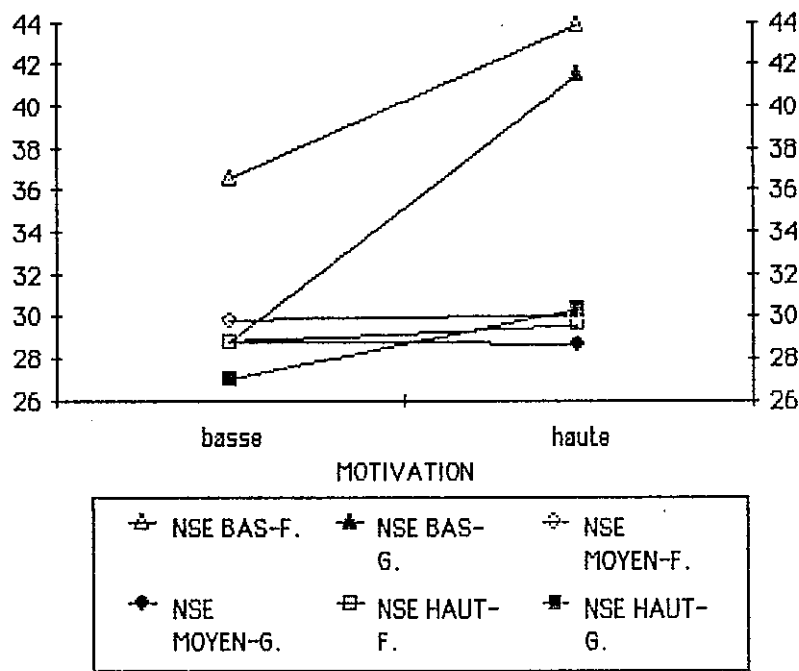
nse moyen garçons	
basse	35.33
haute	38.5
total	34.25

MOTIVATION	
nse haut filles	
basse	28.17
haute	27.17
total	27.67

nse haut garçons	
basse	33.67
haute	28.33
total	31

AUTORITARISME: interaction motivation-sexe-n.s.e.-zone urbaine (p=.084 ;

graphique 9.34b2



MOTIVATION	
nse bas filles	
basse	36.5
haute	43.83
total	40.17

MOTIVATION	
nse moyen filles	
basse	29.83
haute	30.17
total	30

MOTIVATION	
nse bas garçons	
basse	28.83
haute	41.5
total	40.17

MOTIVATION	
nse moyen garçons	
basse	28.83
haute	28.67
total	28.75

MOTIVATION	
nse haut filles	
basse	28.83
haute	29.67
total	28.25

MOTIVATION	
nse haut garçons	
basse	27
haute	30.33
total	28.67

L'effet d'interaction de la motivation, sexe et zone de résidence, bien que n'étant significatif qu'à .066, a dans ce contexte une valeur exploratoire indéniable. En effet, nous comparons pour cette interaction triple, des groupes de 36 sujets et il est possible que, si le nombre de sujet était plus important, cet effet parviendrait au seuil minimum de signification statistique ($p < .05$). Bien que le choix d'un niveau de signification de .05 soit conventionnel et puisse être modifié, l'aspect exploratoire de l'interprétation de ces résultats implique la nécessité de leur confirmation à partir d'études portant sur des échantillons plus nombreux.

Le graphique 9.34_a indique que les sujets très motivés pour la réussite interagissent avec des mères plus autoritaires que les sujets peu motivés, du moins lorsqu'ils vivent en milieu urbain ou lorsqu'il s'agit de garçons ruraux. En effet, l'inverse s'observe pour les filles rurales: les filles les plus motivées ont des mères moins autoritaires que les filles moins motivées. En zone rurale, les mères sont plus autoritaires vis-à-vis de leurs filles que vis-à-vis de leurs fils lorsque ceux-ci sont peu motivés; l'inverse s'observe lorsqu'ils sont très motivés. En zone urbaine ces différences sont extrêmement faibles. Enfin les mères rurales sont systématiquement plus autoritaires avec leurs fils que les mères urbaines et ne manifestent cette même tendance avec leurs filles que si elles sont peu motivées; les mères urbaines, contrairement aux mères rurales, sont plus autoritaires vis-à-vis de leurs filles si ces dernières sont très motivées.

Finalement un effet d'interaction quadruple, incluant les quatre facteurs de sélection, peut être observé. Il n'est significatif qu'à $p = .084$. L'analyse qui en sera faite a donc, à nouveau, une valeur purement exploratoire. Les graphiques 9.34_{b1} et 9.34_{b2} nous montrent que l'association positive entre autoritarisme maternel et motivation pour la réussite est plus régulière en zone urbaine qu'en zone rurale. Elle est particulièrement nette pour les sujets urbains de NSE bas et se manifeste aussi pour les garçons de NSE élevé. Curieusement aucune

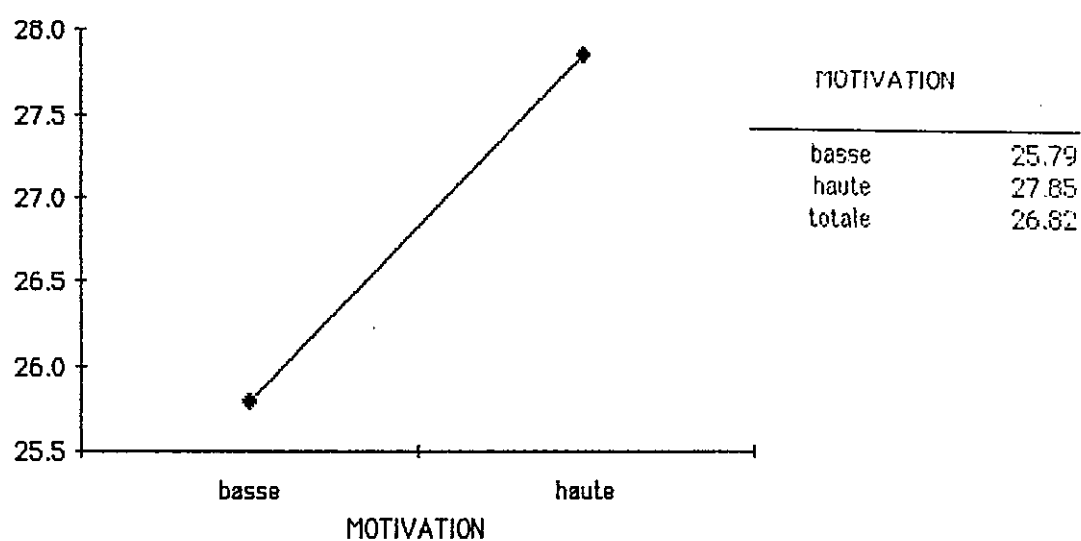
relation ne semble lier autoritarisme maternel et motivation pour la réussite chez les sujets de NSE moyen ou chez les filles de NSE élevé. En milieu rural, par contre, la liaison positive entre ces deux variables s'observe au sein de la classe moyenne lorsqu'il s'agit de garçons mais elle devient négative pour les filles de NSE bas et surtout pour les garçons de NSE élevé: la situation de ces deux derniers groupes est pratiquement opposée en milieu rural et urbain. Il semble que, dans l'ensemble, la motivation des garçons soit plus fortement liée à l'autoritarisme maternel que celle des filles, exception faite des filles rurales de NSE bas et des garçons urbains de NSE moyen. Cette liaison positive signalée à un niveau plus global (graphique 9.34 a) ne se manifeste ni pour les filles rurales en général, ni pour les garçons ruraux de NSE élevé; elle est essentiellement due en zone urbaine aux sujets de NSE bas et aux garçons de NSE élevé.

f) Autonomie.

Les parents concèdent une certaine autonomie à l'enfant lorsqu'ils lui laissent la responsabilité de décision dans certains domaines de son existence comme le choix des amis, la façon de dépenser son argent de poche, les déplacements, le travail scolaire etc.. Tous les facteurs de sélection de l'échantillon suscitent en moyenne des effets significatifs. L'effet principal de la motivation ($p < .05$) explique, en partie, les variations d'autonomie concédée à l'enfant par la mère: curieusement les enfants les plus motivés pour la réussite jouissent d'une moins grande autonomie que les enfants les moins motivés (graphique 9.35). L'effet du sexe est significatif à $p < .001$: les mères concèdent plus d'autonomie à leurs fils qu'à leurs filles (graphique 9.36). L'effet principal de la zone de résidence ($p < .001$) est également important et le graphique 9.37 nous indique que les mères urbaines concèdent plus d'autonomie à leurs enfants que les mères rurales. Il en va de même pour les mères occupant une position

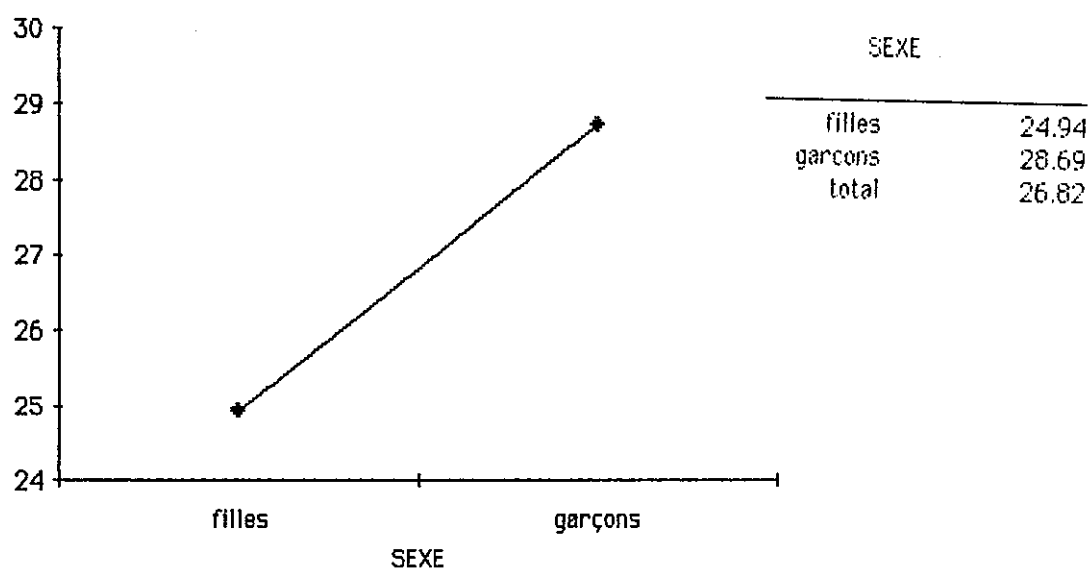
AUTONOMIE: effet principal de la motivation ($p < .05$)

graphique 9.35



AUTONOMIE: effet principal du sexe ($p < .001$)

graphique 9.36

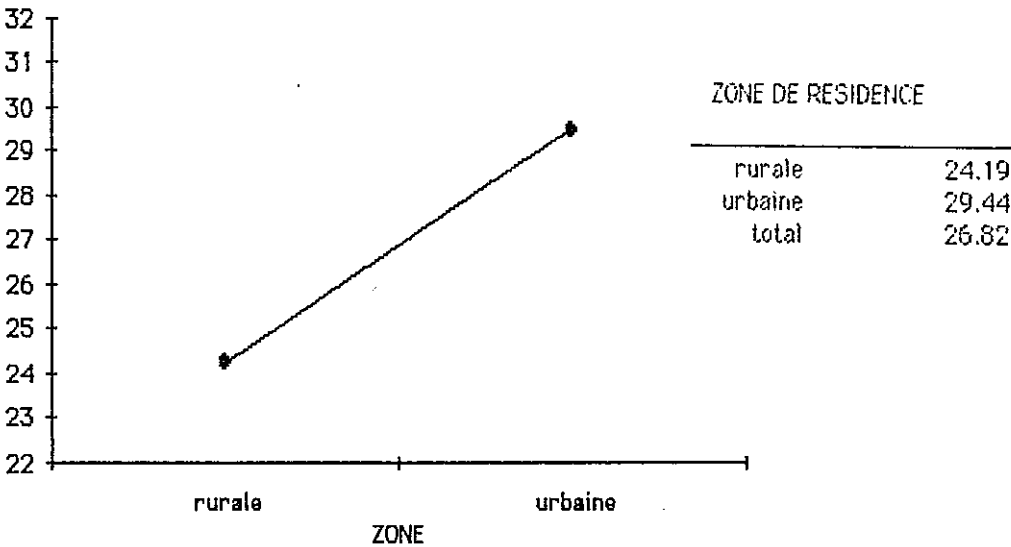


supérieure au sein de la stratification sociale comme nous l'indique le graphique suivant (graphique 9.38): les enfants de NSE supérieur jouissent de plus d'autonomie que ceux de NSE moyen ou inférieur (Sheffé: $p < .001$). On peut considérer globalement que les effets de ces 4 facteurs sont additifs, bien qu'un effet d'interaction entre eux, significatif à $p = .04$, soit à signaler. Le graphique 9.39 nous en donne l'illustration. La situation des sujets ruraux est illustrée par le graphique 9.39_a et celles des sujets urbains par le graphique 9.39_b pour plus de clareté. La lecture de ces graphiques fait apparaître certaines différences en ce qui concerne l'autonomie dont jouissent les sujets très motivés et très peu motivés, selon leur genre et leur classe sociale. En *zone rurale* les garçons les plus motivés jouissent en général de moins d'autonomie que les garçons très motivés, cette tendance étant plus nette au sein du NSE supérieur. L'autonomie dont jouissent les filles lorsqu'elles sont très motivées, varie fortement en fonction de leur niveau socio-économique d'appartenance, ce qui n'est pas le cas lorsqu'elles le sont peu: ainsi au sein de la classe moyenne les filles très motivées ne se différencient pas des filles peu motivées au niveau de l'autonomie qui leur est concédée, ce qui n'est pas le cas au sein des autres classes sociales ($p < .01$). Les filles les plus motivées de NSE inférieur, à l'instar des garçons, jouissent de moins d'autonomie que les filles moins motivées, alors que l'inverse s'observe au niveau des classes supérieures: aux filles plus motivées est concédé plus d'autonomie qu'à celles moins motivées. Ainsi, la relation entre autonomie et motivation, mise en évidence par l'effet principal ne s'applique pas aux filles de NSE haut et moyen en zone rurale. Il en va de même de l'effet du genre pour les jeunes très motivés de classes sociales moyenne ou supérieure: les filles ne jouissent pas de moins d'autonomie que les garçons de mêmes niveaux socio-économiques.

Passant à l'analyse des interactions en *zone urbaine*, on constate que, contrairement à la loi générale, les garçons très motivés ne jouissent pas de moins d'autonomie que les garçons peu motivés, surtout s'ils appartiennent aux

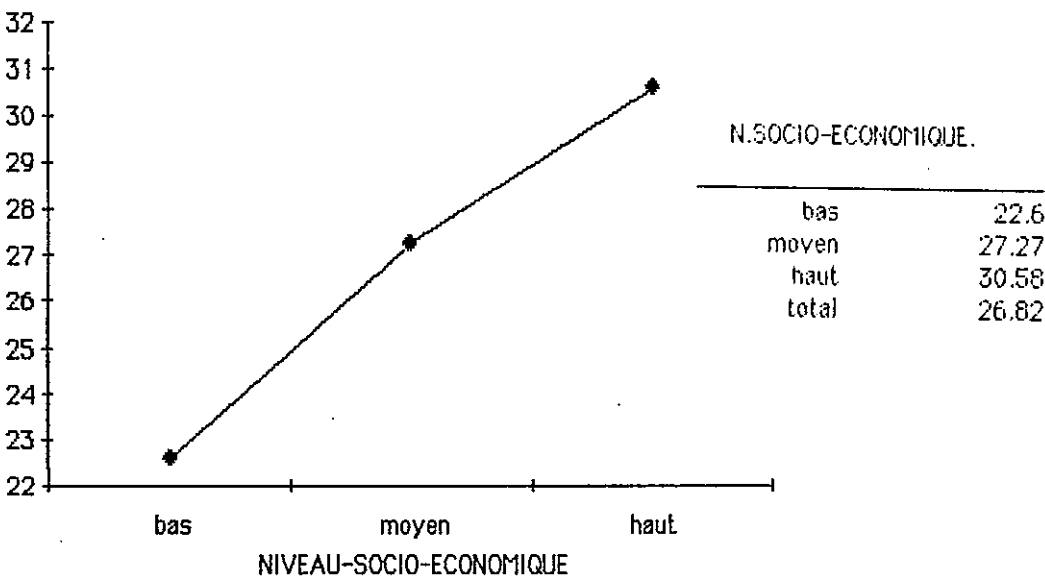
AUTONOMIE: effet principal de la zone ($p < .001$)

graphique 9.37



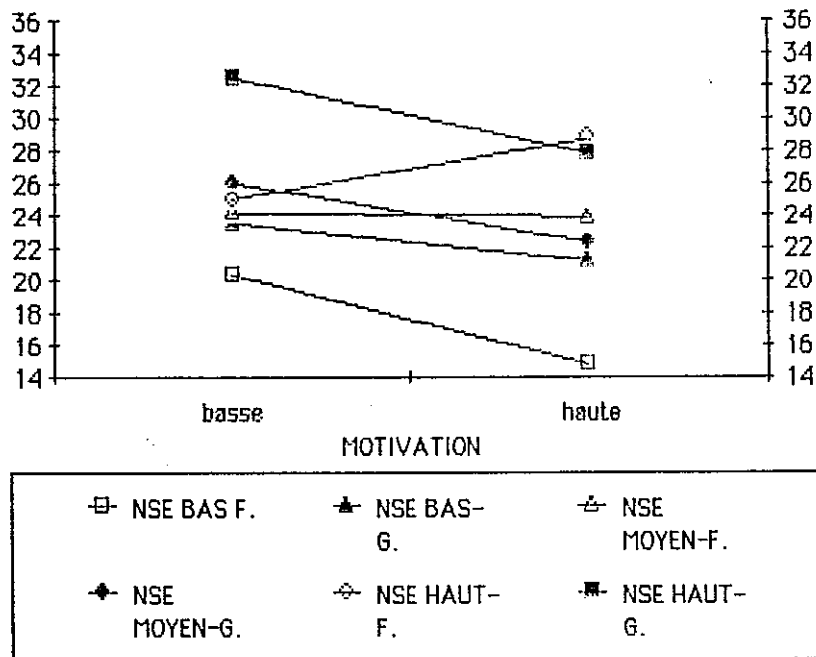
AUTONOMIE: effet principal du n.s.e. ($p < .001$)

graphique 9.38



AUTONOMIE: interaction motivation-n.s.e.-sexe-zone rurale ($p < .05$)

graphique 9.39a



MOTIVATION	
nse bas filles	
basse	20.33
haute	14.83
total	17.58

MOTIVATION	
nse moyen filles	
basse	24.17
haute	23.83
total	24

MOTIVATION	
nse bas garçons	
basse	23.5
haute	21.17
total	22.33

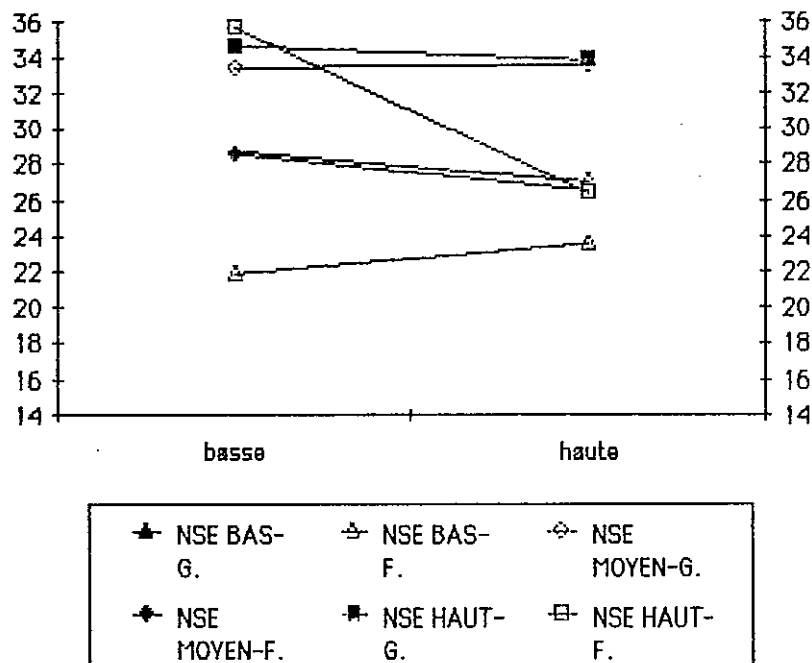
MOTIVATION	
nse moyen garçons	
basse	26
haute	22.33
total	24.17

MOTIVATION	
nse haut filles	
basse	25
haute	28.83
total	26.9

MOTIVATION	
nse haut garçons	
basse	32.5
haut	27.83
total	30.12

AUTONOMIE : interaction motivation-n.s.e.-sexe-zone urbains ($p < .05$)

graphique 9.39b



MOTIVATION	
nse bas filles	
basse	21.83
haute	23.5
total	22.67

MOTIVATION	
nse moyen filles	
basse	28.5
haute	26.5
total	27.5

MOTIVATION	
nse bas garçons	
basse	28.67
haute	27
total	27.83

MOTIVATION	
nse moyen garçons	
basse	33.33
haute	33.5
total	33.42

MOTIVATION	
nse haut filles	
basse	35.67
haute	26.33
total	31

MOTIVATION	
nse haut garçons	
basse	34.67
haute	33.83
total	34.2

niveaux socio-économiques moyens ou supérieurs. L'autonomie concédée aux filles peu motivées, par contre, varie fortement en fonction du NSE ($p < .001$), ce qui n'est pas le cas lorsqu'elles sont très motivées. Les filles très motivées, surtout de classes sociales supérieures et dans une moindre mesure de NSE moyen, reçoivent moins d'autonomie que les filles peu motivées. La classe basse fait exception à cette règle: les filles plus motivées jouissent de plus d'autonomie que les filles moins motivées. A nouveau la relation entre autonomie et motivation, en termes généraux, ne s'applique ni aux garçons urbains de NSE moyen et élevé, ni aux filles urbaines de NSE inférieur. De même l'effet de la classe sociale significatif, pour les sujets peu motivés et, si l'on compare les classes moyennes et hautes à la classe basse, pour les sujets très motivés, ne se vérifie pas entre les classes moyenne et élevée, aussi bien pour les garçons que pour les filles. La convergence des courbes relatives aux filles très motivées semble indiquer la présence d'un niveau d'autonomie optimum nécessaire pour l'expression de cette haute motivation (± 26).

Finalement, si l'on compare les filles de zones rurales et urbaines, les courbes de liaison entre autonomie et motivation sont diamétralement opposées pour les classes sociales extrêmes: si au sein de la classe supérieure les filles rurales très motivées bénéficient d'un regain d'autonomie, relativement à celles peu motivées, l'inverse s'observe en milieu urbain; par contre, les filles urbaines de classes populaires jouissent de plus d'autonomie lorsqu'elles sont très motivées alors que, en zone rurale, ce sera le cas lorsqu'elles sont moins motivées.

On peut déduire des résultats précédents que la liaison entre motivation et autonomie ne s'applique ni aux filles rurales de classe supérieure, ni aux filles urbaines de classe inférieure et qu'aucune liaison ne s'observe pour les filles rurales de la classe moyenne et les garçons urbains de NSE moyen et élevé. Les différences de classe sociale sont plus nettes pour les filles urbaines peu motivées et les filles rurales très motivées que pour les autres

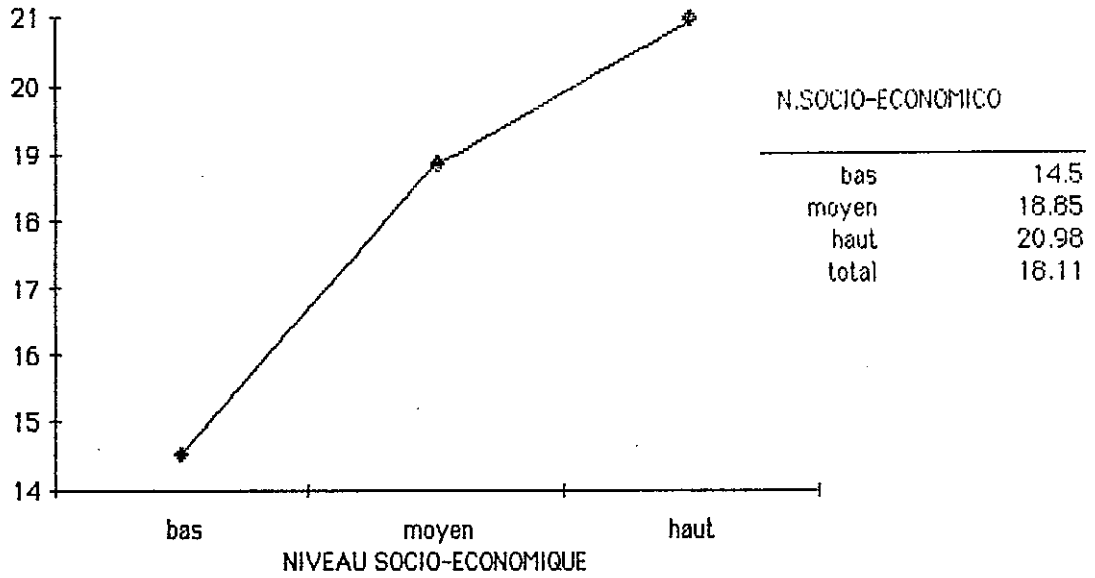
groupes et, enfin, le NSE d'appartenance semble avoir un effet différenciateur plus important chez les filles que chez les garçons en ce qui concerne l'impact éventuel de l'autonomie qui leur est concédée sur leur niveau de motivation. Les différences en fonction du genre sont peu claires au niveau de la classe moyenne rurale et des sujets très motivés de NSE supérieur ainsi que des sujets urbains peu motivés de NSE supérieur. Les différences de classe sociale sont inexistantes entre garçons ruraux très motivés de NSE moyen et bas ainsi qu'entre garçons urbains et filles urbaines de NSE moyen et élevé à condition que ces dernières soient très motivées. Finalement, les différences entre zones de résidence disparaissent pour les filles peu motivées de NSE inférieur. Ces exceptions nombreuses, bien que ponctuelles, ne sont certes pas sans intérêt.

g) Acceptation.

L'acceptation de l'enfant traduit, de la part des parents, le respect des nécessités, intérêts ou goûts de l'enfant, de son rythme d'évolution propre et la compréhension des erreurs ou défauts liés à son stade de développement. Seul l'effet principal du niveau socio-économique ($p < .001$) a été mis en évidence. L'acceptation moyenne de l'enfant s'accroît régulièrement en fonction du niveau socio-économique d'appartenance (graphique 9.40): les mères de NSE supérieur acceptent plus leur enfant dans le sens défini plus haut, attitude qui s'appuie sur une image très satisfaisante de celui-ci et relativement indépendante de l'opinion d'autrui alors que les mères de NSE inférieurs ne manifestent pas aussi intensément ce type de satisfaction inconditionnelle. La classe moyenne occupe une position intermédiaire entre ces deux extrêmes. La différenciation entre classe basse et moyenne est plus importante qu'entre classe moyenne et haute bien qu'elles soient l'une et l'autre significatives (Scheffé; $p < .001$). Comme aucun effet d'interaction n'est pas à signaler, on peut déduire que l'influence du NSE d'appartenance se manifeste aussi bien en zone rurale qu'en

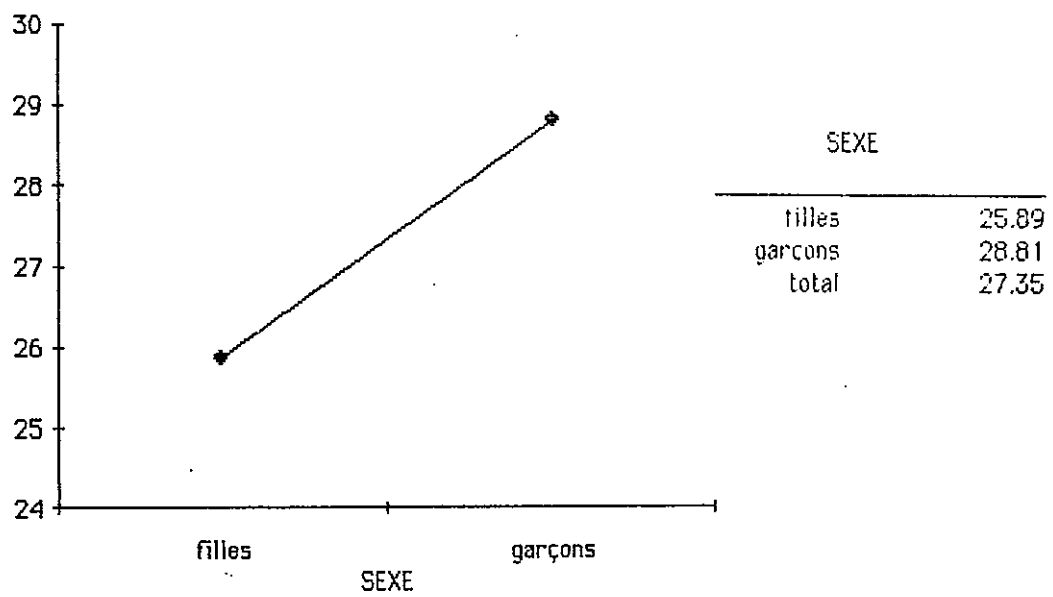
ACCEPTATION: effet principal du n.s.e. ($p < .001$)

graphique 9.40



EXPECTATIONS: effet principal du sexe ($p < .001$)

graphique 9.41



zone urbaine et quelques soient les caractéristiques de l'enfant. En effet, le degré d'acceptation maternelle ne varie pas en fonction du genre de l'enfant et aucune différenciation n'est observée lorsque celui est très motivé ou peu motivé.

h) Expectations parentales.

Les expectations de succès des parents évaluent la confiance ou l'espoir que les parents manifestent face à la possibilité réussite actuelle et future de l'enfant. Trois effets principaux furent mis en évidence: celui du sexe ($p < .001$), du NSE ($p < .001$) et de la zone de résidence ($p < .001$). Le niveau d'expectation des mères varie donc en fonction du genre de l'enfant: les mères forment des expectations de succès plus élevées en relation à leur fils qu'en relation à leur fille (graphique 9.41). La zone de résidence, influence également les expectations parentales: les mères résidant en zones urbaines ont des expectations de succès plus élevées pour leurs enfants que celles résidant en zones rurales (graphique 9.42). Finalement, les expectations de succès des mères s'accroissent à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale (graphique 9.43): les mères de NSE bas manifestent de basses expectations de succès vis-à-vis de leurs enfants alors que celles des classes supérieures ont davantage confiance dans les possibilités de succès de leurs enfants. Les effets de l'ensemble de ces trois facteurs doivent être modérés par les effets d'interaction éventuels. L'interaction entre sexe et NSE ($p = .025$) signale que c'est le passage du NSE bas au NSE moyen ou élevé qui constitue le point critique dans l'élaboration de hautes expectations pour les garçons (graphique 9.44). En effet, les mères de NSE bas ont peu d'espoir dans la réussite actuelle ou future de leurs enfants, qu'ils soient garçons ou filles. Cet espoir s'accroît pour la classe moyenne de façon particulièrement intense pour les garçons (Scheffé $p < .01$). Le niveau d'expectation des mères de NSE moyen ne se

différencie pas de ceux de NSE bas ou élevé en relation aux filles (Scheffé; $p=ns$) alors que les différences entre NSE extrêmes sont significatives, tant pour les filles ($p<.05$) comme pour les garçons ($p<.001$).

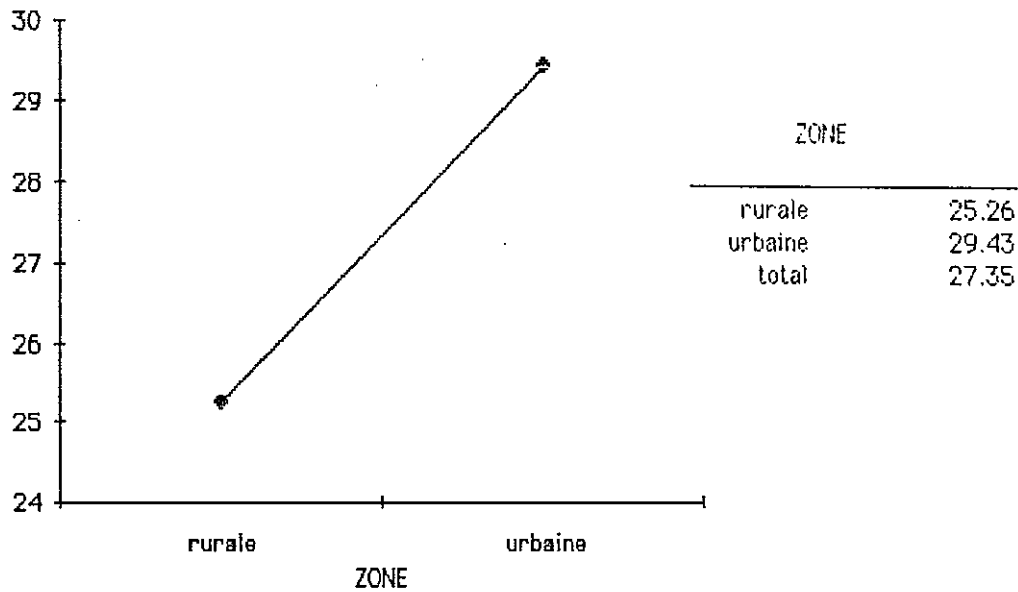
On peut donc conclure que les attentes maternelles varient significativement en fonction du genre de l'enfant (sauf pour le NSE bas) et en fonction de leur NSE d'appartenance (de façon plus nette pour les garçons), ceci quelque soit la zone de résidence ou le niveau de motivation du sujet. Elles varient, en outre, en fonction de la zone de résidence, pour les garçons comme pour les filles et au sein des diverses classes sociales. Le fait que l'enfant soit très motivé pour la réussite ou très peu motivé, n'est associé à aucune altération du niveau d'attente moyen de sa mère.

i) Locus de contrôle.

Cette variable reflète, d'une part, la conviction maternelle que l'enfant est responsable de ce qui lui arrive et, d'autre part, le sentiment de pouvoir elle-même influencer le cours des événements. Deux effets principaux peuvent être observés, celui du NSE ($p<.001$) et celui de la zone de résidence ($p<.001$). Le graphique 9.45 illustre l'influence de la classe sociale: les analyses maternelles reflétant un locus de contrôle interne s'accroissent régulièrement en fonction du niveau socio-économique d'appartenance. Les mères de NSE bas considèrent, plus fréquemment que celles de NSE élevé, que les succès ou échecs de leur enfant sont dus à l'influence de facteurs externes, souvent incontrôlables alors que les mères des classes moyennes ou supérieures considèrent que de tels événements, non seulement sont la conséquence logique des qualités ou comportements de l'enfant, mais encore sont susceptibles de modification à partir d'une action personnelle adéquate si elle s'avère nécessaire (Scheffé; $p<.001$). Un second facteur, la zone de résidence, explique aussi la variation de l'internalité des mères. Les mères de zone urbaine

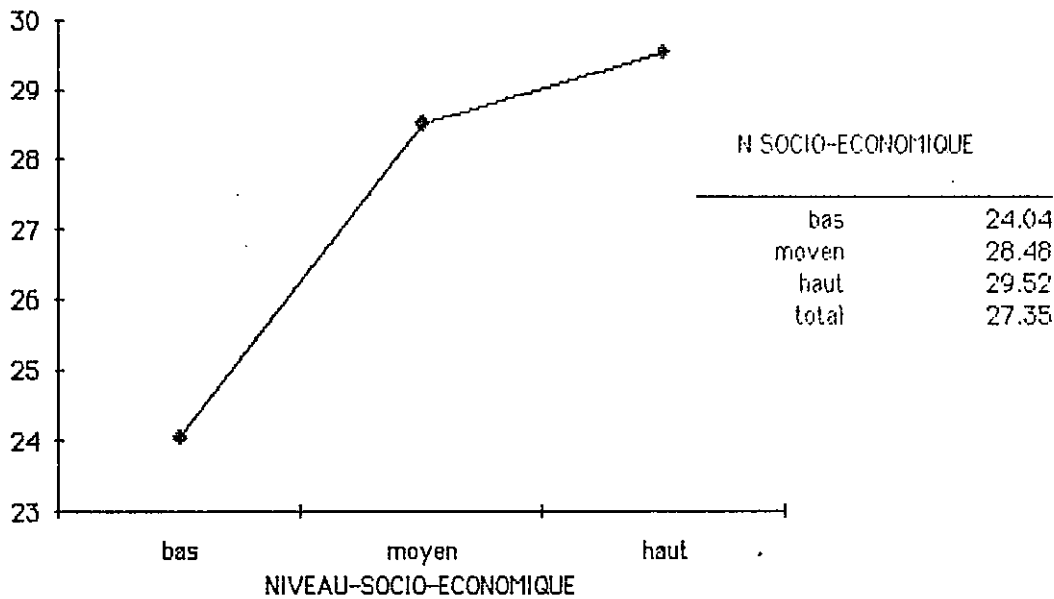
EXPECTATIONS: effet principal de la zone ($p < .001$)

graphique 9.42



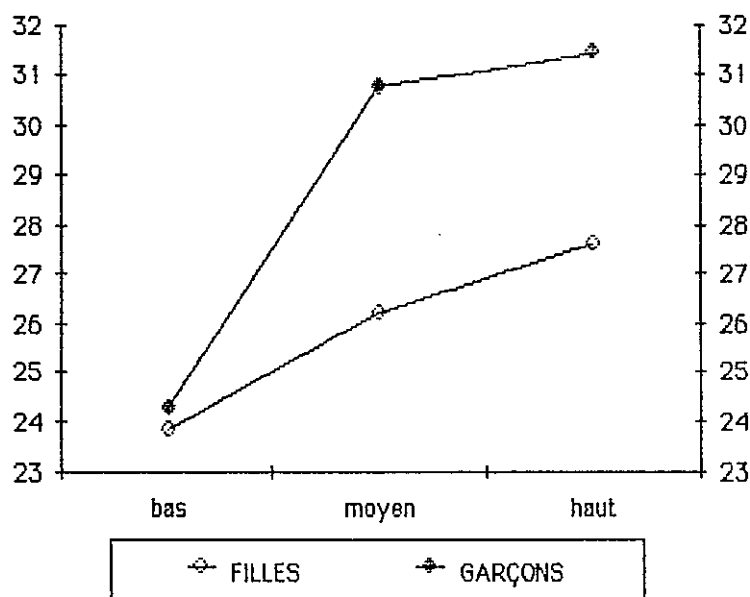
EXPECTATIONS: effet principal du n.s.e. ($p < .001$)

graphique 9.43



ACCEPTATION: interaction sexe-n.s.e. ($p < .025$)

graphique 9.44



N.SOCIO-ECONOMIQUE

filles

bas	23.83
moyen	26.21
haut	27.63
total	25.8

garçons

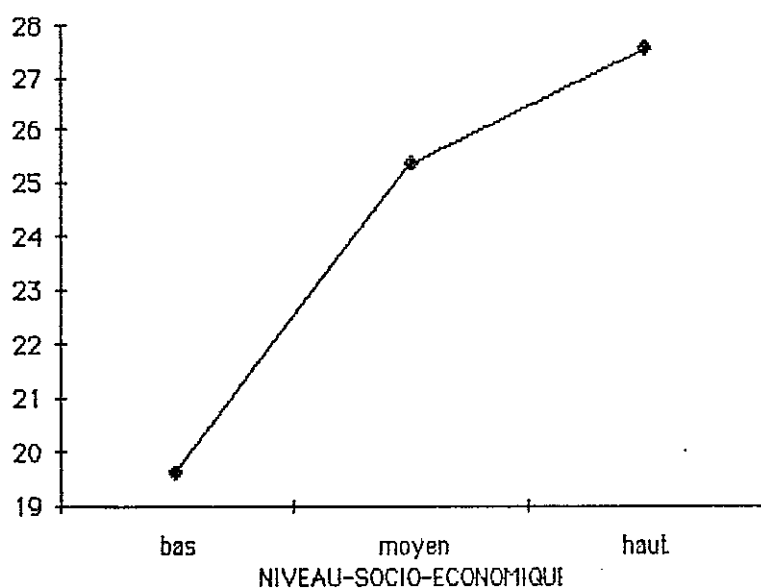
bas	24.25
moyen	30.75
haut	31.42
total	28.81

total

bas	24.04
moyen	28.48
haut	29.52
total	27.35

LOCUS DE CONTROLE: effet principal du n.s.e. ($p < .001$)

graphique 9.45



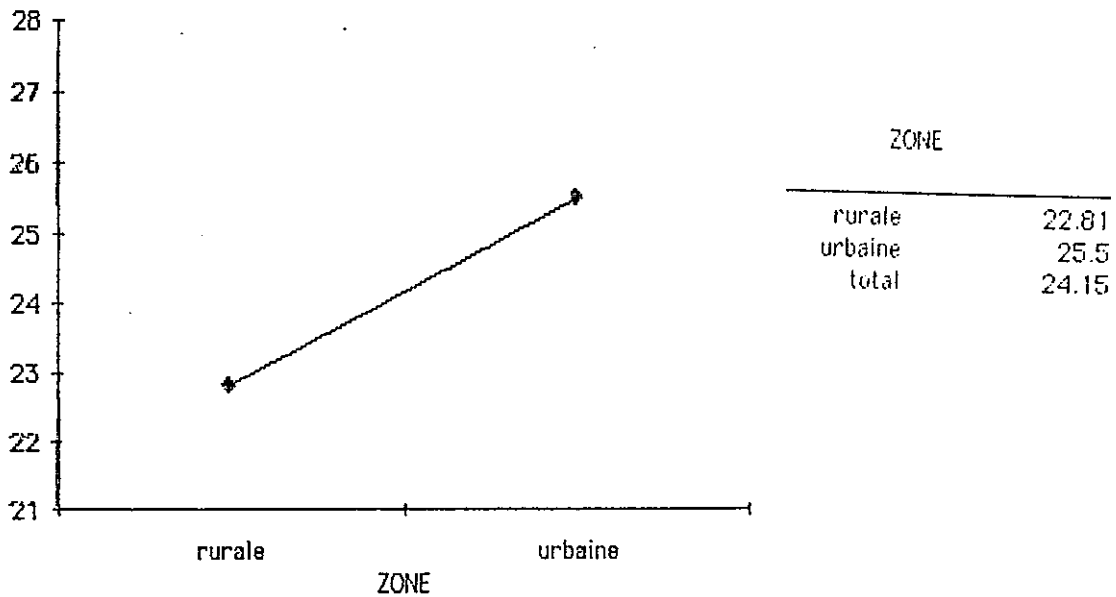
N.SOCIO-ECONOMIQUE

bas	19.58
moyen	25.35
haut	27.52
total	24.15



LOCUS DE CONTROLE: effet principal de la zone ($p < .001$)

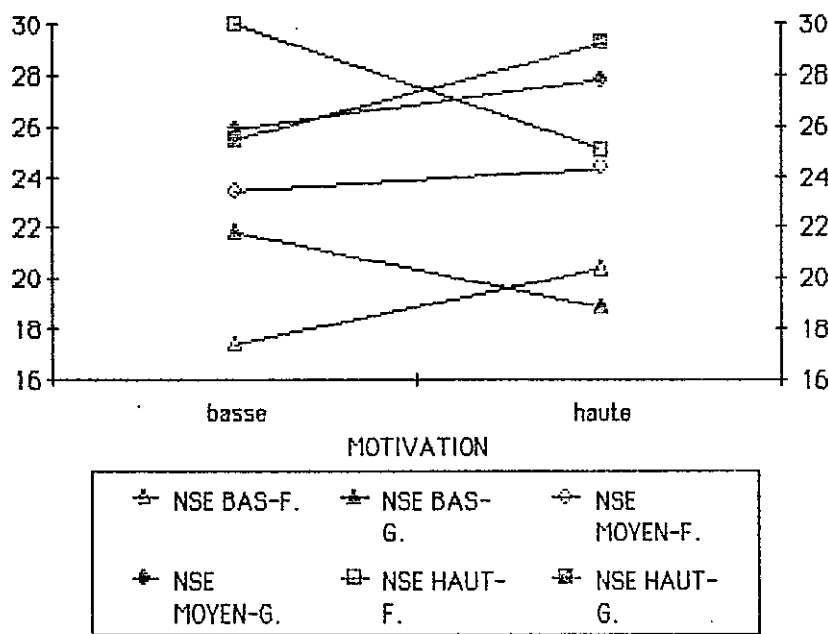
graphique 9.46



manifestent un locus de contrôle plus interne que les mères de zone rurale (graphique 9.46) et cet effet n'est altéré par aucune interaction significative, ce qui n'est pas le cas de l'effet du NSE. Un effet d'interaction entre la motivation, le NSE et le sexe de l'enfant est significatif à $p < .001$ (graphique 9.47). Le locus de contrôle des mères varie sensiblement en fonction du degré de motivation pour la réussite de leur enfant. Cet aspect ne s'est pas traduit par un effet principal de la motivation parce que les réactions maternelles spécifiques face aux garçons et aux filles, très ou très peu motivés, s'annulent mutuellement au sein de la classe inférieure et supérieure. Considérant chacun des niveaux socio-économiques, le locus de contrôle des mères de NSE bas varie significativement en fonction du genre des sujets lorsque ceux-ci sont peu motivés (Scheffé; $p = .02$) mais ne varie pas lorsqu'ils sont très motivés. Il est plus interne lorsque leurs filles sont très motivées plutôt que peu motivées et est plus externe lorsque leurs fils sont très motivés. La situation inverse se vérifie au sein du NSE élevé: les mères de filles très motivées sont moins

LOCUS DE CONTROLE: interaction motivation-n.s.e.-sexe (p<.001)

graphique 9.47



MOTIVATION	
nse bas filles	
basse	17.33
haute	20.33
total	18.33

MOTIVATION	
nse moyen filles	
basse	23.42
haute	24.33
total	23.86

MOTIVATION	
nse bas garçons	
basse	21.83
haute	18.83
total	20.33

MOTIVATION	
nse moyen garçons	
basse	25.83
haute	27.83
total	26.83

MOTIVATION	
nse haut filles	
basse	30.33
haute	25.00
total	27.67

MOTIVATION	
nse haut garçons	
basse	25.50
haute	29.25
total	27.32

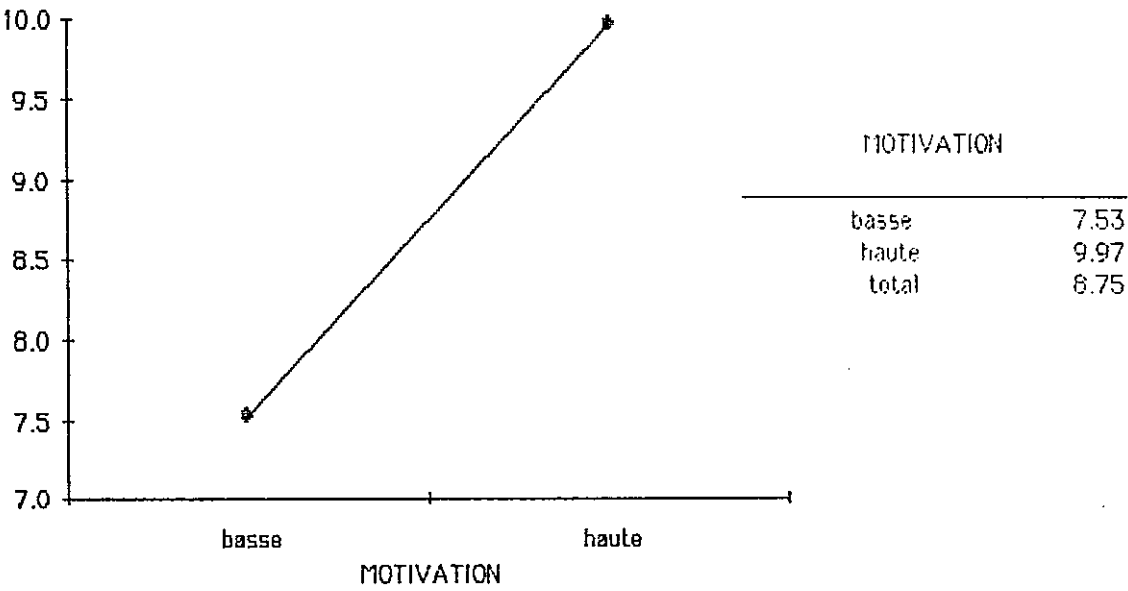
internes que celles de filles plus motivées alors que celles de garçons très motivés sont plus internes que celles de garçons peu motivés. Dans la classe moyenne les mères sont toujours plus internes vis-à-vis de leur fils que vis-à-vis de leur fille et plus interne lorsque leurs enfants sont plus motivés que quand ils le sont moins. Les manifestations de locus de contrôle des mères de garçons de NSE moyen ou haut sont très proches les unes des autres et se différencient nettement de celles de mères de garçons de NSE bas. Les différences de classes sociales ne sont pas significatives lorsque les garçons sont peu motivés (Scheffé; $p=.06$), sont très nettes pour les filles peu motivées (Scheffé; $p<.001$) mais se réduisent lorsqu'elles sont très motivées jusqu'à disparaître entre la classe moyenne et haute. Le locus de contrôle des mères de garçons très motivés de NSE haut et moyen est plus interne que celui des mères de filles très motivées des mêmes groupes sociaux, le contraire se vérifie dans le NSE bas. Curieusement, un locus de contrôle trop interne est lié à une faible motivation pour les garçons de NSE bas ou pour les filles de NSE élevé, alors que l'inverse s'observe pour tous les autres groupes.

On peut conclure que, bien que le locus de contrôle devienne plus interne à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale, l'interaction des facteurs motivation et sexe peuvent nuancer ce tableau. Un locus de contrôle interne est souvent liée à une haute motivation, exception faite de deux groupes spécifiques: les garçons de NSE bas et les filles de NSE haut, la différence est aussi très faible pour les filles de la classe moyenne. De même le locus de contrôle des mères de garçons est généralement plus interne que celui des mères de filles, sauf pour les filles peu motivées de NSE élevé et les garçons très motivés de NSE bas et finalement les différences de classes sociales disparaissent pour les mères de garçons de NSE haut et moyen ainsi que pour les mères de filles très motivées appartenant aux mêmes milieux.

Cette analyse détaillée des différences de pratiques éducatives maternelles en fonction du NSE et de la zone de résidence des familles ainsi qu'en fonction du genre de l'enfant et de son degré de motivation pour la réussite, indique que les conditions d'existence et, dans certain cas, le genre de l'enfant sont des déterminants importants de la sélection de certaines pratiques éducatives et que celles-ci sont fréquemment associées à des différences de motivation pour la réussite des jeunes. Les effets d'interaction indiquent en outre que ces associations peuvent varier en fonction du contexte dans lequel elles se manifestent ou en fonction du genre de l'enfant avec lequel les mères interagissent. Ces résultats seront interprétés au cours du chapitre suivant.

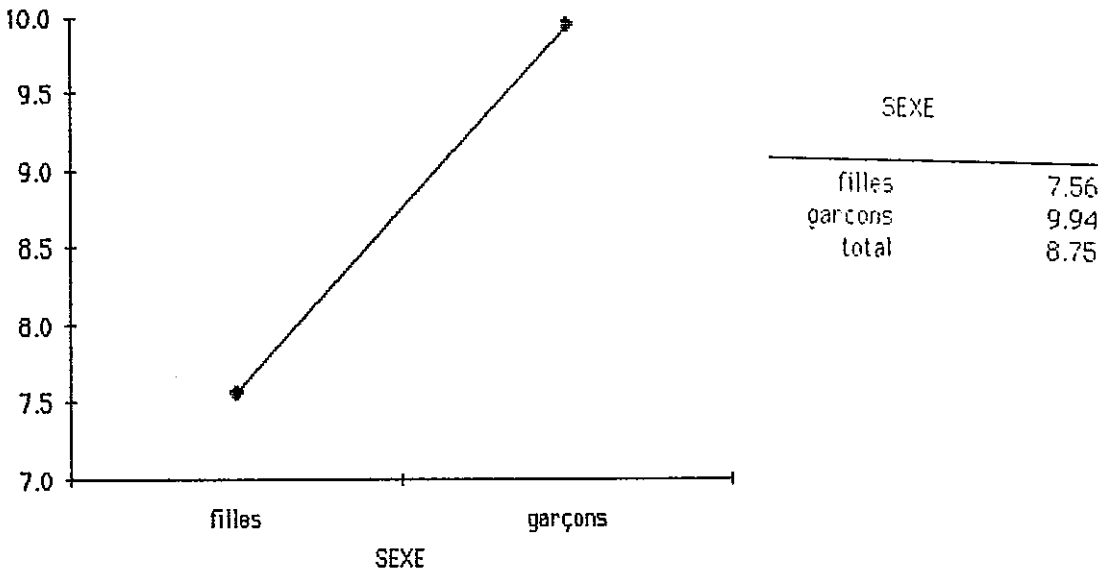
ANXIETE STIMULANTE: effet principal de la motivation ($p<.001$)

graphique 9.48



ANXIETE STIMULANTE: effet principal du sexe ($p<.001$)

graphique 9.49



B Variables Cognitives

Terminée la description des différences de pratiques éducatives maternelles et de leurs relations avec la motivation pour la réussite des sujets, nous passerons à celles des variables cognitives du sujet lui-même. Seront successivement considérés les niveaux d'anxiété et de conformisme, d'aspirations et d'expectations.

a) Anxiété stimulante.

L'anxiété stimulante, comme son nom l'indique, stimule le sujet à investir dans la tâche afin d'éviter un échec menaçant, comportement qui accroît généralement ses possibilités de réussite. Les différences d'anxiété stimulante sont liées aux effets de deux facteurs principaux: la motivation pour la réussite ($p < .001$) et le sexe ($p < .001$). Les sujets très motivés et peu motivés manifesteront donc des niveaux moyens d'anxiété stimulante significativement différents. Les sujets à motivation élevée éprouvent plus souvent de l'anxiété sous sa forme stimulante que les sujets à motivation basse (graphique 9.48). Serait-ce dû au fait que l'échec est vu, en général, comme moins menaçant par les sujets qui ne désirent pas spécialement réussir? Dans ce cas les sujets peu motivés éprouveraient peu d'anxiété, quelque soit la connotation de celle-ci (stimulante, débililante). Les résultats portant sur ces variables permettront de tester cette supposition. Le genre est également associé aux variations de l'anxiété stimulante des sujets. Le graphique 9.49 indique que les garçons, plus que les filles, éprouvent ce type d'anxiété. Il semble donc que les garçons, lorsqu'ils se trouvent confrontés à une possibilité d'échec, choisissent de préférence une stratégie active de lutte et d'effort pour l'éviter. Comme aucun effet d'interaction n'est significatif, on peut considérer que les effets de la motivation et du sexe sont additifs: les garçons plus que les filles manifestent

de hauts niveaux d'anxiété stimulante, quelque soit leur niveau socio-économique d'appartenance, leur zone de résidence et aux divers niveaux de motivation., d'une part, et les sujets les plus motivés, garçons ou filles, ressentiront plus souvent de l'anxiété stimulante que les sujets peu motivés, d'autre part. Ni la zone de résidence, ni le niveau socio-économique d'appartenance n'altèrent les niveaux d'anxiété stimulante des sujets.

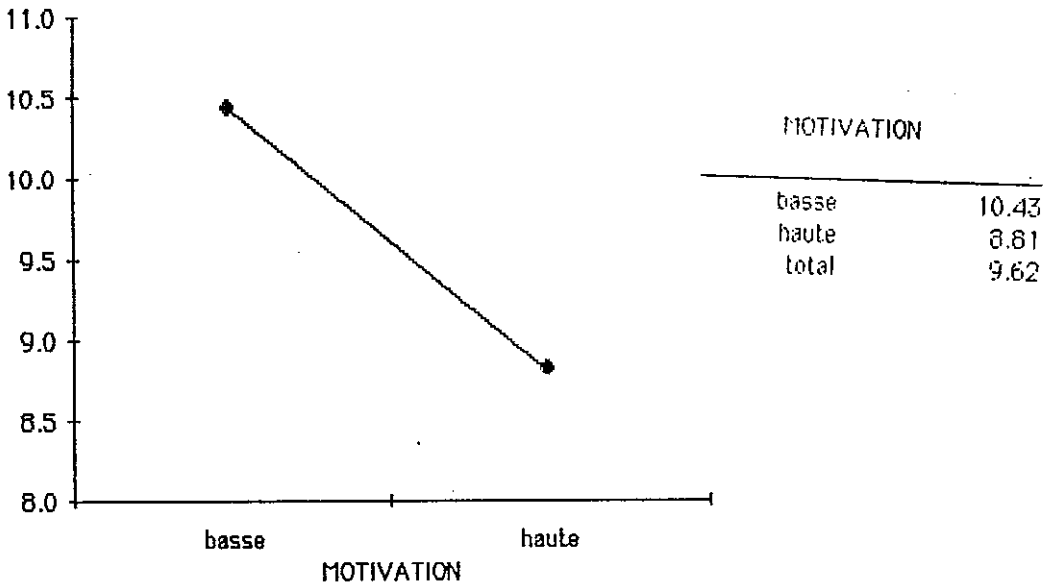
b) Anxiété débilante.

L'anxiété débilante reflète le type d'anxiété que le sujet éprouve face à une possibilité d'échec et qui a un effet inhibiteur sur sa capacité de travail ou ses performances. Cette anxiété varie significativement en fonction de la motivation ($p < .001$) et en fonction du genre ($p < .001$). Les sujets les plus motivés présentent les niveaux les plus bas d'anxiété débilante alors que les sujets les moins motivés présentent les niveaux les plus élevés (graphique 9.50). Ces résultats infirment la supposition émise au paragraphe antérieur: l'échec n'est pas nécessairement moins menaçant pour les sujets peu motivés pour la réussite mais la motivation pour la réussite favorise la sélection de stratégies actives pour y réagir alors que des stratégies passives sont utilisées préférentiellement par les sujets peu motivés. Le second facteur principal de variation de l'anxiété débilante est le sexe. Comme prévu, les filles sont significativement plus anxieuses que les garçons et leur anxiété a un caractère débilant (graphique 9.51). Ces effets principaux ne sont modérés par aucune interaction entre ces mêmes facteurs. On peut donc considérer que leur effet est additif.

Un effet d'interaction entre les facteurs NSE et zone ($p = .005$) est par contre à signaler. Le graphique 9.52 illustre la configuration de cette interaction. Le niveau d'anxiété débilante des sujets urbains s'accroît lorsqu'on passe du NSE bas au NSE moyen alors que la tendance inverse s'observe

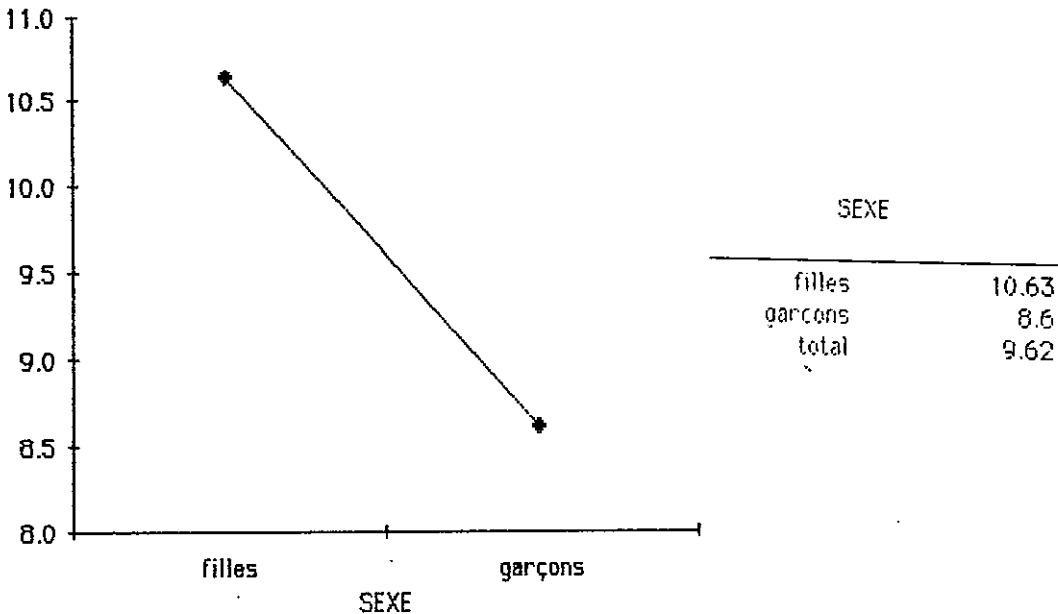
ANXIETE DEBILITANTE: effet principal de la motivation ($p < .001$)

graphique 9.50



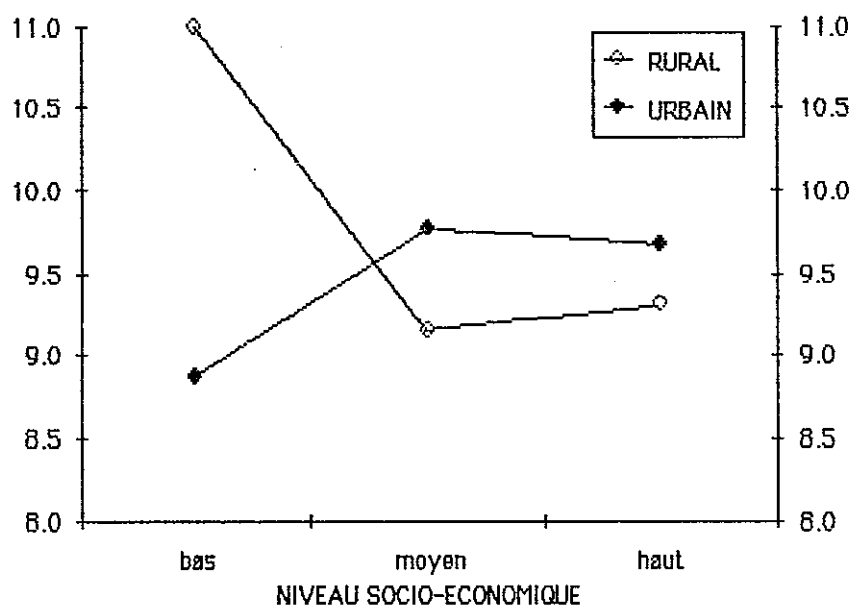
ANXIETE DEBILITANTE: effet principal du sexe ($p < .001$)

graphique 9.51



ANXIETE DEBILITANTE: interaction n.s.e.-zone ($p < .005$)

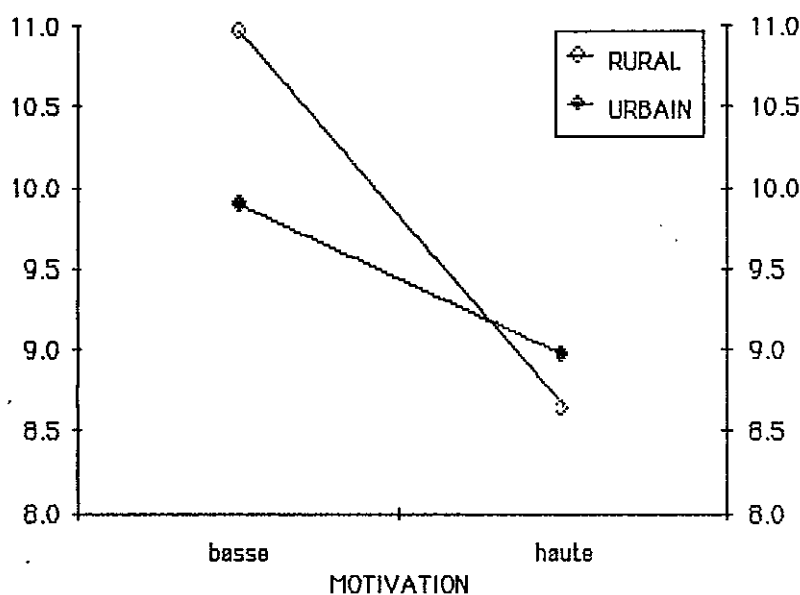
graphique 9.52



NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE	
rural	
bas	10.94
moyen	9.15
haut	9.31
total	9.8
urbain	
bas	8.88
moyen	9.77
haut	9.67
total	9.44
total	
bas	9.91
moyen	9.46
haut	9.49
total	9.62

ANXIETE DEBILITANTE: interaction motivation-zone ($p = .06$)

graphique 9.52a



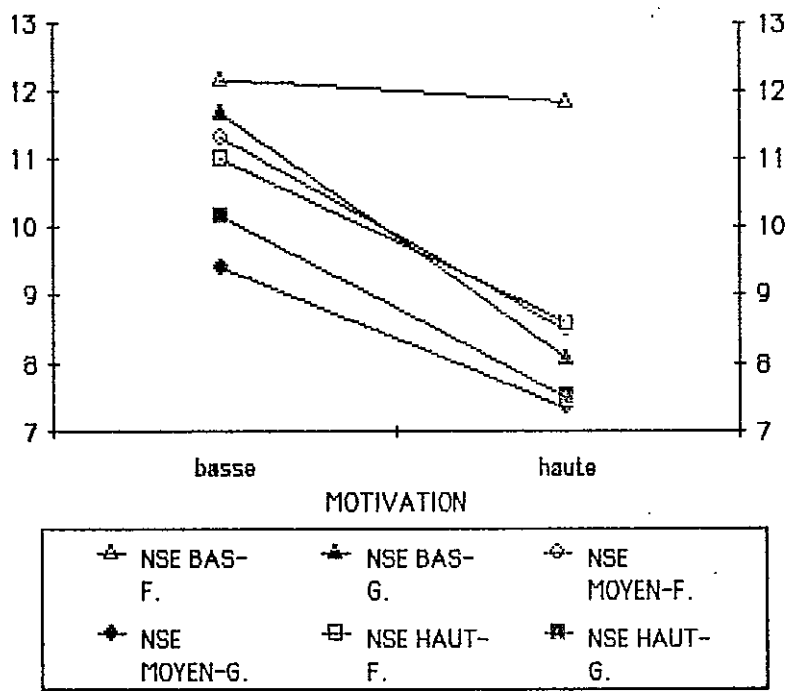
MOTIVATION	
rural	
basse	10.96
haute	8.64
total	9.8
urbain	
basse	9.9
haute	8.97
total	9.44
total	
basse	10.43
haute	8.81
total	9.62

pour les sujets ruraux. Tant en zone rurale comme en zone urbaine la classe supérieure ne se différencie pas de la classe moyenne au niveau de l'anxiété débilante (Sheffé: $p=ns$) bien que l'anxiété débilante des sujets urbains appartenant à ces deux classes sociales soit supérieure à celle des élèves ruraux de même niveaux sociaux. En zone rurale, toutefois, l'anxiété de la classe basse se différencie significativement de celle de la classe moyenne (Scheffé; $p=.02$). Les niveaux d'anxiété des élèves de classe basse, en outre, sont beaucoup plus élevés en milieu rural qu'en milieu urbain. Un effet d'interaction entre les facteurs motivation et zone se manifeste également. Bien qu'il ne soit significatif qu'à $p=.06$, son analyse peut présenter un certain intérêt par la valeur exploratoire qu'elle présente. Le graphique 9.52_a montre que la différenciation des niveaux d'anxiété entre sujets très motivés et peu motivés est plus importante en milieu rural qu'en milieu urbain. Il indique également que le niveau d'anxiété débilante des sujets urbains peu motivés est inférieur à celui de sujets ruraux peu motivés, alors qu'une tendance faible en sens inverse s'observe lorsqu'ils sont très motivés.

Enfin l'analyse de l'interaction quadruple des facteurs de sélection ($p<.10$) complètera ce tableau. Elle exige toutefois vérification à partir d'échantillons plus nombreux. Le graphique 9.52_{b1}, se rapportant à la zone rurale présente une certaine homogénéité si on le compare au graphique 9.52_{b2}, relatif à la zone urbaine. En zone rurale, en effet, les sujets très motivés sont presque toujours moins anxieux que les sujets peu motivés. En zone urbaine, par contre, les filles de NSE élevé très motivées sont plus anxieuses que leurs collègues moins motivées. Si le niveau d'anxiété des filles de NSE bas ne varie pas en fonction de leur motivation en zone rurale, ce n'est pas le cas en zone urbaine alors qu'un phénomène semblable s'observe chez les garçons de la classe moyenne. Enfin, les filles sont toujours plus anxieuses que les garçons en zone urbaine alors que les garçons peu motivés de NSE bas sont aussi anxieux que les filles peu motivées en zone rurale. Aucun accroissement des niveaux d'anxiété

ANXIETE DEBILITANTE: interaction motivation-sexe-n.s.e-zone rurale. (p<.10)

graphique 9.52b1



MOTIVATION	
nse bas filles	
basse	12.17
haute	11.83
total	12

MOTIVATION	
nse moyen filles	
basse	11.33
haute	8.5
total	9.92

MOTIVATION	
nse bas garçons	
basse	11.67
haute	8.08
total	9.86

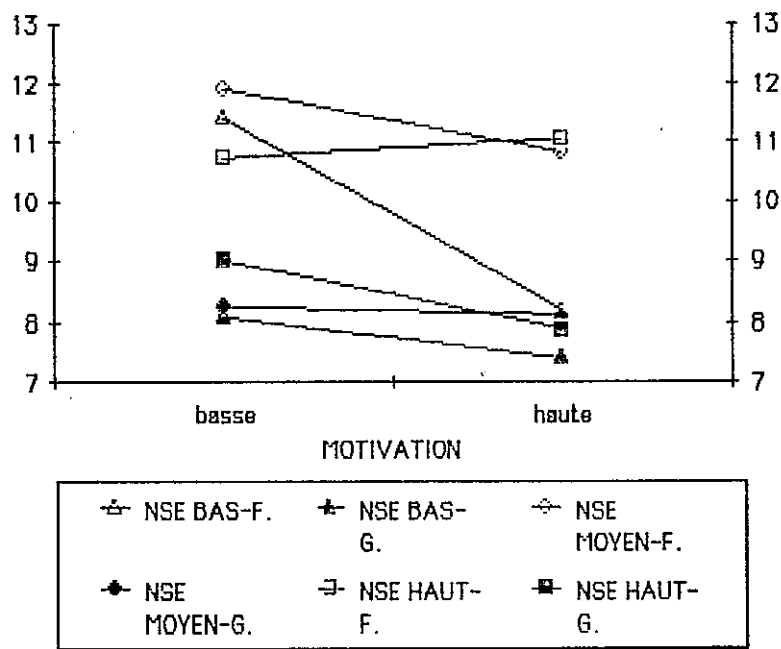
MOTIVATION	
nse moyen garçons	
basse	9.42
haute	7.33
total	8.38

MOTIVATION	
nse haut filles	
basse	11
haute	8.58
total	9.79

MOTIVATION	
nse haut garçons	
basse	10.17
haute	7.5
total	8.83

ANXIETE DEBILITANTE: interaction motivation-sexe-n.s.e-zone urba ine. (p<.10)

graphique 9.52b2



MOTIVATION	
nse bas filles	
basse	11.42
haute	8.17
total	9.79
nse bas garçons	
basse	8.08
haute	7.38
total	7.96

MOTIVATION	
nse moyen filles	
basse	11.92
haute	10.83
total	11.38
nse moyen garçons	
basse	8.25
haute	8.08
total	8.17

MOTIVATION	
nse haut filles	
basse	10.75
haute	11.08
total	12.92
nse haut garçons	
basse	9.00
haute	7.83
total	8.42

lorsque l'on passe des N.S.E. élevés aux N.S.E. bas, ne s'observe en milieu urbain: les sujets de NSE bas sont moins anxieux que ceux des NSE moyen ou élevé exception faite, toutefois, des filles peu motivées de la classe populaire, plus anxieuses que celles de classes supérieures.

On peut donc conclure que les niveaux moyens d'anxiété débilite varié significativement en fonction du genre du sujet ainsi qu'en fonction de leur motivation dans tous les groupes déterminés par le plan factoriel. Les sujets urbains, indépendamment de leur genre ou de leur motivation, sont plus anxieux que les sujets ruraux s'ils appartiennent à la classe moyenne ou supérieure et nettement moins anxieux que ces derniers s'ils appartiennent aux niveaux socio-économiques inférieurs. Des effets d'interaction entre ces facteurs sont toutefois susceptibles de modifier ponctuellement ces tendances générales.

c) Anxiété combinée.

L'anxiété combinée est le résultat de la présence d'anxiété débilite et de l'absence d'anxiété stimulante pour chaque sujet afin d'évaluer les effets négatifs maxima de l'anxiété. Deux effets principaux sont à signaler, celui de la motivation et celui du sexe, tous deux significatifs à $p < .001$. Comme prévu, les sujets les plus motivés pour la réussite sont ceux qui manifestent la moindre anxiété combinée (soit moins d'anxiété débilite et plus d'anxiété stimulante) comme l'illustre le graphique 9.53. et les filles se montrent significativement plus anxieuses que les garçons (graphique 9.54). Enfin, deux effets d'interaction sont également significatifs, le premier entre la motivation et la zone de résidence ($p < .025$), l'autre entre le NSE et la zone de résidence ($p < .005$). Le graphique 9.55 indique que l'anxiété combinée des sujets ruraux est supérieure à celle des sujets urbains lorsqu'ils sont peu motivés mais inférieure à ces derniers lorsqu'ils sont très motivés. Il y a donc une réduction plus importante

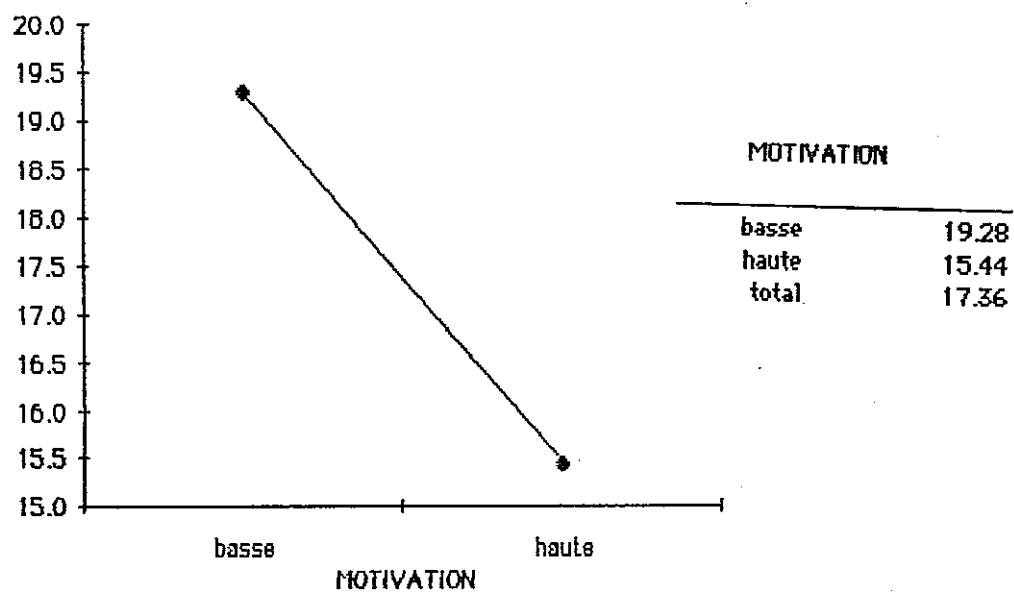
de l'anxiété en fonction de la motivation des sujets en zone rurale qu'en zone urbaine. Le graphique 9.56 met en évidence un comportement différent des sujets ruraux et urbains des divers niveaux socio-économiques, parallèle à celui décrit à propos de l'anxiété débilante. Les sujets de NSE bas sont plus anxieux en zone rurale qu'en zone urbaine alors que l'inverse se vérifie en relation aux sujets de NSE moyen ou élevé. On constate, en outre, que si les niveaux d'anxiété combinée ne varient pratiquement pas lorsqu'on passe d'une classe sociale à l'autre en zone urbaine, une variation significative s'observe en zone rurale lors du passage de la classe basse à la classe moyenne, les sujets de classe basse étant plus anxieux que ceux de la classe moyenne (Scheffé: $p=.007$). Ce sont donc les sujets de la classe moyenne qui auront les niveaux les plus bas d'anxiété combinée en milieu rural, alors que c'est le cas des sujets de NSE bas en milieu urbain. On peut donc conclure que l'anxiété combinée, résultante des deux types d'anxiété précédents, reproduira les caractéristiques de ceux-ci. Ses niveaux moyens varieront en fonction de la motivation des sujets et de leur genre: les garçons et les sujets les plus motivés présentent des niveaux d'anxiété débilante inférieurs aux filles et aux sujets moins motivés. En outre, la différenciation en fonction de la zone de résidence agit en sens inverse pour les sujets de NSE bas et pour les sujets de NSE moyen et élevé. Finalement, la diminution du niveau d'anxiété combinée, lorsque la motivation des sujets s'élève, est plus nette en zone rurale.

d) Conformisme.

Le conformisme est compris comme une tendance à faire sienne les normes sociales en vigueur. Trois effets principaux expliquent les variations de conformisme moyen entre groupes. Le premier, la motivation, est significatif à $p<.001$. Les sujets les plus motivés pour la réussite sont nettement plus conformistes que les sujets moins motivés (graphique 9.57). Les deux autres

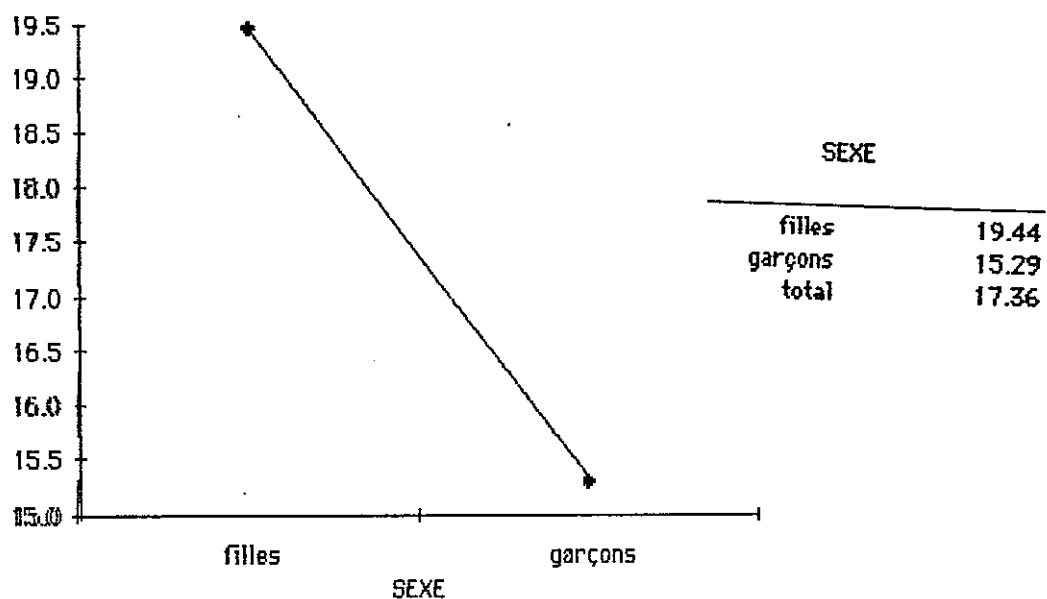
ANXIETE COMBINEE: effet principal de la motivation ($p < .001$)

graphique 9.53



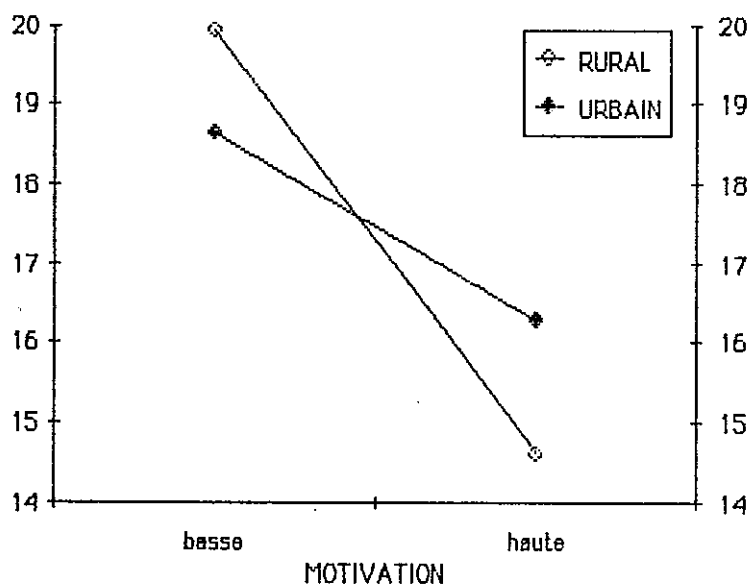
ANXIETE COMBINEE: effet principal du sexe ($p < .001$)

graphique 9.54



ANXIETE COMBINEE: interaction motivation-zone (p=.025)

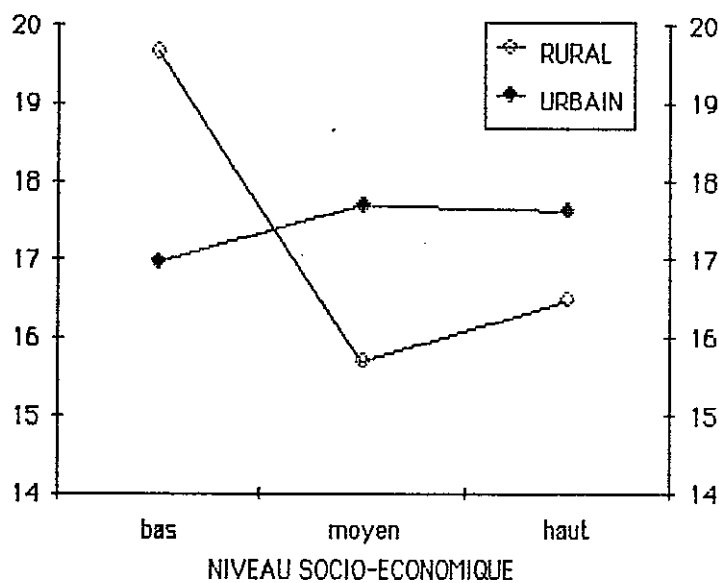
graphique 9.55



MOTIVATION	
rural	
basse	19.92
haute	14.6
total	17.26
urbain	
basse	18.65
haute	16.29
total	17.47
total	
basse	19.28
haute	15.44
total	17.36

ANXIETE COMBINEE: interaction n.s.e.-zone (p<.005)

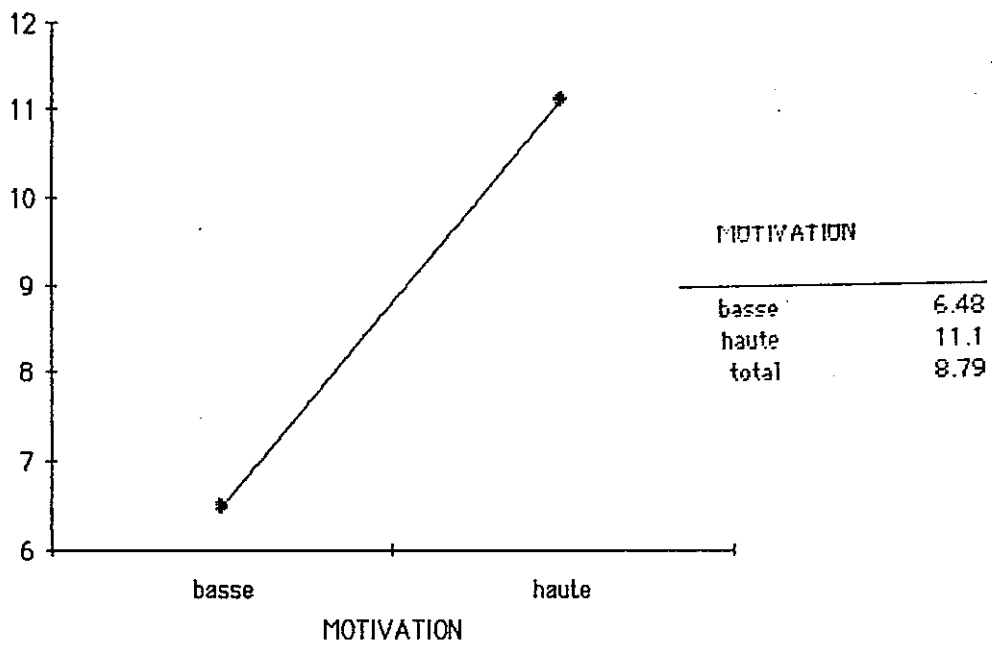
graphique 9.56



N.SOCIO-ECONOMIQUE	
rural	
bas	19.65
moyen	15.67
haut	16.46
total	17.2
urbain	
bas	16.94
moyen	17.69
haut	17.79
total	17.1
total	
bas	18.29
moyen	16.68
haut	17.13
total	17

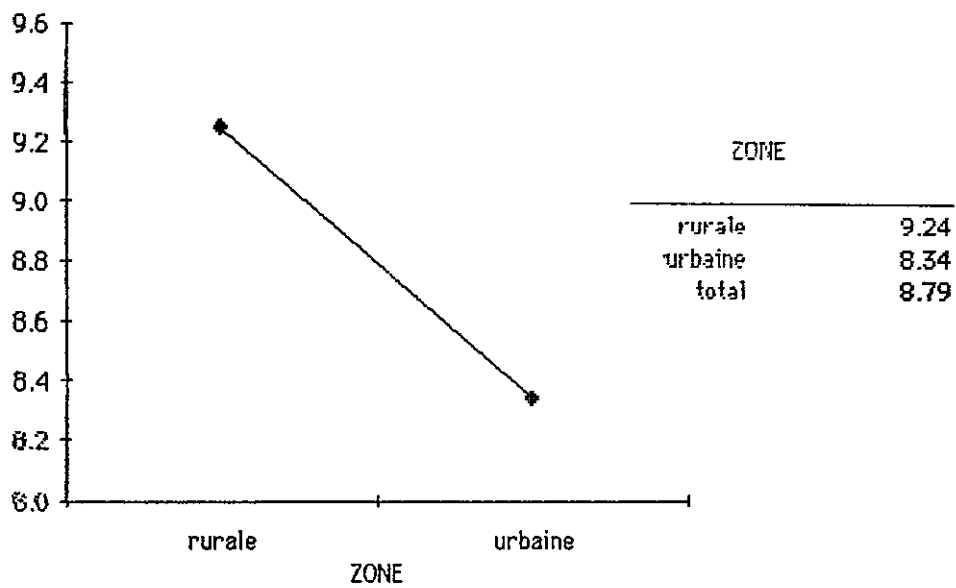
CONFORMISME: effet principal de la motivation ($p < .001$)

graphique 9.57



CONFORMISME: effet principal de la zone ($p < .025$)

graphique 9.58

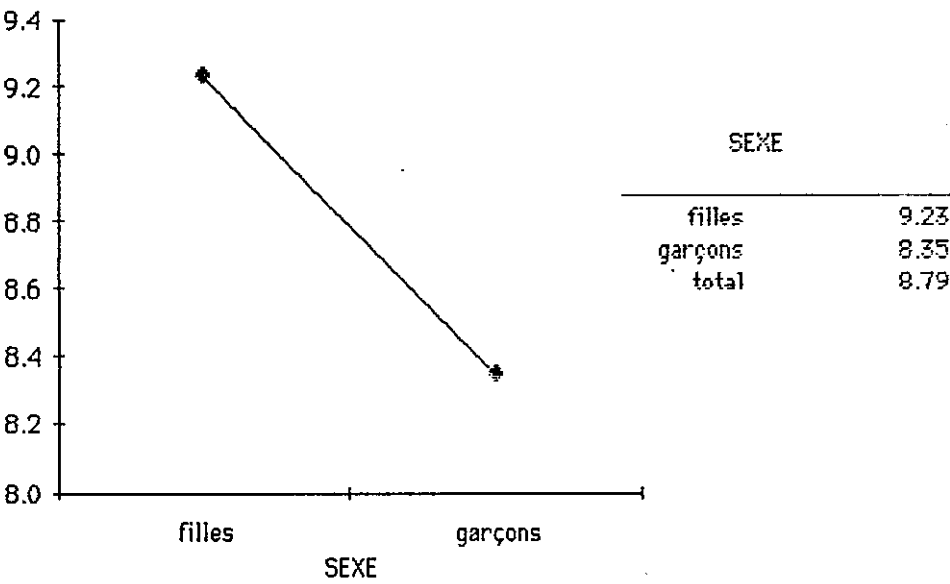


facteurs, zone de résidence et sexes, tous deux significatifs à $p < .025$, signalent que les sujets ruraux sont plus conformistes que les sujets urbains (graphique 9.58) et les filles plus conformistes que les garçons (graphique 9.59). Ces derniers résultats doivent être considérés avec prudence. On se souvient, en effet, que les variances entre sexes n'étaient pas homogènes. Pour cette raison un test T de Student, tenant compte de l'hétérogénéité des variances a été appliqué à ces données et a signalé que le niveau de signification des différences observées est de .063. Les différences de conformisme entre garçons et filles, faibles après contrôle de l'hétérogénéité des variances, auront donc une valeur exploratoire.

Les effets principaux de la zone de résidence et, dans une moindre mesure de la motivation, doivent être tempérés par deux effets d'interaction, l'un entre zone de résidence et NSE ($p = .01$) expliquant 4% de la variation des résultats, l'autre entre zone, NSE et motivation ($p < .05$) expliquant 3% de cette variation. Le graphique 9.60, relatif à la première interaction, indique qu'en zone rurale le conformisme s'accroît lorsqu'on passe de la classe basse à la classe moyenne et décroît lors du passage de cette dernière à la classe supérieure alors qu'en zone urbaine le "mouvement" inverse se dessine: les hauts niveaux de conformisme de la classe sociale basse, se réduisent considérablement pour la classe moyenne et augmentent légèrement lors du passage à la classe supérieure. Le conformisme est en effet plus important en milieu rural qu'en milieu urbain pour les sujets de NSE moyen ou supérieur. Ce n'est pas le cas lorsque les sujets appartiennent aux NSE bas: ils sont plus conformistes lorsqu'ils vivent en zone urbaine bien que ces différences ne parviennent pas au seuil de signification minimum. Les classes moyennes présentent les scores moyens de conformisme les plus bas si elles se situent dans une région urbaine et les plus élevés si elles se situent dans une région rurale ($p < .05$).

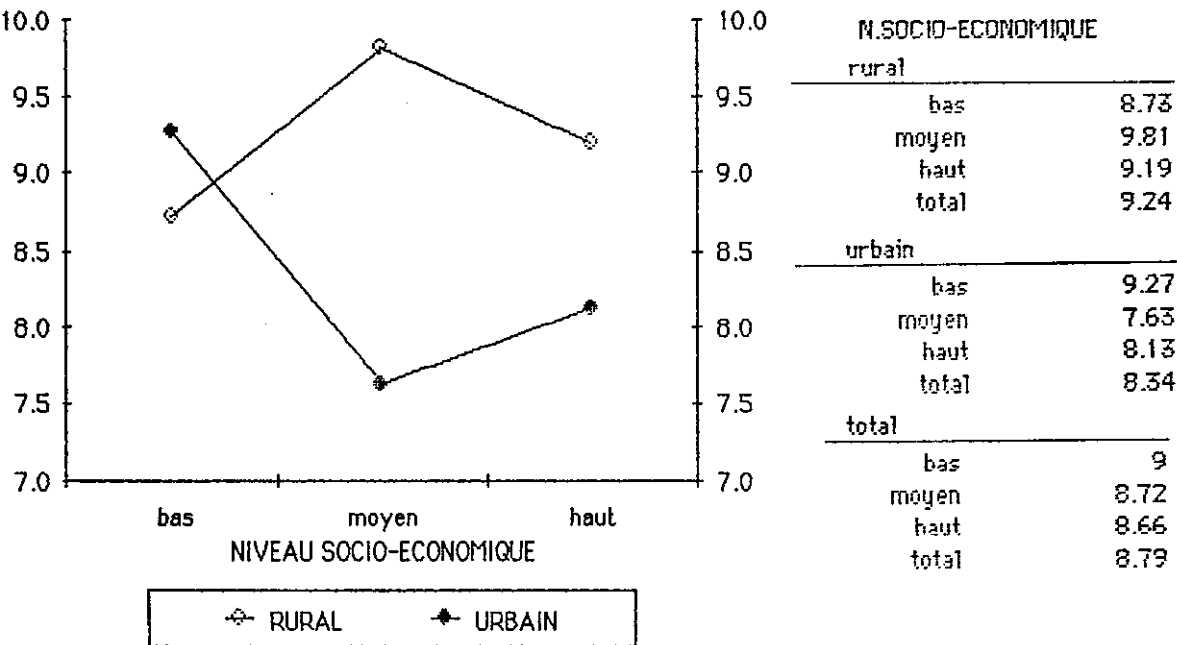
CONFORMISME: effet principal du sexe ($p < .025$)

graphique 9.59



CONFORMISME: interaction n.s.e.-zone ($p < .01$)

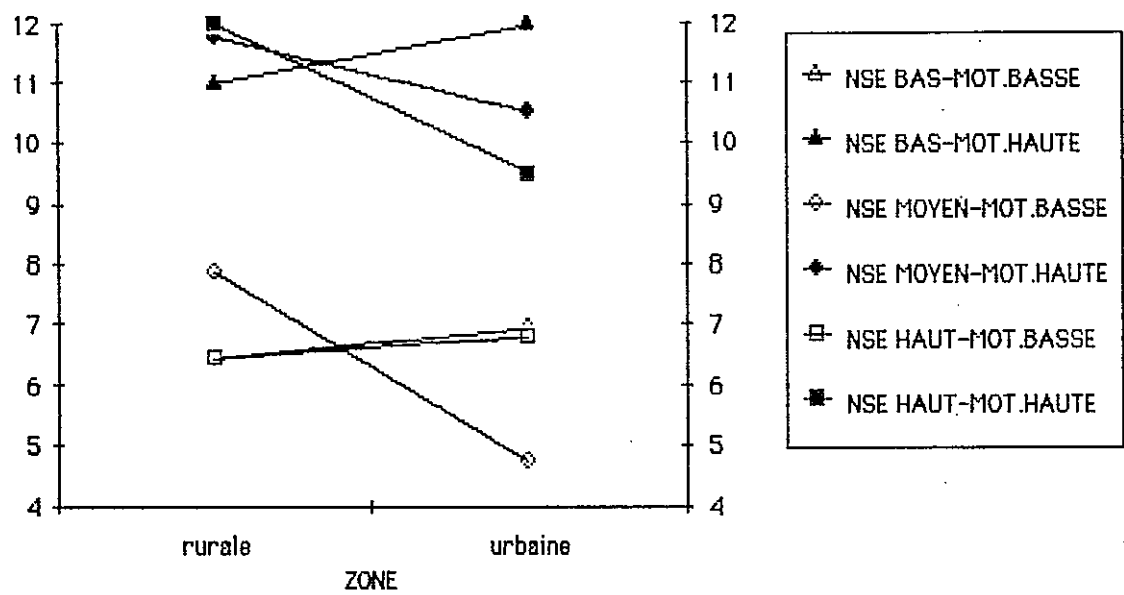
graphique 9.60



Le graphique 9.61 rapporte les résultats de cette même interaction entre NSE et zone en distinguant les sujets très motivés des sujets peu motivés. On constate que les différences globales de conformisme selon le degré de motivation des sujets se maintiennent et sont extrêmement nettes. Toutefois la position relative des diverses classes sociales varie en milieu rural et urbain et pour les sujets très motivés ou très peu motivés. Ainsi, en zone rurale les sujets très motivés de NSE supérieur sont plus conformistes que ceux de NSE inférieur alors qu'en zone urbaine ils sont moins conformistes que ces derniers. Pour les sujets peu motivés les niveaux de conformisme de la classe supérieure et inférieure sont pratiquement identiques tant en zone rurale comme en zone urbaine. Par contre le conformisme des sujets peu motivés de classe moyenne varie nettement selon qu'ils vivent en région rurale ou urbaine. Globalement le conformisme en zone urbaine est inférieur à celui manifesté en zone rurale pour les sujets très motivés de NSE moyen et supérieur et pour les sujets peu motivés de NSE moyen; il est stable pour les sujets de NSE supérieur ou inférieur peu motivés et est plus élevé pour les sujets de NSE bas très motivés. Pour les sujets très motivés, la variation en fonction de la zone de résidence est maxima pour les sujets de NSE supérieur ($p=.02$) alors que lorsqu'ils sont peu motivés elle est maxima au sein de la classe moyenne. On peut conclure que le conformisme varie essentiellement en fonction de la motivation des sujets: les sujets les plus motivés étant les plus conformistes, quelque soit leur sexe, leur NSE d'appartenance ou leur zone de résidence ($p<.02$). D'autre part, les sujets ruraux sont généralement plus conformistes que les sujets urbains, à condition toutefois qu'ils appartiennent à la classe moyenne ou supérieure et dans ce dernier cas qu'ils soient très motivés. Ce phénomène ne se vérifie pas pour les sujets peu motivés de NSE bas ou supérieur (aucune différence significative) et les différences se manifestent en sens inverse pour les sujets très motivés de NSE inférieur, quelque soit leur

CONFORMISME: interaction motivation-n.s.e.-zone (p<.05)

graphique 9.61



ZONE	
nse b.-mot.basse	
rurale	6.46
urbaine	6.98
total	6.52

ZONE	
nse b.-mot.haute	
rurale	11
urbaine	11.96
total	11.48

ZONE	
nse m.-mot.basse	
rurale	7.88
urbaine	4.75
total	6.31

ZONE	
nse m.-mot.haute	
rurale	11.75
urbaine	10.5
total	11.13

ZONE	
nse h.-mot.basse	
rurale	6.42
urbaine	6.79
total	6.6

ZONE	
nse h.-mot.haute	
rurale	11.96
urbaine	9.46
total	10.71

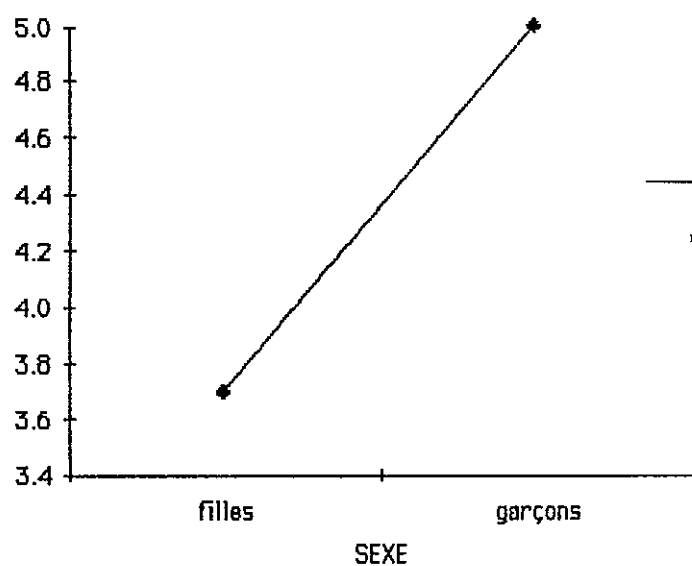
genre. Les filles de tous les milieux, quelque soit leur niveau de motivation, sont légèrement plus conformistes que les garçons.

e) Niveau d'aspiration.

Le niveau d'aspiration est évalué à partir de la disponibilité des sujets à investir dans des activités satisfaisantes et intéressantes, exigeant un apprentissage prolongé. Le niveau d'aspiration varie en fonction des trois facteurs principaux: le niveau socio-économique des sujets ($p=.01$), leur sexe ($p<.001$) et leur zone de résidence ($p<.005$). Les filles ont des niveaux d'aspiration nettement inférieurs à ceux des garçons (graphique 9.62). Le facteur zone différencie également les niveaux d'aspiration des sujets en faveur des zones urbaines (graphique 9.63). Il en va de même pour le niveau socio-économique d'appartenance (graphique 9.64): les sujets de NSE supérieur manifesteront de plus hautes aspirations que ceux de NSE inférieur (Scheffé; $p<.02$). Un effet d'interaction des facteurs motivation et NSE, significatif à $p<.10$, sera également analysé dans une perspective exploratoire (graphique 9.64_a). Les sujets très motivés pour la réussite manifestent de plus hauts niveaux d'aspiration s'ils font partie des NSE bas ou élevés alors que l'inverse s'observe lorsqu'ils appartiennent à la classe moyenne. Les niveaux d'aspiration des sujets de NSE moyen se rapprochent de ceux des sujets de NSE élevé lorsqu'ils sont peu motivés alors qu'ils sont très proches de ceux des sujets de NSE bas lorsqu'ils sont très motivés. Comme cet effet d'interaction n'est significatif qu'à $p<.10$, les effets principaux pourraient être considérés additifs. Les filles, les sujets de NSE bas et de zones rurales, seront donc moins prêtes, *a priori*, à investir dans les apprentissages à moyens termes d'activités difficiles bien qu'intéressantes si on les compare aux garçons, aux sujets de NSE élevé ou de zones urbaines. Les différences de motivation pour la réussite n'altèrent pas significativement ce type de comportement.

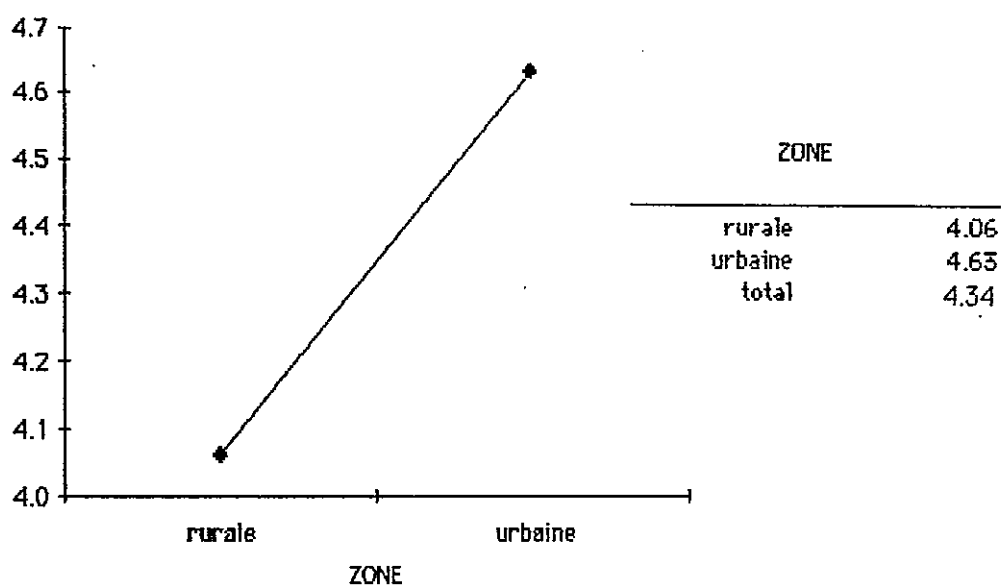
NIVEAU D'ASPIRATION: effet principal du sexe ($p < .001$)

graphique 9.62



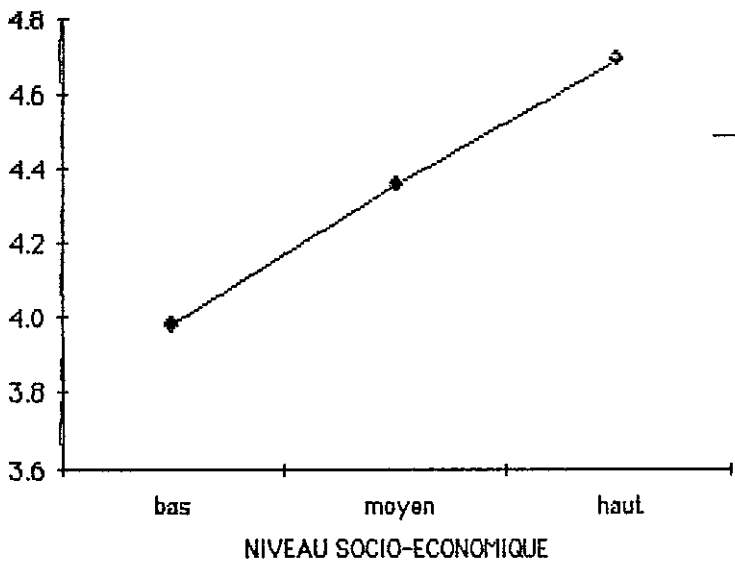
NIVEAU D'ASPIRATION: effet principal de la zone ($p < .005$)

graphique 9.63



NIVEAU D'ASPIRATION: effet principal de la motivation ($p < .01$)

graphique 9.64

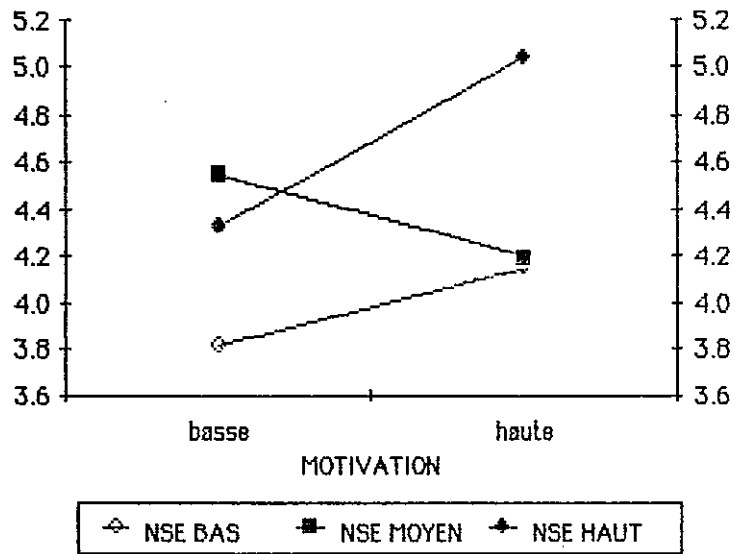


N.SOCIO-ECONOMIQUE

bas	3.98
moyen	4.36
haut	4.69
total	4.34

NIVEAU D'ASPIRATION: interaction motivation-n.s.e. ($p < .10$)

graphique 9.64a



MOTIVATION

nse bas

basse	3.81
haute	4.15
total	3.98

nse moyen

basse	4.54
haute	4.19
total	4.36

nse haut

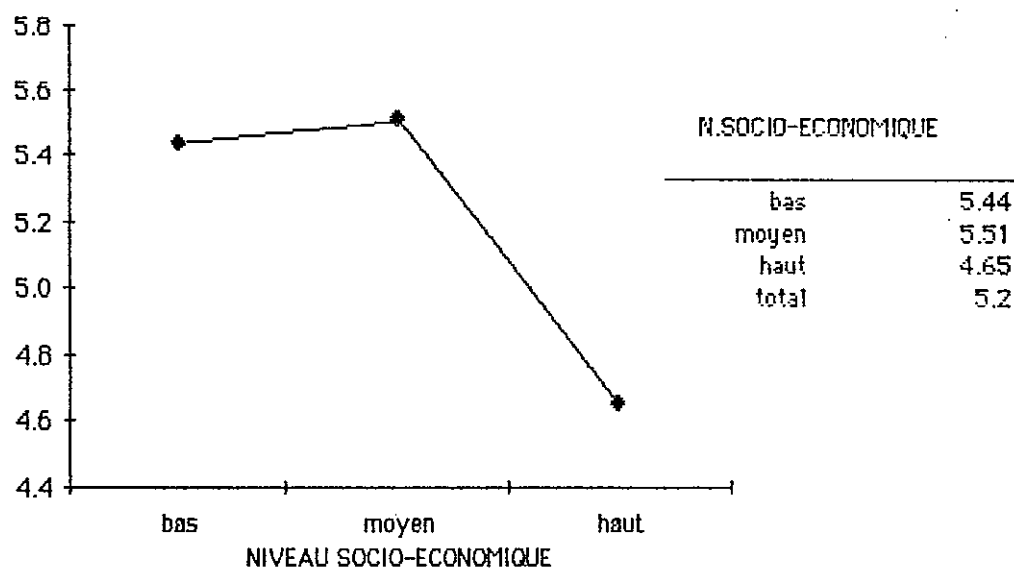
basse	4.33
haute	5.04
total	4.69

total

basse	4.23
haute	4.46
total	4.34

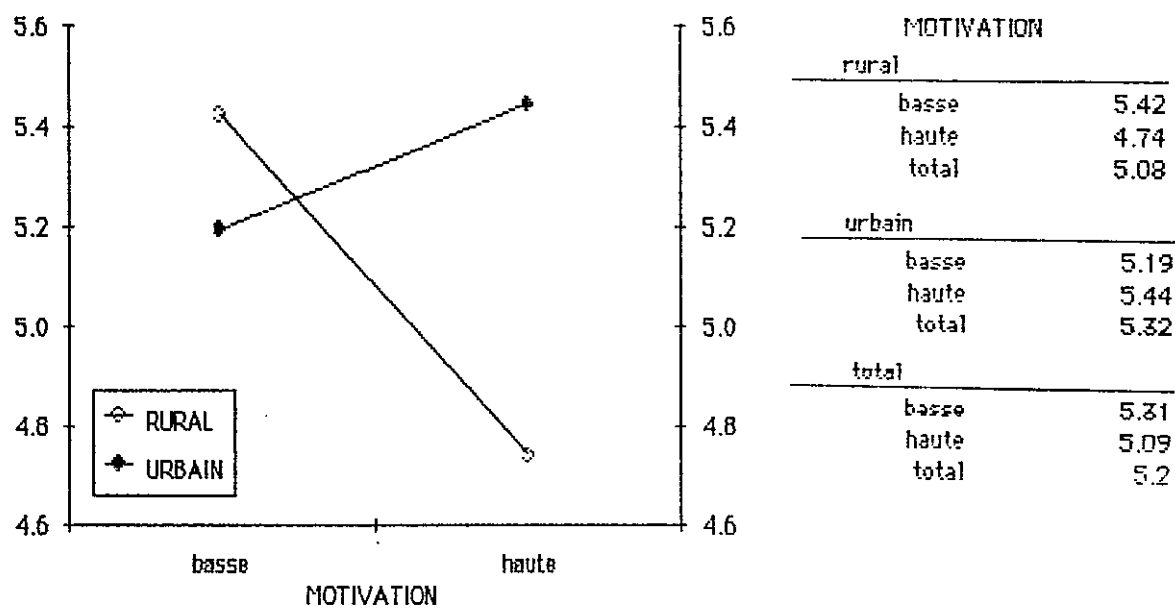
CHOIX D'ACTIVITES NOUVELLES: effet principal du n.s.e. ($p < .01$)

graphique 9.65



CHOIX D'ACTIVITES NOUVELLES: interaction motivation-zone ($p = .074$)

graphique 9.65a



f) Choix d'activités nouvelles.

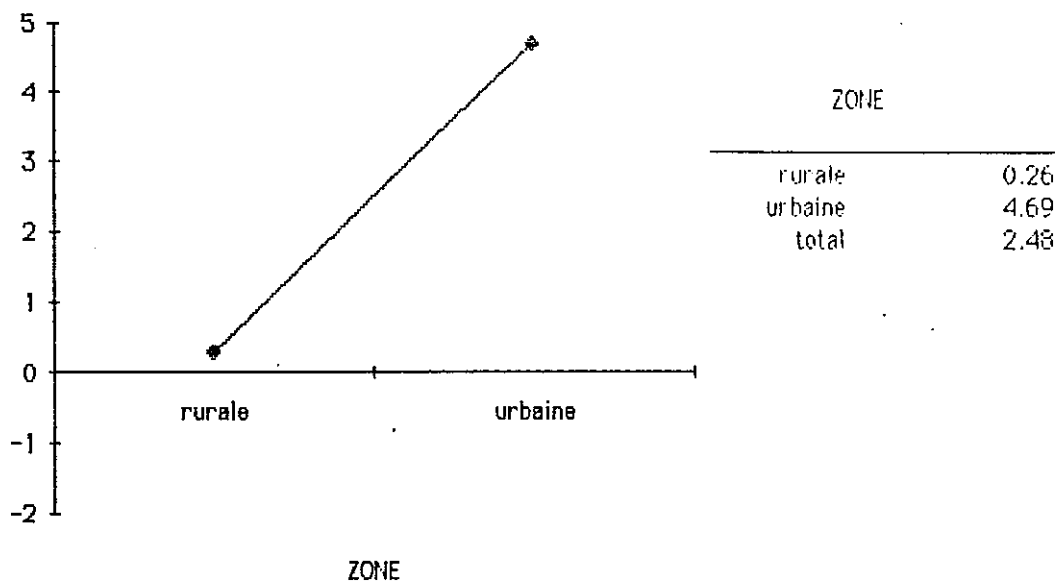
Les sujets, confrontés à diverses possibilités d'apprentissage, peuvent, opter d'investir soit dans l'apprentissage d'activités qu'ils savent déjà réaliser afin de se perfectionner, soit dans celui d'activités nouvelles. C'est ce dernier aspect qui sera évalué sous cette rubrique. Seul l'effet du NSE est à signaler dans ce domaine ($p=.01$). Le graphique 9.65 signale que les sujets de NSE bas et moyen choisissent, plus fréquemment que ceux de NSE élevé, d'investir dans l'apprentissage d'activités qu'ils ne savent pas encore réaliser (Scheffé: $p<.01$). Aucune différence significative n'est à signaler entre sujets de classes moyennes et populaires ($p=ns$). Un effet d'interaction des facteurs motivation et zone de résidence, significatif à $p=.074$ a été mis en évidence (graphique 9.65_a). Les sujets urbains très motivés s'engagent plus fréquemment dans l'apprentissage d'activités nouvelles que les sujets ruraux très motivés. Ces derniers préfèrent investir leur effort dans des tâches qu'ils savent déjà réaliser. L'inverse s'observe pour les sujets peu motivés. Le genre du sujet, sa zone de résidence ou son niveau de motivation n'altère en rien ce type d'option d'apprentissage.

g) Niveau d'expectations - 1^{er} code.

Le niveau d'expectations des sujets est évalué à partir de l'écart entre leurs prévisions de réussite et leurs niveaux réels de réussite antérieurs à une tâche particulière, relativement facile et susceptible d'apprentissage. Deux effets principaux sont à souligner: l'effet du NSE ($p<.05$) et le facteur zone de résidence ($p<.05$). Il faut noter, toutefois, que les variances des résultats des divers groupes étaient hétérogènes en relation à ces deux facteurs. Il s'avère

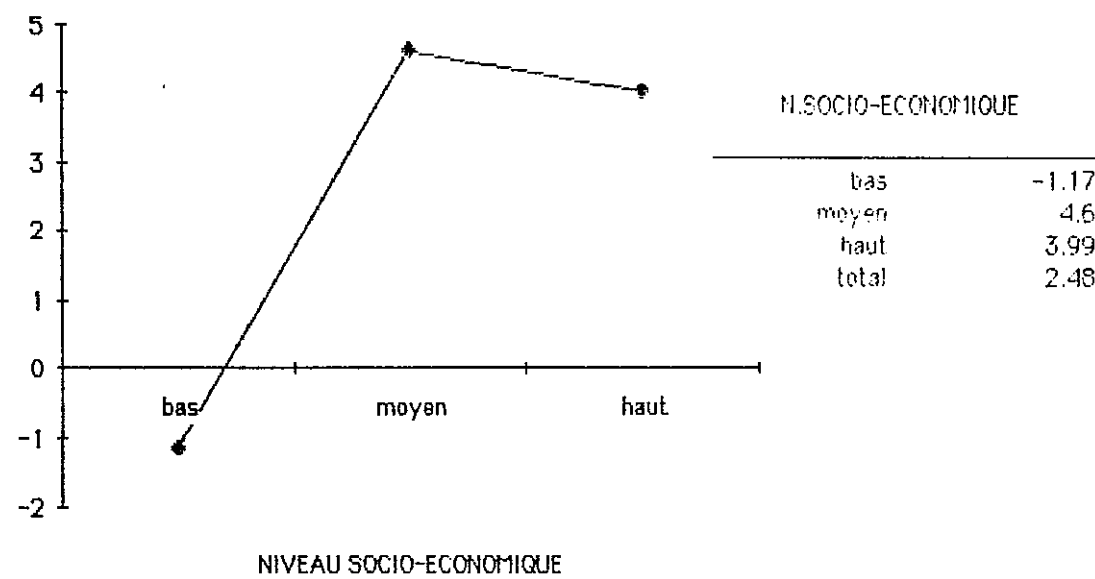
NIVEAU D'EXPECTATIONS 1^{er} CODE: effet principal de la zone (p<.05)

graphique 9.66



NIVEAU D'EXPECTATIONS 1^{er} CODE: effet principal du n.s.e. (p<.05)

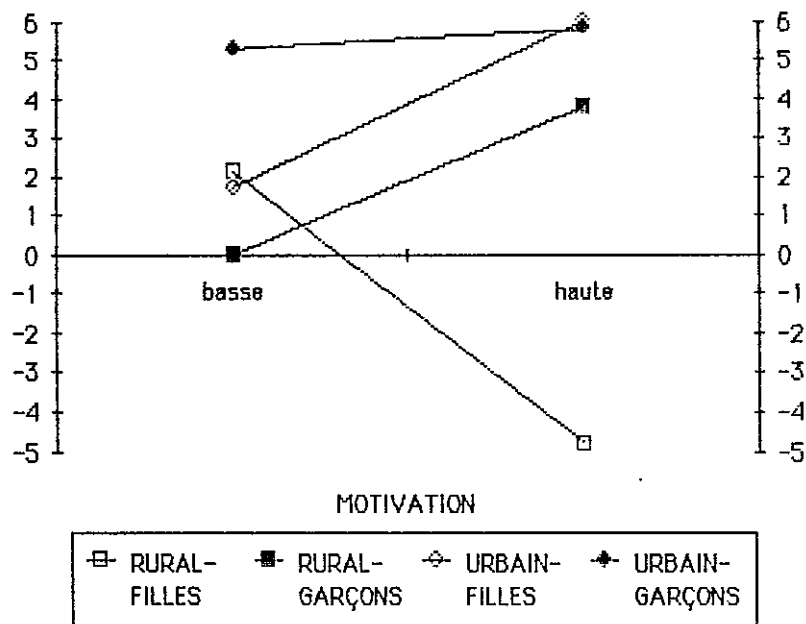
graphique 9.67



donc nécessaire confirmer le niveau de signification de tels résultats à partir d'un test T contrôlant l'hétérogénéité des variances. Le graphique 9.66 indique que les sujets de zone rurale manifestent en moyenne des niveaux d'expectation inférieurs à ceux de zone urbaine. Ces résultats furent confirmés par le test T ($p=.026$). De même les sujets de NSE bas forment des expectations de succès inférieures à leurs résultats antérieures, ce qui n'est pas le cas pour les sujets de NSE moyen ou supérieur (graphique 9.67). De tels différences furent également confirmés par le test T ($p=.025$). En outre, les expectations des sujets de la classe moyenne sont légèrement supérieures à celles de sujets de la classe supérieure. Ces différences, toutefois, ne parviennent pas au seuil de significativité minimum ($p=ns$). Le graphique 9.67_a illustre un effet de l'interaction entre motivation-sexe-zone sur le niveau d'expectation des sujets. Cet effet n'est significatif qu'à $p<.10$ et son observation a une valeur purement exploratoire. Nous constatons que les sujets plus motivés forment des expectation plus élevées que les sujets moins motivés, du moins s'ils vivent en zone urbaine ou s'il s'agit de garçons ruraux. Le phénomène inverse, en effet, s'observe pour les filles rurales: leur niveau d'expectation est plus élevé lorsqu'elles sont peu motivées que lorsqu'elles sont très motivées et, en se sens, elles manifestent un comportement opposés à celui des filles urbaines. Cette opposition ne se retrouve pas entre garçons ruraux et urbains. On peut donc conclure que, en relation au 1^{er} code, les niveaux d'expectation des sujets ruraux sont significativement inférieurs à ceux de sujets urbains, quelque soit leur niveau socio-économique d'appartenance. Le genre des sujets et leur niveau de motivation peuvent toutefois modifier ces résultats bien que l'effet d'interaction ne soit pas significatif à .05. En outre, les sujets de NSE inférieur formeront des expectations de succès inférieurs à ceux des autres classes sociales, quelque soit leur genre ou leur niveau de motivation et ceci tant en milieu urbain qu'en milieu rural. Le genre du sujet et son degré de motivation pour la réussite n'altère en rien ces derniers résultats.

NIVEAU D'EXPECTATIONS 1^{er} CODE: interaction motivation-sexe-zone (p<.10)

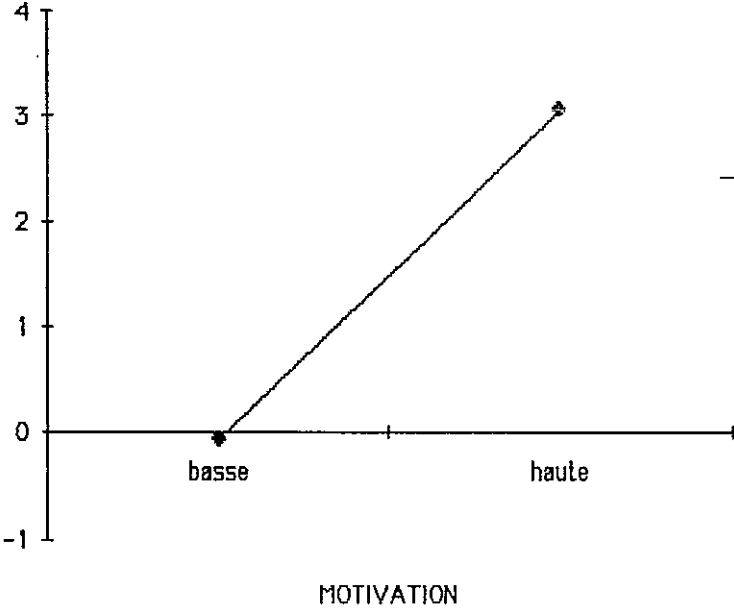
graphique 9.67a



MOTIVATION	
rural filles	
basée	2.11
haute	-4.83
total	-1.36
rural garçons	
basée	-0.03
haute	3.75
total	1.88
MOTIVATION	
urbain filles	
basée	5.31
haute	5.97
total	3.83
urbain garçons	
basée	5.31
haute	5.81
total	5.56

NIVEAU D'EXPECTATIONS 2^{er} CODE: effet principal de la motivation (p<.05)

graphique 9.68



MOTIVATION	
basée	-0.07
haute	3.04
total	1.49

h) Niveau d'expectation - 2^e code.

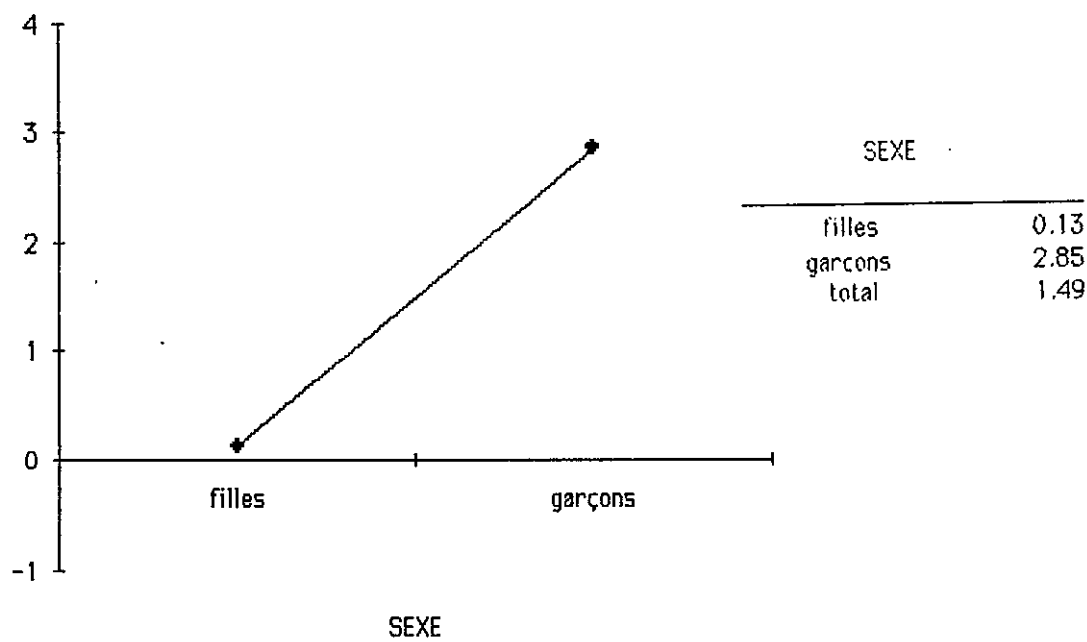
Le 2^e code se différencie du premier essentiellement par son niveau de difficulté: la tâche du 2^e code est, en effet, vécue comme plus difficile que celle du premier. Deux effets principaux sont à souligner, celui de la motivation ($p < .05$) et celui du sexe ($p < .05$). Le graphique 9.68 montre que les sujets les plus motivés pour la réussite forment des expectations de succès plus élevés que les sujets peu motivés. Étant donné l'hétérogénéité des variances observées, ces résultats furent soumis au test T capable de la contrôler ($p = .033$) et furent donc confirmés. Les filles présentent, en moyenne, des niveaux d'expectation inférieurs aux garçons (graphique 9.69). Ces effets ne peuvent toutefois être considérés additifs étant donné la présence de deux effets d'interaction significatifs, celui de la motivation et du sexe ($p < .05$), d'une part, et celui de la motivation, sexe et zone ($p < .001$), d'autre part.

Le graphique 9.70 illustre la première interaction. On constate d'emblée que les niveaux d'expectations moyens des filles varient très peu en fonction de leur niveau de motivation et que leurs expectations de réussite sont très proches de leur niveau de réussite moyen, le dépassant quelque peu lorsqu'elles sont très motivées. Le niveau d'expectation des garçons par contre, varie amplement en fonction de leur motivation. Les garçons peu motivés manifestent des expectations de succès nettement en deçà de leurs possibilités réelles, évaluées à partir de leurs résultats antérieurs, alors que les sujets très motivés expriment des niveaux d'expectations extrêmement positifs.

Ces résultats se confirment lorsque les garçons vivent en milieu rural (graphique 9.71). S'ils vivent en milieu urbain, ils maintiennent de plus hautes expectations de succès lorsqu'ils sont très motivés que lorsqu'ils le sont peu, bien que, dans ce dernier cas, leurs expectations soient malgré tout positives: les garçons urbains peu motivés espèrent dépasser quelque peu leurs niveaux de

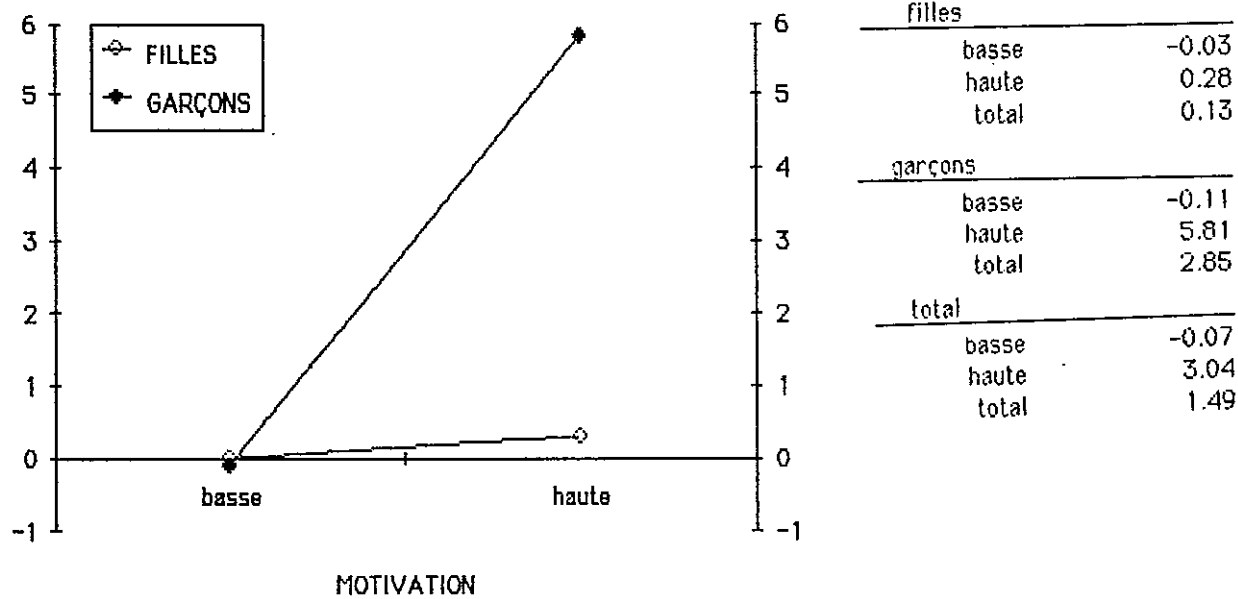
NIVEAU D'EXPECTATIONS 2^e CODE: effet principal du sexe (p<.05)

graphique 9.69



NIVEAU D'EXPECTATIONS 2^e CODE: interaction motivation-sexe (p<.05)

graphique 9.70

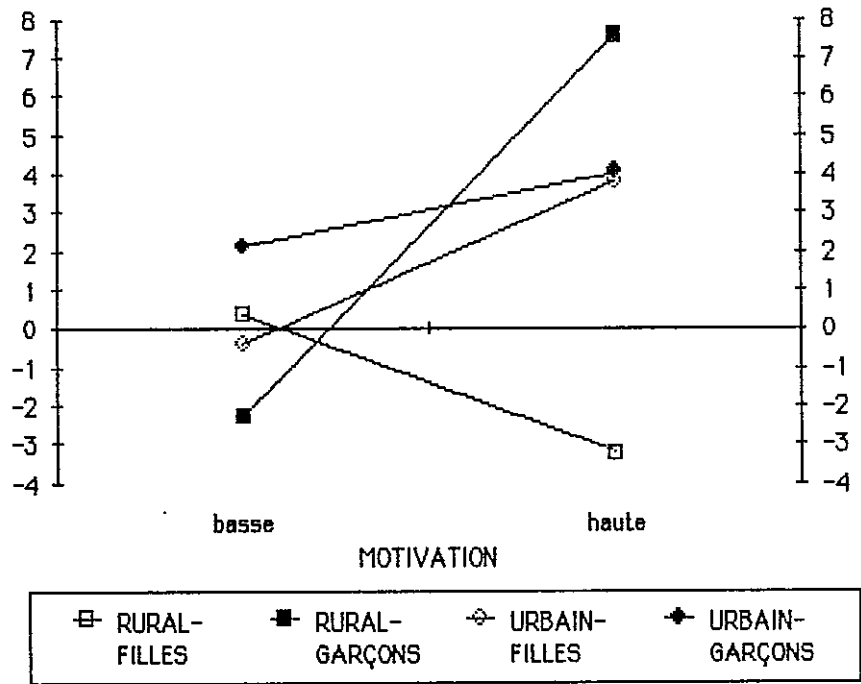


performances antérieures alors que les garçons très motivés espèrent les dépasser plus amplement. Comme les variances des résultats sont essentiellement hétérogènes au sein de ces groupes, elles seront vérifiées par le test T: celui-ci a infirmé l'existence de différences significatives ($p=.58$). Les attentes des filles de zones rurales et urbaines, très ou très peu motivées, sont diamétralement opposées. Si les filles urbaines peu motivées ont des attentes proches de leur niveau de réussite, bien que légèrement inférieures, leurs attentes lorsqu'elles sont très motivées, sont nettement positives et proches de celles de leurs collègues masculins. Les filles rurales, par contre, émettent lorsqu'elles sont très motivées, des attentes de succès nettement en deçà de leurs possibilités alors que, lorsqu'elles sont peu motivées, elles espèrent atteindre un niveau de réussite égal ou légèrement supérieur à leur niveau antérieur. Ainsi, les attentes des filles peu motivées diffèrent peu en fonction de leur zone de résidence, contrairement à ce qui s'observe pour les filles très motivées ou pour les garçons, qu'ils soient très ou très peu motivés. En outre, les niveaux d'attentes des garçons et filles urbains sont identiques lorsqu'ils sont très motivés, ce qui n'est le cas ni pour les garçons et filles motivés ruraux, ni pour les garçons et filles peu motivés.

On peut donc conclure qu'en général, face à cet exercice du 2^e code, les sujets très motivés manifestent des attentes supérieures aux sujets peu motivés sauf lorsqu'il s'agit de filles rurales pour lesquelles la tendance s'inverse. De plus, le niveau d'attente des filles est généralement inférieur à celui des garçons: ces résultats sont essentiellement dus à la position des sujets ruraux très motivés et des sujets urbains peu motivés. En effet, les niveaux d'attente des garçons et filles urbains très motivés ne diffèrent pas significativement et le niveau d'attente des filles rurales peu motivées est supérieur à celui de leurs collègues masculins. Les nombreuses exceptions aux deux constatations générales qui se réfèrent aux différences d'attentes

NIVEAU D'EXPECTATIONS 2^e CODE: interaction motivation-sexe-zone (p<.001)

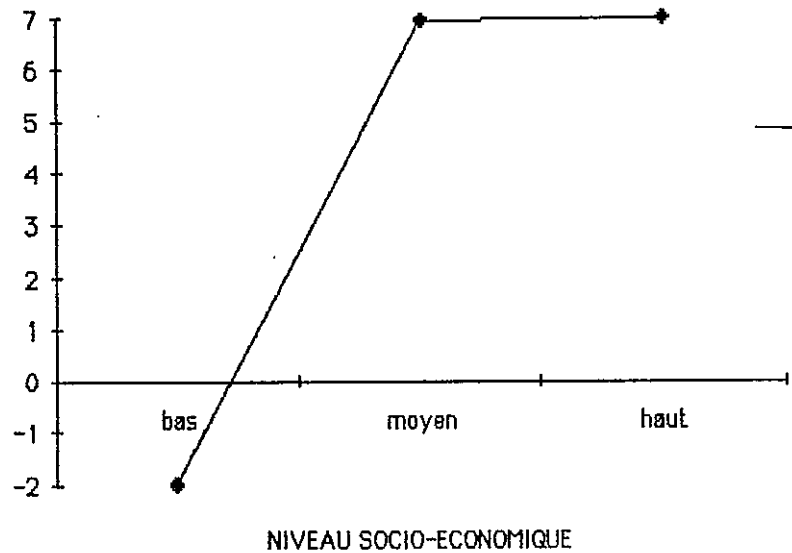
graphique 9.71



MOTIVATION	
rural filles	
basse	0.36
haute	-3.25
total	-1.44
rural garçons	
basse	-2.31
haute	7.58
total	2.64
MOTIVATION	
urbain filles	
basse	-0.42
haute	3.81
total	1.69
urbain garçons	
basse	2.08
haute	4.03
total	3.06

NIVEAU D'EXPECTATIONS TOTAL: effet principal du n.s.e. (p=.01)

graphique 9.72



N.SOCIO-ECONOMIQUE	
bas	-2.01
moyen	6.91
haut	6.99

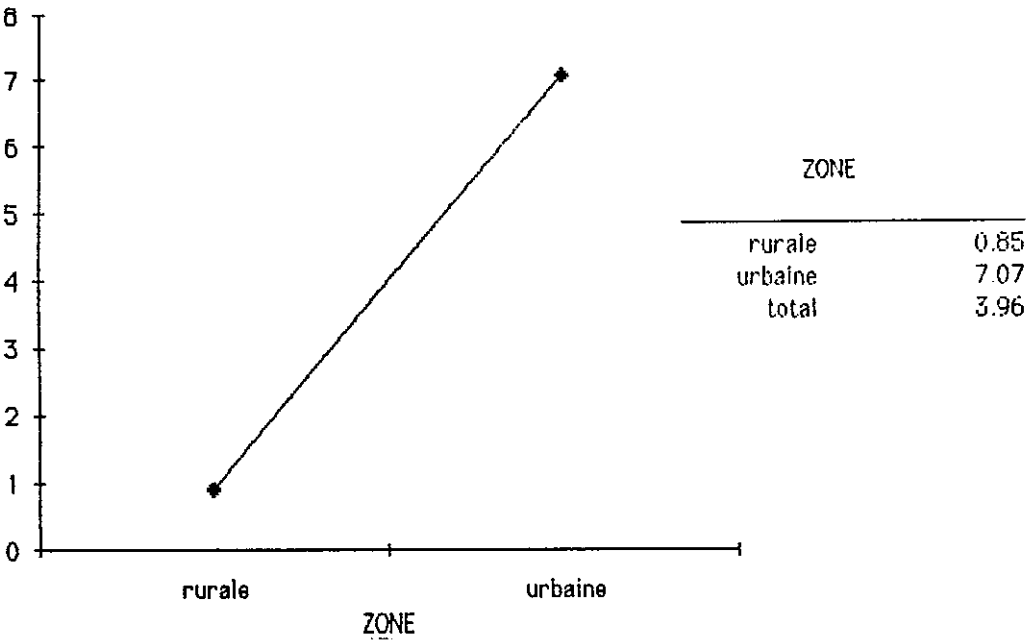
en fonction de la motivation et du sexe du sujet, justifient la prise en considération de l'interaction triple (significative à $p < .001$).

i) Niveau d'expectation total.

Le niveau d'expectation total correspond à la somme arithmétique des niveaux d'expectation du 1^{er} et du 2^{er} code. Il n'est donc pas étonnant que les effets principaux qui justifient les variations du 1^{er} code se retrouvent ici: le niveau socio-économique ($p = .01$) et la zone de résidence ($p < .05$). Le graphique 9.72 indique que les sujets de NSE moyen et supérieur élaborent des expectations de succès plus élevées, face à des tâches plus ou moins difficiles, que les sujets de NSE bas (Scheffé; $p = .015$). Ceux-ci d'ailleurs forment des expectations de succès négatives, c'est-à-dire prévoient réussir moins bien que ne l'autoriseraient leurs "capacités". Les sujets de zones rurales forment des expectations de niveau inférieur à celui des sujets urbains (graphique 9.73), bien que leurs expectations soient positives. Les effets du sexe et de la motivation qui apparaissaient pour le second code seront repris au niveau de l'effet d'interaction entre motivation, sexe et zone de résidence ($p < .005$). Cette interaction matisera, en outre, l'effet principal de la zone, cité auparavant (graphique 9.74). Ces résultats reflètent la tendance décrite en détail lors de l'analyse des expectations du 2^{er} code. Notons toutefois que l'amplitude des différences de moyenne s'amplifie et que les niveaux d'expectations de sujets urbains s'élèvent. On peut donc conclure que les sujets de NSE moyen et élevé forment des expectations de succès positives et relativement élevées et se différencient nettement de ceux de la classe inférieure qui émettent des expectations de succès négatives, indépendamment de leur niveau de motivation, de leur sexe ou de leur zone de résidence. Les sujets ruraux ont des expectations inférieures au sujets urbains sauf si l'on compare les filles peu motivées dont les niveaux d'expectations sont identiques en milieu rural ou

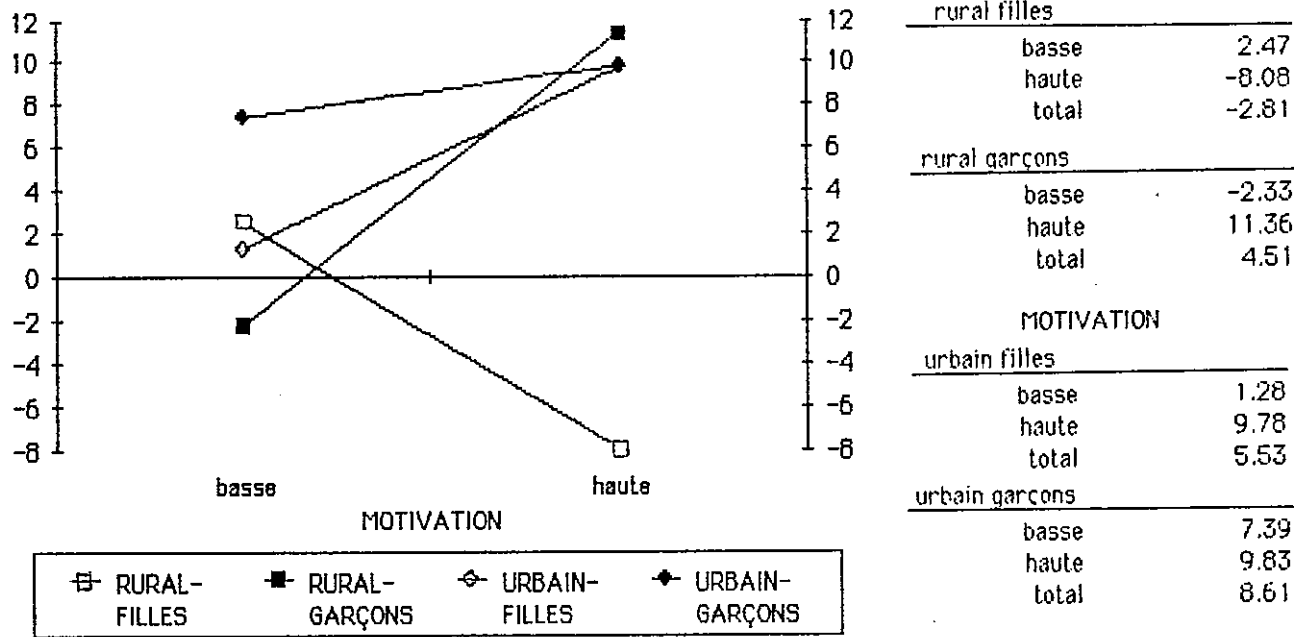
NIVEAU D'EXPECTATIONS TOTAL: effet principal de la zone ($p < .05$)

graphique 9.73



NIVEAU D'EXPECTATIONS TOTALE: interaction motivation-sexe-zone ($p < .005$)

graphique 9.74



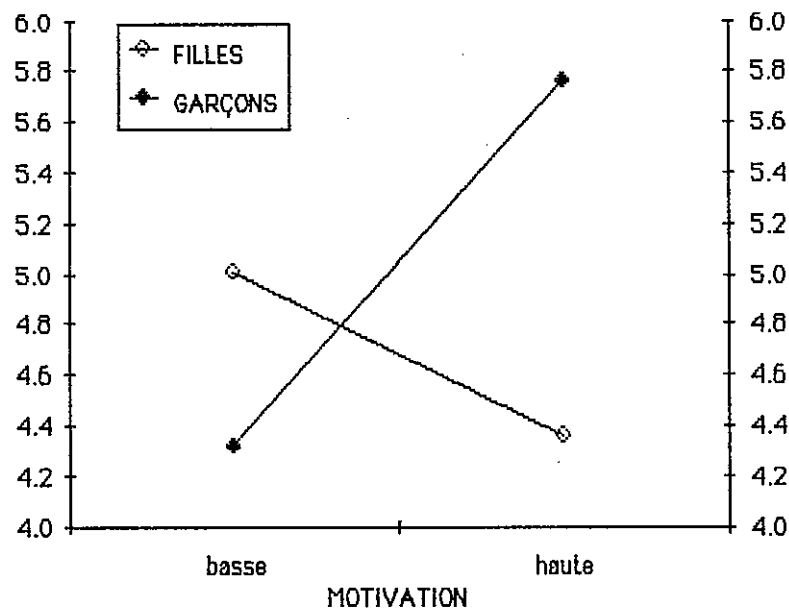
urbain ou les garçons ruraux très motivés dont les expectations sont supérieures à tous les autres groupes. Cet effet principal est donc essentiellement dû à la position relative des garçons peu motivés et des filles très motivées, extrêmement basse en région rurale. Des différences de genre marquées se vérifient en interaction avec d'autres facteurs: on citera les expectations des filles urbaines peu motivées nettement inférieures à celles des garçons, tout en maintenant leur valeur positive et celles des filles rurales inférieures à celle des garçon et, cette fois, extrêmement négatives.

j) Niveau d'expectation maximum.

Le niveau d'expectation maximum représente la valeur absolue des niveaux d'expectation de succès positives extrêmes fournies par les élèves en cours de exercices de chacun des codes. Seul l'effet d'interaction de la motivation et du sexe est à signaler ($p < 0.025$). Les filles peu motivées expriment des expectations de réussite maxima supérieures à celles émises par les filles très motivées alors que l'inverse s'observe chez les garçons (graphique 9.75). Les niveaux maximum d'expectations des garçons sont inférieurs à ceux des filles lorsqu'ils sont peu motivés, mais leur sont supérieurs lorsqu'ils sont très motivés. Comme la variation des résultats en fonction du sexe est hétérogène, surtout entre sujets peu motivés, un test T sera appliqué à ces résultats afin de vérifier la signification des différences. Après avoir contrôlé l'hétérogénéité des variances, les résultats se maintiennent significativement différents entre garçons et filles très motivés ($p = 0.017$) et entre garçons à niveaux de motivation différents ($p = 0.008$) mais non pas entre garçons et filles peu motivés ($p = 0.26$) et filles très ou très peu motivées ($p = 0.32$). L'interaction entre le sexe et le niveau de motivation expliquent donc, en partie, la tendance des sujets à émettre des expectations de succès plus ou moins élevées, les garçons très motivés exprimant les niveaux d'expectations maxima les plus élevés, suivis des filles

NIVEAU D'EXPECTATIONS MAXIMUM: interaction motivation-sexe ($p < .025$)

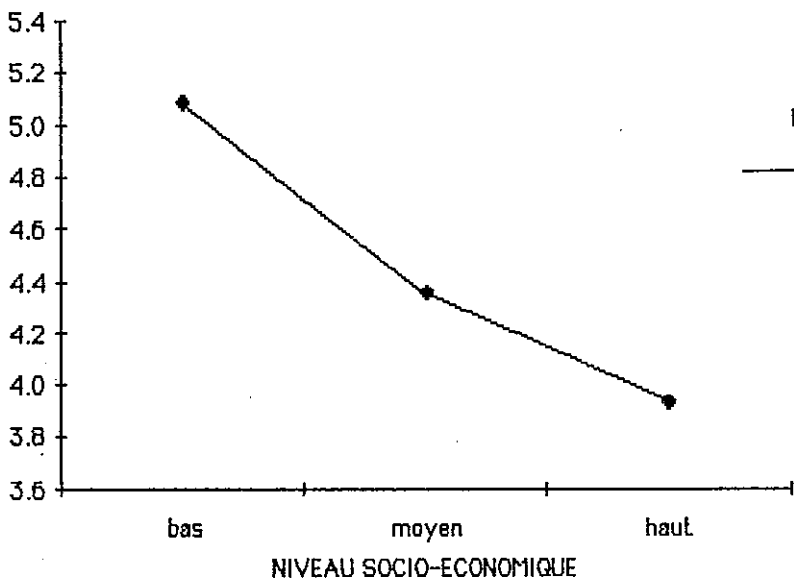
graphique 9.75



MOTIVATION	
filles	
basse	5.01
haute	4.36
total	4.69
garçons	
basse	4.31
haute	5.76
total	5.03
total	
basse	4.66
haute	5.06
total	4.86

NIVEAU D'EXPECTATION MINIMUM: effet principal du n.s.e. ($p < .025$)

graphique 9.76



N.SOCIO -ECONOMIQUE	
bas	5.08
moyen	4.35
haut	3.93

peu motivées. Ces différences sont essentiellement dues aux variations des expectations des garçons. Il n'y a pas de différences significatives entre les niveaux maxima d'expectations des garçons à motivation basse et des filles hautement motivées. Ces tendances s'observent quelque soit le NSE du sujet ou sa zone de résidence.

k) Niveau d'expectation minimum.

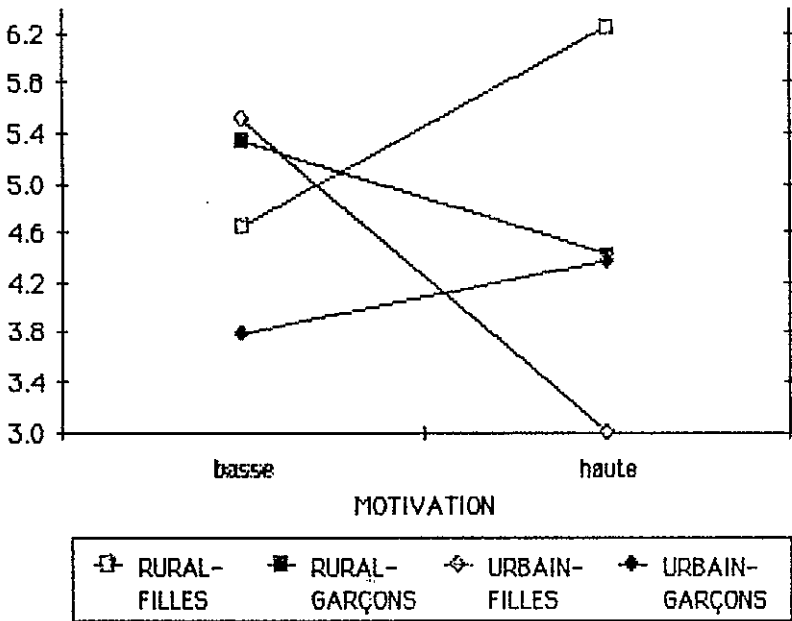
Le niveau d'expectation minimum représente la valeur absolue d'expectations de succès négatives extrêmes fournies par les sujets au cours des deux séries d'exercices précédents. Un effet principal du niveau socio-économique ($p < .025$) est à signaler. Les sujets de NSE bas présentent des niveaux d'expectation minima plus élevés que ceux des NSE moyens ou hauts (graphique 9.76)⁽¹⁴⁾. Le test post hoc de Scheffé indique que cette différence est significative entre le NSE bas et élevé ($p < .05$) et non entre le NSE moyen et les deux autres. Comme une certaine hétérogénéité des variances entre NSE avait été observée, cette différence de classe sociale fut confirmée à partir du test T, tenant compte de cet aspect ($p = .054$). À cet effet principal, devra être ajouté un effet d'interaction entre le sexe, la zone de résidence et le niveau de motivation des sujets ($p < .01$). Les résultats de cette interaction, représentés par le graphique 9.77, nous montrent comment les divergences entre sexes et zones annulent, à un niveau plus général, les différences de niveau d'expectations minima entre sujets très motivés et très peu motivés, différences réelles entre groupes plus circonscrits. En zone rurale les filles peu motivés ont des expectations minima moins amples que les garçons peu motivés alors que l'inverse s'observe lorsque les sujets sont très motivés: les expectations minima des filles s'intensifient alors que celles des garçons se

(14) Lorsqu'on parle d'expectations minima plus basses ou plus élevées, les termes "basses ou élevées" se réfèrent aux valeurs absolues de telles expectations: ainsi, un niveau d'expectation de -10 sera considéré plus "élevé" qu'un niveau d'expectation de -5.

réduisent. La situation est opposée en milieu urbain: les filles peu motivées ont des attentes minima supérieures aux garçons alors que celles des filles plus motivées sont nettement inférieures à celles des garçons. Si l'on compare les filles de zone rurale et urbaine on observe des comportements diamétralement opposés: les filles urbaines peu motivées émettent des attentes minima plus élevées que les filles rurales. Ces attentes minima diminuent drastiquement lorsque le niveau de motivation s'accroît dans le premier cas et augmentent tout aussi intensément lorsque les filles rurales sont plus motivées. Le comportement des garçons ruraux et urbains, au contraire, converge lorsque leur niveau de motivation augmente, alors qu'il était nettement différent pour les faibles niveaux de motivation, les attentes minima des garçons ruraux étant plus amples que celles des garçons urbains: elles se réduiront lorsque leurs niveaux de motivation augmentent alors que celles de ces derniers augmenteront légèrement. On peut donc conclure que le niveau d'attentes minimum est plus élevé au sein des NSE bas qu'au sein des autres classes sociales, quelque soit la zone de résidence, le sexe ou le niveau de motivation des sujets. A cet effet de la classe sociale, s'ajoute un effet de ces trois derniers facteurs en interaction. Les niveaux d'attentes minima diminuent lorsque la motivation des sujets s'accroît pour les filles de zones urbaines et, dans une moindre mesure, pour les garçons de zones rurales, il s'accroît au contraire en fonction de la motivation pour les filles rurales et dans une moindre mesure pour les garçons urbains. Les variations de motivation ont donc un impact plus intense sur les attentes négatives des filles que sur celles des garçons. Le facteur zone de résidence doit être considéré vu qu'il modifie le comportement des garçons comme des filles dont le niveau de motivation varie. Les positions extrêmes quant aux attentes de succès minima sont occupées par les filles très motivées urbaines (attente minima basse) et rurales (attente minima élevée).

NIVEAU D'EXPECTATION MINIMUM: interaction motivation-sexe-zone ($p < .01$)

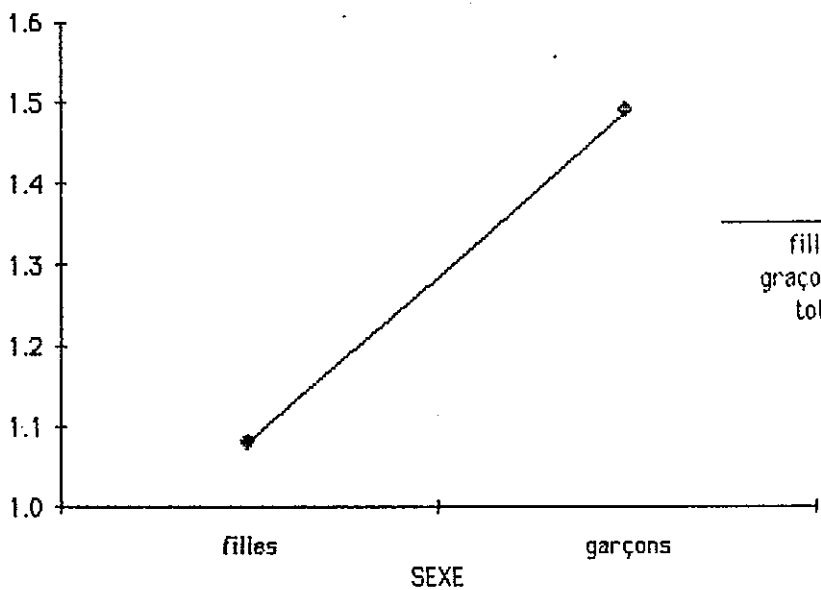
graphique 9.77



MOTIVATION		
rural filles		
basse		4.64
haute		6.25
total		5.44
rural garçons		
basse		5.33
haute		4.42
total		4.88
MOTIVATION		
urbain filles		
basse		5.5
haute		2.94
total		4.22
urbain garçons		
basse		3.78
haute		4.36
total		4.07

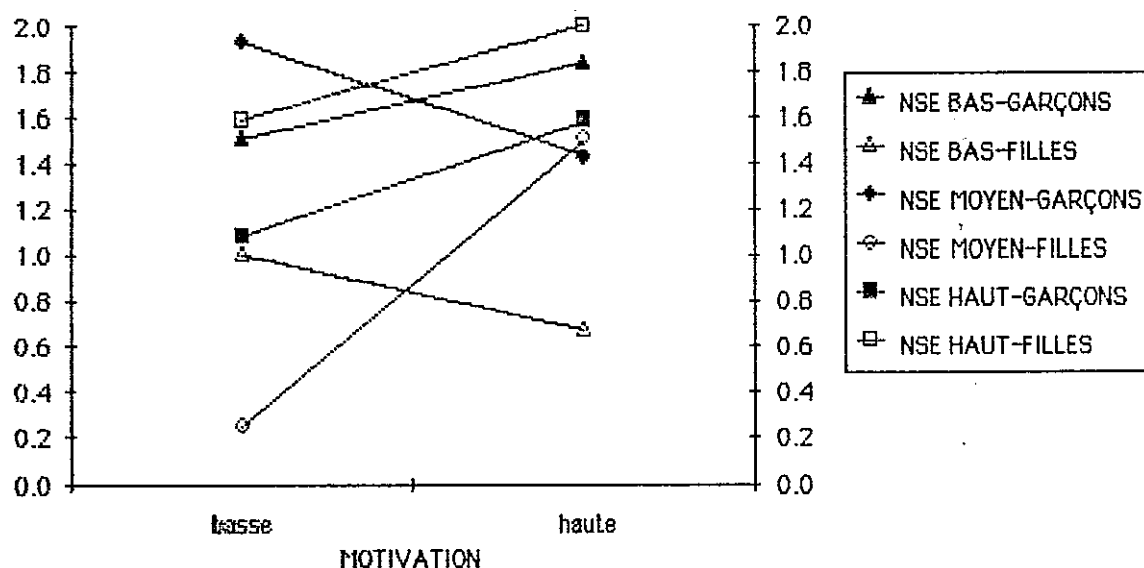
CONSTANCE DES PREVISIONS 1^{er} CODE: effet principal du sexe ($p < .025$)

graphique 9.78



SEXE	
filles	1.08
garçons	1.49
total	1.28

CONSTANCE DES PREVISIONS 1^{er} CODE:
interaction motivation-sexe-n.s.e.-zone rurale (p<.05)
graphique 9.79a



MOTIVATION	
<u>nse bas filles</u>	
basse	1
haute	0.67
total	0.83

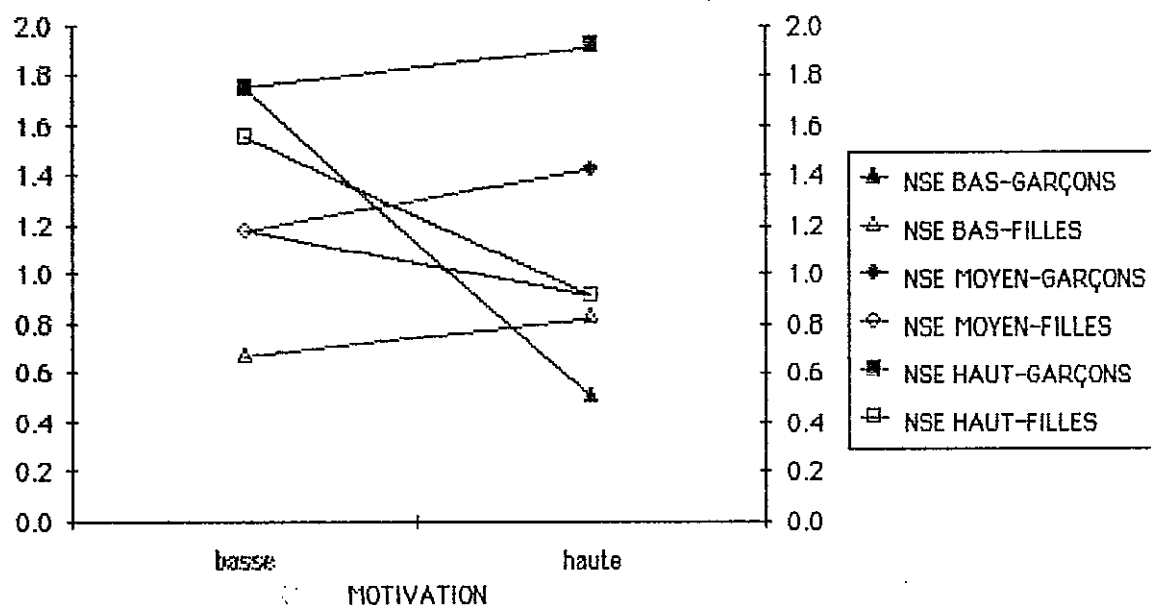
<u>nse bas garçons</u>	
basse	1.5
haute	1.83
total	1.67

MOTIVATION	
<u>nse moyen filles</u>	
basse	0.25
haute	1.5
total	0.88

<u>nse moyen garçons</u>	
basse	1.92
haute	1.42
total	1.67

MOTIVATION	
<u>nse haut filles</u>	
basse	1.58
haute	2
total	1.79
<u>nse haut garçons</u>	
basse	1.08
haute	1.58
total	1.73

CONSTANCE DES PREVISIONS 1^{er} CODE:
interaction motivation-sexe-n.s.e.-zone urbaine ($p < .05$)
graphique 9.79b



MOTIVATION	
<u>nse bas filles</u>	
basse	0.67
haute	0.83
total	0.75

<u>nse bas garçons</u>	
basse	1.75
haute	0.50
total	1.13

MOTIVATION	
<u>nse moyen filles</u>	
basse	1.17
haute	0.91
total	1.04

<u>nse moyen garçons</u>	
basse	1.17
haute	1.42
total	1.29

MOTIVATION	
<u>nse haut filles</u>	
basse	1.55
haute	0.91
total	1.23

<u>nse haut garçons</u>	
basse	1.75
haute	1.92
total	1.83

1) Constance ou rigidité des prévisions 1^{er} code

Les prévisions de succès sont dites constantes, lorsque, indépendamment du niveau de résultat obtenu lors de la tentative antérieure, le sujet émet systématiquement le même niveau de prévision. Cette constance, indice d'une certaine rigidité de la part du sujet, sera évaluée à partir du nombre de prévisions successives identiques au cours de l'exercice utilisant le 1^{er} code. Un effet principal du sexe ($p < 0.025$) a été mis en évidence, les garçons étant plus rigides que les filles dans les prévisions qu'ils présentent (graphique 9.78). Cet effet principal doit être modéré par un effet d'interaction quadruple entre le sexe, le NSE, la zone de résidence et le degré de motivation des sujets ($p < 0.05$). Les graphiques 9.79_a et 9.79_b illustrent cette interaction. L'effet du sexe précité se maintient pour les NSE bas ruraux et hauts urbains, quelque soit le niveau de motivation des sujets, ainsi que pour les sujets de NSE moyen ruraux, à condition qu'ils soient peu motivés, pour les sujets de NSE moyen urbain s'ils sont très motivés et ceux de NSE bas urbains peu motivés. Aucune différence significative entre genres ne s'observe pour les sujets ruraux de NSE moyen très motivés ainsi que pour les sujets urbains de NSE moyen peu motivés. Les différences s'inversent, par contre, pour les sujets ruraux de classe supérieure et pour les sujets urbains très motivés de classe inférieure. En milieu rural, la rigidité des garçons et des filles de NSE élevé augmente en fonction de leur motivation, ainsi que celle des garçons de NSE bas et des filles de NSE moyen. Le même phénomène se vérifie en zone urbaine pour les garçons de NSE moyen et élevé et pour les filles de NSE bas. Cet accroissement est en général modéré, exception faite des filles de la classe moyenne. On observe, par contre, une réduction de la rigidité des prévisions en fonction de la motivation pour les garçons de la classe moyenne et les filles de la classe basse en zone rurale ainsi que pour les filles de NSE supérieur ou moyen et les garçons de NSE bas en milieu urbain. La diminution est particulièrement intense pour ces deux

derniers groupes. Curieusement, les comportements des garçons et des filles, lorsque leur motivation augmente, sont divergents dans tous les milieux sociaux sauf au sein du NSE supérieur rural. La même remarque peut se faire si l'on compare les groupes de garçons ou de filles de chaque milieu en fonction de leur zone de résidence: seuls les garçons de NSE supérieurs deviennent plus rigides lorsque leur motivation s'accroît, aussi bien en zone rurale qu'en zone urbaine. Les niveaux de rigidité des classes basses et supérieures se différencient chez les garçons, uniquement lorsqu'ils sont très motivés et chez les filles, uniquement lorsqu'elles sont peu motivées. Le niveau de rigidité des filles très motivées en zone urbaine est identique, quelque soit leur NSE d'appartenance.

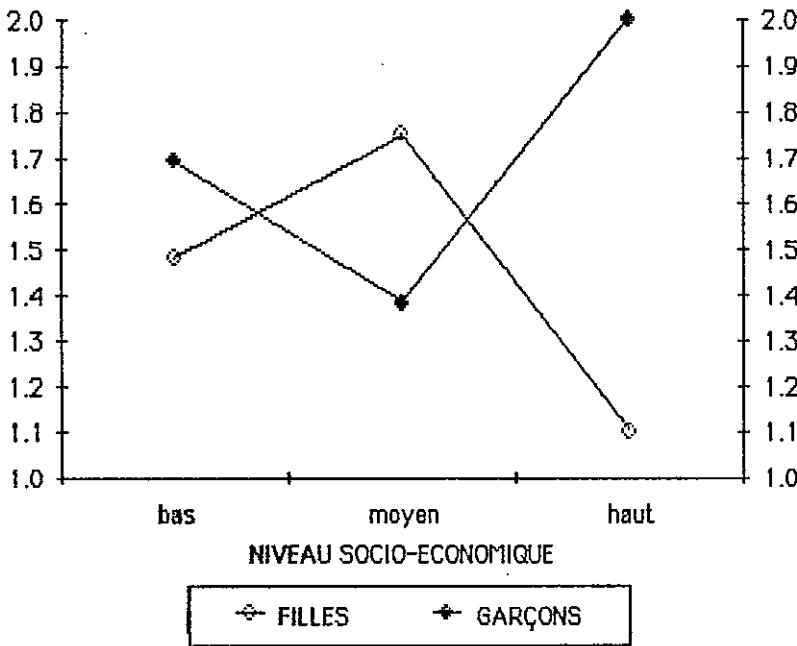
D'autres détails descriptifs auraient encore pu être rapportés. Quoiqu'il en soit, l'observation de cette interaction quadruple a bien montré que les différences entre genres, mises en évidence par l'effet principal, ne se vérifient pas dans tous les milieux et ne sont pas indépendantes du niveau de motivation des sujets. Elle montre, en outre, que la motivation influence la rigidité des prévisions bien que le sens de cette influence varie en fonction du genre du sujet et de ses conditions de vie. Il est fort difficile d'élaborer une loi générale à partir de tels résultats. Ils soulignent toutefois, avec intérêt, que les lois générales basées sur les résultats moyens de groupes hétérogènes, ne s'appliquent pas nécessairement aux divers sous-groupes qui les composent: les dangers d'une simplification extrême à ce niveau sont donc patents.

m) Constance ou rigidité des prévisions: 2^e code.

La rigidité a également été évaluée à partir du nombre de prévisions successives identiques au cours de l'exercice utilisant cette fois le 2^e code, vécu comme plus difficile que celui portant sur le premier. Seul un effet d'interaction entre le sexe et le NSE ($p < 0.025$) se manifeste. Le graphique 9.80

CONSTANCE DES PREVISIONS 2^e CODE: interaction sexe-n.s.e. ($p < .025$)

graphique 9.80



N.SOCIO-ECONOMIQUE	
filles	
bas	1.48
moyen	1.75
haut	1.1
total	1.44
garçons	
bas	1.69
moyen	1.38
haut	2
total	1.69
total	
bas	1.58
moyen	1.56
haut	1.55
total	1.57

indique que la rigidité des filles, inférieure à celle des garçons au sein des classes basses, augmente et dépasse celle de ces derniers au sein de la classe moyenne pour ensuite diminuer fortement au sein de la classe supérieure. La rigidité des garçons suit une trajectoire inverse lorsque le NSE varie: supérieure à celle des filles dans les NSE inférieurs, elle diminue au sein de la classe moyenne pour augmenter fortement lorsqu'ils appartiennent aux classes sociales supérieures. La supériorité de la rigidité des prévisions des garçons, observée lors de l'analyse des résultats du 1^{er} code, se maintient pour les NSE bas et élevés pour le 2^e code mais ne se vérifie pas au sein de la classe moyenne où les filles se montrent au contraire plus rigides.

La discussion des résultats présentés au cours de ce chapitre fera l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE X

CONFRONTATION DES RESULTATS AVEC LES HYPOTHESES ET LE SCHEMA EXPLICATIF

I. VARIABLES EDUCATIVES	813
1. STRUCTURATION DU MILIEU FAMILIAL	814
2. AUTORITARISME	824
3. AUTONOMIE	830
4. ACCEPTATION	837
5. EXPECTATIONS	841
6. LOCUS DE CONTROLE	846
7. CONCLUSIONS	853
II. VARIABLES COGNITIVES	
1. ANXIETE	854
2. CONFORMISME	866
3. NIVEAU D'ASPIRATION	873
4. CHOIX D'ACTIVITES NOUVELLES	879
5. NIVEAUX D'EXPECTATIONS	883
III. CONCLUSIONS GENERALES	896

Les résultats de l'analyse de variance présentés au cours du chapitre précédent seront analysés en ayant à l'esprit les objectifs de ce travail. Nous prétendons, en effet, observer les liaisons entre diverses variables cognitives et éducatives et la motivation pour la réussite afin de mettre en évidence certains processus responsables de sa formation. La motivation pour la réussite a été, dans ce cas, prise comme variable indépendante: on a observé les valeurs prises par les autres variables considérées dans ce travail, pour des groupes de sujets très motivés et très peu motivés. La constatation de l'existence de différences de niveaux moyens de motivation pour la réussite en fonction du groupe social d'appartenance des sujets nous a alerté quant aux aspects différentiels de cette formation. Nous essayerons donc de vérifier si les liaisons observées au chapitre IX permettent d'expliquer ces différences. La référence régulière aux résultats obtenus à partir de groupes non sélectionnés en fonction de leur motivation pour la réussite (chap V à VIII) sera donc nécessaire. Enfin l'hypothèse globale selon laquelle la liaison entre la motivation pour la réussite et les autres variables pourrait s'altérer en fonction du genre du sujet, ou des conditions de vie de la famille sera vérifiée à partir de l'observation des effets d'interaction. L'ensemble de ces résultats permettra de tester et éventuellement de modifier le schéma explicatif hypothétique d'ensemble présenté au chapitre IV ou encore d'en spécifier certains aspects.

Nous initierons l'analyse du travail par les résultats relatif aux pratiques éducatives. En effet, dans le développement de la motivation pour la réussite les variables éducatives peuvent être considérées responsables, à plus ou moins long terme, du développement différentiel de la motivation pour la réussite alors que les variables cognitives seraient responsables de la consolidation et du maintien de telles différences

I. VARIABLES EDUCATIVES.

1. STRUCTURATION DU MILIEU FAMILIAL

Les hypothèses générales présentées au chapitre IV considèrent que le type de structuration de la vie quotidienne influence le niveau de motivation pour la réussite scolaire des enfants. La nécessité de l'existence de structuration a été soulignée dans la mesure où la présence de règles stables permet leur assimilation par l'enfant et stimule l'adéquation de son comportement à de telles normes. Ce type de compétences est important dans les situations scolaires. Une relation négative entre l'absence de structuration et la motivation pour la réussite et une relation positive entre la présence de structuration (structuration totale) et cette même motivation ont donc été prévues (H53).

Ces hypothèses soulignent également que le type de structuration flexible serait plus favorable au développement de la motivation pour la réussite que le type de structuration rigide (H54). La première s'assimile, en effet, au style démocratique ou autoritaire-réciproque dans la mesure où l'enfant est agent actif de la détermination des règles familiales sans être pour autant un dictateur: en somme, les règles de fonctionnement décidées en commun doivent être respectées. Cette structuration flexible, bien qu'agissant au niveau des relations interpersonnelles, suscite chez l'enfant une flexibilité d'esprit utile pour le développement de sa motivation pour la réussite, dans la mesure où elle stimule l'analyse des diverses composantes de la situation qui

orientera et soutiendra l'investissement personnel dans la tâche. La structuration flexible est donc positivement liée à la motivation pour la réussite alors que la structuration rigide y est liée négativement. Nous fondant sur l'importance des conditions de vie pour l'adoption, par la mère, d'un type de structuration particulier, certaines différences ont été prévues en fonction du NSE d'appartenance et de la zone de résidence. Les mères de NSE élevé structureraient la vie familiale de façon plus flexible et moins rigide que celles de NSE bas (H32). Les mères urbaines adopteraient des attitudes semblables si on les compare aux mères rurales (H35). Il s'ensuit que le niveau total de structuration serait supérieur au sein des classes basses (H34) et en zone rurale (H37) dans la mesure où le poids de la structuration flexible (cotée 2) est inférieur à celui de la structuration rigide (cotée 4) dans l'évaluation de la structuration totale. Aucune différence entre niveaux socio-économiques (H33) ou entre zones de résidence (H36) ne se manifesterait pour l'absence de structuration.

Ces hypothèses ont été vérifiées en relation à la structuration totale, flexible et rigide et à l'absence de structuration lors de la comparaison des diverses classes sociales au cours d'une première étude (chap VIII). En effet, des mères de NSE inférieur structurent leur environnement de façon plus rigide que les mères de NSE supérieur, qui le structurent de façon plus flexible. Ces différences se reflètent au niveau de la structuration totale. Le NSE moyen occupe une position intermédiaire. Les trois groupes socio-économiques ne se différencient pas au niveau de la fréquence des situations non structurées. Nos hypothèses H32, H33 et H34 sont donc confirmées.

Les hypothèses relatives aux différences en fonction de la zone de résidence qui présentaient la même configuration, ont été confirmées au niveau de la structuration rigide et flexible (H35): les mères de zones rurales structurent la vie quotidienne de façon plus rigide que celles de zones urbaines,

qui adoptent une attitude plus flexible. L'absence de différenciation au niveau de la structuration totale, contraire à nos prévisions (H37), peut être due à la réduction de l'amplitude des différences entre zones de résidence si on la compare à l'amplitude des différences entre NSE. Les zones rurales et urbaines ne se différencient pas au niveau de l'absence de structuration, ce qui confirme également notre hypothèse (H36).

Nous n'avions prévu aucune différenciation de la structuration de la vie familiale en fonction du genre de l'enfant (H31), ce qui a été corroboré par les résultats du chapitre VIII.

A partir de ces différences de pratiques éducatives et de la liaison hypothétique entre structuration et motivation pour la réussite présentée au chapitre IV, nous nous attendrions à observer des différences significatives de niveau moyen de *motivation* pour la réussite entre groupes socio-économiques et entre zones de résidence, d'une part, et aucune différence de motivation en fonction du genre des sujets, d'autre part. Ce n'est pas ce que les résultats du chapitre V nous présentent. Une différence significative des niveaux de motivation pour la réussite apparaît entre garçons et filles en faveur des filles alors qu'aucune différence significative ne se manifeste entre niveaux socio-économiques. Les différences entre zones de résidence existent mais sont opposées à nos prévisions: les sujets ruraux sont plus motivés pour la réussite que les sujets urbains. Une certaine prudence est conseillée dans l'interprétation de tels résultats vu que la structuration de la vie familiale n'est pas l'unique variable susceptible d'influencer la motivation pour la réussite: ses effets ont donc pu être annulés par l'intervention d'autres variables qui agiraient dans le sens opposé, d'une part, ou être masquée par la présence d'effets d'interaction entre facteurs (sexe et NSE, par exemple), d'autre part. L'apparition de différences non prévues peuvent donc être le reflet de l'effet d'autres variables. Les résultats de l'analyse de variance de l'étude

plaçant la motivation au sein des variables indépendantes afin de contrôler certains effets d'interactions, aidera donc à mieux comprendre ces différences de motivation entre groupes (chapitre IX).

Un effet principal de la motivation s'observe au niveau de l'absence de structuration, de la structuration rigide et totale et, contrairement à nos hypothèses, aucun effet de la motivation n'est à signaler en relation à la structuration flexible.

Comme prévu les jeunes très motivés sont moins souvent confrontés à des situations non structurées que les jeunes peu motivés, ceci quelque soit le genre de l'enfant, son niveau socio-économique ou sa zone de résidence. Il semble donc, qu'en fonction de nos hypothèses théoriques, l'absence de structuration inhiberait le développement de la motivation pour la réussite (H53 confirmée). Cette influence réelle ne se traduira pas par des différences de niveaux de motivation moyens entre groupes vu que, comme nous l'avons rappelé, ceux-ci ne se différencient pas quant à la fréquence des situations non structurées. Aucun effet significatif des autres facteurs (NSE, zone, sexe) n'est d'ailleurs à signaler dans cette étude. L'absence de structuration n'explique donc pas les différences de groupes. De par sa liaison à la motivation pour la réussite, elle devra, par contre, être prise en considération comme facteur explicatif des différences individuelles de motivation.

Un effet significatif de la motivation est aussi à signaler en relation à la structuration rigide. Contrairement à nos prévisions, les sujets les plus motivés vivent dans des familles plus rigidelement structurées que les sujets moins motivés pour la réussite scolaire (H54 non confirmée). Deux autres effets principaux sont à signaler, celui du NSE et celui de la zone de résidence. Les différences de rigidité de structuration de la vie familiale entre classes sociales, non seulement confirment notre hypothèse initiale (H32) mais

répliquent les résultats obtenus lors de l'étude antérieure (chap. VIII). Les effets principaux de la motivation et du NSE présentent une contribution importante pour la compréhension de l'absence de différenciation des niveaux de motivations des diverses classes sociales. En effet, la rigidité des classes populaires exercera une influence positive sur la motivation pour la réussite de leurs membres alors que l'absence de rigidité des NSE plus élevé sera associée à un affaiblissement de leur motivation: ces fait annuleront probablement les effets débilissants ou stimulants d'autres facteurs qui se manifestent en leur sein.

L'effet principal de la zone de résidence est d'interprétation plus complexe dans la mesure où la rigidité de l'organisation de la vie familiale en zone urbaine, supérieure à celle de zone rurale, non seulement ne confirme pas nos hypothèses mais encore ne réplique pas les résultats antérieurs. Nous pensons que la sélection des sujets au cours de la dernière étude en est responsable: en effet, nous comparons dans cette étude des échantillons de sujets ruraux et urbains qui, en vertu d'une sélection préalable, sont semblables quant à leurs niveaux de motivation alors que, sans ce processus de sélection, nous aurions en zone rurale des sujets plus motivés qu'en zone urbaine. On comprend donc que, comme les sujets plus motivés vivent dans des familles structurées de façon plus rigide, les zones rurales présentaient, lors de la première étude, des valeurs de structuration rigide plus élevées que celles des zones urbaines. Ces résultats non seulement n'infirment pas notre hypothèse (H35) et ne mettent pas en question les résultats de la première enquête mais confirment l'influence positive de la rigidité de la structuration sur la motivation pour la réussite et permettent de mieux comprendre les différences moyennes de motivation pour la réussite entre zones.

Si l'effet principal de la motivation n'est matisé par aucun effet d'interaction, des effets d'interaction s'observent entre NSE et zone. La rigidité supérieure des zones urbaines disparaît complètement au sein de la classe

moyenne: elle n'est significative que pour les NSE extrêmes. Cette homogénéité des NSE moyens est effet de la sélection vu qu'elle n'apparaissait pas lors de la première enquête (chapitre VIII). Au sein de la classe moyenne, aux mêmes niveaux moyens de motivation correspondent les mêmes niveaux de rigidité en zones rurales comme en zone urbaine, tandis que les classes urbaines basses et élevées se montrent généralement plus rigides dans l'organisation de la vie quotidienne que les mêmes groupes sociaux en zones rurales bien que ces différences de rigidité ne soient pas accompagnées des différences correspondantes de niveaux de motivation pour la réussite. L'aspect additif de l'effet de la motivation signifie que ce sont les variations de rigidité par rapport au niveau moyen dont la valeur varie d'un groupe à l'autre, qui entraîneront des variations concomitante de motivation pour la réussite des enfants soumis à ces pratiques éducatives. Ces résultats prouvent, en outre, qu'on ne peut, à la légère, assimiler les zones rurales aux classes socio-économiquement défavorisées et les zones urbaines aux classes favorisées.

Contrairement à nos hypothèses, aucun effet de la motivation ne se manifeste en relation à la structuration flexible (H54 non confirmée). La participation de l'enfant aux prises de décisions qui le concernent, dans une atmosphère démocratique ne stimule pas sa motivation pour la réussite scolaire, bien que, selon Lautrey (1980), elle accroît sa capacité de résolution de problèmes.

Nos hypothèses sont, par contre, vérifiées quant aux différences de classes sociales (H32). En effet les classes moyennes et élevées utilisent un type de structuration plus flexible que les classes populaires. Ces résultats confirment ceux de la première étude. Par contre, à nouveau, les valeurs moyennes de flexibilité des zones rurales et urbaines s'inversent lorsque le niveau de motivation des sujets est contrôlé. En effet, dans la première, étude les familles urbaines manifestaient une structuration significativement plus

flexible que les familles rurales, ce qui confirmait nos hypothèses. La modification de ces moyennes, après contrôle de la motivation pour la réussite des groupes, indique que la structuration flexible n'est pas totalement indépendante de la motivation pour la réussite vu que le contrôle de cette dernière en modifie les valeurs.

Une baisse des niveaux de motivation moyens, en zone rurale, s'accompagne d'accroissement de la flexibilité des règles de la vie quotidienne tandis que leur augmentation, en zone urbaine, s'accompagne d'une réduction de leur flexibilité. La liaison négative entre flexibilité et motivation n'est toutefois pas suffisamment intense pour parvenir au seuil de signification statistique ($p \leq 0.05$). Une interaction entre NSE et zone de résidence se manifeste également. Les différences entre classes sociales, lorsque la motivation des sujets est homogène est très faible en zone rurale alors qu'elle est très importante en zone urbaine. Les différences entre flexibilité des familles rurales et urbaines de NSE élevé sont relativement réduites, ce qui s'était d'ailleurs aussi manifesté lors de la première enquête. On constate donc que des sujets à niveaux moyens de motivation indentiques vivent dans un milieu plus flexiblement structuré dans la classe sociale supérieure que dans les classes moyennes ou inférieures urbaines tandis qu'en zone rurale le niveau de flexibilité de toutes les classes sociales est relativement élevé ce qui, sans doute, sera compensé par les effets d'autres variables stimulant particulièrement la motivation dans ces milieux. Pour les milieux ruraux l'un de ces facteurs, la rigidité de la structuration, a déjà été identifié. Certaines de ces variables, pertinentes pour les NSE supérieurs, signalés à titre hypothétique au chapitre IV, seront identifiées au cours du pages suivantes.

Finalement l'effet principal de la motivation au niveau de la structuration globale souligne l'importance de la présence de règles d'organisation de la vie familiale pour le développement de la motivation pour

la réussite de l'enfant. Les enfants les plus motivés vivent dans un milieu plus structuré par les parents que les enfants peu motivés. Ce résultat est l'image en miroir de celui relatif à l'absence de structuration. Il s'insère dans l'ensemble des résultats antérieurs qui, à l'intervention de l'enfant dans l'organisation des situations qui le concernent, privilégient la structuration par les parents de la vie familiale.

Les mères de NSE bas structurent plus intensément la vie quotidienne de leurs enfants que celles de NSE moyen, et celles-ci le font plus que celles de NSE élevé. Ces résultats corroborent nos hypothèses (H34, H37) ainsi que les résultats de la 1^{re} enquête. Ils sont fortement marqués par l'importance de la structuration rigide dans les milieux populaires. Aucun effet d'interaction n'a été observé.

A l'issue de cette analyse nous pouvons conclure que les hypothèses portant sur les différences de structuration de la vie quotidienne de l'enfant en fonction du groupe socio-économique d'appartenance, furent vérifiées au cours de deux études successives. En effet les mères de NSE bas structurent la vie quotidienne de l'enfant de façon plus rigide que celle de NSE plus élevé, fait qui influencera également leurs niveaux de structuration globaux. La vie quotidienne des familles de NSE élevé est structurée plus flexiblement que celle de NSE plus bas; la classe moyenne occupant une position intermédiaire. Ces différences se maintiennent donc même lorsque le niveau de motivation des enfants, originaires des divers NSE est contrôlé et homogénéisé. Les hypothèses relatives aux différences entre zones de résidence furent aussi confirmées lors de la première étude. La manipulation du niveau de motivation des enfants, lors de la seconde étude a modifié drastiquement les résultats, inversant même les positions relatives des zones géographiques. Cette inversion ne met pas en cause l'hypothèse initiale mais souligne l'importance des relations entre ces

deux types de structuration et la motivation pour la réussite. Enfin la fréquence des situations non structurées ne différencie pas les milieux, comme nous l'avions d'ailleurs prévu.

Nos hypothèses furent encore vérifiées par l'absence de différenciation du type de structuration de la vie familiale selon le genre de l'enfant. En effet le choix d'un type de structuration par les parents dépend essentiellement des contraintes ou des possibilités offertes par les conditions de vie de la famille et éventuellement de caractéristiques de personnalité de la mère et non d'aspects de la relation pour lesquels le genre de l'enfant pourrait jouer un certain rôle.

Notre hypothèse générale qui postulait l'existence d'une relation entre la structuration de la vie quotidienne et la motivation a été également confirmée ainsi que celle relative à l'existence d'effets d'interaction entre facteurs. N'ont pas été vérifiées, toutefois, toutes celles relatives aux modalités concrètes de cette relation: exception faite de l'absence de structuration, dont la relation négative avec la motivation confirme nos hypothèses, les liaisons négatives entre structuration flexible et motivation et les liaisons positives entre structuration rigide et motivation les infirment.

Ces résultats, en effet, se distancient nettement de résultats prévus à partir d'autres études qui réalisées, certes, dans d'autres contextes, associaient de hauts indices de développement intellectuel et social aux pratiques éducatives démocratiques. Plusieurs éléments liés aux conditions spécifiques de cette étude, peuvent éventuellement expliquer de tels résultats. Le premier se rapporte à l'âge des sujets: nos résultats indiquent que, entre 10 et 13 ans, les enfants bénéficient plus d'une orientation parentale rigide que d'une trop grande liberté d'action et de choix. Il est possible que cette rigidité leur assure une certaine sécurité durant cette période qui se caractérise, déjà en soi, par de nombreux changements, sources de fréquentes incertitudes. En

effet, la pré-adolescence, comme période de transition entre l'enfance et l'adolescence, se caractérise par les prémisses de transformations physiques importantes mais aussi par la transition vers d'autres rôles sociaux, d'autres façons de se situer face à l'adulte et face aux pairs. Le contexte scolaire à cet âge, constitue un second facteur explicatif dont l'effet s'ajoutera au précédent. Il est au Portugal calqué sur le modèle du secondaire, soit se caractérise par les changements fréquents de professeurs et de salles de cours, contexte sans nul doute moins sécurisant qu'un modèle à professeur unique. Ce sera donc au sein de la famille que l'enfant recherchera la sécurité, la stabilité et l'absence de conflit. Un troisième facteur explicatif est associé au type de motivation étudié. Le domaine scolaire est un domaine très investi socialement, entre autres par les parents, et il est possible qu'un enfant dont la vie, les actions et les orientations sont en général décidées par les parents, sans possibilité de contestations adhèrera également aux valeurs de ceux-ci dans le domaine scolaire. L'obéissance et le respect des règles sont encore, à cet âge, utiles pour l'apprentissage et la réussite scolaire. Les succès scolaire, ainsi obtenus, renforceront l'investissement dans ces tâches et accroîtra en retour l'auto-estime, les expectations de succès, la valeur attractive des buts scolaires, le désir d'étudier et la motivation pour la réussite.

Ceci ne signifie toutefois pas que les pratiques éducatives qui permettent à l'enfant de participer aux décisions qui le concernent ne soient pas utiles dans d'autres domaines (développement de la responsabilité sociale, par exemple) ou à moyen terme, lorsque la réussite scolaire exigera responsabilité, initiative, prise de décision, créativité etc...

2. AUTORITARISME

Les hypothèses générales postulent que l'autoritarisme influence le niveau de motivation pour la réussite de l'enfant. L'autoritarisme suppose l'imposition par les parents, de règles à l'enfant, en vertu du pouvoir que leur confère leur statut et donc sans présentation d'explications rationnelles; ces normes unilatérales sont incontestables et une obéissance immédiate et inconditionnelle est attendue de part de l'enfant. Toute infraction à ces règles entraîne la mise en place de mesures disciplinaires vigoureuses et immédiates. L'utilisation de techniques disciplinaires coercitives et de pratiques autoritaires favorise l'obéissance immédiate mais empêche l'internalisation des normes et le développement de la motivation intrinsèque. Elle suscite révolte, opposition et agressivité (parfois voilée) de la part de l'enfant qui devient moins sensible aux orientations de l'adulte. La présence d'une association négative entre autoritarisme et motivation pour la réussite a donc été prévue (H55).

Des différences de niveaux moyens d'autoritarisme furent prévus en fonction du NSE d'appartenance de la famille, de sa zone résidence et du genre de l'enfant, considérant l'importance des conditions de vie pour l'adoption d'un type de comportement proactif (utilisant raisonnement ou induction) ou réactif (utilisant des moyens de pression coercitifs), d'une part, et l'adéquation des comportements parentaux à la représentation mentale qu'ils se sont faite de l'enfant, en référence aux stéréotypes sociaux de leur milieu, d'autre part. Cet autoritarisme semble également poursuivre un objectif fonctionnel, dans la mesure où il garantirait l'équilibre de la famille et favoriserait l'insertion professionnelle future des sujets.

Ces hypothèses portant sur les différences de classes sociales et de zones de résidence ont été vérifiées. En effet les mères de NSE inférieur sont plus autoritaires que celles de NSE supérieur, la classe moyenne occupant une position intermédiaire (H39). De même, les mères rurales sont plus autoritaires que les mères urbaines (H40). Les résultats de la première enquête (chapitre VIII) n'ont, par contre, pas corroborés notre hypothèse de différence d'autoritarisme maternel en fonction du genre de l'enfant (H38). Il apparaît clairement que tous les groupes sociaux ne se réfèrent pas aux mêmes stéréotypes d'agressivité masculine *vs* fragilité féminine et que l'autoritarisme supérieur des mères de NSE bas urbain vis-à-vis de leurs filles, bien que non significatif, pourrait être dû à la perception d'un milieu plus menaçant pour celles-ci à partir de l'adolescence et aurait, dans ce contexte, une fonction protectrice.

Notre hypothèse initiale de relation négative entre autoritarisme et motivation pour la réussite faisait prévoir des différences de niveaux de motivation pour la réussite en fonction du NSE d'appartenance en faveur des niveaux plus élevés, des différences en fonction de la zone résidence en faveur des zones urbaines, et une absence de différenciation de la motivation en fonction du genre. Les résultats obtenus au chapitre V sont entièrement différents: aucune différence de motivation pour la réussite n'est observée entre NSE; bien que les garçons et les filles se différencient quant à leur motivation, les filles sont plus motivées que les garçons; la motivation pour la réussite des sujets ruraux, enfin, est supérieure à celle des sujets urbaines. Comme nous l'avons souligné précédemment ces résultats doivent être considérés avec prudence vu que la motivation pour la réussite peut être influencée par le nombreuses variables dont certaines pourraient exercer un effet antagonique à celui de l'autoritarisme, d'une part, et que certains effets

d'interaction pourraient également masquer l'influence éventuelle de cette variable, d'autre part.

Le contrôle de la motivation en tant que variable indépendante au cours de la dernière étude pourra éclairer le problème. L'effet principal du NSE, rapporté au chapitre antérieur, confirme totalement notre hypothèse initiale (H39) ainsi que les résultats de la première étude (chapitre VIII): les mères de NSE bas sont plus autoritaires que celles de NSE supérieurs. Les conditions de vie ainsi que les représentations cognitives du développement de l'enfant et des exigences de son insertion sociale future, en vigueur au sein de chacun des groupes sociaux, détermine donc l'adoption de pratiques éducatives plus ou moins autoritaires. Aucun autre effet principal n'est à signaler. Si l'on peut affirmer que les mères ne différencient pas leurs niveaux d'autoritarisme en fonction du genre de l'enfant, ce qui confirme les résultats de la première enquête, il faut en relation au facteur zone de résidence tenir compte d'un effet d'interaction. La zone de résidence a un impact sur l'autoritarisme des mères mais cette influence varie en fonction des niveaux socio-économiques d'appartenances. Les mères rurales sont nettement plus autoritaires que les mères urbaines si elles appartiennent à la classe moyenne, dans une moindre mesure si elles appartiennent à la classe supérieure et cette supériorité disparaît au sein des classes populaires. On peut supposer que, pour les classes populaires, la vie quotidienne est plus éprouvante en milieu urbain qu'en milieu rural et les problèmes de survie se posent de façon plus aiguë dans les villes que dans les campagnes, ce qui accroîtrait l'autoritarisme des mères urbaines, dépassant ainsi les niveaux d'autoritarisme des mères rurales au sein de ces NSE. Notre hypothèse relative aux différences d'autoritarisme en fonction de la zone de résidence n'est pas fondamentalement mise en question (H40), bien qu'elle varie en fonction du NSE d'appartenance: la supériorité des zones rurales au sein des classes moyennes et hautes est compensée par leur infériorité

relative au sein des classes populaires. La présence d'effet d'interaction pouvant masquer l'effet d'un des facteurs qui l'intègre est donc particulièrement bien illustrée dans ce cas, ce qui confirme notre hypothèses à ce sujet (H60).

Deux autres effets d'interaction, le premier entre motivation, sexe et zone, le second incluant les quatre facteurs de sélection, bien que uniquement significatifs à .066 et à .084 ont été considérés dans la mesure où l'on peut supposer que s'ils portaient sur des échantillons plus larges, ils pourraient parvenir au niveau de signification minimum (.05). Ces effets d'interaction ont une valeur exploratoire qui n'est pas sans intérêt dans la mesure où ils impliquent tous deux la motivation pour la réussite. Le premier indique que si les mères sont presque toujours plus autoritaires vis-à-vis de leurs enfants plus motivés, ce n'est pas le cas pour les filles en zone rurale. Dans ce milieu, en effet, les filles plus motivées ont des parents moins autoritaires. En zone rurale donc l'autoritarisme maternel est particulièrement favorable aux garçons alors que l'absence d'autoritarisme serait favorable aux filles. L'interaction quadruple est d'interprétation plus complexe. Il semble toutefois que l'association positive entre motivation et autoritarisme maternel soit nette au sein des classes populaires urbaines et en relation aux garçons urbains de NSE élevé, aucune liaison ne s'observant au sein des autres groupes urbains. La liaison n'est positive en milieu rural que pour les garçons de la classe moyenne. On peut donc conclure que les sujets de NSE bas urbains, les garçons de NSE élevé urbain ou de NSE moyen ruraux qui sont plus motivés pour la réussite scolaire ont des mères plus autoritaires. Par contre, en zone rurale, les filles de NSE bas et les garçons de NSE élevé sont plus motivés pour la réussite lorsque leurs mères sont moins autoritaires.

Si aucun effet principal de la motivation ne semble confirmer l'hypothèse générale d'une liaison entre autoritarisme et motivation, les interactions précédentes suggèrent pourtant que la forme que prend cette

liaison varie en fonction du contexte dans lequel elle s'insère et que la relation entre ces variables existe donc, bien que les interactions en aient masqué les effets à un niveau général. Comme ces interactions portent sur la comparaison de petits groupes, elles ne parviennent pas au seuil de signification statistique de .05. Certains de ces résultats sont toutefois logiquement interprétables: en effet, certaines études réalisées dans d'autres contextes ont montré que les filles bénéficiaient plus que les garçons d'une ambiance non autoritaire dans la mesure où celle-ci les libèrerait de la nécessité de adhérer aux normes sociales en vigueur pour leur genre. Ce bénéfice ne se manifestera au niveau de la motivation pour la réussite que lorsque les stéréotypes sociaux en vigueur ne favorisent pas l'investissement des filles dans le domaine scolaire, ce qui est plus souvent le cas dans les régions rurales que dans les régions urbaines. Il est donc logique que ce soient les filles des zones rurales qui bénéficient davantage de l'ambiance non autoritaire. Lorsque les valeurs sociales favorisent au contraire l'investissement dans le domaine scolaire, l'autoritarisme parental, stimulant le conformisme, orientera l'enfant dans cette voie. L'influence de l'autoritarisme sur la motivation est indirect et relativement faible. Il ne pourra être invoqué pour expliquer les différences de motivation moyennes entre groupes relativement hétérogènes, vu que le contrôle de la variable motivation ne modifie pas les niveaux d'autoritarisme de ces groupes (classes sociales, zones, sexes). L'infirmité de notre hypothèse de l'existence d'une liaison générale entre autoritarisme et motivation peut se comprendre et à partir d'effets d'interactions entre facteurs masquant la présence de cette relation au sein de certains groupes, mais également à partir d'autres facteurs liés à l'âge des sujets ou à la spécificité culturelle de la société portugaise. En effet, les enfants entre 10 et 13 ans acceptent encore l'autorité parentale sans trop de conflit. Ce n'est qu'au cours de l'adolescence que sa légitimité basée exclusivement sur le statut de qui exerce le pouvoir, sera mise en question et que l'exercice de l'autorité arbitraire suscitera agressivité et conflit. Cette

autorité parentale est d'autant plus aisément acceptée qu'elle correspond à une norme sociale largement partagée, ce qui est plus fréquent au sein des classes populaires: l'autoritarisme est partie intégrante du rôle des parents en tant qu'éducateurs. Ainsi si l'adoption de techniques disciplinaires coercitives ne favorise pas le développement de la motivation intrinsèque en général, ce que semble confirmer nos résultats (absence de relations positive entre autoritarisme et motivation), elle ne semble pas entraver l'expression de cette motivation ou sa formation au Portugal, ce qui s'oppose à certains résultats d'études nord-américains. Nous pensons qu'il existe une différence culturelle importante entre les parents autoritaires portugais et nord-américains. En effet, on ne retrouve pas, au Portugal, ce que Baumrind (1973) a appelé le syndrome d'autoritarisme de certaines familles blanches nord-américaines qui lie aux expressions d'autoritarisme, des pratiques disciplinaires coercitives relativement violentes accompagnées de rejet ou hostilité vis-à-vis de l'enfant et de froideur affective. L'autoritarisme ne semble pas inhiber, chez les parents portugais, leur capacité de manifestation de chaleur et d'affection vis-à-vis de leur enfant: cet aspect annulera en grande partie les effets débilissants de l'autoritarisme parental sur la motivation pour la réussite des enfants, du moins dans ce domaine et à cet âge.

Les hypothèses générales relatives aux différences en fonction de la classe sociale et de la zone de résidence sont confirmées. L'adoption d'attitudes plus ou moins autoritaires de la part des mères, dépend, en grande partie, des conditions de vie de la famille et de l'aspect fonctionnel de cette attitude non seulement à courts termes afin de garantir l'équilibre familial et l'intégration sociale du groupe, mais encore à longs termes en vue de l'intégration sociale future de l'enfant. Les hypothèses de différenciation en fonction du genre du sujet, par contre, n'ont pas été vérifiées. Le stéréotype masculin qui porte sur l'agressivité des garçons n'est pas nécessairement différent au Portugal mais

l'agressivité masculine semble plus acceptée socialement et n'exige donc pas une répression aussi intense ou précoce. En outre, les pratiques disciplinaires coercitives, telles qu'elles sont mesurées par l'échelle d'autoritarisme de notre questionnaire, n'impliquent pas nécessairement la violence physique mais tout moyen susceptible de garantir l'obéissance immédiate et absolue. Cette exigence d'obéissance ne semble pas distinguer l'éducation des garçons de celle des filles. Les prévisions de l'existence d'effets d'interaction des divers facteurs considérés ont également été confirmées par les résultats de cette étude.

3. AUTONOMIE

Les hypothèses générale de cette étude considèrent que le degré d'autonomie que les parents concèdent à l'enfant influence positivement la formation de sa motivation pour la réussite (H36). En effet, les expériences précoces d'autonomie permettent à l'enfant de se confronter aux problèmes, d'en rechercher les solutions adéquates et d'accroître ainsi ses compétences dans ce domaine et son auto-estime en général. Il aborde les situations de réalisation avec plus de confiance dans la mesure où il peut recourir à un ensemble de solutions ou stratégies antérieurement testées pour résoudre les nouveaux problèmes qu'elles lui présentent. La faible autonomie, par contre, de par la présence constante de l'adulte qu'elle implique, ne stimule pas la recherche indépendante de solutions mais plutôt le recours à l'aide d'autrui pour résoudre les problèmes. Ce type de stratégie ne renforce pas l'auto-estime en cas de réussite ni la formation et le développement de la motivation pour la réussite. L'autonomie concédée à l'enfant peut être le résultat soit d'une option délibérée de la part des parents convaincus que l'enfant est suffisamment mûr pour

assumer certaines responsabilités qui, à leur tour, favorisent son développement, soit de contraintes imposées par les conditions de vie (absences de la mère du foyer relativement fréquentes). Dans le premier cas, ce sont les parents de NSE plus élevé qui concèdent le plus d'autonomie à leurs enfants tandis que, dans le second cas, ce sont ceux de NSE bas. Par assimilation nous avons également émis l'hypothèse que les mères urbaines concèderaient plus d'autonomie à leurs enfants que les mères rurales dans le premier cas, alors que l'inverse se vérifierait dans le second. Aucune différence de niveau moyen d'autonomie n'a donc été prévue entre classes sociales (H42) ou zones de résidences (H43).

Enfin la référence au stéréotype de fragilité féminine incitera l'adulte à réduire l'autonomie concédée à la fille afin de pouvoir plus aisément la protéger (H41). Cette attitude est renforcée par son aspect fonctionnel à long terme dans la mesure où la proximité de l'adulte rendra l'enfant particulièrement sensible aux aspects liés aux relations interpersonnelles, tout en rendant la fille plus dépendante de la qualité de ses relations avec autrui pour résoudre les problèmes quotidiens. Cette dépendance peut être considérée un facteur de future stabilité de la cellule familiale dans la mesure où elle privilégie les stratégies de réalisation indirectes (Lipman-Blumen, 1979).

Les hypothèses relatives aux différences de groupes on pu être mises à l'épreuve à partir de la première étude rapportée au chapitre VIII. Le niveau d'autonomie concédé par la mère à l'enfant varie significativement en fonction du NSE d'appartenance, de la zone de résidence et du genre de l'enfant. Les mères de NSE supérieurs concèdent plus d'autonomie à leur enfant que celles de NSE inférieurs. Ces résultats indiquent que le questionnaire de pratiques éducatives mesure le premier type d'autonomie, soit celle qui représente une attitude éducative intentionnelle et donc assumée. Notre hypothèse (H42) limitée à cette acceptation du concept d'autonomie, est donc confirmée. Les mères urbaines

concedent également plus d'autonomie à l'enfant que les mères rurales, comme nous l'avions prévu en cas d'autonomie intentionnelle (H43). L'hypothèse relative aux différences entre zones de résidences est donc également confirmée. Finalement le fait que les mères concèdent moins d'autonomie à leurs filles qu'à leurs fils confirme l'hypothèse relative aux différences en fonction du genre de l'enfant et s'intègre également dans le cadre de cette autonomie intentionnelle (H41).

L'hypothèse de liaison positive entre l'autonomie concédée à l'enfant et sa motivation pour la réussite faisait prévoir, à partir des résultats précédents, la manifestation de plus hauts niveau de motivation chez les sujets de NSE élevé, les sujets urbains et les garçons. Les résultats rapportés au chapitre V ne vont pas dans ce sens. En effet, aucune différence de motivation pour la réussite ne s'observent entre classes sociales, les sujets ruraux sont plus motivés pour la réussite scolaire que les sujets urbains et les filles plus motivées que les garçons. Ces résultats inattendus pourraient être expliqués soit par les effets d'autres variables sur la motivation pour la réussite qui annuleraient les effets positifs de l'autonomie, soit à des phénomènes d'interaction entre facteurs, soit encore par l'absence de liaison positive entre autonomie et motivation. L'observation des résultats de la dernière étude, contrôlant la motivation, aidera à élucider ce problème.

Les effets principaux des quatre facteurs de sélection ont été observés (chapitre IX). L'effet principal du niveau socio-économique confirme les résultats antérieurs: les mères de NSE élevés concèdent plus d'autonomie à leur enfant que celles de NSE moyen et bas, ceci même lorsqu'aucune différence de niveau moyen de motivation ne se manifeste entre groupes. Ces résultats confirment donc notre hypothèse initiale relative à ces différences (H42). On peut aussi observer des différences significative d'autonomie concédée par les

mères rurales et urbaines et les mères de garçons et de filles. Les mères urbaines concèdent plus d'autonomie à leurs enfants que les mères rurales et les garçons jouissent de plus d'autonomie que les filles. Ces résultats confirment également nos hypothèses (H43 et H41 respectivement) et répliquent les résultats obtenus lors de la première enquête. Enfin le degré d'autonomie concédé à l'enfant est significativement lié à la motivation de celui-ci. Curieusement cependant les sujets les plus motivés jouissent de moins d'autonomie que les sujets les moins motivés, ce qui est contraire à notre hypothèse (H56). Avant d'essayer de comprendre les raisons de tels résultats il faut remarquer qu'ils permettent d'expliquer les différences de motivation entre groupes. En effet si l'autonomie a un effet négatif sur la motivation pour la réussite, la plus grande autonomie dont jouissent les sujets urbains, ceux de NSE supérieur et les garçons, inhibera en quelque sorte, la formation de celle-ci au sein de ces groupes ce qui expliquerait leurs niveaux moyens de motivation pour la réussite inférieurs à ceux qui avaient été prévus lors de la première étude. L'autonomie réduite des filles, des sujets ruraux et des sujets de NSE bas agirait en sens contraire. La prise en considération de l'influence d'autres variables, à effets antagoniques, est nécessaire pour expliquer l'absence de différenciation entre classes sociales.

Les effets de ces quatre facteurs principaux peuvent être considérés globalement additifs. Cet effet additif signifie que ce seront les garçons peu motivés, issues des NSE supérieurs urbains qui jouiront de plus d'autonomie alors que les filles, très motivées de NSE bas ruraux jouiraient de moins d'autonomie. Il indique, en outre, que l'évolution de l'impact d'un certain niveau d'autonomie sur la motivation pour la réussite doit toujours se faire en référence au niveau moyenne cette caractéristique au sein du milieu auquel le sujet appartient. En effet, les mères de NSE élevé concèdent plus d'autonomie à leurs enfants motivés et non motivés que les mères de NSE bas bien que les

unes comme les autres concèdent moins d'autonomie à leur enfants très motivés qu'à leurs enfants peu motivés.

L'effet d'interaction quadruple, significatif, imposera certaines limites à la généralisation de tels résultats. En effet, si cette liaison entre autonomie et motivation pour la réussite se vérifie pour la plupart des groupes, elle ne se retrouve pas pour certains d'entre eux: le cas le plus net, en milieu rural, est celui des filles de NSE élevé: les filles plus motivées jouissent de plus d'autonomie que les moins motivées, fait qui ne se présente pas en milieu urbain. Par contre, en zone urbaine ce phénomène se manifeste, bien que moins intensément chez les filles de NSE inférieur. Les différences d'autonomie entre sujets très motivés et très peu motivés sont relativement réduites pour tous les groupes sociaux en zone urbaine, exception faite des filles de NSE élevé, si on les compare aux différences beaucoup plus amples en zone rurale, exception faite cette fois des filles de NSE moyen qui ne se différencient pratiquement pas en fonction de leur niveau de motivation. Les différences entre genres varient également en fonction de la classe sociale et du degré de motivation des sujets: importantes en général, elles sont insignifiantes pour les sujets peu motivés de NSE supérieur urbains et pour les sujets ruraux de classe moyenne ou encore ceux de NSE supérieur s'ils sont très motivés. Ces comparaisons indiquent que les effets d'interaction entre variables existent et sont susceptibles d'expliquer non seulement les différences de manifestation de certaines pratiques éducatives parentales mais encore les modifications de leur impact sur la motivation pour la réussite des sujets: des pratiques éducatives identiques n'exercent pas la même influence sur tous les sujets et cette influence est orientée par l'interaction de facteurs déterminant la spécificité des groupes d'appartenance des sujets.

A l'issue de l'observation de ces résultats nous pouvons conclure que nos hypothèses relatives aux différences de concession d'autonomie en fonction du NSE d'appartenance de la famille et de sa zone de résidence ou selon le genre de l'enfant ont été vérifiées, tant lors de la première enquête que lors de la seconde: les garçons, les sujets de classes sociales favorisées ou ceux qui vivent en zones urbaines jouissent de plus d'autonomie que les filles, les sujets de classes populaires et ceux qui vivent en zones rurales. La concession d'autonomie par la mère dépend essentiellement de son système de représentations qui portera non seulement sur les caractéristiques du sujet (plus ou moins fragile, responsable, etc.) mais encore sur sa conception de maturité et des moyens éducatifs les plus efficaces pour y accéder. L'efficacité des pratiques éducatives privilégiées par les parents sera aussi, évaluée en fonction d'objectifs à longs termes qui se réfèrent à l'intégration sociale du sujet (rôle au sein de la famille et dans le monde professionnel).

L'hypothèse relative à l'existence d'une liaison entre l'autonomie dont l'enfant jouit et sa motivation a été globalement confirmée mais le sens prévu de cette liaison a été infirmé. Contrairement à nos expectations, l'entraînement à l'autonomie ne stimule pas la formation de la motivation pour la réussite scolaire mais l'inhibe. Certaines caractéristiques de la population et du domaine étudié permettront de mieux comprendre ces résultats et nos interprétations seront évaluées à la lumière des données apparemment contradictoires résultant des effets d'interaction des facteurs en relation à certains groupes.

L'âge des sujets et leur niveau de scolarité est un élément explicatif important dans ce contexte, vu qu'ils déterminent une série de conditions génératrices d'insécurité chez l'enfant, comme nous avons déjà eu l'occasion de l'explicitier. Trop d'autonomie représenterait pour l'enfant une source supplémentaire d'insécurité dans ce contexte. En effet, une famille qui concède peu d'autonomie à l'enfant, lui indiquera les solutions adéquates pour résoudre

les diverses situations problématiques, réduisant ainsi les conflits ou hésitations possibles, ce qui exercera sans nul doute un effet sécurisant sur celui-ci. On ne peut perdre de vue que la motivation pour la réussite a été évaluée dans le domaine scolaire, domaine socialement valorisé et généralement très investi par les parents. La réduction de l'autonomie favorise l'adhésion aux valeurs familiales ainsi qu'aux solutions ou stratégies proposées par la famille. Or, dans le domaine scolaire, l'aide parentale et l'ouverture de l'enfant aux conseils de l'adulte sont des éléments importants pour la réussite. On peut donc prévoir que les expériences plus fréquentes de succès dans ce domaine stimuleront le développement de la motivation pour la réussite. Enfin l'habitude d'adapter son comportement et d'orienter son effort en fonction de normes établies par l'adulte et sous sa surveillance n'est pas dysfonctionnelle à ce niveau de scolarité. Elle pourra l'être plus tard lorsque l'initiative, la créativité, l'organisation et la responsabilité seront exigées. Une étude longitudinale serait nécessaire pour vérifier cette hypothèse explicative. L'entraînement à l'autonomie peut également être utile dans des domaines qui ne sont pas couverts par cette étude: son impact sur les relations sociales du sujet, sur son aisance à effectuer des options ou à résoudre certaines problèmes, dont l'intérêt est indéniable, n'a pas été observé dans le cadre de notre étude, par exemple.

Il semblerait donc que le conformisme, favorisé par la faible autonomie concédée aux sujets, stimulerait leur investissement dans le domaine scolaire, à condition toutefois que le milieu valorise ce domaine plus que les autres. Le fait que les mères ne valorisent pas toujours la réussite scolaire de leurs filles, plus précisément lorsqu'elles appartiennent aux NSE inférieurs ou vivent dans les zones rurales, peut expliquer les résultats divergents de certains groupes. En effet, lorsque le milieu ne valorise pas la réussite scolaire, ce sera la distanciation du sujet des valeurs de son milieu qui permettra son investissement dans le domaine scolaire: les filles de NSE bas urbain et celles

de NSE supérieur rural en sont deux exemples. Cette autonomie semble toutefois contre-productrice pour les filles rurales de NSE bas. En effet, l'effort qu'exige l'investissement scolaire dans ce milieu (difficultés d'apprentissage, distance entre l'école et le domicile, doubles journées de travail) n'incitera pas la fille à s'engager spontanément dans ce domaine, alors que l'habitude d'orienter son activité en fonction des directrices de l'adulte (enseignants, par exemple), lui permet de ne pas mettre en question l'obligation de la scolarité, de s'y engager activement et d'y prendre plaisir. Une étude plus profonde, portant exclusivement sur ces groupes sociaux serait utile pour voir jusqu'à quel point une liaison positive entre autonomie et motivation peut couvrir des processus différents. Il ressort clairement de ces résultats que la zone de résidence et le niveau socio-économique d'appartenance de la famille représentent deux facteurs distincts qui ne peuvent être assimilés l'un à l'autre, bien que tant leur action isolée comme leur interaction déterminent la spécificité du cadre de vie des sujets.

4. ACCEPTATION

Nous avons émis l'hypothèse générale que l'acceptation de l'enfant, dans la mesure où elle se caractérise par une compréhension intellectuelle et affective de celui-ci ainsi que la disponibilité à répondre à ses nécessités spécifiques, sera positivement liée à la motivation pour la réussite (H57). En effet, les parents "acceptants" encourageraient les investissements de l'enfant et lui fourniraient l'appui nécessaire pour réaliser ses projets. Nous avons prévu, en outre, qu'étant donné les conditions de vie particulièrement dures des NSE inférieurs, les mères se montreraient dans ces milieux, moins patientes, affectueuses et accepteraient moins l'enfant de façon inconditionnelle que

celles de milieux plus favorisés (H45). Le manque de disponibilité des mères rurales, souvent prise par les travaux saisonniers, faisait également prévoir une moindre acceptation de l'enfant de la part de celles-ci (H46). Aucune différence n'était prévue en fonction du genre de l'enfant (H44). De possibles effets d'interaction avait également été prévus (H60).

Les résultats de la première enquête (chapitre VIII) confirment l'hypothèse relative aux différences d'acceptation de l'enfant en fonction du NSE d'appartenance. Les mères de NSE supérieur acceptent plus leur enfant que celles de NSE moyen ou inférieur. Aucune différence ne s'observe, par contre, entre zones rurales et urbaines, infirmant ainsi notre hypothèse, alors que l'égalité de l'acceptation maternelle des garçons ou des filles confirme nos prévisions.

Si la liaison hypothétique que nous avons prévue entre acceptation et motivation pour la réussite se vérifiait, ces différences d'acceptation devraient être associées à des différences de motivation entre classes sociales en faveur des NSE les plus élevés, ainsi qu'à une absence de différenciation de la motivation pour la réussite en fonction de la zone de résidence et du genre de l'enfant vu que les niveaux d'acceptation de l'enfant par la mère ne varient pas en fonction de ces deux derniers facteurs. Nous savons que les différences de motivation entre groupes ne correspondent pas à ces prévisions. En effet, les résultats d'une étude antérieure rapportée au chapitre V indiquent que les niveaux de motivation pour la réussite scolaire varient non pas en fonction du NSE mais en fonction du genre du sujet et de sa zone de résidence. Les filles sont plus motivées que les garçons et les sujets ruraux plus motivées que les sujets urbains. Comme nous l'avons signalé au cours de l'analyse des autres variables, tels résultats sont de difficile interprétation vu qu'ils peuvent refléter aussi bien la présence d'un autre type de liaison entre acceptation et

motivation, comme les effets possibles d'autres variables non contrôlés ou encore être conséquence d'interactions entre variables.

L'examen des résultats de cette dernière étude confirment ceux de la précédente. Seul l'effet du NSE est à signaler. Notre hypothèse (H45) est, une nouvelle fois, vérifiée: les mères de NSE élevé acceptent plus leur enfant que celles de NSE moins favorisés. L'impact des conditions de vie, en particulier de la fréquence des situations génératrices de tensions, sur la disponibilité de la mère vis-à-vis de son enfant, sur sa compréhension des erreurs de celui-ci et son acceptation de son rythme de croissance et d'apprentissage, est donc confirmé. Cet état de tension favorise le repli du parent, submergé par les problèmes quotidiens, sur lui-même, et réduit donc l'attention dispensée à l'enfant et surtout modifie la qualité de cette attention. Cette influence de la classe sociale se manifeste quelque soit la zone de résidence et quelque soit le genre de l'enfant ou son niveau de motivation. Aucun autre effet n'est significatif.

L'hypothèse relative aux différences d'acceptation en fonction de la zone de résidence (H46) est une nouvelle fois infirmée. Les effets de la zone de résidence se différencient donc nettement de ceux liés à l'appartenance socio-économique et les zones rurales ne peuvent en aucun cas être assimilées aux groupes économiquement défavorisés. La plus grande flexibilité du rythme de vie en zone rurale, l'espace dont disposent les foyers ruraux et la possibilité de l'enfant de contribuer à la survie et au bien-être de la famille en fera de celui-ci une source d'aide et d'appui plus que de préoccupations ou une charge supplémentaire. La situation des familles urbaines défavorisées est différente: l'exiguïté du logement, l'insécurité des quartiers et souvent l'éloignement de la famille d'origine, feront de l'enfant une source de problèmes supplémentaires. Il semble donc que ces divers aspects équilibrent les sources de tensions en zone rurale et urbaine et leur impact sur l'acceptation de l'enfant par la mère.

Les mères ne différencient pas leur acceptation en fonction du genre de l'enfant. Ces résultats confirment ceux de la première enquête et corroborent notre hypothèse (H44).

Enfin aucun effet de la motivation n'est à signaler ni principal, ni en interaction avec d'autres. L'acceptation de l'enfant est donc indépendante de sa motivation pour la réussite. Deux facettes du concept d'acceptation sont susceptibles d'expliquer ces résultats inattendus. L'acceptation des parents se traduit par leur compréhension et leur appui vis-à-vis de l'enfant dans les situations de la vie quotidienne ou pour les projets dans lesquels celui-ci a décidé d'investir ses efforts. Rien ne détermine *a priori* que le domaine d'investissement soit le domaine scolaire et ce type de parents ne tentera, en aucun cas, d'infléchir l'orientation choisie par l'enfant. En outre, les parents qui acceptent l'enfant "tel qu'il est" n'essayeront pas d'accélérer son rythme de développement en exigeant de hauts niveaux de maturité. Or ces exigences stimuleraient le goût de la maîtrise et la motivation pour la réussite du sujet. On peut en déduire que les parents acceptants appuieront leurs enfants motivés mais ne stimuleront pas, du moins directement et à court terme, ceux qui ne le sont pas à investir dans le domaine scolaire. Ils le feront d'autant moins que l'image, d'ailleurs satisfaisante, qu'ils ont de leur enfant est relativement indépendante des pressions sociales existantes. Il se peut toutefois que l'appui des parents aux initiatives de l'enfant développe le goût de la maîtrise dans des domaines plus variés, différents du domaine scolaire ce qui peut, non seulement élargir le champ d'intérêt de l'enfant, mais encore diversifier ses compétences. Cette diversification peut être un précieux atout lorsque la poursuite des études exige des options et des investissements plus personnels dans le domaine choisi par le sujet lui-même. Ce bénéfice à moyen terme exige toutefois que l'enfant soit capable d'investissement prolongé dans un domaine particulier et qu'il ne se limite pas à survoler les domaines de réalisation possibles en dilettante.

5. EXPECTATIONS

Nous avons formé l'hypothèse de l'existence d'une relation positive entre attentes maternelles et motivation pour la réussite de l'enfant (H58). Les attentes maternelles agiraient, en effet, par deux voies distinctes dont les effets sont convergents. Elles déterminent, du moins partiellement, le niveau d'attente du sujet lui-même, plus influencé par les attentes des parents à son propos que par l'évaluation objective de son niveau de réussite, d'une part, et influencent les comportements et attitudes des parents visant à infléchir l'orientation de leur enfant vers certains domaines qu'ils valorisent davantage ou à accroître les opportunités et niveaux de réussite de ceux-ci, d'autre part. Comme les niveaux d'attente parentales sont, dans cette étude, centrés sur les domaines scolaires et professionnel, c'est leur influence sur l'investissement de l'enfant dans ces domaines et plus particulièrement sur sa motivation pour la réussite scolaire qui sera testée.

Des différences de niveaux d'attentes maternelles en fonction de leurs groupes sociaux d'appartenance étaient aussi prévues. Nous postulons, en effet, que les attentes se forment à partir de représentations cognitives du niveau de compétence de l'enfant, confrontées à l'évaluation du niveau de difficulté de la tâche. Ces représentations sont la résultante de stéréotypes sociaux relativement globaux (niveau de compétence des sujets appartenant aux mêmes groupes sociaux) et de l'interprétation d'expériences antérieures de succès ou d'échec des parents, de l'enfant lui-même ou d'autres personnes significatives qui moduleront les stéréotypes précédents. Or tant les stéréotypes de compétence comme les caractéristiques des expériences antérieures varient en fonction de la classe sociale d'appartenance, de la zone de résidence ainsi que du genre du sujet sur lequel elles portent. En outre,

l'investissement scolaire maternel, reflète l'importance de ce domaine de réussite et traduit l'aspect fonctionnel des hautes expectations; il varie également d'un groupe à l'autre. On a donc prévu que les niveaux d'expectations des mères de niveaux socio-économiques supérieurs seraient significativement plus élevés que ceux des mères de NSE inférieurs (H48), que les expectations maternelles en milieu urbain dépasseraient celles des mères rurales (H49), et que les mères formeraient de plus hautes expectations de succès pour leur fils que pour leurs filles (H47). Des effets d'interaction entre ces facteurs avaient également été prévus (H60).

Les résultats de la première enquête signalent un effet significatif de ces trois facteurs de sélection qui confirment entièrement nos prévisions. Les niveaux d'expectation des mères de classes sociales supérieures dépassent ceux de mères de classes moyennes qui sont, à leur tour plus élevés que les niveaux des mères de classes populaires. Les expectations de mères urbaines sont supérieures à celles de mères rurales et finalement les expectations de succès vis-à-vis des garçons sont supérieures à celles qui concernent des filles.

De tels résultats permettaient de prévoir, à partir de la relation positive hypothétique entre expectations et motivation, des différences de même type entre groupes sociaux en relation à la motivation pour la réussite scolaire . Ce n'est pas ce que les résultats d'une étude précédente nous présentent (chapitre V): aucune différence significative de motivation entre classes sociales n'apparaît, les sujets ruraux et les filles sont plus motivés que les sujets urbains et les garçons. Comme nous l'avons affirmé lors d'analyses précédentes, de tels résultats sont susceptibles de diverses interprétations et c'est leur confrontation aux résultats de la dernière étude, contrôlant la motivation pour la réussite, qui orientera l'option en faveur de l'une d'entre elles.

Trois effets principaux justifient les variations des attentes maternelles, celui du sexe, celui du NSE et celui de la zone de résidence (chapitre IX). Les deux premiers effets principaux doivent être matissés par l'effet de leur interaction. Corroborant les résultats précédents, les mères forment de plus hautes attentes de succès scolaire et professionnel vis-à-vis de leurs fils que vis-à-vis de leurs filles, ce qui confirme notre hypothèse initiale (H47). De même, les différences en fonction de la zone de résidence et de la classe sociale d'appartenance confirment les résultats de la première enquête ainsi que nos hypothèses portant sur ces aspects (H48 et H49). Les mères rurales ou les mères de NSE bas ont, pour leur enfant, des attentes de succès inférieures à celles des mères urbaines ou de NSE plus élevé. La classe moyenne ne se différencie pas de la classe supérieure pour les niveaux d'attentes maternelles. L'hypothèse d'interaction (H60) est confirmée par la modification de l'influence du NSE en fonction du genre de l'enfant, cette influence étant plus nette chez les mères de garçons que chez celles de filles, d'une part, et par la modification de l'effet du sexe en fonction du NSE, les mères de NSE bas ne différenciant pas leurs attentes de succès vis-à-vis des garçons de celles qu'elles forment en relation aux filles, d'autre part.

Ces résultats sont concordants avec une explication cognitivo-sociale de la formation des attentes de succès. Il semble, en effet, que la référence aux stéréotypes différentiels de compétence de ces divers groupes soit particulièrement importante dans tous les groupes. Ces stéréotypes sont confirmés par les faibles niveaux de réussite réels au sein des diverses classes sociales et peut-être aussi, d'une façon plus générique, entre zones plus ou moins urbanisées. Les résultats scolaires objectifs des garçons et des filles, par contre, ne les confirment pas: l'impact de cet élément d'information discordant sera amoindri par la référence à la valeur fonctionnelle de la réussite scolaire, plus importante pour les garçons que pour les filles, en rapport à leur intégration sociale future ou encore par l'interprétation du niveau

de réussite comme indice de caractéristiques plus ou moins stables des sujets ou de la situation. C'est aussi cette référence à la valeur fonctionnelle de la réussite scolaire, comme voie privilégiée de mobilité sociale ascendante qui, alliée à la perception de possibilités de réussite réelle dans ce domaine, justifient les hautes attentes des mères de NSE moyen, très proches de celles de NSE élevés. Cette voie de mobilité est particulièrement importante pour les garçons qui, de par leur activité professionnelle, garantiront le statut social de la famille. Pour les filles d'autres voies de mobilité, comme le mariage par exemple, peuvent représenter des alternatives à la réussite scolaire et exigeront le développement d'autres qualités et l'investissement dans d'autres domaines. On comprend donc que les niveaux d'attentes maternelles se différencient moins selon la classe sociale pour les filles que pour les garçons. Au sein des classe basses, par contre, les références convergentes à des stéréotypes d'incompétence, à des résultats scolaires relativement faibles et à l'utilité réduite des apprentissages scolaires pour la future intégration sociale des jeunes, situera les stéréotypes de compétence masculins ou féminins au second plan, vu qu'ils ne modifieraient pas substantiellement le cadre précédent: aucune différence en fonction du genre de l'enfant ne se manifeste au sein de la classe populaire.

L'hypothèse des effets de ces variations d'attentes maternelles sur la motivation pour la réussite des enfants n'a pas été vérifiée (H58); En effet, les mères de sujets très motivés n'émettent pas de plus hautes attentes de réussite pour leur enfant que celles de sujets peu motivés. Diverses hypothèses explicatives peuvent être avancées pour expliquer de tels résultats. Globalement, les attentes d'autrui n'exercent un effet positif sur le niveau de performance du sujet, et donc indirectement sur sa motivation pour la réussite, que s'il est convaincu du bien fondé de telles prévisions ou si le sujet qui les émet est capable d'aider efficacement celui qui en est l'objet. Les attentes parentales pourront aussi bien stimuler l'engagement dans un

certain domaine de réalisation si elles sont perçues comme réalistes et si elles s'accompagnent de l'appui nécessaire, que l'évitement de ce même domaine si elles paraissent inaccessibles et se limitent à l'expression d'exigences: ces deux effets antagoniques peuvent s'annuler mutuellement au sein de groupes hétérogènes. Il est aussi possible que les attentes parentales traduites en actions éducatives spécifiques influencent les performances des jeunes mais ne sont pas encore, à cet âge, intégrées par les sujets comme éléments déterminant de l'image de soi. Elles ne stimuleront pas la formation d'un haut niveau de motivation pour la réussite dans le domaine scolaire bien qu'elles soient perçues comme source d'influence externe susceptible d'accroître soit la valeur attractive du succès, soit la valeur répulsive de l'échec. L'intégration progressive des valeurs qui sous-tendent les hautes attentes des parents au sein du système de valeur individuel est toutefois susceptible d'influencer à longs termes la formation de hauts niveaux de motivation pour la réussite à condition, toutefois, qu'elles soient renforcées par les expériences de succès du sujet lui-même: cet effet peut être latent durant la pré-adolescence, comme semblerait l'indiquer nos résultats. Enfin, il n'est pas exclu que les attentes parentales influencent plus nettement l'orientation de l'enfant vers certains domaines lorsque le problème d'options se pose (ce qui n'est pas le cas à ce niveau de scolarité) plutôt que leur niveau de motivation dans le cadre d'une scolarité uniforme et obligatoire. Il serait intéressant, dans cette optique, d'identifier ce qui détermine les options des jeunes à chaque niveau de scolarité, les attentes parentales ou la motivation pour la réussite du sujet lui-même.

6. LOCUS DE CONTRÔLE

Une relation positive entre le locus de contrôle maternel (interne) et la motivation pour la réussite des enfants avait été prévue (H59). En effet, les mères qui obtiennent de hautes valeurs à l'échelle de locus de contrôle, c'est-à-dire manifestent un locus de contrôle plus interne, non seulement considèrent que les succès et échecs de l'enfant sont justifiés par ses propres comportements mais encore qu'elles-mêmes, en tant qu'agents éducatifs, peuvent influencer la fréquence de ces succès ou échecs grâce à une intervention adéquate. La grille d'interprétation des événements qu'elles transmettent implicitement à leur enfant, emphatise la possibilité d'action sur les événements afin d'en intensifier la fréquence s'ils sont agréables ou de la réduire s'ils sont désagréables. Cette attitude permettra à l'enfant de réagir positivement à l'échec en essayant d'en modifier les raisons et de poursuivre ainsi la réussite sans anxiété excessive. Elle favorisera donc la formation de la motivation pour la réussite de l'enfant.

Des différences de manifestation de ce locus de contrôle sont aussi prévues en fonction des groupes d'appartenance. En effet, la formation du locus de contrôle interne dépend essentiellement des représentations sociales liées à la capacité des sujets ou des groupes à modifier leur destin. Ces représentations sont la synthèse de la référence à des stéréotypes sociaux liés à la responsabilité du sujet de ce qui lui arrive et aux expériences antérieures directes ou indirectes de résolution de problèmes plus ou moins réussies. Ces stéréotypes et ces expériences varient selon les groupes sociaux. Nous avons émis l'hypothèse que les NSE supérieurs manifesteraient un locus de contrôle plus interne que les NSE inférieurs (H51). La même hypothèse a été faite en relation aux sujets urbains comparés aux sujets ruraux (H52). Enfin les mères

manifesteraient un locus de contrôle, plus interne lorsqu'elles analysent des situations où leur fils est impliqué (H50) que lorsque elles analysent celles où leur fille est impliquée, les premiers étant considérés plus responsables que les secondes et ayant eu, grâce à l'autonomie dont ils jouissent, plus souvent l'occasion de prouver leur efficacité dans la résolution de problèmes divers.

Les résultats de la première enquête (chapitre VIII) ont confirmé ces hypothèses: les mères de NSE supérieurs, urbaines ou les mères de garçons lors de l'analyse de situations qui impliquent leur enfant manifestent un locus de contrôle plus interne que celles de NSE inférieurs, rurales ou les mères de filles.

La liaison entre locus de contrôle et motivation pour la réussite, formulée au niveau hypothétique, ferait prévoir de plus hauts niveaux de motivation pour les sujets de NSE élevés, urbains et masculins. Les résultats d'une étude précédente rapportés au chapitre V, ne confirment pas ces prévisions, vu qu'aucune différence de motivation n'est observée entre classe sociale et que les filles et les sujets ruraux sont plus motivés pour la réussite que les garçons ou les sujets urbains. Ces résultats imprévus sont-ils dus à l'influence antagonique d'autres variables, à l'absence de liaison entre ces deux variables ou à la présence d'effets d'interactions? L'analyse des résultats de la seconde enquête, rapportés au chapitre IX, nous éclairera quelque peu.

Deux effets principaux sont à signaler, celui de la classe sociale et celui de la zone de résidence. Quelque soit le niveau de motivation ou le genre des sujets les mères de NSE bas manifestent un locus de contrôle plus externe que celles de NSE moyen ou élevé (qui ne se différencient pas significativement l'un de l'autre) et les mères urbaines présentent un locus de contrôle plus interne que les mères rurales. L'effet de la zone de résidence n'est modéré par

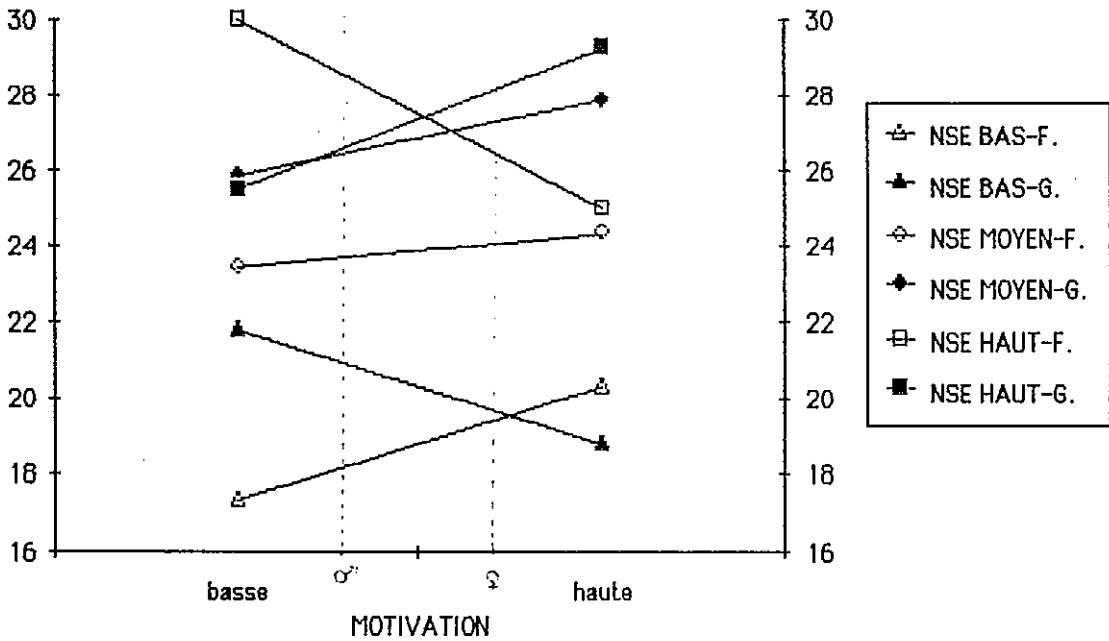
aucun effet d'interaction significatif. Ces résultats non seulement corroborent ceux de la première enquête mais confirment nos hypothèses initiales relatives à la présence de différences en fonction du NSE d'appartenance et de la zone de résidence (H51, H52). Il semble donc que les expériences de puissance *vs* impuissance à modifier significativement son destin qui différencient les membres de ces groupes, alliées à la référence à des stéréotypes de compétence, d'efficacité ou de responsabilité qui souvent les confirment, sont des déterminants importants de la formation du locus de contrôle interne *vs* externe au sein de ces divers milieux socio-culturels. Malgré l'absence d'effets principaux du genre ou de la motivation on ne peut pas affirmer que ces deux facteurs soient indépendants du locus de contrôle. En effet, la présence d'un effet d'interaction triple entre motivation, sexe et niveau socio-économique signale qu'ils sont liés aux variations du locus de contrôle mais que le sens de leur liaison dépend de la position des sujets sur les deux autres facteurs en interaction soit de la place du sujet au sein de la stratification sociale, ainsi que de son niveau de motivation ou de son genre, selon le cas.

Le fait qu'aucun effet principal du sexe n'aie été identifié dans cette étude, contrariant ainsi les résultats de l'étude précédente, est probablement dû au contrôle de la motivation. En effet, l'effet du facteur sexe n'est indépendant de la motivation qu'au sein de la classe moyenne, il est étroitement dépendant de ce facteur au sein de la classe inférieure et supérieure: la position relative des mères de garçons et de filles peu motivés sur l'échelle de locus de contrôle s'inverse lorsque ceux-ci sont très motivés. Cette interaction a empêché la manifestation, au niveau des effets principaux, d'effets réels du sexe et de la motivation sur le locus de contrôle maternel. En observant de plus près cette interactions, on peut conclure que les résultats présents confirment ceux de la première enquête dans la mesure où l'on ne comparait pas des échantillons de garçons et de filles ayant exactement les mêmes niveaux

moyens de motivation (hauts ou bas) mais des groupes non sélectionnés, soit comme on l'a constaté par ailleurs, un groupe de filles plus motivé que le groupe

LOCUS DE CONTROLE: interaction motivation-n.s.e.-sexe ($p < .001$)

graphique 10.1



de garçons. Si nous introduisons le même biais dans cette étude (graphique 10.1), nous obtiendrons le même type de résultat: aucune différence de locus de contrôle entre mères de garçons et filles de niveau socio-économique supérieur, mais présence de différences significatives en faveur des mères de garçons aux sein des NSE moyens et inférieurs. L'effet principal du sexe n'est, dans cette dernière étude, que significatif à $p < .065$ vu que, à niveau moyen de motivation des enfants, les mères de garçons et de filles manifestent, au sein de la classe supérieure, exactement les mêmes niveaux de locus de contrôle, et se différencient relativement peu au sein de la classe moyenne. Ces résultats soulignent l'importance de la liaison entre locus de contrôle et motivation, et la

variation des caractéristiques de cette liaison en fonction du contexte dans lequel elle se manifeste et des caractéristiques des sujets qui actualisent ces variables. Ainsi un locus de contrôle plus interne aurait un effet positif sur la formation d'un haut niveau de motivation pour la réussite, au sein de la classe moyenne en général, ainsi que pour les garçons de NSE élevé et les filles de NSE bas. Il exerce un effet débilisant sur la motivation des garçons de NSE bas et des filles de NSE supérieur. Si l'interprétation des effets positifs est relativement aisée, vu qu'ils corroborent notre hypothèse (H59), l'interprétation de la liaison négative est plus complexe. Nous essayerons de découvrir en quoi la situation des garçons et des filles diffère au sein d'une même classe sociale, de façon à justifier la relation motivation-locus de contrôle opposée pour garçons et filles qui s'y manifeste, d'une part, et en quoi la situation de chacun des sexes diffère au sein des diverses classes sociales afin de justifier les différences de liaison d'une classe à l'autre, d'autre part.

Les classes supérieures et inférieures se différencient essentiellement par la fréquence dans le domaine scolaire, des résultats antérieurs ayant la connotation de succès ou d'échec. Si les succès scolaires sont très fréquents pour les enfants de NSE élevé, les échecs ne le sont pas moins au sein des NSE inférieurs. C'est donc sur des faits qualitativement différents que les mères porteront les jugements de responsabilité. La conviction de la responsabilité de l'enfant pour ses nombreux succès, transmis par la mère de NSE supérieur, renforcera l'auto-estime de celui-ci et sa motivation pour la réussite dans le domaine scolaire, alors que la conviction de la responsabilité de l'enfant pour ses échecs successifs, transmis par les mères de NSE bas, débilitent l'auto-estime des sujets dans la mesure où, se sentant responsable de ceux-ci, ils se sentent également incapables de les éviter.

La négation de la responsabilité du sujet aura donc dans ce milieu une fonction protectrice de l'auto-estime et réduira l'anxiété liée au risque d'échec. Les résultats présentés aux graphiques 10.1 semblent en cohérence avec cette

hypothèse explicative pour les garçons mais non pour les filles. On recherchera donc en quoi la situation des garçons et des filles diffère au sein de chacune de ces classes sociales. Le succès scolaire, comme voie privilégiée d'intégration sociale future (*via* réussite professionnelle) est plus valorisé pour les garçons que pour les filles et serait donc indice de l'effet principal du genre sur les attentes maternelles. Dans ce cadre, les échecs au sein des classes populaires seront plus menaçants pour les garçons que pour les filles. Par contre, le locus de contrôle maternel interne pourrait représenter le signe de l'intérêt de la mère pour les performances de sa fille dans le domaine scolaire, par exemple, et être perçu comme tel par cette dernière: en effet, non seulement la mère considère sa fille responsable de ses résultats mais se sent elle-même capable de l'aider et de l'appuyer pour mieux réussir dans ce domaine. Cette attitude maternelle aura d'autant plus d'impact sur la motivation pour la réussite des filles qu'elle se démarque des stéréotypes d'incompétence et d'irresponsabilité féminine et de la négation de l'importance de la réussite scolaire pour les filles en vigueur dans ce milieu. Elle stimulera donc l'investissement des filles dans le domaine scolaire.

Cette valorisation différentielle de la réussite scolaire en fonction du genre s'estompe au sein des classes supérieures, du moins à ce niveau d'enseignement. On peut donc considérer que les exigences de réussite sont identiques pour garçons et filles, et l'on sait que les niveaux objectifs de réussite des deux genres sont également équivalents. C'est donc au niveau des processus cognitifs intermédiaires qu'il faudra rechercher les raisons des réactions différentes des garçons et des filles aux caractéristiques du locus de contrôle de la mère. Des études antérieures, bien que réalisées sur d'autres populations, ont signalé que, d'une part, les filles interprétaient plus fréquemment leurs résultats en termes d'échecs que les garçons et, d'autre part, avaient plus peur de l'échec que ces derniers. Les probabilités subjectives d'échec seront non seulement plus importantes mais auront un caractère plus

menaçant pour les filles que pour les garçons, ceci d'autant plus que les exigences de succès du milieu sont relativement élevées. La négation de la responsabilité de la fille par la mère dans ce contexte la protégera des conséquences négatives de l'échec escompté, réduira son anxiété et lui permettra donc d'investir sans crainte dans les tâches scolaires. Il est d'ailleurs curieux de constater que les niveaux moyens de locus de contrôle maternel qui semblent stimuler la motivation pour la réussite des filles est très proche au sein des classes moyennes et supérieures mais est nettement inférieur à ceux qui stimulent la motivation chez les garçons.

Les explications avancées s'encadrent dans la théorie de formation cognitivo-sociale de la motivation pour la réussite. L'observation de ces résultats confirment globalement cette théorie ainsi que les hypothèses qui postulaient la présence d'effets d'interaction (H60). Les hypothèses relatives aux différences d'internalité, des mères en fonction du NSE (H51), de la zone de résidence de la famille (H52) ou du genre de l'enfant (H50) ont été globalement confirmées bien que le dernier effet soit partiellement masqué, dans la dernière étude, par les effets d'interaction. Enfin l'hypothèse de l'impact du locus de contrôle maternel sur la motivation de l'enfant est également vérifiée (H59) bien qu'il faille, pour comprendre les modalités concrètes de cet impact, tenir compte des caractéristiques du groupe au sein duquel il se manifeste. La relation est en général positive sauf pour les garçons de NSE bas et les filles de NSE élevé, étant donné les caractéristiques particulières des situations auxquelles ils sont les plus fréquemment confrontés, de leur façon de les interpréter et d'y réagir. Il faut remarquer, en outre, que ce n'est pas toujours le même niveau absolu d'internalité qui stimule la motivation au sein des divers groupes sociaux. Ce sont plutôt les écarts en relation à la moyenne du groupe qui doivent être considérés.

7. CONCLUSIONS

Au terme de l'analyse de l'expression différente des pratiques éducatives maternelles en vertu des caractéristiques du milieu ou du genre de l'enfant avec lequel elles interagissent, ainsi que leur impact sur les niveaux de motivation de ceux-ci, on peut conclure que la référence au schéma explicatif présenté au chapitre IV s'est avérée extrêmement utile pour comprendre les résultats obtenus et que les relations entre pratiques éducatives et motivation, bien que parfois différentes de celles qui seraient attendues à partir des résultats d'autres études réalisées au sein d'autres sociétés permettent de comprendre les niveaux de motivation relatifs des divers groupes sociaux au Portugal.

La référence aux particularités de la société portugaise a été nécessaire pour expliquer certains résultats qui se distancient de ceux présentés par d'autres études réalisées dans d'autres contextes. La fonction protectrice de l'autoritarisme a ainsi été mise en évidence au sein de certains milieux ainsi que certaines caractéristiques particulières de cet autoritarisme au Portugal qui, ne s'accompagnant pas nécessairement de rejet, comme c'est souvent le cas dans d'autres sociétés, n'exercera pas un impact négatif sur les niveaux de motivation pour la réussite des sujets. Les caractéristiques de la vie rurale et urbaine ont justifié l'absence de différenciation d'acceptation maternelle entre ces groupes sociaux. Les particularités culturelles rencontrées au sein de la société portugaise ont l'avantage d'attirer l'attention sur le danger d'une généralisation simpliste des résultats obtenus à partir de cultures particulières souvent nord-américaine, au contexte socio-culturel portugais et à d'autres cultures en général.

II VARIABLES COGNITIVES

L'analyse des résultats portant sur les variables cognitives constitue la seconde partie de ce chapitre. Bien qu'elle succède à celle des variables éducatives, ce n'est que dans un but de clarté d'exposition que ces deux groupes de variables sont analysées séparément. Nous avons constaté, en effet, au cours de la première partie, qu'elles sont en étroite interaction: l'impact différentiel de certaines variables éducatives sur la formation de la motivation pour la réussite, par exemple, ne peut se comprendre que par l'intervention de certains processus cognitif au sein de groupes particuliers de sujets. Il est donc indispensable d'examiner de plus près certaines de ces variables cognitives afin d'en observer les variations d'expression au sein des groupes sociaux considérés ainsi que leur relations avec la motivation pour la réussite.

1. ANXIETE

Nous avons émis l'hypothèse de l'existence d'une liaison négative entre anxiété et motivation pour la réussite (H29). Les théories de la motivation postulent, en effet, que toute situation de réalisation, qui implique nécessairement la possibilité de succès aussi bien que le risque d'échec, stimulent, chez le sujet, la manifestation de deux tendances contradictoires, celle à poursuivre un succès désiré et celle à éviter un échec menaçant. La peur de l'échec suscite l'anxiété de façon d'autant plus intense que les probabilités d'échec s'élèvent. Ces processus justifient la relation négative postulée entre ces deux variables, à condition toutefois que l'anxiété ait un caractère débilitant.

Si l'anxiété a un caractère stimulant ses effets seront convergents avec ceux de la motivation pour la réussite (H30). La peur de l'échec qui la sous-tend ne suscitera pas des stratégies de fuite mais au contraire stimulera l'investissement dans la tâche (en terme d'effort, persévérance) afin de réduire les possibilités d'échecs; ce type de stratégie sera adopté de façon préférentielle par les sujets qui ont besoin de stimulation pour agir. Une liaison positive a donc été prévue entre anxiété stimulante et motivation pour la réussite.

L'anxiété combinée étant la synthèse des deux types d'anxiété précédents (présence d'anxiété débiliteuse et absence d'anxiété stimulante), sera elle aussi négativement associée à la motivation pour la réussite.

D'autres hypothèses portaient cette fois sur les différences de niveaux moyens d'anxiété entre groupes sociaux. L'anxiété varie en fonction du genre des sujets. Traditionnellement les filles ont des résultats supérieurs aux garçons aux tests d'anxiété et leur anxiété a un caractère plus débiliteuse (H16). Nous considérons que l'anxiété en tant qu'expression générale de la peur du rejet et de la dépendance supérieure des filles vis-à-vis de l'adulte et de ses normes, justifierait ce type de différenciation. Les niveaux d'anxiété à caractère stimulant seront par contre supérieurs chez les garçons (H17). L'anxiété combinée logiquement différenciera garçons et filles dans le même sens que l'anxiété débiliteuse. Les domaines de réalisation scolaire susciteront plus d'anxiété à caractère débiliteuse chez les sujets de NSE bas que chez ceux de NSE élevés (H18). L'anxiété manifestée par ces derniers aura un caractère stimulant (H19). Par analogie les sujets ruraux, plus que les sujets urbains manifesteront de hauts niveaux d'anxiété débiliteuse (H20a) ou combinée et de bas niveaux d'anxiété stimulante (H20b).

Ces différences de groupe sont le résultat d'un processus de formation progressive qui intègre les références aux stéréotypes sociaux de compétence et l'analyse des expériences personnelles ou d'autres sujets d'identification, et

détermine, de ce fait, le caractère plus ou moins anxiogénique de certains domaines de réalisation et la sélection de stratégies adéquates pour réduire cette anxiété.

Les résultats d'études précédentes sur des échantillons portugais ont permis de vérifier ces hypothèses (chapitre V). Les filles manifestent en effet de plus hauts niveaux d'anxiété débilante (et combinée) et de plus bas niveaux d'anxiété stimulante que les garçons, ceci au cours de deux études distinctes, ce qui confirme nos hypothèses relatives aux différences d'anxiété en fonction du genre des sujets (H16, H17).

Au niveau de la comparaison entre classes sociales, les résultats d'une première étude rapportaient la présence de différences significatives de niveaux d'anxiété débilante entre classes sociales. Le nombre réduit de représentants de certains NSE forcèrent à considérer ces résultats avec prudence. Ils n'ont d'ailleurs pas été répliqués au cours d'une seconde étude portant sur un échantillon plus équilibré. Notre hypothèse de différences d'anxiété en fonction du NSE d'appartenance n'a donc pas été vérifiée. Ces résultats permirent toutefois de rappeler que, plus que l'aspect objectif des succès ou échecs, c'est leur interprétation subjective en fonction de certains critères de réussite et la valeur qui leur est attribuée qui susciteront l'anxiété en cas d'échec. On se souviendra que les différences de critères minimum de réussite et de valeur attribué au succès scolaire entre classes sociales permettaient d'expliquer les résultats précédents (chapitre V).

Certaines différences significatives de niveaux d'anxiété sont par contre observées entre zones rurales et urbaines, bien qu'elles portent exclusivement sur l'anxiété stimulante. Contrairement à nos prévisions, les sujets de zones rurales manifestent de plus hauts niveaux d'anxiété stimulante que les sujets de zones urbaines. Nos hypothèses ne sont pas vérifiées (H20a et H20b) et rappellent donc que l'on ne peut assimiler de façon indifférenciée les

NSE bas et les zones rurales au sein de la même catégorie de "groupes défavorisés". Les raisons pour lesquelles les sujets ruraux, plus que les sujets urbains réagissent à l'anxiété face à l'échec anticipé par la lutte plutôt que par la fuite ne sont pas claires. Serait-ce la rigidité des normes et l'autoritarisme parental qui auraient habitué l'enfant à ne pas fuir face aux événements désagréables ou les attentes de succès maternelles inférieures qui, aliées au locus plus externe dans l'interprétation des résultats, rendent l'échec moins menaçant pour l'auto-estime de l'enfant, ou encore simplement la peur des réactions parentales en cas d'échec qui suscite la concentration des efforts pour l'éviter. Les résultats dont nous disposons légitiment l'énoncé de telles hypothèses mais ne permettent ni de les vérifier, ni *a fortiori* d'opter pour l'une d'entre elles.

Ces résultats, en vertu des liaisons positives et négatives hypothétiques entre les divers types d'anxiété et la motivation pour la réussite faisaient prévoir des niveaux de motivations pour la réussite inférieurs chez les filles par rapport aux garçons en vertu de l'action débilatante de l'anxiété des premières et de sa fonction stimulante chez les seconds. Ils n'annonçaient aucune différence de motivation entre classes sociales mais des niveaux de motivation supérieurs pour les sujets ruraux comparés aux sujets urbains grâce à l'impact positif de l'anxiété stimulante des premiers.

Les résultats relatifs aux différences de motivation en fonction de la zone de résidence et de la classe sociale d'appartenance, présentés au chapitre V, confirment ces prévisions. Ceux qui se rapportent aux garçons et aux filles les infirment: les filles, contrairement à ce que nous attendions, sont plus motivées pour la réussite que les garçons. Ces résultats peuvent être dus soit à l'effet d'une autre variable qui annulerait l'influence de l'anxiété, soit à des effets d'interactions entre facteurs qui la masqueraient au sein de ces groupes.

L'analyse des résultats de la dernière étude permettra de confirmer ou d'infirmer les résultats précédents, de mettre en évidence des éventuels effets d'interaction et d'éclairer le type de liaison qui existe entre anxiété et motivation.

L'anxiété *stimulante* des sujets varie significativement en fonction de deux facteurs: le sexe et la motivation. Ces deux effets principaux ont un caractère additif vu qu'ils ne sont modérés par aucun effet d'interaction. Les sujets les plus motivés éprouvent plus d'anxiété à caractère stimulant que les sujets moins motivés. L'hypothèse relative à l'existence d'une liaison positive entre la motivation pour la réussite et ce type d'anxiété est donc confirmée (H30). Les sujets très motivés se sentent plus stimulés à investir dans une tâche lorsqu'ils craignent d'échouer que les sujets peu motivés. Ils retirent de cette anxiété un regain de motivation: cet aspect n'est pas étranger à un certain goût du risque caractéristique des sujets motivés.

L'effet principal du sexe confirme non seulement les résultats des études précédentes mais encore de façon plus globale la présence de différences qualitative d'anxiété entre garçons et filles (H17). Ces différences se maintiennent même lorsque le niveau de motivation des sujets est contrôlé. Ce seront donc les variations (positives ou négatives) par rapport au niveau moyen d'anxiété stimulante propre à chaque genre qui sera associé à de hauts ou bas niveaux de motivation pour la réussite. Pour expliquer la motivation moyenne des filles supérieure à celle des garçons, il faudra recourir à d'autres variables cognitives dont les effets équilibreraient ceux de l'anxiété stimulante. En effet, les niveaux moyens d'anxiété stimulante des garçons et des filles ne se modifient pas sensiblement après l'uniformisation de leurs niveaux de motivation.

L'absence d'effet principal de la zone de résidence, par contre, contrarie apparemment les résultats de l'étude précédente: les niveaux moyens d'anxiété

stimulante ne sont pas plus élevés en zones rurales qu'en zone urbaine. C'est probablement, le contrôle de la motivation pour la réussite qui, garantissant dans cette dernière étude, des niveaux moyens de motivation pour la réussite identiques en zones rurales et urbaine, serait responsable de la disparition des différences entre zones. En effet, l'absence de contrôle de la motivation, permettait de comparer, dans l'étude rapportée au chapitre V, des sujets ruraux plus motivés à des sujets urbains moins motivés, les premiers manifestant de plus hauts niveaux d'anxiété stimulante que les seconds. Nos résultats actuels ne mettent donc pas en question les résultats de l'étude antérieure mais, confirmant l'hypothèse d'une liaison positive entre anxiété stimulante et motivation, les corroborent. Il est donc clair qu'en moyenne les sujets ruraux manifestent plus d'anxiété stimulante que les sujets urbains. Nous pouvons donc considérer que l'hypothèse relative aux différences entre zones de résidence (H20b) est partiellement confirmée dans les sens où des différences d'anxiété stimulante existent mais ne se manifestent pas dans le sens escompté.

Enfin, aucun effet principal du NSE ne se manifeste et ce facteur n'est impliqué dans aucun effet d'interaction. Ces résultats confirment ceux de l'étude antérieure et notre hypothèse relative aux différences des niveaux d'anxiété stimulante en fonction de la classe sociale d'appartenance est donc définitivement infirmée (H19).

Certains de ces résultats différentiels quant aux niveaux moyens d'anxiété stimulante des divers groupes sociaux divergent par rapport à nos hypothèses initiales. La référence à certains processus cognitifs peuvent nous aider à mieux comprendre ces divergences. Nos hypothèses se basaient essentiellement sur l'existence de stéréotypes de compétence différents auxquels se référeraient les membres des divers groupes sociaux, d'une part, ainsi que sur les différences objectives de réussite ou d'échec scolaire entre groupes. Les groupes qui cumuleraient et les images sociales d'incompétence et les expériences d'échec, seraient moins stimulés que d'autres par la perspective

d'un échec possible lorsqu'ils se confrontent à une tâche précise. Les différences de genre avaient attiré l'attention sur le fait que l'interprétation des résultats en terme de succès ou d'échec, plus que le niveau de performance objectif, constituaient l'aspect crucial de l'expérience antérieure que le sujet devait interpréter et intégrer. Les interprétations de ces expériences en terme d'échec en augmentait la probabilité chez les filles alors que l'inverse s'observait chez les garçons. Ces interprétations varient également en fonction de la classe sociale ou de la zone de résidence. Les niveaux de performances scolaires en deçà desquelles le sujet estime avoir échoué, sont plus élevés au sein des classes supérieures et en zone urbaine qu'au sein des classes inférieures et en zone rurale. Ce fait rapprochera donc le ratio des expériences subjectives d'échec des sujets de NSE différents et uniformisera l'expérience vécue des enfants à l'école. En outre, l'éventualité de cet échec subjectif peut être perçue comme plus au moins menaçante par le sujet, en fonction du degré de condamnation de l'échec par le milieu (moins aisément admis au sein des groupes supérieurs et dans les milieux urbains) ou encore en fonction de l'interprétation du degré de responsabilité du sujet dans cet échec et donc de la menace que celui-ci représente en terme de rejet social. Ainsi, le locus de contrôle plus interne des mères de NSE supérieurs et de zones urbaines rendra l'échec plus menaçant pour les enfants de ces milieux.

C'est la réduction relative de l'aspect menaçant de l'échec, à travers diverses stratégies, qui justifierait l'absence de différenciation des classes sociales et l'anxiété stimulante supérieure des sujets de zones rurales. Les pratiques éducatives rigides et autoritaires peuvent, en outre, rendre impossible le recours à les stratégies de fuite face à un stimulus répulsif et contraindre l'enfant à orienter son action en fonction des exigences de l'adulte (ne pas échouer). Ces hypothèses explicatives s'encadrent dans le schéma théorique initial tout en permettant de mieux comprendre le processus de formation de l'anxiété stimulante et les différences de groupes à ce niveau.

Deux effets principaux influencent de façon significative les variations d'anxiété *débilitante* des sujets soit le niveau de motivation et le genre des sujets. Les sujets les plus motivés présentent de plus bas niveaux d'anxiété débilitante que les sujets peu motivés. Notre hypothèse initiale postulant l'existence d'une relation négative entre anxiété débilitante et motivation est donc confirmée (H29). La possibilité d'échec suscite plus d'anxiété chez les sujets peu motivés que chez les sujets très motivés et cette anxiété réduit leur niveau de réussite dans ce domaine.

L'anxiété débilitante supérieure des filles par rapport aux garçons confirme également notre hypothèse (H16) et s'inscrit dans la ligne des résultats des études antérieures. La convergence de ces résultats avec ceux d'autres études réalisées dans d'autres contextes culturels ou sur d'autres tranches d'âge indiquent qu'il s'agit d'une caractéristique relativement générale et stable qui différencie de façon significative les hommes des femmes. Les processus cognitifs qui suscitent et maintiennent les hauts niveaux d'anxiété débilitante féminins furent amplement décrits au cours du chapitre IV. Ils suscitent, chez la femme, une image de soi négative, qu'elle craint sans cesse de voir confirmer par des échecs toujours possibles, mais que, étant donné son schéma débilisant d'interprétation des événements, elle est incapable de modifier positivement et de façon radicale.

Aucun effet principal du NSE n'est à signaler, ce qui confirme les résultats de l'étude précédente. On ne peut, toutefois, en déduire que l'appartenance à une certaine classe sociale n'ait aucun impact sur les niveaux d'anxiété débilitante des sujets. En effet, on observe un effet d'interaction des facteurs NSE et zone de résidence, ainsi que des quatre facteurs de sélection. L'impact du NSE était donc masqué par les interactions.

La première interaction indique que, en zone rurale, les sujets de NSE bas manifestent plus d'anxiété débilante que ceux de NSE moyens et élevés qui ne se différencient pas significativement l'un de l'autre, alors qu'en zone urbaine l'inverse se vérifie. Le mélange de sujets ruraux et urbains au sein des mêmes groupes socio-économiques masquait donc cet effet du NSE.

Les variations de l'anxiété débilante en zone rurale correspondent à nos hypothèses initiales: l'anxiété est plus importante au sein de groupes qui cumulent la référence à des stéréotypes d'incompétence et les expériences fréquentes d'échec dans le domaine considéré, ce qui est le cas des sujets de classes populaires. Les résultats des sujets urbains sont diamétralement opposés à ceux des sujets ruraux, dont ils représentent l'image en miroir. Vu que les références aux stéréotypes de compétence et les expériences de succès au sein de chacune des classes sociales urbaines ne sont pas très différentes de celles du milieu rural, il faudra faire référence à l'intervention de certains mécanismes cognitifs qui permettent d'en inverser les conséquences (en termes d'anxiété). Certains de ces mécanismes ont été signalés lors de l'analyse de l'anxiété stimulante: la baisse des critères minima de succès (qui vont de l'exigence d'être le meilleur élève ou d'obtenir une moyenne très élevée jusqu'à celle de réussir son année même en ayant plusieurs échecs...), ou la dédramatisation de l'échec scolaire, par son attribution à des facteurs externes en sont quelques exemples. Ils permettent, non seulement de réduire la fréquence des échecs subjectifs, mais de protéger l'auto-estime de leurs conséquences au sein des NSE bas. Par contre, l'élévation des critères de succès et des exigences de succès, ainsi que la conviction de leur responsabilité personnelle des échecs éventuels, rendent ces derniers plus probables et plus menaçants pour les sujets de NSE supérieurs, ce qui justifierait leurs niveaux d'anxiété débilante relativement élevés.

Les raisons pour lesquelles les sujets urbains de NSE bas utilisent des mécanismes de défense efficaces contre l'anxiété auxquels les sujets ruraux de même niveau social ne semblent pas recourir, n'est pas claire. Dans la mesure où ces résultats contredisent ceux d'autres études réalisées dans d'autres contextes culturels, le recours à certains éléments spécifiques à la situation portugaise s'impose. L'échec scolaire est moins anxiogène pour les sujets de NSE bas au Portugal, probablement à cause de la durée limitée de l'enseignement obligatoire à l'époque (6 ans), de l'extrême fréquence des échecs au sein de ce groupe qui rend ces événements banaux, ou peut-être de la faiblesse de la liaison entre formation scolaire et sécurité d'emploi pour la vie future. Ces raisons invoquées à titre hypothétique ne sont pas exhaustives et devraient être vérifiées au cours de prochaines recherches.

L'anxiété supérieure des classes moyennes ou élevées, par contre, peut en zone urbaine se comprendre plus aisément à partir de la compétitivité que gèrent les entrées limitées au niveau de l'enseignement supérieur. Celle-ci serait ressentie moins intensément en milieu rural. Cette compétitivité suscite précocement au sein des familles une hypervalorisation du succès scolaire, l'élévation des critères de succès et la dramatisation de l'échec. Enfin la présence de niveaux d'anxiété débilite très élevés au sein des classes basses rurales peut être accentuée par le fait que les sujets ont été sélectionnés en fonction de leurs niveaux de motivation: on peut donc prévoir que dans un échantillon non sélectionné, l'ensemble des sujets sera plus motivé et les niveaux d'anxiété se réduiront alors que l'inverse s'observera en milieu urbain.

Deux autres effets d'interaction seront également analysés, soit l'effet de la motivation et de la zone de résidence, d'une part, et l'effet des quatre

facteurs de sélection, d'autre part. Bien qu'ils ne soient significatif qu'à .06 et .09, ils impliquent la motivation et peuvent présenter une valeur exploratoire dans ce contexte. Ces résultats devraient, néanmoins, être vérifiés sur des échantillons plus nombreux. La première interaction nous indique que l'association entre anxiété et motivation est plus étroite en zone rurale qu'en zone urbaine. Les sujets urbains peu motivés sont moins anxieux que leur homologues ruraux, alors que la tendance inverse se manifeste lorsqu'ils sont très motivés. Il semble donc que ce soit surtout les sujets urbains peu motivés qui mettent en place des mécanismes de défenses efficaces contre l'anxiété, dont certains exemples ont été précédemment fournis. L'un d'eux, soit la dévalorisation des réalisations dans le domaine scolaire, dédramatisera certainement l'échec et diminuera donc l'anxiété, mais réduira de façon concomitante la valeur du succès, ce qui se traduira logiquement par une réduction de la motivation pour la réussite. L'effet de l'interaction quadruple est d'interprétation plus complexe. De façon très globale, on constate que la variation des niveaux d'anxiété débilite en fonction des NSE d'appartenance confirment nos hypothèses en zones rurales alors qu'en zones urbaines les sujets de NSE bas sont moins anxieux que leurs collègues de classes sociales plus élevées: la baisse du niveau d'exigence de réussite au sein des classes populaires urbaines en est probablement responsable. Les relations entre motivation et anxiété sont plus faibles en zones urbaines qu'en zones rurales et les garçons ruraux peu motivés de NSE bas sont aussi anxieux que les filles partageant les mêmes caractéristiques. Il ne semble pas impossible que les classes basses de milieux ruraux adhèrent plus étroitement à la valeur sociale du succès scolaire que celles de milieux urbain qui semblent la relativiser davantage en fonction des limitations de la réalité. Non seulement ces résultats

devraient être confirmés à partir d'échantillons plus nombreux mais les justifications avancées à titre hypothétique devraient également être soumise à vérifications expérimentales au cours d'études organisées à cet effet.

Les résultats à l'échelle *d'anxiété combiné* n'offrent aucune surprise dans la mesure où cette échelle est la synthèse des deux précédentes. Il est donc prévisible que nous retrouvons, à ce niveau, les effets principaux de la motivation et du sexe qui confirment ceux des échelles précédentes: l'anxiété des sujets peu motivés et des filles en général est plus débilite et moins stimulante que celle des sujets très motivés et des garçons. L'effet d'interaction entre motivation et zone de résidence, qui ne parvenait pas au seuil de significativité ($p < .05$) pour l'anxiété débilite, est cette fois nettement significatif. L'amplitude de variation de l'anxiété, en fonction du niveau de motivation des sujets, est plus réduite en milieu urbain qu'en milieu rural. Le même phénomène se manifeste quant aux interactions entre zone de résidence et NSE: les niveaux moyens d'anxiété ne varient presque pas en fonction de la classe sociale d'appartenance des sujets en milieu urbain, alors que cette variation est ample en milieu rural. Ces effets d'interaction rappellent utilement que non seulement les manifestations moyennes de niveau d'anxiété varient en fonction du contexte dans lequel elles se manifestent mais aussi que l'impact éventuel de cette anxiété se modifie en fonction du groupe d'appartenance des sujets. Ces résultats confirment, en les intensifiant ceux observés précédemment et les interprétations fournies à ce moment là sont également valides ici. Elles ne seront donc pas reprises.

2. CONFORMISME

Nous avons formé l'hypothèse générale d'une relation positive entre conformisme et motivation pour la réussite. En effet, le conformisme reflète l'adhésion des sujets aux normes sociales dominantes. On ne peut nier que la réussite scolaire soit une valeur largement partagée par la plupart des groupes sociaux et l'investissement dans ce domaine jouit donc de l'approbation sociale explicite, du moins pour cette tranche d'âge. Il est possible qu'à certaines périodes de l'existence et pour certains groupes sociaux, l'investissement dans le domaine scolaire perde de sa valeur en faveur d'autres objectifs concurrentiels plus valorisés ou plus accessibles que le succès scolaire. Notre plan expérimental ne permettra pas de vérifier ce changements longitudinaux mais nous avons prévu, pour la tranche d'âge étudiée, la présence de possibles effets d'interaction (H60).

Certaines différences de niveaux moyen de conformisme avait été prévues, en fonction du groupe social d'appartenance. Ainsi les filles seraient plus conformistes que les garçons (H1). Cette hypothèse se base sur certaines caractéristiques spécifiques de l'éducation féminine (surtout la faible autonomie) qui maintiennent les filles dans une situation de dépendance vis-à-vis de l'adulte, susceptible de favoriser l'adhésion aux valeurs déterminées par d'autres. Si cette dépendance de l'adulte ne distingue pas les garçons des filles à un très jeune âge, la différenciation s'accroît avec le temps et serait la raison des différences de conformisme à l'âge adulte. nous avons prévu qu'elles seraient déjà apparente en 6^e année de scolarité. Il ne nous a semblé exister aucun élément qui fasse prévoir une différenciation significative du conformisme en fonction du NSE d'appartenance des sujets. Les sujets

appartenant aux diverses classes sociales adhèrent aux normes et valeurs véhiculées dans leur milieu. En effet le traditionalisme des niveaux socio-économiques bas et la rigidité des normes favorisant, en leur sein, le conformisme, sont probablement compensés, au sein des classes supérieures, par des techniques disciplinaires qui assurent de façon plus efficace, l'internalisation des valeurs. Les classes sociales ne se différencieraient donc pas en relation au conformisme de leurs membres (H2). Nous avons prévu, par contre, que les sujets de zones rurales seraient en moyenne, plus conformistes que ceux de zones urbaines (H3) en vertu du respect pour la tradition qui règne dans ces milieux et leur relatif isolement qui les protège de toute contestation des valeurs qui y sont en général véhiculés.

Les résultats des études rapportées au chapitre V permirent une première vérification de ces hypothèses. Les résultats de la première étude confirment notre hypothèse de différence de conformisme entre sexes, les filles étant significativement plus conformistes que les garçons ainsi que celle qui postulait l'absence de différences de niveaux moyens de conformisme entre classes sociales. Ce dernier résultat doit, toutefois, être confirmé vu le nombre réduit de sujets au sein de certaines classes sociales. La zone de résidence ne constituait pas un facteur de variation dans cette étude. Une seconde étude réalisée sur un échantillon plus hétérogène et plus équilibré, permit la vérification des résultats précédents. L'absence de différenciation des niveaux de conformisme en fonction de la classe sociale a été corroboré et l'hypothèse a donc été confirmée (H2). L'influence différenciatrice du sexe, par contre, ne parvient pas au seuil de signification lors de cette deuxième étude. Alors que les sujets formant l'échantillon de la première étude provenaient d'une même école, l'introduction, dans le second échantillon de sujets nettement différenciés en fonction de leur zones de résidence, semble avoir annulé les différences de sexes. Un effet d'interaction entre sexe et zone de résidence peut

être responsable de la disparition des différences de sexes, à moins que les différences de conformisme entre garçons et filles ne soient dues, dans la première étude, aux caractéristiques spécifiques de l'échantillon. L'analyse des résultats de la dernière étude permettra de vérifier ces hypothèses explicatives. Cette seconde étude a permis, enfin, de vérifier l'existence de différences de conformisme en fonction de la zone de résidence. Confirmant notre hypothèse, les sujets ruraux sont nettement plus conformistes que les sujets urbains (H3).

Ces résultats, en vertu de la liaison hypothétique annoncée entre conformisme et motivation pour la réussite, feraient prévoir une motivation supérieure des sujets ruraux comparés aux sujets urbains, une absence de différenciation de la motivation de sujets appartenant à divers niveaux socio-économiques et soit une motivation supérieure des filles (suivant les résultats de la 1^{re} étude), soit une absence de différenciation de motivation entre genres (suivant les résultats de la seconde). L'observation des différences de motivation pour la réussite, rapportées au chapitre V, confirment globalement ces prévisions: les sujets ruraux sont plus motivés pour la réussite que les sujets urbains; la motivation des sujets d'origine sociale différente est sensiblement identique et les filles sont plus motivées que les garçons. Ces résultats, d'une part, appuient l'hypothèse d'une relation positive entre motivation et conformisme et, d'autre part, semblent indiquer que cette relation est suffisamment intense et uniforme pour ne pas être annulée par l'influence d'autres facteurs antagoniques ou par des effets d'interaction éventuels. Ces effets d'interaction peuvent toutefois être présents et leur observation est d'un intérêt évident. Les différences de motivation en fonction du genre du sujet font croire que certains effets d'interaction seraient responsable des changements de résultats lors de la 2^e étude. L'analyse des résultats de la dernière étude (chapitre IX) permettra de corroborer ou non les

différences de moyenne précédentes, d'observer le type de relation existant entre conformisme et motivation pour la réussite et de mettre en évidence les éventuels effets d'interaction dans ce domaine.

Trois effets principaux sont à signaler, celui de la motivation, celui du sexe et celui de la zone de résidence. Confirmant notre hypothèse initiale, les sujets plus motivés pour la réussite sont significativement plus conformistes que les sujets peu motivés: les premiers adhèrent plus aux valeurs sociales liées à la réussite scolaire et investissent dans la poursuite du succès dans ce domaine alors que les perspectives de réussite ainsi que d'ailleurs un ensemble d'autres valeurs sociales convergentes, ne stimulent pas nécessairement les seconds.

Les filles sont légèrement plus conformistes que les garçons, quelque soit leur niveau de motivation et quelque soit leur NSE d'appartenance ou zone de résidence. Bien que cette différence ne soit significative qu'à .06 après avoir contrôlé l'hétérogénéité des variances, on peut penser qu'elle serait plus importantes pour un échantillon, dont les variations sont homogènes et surtout pour un échantillon non sélectionné en fonction de sa motivation. En effet, les différences de sexes qui apparaissent lorsque le niveau de motivation des garçons et filles est équilibré, sont logiquement moins amples que celles qui devraient se manifester lorsqu'en compare des filles plus motivés à des garçons moins motivés. Il est donc compréhensible que, pour cette dernière étude, les différences soient de faible amplitude et il semble improbable que la liaison entre conformisme et motivation s'estompe pour les niveaux de motivation moyens. Bien que l'éventualité d'une relation hétéroscédastique ne puisse être exclue sans vérification antérieure, d'autres facteurs non contrôlés peuvent également être responsable de l'absence de différenciation dans la seconde étude. Nous considérerons à partir des données que nous possédons que les

résultats appuient ceux de la première étude et vérifient donc notre hypothèse (H1).

L'effet de la zone de résidence, significatif, confirme également l'hypothèse selon laquelle les sujets ruraux sont plus conformistes que les sujets urbains. L'ensemble de ces résultats expliquent les différences de motivation pour la réussite moyennes entre groupes observées auparavant.

Les effets additifs de ces trois facteurs principaux devront être modérés par la considération de deux effets d'interaction, l'un entre NSE et zone de résidence, l'autre entre motivation, NSE et zone de résidence. L'influence du sexe sur le conformisme ne se modifie donc pas en fonction des trois autres facteurs. L'influence de la zone de résidence, par contre, varie quelque peu en fonction de la classe sociale d'appartenance. Si les sujets ruraux sont plus conformistes que les sujets urbains lorsqu'ils appartiennent aux classes moyennes ou élevées, ce n'est pas le cas lorsqu'ils font partie des classes inférieures. Ces modifications du niveau de conformisme relatif des sujets ruraux et urbains, lorsque l'on passe de la classe moyenne à la classe basse, pourraient se comprendre à partir de l'utilité fonctionnelle de l'adhésion à certaines normes socialement partagées pour l'intégration sociale de la famille. Plusieurs auteurs ont constaté qu'au sein des milieux populaires on pouvait observer aussi bien une certaine rigidité des normes de vie comme un laxisme total caractérisé par l'absence de règles. Lautrey (1980) interprétait ce phénomène comme indice de la perte d'espoir d'intégration sociale, en deçà d'un niveau minimum de bien-être économique. On peut aussi penser que l'adhésion aux normes sociales n'a de sens que si elle assure l'intégration sociale de la famille et des sujets qui la composent. Si la misère des familles les colloquant d'emblée dans une position marginale on peut s'attendre à une réduction du niveau de conformisme. Or une partie des familles rurales de NSE bas se trouvent dans cette situation ce qui expliquerait la réduction du conformisme de ce groupe social. Il est curieux de constater que cette situation n'entraîne

pas une absence de structuration de la vie familiale dans notre échantillon: il semble donc que ce soit l'internalisation de normes dépassant le cadre de la famille qui soit affectée par les conditions de vie de ces milieux. Nous avancerons l'hypothèse que le renoncement à l'imposition de normes sociales globale se manifeste à partir d'un niveau de difficulté économique moins intense que celui qui entraînerait le même renoncement au niveau des normes intrafamiliales. Cette hypothèse exige vérification ultérieure. Le niveau de vie légèrement supérieur des classes basses urbaines leur fait voir, dans le conformisme, une garantie d'intégration sociale: elles manifestent donc un niveau de conformisme supérieur aux autres groupes sociaux urbains. On peut donc observer une convergence des niveaux de conformisme des sujets de NSE bas ruraux et urbains. Ce sont les classes moyennes qui se montrent les plus sensibles aux influences "traditionnalistes" vs "modernistes" divergentes des milieux ruraux et urbains.

Enfin l'interaction triple n'annule pas, comme nous le montre le graphique 9.61, les différences entre groupes très motivés et très peu motivés mais signale des variations en relation à la position relative des niveaux de conformisme des diverses classes sociales dans les zones rurales ou urbaines. Pour les sujets peu motivés, c'est le conformisme de la classe moyenne qui supérieur à celui des autres classes en zone rurale, leur est inférieur en zone urbaine. Le même phénomène s'observe, bien que moins nettement, pour les sujets très motivés de NSE supérieur. Ces deux tendances sont responsables de l'accentuation les différences entre zones rurales et urbaines dans le sens escompté. On voit, par contre, que pour les sujets de NSE bas les différences de conformisme entre zones sont inexistantes s'ils sont peu motivés, et se manifestent dans le sens opposé s'ils sont très motivés, confirmant en quelque sorte nos hypothèses explicatives précédentes: ce sont surtout les sujets très motivés qui, en zone urbaine, manifestent le comportement le plus conformiste, augmentant de ce fait leurs possibilités d'intégration sociale.

Alors que la sensibilité de la classe moyenne au traditionnalisme plus ou moins marqué de sa zone de résidence se manifeste indépendamment du degré de motivation des sujets, elle ne s'exprime, chez les sujets très motivés, qu'au sein de la classe supérieure: ils seront donc moins conformistes s'ils vivent en zone urbaine. Aucune différence ne s'observe chez les sujets peu motivés. D'ailleurs, le conformisme des sujets de NSE bas et élevé ne les différencie nettement l'un de l'autre que s'ils sont très motivés. Alors que, comme nous l'avons signalé, le conformisme semble être un moyen utile d'intégration sociale pour les NSE bas urbains, il ne le sera pas nécessairement pour les NSE élevés, dont le climat culturel et les possibilités économiques permettent une certaine distanciation des normes sociales générales. Il serait utile, dans ce cadre, d'approfondir la signification de la réussite et de ses voies d'accès à court et moyen termes auprès de sujets très motivés de NSE contrastés.

On peut conclure qu'en relation au conformisme, nos hypothèses furent confirmées, tant en ce qui concerne la relation entre conformisme et motivation (H24) comme en ce qui concerne les différences de groupes (H1, H2, H3) et les prévisions d'interaction (H60). Ces résultats sont limités à la tranche d'âge étudiée. En effet, la liaison entre conformisme et motivation pour la réussite scolaire peut varier au sein de certaines groupes sociaux en fonction de l'âge des sujets lorsque se font jour d'autres formes possibles d'affirmation sociale qui exigent le développement d'autres caractéristiques et l'investissement dans d'autres domaines ou encore lorsque cette réussite scolaire devient, pour de multiples raisons, un objectif inaccessible. On prévoit que de telles modifications seront plus importantes au sein du groupe de filles et au sein du NSE inférieurs, ceci de façon d'autant plus intense qu'ils vivent en milieu rural.

3. NIVEAU D'ASPIRATION

Nous avons formé l'hypothèse de la présence d'une relation positive entre les niveaux d'aspiration des sujets et leurs niveaux de motivation pour la réussite (H27). Le niveau d'aspiration reflète, en effet, la disponibilité du sujet à investir dans l'acquisition de compétences exigeant un apprentissage prolongé en vue d'une réussite future. Elles sont la manifestation de la valeur attribuée au succès lorsque celui-ci est l'expression de l'accroissement des compétences, certes, mais aussi du plaisir lié à l'acte d'apprentissage. Cet aspect serait donc lié à la facette plus intrinsèque de la motivation pour la réussite scolaire et à la valorisation de certains processus qui mènent au succès dans ce domaine, sans être limité exclusivement à l'impact des renforcements externes ou sociaux liés au but.

Nous avons prévu, en outre, des différences significatives de niveaux d'aspiration entre groupes sociaux. Les filles présenteraient des niveaux d'aspiration inférieurs à ceux des garçons (H10). En effet, l'investissement dans le domaine des loisirs, en général peu valorisés par les adultes, ne se traduirait pas par des avantages affiliatif immédiats et exigerait même une certaine distanciation de la hiérarchie de valeur de l'adulte. Il traduit non seulement le plaisir d'apprendre, indépendamment des renforcements sociaux, mais le "droit" d'investir dans des domaines peu valorisés par l'adulte. La dépendance et le conformisme des filles fera prévoir qu'elles désireront, moins que les garçons, investir dans l'acquisition de compétences dans de telles conditions.

Aucune différence n'avait été prévue en fonction de la classe sociale d'appartenance (H12) dans la mesure où le conformisme des sujets semble indentique au sein des diverses classes sociales, d'une part, et que le désir d'acquérir certaines compétences dans le domaine des loisirs se base sur un éventail plus large de caractéristiques des sujets (cognitives, psychomotrices,

endurance, etc.) et dépend donc moins des expériences de succès dans le domaine scolaire. Des phénomènes de compensation peuvent être attendus, dans la mesure où le désir de réussite dans un domaine compenserait les expériences d'échec dans l'autre. Ces diverses sources d'influence stimuleraient les aspirations des sujets de NSE bas et équilibreraient les niveaux atteints par les divers groupes sociaux.

Enfin le conformisme supérieur des sujets ruraux les rendant plus sensible aux stéréotypes généraux qui dévalorisent les apprentissages formels en faveur de l'expérience, ferait prévoir un moindre investissement dans les apprentissages de longue durée. Toutefois, l'accroissement des aspirations des sujets résidant dans des zones à rapide évolution, ce qui est le cas des zones rurales au Portugal, pourrait annuler la tendance précédente. Aucune différence de niveaux d'aspiration entre zones rurales et urbaines n'avait donc été prévue (H14).

Plusieurs études antérieures nous ont permis des vérifications successivement de ces hypothèses. La première étude, rapportée au chapitre VII, a comparé les niveaux d'aspiration des garçons et des filles. Les résultats ont confirmé notre première hypothèse: les filles manifestent effectivement des niveaux d'aspiration inférieurs à ceux des garçons. Les résultats d'une seconde étude ont corroboré les premiers et vérifié une nouvelle fois l'hypothèse de différenciation des aspirations en fonction du genre des sujets (H10). Cette seconde étude a permis également de comparer les niveaux d'aspiration de sujets de NSE différents et de zones rurales et urbaines. Comme prévu les niveaux d'aspiration ne varient ni en fonction du NSE d'appartenance ni en fonction de la zone de résidence, ce qui confirme nos hypothèses (H12 et H14, respectivement). Il semble donc que le conformisme des sujets de zones rurales n'empêche pas leur investissement dans des activités non scolaires. Le fait que de nombreux parents aient réussi socialement et professionnellement

dans ces régions, malgré un niveau de formation académique très limité, pourrait expliquer ce phénomène. L'adhésion des sujets aux normes parentales se traduit par la valorisation de l'apprentissage en général qui, n'étant pas limité au domaine scolaire, n'empêche donc pas la manifestation de hauts niveaux d'aspiration. Le fait que les activités présentées soient moins familières semble avoir été raisonnablement compensé par la tendance précédente, ce qui a permis la confirmation de nos hypothèses.

La liaison hypothétique entre niveaux d'aspiration et de motivation pour la réussite faisait prévoir que les filles manifesteraient des niveaux de motivations inférieurs aux garçons et qu'aucune différence significative de motivation pour la réussite ne s'observerait entre sujets appartenant à des niveaux socio-économiques différents ou résidant en zones rurales ou urbaines. Les résultats rapportés au chapitre V ne vérifient ces prévisions que pour les classes sociales. En effet, aucune différence significative de motivation pour la réussite ne s'observe entre classe sociales. Par contre les garçons, contrairement aux prévisions sont moins motivés que les filles et les sujets de zones rurales plus motivés que ceux de zones urbaines.

De tels résultats peuvent, certes, mettre en cause notre hypothèse de relation positive entre aspiration et motivation mais peuvent également être dus à l'influence antagonique d'autres variables sur la motivation des sujets ou à des effets d'interaction non contrôlés. (comme le conformisme, par exemple). L'analyse des résultats de cette dernière étude permettra de choisir entre ces diverses justifications hypothétiques, grâce au contrôle du niveau de motivation pour la réussite des sujets.

Trois effets principaux se sont manifestés, celui du sexe, de la zone et du NSE. Les filles manifestent nettement un niveau d'aspiration inférieur à celui

des garçons, ce qui confirme une nouvelle fois notre hypothèse initiale (H10). Les sujets ruraux présentent des niveaux d'aspiration inférieurs aux sujets urbains, résultat qui contredit celui l'étude antérieure qui ne signalait aucune différence en fonction de la zone de résidence. On se souvient que cette étude comparait des groupes de sujets non sélectionnés en fonction de leur motivation, soit, comme on l'a constaté par ailleurs, des sujets ruraux plus motivés à des sujets urbains moins motivés. La réduction, dans cette dernière étude du niveau de motivation des sujets ruraux et l'élévation de celui des sujets urbains, afin de comparer des groupes à niveaux de motivation moyenne identique, a suscité une réduction concomitante du niveau d'aspiration moyen en zone rurale et son augmentation en zone urbaine. Non seulement ces résultats ne mettent pas en cause les résultats antérieurs mais encore appuient l'hypothèse d'une relation positive entre motivation et aspiration, bien que celle-ci ne parvienne pas au niveau minimum de signification statistique (.05). On peut conclure donc que les sujets de zones rurales ont des niveaux d'aspiration inférieures à ceux de zones urbaines, à condition que leurs niveaux de motivation soient contrôlés et équilibrés. Une augmentation de la motivation, se traduisant globalement par l'accroissement de l'investissement dans le domaine scolaire, s'accompagne d'une augmentation des niveaux d'aspiration des sujets, qui traduit un désir plus intrinsèque d'acquérir de nouvelles compétences.

L'effet principal du NSE d'appartenance indique que les niveaux d'aspirations des sujets de classes sociales élevées sont supérieurs à ceux des sujets des classes populaires. Ce résultat est également en contradiction avec les résultats de l'étude précédente qui ne signalait aucune différences significative entre classes sociales. L'apparition de ces différences n'est probablement pas dû au contrôle de la motivation moyenne pour la réussite,

identique pour les divers NSE, mais peut-être au fait que les diverses classes sociales soient représentées exactement par le même nombre de sujets très motivés et peu motivés. L'analyse de l'interaction entre NSE et motivation, bien qu'elle ne parvienne pas au seuil de significativité minimum ($p=.076$) peut toutefois fournir certaines pistes d'explication (graph. 9. 64a). Les différences de moyennes entre classes sociales sont donc plus accentuées entre sujets peu motivés, si l'on compare les NSE moyens et bas, et entre sujets très motivés, si l'on compare les NSE moyens et hauts. Il semble que l'accroissement de la motivation des sujets, dans les classes basses et supérieures s'accompagne du désir d'investir dans l'acquisition de compétences dans des domaines diversifiés tandis que la haute motivation au sein de la classe moyenne se caractérise par une focalisation des intérêts dans le domaine scolaire ou du moins par une diminution de la volonté d'investir dans d'autres domaines, comme par exemple celui des loisirs. Cet investissement peut, en effet, être perçu par les membres de la classe moyenne comme dispersion d'efforts disfonctionnelle dans une optique de mobilité sociale ascendante qui privilégie la voie de la scolarité. La faible motivation pour la réussite scolaire implique un faible investissement dans l'apprentissage en général au sein des classes populaires, ce qui n'est pas le cas au sein des autres classes sociales.

Les résultats antérieurs ont vérifié les hypothèses relatives aux différences de niveau d'aspiration en fonction du genre du sujet (H10). Les différences prévues en fonction de la zone de résidence (H14) ou du NSE (H12) dépendent du contrôle de la motivation pour la réussite. Ceci suggère la présence d'effets d'interaction entre variables qui, bien qu'ils ne parviennent pas au niveau de signification statistique de .05 soulignent la dépendance de la

relation entre motivation et aspirations du contexte dans lequel elles se manifestent. Notre hypothèse d'une relation positive entre aspiration et motivation (H27) n'a pas été en soi confirmée. Si une liaison faible se dessine, elle dépend du contrôle d'autres variables. Il semble donc que la motivation pour la réussite scolaire soit essentiellement déterminée, à cet âge, par des stimuli extrinsèques et moins par un désir intrinsèque d'acquérir, à travers un apprentissage prolongé, de nouvelles compétences, indépendamment de la valorisation de ces compétences par l'adulte, que reflèteraient les aspirations. L'effet d'interaction entre motivation et NSE ajoute, toutefois, que ces motivations intrinsèques et extrinsèques ne semblent pas incompatibles au sein des classes supérieures alors qu'ils semblent antagoniques au sein de la classe moyenne, du moins à cet âge. La corrélation positive entre niveaux d'aspiration et résultats scolaires semble, en outre, indiquer que la réussite dans ce domaine dépend d'aspects motivationnels intrinsèques et extrinsèques. Ces résultats ont permis de préciser le concept d'aspiration dans notre étude. Il reflète la valeur de la réussite, certes, mais plutôt l'aspect intrinsèque que l'aspect social de cette valeur.

Ils feraient intéressant, d'observer, lors d'une prochaine étude les relations que maintiennent les niveaux d'aspiration et de conformisme des sujets vu que les uns semblent liés à un type de motivation plus extrinsèque et les autres à un type de motivation plus intrinsèque. On peut supposer que l'importance relative de ces deux types de motivation dans le domaine scolaire varie avec l'âge des sujets. Une étude longitudinale serait toutefois nécessaire pour confirmer ces variations temporelles.

4. CHOIX D'ACTIVITES NOUVELLES

Nous avons créé cette variable afin de nous assurer que le choix d'activités difficiles, de la part de certains groupes sociaux, ne serait pas influencé par les différences d'opportunités qu'ils ont eu de réaliser certaines activités. Il est évident que cette appréciation se base sur l'évaluation subjective des sujets de leur propre capacité à réaliser l'activité présentée.

Nous avons prévu que le désir des sujets d'apprendre à exercer des activités qu'ils ne savent pas encore réaliser serait positivement lié à leur motivation pour la réussite dans la mesure où il correspondrait au désir d'élargir leur champ de compétences (H28).

En outre, nous avons fait l'hypothèse que les garçons plus que les filles manifestent ce désir en référence à l'image sociale de compétence *vs* incompetence qui fournit aux premiers plus qu'aux secondes la confiance indispensable pour s'engager dans de nouvelles voies (H11). Le même phénomène se présente chez les sujets des diverses classes sociales et des zones rurales et urbaines. Il sera compensé partiellement par le fait que les sujets de NSE supérieur ou urbains peuvent avoir eu l'occasion d'exercer les deux activités proposées et ne pourront donc choisir d'apprendre à réaliser une activité qu'ils ne connaissent pas. La présence d'un effet de compensation qui soutient l'espoir de réussite dans ces nouvelles tâches afin de compenser des expériences d'échecs antérieurs, peut aussi stimuler les sujets de NSE bas et de zones rurales à investir dans de nouveaux apprentissages. Aucune différence entre classes sociales ou entre zones de résidence n'a donc été prévue à ce niveau (H13, H15).

Les résultats d'une première étude rapportent un effet significatif du sexe. Contrairement à notre hypothèse (H11), les filles choisissent plus fréquemment d'apprendre à exercer des activités qu'elles ne savent pas

encore réaliser que les garçons. Or on sait que, plus souvent que ces derniers, elles choisissent des activités faciles. Il semble donc que la référence aux stéréotypes d'incompétence agit non pas sur la décision d'engagement dans une activité nouvelle mais sur l'auto-évaluation des niveaux de compétence personnelle lors de la réalisation de ces activités dans le passé. Les filles plus que les garçons, affirment qu'elles ne savent pas réaliser les activités proposées ce qui correspond à une tendance féminine générale d'auto-dévalorisation de ses propres performances. Convaincues qu'elles ne savent réaliser aucune des deux activités en présence, elles choisiront nécessairement d'apprendre une activité nouvelle. Dans ce cadre, le fait choisir d'apprendre la plus facile est, sans nul doute, reflet d'une attitude prudente. Confirmant nos hypothèses, par contre, ni les NSE, ni les zones de résidence ne se différencient quant à la fréquence de leur choix d'activité nouvelles (H13 et H15).

L'hypothèse de liaison positive entre le choix d'activité nouvelles et la motivation pour la réussite faisait prévoir, à partir des résultats précédents, des niveaux de motivation pour la réussite plus élevés chez les filles que chez les garçons ainsi qu'une absence de différenciation entre classes sociales et zones de résidence. Ces prévisions se vérifient pour les deux premiers facteurs (sexe et NSE). Toutefois cette liaison, du moins pour les filles, ne reflète pas nécessairement, comme nous l'avions pensé initialement, l'influence du désir d'élargir les connaissances en s'engageant dans de nouveaux domaines mais, considérant les résultats antérieurs relatifs au niveau d'aspiration, une certaine prudence dans la planification des apprentissages qui incite le sujet à procéder par étapes de difficulté croissante, soit à s'assurer de la maîtrise de tâches faciles avant de s'engager dans des tâches plus difficiles. Nos prévisions d'absence de différence de motivation entre zones de résidence ne se vérifièrent pas, vu que les sujets ruraux sont plus motivés que les sujets urbains (chapitre V).

L'analyse de la dernière étude permettra de vérifier la liaison entre choix d'activités nouvelles et motivation pour la réussite, de vérifier une nouvelle fois et d'expliquer les différences observées entre groupes sociaux. Un effet principal de la classe sociale s'observe: les sujets de NSE bas et moyen choisissent plus souvent de réaliser des activités nouvelles que les sujets de NSE élevé. Ces résultats ne répliquent pas ceux de l'étude précédente. Il faudra donc tenir compte du processus de contrôle de la motivation, mis en place dans cette étude expérimentale, pour expliquer ces différences. Le fait d'avoir sélectionné, au sein de chaque classe sociale, des sujets à niveaux de motivation extrêmes peut avoir amoindri l'impact de la référence à un stéréotype d'incompétence au sein des NSE bas (compensé par d'autres expériences pour les sujets très motivés), sans réduire pour autant les différences objectives d'expériences d'activités de loisirs, plus fréquentes et diversifiées au sein de NSE élevés. Les sujets de classes supérieures savent réaliser un plus grand nombre d'activités que ceux de NSE inférieurs et auront moins l'occasion que ces derniers de se confronter aux choix d'activités nouvelles. Cette hypothèse explicative qui se base sur la suppression, après sélection des niveaux de motivation extrêmes, de l'effet différenciateur de la références à des stéréotypes de compétence débilissants au sein de certains groupes, devrait, bien sûr, être confirmée à partir d'études organisées dans ce but.

La réduction du niveau de motivation moyen des filles a entraîné une diminution de la fréquence de leurs choix d'activités nouvelles ce qui justifie la disparition des différences entre genres, mises en évidence lors de l'étude précédente. Ces résultats indiquent que la liaison entre motivation et choix d'activités nouvelles n'est pas simple mais dépend d'interactions complexes sous-tendues par des processus cognitifs différents. L'effet d'interaction entre motivation et zone de résidence, bien que n'atteignant pas le seuil minimum de

signification statistique fixé à .05, illustre bien ce phénomène. Les sujets urbains et ruraux modifient de façon diamétralement opposée, la fréquence de leurs choix d'activités nouvelles en fonction de leur niveau de motivation. Il semble que les choix des sujets urbains très motivés seraient sous-tendus par le désir d'accroître leurs compétences à d'autres domaines, alors que celui des sujets ruraux est marqué par l'extrême prudence qui les incite à consolider avant tout la maîtrise des tâches qu'ils savent déjà réaliser. Les sujets urbains peu motivés, par contre, choisissent moins souvent d'apprendre de nouvelles activités, soit par manque de confiance en eux, soit par refus d'y investir l'effort nécessaire, alors que l'inverse s'observe en zone rurale. Sera-ce l'effet de compensation qui influence l'attitude des sujets ruraux? Compenseraient-ils leur désinvestissement des activités scolaires par un investissement dans des activités non scolaires?

On peut conclure que des processus complexes sous-tendent probablement le comportement de choix d'apprentissage d'activités nouvelles, processus qui peuvent varier d'un groupe social à l'autre. Les tentatives d'explication ici fournies ne sont qu'hypothétiques et nécessitent vérification ultérieures. Dans la mesure où ce comportement semble chargé de significations différentes au sein des groupes considérés, celles-ci, devraient être préalablement précisées.

Les données que nous possédons ne permettent pas d'aboutir à des conclusions univoques mais permettent toutefois de conclure que cette variable, dans le cadre de cette étude, ne permet pas d'expliquer les variations de motivation entre groupes sociaux bien qu'elle soit liée, au sein de certains groupes, au niveau de performances scolaires (chapitre VII). La liaison entre le choix d'activités nouvelles et la motivation en milieu rural et urbain devrait être approfondie et précisée au cours d'études ultérieures.

5. NIVEAUX D'EXPECTATIONS

Nous avons prévu la manifestation d'une relation positive entre les niveaux d'expectation des sujets et leur motivation pour la réussite (H25), de façon d'autant plus intense que la réussite, en tant que but, est valorisée. Il est probable donc que l'intensité de cette relation varie en fonction de l'importance de la réussite scolaire au sein du groupe social considéré.

Les expectations très élevées et très basses peuvent être globalement considérées comme mécanisme de défense contre l'anxiété suscitée par les situations de réalisation de tâches. Si ces mécanismes sont efficaces, c'est-à-dire s'ils visent à renforcer l'auto-estime de compétence du sujet ou protéger cette auto-estime d'événements menaçants, ils seront en relation positive avec la motivation pour la réussite; dans le cas contraire ils seront en relation négative. Nous avons globalement considéré que la formation de hautes expectations, même irréalistes, serait plus stimulante pour la construction ou le maintien de hauts niveaux de motivation pour la réussite: en effet, des expectations élevées stimuleraient plus l'activité du sujet alors que des expectations extrêmement basses reflèteraient plutôt une attitude de passivité (H26). Des effets d'interaction ont aussi été prévus. Finalement, la constance des prévisions sous-tend le refus d'altérer son comportement en fonction des éléments informatifs fournis par la situation, attitude qui a un caractère nettement défensif. Elle aura un effet positif sur la motivation si elle protège efficacement le sujet des effets débilissants de l'échec mais négatif si elle l'empêche de profiter des effets stimulants du succès. Aucune hypothèse précise n'a été présentée pour cette variable. Les résultats auront donc une valeur exploratoire.

Les hypothèses relatives à la liaison entre expectations extrêmes et motivation pour la réussite, bien que basées sur des processus hypothétiques s'insérant dans notre schéma initial ont, comme les résultats qui se rapportent à

la constance des prévisions, un caractère exploratoire. En effet, l'absence d'étude antérieure se rapportant à ces variables et la possibilité d'hypothèses concurrentes de liaison entre ces variables et la motivation pour la réussite tout aussi plausibles, affaiblit considérablement la robustesse de celles que nous avons privilégiées.

Plusieurs hypothèses portaient également sur les différences de manifestations moyennes de ces variables en fonction des groupes sociaux d'appartenance. Nous basant sur la constatation de la faible auto-estime des femmes, liée à la référence à des stéréotypes sociaux d'incompétence féminine et renforcée par l'interprétation négative de leurs propres résultats antérieurs, nous avons prévu que les niveaux d'expectations de succès des filles seraient globalement inférieurs à ceux des garçons (H4), que leurs expectations irréalistes, soit celles qui s'éloignent le plus de leurs niveaux de performances antérieurs, souffriront l'effet d'un biais négatif, alors que le biais influençant celles des garçons serait positif: les expectations maxima positives des garçons dépasseraient celles des filles alors que l'inverse se vérifierait quant aux expectations minima (négatives) (H5). Aucune hypothèse n'avait été prévu quant aux différences de rigidité des prévisions entre garçons et filles, vu que les déterminants de ce mécanisme de défense ne sont pas clairs: les résultats auront, à ce niveau également, un caractère exploratoire.

Pour des raisons identiques à celles invoqués pour justifier les différences de genres, nous avons prévu que les sujets de NSE bas, comparés à ceux de NSE élevés, manifesteraient des niveaux d'expectations moyens inférieurs (H6), d'ailleurs plus fréquemment excessivement négatifs que excessivement positifs: les niveaux d'expectations maxima seraient supérieurs au sein de NSE élevés alors que l'amplitude des expectations minima serait plus importante au sein des classes populaires (H7). Aucune hypothèse n'a été formulée quant à la rigidité des prévisions. Enfin par assimilation des zones rurales aux groupes défavorisés quant à leurs stéréotypes de référence et à

leurs interprétations des expériences antérieures, des hypothèses similaires ont été présentées. Ainsi les niveaux d'expectations moyens seront inférieures en zones rurales comparées aux zones urbaines (H8) et les sujets ruraux présenteront, plus fréquemment que les sujets urbains des expectations extrêmement négatives alors que ces derniers formeront plus fréquemment des expectations de succès extrêmement élevées (H9). Aucune hypothèse n'a été formulée quant à la rigidité des prévisions.

Les résultats d'études précédentes (chapitre VII) permettent une première vérification des hypothèses relatives aux différences de groupes. Nous considérerons, dans un premier temps, les différences en fonction du genre pour nous pencher ensuite sur les différences en fonction de la zone de résidence et du NSE d'appartenance. La première étude, portant sur un nombre limité de sujet, avait confirmé l'existence de différences significatives de niveaux d'expectations moyens entre garçons et filles, les expectations des premiers étant supérieures à celle des secondes. Cette étude ne permettait pas de différencier les sujets des divers NSE ou de zones rurales ou urbaines.

Cette différenciation a été possible à partir des résultats d'une seconde étude portant sur un échantillon plus hétérogène et plus équilibré. Ils corroborent les différences de niveaux d'expectations moyens en fonction du genre signalés lors de la première étude et confirmèrent ainsi notre hypothèse, selon laquelle le niveau d'expectation moyen des filles est inférieur à celui des garçons (H4). Alors que les filles forment en moyenne des prévisions de succès légèrement inférieures à leurs résultats antérieurs, les garçons présentent des prévisions légèrement supérieures. De plus les garçons, émettant des prévisions irréalistes introduisent un biais positif: leurs expectations maxima sont donc supérieures à celles des filles, ce qui confirme à nouveau notre hypothèse (H5b). Celle qui se rapporte aux niveaux minima d'expectations, toutefois, n'est pas confirmée par les résultats de cette étude. En effet bien que les filles aient

tendance à introduire un biais négatif lorsque leurs expectations sont "irréalistes" l'amplitude des différences ne parvient pas au seuil de significativité minimum ($p=.087$), bien qu'il soit important toutefois au sein de la classe moyenne (H5a). Les garçons se démarquent des filles plus par leurs niveaux d'expectations positives extrêmes que par leurs niveaux d'expectations négatives extrêmes qui, plus sensible de certains effets d'interactions, ne semblent pas, en moyenne, différencier significativement les genres. Aucune différence significative en fonction du genre ne s'observe pour la rigidité des prévisions. On peut donc conclure que si, comme nous le pensons, la rigidité des prévisions est l'un des mécanismes de défense possible contre l'anxiété suscitée par les situations d'évaluation plus ou moins compétitives, il n'est pas utilisé préférentiellement par les garçons ou par les filles.

Les niveaux d'expectations moyens des sujets se distinguent également selon qu'ils vivent en milieu rural ou urbain: le niveau d'expectation des sujets urbains étant supérieur à celui des sujets ruraux, ce qui confirme notre hypothèse initiale (H8). Les sujets ruraux se différencient également des sujets urbains en relation aux expectations minima: ils forment, en effet, en général des prévisions de succès de loin inférieures à leurs niveaux de réussite précédents de façon plus marquée que les sujets urbains alors que l'amplitude de leurs expectations positives ne se distingue pas de celles de leurs collègues urbains. Notre hypothèse relative aux expectations minima (H9a) est donc vérifiée alors que celle relative aux expectations maxima ne l'est pas (H9b). Enfin la rigidité des prévisions est surtout utilisée en zone rurale par la classe moyenne et en zone urbaine par les classe supérieures et inférieures. Elle dépend donc d'interaction entre facteurs.

Finalement, contrairement à nos hypothèses, aucune différence d'expectation ne se manifeste en fonction du NSE d'appartenance des sujets, qu'il s'agisse du niveau d'expectation moyen⁽¹⁾ ou des expectations maxima. Les

(1) Bien que les sujets de NSE inférieurs présentent un niveau d'expectative moyen inférieurs aux sujets de NSE plus aisé, les différences ne parviennent pas au seuil de significativité minimum ($p<.05$).

expectations minima font toutefois exception à cette règle. En effet, les sujets de NSE bas, plus que ceux de classes plus favorisées, forment des prévisions de succès de loin inférieures à leur performances antérieures ce qui vérifie notre hypothèses (H7a). Cet effet doit être modéré par son interaction avec le facteur sexe, importante au niveau de la classe moyenne. Les hypothèses relatives aux différences de niveaux d'expectations moyens en fonction du NSE d'appartenance ne sont donc pas vérifiées (H6) ainsi que celles qui se rapportent aux niveaux maxima d'expectations (H7a).

La rigidité des prévisions varie également en fonction de la classe sociale en interaction avec la zone de résidence.

Ces résultats globaux, en vertu de notre hypothèse de l'existence d'une relation positive entre les niveaux d'expectations moyens et la motivation pour la réussite, feraient prévoir des niveaux de motivation supérieurs pour les garçons en rapport aux filles, pour les sujets urbains en rapport aux sujets ruraux alors qu'aucune différence significative ne se manifesterait entre classes sociales. Les expectations maxima supérieures des garçons, si elles représentent un mécanisme de défense efficace, renforcerait ces résultats, alors qu'elles l'affaiblirait si tel n'est pas le cas. Les expectations minima, supérieures en zone rurale, renforceraient les niveaux de motivation des sujets ruraux si elles protègent efficacement l'auto-estime des sujets mais les affaibliraient, renforçant les différences prévues si elles sont inefficaces. Le même effet, au niveau des différentes classes sociales ferait apparaître des différences de motivation entre elles.

Les résultats (chap. V) ne confirment les prévisions formées à partir des différences de niveaux d'expectations moyens que pour les classes sociales. On peut s'attendre donc à un effet modérateur des expectations extrêmes et de la rigidité des prévisions, ou expliquer les résultats contraires aux prévisions

par des effets d'interaction, par l'influence d'autres variables, ou par la présence d'une relation entre motivation et expectation différente de celle que nous avons prévue.

L'analyse des résultats de la dernière étude, contrôlant la motivation, permettra d'éclairer certains de ces aspects. Nous analyserons d'abord les résultats relatif au niveau d'expectation moyens pour ensuite passer aux biais positifs ou négatifs introduits dans les expectations (extrêmes) et à la rigidité des prévisions.

Un effet significatif du sexe s'observe lorsque les expectations sont mesurées à partir du 2^e code qui, on s'en souvient, présentait un niveau de difficulté supérieur au premier. Cet effet n'est pas mis en question par les résultats du 1^e code ou par les expectations totales qui manifestent la même tendance bien qu'ils ne parviennent pas au niveau de significativité de .05. Le phénomène peut être expliqué par l'hétérogénéité des variances des résultats des garçons et des filles pour le 1^e code, qui peut masquer un effet réel. Si nous comparons ces résultats à ceux de l'étude antérieure, nous constatons qu'en effet des différences significatives entre sexes se manifestaient pour les niveaux d'expectations du 1^e code, 2^e code et total lorsque les variances des échelles étaient homogènes. Le contrôle de la motivation des sujets a donc introduit un facteur d'hétérogénéité des variances entre garçons et filles. Cet affaiblissement du niveau de signification des différences aura une certaine répercussion sur les résultats totaux. Les résultats du 2^e code, qui peuvent être acceptés avec confiance et ceux de l'étude antérieure lorsque les variances sont homogènes permettent d'affirmer que les filles manifestent en moyenne des niveaux d'expectations inférieurs aux garçons ce qui confirme notre hypothèse relative aux différences de sexe (H4).

Les différences entre zone de résidence sont significatives pour le 1^e code et le niveau total et sont de moindre amplitude pour le 2^e code bien que les

résultats se différencient dans le même sens: les sujets ruraux manifestent systématiquement des niveaux d'expectations inférieurs aux sujets urbains et les différences sont plus nettes lorsque la tâche est vécue comme relativement facile que lorsqu'elle est vécue comme difficile. Ces résultats confirment pleinement ceux de l'étude précédente et vérifient donc notre hypothèse relative aux différences entre zones de résidence (H8).

Un effet principal du NSE est signalé au niveau du 1^{er} code et des niveaux d'expectations totaux, mais aussi au niveau du 2^{er} code bien que les différences ne soient significatives qu'à $p = .06$. Les sujets de NSE bas manifestent des niveaux d'expectations inférieurs à ceux de NSE moyen et élevé qui ne se différencient pas l'un de l'autre. Bien que cette tendance était aussi présente lors de l'étude antérieure elle ne parvenait jamais au niveaux minimum de signification statistique. Il faut constater que, dans ce cas les variances des résultats entre classes sociales, étaient extrêmement hétérogènes pour les trois échelles. Le contrôle de la motivation dans l'étude présente, sélectionnant au sein de chaque classe sociale les sujets les plus motivés et les moins motivés, a eu comme conséquence l'homogénéisation des variances et a permis l'apparition de ces différences significatives. Notre hypothèse selon laquelle les sujets de NSE bas formaient des expectations de succès inférieures à celles de NSE plus élevé est donc confirmée⁽²⁾ (H6).

Selon notre hypothèse les facteurs déterminants de la formation des expectations, liés aux représentations cognitives du niveau de compétence personnelle à la tâche dépendent et de la référence à des images globales de compétence *vs* incompetence, et de l'interprétation de ses propres expériences antérieures qui confirmeront ou infirmeront ce stéréotype en relation à soi-même. Cette hypothèse est corroborée par les faits vu que les différences entre groupes qu'il a permis de prévoir, se sont vérifiées au cours des études antérieures.

(2) Curieusement le même type d'influence entre NSE s'était manifestée lors de l'analyse des expectations parentales.

Reste observer la relation que maintiennent entre elles les attentes et la motivation pour la réussite. Un effet principal de la motivation se manifeste pour le 2^e code: bien que les variances soient quelque peu hétérogènes, l'amplitude des différences entre sujets très motivés et peu motivés permet de dépasser cet inconvénient. Des différences du même type peuvent être observées au niveau du score total alors qu'aucune différence n'est manifeste pour le 1^e code. Il semble donc que, pour que les attentes entre sujets très motivés et peu motivés se différencient, la tâche à réaliser doit présenter un certain niveau de difficulté. Cette constatation s'insère dans le cadre théorique de la motivation pour la réussite qui souligne que ce sont les tâches de niveau de difficulté moyen qui stimulent le plus les attentes de réussite des sujets très motivés et réduit le plus celui des sujets peu motivés. Les tâches très faciles ou très difficiles exercent l'effet contraire.

On peut donc conclure que le niveau d'attente des sujets très motivés est supérieur à celui des sujets peu motivés et donc que l'hypothèse d'une liaison générale positive entre attente et motivation est confirmée (H25). Les nombreux effets d'interaction toutefois soulignent que la généralisation de cette constatation doit être soumise à certaines conditions. L'effet de la motivation sur les niveaux d'attentes moyens, pour les tâches relativement faciles n'est pas absent mais est masqué par des effets d'interaction: l'effet de la motivation varie en fonction du genre du sujet: il est beaucoup plus important pour les garçons que pour les filles (graphique 9.70). Cette faible variation des attentes féminines en fonction de leur motivation n'est que le résultat d'effets antagoniques de la motivation en milieu rural et urbain chez les filles. L'effet de la motivation varie donc en fonction du genre du sujet et de sa zone de résidence.

Cet effet d'interaction se retrouve au niveau du 2^e code et du score global. L'observation des graphiques 9.67a, 9.71 et 9.74 fournit une image cohérente. Bien que les niveaux d'attente moyens soient légèrement plus

élevés pour le 1^{er} code, on peut constater que dans les trois épreuves, les expectations en milieu rural sont totalement divergentes lorsqu'il s'agit de garçons et de filles, alors que les sujets de milieu urbain ne présentent pas cette même opposition. En effet, en milieu urbain, si le niveau d'expectation des garçons peu motivés est supérieur à celui des filles, il lui est identique lorsqu'ils sont tous deux très motivés. Leurs niveaux d'expectations s'élèvent en général en fonction de leur degré de motivation, ce qui, d'ailleurs, se vérifie également chez les garçons ruraux.

Les filles rurales, par contre, constituent un groupe particulier. En effet, non seulement, lorsqu'elles sont peu motivées leurs expectations sont supérieures à celles des garçons mais encore, elles décroissent lorsque leur motivation augmente. Ce qui distingue, entre autres, les filles rurales d'autres groupes sociaux, est la convergence des images négatives que les stéréotypes de compétence auxquels elles peuvent se référer leur transmettent. Les expectations parentales qui, au delà des variations introduites par les caractéristiques de l'enfant, en sont le reflet sont plus basses pour les filles que pour les garçons, sont plus basses pour les sujets ruraux que pour les sujets urbains. Les filles rurales seront d'autant plus concernées par ces stéréotypes qu'elles désirent réussir, s'opposant ainsi aux attentes du milieu, c'est-à-dire qu'elles sont motivées pour atteindre un succès qui leur est *a priori* présenté comme inaccessible. Les expectations négatives de succès qu'elles forment, non seulement sont cohérentes avec cette image d'incompétence mais garantissent au sujet sa démarcation de cette image (vu les hautes probabilités de réussir à un niveau supérieur à leurs prévisions). Elles évitent ainsi le risque d'un échec relatif (ne pas atteindre l'objectif qu'elles s'étaient fixées) qui confirmerait les stéréotypes précédents. Les filles parviennent ainsi à réduire leur anxiété et à maintenir, grâce à ce stratagème, un haut niveau de motivation pour la réussite. Ce mécanisme de défense renforce l'auto-estime des sujets, la maintenant au dessus de l'image de

référence sociale. L'usage de tel mécanisme ne sera pas nécessaire pour les sujets qui peuvent se référer à une image de succès (en tant que garçons, en tant que citoyen...) qui légitimera leurs hautes attentes. L'absence d'investissement à la tâche justifiera, chez les sujets peu motivés soit la non atteinte des objectifs élevés (garçons urbains) établis en référence aux images sociales de compétence masculine ou l'établissement d'objectifs limités (garçons ruraux, filles ruraux, filles urbaines) sans menacer l'auto-estime, et sans avoir donc besoin de mettre en place des défenses pour la protéger.

Ces effets d'interaction expliquent pourquoi les attentes relativement faibles des femmes et des sujets ruraux n'ont pas fait baisser leur niveau de motivation pour la réussite, comme l'indiquent les différences de moyenne entre groupes rapportées au chapitre V.

Un seul effet principal est à signaler pour les niveaux d'attente extrêmes, celui du NSE qui influencerait l'amplitude des attentes négatives extrêmes, corroborant ainsi les résultats de l'étude précédente: les sujets de NSE bas émettent des prévisions de réussite de loin inférieures à leurs niveaux de réussite précédents, fait qui s'atténue lorsqu'on s'élève dans la hiérarchie sociale, ce qui confirme notre hypothèse relative aux différences de classes sociales. Aucune différence significative n'a été observée au niveau des attentes maximales, fait qui aurait pu être attribué au manque d'homogénéité des variances dans l'étude précédente mais qui, confirmé par cette dernière étude (variances homogènes), permet de rejeter définitivement l'hypothèse d'une influence de la classe sociale sur les attentes extrêmes positives. Les effets du sexe et de la zone de résidence, mis en évidence par l'étude précédente, n'ont pas été retrouvés en tant qu'effets principaux, mais participent à divers effets d'interaction significatifs. Le contrôle de la motivation a permis d'éclairer les interactions entre l'expression de prévisions extrêmement éloignées des niveaux de performance objectif et le désir de

succès des sujets. Ces attentes peuvent exercer un effet stimulant direct ou indirect, en protégeant l'auto-estime du sujet des conséquences de l'échec. Un premier effet d'interaction, de la motivation et du sexe, indique que les niveaux d'attentes maxima présentés par les sujets très motivés, varient selon qu'ils sont garçons ou filles. Ainsi si les garçons très motivés se montrent assez audacieux lorsqu'ils forment des prévisions de succès supérieures à leurs résultats antérieurs, ce n'est pas le cas des filles qui se montreront beaucoup plus prudentes, lorsqu'elles désirent atteindre le succès. Elles perdent toutefois un peu de cette prudence lorsqu'elles ne sont pas motivées pour la réussite. Les attentes positives maxima des garçons peu motivés sont, quant à elles, relativement faibles. On pourrait croire que l'élévation du niveau d'attente maximum des garçons en fonction de leur motivation, sous-tend une recherche d'excitation ou de stimulation (ce qui serait en accord avec les niveaux d'anxiété stimulante supérieurs chez les garçons, surtout s'ils sont très motivés). Cette recherche de stimulation est inférieure chez les sujets peu motivés et chez les filles. Celles-ci plus anxieuses lorsqu'elles sont peu motivées, émettent des attentes plus élevées que leurs collègues plus motivées afin de réduire l'impact de la non atteinte des prévisions (irréalistes), qui ne pourra être attribuée à leur incompétence. Les filles très motivées, par contre, ne recherchant ni stimulation excessive, ni protection spécifique, forment des prévisions légèrement supérieures à leurs performances antérieures. Ces interprétations exigent, certes, confirmation mais prétendent attirer l'attention sur le fait que des comportements identiques peuvent servir des buts différents qui varieront selon les caractéristiques du sujet et le contexte social dans lequel il s'insère.

L'effet d'interaction de la motivation et du sexe exige, pour les attentes négatives extrêmes, que l'on tienne compte de la zone de résidence des sujets. En effet, alors que les filles rurales très motivées formulent des attentes de succès de loin inférieures à leurs niveaux de performances, ce

n'est pas le cas des filles urbaines qui, lorsqu'elles adoptent cette attitude, peuvent prévoir des résultats légèrement inférieurs à leurs performances antérieures. Elles n'admettent pas facilement le risque que leurs résultats puissent éventuellement empirer. L'expression d'expectations négatives relativement amples de la part des sujets peu motivés peut être considérée un mécanisme de défense qui élimine le risque d'échec représenté par la non atteinte des objectifs prévus, étant donné leur faible investissement dans ce type de tâche.

Les niveaux d'expectations négatif varient moins en fonction de la motivation pour les garçons que pour les filles, et les niveaux moyens d'expectations inférieurs des filles suggèrent que ce mécanisme de défense est plus utilisé par les filles que par les garçons. Nous rappelons que les hypothèses à ce niveaux avaient essentiellement un caractère exploratoire.

La rigidité des prévisions est une autre stratégie qui peut soit accroître la valeur du succès, soit protéger le sujet du risque d'échec. Le maintien rigide des prévisions de performances, indépendamment des résultats obtenus, est plus fréquent chez les garçons que chez les filles, s'ils appartiennent à la classe supérieure ou inférieure, l'inverse s'observant au sein de la classe moyenne. Un effet d'interaction quadruple indique que les sujets plus motivés sont plus rigides dans leurs prévisions que les sujets moins motivés (soit les filles de NSE bas ou les garçons de la classe moyenne). C'est aussi le cas pour les garçons urbains de NSE moyen ou supérieur et de filles de NSE inférieur. Cette rigidité peut être un signe de ténacité, qualité utile pour soutenir les projets de sujets très motivés, surtout en zone rurale. Une plus grande flexibilité des prévisions semble plus fonctionnelle pour d'autres groupes. Les raisons qui justifieraient les différences ne sont pas claires. La constatation de différences significatives entre groupes sociaux et de l'existence de liaison avec les niveaux de motivation satisfont l'objectif exploratoire que nous nous

étions fixé en relation à cette variable. La découverte des raisons de ces différences pourra faire l'objet d'autres recherches.

Les expectations de réussite des sujets peuvent être abordés sous différents angles. Nous en avons privilégié trois. Le premier se rapportant aux niveaux moyens d'expectation de réussite du sujet lorsqu'il est confronté à une tâche déterminée a été le plus étudié: certaines hypothèses précises avaient été formulées à son sujet. Les deux autres, s'attachant à l'amplitude maxima des expectations positives ou négatives et à la constance des prévisions semblaient être pertinents dans la mesure où ils seraient utilisés comme mécanismes de défense des sujets dont l'utilité varierait en fonction des groupes d'appartenance et du niveau de motivation des sujets. Nous avons donc précisé nos prévisions quant à la présence de différences entre groupes et d'une liaison avec la motivation pour la réussite faisant intervenir des effets d'interaction pour les premières et nous sommes limités à observer ces possibles différenciations pour les secondes. Ces hypothèses très générales avaient un caractère essentiellement exploratoire et prétendaient attirer l'attention sur la complexité de l'étude des relations entre motivation et expectations qui avait été, selon nous, un peu trop simplifié au sein des théories précédentes.

On peut conclure que si les différences d'expectation moyenne entre groupes se sont globalement vérifiées, leurs relations avec la motivation ne répond pas à une règle simple et universelle mais fait intervenir des effets d'interaction, c'est-à-dire varient selon les caractéristiques du groupes au sein duquel elles se manifestent. Un même comportement peut avoir des significations différentes au sein de groupes différents et, de ce fait, servir des objectifs différents.

III. CONCLUSIONS GENERALES

Ce chapitre prétendait apprécier les résultats de la dernière étude à la lumière des hypothèses générales du travail présentées au chapitre IV. Celles-ci représentent l'opérationnalisation du processus hypothétique de construction différentielle de la motivation pour la réussite de pré-adolescents portugais. Selon notre modèle théorique cette formation dépend de facteurs cognitifs et sociaux dont l'expression varie en fonction des caractéristiques générales du sujet et de son milieu. Parmi celles-ci nous avons privilégié le genre, le niveau socio-économique et la zone de résidence. C'est à la fois la variation de l'expression de ces variables "explicatives" selon les groupes d'appartenance et la spécificité de leur liaison à la motivation pour la réussite qui sont responsables de la construction différentielle de cette motivation au sein des divers groupes sociaux. Nos hypothèses ont donc porté sur ces deux aspects: 49 se rapportent aux différences de groupe et 15 aux relations entre motivation pour la réussite et les variables explicatives hypothétiques. Une hypothèse générale, enfin, prévoyait des effets d'interaction entre variables indépendantes (H60), qui peuvent modifier non seulement l'expression des variables dépendantes considérées au sein des groupes, mais encore leurs relations avec la motivation. L'observation de ces interactions sont particulièrement intéressantes dans la mesure où elles attirent l'attention sur la complexité du problème et évitent ainsi toute simplification et généralisation excessive des résultats. C'est d'ailleurs le spécial intérêt porté à ces interactions qui a fondé le choix du plan d'expérience factoriel, considérant la motivation pour la réussite variable indépendante, ainsi que la méthode d'analyse lors de cette dernière étude.

Vu l'interdépendance des résultats différentiels et relationnels au sein du schéma explicatif initial, la discussion a intégré l'ensemble des résultats obtenus au cours des études successives rapportées aux chapitres précédents. La mise en évidence des associations entre les variables éducatives et cognitives, observées soit de façon isolée, soit au sein d'interactions complexes, éclairent le processus de formation de la motivation pour la réussite des pré-adolescents et sa spécificité liée à la période de développement que le sujet traverse ainsi qu'aux caractéristiques péculaires du milieu socio-culturel portugais.

Globalement 70% de nos hypothèses ont été confirmées (46) et 30% infirmées (19). L'analyse de ces dernières a apporté un contribut important pour la compréhension des déterminants de la motivation pour la réussite scolaire à cet âge et au sein de certains groupes. Les 26 effets d'interactions mis en évidence prouvent, à eux seul, la pertinence de l'attention qui a été accordée à cet aspect afin de parvenir à une compréhension plus différenciée du processus de construction de cette motivation.

Les hypothèses relatives aux différences d'expression des variables cognitives en fonction du sexe furent, dans l'ensemble, confirmées. Deux exceptions peuvent être signalées, l'une relative aux choix d'activités nouvelles, l'autre à l'amplitude maxima d'expectations négatives. La référence des filles à des images sociales d'incompétence influençant d'autres aspects de ces attitudes ainsi que certains effets d'interaction permettent d'expliquer ces phénomènes, comme nous l'avons signalé en cours du chapitre.

Parallèlement la plupart des hypothèses relatives aux différences entre classes sociales ou zones de résidence ont été corroborées au cours des études successives. Fait exception l'absence de différenciations des niveaux d'anxiété débilite entre groupes dont est essentiellement responsable l'attitude des sujets de NSE bas urbain. Bien que les raisons en soient peu claires, il ressort

que ce groupe de sujet a recours à des mécanismes de défenses efficaces pour réduire leur anxiété, ce qui assure le maintien de niveaux de motivation pour la réussite relativement élevés. Dans la mesure où ce résultat contredit ceux obtenus par d'autres recherches réalisées dans d'autres contextes, il revêt un intérêt particulier comme reflet de facteurs culturels spécifiques à la situation portugaise: l'échec scolaire du NSE bas urbains n'est pas aussi anxiogène au Portugal qu'il l'est dans d'autres pays, et il serait intéressant d'en rechercher les raisons au cours d'études ultérieures. C'est le recours aux caractéristiques éducatives et culturelles des zones rurales qui a permis d'expliquer l'anxiété stimulante supérieure dans ces milieux.

Les interprétations suggérées par ces résultats inattendus insistent sur l'importance de l'interprétation cognitive des événements par les sujets, des mécanismes de défense qui surgissent dans des contextes peu stimulants et sur la variété des stratégies qui peuvent, dans les divers milieux, garantir le maintien de niveaux de motivation relativement élevés. Ces arguments, présentés *a posteriori* ont, bien sûr, un caractère hypothétique et leur valeur dépend de vérifications ultérieures au cours de recherches organisées à cet effet. Il n'auraient pu être présentés *a priori*, vu le caractère inattendu des résultats qui les ont suscités. S'intégrant dans le contexte théorique de la détermination cognitivo-sociale des comportements, ils ne mettent pas fondamentalement en question notre schéma explicatif initial, mais y apportent des éléments informatifs importants.

En effet, les relations prévues entre motivation pour la réussite et les diverses variables cognitive ont été confirmées dans leur ensemble. Comme nous l'avions prévu, elles sont souvent dépendantes du contrôle d'autres facteurs: le cas de l'anxiété stimulante ou même du conformisme sont donc exceptionnels. La liaison entre variables cognitives et motivation varie donc selon le contexte dans lequel elle se manifeste et s'inverse même au sein de certains groupes (comme c'est le cas de la relation entre expectation et

motivation chez les filles rurales). La manipulation de ces variables peut permettre au sujet de résister aux informations menaçantes transmises par le milieu et investir malgré tout dans la poursuite de la réussite scolaire. L'analyse de résultats inattendus de certains groupes sera reprise, à titre illustratif, par la suite.

L'absence de relation entre les aspirations et la motivation et la relation positive entre cette dernière et le conformisme précise les caractéristiques de la motivation à cet âge et permet la prévision du maintien de l'investissement dans ce domaine: la motivation des sujets conformistes se maintiendra à condition que la réussite scolaire continue à être valorisée, dans le cas contraire il se réduira. Lorsque l'exigence de motivation intrinsèque dans le domaine scolaire prendra le pas sur les possibilités de renforcements extrinsèques, la motivation de sujets peu conformistes mais possédant de hautes aspirations (dans le sens adopté dans cette étude) s'accroîtra sensiblement. Ces hypothèses de l'évolution de la motivation pour la réussite, si confirmées lors d'études ultérieures, non seulement expliqueraient les différences de motivation pour la réussite des membres de divers groupes sociaux à la fin de l'adolescence ou à l'âge adulte, mais signaleraient également certaines cibles stratégiques en vue d'une éventuelle transformation de cette situation. Ces résultats sont utiles dans la mesure où ils nous ont permis de préciser le concept d'aspiration dans cette étude. Les aspirations sont, en fait, liées à la valeur de la réussite dans un domaine mais non à la valeur sociale de cette réussite: elles seraient le reflet de la valeur intrinsèque de la poursuite de la réussite dans un domaine.

Les résultats qui se rapportent aux différences de pratiques éducatives maternelles en fonction des groupes sociaux d'appartenance confirment en général nos prévisions et permettent, en outre, comme c'est le cas pour l'autonomie, la délimitation plus précise du concept. Deux expectations sont

toutefois à signaler. La première se rapporte à l'absence de différence d'autoritarisme parental entre garçons et filles. Il semble que la référence à des stéréotypes culturels d'agressivité masculine *vs* fragilité féminine ou ne sont pas aussi salients dans la société portugaise, ou varient en fonction des groupes considérés, ou encore ne suscitent pas une intervention éducative différenciée de la part des parents. Si l'autoritarisme vise à réduire l'agressivité des garçons, il peut aussi remplir une fonction protectrice pour les filles, lorsque le milieu est menaçant, à défaut d'autres techniques de contrôle du comportement (NSE bas). La seconde exception se rapporte à l'acceptation de l'enfant, qui ne varie pas en fonction de la zone de résidence. Certains aspects précis des conditions de vies urbaines peuvent faire ressentir l'enfant comme source de problèmes (de garde, de sécurité, d'espace) alors que d'autres aspects susciteraient le même type de réaction chez les parents ruraux (éloignements des écoles, difficultés économiques...). Ces deux groupes de facteurs équilibreraient donc le degré d'acceptation de l'enfant des mères rurales et urbaines.

Notre schéma théorique qui postulait que le choix de pratiques éducatives différentes par les mères des sujets considérés dépendait d'un système de représentations largement partagé, est donc vérifié. Ces représentations sont effectivement la synthèse d'images sociales stéréotypées d'expériences antérieures partagées par les membres du même groupe social en vertu, entre autres, de contraintes liées aux conditions de vie, ainsi que des perspectives d'intégration sociale future du sujet et des exigences qu'elles impliquent au niveau de l'acquisition de certaines compétences.

Le tableau se modifie toutefois lorsque l'on observe les relations entre pratiques éducatives maternelles et motivation pour la réussite des jeunes. Nos hypothèses ont été vérifiées pour la structuration en général et le locus de contrôle, alors que les relations entre la motivation pour la réussite scolaire de l'enfant, d'une part, et la structuration rigide ou flexible des mères, leur

autoritarisme, l'autonomie qu'elles concèdent à l'enfant, leur acceptation de celui-ci et leurs expectations, d'autre part, s'éloignent de nos prévisions initiales. La prévision d'effets d'interaction s'est révélée, une nouvelle fois, pertinente.

La nécessité d'une certaine organisation de la vie familiale est confirmée soit par l'association positive entre structuration totale et motivation, soit par l'association négative entre absence de structuration et motivation ceci pour garçons comme pour filles et pour les sujets de tous les milieux sociaux. De plus la motivation pour la réussite de l'enfant est également associée au locus de contrôle interne de la mère comme le prévoyait notre hypothèse. Cette association dépend, toutefois, du contrôle de certaines variables: positive dans la plupart des cas, elle s'inverse chez les garçons de NSE bas et les filles de NSE élevé. Ces expectations ont été interprétées à partir de l'impact différent qu'exercerait, sur les niveaux d'auto estime du sujet, sa conviction de responsabilité personnelle, selon qu'elle se rapporte à des expériences de succès ou d'échec, d'une part, et la signification de l'appui maternel dans le domaine scolaire lorsque celui-ci est peu valorisé par le groupe social d'appartenance, d'autre part. Le recours à des processus cognitifs intermédiaires est donc nécessaire pour interpréter de tels résultats.

Nos hypothèses n'ont donc pas été vérifiées quant à l'autoritarisme et la rigidité de la structuration familiale, à l'autonomie et à l'acceptation de l'enfant. En général, une ambiance plus rigide et autoritaire et l'imposition de certaines exigences à l'enfant favorisent le développement de sa motivation pour la réussite scolaire. Nous avons considéré, qu'à la pré-adolescence et dans le contexte scolaire portugais, ce tableau fournit une certaine sécurité à l'enfant en lui signalant les domaines d'investissements préférentiels et les stratégies d'action qui mènent à la réussite. Il semble clair, d'une part, que ce type de pratiques éducatives est fonctionnel pour le développement pour la réussite scolaire qui est encore, à cet âge, essentiellement conformiste comme

nous l'avons observé par ailleurs. Celles-ci ne déchargent pas l'enfant de la responsabilité de ses résultats mais met l'accent sur le rôle parental d'appui et d'orientation à cette phase du développement de l'enfant. Ces pratiques éducatives, toutefois, ne favorisent pas le développement d'une motivation plus intrinsèque dans la mesure où elles ne stimulent les options personnelles ni au niveau du choix des buts, ni au niveau des moyens pour y parvenir. Elles seront probablement dysfonctionnelles à longs termes si elles se maintiennent avec la même intensité. Il est possible qu'au sein de certains groupes sociaux, elles soient progressivement substituées par un type d'organisation plus flexible et des techniques de contrôle moins coercitives. La capacité d'adaptation des techniques parentales aux caractéristiques de l'enfant et de la situation en fonction de l'âge sera donc l'aspect déterminant du développement et du maintien de hauts niveaux de motivation pour la réussite scolaire des différents groupes. La présence d'effets d'interaction est notable, au niveau de la plupart des variables éducatives. Aucune relation significative n'a été mise en évidence entre attentes parentales et niveaux de motivation des sujets. Il n'est pas impossible que l'influence des attentes parentale, réduite à cet âge, se manifeste clairement plus tard, ce qui serait indice d'un effet latent mis en évidence dans d'autres recherches.

Bien que les relations entre pratiques éducatives et motivation pour la réussite n'aient pas revêtu la forme prévue, les résultats de cette étude appuient l'existence d'une relation entre ces variables. Le développement de la motivation pour la réussite des jeunes dépend donc des interrelations au sein de la famille. Essentiellement conformiste, elle se développera plus aisément au sein de familles dont les normes nombreuses, précises et inaltérables indiquent avec précision ce que le sujet doit faire pour parvenir à la réussite valorisée par le milieu. Le contexte scolaire, durant la 5^e et 6^e année de scolarité ne garantit pas cette sécurité. Ce sera donc au sein de la famille que le jeune la recherchera. Ce besoin de sécurité est lié à la période de changements que

représente le début de l'adolescence. On peut prévoir qu'il prendra d'autres formes par la suite, que les exigences d'autonomie de l'enfant augmenteront avec l'âge et accompagneront les caractéristiques de la réalisation scolaire qui souffriront une transformation parallèle. Le maintien de hauts niveaux de motivation scolaire ou leur développement dépendra essentiellement de la capacité des mères à adopter leur comportement éducatif aux exigences du développement de l'enfant. Toutefois, cette soumission aux normes parentales ne sera fonctionnelle à cet âge que si le milieu valorise la poursuite de la réussite à l'école. Lorsque ce n'est pas le cas, le jeune tirera bénéfice d'une plus grande autonomie et d'une ambiance peu autoritaire afin de pouvoir, en toute liberté, poursuivre ses buts de réalisation scolaire. Un appui maternel à la réussite sera particulièrement important dans ces cas. Si le milieu valorise au contraire la réussite scolaire, une plus grande autonomie permettrait à l'enfant de se donner d'autres buts de réalisation dans d'autres domaines plus séducteur que le domaine scolaire et de désinvestir par conséquent la réussite scolaire.

L'analyse des résultats inattendus des filles rurales de NSE bas et des garçons urbains de NSE élevé illustrera les différences d'impact de certaines attitudes éducatives parentales sur le développement de la motivation pour la réussite de l'enfant en fonction des contextes dans lesquels elles s'insèrent. Comment les filles rurales, malgré leurs références à des stéréotypes généraux d'incompétence dans le domaine scolaire, leurs résultats scolaires relativement faibles et la dévalorisation de la réussite scolaire des filles dans leur milieu peuvent elles manifester de hauts niveaux de motivation pour la réussite? Nous avons vu, au cours de ce travail, que ce groupe est particulièrement conformiste. Le conformisme des filles les fait adhérer, certes, aux stéréotypes sociaux mais aussi aux valeurs véhiculées par l'adulte qui, dans leur cas, sont sensiblement différentes au sein du milieu familial et scolaire. Si le milieu familiale valorise peu la réussite scolaire, l'attitude du corps

enseignant, essentiellement féminin à ce niveau de scolarité, sera diamétralement opposée. La valorisation de la réussite scolaire par les professeurs qui, dans les milieux ruraux, sont des figures relativement prestigieuses, influencera l'évaluation de l'importance de cet objectif par les filles. Cette influence est renforcée par le modèle d'identification que représente le professeur à cet âge. Pour pouvoir investir dans ce domaine, éloigné du système de valeur de la famille et des attentes des adultes à leur égard, elles devront voir garanties certaines conditions. Alors que, pour les filles rurales de NSE élevé, c'est l'autonomie qui crée ces conditions, pour celles de NSE bas ce sera le faible autoritarisme maternel allié à un certain appui de la part de la mère. En effet, les bons résultats scolaires des premières, allié au locus interne et à l'autonomie leur prouvent qu'elles sont responsables de tels résultats et qu'elles ont le droit de choisir les domaines d'investissement qu'elles désirent. Cette même autonomie ne favorise pas les filles de classes populaires. En effet elles bénéficient davantage de l'appui maternel explicite, de la conviction qu'elles sont responsables de leurs résultats et qu'en cas de problème, leur mère se sent capable de les aider à les résoudre et d'ainsi contribuer à la réussite de la fille, plutôt que du fait qu'elle lui ferait confiance quant aux stratégies à choisir pour parvenir à cette réussite. L'atmosphère peu autoritaire s'encadre dans l'image du parent comme de celui qui fournit aide et appui plutôt que comme autorité distante et menaçante. Dans ce cadre, de basses attentes sont fonctionnelles dans la mesure où elles sont liées à de hauts niveaux de réalisation. Elles fixent en quelque sorte les probabilités de succès des filles aux niveaux qui pourraient être attendus à partir de l'ensemble de leurs références dévalorisantes (stéréotypes, expériences...) mais, simultanément, les rassurent constamment sur leur capacité à dépasser ces niveaux et leur fournissent ainsi la preuve répétée que l'effort et le désir de réussir permettent de vaincre les "fatalités" du milieu. La baisse du seuil minimum de

réussite que cette attitude implique leur permet de maintenir de hauts niveaux de motivation malgré des résultats scolaires objectivement faibles.

Comment les garçons urbains de NSE supérieur, qui se réfèrent à des stéréotypes de compétence, non seulement en tant qu'hommes, mais en tant que membres de la classe supérieure vivant dans de grandes agglomérations, qui parviennent à de bons niveaux de résultats scolaires et dont le milieu valorise la réussite scolaire, manifestent-ils de bas niveaux de motivation pour la réussite? Bien que les valeurs scolaires et familiales soient convergentes pour ces sujets, leur faible conformisme ne suscitera pas une adhésion aussi complète du garçon à la valeur de la réussite scolaire. La structuration plus flexible de l'environnement familial ainsi que l'autonomie dont jouit l'enfant lui aura appris non seulement qu'il est capable mais aussi qu'il a le droit de réaliser des choix personnels et d'investir dans divers domaines d'activités. Les possibilités économiques de la famille élargissent l'éventail des activités possibles et il se peut qu'à cet âge, la séduction d'autres domaines de réalisation (loisirs, sports) prenne le pas sur le domaine scolaire et réduisent, du moins momentanément, le désir de réussite scolaire de l'enfant. Les garçons de NSE élevé sont moins anxieux face à l'échec que les filles, et l'on sait que la liaison entre anxiété et motivation est moins étroite en zone urbaine qu'en zone rurale. Les échecs relativement rares de ces sujets seront donc peu dramatisés. Ils seront, en outre, motivés à investir dans l'apprentissage d'autres activités (aspirations élevées). S'ils forment des expectations de succès positives en référence à leur stéréotypes de compétence, celles-ci influencent peu leurs niveaux de motivation vu qu'elles ne s'accompagnent probablement pas de l'effort nécessaire pour parvenir à ces buts élevés.

Les résultats obtenus, dans leur ensemble, n'exigent pas la modification du schéma explicatif initial qui a été globalement corroboré. Des relations entre variables "explicatives" et motivation existent effectivement chez les

pré-adolescents et des différences effectives quant à l'expression des variables cognitives et éducatives sont patentes en fonction du genre du sujet, du NSE d'appartenance de la famille ou de sa zone de résidence. Les niveaux de motivation des sujets des divers groupes sociaux sont explicables et par la relation qui lie la motivation aux variables explicatives et par les niveaux de manifestation différents de ces variables au sein des groupes. Certains résultats obtenus, différents de nos prévisions, nous ont éclairé sur le processus de formation et de maintien de la motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescents au Portugal.

Notre schéma explicatif permet également de prévoir, dans une certaine mesure l'évolution de la motivation, lorsque les besoins des sujets se modifient, les exigences du milieu scolaire s'altèrent et les contraintes du milieu familial et social se font plus pressantes.

Les résultats obtenus au cours de cette recherche nous ont permis de constater que la situation des pré-adolescents n'est assimilable ni à celle des adolescents, ni à celle des adultes et que le développement de leur motivation sera soumis à d'autres exigences. De même, la situation des sujets portugais diffère, sur de nombreux points, de celles de sujets issus d'autres cultures. Finalement l'importance des effets d'interaction nous a rappelé que la spécificité de chacun des milieux au sein d'une même culture, est un facteur susceptible de modifier radicalement, non seulement la manifestation moyenne de certaines variables psychologiques mais encore leurs relations et leur impact sur le comportement des jeunes. L'introduction de ces interactions permet de situer les résultats d'autres recherches dans leurs contextes, d'en comprendre les apparentes contradictions et d'en limiter les possibilités de généralisation.

Notre schéma conceptuel de formation différentielle de la motivation pour la réussite scolaire pourra utilement être complété par la suite, grâce à l'étude des mécanismes cognitifs mis en place dans certains milieux qui sont

susceptibles de modifier le type de relation entre variables éducatives ou cognitives et de réduire l'impact débilant que les références cognitives et les expériences partagées exerceraient sur la motivation des sujets en leur sein. Certains de ces mécanismes de défense ont été suggérés à titre mèrement hypothétique dans cette étude.

CONCLUSIONS GENERALES

Au terme de ce travail une évaluation de la recherche dont les différentes étapes et les principaux résultats ont été présentés au cours des pages précédentes, s'impose. Elle se fera en fonction de l'objectif poursuivi et portera et sur la pertinence du type d'organisation de la recherche adopté et sur la valeur des résultats obtenus au cours de chacune des phases de celle-ci. L'intérêt global de cette recherche et son contribut pour les divers domaines de la psychologie seront appréciées dans un second temps. Enfin seront suggérées certaines perspectives d'avenir en terme de projets de futures recherches dans ce cadre.

Avant d'initier cette analyse critique, l'objet et l'objectif de la recherche seront brièvement rappelés.

Cette recherche a comme point de départ implicite le projet d'expliquer les différences de niveaux moyens de réussite entre groupes sociaux et leur accentuation avec l'âge. Indépendemment des différences de niveau intellectuel entre groupes et de certaines discriminations sociales objectives, il nous a semblé que la prise en considération de facteurs motivationnels pourrait apporter un contribut important à la compréhension des raisons de tel...

phénomène. Notre étude porte donc sur les différences de motivation pour la réussite.

La variété des résultats de recherches dans ce domaine et leur aspect fréquemment contradictoire ont, en quelque sorte, imposé une délimitation plus précise du domaine d'observation. Nous avons donc limité l'objet d'étude à la motivation pour la réussite des jeunes, et plus spécifiquement à la période qui correspond au passage de l'enfance à l'adolescence. La pré-adolescence, comme période de transition, présente un intérêt particulier et a été relativement peu étudiée. Nous avons, en outre, limité notre observation à la motivation pour la réussite scolaire vu que le domaine scolaire est un de ceux auquel tous les sujets de cet âge doivent nécessairement se confronter. L'objet de cette recherche porte donc sur les différences de motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescents selon leurs groupes sociaux d'appartenance. Le fait que cette étude porte sur la population portugaise y apporte un regain d'intérêt dans la mesure où cela permettra certaines comparaisons interculturelles avec les résultats de la majorité des recherches portant sur la population nord-américaine.

Dans ce cadre, la recherche ici présentée ne s'est pas limitée à observer les différences entre groupes sociaux, bien que l'intérêt de cette observation soit indéniable et qu'elle représente une étape indispensable pour toute analyse ultérieure, mais s'est donné comme objectif comprendre les raisons de telles différences. Elle s'est donc penchée sur les processus responsables de la formation des niveaux de motivation. L'introduction des différences de groupes a permis de tester, préciser et compléter les lois qui régissent les processus généraux et déterminer les conditions d'application de telles lois. L'objectif de notre recherche était la mise en évidence des processus responsables de la formation différentielle de la motivation pour la réussite des divers groupes sociaux et du maintien de telle différenciation; ont été privilégiés, parmi d'autres possibles, trois facteurs de différenciation des groupes: le genre, le

niveau socio-économique d'appartenance et la zone de résidence des sujets, en fonction de leur pouvoir de différenciation des degrés de réussite, à partir de critères socialement définis.

La poursuite de cet objectif a dû passer par l'élaboration d'un modèle hypothétique de formation différentielle de la motivation pour la réussite. Celui-ci n'a pas été élaboré dans l'abstrait mais s'est, au contraire, appuyé sur l'ensemble des recherches théoriques et empiriques dans ce domaine: un bilan de la littérature, indispensable dans ce cadre, ainsi que la présentation du modèle hypothétique ont constitué la première étape de la recherche. Ce modèle devait, en outre, être suffisamment précis pour pouvoir être confirmé ou infirmé par les résultats empiriques de notre recherche, soit mettre en relation certaines variables clairement définies. L'adaptation ou la construction d'instruments permettant la mesure fidèle et valide de ces variables auprès de pré-adolescents portugais a été l'objectif de la seconde étape de la recherche. Enfin la confrontation des résultats empiriques aux hypothèses issues de ce modèle théorique a permis d'en apprécier la validité, lors d'une troisième étape.

Bien que l'on ne vérifie par une équivalence, point par point, entre ces diverses étapes et les trois parties de la thèse un certain parallélisme peut être observé. L'intégration des informations fournies par ces trois parties est indispensable pour évaluer leur impact dans l'éclaircissement du problème qui nous préoccupe, soit les raisons des différences de motivation entre groupes sociaux. Pour une question de clarté d'exposition, toutefois, elles seront successivement considérées au cours de cette évaluation. Le rappel plus détaillé de leurs objectifs permettra d'apprécier leur opportunité ainsi que la valeur des résultats qu'elles présentent.

La première partie (chapitre I à IV) avait comme principal objectif l'élaboration d'un schéma explicatif hypothétique de formation différentielle de la motivation pour la réussite qui permette la présentation d'hypothèses suffisamment précises pour pouvoir être soumises à vérifications empiriques. Cette élaboration devait s'appuyer sur un cadre conceptuel cohérent qui fournisse une définition précise du concept de motivation, un principe d'interprétation des différences de motivation et la mise en évidence de facteurs responsables de telles différences. Ce cadre conceptuel n'a pas été élaboré dans l'abstrait mais s'est appuyé sur l'étude des principales théories de la motivation pour la réussite (rapportée au chapitre I) ainsi que sur un bilan des recherches empiriques susceptibles de suggérer des variables qui, par leur liaison directe ou indirecte avec la motivation pour la réussite, constituent des éléments explicatifs potentiels des différences de motivation pour la réussite entre groupes (chapitre II et III). Le schéma explicatif hypothétique des différences de motivation s'intègre dans le cadre théorique de la construction progressive de telles différences et fait référence à l'influence de facteurs d'ordre cognitif et social pour expliquer la situation actuelle. Détaillé au cours du chapitre IV, il a donné lieu à l'élaboration de 60 hypothèses spécifiques.

Le principaux résultats de ces quatre chapitres seront brièvement rappelés et leur intérêt souligné.

Le premier chapitre a présenté un bref bilan des principales théories de la motivation pour la réussite, délimitant ainsi le cadre conceptuel au sein duquel se sont développées la plupart des recherches empiriques au cours des dernières années. Trois courants théoriques ont été privilégiés dans la mesure où ils synthétisent trois époques de pensée dans l'étude de la motivation pour la réussite, le courant lié à Atkison et Mc Clelland, celui représenté par Crandall

qui s'inscrit dans la ligne de l'apprentissage social et enfin celui de Weiner qui a intégré et développé les composantes cognitives de la motivation.

Ces différents courants théoriques présentent, comme l'on pouvait s'y attendre, des convergences et des divergences. Toutes trois considèrent que la motivation est le moteur de l'action, que la motivation pour la réussite est contrecarrée par la peur de l'échec, que les attentes et valeurs sont étroitement liées à la motivation pour la réussite et que cette motivation influence le comportement du sujet et ses performances. Elles se distancient l'une de l'autre, toutefois, en relation aux caractéristiques de la motivation (stabilité, généralité, conscience), à l'aspect stimulant les manifestations de motivation, aux déterminants des attentes et valeurs et au type de relation de ces dernières avec la motivation pour la réussite ou les performances.

McClelland, en effet, considère que la motivation pour la réussite représente un désir fondamental, plus ou moins inconscient, qui ne pourrait être appréhendé que par un instrument projectif, le T.A.T. Il s'agit donc d'un trait général susceptible de se manifester dans toutes les situations. Cette généralité est plus théorique que réelle vu que le trait exige, pour s'actualiser, la confrontation à des stimulations "adéquates" dont les caractéristiques sont assez restrictives. Atkinson, sans contester explicitement le concept de motivation précédent, limite son étude à la manifestation de la motivation du sujet confronté à des tâches particulières, soit à sa tendance à agir qui dépend de la manifestation du "trait" lorsque la réussite est indicatrice du niveau de capacité intellectuelle ou de *leadership* du sujet ainsi que du niveau de difficulté de la tâche. Cette tendance se manifestera par des comportements motivés dont les indicateurs sont la persévérance, l'effort fourni, la sélection d'objectifs réalistes, etc... Ce sont ces comportements qui sont le centre des attentions de Crandall comme indices du niveau de motivation du sujet et détermineront les niveaux de performances subséquent.

Ces divers concepts de motivation pour la réussite ne sont pas nécessairement opposés l'un à l'autre mais considèrent cette caractéristique à différents niveaux de généralité. Le concept de motivation pour la réussite adopté dans cette étude ne se situe ni à un niveau général, ni à un niveau spécifique: il représente la prédisposition à développer des comportements de lutte pour la réussite dans un domaine de réalisation, soit le domaine scolaire. Il se distancie donc et du concept de McClelland, trop général, et de celui de Atkinson, en pratique trop spécifique. Bien que n'observant pas les comportements orientés vers la réussite comme Crandall, nous partageons l'opinion de cet auteur lorsque nous assumons que la motivation varie en fonction des domaines considérés.

Un autre point de divergence entre auteurs se rapporte aux caractéristiques de la réussite susceptibles de stimuler la motivation. McClelland et Atkinson considèrent que c'est le plaisir et surtout la fierté liés à la réussite qui en constituent l'aspect attractif, particulièrement intense dans des contextes compétitifs. Pour Crandall, par contre, c'est la recherche d'approbation sociale et, plus tard, d'auto-approbation qui stimule le comportement motivé alors que Weiner, parmi divers stimuli possibles privilégie l'obtention d'information sur soi-même et la satisfaction qu'elle engendre. Tant l'hédonisme comme la compréhension sont sources primaires de motivation.

Enfin le troisième point de divergence se situe au niveau des concepts d'expectation et valeur. Etroitement dépendants du niveau de difficulté de la tâche et presque assimilables l'un à l'autre dans la théorie d'Atkinson, alors qu'ils sont nettement distincts dans la théorie de Crandall, les expectations dépendent de la perception d'une liaison entre comportement et réussite alors que la valeur de la réussite dans un domaine est fonction des renforcements antérieurs associés à la réussite dans ce domaine. Selon Weiner, enfin, les

expectations et valeurs dépendent de l'interprétation cognitive des succès et échecs.

Ces divergences entre théories sont, selon nous, plus apparentes que réelles et résultent de la focalisation des auteurs sur certaines facettes ou déterminants de la motivation. La reconnaissance de l'existence des autres facettes se manifeste de façon particulièrement claire au cours de leur évolution subséquente. Atkinson intègre l'influence de facteurs externes comme déterminants de la motivation au sein de sa théorie alors que Crandall précise l'aspect intrinsèque du renforcement dans le cadre de la sienne. L'insertion de la motivation dans un contexte spatio-temporel plus large introduit les notions de motivation concourante dans la théorie d'Atkinson et a permis de situer l'importance des attributions dans un contexte plus ample. Enfin, et anticipant quelque peu certaines informations qui nous seront fournies au cours du second chapitre, la précision du concept d'expectation au sein des diverses théories a permis de comprendre les contradictions apparentes au niveau des ses relations soit avec la motivation pour la réussite, soit avec le niveau de performances.

Une seconde partie du premier chapitre se penche sur les relations entre motivation et performances afin d'appuyer la pertinence de l'étude de cette variable pour expliquer les différences de réussite entre groupes. Alors qu'une relation positive s'observe à l'âge adulte ou en fin d'adolescence, elle est insignifiante en début de scolarité. Les relations entre motivation et performances s'intensifient avec l'âge et semblent donc aussi résultat d'un processus de construction progressive. Atkinson l'a décrit comme le résultat de l'effet cumulatif de la motivation et des capacités sur les niveaux de performances. Nous avons supposé qu'en 6^e année de scolarité les premiers indices de cet effet cumulatif devraient déjà se faire sentir.

Enfin la troisième partie de ce chapitre nous signale l'existence d'un parallélisme entre les différences de groupes au niveau de la réussite ou de la motivation à l'âge adulte: les hommes, les sujets de niveaux socio-économiques

élevés sont respectivement plus motivés pour la réussite que les femmes et les sujets de niveaux socio-économiques bas et les niveaux de réussite atteints par les premiers à l'âge adulte est significativement plus élevés que ceux atteints par les seconds. La zone de résidence est rarement contrôlée dans ces études. Ces différences, très nettes à l'âge adulte, sont inexistantes chez les jeunes enfants. Il y a donc différenciation progressive des niveaux de motivation de sujets appartenant à divers groupes sociaux avec l'âge. L'objectif de chercher à identifier les processus sous-jacents à la construction de la motivation pour la réussite est donc justifié et son intérêt s'en trouve renforcé. Les modifications des niveaux de motivation des groupes soumis à certains entraînements spécifiques attirent l'attention sur la dépendance de ces niveaux de motivation non seulement d'expériences passées relativement précoces mais aussi de certains éléments du contexte actuel dont la stabilité assure, en général, le maintien des différences entre groupes.

Ce premier chapitre a permis de situer le concept de motivation adopté dans cette étude par rapport à celui des principales théories de la motivation pour la réussite, de confirmer l'importance de la considération de cette variable pour expliquer les différences de niveaux de réussite à l'âge adulte, à partir des relations entre ces variables, d'une part, et du parallélisme des différences de groupes pour chacune d'elles. Il ressort, en outre, que tant les relations entre motivation et performance comme les différences de motivation entre groupes s'installent progressivement: l'étude des processus responsable de la formation différentielle des niveaux de motivation pour la réussite est donc particulièrement pertinente dans ce contexte. Enfin, les résultats de tentatives de modification intentionnelle des niveaux de motivation dans un contexte expérimental a souligné l'importance d'éléments du milieu actuel pour le maintien ou la modification de telles différences. Certaines variables, telles l'anxiété, les attentes et les valeurs sont présentées par les diverses

théories comme étant, *a priori*, associées à la motivation pour la réussite. Ce postulat d'association théorique doit être vérifié à un niveau empirique. Ce sera l'objet du second chapitre.

Le second chapitre avait donc comme objectif vérifier, à partir des résultats de recherches empiriques, l'association théorique entre la motivation pour la réussite et les variables cognitives identifiées au cours du chapitre antérieur afin de pouvoir considérer ces variables comme des facteurs explicatifs potentiels des différences de motivation pour la réussite entre groupes. Les résultats de recherches considérées fournissent soit une confirmation directe de cette association lorsqu'ils portent explicitement sur cet aspect, soit, comme c'est le plus souvent le cas, un appui indirect à l'existence d'une possible relation. On a considéré indices indirects de cette association soit l'existence de relations entre variables cognitives et niveaux de performances, soit la présence de différences significatives de niveaux moyens de manifestation de ces variables entre groupes. Trois grands groupes de variables ont été considérés: celles liées à l'anxiété, celles liées aux attentes de réussite et celles liées aux aspirations, concept plus proche de la valeur du but.

L'anxiété, telle que nous l'avons considérée, est la réaction affective du sujet qui perçoit les résultats de son comportement comme menaçants, soit parce qu'ils entraînent une dévalorisation personnelle, soit parce qu'ils suscitent le rejet social, aspects souvent étroitement liés. La menace du rejet social est présente lorsque le sujet a le sentiment de ne pas respecter certaines normes sociales en vigueur. L'anxiété qu'elle suscite est d'autant plus importante que le sujet ne peut éviter cette situation soit à cause de la limitation de ses capacités qui l'empêchent d'atteindre certains critères de réussite établis par la société, soit à cause de l'aspect antagonique des exigences sociales dans divers domaines. Il n'est pas étonnant, dans ce cadre,

que les sujets de NSE bas qui se confrontent plus souvent au premier type de situation, et les femmes, pour lesquelles le second type de conflit est plus fréquent, manifestent de plus hauts niveaux d'anxiété que les sujets de NSE élevé ou les hommes. La sensibilité à la menace du rejet social s'accroît si le sujet manifeste de plus hauts besoins d'affiliation. Or ceux-ci s'accroissent lorsque le sujet occupe une position inférieure au sein de la hiérarchie sociale ou lorsque les nécessités d'options conflictuelles sont plus fréquentes, aspects caractéristiques de la vie des classes basses et des femmes. L'ensemble des recherches met également en évidence l'existence de relations négatives entre anxiété et performances. Bien que les relations entre motivation et anxiété n'aient pas été systématiquement observées au niveau des recherches empiriques, la présence de différences moyennes d'anxiété entre groupes sociaux, d'une part, et de relations entre anxiété et performance, d'autre part, constituent des indices indirects d'une possible relation négative entre ces deux variables. Ce bilan a, en outre, été l'occasion d'une identification plus précise des facteurs susceptibles d'engendrer l'anxiété qui permettent une interprétation plus intéressante des différences de groupes.

Les attentes de succès représentent la seconde variable couverte par le bilan. Si les divers cadres théoriques reconnaissent la présence d'une relation entre motivation et attentes, ils divergent toutefois quant aux caractéristiques concrètes de cette liaison: curvilinéaire pour Atkinson, elle est, au contraire, linéaire pour Crandall. Le même type de liaison est prévu, par ces théories, entre attentes et performances. Les résultats de recherches empiriques sont peu conclusifs à ce niveau, les uns appuyant la première théorie, les autres appuyant la seconde. La définition plus précise des concepts qui sous-tendent la notion d'attente au sein des deux théories a permis d'expliquer partiellement ces résultats contradictoires. Les résultats de recherches mettent aussi en évidence des différences significatives de niveaux d'attentes entre groupes sociaux: les niveaux des hommes sont en général

supérieurs à ceux des femmes et les niveaux des sujets de classes favorisées supérieurs à ceux des sujets de classes défavorisées. Les exceptions à cette règle sont, toutefois, extrêmement fréquentes. La manifestation de différences d'expectation comme leur impact sur le comportement semblent dépendre de l'influence d'autres variables en interaction. L'analyse de tels résultats, ébauchée au cours de ce chapitre, exige le recours à d'autres facteurs cognitifs susceptibles d'en éclairer la signification. Les différences d'expectation entre groupes et les relations entre expectations et performances constituent, une nouvelle fois, les indices indirects d'une possible association entre expectations et motivation pour la réussite, rarement observée en tant que telle. En outre, les recherches rapportent que l'impact des expectations sur les performances n'est parfois perceptible qu'après une certaine période de latence ce qui suggère l'action d'un processus dont les effets seraient relativement faibles mais auraient un caractère cumulatif.

Le concept d'aspiration a été nettement différencié de celui d'expectation: étroitement lié à la valeur de la tâche il n'est toutefois pas le simple reflet de son niveau de difficulté comme le postulait Atkinson et la présence d'une relation curvilinéaire entre aspirations et motivation ou performances que prévoyait cet auteur, est peu probable lorsque le champ d'activités sur lequel portent les aspirations s'élargit. Les résultats empiriques sont relativement contradictoires: les uns rapportent une liaison positive entre aspirations et performances, les autres n'observent aucune relation significative. Les recherches empiriques ont, en outre, mis en évidence des différences de niveaux d'aspiration entre groupes en faveur des sujets masculins et de ceux appartenant à des classes sociales supérieures, bien que, à nouveau, les résultats ne soient pas toujours convergents. La compréhension de ces contradictions exige le recours à des facteurs cognitif et sociaux. Les études observant directement la liaison entre aspirations et motivation pour la réussite sont rares et cette liaison sera donc inférée indirectement de la

relation observée entre aspirations et performances. La différenciation progressive des aspirations avec l'âge suggère qu'elles sont aussi le résultat d'un processus de formation différentielle qui n'est pas indépendant des caractéristiques des divers groupes sociaux d'appartenance.

Le deuxième chapitre a donc permis le recueil d'éléments qui appuient l'association entre motivation pour la réussite et anxiété, expectations ou aspirations, postulée par les courants théoriques cités. Vu la rareté des études explicitement focalisées sur cette relation, sa présence a été indirectement appréhendée soit à partir de la relation entre les performances et les variables cognitives sélectionnées, soit à partir du parallélisme des différences entre groupes pour les variables que l'on suppose associées. De fréquentes contradictions entre résultats de recherches ont été l'occasion de précision des concepts sous-jacents à ces variables et de prise en considération d'autres facteurs cognitifs susceptibles d'infléchir les attitudes ou comportements du sujet dans un sens qui n'avait pas été prévu au départ. Parmi ces facteurs l'adhésion plus ou moins étroite aux stéréotypes sociaux, indice de conformisme, permet d'expliquer, du moins en partie, les réactions différentes de certains groupes de sujets dans de nombreuses situations. Le conformisme a été, pour cette raison, considéré aussi facteur explicatif potentiel des différences de motivation entre groupes. L'accroissement graduel de l'amplitude des différences entre groupes, enfin, suggère que la manifestation de ces variables ou leur impact sur le comportement est le résultat d'un processus de formation progressif. Cette différenciation dépend de certaines caractéristiques du contexte dans lequel ce processus se manifeste qui, agissant sur les variables cognitives, auront un impact indirect sur la motivation pour la réussite des sujets. Parmi ces variables du contexte, les divers courants théoriques ont accordé une particulière importance aux expériences antérieures et aux contextes de socialisation qui les suscitent ou

leur donnent un sens. Un de ces contextes de socialisation particulièrement prégnant chez les enfants et pré-adolescents est, sans aucun doute, la famille.

L'objectif du troisième chapitre a été, à partir d'un bilan des recherches dans le domaine de la socialisation familiale, de vérifier la relation présumée entre pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite, ainsi que d'en expliciter les raisons. En effet, cette relation, bien qu'admise *a priori* aussi bien par Atkinson et Mc Clelland, comme par Crandall ou Weiner, a été relativement peu étudiée empiriquement et lorsqu'elle l'a été les résultats se sont limités à des constats de relation sans en rechercher les raisons. La relation éducative détermine les caractéristiques qualitatives des expériences du sujet soit en lui proportionnant l'exercice de certaines activités, soit en leur attribuant un sens (grâce au renforcement). Ces expériences se réfèrent souvent à un passé plus ou moins lointain, ce qui appuie l'affirmation de détermination précoce de la motivation pour la réussite selon Atkinson.

Ce chapitre a toutefois élargi quelque peu l'éventail des recherches analysées: il s'est attaché, non seulement aux études focalisées explicitement sur les relations entre pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite mais aussi à celles qui observent l'impact de telles pratiques sur d'autres caractéristiques comportementales de l'enfant, associées de façon directe ou indirecte à sa motivation pour la réussite. Une autre source d'appui indirect au postulat de liaison causale entre pratiques éducatives et motivation pour la réussite est fournie par l'observation de différences significatives des caractéristiques de l'éducation entre groupes sociaux ou de celle qui s'adresse à des garçons ou à des filles.

Malgré la limitation du domaine à laquelle nous nous sommes contrainte (socialisation au sein de la famille, centrée sur la relation mère-enfant durant l'enfance et le début de l'adolescence...), l'ensemble des recherches auxquelles nous nous sommes confrontée est apparu extrêmement complexe et riche en

contradictions; celles-ci ne se réduisent pas à la présence de problèmes méthodologiques propres à ce type de recherches. Nous avons choisi de procéder par étapes pour parvenir à débrouiller ce tableau. Partant de la structuration nécessaire de la variété des pratiques éducatives rapportées par les diverses recherches, nous avons observé leur impact sur la motivation pour la réussite de l'enfant ainsi que sur d'autres caractéristiques comportementales qui lui sont associées. L'observation des différences en fonction de l'âge, du genre ou du groupe social d'appartenance du sujet a attiré notre attention sur l'impact de certains facteurs du milieu sur la présence ou l'intensité des manifestations de certaines pratiques éducatives ainsi que sur leurs relations avec certaines caractéristiques du comportement de l'enfant.

La tentative d'introduire certains principes de structuration au sein de la multiplicité des comportements éducatifs parentaux est apparue dès les années 1950. Les résultats d'analyses intuitives, celle des concepts psychologiques sous-jacents, ou les résultats d'analyses statistiques des données convergent, identifiant la présence de deux grandes dimensions: amour *vs* hostilité et autonomie *vs* contrôle. Bien que l'existence de ces deux dimensions ne soient pas contestée, les divergences des résultats de recherches quant à leur impact sur le comportement de l'enfant, a attiré l'attention sur la nécessité de précision conceptuelle. Il ressort que l'observation de comportements éducatifs concrets ne permet pas d'appréhender séparément chacune de ces dimensions: la mise en évidence de styles éducatifs, caractérisés par la manifestation conjointe d'un ensemble de variables dépendent de la position simultanée des parents au long des deux dimensions. En outre, les diverses variables statistiquement groupées autour d'une même dimension peuvent exercer une influence différente sur le comportement de l'enfant. Les accents mis sur les aspects de différenciation ou de synthèse ne sont pas nécessairement antagoniques mais se complètent utilement et peuvent même interagir: au delà de la constatation générale de l'aspect bénéfique au

non, pour le développement de l'enfant, de l'un ou l'autre style éducatif, on peut analyser l'impact de chacune des variables éducatives, impact qui peut, certes, varier en fonction des autres variables avec lesquelles elles sont associées.

Divers aspects de la dimension amour-hostilité furent progressivement précisés par les recherches dans ce domaine: à la facette de chaleur affective, s'ajoutent celles d'acceptation, de compréhension de l'enfant et de capacité à répondre à ses besoins, soit une centration de l'action éducative sur l'enfant plutôt que sur les parents. Nous avons aussi signalé que la manifestation excessive de certaines de ces facettes, identifiée comme comportement intrusif, peut entraîner une modification qualitative profonde de la relation et en inverser les effets sur le comportement de l'enfant. Les divers auteurs considèrent globalement que les manifestations d'amour sont bénéfiques à l'enfant mais la faible variation des comportements maternels à ce niveau en limite l'intérêt pour expliquer les différences de motivation entre groupes. Il n'est pas exclu, toutefois, que de telles différences soient en partie résultats des variations de l'impact de cette dimension sur le comportement de l'enfant.

Le recours à la seconde dimension, contrôle-autonomie, est indispensable. Elle présente elle aussi diverses facettes dont les liaisons sont cependant plus explicites: elles se rapportent à la façon dont les règles contrôlant l'activité du sujet sont choisies, respectées et aux moyens utilisés pour assurer ce respect. Ces diverses aspects contribuent à la caractérisation des formes de contrôle possible. Des contradictions quant à l'impact comportemental de certaines formes de contrôle selon les recherches considérées, a suscité un approfondissement de leurs caractéristiques et la mise en évidence de celles dont les conséquences sont les plus importantes. Nous avons conclu à l'importance de l'identification d'éléments organisateurs de la vie familiale sous forme de règles claires et explicites ou sous forme d'un système de valeurs partagées, du processus qui sous-tend l'élaboration et le respect des règles et du contexte dans lequel s'encadrent les comportements

parentaux, pour analyser et comprendre les conséquences des pratiques éducatives parentales dans ce domaine. Ces éléments suggèrent, selon nous, que c'est moins l'aspect matériel du comportement éducatif parental qui représente l'élément déterminant de l'orientation éducative de l'enfant, mais plutôt ce qu'il représente, soit la conviction de l'éducateur que l'enfant est capable de modifier son comportement et d'accéder à des niveaux qualitativement supérieurs, d'une part, et qu'il est suffisamment mûr et responsable pour participer à ces projets de modification et en assumer la réalisation. Ces aspects seront repris au cours du chapitre suivant, lors de la présentation du modèle conceptuel qui orientera notre analyse.

Il ressort clairement de ce bilan que les dimensions amour-hostilité et autonomie-contrôle ne peuvent être considérées séparément, vu que l'efficacité des pratiques éducatives parentales dépendent de leur interaction, comme l'illustrent les modèles présentés par Schaefer et Baumrind.

L'impact du comportement parental sur la motivation pour la réussite fut ensuite analysé. Les études centrées sur cet aspect mettent en évidence l'importance de l'entraînement précoce à la réalisation et à l'indépendance. Les résultats d'autres études qui observent les relations entre pratiques éducatives et d'autres caractéristiques de l'enfant (comportements de réalisation, niveaux de réussite, attentes, aspirations, persistance) eux-même liés de façon plus ou moins étroite à la motivation pour la réussite, ont permis de mettre en évidence les caractéristiques de cette réalisation et de cette indépendance. Les exigences de réalisation doivent s'intégrer dans un contexte stimulant plus que répressif, correspondant à la conviction des parents que l'enfant est capable de réussir. La nécessité d'indépendance ne s'oppose pas seulement à la répression mais aussi à la superprotection ou à l'aide intrusive, bien qu'elle ne dispense pas la présence d'un certain support parental. Le cadre dans lequel se sont déroulées telles études, implique certaines limites à la généralisation de leurs résultats, dans la mesure où le comportement parental n'est pas indépendant du

contexte au sein duquel il se manifeste et sera également influencé par les caractéristiques de l'enfant, comme le prouvent les variations en fonction de l'âge et du genre de celui-ci. Une certaine flexibilité des comportements éducatifs selon l'âge de l'enfant, d'ailleurs indispensable à leur efficacité, se manifeste de façon plus marquée pour les aspects liés au contrôle-autonomie que pour ceux liés aux manifestations d'amour. Les différences de pratiques éducatives vis-à-vis des garçons et des filles augmentent avec l'âge. Si elles ne peuvent manquer d'exercer une influence différenciatrice progressive sur leur comportement, comme l'indique le bilan des recherches dans ce domaine, le fait que l'impact de pratiques éducatives identique soit différent selon le sexe de l'enfant introduit un élément important pour la compréhension de ce processus de différenciation. Il ne peut être considéré indépendamment des caractéristiques des sujets en interactions et des pressions socialisatrices des autres institutions sociales. Comme l'investissement dans la réussite (scolaire et professionnelle, par exemple) est encouragée de façon plus explicite pour les garçons que pour les filles par les diverses institutions sociales, les pratiques éducatives parentales qui favorisent une certaine distanciation de ces normes, qui présentent des modèles de rôles diversifiés, qui encouragent une certaine distanciation affective tout en exprimant de hautes demandes de maturité et de performances et enfin, qui respectent l'expression de l'individualité de l'enfant, seront particulièrement favorables pour la fille dans la mesure où elles élargissent l'éventail de choix de domaines de réalisation possibles. Le même bénéfice se retrouvera pour le garçon lorsque les parents développent leur capacité de réponse à ses besoins dans une ambiance chaleureuse et non conformiste.

Les pratiques éducatives se différencient également en fonction du NSE d'appartenance de la famille et ces différences sont liées à la motivation pour la réussite des jeunes: cette liaison a été appréhendée de façon indirecte par l'impact des pratiques éducatives sur le développement intellectuel des

enfants, sur leur intériorisation des règles ou sur leurs niveaux de réussite scolaire.

On peut conclure à l'issue de ce troisième chapitre qu'une liaison semble exister entre les caractéristiques des pratiques éducatives maternelles et la motivation pour la réussite des jeunes. Vu le nombre restreint d'études centrées sur cet aspect, cette liaison a été appréhendée de façon indirecte. Nous avons constaté que la dimension affective de la relation éducative différencie moins le comportement parental que la dimension de contrôle. L'observation de cette seconde dimension sera donc particulièrement importante pour expliquer les différences de motivation pour la réussite des jeunes. La dimension amour-hostilité ne peut toutefois être ignorée dans la mesure où l'intensité de sa manifestation déterminera l'impact de l'autre dimension sur le développement de l'enfant. L'importance de l'entraînement à la réussite et de l'indépendance accordée à l'enfant, mise en évidence par les études focalisées sur la motivation pour la réussite, a été nuancée en situant ces aspects par rapport à la restriction et à la superprotection et en les liant aux attentes, aspirations et support parentaux. La constatation de différences de pratiques éducatives vis-à-vis des garçons et filles ou en fonction de la classe sociale d'appartenance des sujets, constituent un second indice indirect de leur responsabilité dans les différences de motivation pour la réussite des sujets. Elles rappellent, toutefois, que les pratiques éducatives dépendent de divers facteurs du contexte, d'une part, et que leur influence sur le comportement des jeunes varie également en fonction du contexte au sein duquel elles se manifestent.

Le bilan des recherches théoriques et empiriques rapporté au cours des trois premiers chapitres, fournit le cadre conceptuel et expérimental à partir duquel sera développé notre schéma explicatif des différences de motivation pour la réussite des divers groupes sociaux. Il a permis de situer le concept de

motivation pour la réussite par rapport à celui des principales théories de la motivation pour la réussite, de mettre en évidence la différenciation progressive de la motivation avec l'âge et son parallélisme avec la différenciation des performances qui suggère que la première peut participer à l'explication des différences de niveaux de réussite entre groupes à l'âge adulte. L'étude du processus responsable de cette différenciation de la motivation sera entrepris. La liaison théorique entre certaines variables cognitives du sujet (anxiété, attentes, valeurs) ou de certaines variables du contexte de socialisation avec la motivation pour la réussite a incité à approfondir leur étude. Les concepts sous-jacents à ces diverses variables ont été précisés et le domaine de socialisation délimité. Divers éléments appuyant, au niveau empirique, le postulat de liaison théorique ont été recueillis. Considérant le nombre réduit d'études directement centrées sur ces liaisons, cet appui a été essentiellement obtenu de façon indirecte. Divers indices ont été considérés: le parallélisme entre les différences de groupes au niveau de chacune des variables considérées et celles de la motivation, ainsi que l'accroissement progressif de ces différences avec l'âge, en tant qu'arguments en faveur de l'action d'un processus de formation différentielle de la motivation pour la réussite; la mise en évidence de relations entre les variables explicatives choisies et d'autres caractéristiques comportementales du sujet, plus ou moins directement liées à la motivation pour la réussite, tels les niveaux de performance, la persistance à la tâche...

Les nombreuses contradictions dans les résultats de recherches ont permis non seulement de rappeler l'importance d'une définition précise des concepts, mais aussi la mise en évidence de la nécessité de tenir compte de l'influence d'autres facteurs cognitifs ou sociaux susceptibles de modifier les niveaux moyens de motivation des sujets dans un sens imprévu à partir des variables "explicatives" et d'infléchir la relation entre ces variables et la motivation pour la réussite. Parmi ceux-ci, le niveau de conformisme des sujets

exerce une influence non négligeable sur leurs comportements dans ce domaine et son observation systématique dans cette étude a donc été décidée. Ces contradictions ont, en outre, souligné l'impact d'effets d'interaction possibles entre variables sur les aspects pré-cités.

Enfin, à la suite de ce bilan nous devons constater que, si les études comparant les sujets masculins et féminins ou ceux appartenant aux divers niveaux socio-économiques sont abondantes, celles relatives aux sujets ruraux ou à la comparaison entre sujets ruraux et urbains sont extrêmement rares, les zones rurales étant d'emblée assimilées aux milieux défavorisés.

C'est donc à partir de cet ensemble de données que le quatrième chapitre a présenté notre schéma théorique hypothétique d'explication des différences de motivation entre groupes, complétant ainsi la première partie de ce travail. Ce schéma hypothétique a mis en relation les éléments qui permettent de comprendre le processus de formation de la motivation pour la réussite, la différenciation de cette motivation en fonction du contexte dans lequel ils agissent et le maintien ou l'accentuation de ces différences avec l'âge. Ce schéma hypothétique s'appuie sur un modèle théorique du développement de la motivation et fournit la base d'appui à l'élaboration d'hypothèses précises, empiriquement vérifiables.

Nous avons considéré globalement que le niveau de motivation des sujets est le résultat d'un processus de construction historico-social dont la consolidation au sein de chaque groupe est assurée par la relative uniformité et stabilité des facteurs qui sont à son origine et par l'action régulatrice de mécanismes cognitifs qui protègent le système d'événements susceptibles de le mettre en cause. Notre schéma explicatif, intégrant ces diverses variables, a défini les processus responsable des différences de motivation pour la réussite. L'expression des diverses variables cognitives n'est pas indépendante des expériences antérieures et des normes et valeurs sociales. Le conformisme du

sujet déterminera son adhésion plus ou moins étroite aux valeurs ainsi transmises. Dans le domaine scolaire, l'impact des images sociales de compétence du sujet et de son interprétation de ses expériences antérieures déterminent ses attentes de succès alors que les images sociales liées à l'importance de la compétence dans le domaine influencent ses aspirations. Ces attentes et aspirations stimulent sa motivation à poursuivre la réussite ou l'incitent plutôt à essayer d'éviter l'échec dans ce domaine. L'appréciation des caractéristiques concrètes de la tâche engendre, bien sûr, une réévaluation des probabilités de réussite et de la valeur de la tâche et renforce ou affaiblit les tendances antérieures qui traduites en comportement de lutte ou de fuite, influencent inévitablement les niveaux de performances. Les interprétations cognitives ultérieures exercent essentiellement un rôle de consolidation du système. En effet, l'interprétation par le sujet des résultats en termes de succès ou d'échecs et leur attribution à des facteurs internes ou externes, stables ou instables, confirment en général les prévisions initiales et renforcent son image de compétence ou d'incompétence. Chaque nouvelle expérience, dûment interprétée est ainsi intégrée à l'ensemble des expériences antérieures et renforce encore leur impact.

La mise en place de ce système cognitif dépend, comme nous l'avons signalé de stéréotypes sociaux véhiculés par les institutions de socialisation et des expériences antérieures qu'elles proportionnent. Privilégiant l'institution familiale, les pratiques éducatives maternelles en fixeront les caractéristiques et limites. L'adoption de certaines pratiques éducatives dépend de la référence à certaines représentations sociales largement partagées: elles définissent les attributs du sujet, les modalités de changements des comportements, le rôle des parents, etc... Elle poursuit également des objectifs fonctionnels, soit assurer l'intégration sociale actuelle ou future de l'enfant et de sa famille et assurer, dans la mesure du possible, l'équilibre émotionnel des membres de la famille. La poursuite de tels objectifs a des implications différentes en

fonction des conditions de vie et des stéréotypes de références. L'efficacité de l'action éducative parentale sera testée à partir de l'interprétation de son impact sur le comportement de l'enfant et donc sur les résultats de celui-ci, fixant ainsi le caractère circulaire du processus.

L'introduction des variables sociales au sein du processus de formation de la motivation pour la réussite a permis d'expliquer les différences de niveaux de motivation pour la réussite entre groupes sociaux vu que, tant le genre comme la classe sociale d'appartenance et la zone de résidence sont des facteurs importants de différenciation des images sociales stéréotypées qui, en accord avec les limites imposées par les conditions de vie, orientent les pratiques éducatives parentales. Les stéréotypes de compétence et de valeurs des divers domaines de réussite qu'elles transmettent et les expériences qu'elles permettent déterminent les manifestations des autres variables cognitives.

Notre observation a porté sur les variables cognitives antécédant, dans notre schéma, l'expression de la motivation pour la réussite et dont la pertinence avait d'ailleurs été soulignée au cours des bilans précédents. L'interprétation subséquente des résultats ainsi que leur attribution, de par la confirmation des prévisions qu'elles assurent, exercent plutôt une fonction d'auto-régulation du système et n'ont pas été intégrées à l'observation en tant que telles. Nous avons donc observé le conformisme, les attentes et les aspirations des sujets afin de tester leur relation avec la motivation pour la réussite et avons également inclus dans notre étude l'observation de l'anxiété des sujets souvent présentée comme réaction antagonique à la motivation lorsque ceux-ci se confrontent à des domaines où le succès comme l'échec sont possibles.

Au niveau des pratiques éducatives, les résultats des bilans précédents ont orienté notre choix vers des variables éducatives précises. En effet, les nombreuses contradictions entre résultats de recherches empiriques ont pointé vers la nécessité de préciser les concepts, d'une part, et sur l'intérêt

d'identifier, au sein de dimensions plus englobantes, l'impact, sur la motivation pour la réussite, de chacune des variables qui les forment, d'autre part. Ont été sélectionnées, en fonction de leurs potentialités explicatives, les six variables suivantes: structuration de la vie familiale, autoritarisme, locus de contrôle, expectations, acceptation de l'enfant et autonomie concédée à celui-ci.

La capacité explicative du schéma proposé dépend essentiellement de deux aspects: l'existence d'une liaison entre les variables prédictrices et la motivation pour la réussite, d'une part, et la manifestation de différences entre groupes au niveau des premières, justifiant l'existence de différences au niveau de cette dernière, d'autre part. C'est donc sur ces aspects qu'ont porté nos hypothèses. Elles s'appuient essentiellement sur les prévisions autorisées à partir de ce schéma explicatif ainsi que sur les résultats fournis par les bilans de recherche antérieurs. L'exigence de précision qui a présidé à leur élaboration afin de permettre leur vérification expérimentale, en justifie le nombre: soixante hypothèses précises ont été élaborées que nous résumerons brièvement comme suit: les filles sont plus conformistes et manifestent plus d'anxiété à caractère débilitant que les garçons alors que ces derniers manifestent plus d'anxiété à caractère stimulant, de plus hauts niveaux d'expectations et d'aspirations que les premières; aucune différences n'est prévue entre classe sociale pour le conformisme et les aspirations alors que les expectations et l'anxiété stimulante des classes supérieures dépasse celles des classes inférieures, l'inverse s'observe pour l'anxiété débilitante; les sujets ruraux sont, quant à eux, plus conformistes que les sujets urbains et manifestent de plus hauts niveaux d'anxiété débilitante que les derniers, ceux-ci, par contre, forment des expectations plus élevées et lorsqu'ils manifestent de l'anxiété, elle présente un caractère plus stimulant que celle de leurs collègues ruraux; aucune différence n'a été prévue quant aux niveaux d'aspirations entre zones de résidence. Enfin, les sujets de NSE élevé sont plus motivés pour la réussite que ceux de NSE bas, les sujets urbains plus motivés que les sujets ruraux et, à cet

âge, les filles plus motivées que les garçons. Certaines hypothèses exploratoires ont été également formées en relation à l'amplitude maxima des attentes positives ou négatives ainsi qu'au choix d'apprentissage de tâches nouvelles: cette amplitude maxima est supérieure chez les garçons, sujets de NSE supérieurs et sujets urbains si elle se rapporte aux attentes positives et inférieure au sein de ces mêmes groupes sociaux si elle se rapporte aux attentes négatives. En outre, les garçons choisissent plus fréquemment investir dans l'apprentissage d'activités nouvelles que les filles, aucune différence n'étant prévue entre classes sociales ou zones rurales et urbaines.

Des différences de moyennes ont aussi été prévues au niveau des pratiques éducatives maternelles: les mères de NSE élevé structurent la vie familiale de façon plus flexible et moins rigide que celles de NSE bas, aucune différence n'étant prévue quant à l'absence de structuration. Les mères des classes sociales favorisées sont, en outre, moins autoritaires que celles des classes sociales défavorisées, acceptent plus l'enfant, forment des attentes de succès plus élevées pour celui-ci et manifestent un locus de contrôle plus interne lorsqu'elles analysent des situations où il se trouve impliqué que les mères des classes défavorisées. Aucune différence n'a été prévue quant à l'autonomie qu'elles concèdent à leurs enfants. Les prévisions relatives aux différences de pratiques éducatives entre mères rurales et urbaines sont semblables à celles énoncées en relation aux classes sociales, les zones rurales ayant été assimilées aux groupes sociaux défavorisés et les zones urbaines aux groupes sociaux favorisés. Certaines différences ont aussi été prévues entre éducation des garçons et des filles: les mères sont plus autoritaires vis-à-vis de leurs fils que vis-à-vis de leurs filles, mais concèdent aussi plus d'autonomie aux premiers, forment des attentes de succès plus élevées et manifestent un locus de contrôle plus interne lors de l'analyse de leurs succès ou leurs échecs. Aucune différence n'a été prévue pour

les divers types de structuration ni pour le degré d'acceptation de l'enfant, en fonction du genre de celui-ci.

Au delà des hypothèses relatives aux différences de manifestation moyenne des variables entre groupes, nous avons également formulé des prévisions quant à la liaison de ces variables à la motivation pour la réussite: les attentes, aspirations, anxiété stimulante et conformisme sont positivement associées à la motivation pour la réussite tandis que l'anxiété débilante y est négativement associée. Dans une perspective exploratoire une liaison positive a également été prévue entre motivation et amplitude maxima d'attente positive et une liaison négative entre motivation et amplitude maxima d'attente négative. Les pratiques éducatives sont, en vertu de notre schéma initial, également associées à la motivation pour la réussite: des liaisons positives entre la structuration générale de la vie familiale ou sa structuration flexible et la motivation pour la réussite ont été prévues, alors que l'absence de structuration ou la structuration rigide y sont liées négativement; sont, en outre, associées positivement à la motivation de l'enfant, l'autonomie dont il jouit, son acceptation par les parents, leurs attentes et leur locus de contrôle à son égard, alors que l'autoritarisme y est négativement associé. Enfin, une dernière hypothèse prévoit la manifestation d'effets d'interactions susceptibles de modifier le tableau précédent.

Ces hypothèses ont été mises à l'épreuve au cours de deux étapes successives d'une étude expérimentale, la première consacrée à l'observation des différences de moyennes entre groupes, la seconde à celle des relations entre variables explicatives et la motivation pour la réussite scolaire. L'influence d'effets d'interaction sur ces relations, prévue *a priori*, a orienté le choix du plan d'expérience de la seconde phase de l'étude.

L'objectif de ce quatrième chapitre, c'est-à-dire la présentation d'un modèle d'explication hypothétique des différences de motivation pour la réussite entre groupes sociaux qui soit expérimentalement vérifiable, a donc été atteint. Il couronne les prétentions de cette première partie de la recherche dans la mesure où ce modèle n'a pas été élaboré dans l'abstrait mais s'appuie sur les théories de la motivation et sur les recherches empiriques dans ce domaine. Celles-ci ont permis d'évaluer la nécessité de précision conceptuelle dans ce domaine, de prendre conscience de la variation de l'expression des variables sélectionnées ou des relations qu'elles maintiennent entre elles en fonction du contexte dans lequel elles se manifestent ainsi que de prévoir l'importance de probables effets d'interactions non contrôlés pour justifier les nombreuses contradictions entre résultats de recherches.

Nous avons besoin, pour pouvoir passer à la phase expérimentale de la recherche, d'instruments qui permettent mesurer de façon fidèle et valide ces diverses variables auprès de pré-adolescents portugais ou de leurs mères appartenant à divers niveaux socio-économiques et résidant en zones rurales et urbaines. Etant donné la pénurie d'instruments d'évaluation psychologique pour ce type de population, ceux-ci durent être adaptés ou, le plus souvent, élaborés. Ceci constitue l'un des objectifs de la seconde partie de la thèse (Chapitre V à VIII). En effet, le chapitre V relate les différentes phases de l'adaptation de l'instrument de mesure de motivation pour la réussite, anxiété et conformisme, soit le *Prestatie Motivatie Test Vonn Kinderen*, à la population portugaise ainsi que l'évaluation des caractéristiques psychométriques de la version portugaise, le chapitre VI a été consacré à la construction et l'évaluation de l'instrument de mesure du niveau d'expectation, le chapitre VII à celles de l'instrument de niveau d'aspiration et le chapitre VIII à la construction et l'appréciation des qualités psychométriques du questionnaire de pratiques éducatives familiales.

Cet seconde partie poursuit également un deuxième objectif: celui d'observer les différences de manifestations de ces variables au sein de la population portugaise, en fonction des groupes sociaux d'appartenance déterminés par le genre, le niveau socio-économique et la zone de résidence. L'observation de telles différences correspond à la première phase de l'étude expérimentale et a permis la mise à l'épreuve des hypothèses relatives aux différences entre groupes. Le troisième objectif de cette seconde partie est d'évaluer l'utilité pratique des variables cognitives sélectionnées pour expliquer les différences de réussite scolaire des sujets, et ainsi insister d'une façon générale sur la nécessité de tenir compte de variables différentes du QI pour expliquer les différences de performances entre groupes sociaux à l'école. L'existence de cette liaison a constitué un appui indirect à la liaison entre chacune de ces variables et la motivation pour la réussite. Enfin, les résultats de ces études différentielles et corrélationnelles permettent aussi des comparaisons interculturelles intéressantes ainsi que la comparaison de groupes d'âge différents et furent l'occasion d'observer certains effets d'interaction.

La poursuite de tels objectifs s'est faite en plusieurs étapes. Les raisons du choix de l'instrument à adopter (Chapitre V) ou du type d'instrument à construire (Chapitre VI à VIII) se sont appuyées sur une appréciation critique des instruments ou méthodes d'observation utilisés dans d'autres recherches. Ceux-ci ont été appréciés, lorsque cela s'avère possible, quant à leurs caractéristiques psychométriques (fidélité, validité), quant à leurs possibilités d'adaptation à des jeunes de 10 à 13 ans ou à la population portugaise et quant aux possibilités matérielles de leur utilisation. Une fois fixé le choix de l'instrument ou du type d'instrument, les différentes étapes de leur élaboration, en suivant certains critères explicités, ont été décrites et appréciées en fonction de l'adéquation de ces instruments à la population visée et de leur capacité de différenciation des sujets et des groupes. Enfin la version

définitive des instruments a été appréciée quant à ses caractéristiques de fidélité et de validité et sa simplicité d'administration et de correction. La consistance interne des épreuves a été évaluée par les coefficient alpha de Cronbach ou le coefficient de Kuder et Richardson (formule 20). Cette information a, dans certains cas, été complétée grâce à celle fournie par les résultats d'une analyse factorielle (instrument de niveau d'expectation et questionnaire de pratiques éducatives familiales).

Les résultats garantissent la consistance interne des instruments utilisés: la valeur de .80 pour les différentes échelles de l'instrument de mesure de la motivation, anxiété et conformisme (KR₂₀), s'étend de .79 à .91 pour l'instrument de niveau d'expectation (coefficient de corrélation) dont la consistance a été, en outre, confirmée par la saturation d'un même facteur, lors d'analyses factorielles, par les variables d'expectation. La consistance interne (coefficient alpha après extrapolation) de l'instrument de mesure des aspirations est de .92 et celle des diverses échelles du questionnaire de pratiques éducatives s'étend de .83 à .87. L'échelle de structuration dont la consistance interne de .67 fait exception, fut acceptée afin de sauvegarder l'amplitude des situations présentées, jugée importante dans ce cas. La consistance interne du questionnaire de pratiques éducatives a également été vérifiée à partir des résultats d'une analyse factorielle dont les résultats nous ont assuré qu'au sein de chaque échelles les diverses variables saturant significativement le premier facteur (facteur principal) avant rotation.

Des valeurs de consistance interne satisfaisantes sont importantes dans la mesure où les indices de validité des instruments dépendent en partie de leur fidélité. Trois méthodes furent utilisées pour évaluer la validité des instruments: la méthode factorielle, la méthode différentielle et la méthode corrélationnelle. En effet, la méthode factorielle permet la vérification de certaines hypothèses relatives à l'association entre variables issues du modèle théorique sous-jacent à l'élaboration des instruments. Ses résultats ont donc

permis l'évaluation de leur validité de construction. Lorsque l'analyse factorielle porte sur l'ensemble des instruments utilisés, elle fournit également des indices de validité divergente de ceux-ci. La méthode différentielle se base sur la vérification de différences de moyennes entre groupes ,prévues à partir de résultats d'autres études utilisant d'autres instruments de mesure des mêmes variables. Elle a donc fourni un appui à la validité convergente et de construction des instruments. Elle teste, en outre, leur capacité de différenciation des groupes. Enfin la méthode corrélationnelle observe les liaisons entre les variables observées et un critère externe, soit les niveaux de résultats scolaires pour notre étude. Indices de validité concourante ou prédictive, dans la mesure où elles confirment les relations hypothétiques prévues à partir des concepts qui sous-tendent les variables mesurées, elles ont aussi été considérées indice de validité de construction.

L'évaluation de ces indices de validité s'est réalisée, pour les variables cognitives, sur un échantillon de 300 sujets extraits, selon un plan multifactoriel ($2 \times 2 \times 3$), d'une population de 4500 pré-adolescents portugais fréquentant la 6^e année de scolarité: les facteurs de sélection étaient le genre des sujets, leur zone de résidence (rurale, urbaine) et leur niveau socio-économique d'appartenance (bas, moyen, élevé). Le caractère hétérogène de cet échantillon et son équilibre (25 sujets par cellules), offrent une garantie suffisante de la valeur des indices qu'il a permis de recueillir. Ces mêmes indices de validité ont été évalués, pour le questionnaire de pratiques éducatives, à partir des résultats d'entrevues à 254 mères de pré-adolescents résidant en zones rurales ou urbaines, appartenant aux divers niveaux socio-économiques et répondant en relation à un garçon ou à une fille ayant entre 10 et 13 ans.

Les résultats des analyses factorielles appuient la validité de construction des instruments et, pour les instruments de mesure des variables cognitives, leur validité divergente. Certaines relations fonctionnelles, prévues

a priori, se sont manifestées entre les échelles du questionnaire de pratiques éducatives. La faible intensité de ces relations n'a pas mis en cause l'indépendance des concepts mais a été l'occasion d'accroître la précision de leur définition.

Les résultats différentiels ont été traités par analyses de variance multivariées et univariées. La vérification de deux conditions préalables à ce type d'analyse, soit la normalité des distribution et l'homogénéité des variances, nous a garanti que, sauf quelques rares exceptions, les résultats obtenus étaient dignes de confiance.

Les études différentielles ont permis de conclure que tous les instruments possèdent un bon pouvoir de différenciation des groupes. La confirmation de la plupart des hypothèses et les possibilités d'explications logiques de résultats inattendus, appuient la validité convergente et de construction des instruments. Les résultats d'études corrélationnelles appuient la validité prédictive de l'instrument de mesure de la motivation pour la réussite, anxiété et conformisme et de l'instrument de niveau d'aspiration ainsi que leur validité de construction. Les relations inattendues entre attentes et performances ont poussé à approfondir ce phénomène et en ont souligné toute la complexité: l'influence de mécanismes de défense, lors de l'élaboration des attentes, semble importante. La validité prédictive du questionnaire de pratiques éducatives pour les résultats scolaires ne se justifiait pas théoriquement dans le cadre de cette recherche et n'a donc pas été évaluée.

Le recueil de ces divers indices nous a fourni la garantie que les instruments de mesure de motivation pour la réussite, anxiété, conformisme, d'attente et d'aspiration ainsi que le questionnaire de pratiques éducatives familiales permettent l'évaluation fidèle et valide de ces variables au sein de la population portugaise. Ils sont, en outre, parfaitement adaptés à cette mesure chez des pré-adolescents (ou chez leurs mères) appartenant aux diverses classes sociales et résidant en zones rurales et urbaines. Ils sont,

enfin, suffisamment sensibles pour différencier les individus et les groupes au niveau de chacune des variables considérées.

Outre fournir des instruments qui permettent mesurer de façon adéquate les variables sélectionnées auprès de la population considérée, cette seconde partie de la thèse poursuivait d'autres objectifs. La vérification des hypothèses élaborées à partir de notre modèle théorique de formation différentielle de la motivation pour la réussite, grâce aux résultats des études différentielles, ont permis de tester la capacité explicative de notre schéma initial. Ils ont, en outre, fourni une description détaillée de certaines caractéristiques des pré-adolescents portugais en fonction de leur genre, NSE d'appartenance et zone de résidence ainsi que des pratiques éducatives auxquelles ils sont généralement soumis. De façon globale, la vérification de l'ensemble des hypothèses renforce notre modèle explicatif hypothétique.

Au niveau des variables éducatives presque toutes les hypothèses ont été vérifiées. La manifestation de différences d'autonomie en fonction de la classe sociale d'appartenance ou de la zone de résidence, inattendues, ont donné lieu à une précision du concept les rendant compréhensibles: l'instrument mesure la concession intentionnelle d'autonomie, plus fréquente au sein des classes supérieures ou en zone urbaine, et non son apparition fortuite, engendrée par les conditions de vie rurales ou celles des classes défavorisées. L'absence de différenciation d'autoritarisme maternel vis-à-vis des garçons ou des filles, confirmée par les résultats de la seconde phase de l'étude expérimentable, a été interprétée en faisant appel à certains aspects spécifiques de l'autoritarisme maternel au sein de la société portugaise.

La plupart des hypothèses relatives aux variables cognitives ont également été confirmées. Toutes les hypothèses relatives aux aspirations, celles relatives aux différences d'expectations en fonction du genre des sujets ou de leur zone de résidence ont donc été confirmées. L'absence de

différenciation en fonction de la classe sociale d'appartenance pouvait être due à la forte hétérogénéité des variances. Les hypothèses relatives au conformisme ont été également vérifiées bien que la discrédance entre les résultats de deux études portant sur les différences de genres invite à leur confirmation ultérieure. Les différences prévues entre garçons et filles ont été également corroborées par les résultats des niveaux d'anxiété et de motivation pour la réussite. Contrairement à nos expectations, toutefois, ni les classes sociales, ni les zones de résidence ne se différencient au niveau de l'anxiété et si la motivation pour la réussite ne différencie pas les classes sociales, celle des sujets ruraux est supérieure à celle des sujets urbains. Ces résultats inattendus ont justifié la nécessité d'un approfondissement du problème. Ils peuvent être dus à des éventuels effets d'interaction dont la seconde phase de l'étude expérimentale permettra la mise en évidence. La prise en considération de l'âge des sujets ou de l'utilisation de certains mécanismes de défense est indispensable au cas où ce phénomène se confirmerait.

Malgré ces quelques résultats inattendus nous avons considéré que, globalement, le pouvoir explicatif de notre schéma hypothétique a reçu un appui réel à partir de ces résultats. La présence de certaines différences culturelles et d'effets d'interaction sont, en outre, suggérées comme explication possible de certains résultats ainsi que l'influence de l'âge des sujets dans la perspective d'une différenciation progressive des variables en cause.

Le troisième objectif de cette seconde partie se rapportait au pouvoir prédictif des variables cognitives en relation aux résultats scolaires. L'évaluation de la relation entre variables "prédictrices" et le critère externe choisi a été appréhendée à partir des résultats de régressions multiples permettant d'évaluer le pourcentage de variation du critère (résultats scolaires) expliqué par les premières variables. Les résultats sont extrêmement homogènes à ce niveau. Non seulement la motivation et les autres variables

cognitives ont tout avantage à être prises en considération lorsqu'on veut comprendre, prévoir ou modifier les niveaux de performances scolaires des divers groupes sociaux mais son pouvoir explicatif ne se superpose pas à celui du QI: utilisés conjointement, ils accroissent sensiblement la capacité prédictive de ce dernier. Les résultats corrélationnels soulignent, en outre, que ces informations ne peuvent être abstraites du contexte dans lequel elles se manifestent vu que certains éléments du contexte peuvent en modifier l'impact, comme l'illustre la variation de l'intensité des relations en fonction des groupes considérés. Ces relations entre variables cognitives et performances constituent un appui indirect à l'existence d'une liaison entre les premières et la motivation pour la réussite et contribuent à la relativisation du recours exclusif aux différences de QI pour expliquer les différences de performances scolaires des divers groupes sociaux.

Les objectifs de cette seconde partie ont donc été atteints. Nous avons, en effet, adapté ou élaboré les instruments nécessaires à la mesure des variables sélectionnées au cours de cette recherche. Non seulement ils sont adéquats à l'évaluation de ces variables auprès de pré-adolescents portugais et de leurs parents, issus de milieux socio culturels extrêmement variés, mais garantissent la fidélité et la validité de cette mesure. Ils sont, en outre, parfaitement aptes à discriminer les individus et les groupes.

L'utilisation de ces instruments lors d'une première phase de l'étude expérimentale a permis de constater l'existence de différences importantes entre groupes sociaux, tant au niveau des variables éducatives comme des variables cognitives. La confirmation de la plupart de nos hypothèses initiales appuie le modèle explicatif théorique qui les a engendré. Enfin la mise en évidence de relations entre la motivation pour la réussite ou d'autres variables cognitives et les performances soulignent la pertinence de l'étude de ces variables dans le cadre scolaire. Ces résultats ont attiré l'attention sur

l'importance de la prise en considération des variables du contexte, susceptibles de faire varier les relations entre prédicteur et critère mais aussi sur l'importance des interactions entre variables. La référence à ces interactions a également été présentée comme possible justification de résultats inattendus. Ceux-ci, dans la mesure où ils s'éloignent des résultats de recherches réalisées dans d'autres contextes, invitent à centrer notre attention sur les caractéristiques de l'échantillon et du contexte socio-culturel portugais.

La poursuite de cette recherche a permis non seulement la confirmation ou l'explication des résultats précédents mais aussi l'observation des relations entre variables éducatives et cognitives et la motivation pour la réussite ainsi que les variations de ces liaisons sous l'effet d'interactions entre facteurs. Cette seconde phase de l'étude expérimentale a été rapportée au cours de la troisième partie de la thèse (chapitres IX et X). Afin de contrôler les effets d'interactions sur la relation entre les diverses variables et la motivation, cette dernière a été considérée comme variable indépendante, susceptible d'interagir avec trois autres: le genre des sujets, leur niveau socio économique d'appartenance et de leur zone de résidence. Ces quatre variables indépendantes représentent les facteurs de sélection de l'échantillon selon un plan multifactoriel ($2 \times 2 \times 2 \times 3$) dont les avantages ont été soulignés. Ce plan d'expérience nous a permis d'observer dans quelle mesure les caractéristiques éducatives et cognitives des sujets très motivés diffèrent de celles des sujets peu motivés, mais aussi dans quelle mesure ce phénomène se modifie lorsqu'il est observé au sein de classes sociales différentes, chez des sujets ruraux ou urbains ou bien chez les garçons ou les filles. C'est essentiellement l'intention d'observer ces interactions qui a justifié le choix de la méthode d'analyse des

données (analyse de variance), le choix du plan d'expérience et la sélection de l'échantillon. La sélection de l'échantillon a été soumise aux précautions d'usage. Craignant toutefois, du fait de l'exigence de sélection de sujets à niveaux de motivation extrême, qu'une relation entre motivation et QI n'apparaisse, et conscientes que ce type de relation rendrait l'interprétation des résultats plus ambiguë, nous avons contrôlé le QI des sujets choisis. Ceux-ci ont donc été soumis à une sélection supplémentaire afin de supprimer toute corrélation significative entre motivation et QI au sein de chacun des groupes déterminé par les trois autres facteurs croisés. Les résultats de cette étude sont présentés au chapitre IX. La normalité des distributions a été confirmée pour toutes les variables dépendantes (bien que de façon moins inéquivoque pour les variables d'expectations extrêmes) et l'homogénéité des variances a été testée. Lorsque cette homogénéité n'était pas garantie, la présence de différences de moyennes significatives lors d'analyse de variance n'a été acceptée qu'après la confirmation du niveau de significativité par le test t de Student pour variances hétérogènes. La manifestation de différences entre classes sociales a été précisée par le test de Scheffé, identifiant les groupes responsables de cette différenciation. Au delà des différences significatives à $p \leq .05$, les différences significatives à $p \leq .10$, soulignant un effet de la motivation, ont également été analysées dans une optique exploratoire. Le contrôle de la motivation dans cette dernière étude égalisait artificiellement les niveaux de motivation des divers groupes sociaux, niveaux que l'on savait être différents à partir des résultats des études rapportées au cours des chapitres antérieurs: les garçons et les filles, les sujets ruraux et urbains présentaient donc, au cours de cette seconde phase de l'étude expérimentale, des niveaux de motivation identiques. Nous avons pu donc apprécier si cette égalisation modifiait la manifestation des autres variables (cognitives ou éducatives) au sein de ces groupes. Les résultats de cette analyse ont

constitués des arguments indirects en faveur la présence ou non de liaison entre motivation pour la réussite et les variables considérées.

La discussion de ces résultats et leur confrontation à ceux fournis par la phase précédente de l'étude a fait l'objet du 10^e chapitre. L'intégration des résultats précédents au cours de cette discussion était en effet indispensable vu qu'en fonction de notre schéma explicatif ce sont à la fois les variations de manifestations des variables explicatives en fonction des caractéristiques des groupes sociaux d'appartenance et leur liaison à la motivation pour la réussite qui sont responsables de la formation de niveaux de motivation différents au sein des groupes sociaux considérés.

Les résultats de cette discussion seront brièvement rappelés. Globalement 70% des hypothèses ont été confirmées. Les 26 effets d'interaction mis en évidence prouvent *a posteriori* la pertinence du choix de la méthode d'analyse qui a permis leur observation.

Les filles sont plus motivées pour la réussite, manifestent de plus hauts niveaux d'anxiété débilite et de plus bas niveaux d'anxiété stimulante que les garçons, elles sont plus conformistes que ceux-ci, forment des aspirations inférieures aux leurs, bien qu'elles choisissent plus souvent que leurs collègues masculins d'investir dans l'apprentissage de tâches nouvelles. Elles forment des expectations de succès inférieures à celles des garçons lorsque la tâche est perçue comme relativement difficile (2^e code). Ce n'est pas le cas lorsqu'elles vivent en milieu rural et comme nous le verrons cette attitude varie en fonction de leur niveau de motivation. L'amplitude maxima de leurs expectations (positives) est, comme prévu, inférieure à celle des garçons. Les sujets de zones rurales sont, en moyenne, plus motivés pour la réussite et plus conformistes que ceux de zones urbaine: ils ne se différencient pas les uns des autres quant à leurs niveaux d'aspirations ou les choix d'activités nouvelles. Les sujets ruraux forment des expectations nettement inférieures ceux sujets

urbains et l'amplitude de leurs expectations négatives dépasse, bien sûr, celle de leurs collègues urbains. Par contre, ils ne se différencient pas les uns des autres quant à leurs niveaux d'anxiété. Les sujets de NSE inférieurs, plus que ceux de NSE supérieurs, forment des expectations extrêmes de loin inférieures à leurs niveaux de performances antérieurs mais aucune différence de NSE ne s'observe au niveau de la motivation pour la réussite, de l'anxiété et du conformisme, des niveaux d'aspirations ou d'expectations moyens.

Toutes les prévisions de différences en fonction du sexe ont été confirmées pour les variables cognitives exception faite de l'amplitude maxima des expectations négatives et du choix d'activités nouvelles. La références à des images d'incompétence féminine ainsi que certains effets d'interaction furent présentés comme arguments susceptibles d'expliquer ces résultats inattendus. De même, la plupart des résultats comparant classes sociales ou zones de résidence vérifient nos hypothèses. L'absence de différenciation des niveaux d'anxiété debilitante, dont sont essentiellement responsables les sujets urbains de NSE inférieur constitue une exception. Ce groupe parvient, grâce à des mécanismes de défense, à réduire efficacement son anxiété, ce qui permet le maintien de niveaux de motivation relativement élevés. L'échec scolaire n'est apparemment pas aussi anxiogénique au Portugal qu'il ne l'est dans d'autres pays et il serait le reflet de caractéristiques spécifiques à la situation portugaise. Le recours à des caractéristiques éducatives et culturelles des zones rurales à également permis d'expliquer l'anxiété stimulante supérieure de ces milieux. Ces divers arguments insistent sur l'importance de l'interprétation cognitive des événements susceptible d'en altérer l'impact s'ils sont potentiellement menaçants pour l'auto-estime. Ils s'intègrent dans le contexte théorique de la détermination cognitivo-sociale de la motivation mais, présentés *a posteriori*, exigent vérification ultérieure. Il semble donc que ces résultats différentiels confirment les prévisions de variation de l'expression des caractéristiques cognitives entre groupes, qui

justifieraient les différences de motivation. Ces variables cognitives sont le reflet de l'intégration d'expériences antérieures et de stéréotypes sociaux partagés par les membres d'un même groupe social mais qui distinguent les divers groupes les uns des autres.

Au niveau des pratiques éducatives, les mères de NSE bas sont plus autoritaires et structurent la vie familiale de façon plus rigide que celles de NSE élevé. Ces dernières structurent la vie familiale de façon plus flexible, l'acceptent de façon plus inconditionnelle, forment des attentes plus élevées quant à son succès futur et manifestent un locus de contrôle plus interne lorsqu'elles analysent des situations dans lesquelles il est impliqué et concèdent aussi plus d'autonomie à leur enfant que les mères de NSE bas. Les mêmes tendances s'observent lorsqu'on compare les mères rurales aux mères urbaines ou l'éducation des filles à celle des garçons limitée, dans ce dernier cas, aux aspects liés à l'autonomie, aux attentes ou au locus de contrôle.

L'ensemble des résultats relatifs aux différences de pratiques éducatives maternelles confirment nos prévisions. Comme nous l'avons vu, ils ont permis de préciser la définition du concept d'autonomie adopté dans cette étude. Toutefois l'absence de différenciation de l'autoritarisme maternel vis-à-vis des garçons et des filles, signalé au cours de la première phase de l'étude a été confirmée par ces derniers résultats. Contredisant les résultats d'études réalisées dans d'autres contextes, ce sont des caractéristiques de la société portugaise qui ont été évoquées pour les expliquer: elles portent soit sur les stéréotypes d'agressivité masculine vs fragilité féminine soit sur la fonction protectrice de l'autoritarisme. De même, la mise en évidence de certaines caractéristiques de la vie rurale et urbaine ont permis de justifier l'absence de différenciation quant à l'acceptation de l'enfant. Ils soulignent, en outre, que la même attitude parentale peut être sous-tendue par des raisons différentes. L'hypothèse selon laquelle l'adoption par les parents de pratiques éducatives déterminées dépend d'un système de représentation largement partagé, synthèse

de certains stéréotypes de références et d'expériences antérieures similaires est donc confirmée. L'adoption de telles pratiques éducatives est renforcée par la conviction de leur aspect fonctionnel pour l'intégration sociale future du jeune qui exigent l'acquisition de certaines compétences et le développement de certaines qualités.

Au delà de la confirmation ou de l'explication des différences de groupe, cette troisième partie a également évalué la présence de liaison entre motivation pour la réussite et variables cognitives et éducatives. Les résultats rapportent que les sujets les plus motivés pour la réussite manifestent moins d'anxiété débilante, plus d'anxiété à caractère stimulant et sont plus conformistes que les sujets moins motivés. Aucune relation entre aspiration et motivation ne s'observe, alors que les relations entre attentes et motivation dépendent de la manifestation d'autres facteurs. Les sujets les plus motivés manifestent généralement de plus hauts niveaux d'attente que les sujets moins motivés. Lorsque la tâche devient plus difficile cette tendance ne se manifeste nettement que chez les garçons et les filles urbaines. L'inverse s'observe pour les filles rurales: les filles plus motivées manifestent des attentes inférieures à celles moins motivées. Les niveaux maxima d'attentes des garçons plus motivés dépassent ceux de garçons moins motivés alors que l'inverse s'observe pour les filles. Les niveaux minima d'attente des filles rurales très motivées, dépasse, en valeur absolue, celui de celles peu motivées, l'inverse s'observant pour les filles urbaines et pour les garçons ruraux. Les niveaux minima d'attente ne varient pas, chez les garçons urbains en fonction de leur motivation. La rigidité des prévisions varient en fonction de la motivation des sujets mais les interactions, très complexes, sont de difficile interprétation.

Si ces résultats portant sur les variables cognitives confirment, dans leur ensemble, l'existence d'une association entre celles-ci et la motivation,

cette association est souvent dépendante, du contrôle de certaines variables du contexte, confirmant ainsi notre prévision d'effets d'interaction. La modification certaines relations au sein de groupes particulièrement désavantagés (ex: motivation-expectation) met en évidence la capacité de manipulation du sujets de multiples informations lui permettant d'investir dans la poursuite de la réussite dans des conditions adverses. L'absence de relation entre aspirations et motivation, bien qu'inattendue, constitue un résultat particulièrement intéressant. Il permet, en effet, d'identifier les caractéristiques de la motivation pour la réussite scolaire chez les sujets de 10 à 13 ans et d'émettre certaines hypothèses quant à son évolution future. Essentiellement conformiste à cet âge, la motivation pour la réussite scolaire ne maintiendra son niveau que si la valeur relative de la réussite dans ce domaine se maintient. Les niveaux de motivation de sujets moins conformistes, capables d'investir dans l'apprentissage d'activités sans renforcement extrinsèques s'accroîtra probablement aux niveaux supérieurs de scolarité ou au niveau professionnel, lorsque l'importance des renforcements internes se réduisent. Cette hypothèse devrait être vérifiée au cours d'une étude longitudinale.

Les résultats précédents confirment la dépendance des niveaux de motivation atteints à la pré-adolescence de facteurs cognitifs et permettent non seulement de comprendre la différenciation actuelle des divers groupes sociaux mais d'appuyer certaines hypothèses quant à son évolution future. Ils ont permis, en outre, de préciser le concept d'aspiration dans cette étude: celui-ci n'est pas reflet de la valeur sociale de la réussite scolaire mais celui de la valeur intrinsèque de la poursuite du succès et de l'investissement dans l'apprentissage nécessaire pour y arriver dans un certain domaine. La relation positive entre aspirations et résultats scolaires semble indiquer toutefois que, à ce niveau d'enseignement, les résultats dépendent aussi d'aspects motivationnels intrinsèque. Ils ont soulignés, en outre, que la manipulation des

expectations par le sujet lui-même, lorsqu'il se confronte à un contexte d'expériences et de stéréotypes potentiellement menaçant pour son auto-estime, répond à des stratégies relativement complexes dont l'explicitation exigerait une étude plus approfondie.

Une liaison entre variables éducatives et motivation a aussi été observée. Les sujets très motivés vivent dans un milieu globalement plus structuré que les sujets peu motivés qui se confrontent plus fréquemment à des situations non structurées. Les mères des sujets très motivés manifestent un locus de contrôle plus interne que celles des sujets peu motivés lorsqu'elles analysent des situations où leur fils est impliqué. La situation s'inverse toutefois lorsqu'on observe les mères de filles de niveaux socio-économiques élevés ou celles de garçons de niveaux socio-économiques bas: elles manifestent un locus de contrôle plus interne lorsque leurs enfants sont peu motivés que lorsqu'ils sont très motivés. De tels effets d'interaction doivent toujours être invoqués pour rendre compte des liaisons entre les autres pratiques éducatives et la motivation pour la réussite scolaire des jeunes. Les mères de sujets très motivés concèdent moins d'autonomie à leur enfant que celles de sujets peu motivés, exception faite toutefois des mères des filles de niveau socio-économique élevé qui vivent en milieu rural ou de niveau socio-économique bas qui vivent en zones urbaines. Dans ces deux cas, les filles les plus motivées jouissent de plus d'autonomie que les filles moins motivées. Enfin, nous avons constaté que les mères de sujets très motivés sont, en général, plus autoritaires que celles de sujets peu motivés. Cette règle ne s'applique pas aux sujets de la classe moyenne urbaine (l'autoritarisme maternel ne diffère pas en fonction de la motivation du sujet), ni aux filles de milieu rural ou aux garçons ruraux de la classe supérieure, pour lesquels la tendance s'inverse: leurs mères sont moins autoritaires lorsqu'ils sont très

motivés que lorsqu'ils le sont peu. Enfin aucune relation entre motivation des sujets et acceptation ou attentes parentales n'a été relevée.

Les relations entre pratiques éducatives et motivation pour la réussite scolaire, mises en évidence par cette étude et surprenantes à première vue, ont une nouvelle fois souligné la nécessité de prendre en considération les variables du contexte pour comprendre certaines de leurs variations. La divergence de certains de nos résultats, comparés à ceux transmis par les recherches menées au sein d'autres sociétés, souligne l'impact de certains aspects socio-culturels spécifiques à la société portugaise sur les relations entre variables. Certains de ces aspects, pertinents à première vue, ont été soulignés. Nos résultats ne mettent toutefois pas en cause l'existence d'une liaison entre pratiques éducatives maternelles et motivation pour la réussite des jeunes, mais différent des prévisions quant au sens de cette relation. Si la relation positive entre la présence de structuration ou le locus de contrôle interne et la motivation pour la réussite confirment nos hypothèses, l'impact de la rigidité ou flexibilité de cette structuration, de l'autoritarisme, de l'autonomie, de l'acceptation et des attentes parentales sur les niveaux de motivation des jeunes les infirme. Ces résultats ont été expliqués en faisant référence à l'âge des sujets, au contexte de la scolarité de la société portugaise à cet âge et au type de motivation mis en évidence. L'autoritarisme maternel n'a pas au Portugal les conséquences négatives qu'il présente dans la culture nord-américaine parce que, selon nous, considéré comme partie intégrante du rôle parental, il est moins culpabilisé et ne s'accompagne pas d'hostilité latente et de rejet de l'enfant. Les attentes parentales n'exercent pas encore à cet âge, un effet manifeste sur la motivation pour la réussite des jeunes. Il est possible que cet effet soit perceptible après une certaine période de latence dans la mesure où les parents adoptent certaines attitudes en vue de modifier les investissements de l'enfant dans un sens qu'ils considèrent désirable, attitudes dont les effets se feront sentir à moyen terme. Il semble, en outre,

que la structuration rigide, l'autoritarisme, la faible autonomie et l'acception conditionnelle de l'enfant crée, pour celui-ci, un cadre éducatif sécurisant dans la mesure où ces attitudes impliquent la détermination claire, par l'adulte, des buts que l'enfant devra atteindre et des moyens pour y parvenir et explicitent donc les exigences de l'adulte et les critères de réussite. Comme la motivation pour la réussite scolaire est essentiellement conformiste à cet âge, l'enfant voit clairement ce qu'il doit faire pour obtenir l'approbation de l'adulte. Nous craignons que de telles pratiques éducatives, fonctionnelles à courts termes dans la mesure où elles sécurisent l'enfant, soient dysfonctionnelles pour le développement de la motivation intrinsèque à moyens termes ainsi que pour celui d'autres compétences permettant la prise en charge du sujet par lui-même. Il est toutefois possible que les pratiques éducatives parentales soient suffisamment flexibles pour s'adapter aux changements d'exigences de croissance du jeune et la spécificité des pratiques éducatives des mères portugaise serait un indice de cette flexibilité.

La présence d'effets d'interaction est notable au niveau de la plupart des variables éducatives. De façon globale l'adhésion aux normes parentales n'est fonctionnelle que si le milieu valorise la réussite scolaire. Dans le cas contraire le jeune tirera bénéfice d'une autonomie supérieure et d'un moindre autoritarisme afin de pouvoir poursuivre la réussite scolaire et adhérer finalement aux normes et valeurs en vigueur dans le milieu scolaire. L'appui maternel dans la poursuite de cet objectif, signalé par le locus de contrôle, est particulièrement utile dans ce cas. L'analyse de résultats de groupes opposés ont permis d'illustrer ce type d'interaction.

Au terme de cette troisième partie nous avons conclu à la capacité explicative de notre schéma hypothétique initial: l'existence de relation entre variables cognitives ou éducatives et motivation pour la réussite a été prouvée et des différences de manifestation de ces variables entre groupes sociaux

déterminés par le genre des sujets, leur niveau socio-économique et leur zone de résidence, ont été vérifiées. Ces deux aspects expliquent les différences (ou absence de différence) de motivation pour la réussite entre ces divers groupes. L'importance des effets d'interaction et certains résultats inattendus ont attiré notre attention sur la nécessité de tenir compte de l'influence du contexte dans la formation de la motivation pour la réussite et représente un argument en faveur de la dépendance de cette formation de facteurs cognitifs et sociaux eux-mêmes interdépendants. Ainsi les résultats inattendus ont permis d'éclairer le processus de formation de la motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescents portugais et de le distinguer de celui d'autres groupes d'âge et d'autres cultures.

Notre schéma explicatif permet, en outre, d'élaborer certaines hypothèses quant à l'évolution de la motivation pour la réussite des divers groupes sociaux et quant à l'existence de certains mécanismes cognitifs qui aident à maintenir un certain investissement scolaire lorsque les circonstances sont particulièrement défavorables. Les effets d'interaction ont, en outre, aidé à comprendre les fréquentes contradictions entre résultats de recherches réalisées dans d'autres contextes, portant fréquemment sur des groupes spécifiques et homogènes et d'en limiter la légitimité de généralisation à d'autres groupes sociaux. La différence entre nos résultats et ceux d'autres cultures a mis en évidence l'impact de certains aspects culturels spécifiques à la situation portugaise, non seulement sur les pratiques éducatives parentales mais sur l'impact de ces pratiques sur la motivation pour la réussite des sujets. Elle nous a alertée quant au risque de généraliser, sans précaution préalables, les résultats obtenus par la plupart des recherches en psychologie, portant sur la société nord-américaine, à d'autres cultures et plus particulièrement à la situation portugaise.

Nous pouvons conclure à la suite de cette étude que les différences de motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescentes portugais appartenant à divers groupes sociaux, est le résultat d'un processus de construction historico-social de la motivation dont certains facteurs cognitif et éducatif ont été identifiées. Ce processus explique la différenciation progressive des niveaux de motivation manifestés par les divers groupes et permet la prévision de son évolution future, si les conditions qui l'ont suscitée se maintiennent. Les caractéristiques des groupes et de la société dans laquelle ils s'insèrent déterminent les caractéristiques concrètes de ce processus et justifient le sens de la différenciation.

Après cette description des différentes étapes de la recherche, la justification de leur séquence et l'appréciation des principaux résultats obtenus, nous évaluerons le contribut de cette recherche dans divers domaines de la psychologie.

Cette recherche a exigé la mise au point de divers instruments de mesure soit de caractéristiques psychologiques de pré-adolescents portugais, soit de pratiques éducatives de leur mère. L'adaptation ou la construction de tels instruments est importante dans le contexte portugais dans la mesure où aucun instrument de mesure de ces variables n'était disponible. La mise au point de ces instruments a été particulièrement soignée, au niveau des étapes préliminaires afin de s'assurer qu'ils soient parfaitement adaptés à la population portugaise, à des pré-adolescents (pour trois d'entre eux) ou à des parents de tous les niveaux culturels (pour le quatrième) et qu'ils soient suffisamment discriminants pour différencier les individus et les groupes. Leurs caractéristiques de consistance interne et de validité ont été testées en

recourant à plusieurs indices: coefficients alpha, coefficient de Kuder et Richardson (formule 20) et résultats d'analyses factorielles pour la consistance interne, résultats d'analyses factorielles, d'analyses de variance multivariées, univariées, de régressions multiples et de corrélations pour la validité. La convergence de tels indices nous a garanti que tant l'instrument de mesure des motivation, anxiété et conformisme, comme celui des attentes, celui des aspirations et le questionnaire de pratiques éducatives familiales sont aptes à mesurer de façon fidèle et valide ces variables dans la population portugaise. Les résultats de cette recherche sont donc utiles dans le domaine psychométrique.

Cette recherche s'intègre dans une perspective différentielle dans la mesure où elle recherche l'origine des différences entre groupes en matière de réussite scolaire. Elle privilégie, sans ignorer les autres, l'un des déterminants possibles du succès ou de l'échec scolaire, soit la motivation pour la réussite scolaire. Cette recherche de l'origine du phénomène ne s'est pas limitée au constat de résultats descriptifs mais utilise de tels résultats dans un sens plus dynamique: les différences individuelles sont des paramètres au sein des processus généraux. Leur explication permet de tester, préciser ou compléter les lois générales en y intégrant les facteurs de différenciation. Cela correspond à une tendance récente de la psychologie différentielle qui dépasse le constat de l'existence de différence de groupes mais recherche les processus à l'origine de telles différences, soit les processus de différenciation du comportement.

Cette recherche, s'intègre également au sein de la psychologie générale: en effet elle vise à mettre en évidence certains processus généraux de différenciation du comportement. Elle utilise, à cet effet, une perspective expérimentale dans la mesure où elle élabore un modèle de formation

hypothétique de la motivation et confronte les conséquences prévisibles de ce modèle aux résultats fournis par une situation expérimentale, contrôlant certains facteurs pertinents. Parmi ceux-ci les facteurs sociaux se situent au premier plan et lient la recherche au domaine de la psychologie sociale: notre étude attire, en effet, l'attention sur l'impact de certains aspects de la situation sociale sur la manifestation de certaines attitudes ou comportements des sujets, qu'il s'agisse de motivation ou des autres variables cognitives ou éducatives observées. La sélection au sein de chacun des groupes sociaux, de sujets très motivés et très peu motivés rappelle que cet impact ne se limite pas à la manifestation plus ou moins intense de certaines caractéristiques mais s'étend aux caractéristiques de la relation entre variables: les variables du contexte peuvent modifier les pré-requis à la manifestation de hauts niveaux de motivation dans la mesure où les sujets réagissent à des situations dont les termes sont différents et perçoivent mes mêmes événements de façon différente. L'efficacité de mécanismes de défense mis en place par certains groupes sociaux pour réagir à des situations particulièrement menaçantes, rappelle aussi qu'impact n'est pas déterminisme.

L'intégration de l'optique différentielle sociale et expérimentale s'est avérée particulièrement féconde pour l'étude de la formation différentielle de la motivation pour la réussite des pré-adolescents.

Nous pensons enfin que cette recherche présente un intérêt certain dans le domaine de la psychopédagogie et de l'orientation. Le problème de l'échec scolaire est un problème important et la mise en évidence de certains de ses déterminants est importante pour qui veut non seulement mieux comprendre ce phénomène mais aussi intervenir en vue de modifier la situation. Les éléments que cette recherche a apporté permettent sans doute de mieux comprendre certaines raisons des différences de motivation pour la réussite entre groupes

dans le cadre scolaire mais attirent aussi l'attention sur toute complexité de ce phénomène. Ces différences de motivation et les prévisions de leur modification avec l'âge attire l'attention sur leur dépendance du contexte dans lequel elles s'expriment et permet de mieux comprendre l'orientation de certaines options futures des jeunes.

Nous avons toutefois refusé, au cours de cette recherche, la tentation de clarifier la situation en la simplifiant à l'extrême et le tableau que nous avons brossé pourra, dans une certaine mesure, orienter l'action de ceux qui, sur le terrain, essayent d'accroître la motivation des jeunes dans le domaine scolaire ou d'améliorer leurs niveaux de performances. Il ressort que les mesures implantées doivent être adaptées aux caractéristiques socio-démographiques des sujets auxquels elles se dirigent, vu qu'il est évident que ces caractéristiques influencent la sensibilité des jeunes à certaines mesures éducatives. Il est donc illusoire espérer que des mesures générales soient également efficaces.

Bien que cette étude se soit limité à la vérification de certains éléments de notre schéma conceptuel initial, soit les différences de groupes au niveau des variables sélectionnées et les relations entre ces variables et la motivation pour la réussite, l'observation des relations entre variables permettrait de préciser et détailler les diverses étapes du processus de formation de la motivation pour la réussite. L'extension de cette étude à d'autres groupes d'âge lors d'études transversales et longitudinales, dont l'intérêt a été maintes fois souligné, permettrait d'observer l'évolution de la motivation pour la réussite et vérifier certaines hypothèse énoncées. Les perspectives de recherche dans ce domaine sont, en effet, nombreuses et, il serait fastidieux de les énoncer une à une à l'issue de ce travail. Elles peuvent porter sur la comparaison entre groupes ou l'étude plus approfondie du

processus de formation de la motivation au sein de groupes plus spécifiques, sur les variables responsables de la consolidation de ce processus ou de son élaboration, ou encore se consacrer à la mise en place d'interventions visant à modifier certains éléments du système et à l'évaluation des effets de ces tentatives.

Ce domaine d'étude nous semble particulièrement riche dans la mesure où, en mettant en lumière certains mécanismes psychologiques responsables d'inégalités sociales, il fournit certains outils qui permettent de mieux prendre conscience de leur complexité et d'éventuellement les réduire. Nous sommes toutefois consciente que compréhension et volonté de changement ne sont pas nécessairement assimilables.