



L'ennui en contexte scolaire : effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire

Séverine Ferrière, Christine Morin-Messabel

► To cite this version:

Séverine Ferrière, Christine Morin-Messabel. L'ennui en contexte scolaire : effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire. *Bulletin de psychologie*, 2012, 522 (6), 10.3917/bupsy.522.0583 . halshs-01206598

HAL Id: halshs-01206598

<https://shs.hal.science/halshs-01206598>

Submitted on 13 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ENNUI EN CONTEXTE SCOLAIRE : EFFETS DE VARIATION ET TYPOLOGIE DE REPRÉSENTATIONS CHEZ LES FUTURS PROFESSEURS DES ÉCOLES, SELON LE SEXE DE L'ÉLÈVE ET SON NIVEAU SCOLAIRE

Séverine Ferrière, Christine Morin-Messabel

Groupe d'études de psychologie | « Bulletin de psychologie »

2012/6 Numéro 522 | pages 583 à 595

ISSN 0007-4403

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2012-6-page-583.htm>

Pour citer cet article :

Séverine Ferrière, Christine Morin-Messabel « L'ennui en contexte scolaire : effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire », *Bulletin de psychologie* 2012/6 (Numéro 522), p. 583-595.
DOI 10.3917/bupsy.522.0583

Distribution électronique Cairn.info pour Groupe d'études de psychologie.

© Groupe d'études de psychologie. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'ennui en contexte scolaire : effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire

FERRIÈRE Séverine*
MORIN-MESSABEL Christine**

La thématique, relativement peu définie, de « l'ennui », revient régulièrement sur le devant de la scène, en contexte scolaire, aussi bien comme cause que conséquence de multiples « dérèglements ». L'ennui est considéré comme le signal d'un malaise scolaire, souvent contextuel, comme la violence, la manifestation d'un refus ou la résistance à la culture scolaire, dans les collèges et les lycées (Huguet, 1987 ; Leloup, 2003 ; 2005 ; Nizet, Hiernaux, 1984 ; Vincent, 2003). À ce titre, ce terme est régulièrement utilisé comme indicateur dans le cadre d'enquêtes nationales et internationales, comme l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) ou les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ¹. L'ennui, en contexte scolaire, est aussi considéré comme le symptôme d'un malaise individuel et positionnel, qui permet de qualifier des positions scolaires antagonistes, tant chez les élèves en difficulté, en échec, en décrochage plus ou moins ponctuel, que chez les élèves dits à « haut potentiel » (Cornu, 2011 ; Cuche, Genicot, Goldschmidt, Van de Moortele, 2010 ; Maroldo, 1986 ; Robinson, 1975). L'ennui est également considéré, dans une perspective interne, comme un trait caractéristique de l'adolescence, et instrumentalisé comme refus et résistance au monde adulte en général (Nahoume-Grappe, 2003 ; Shaw, Caldwell, Kleiber, 1996). Enfin, à un niveau plus général, des recherches, s'appuyant sur des échelles de mesure, tendent à démontrer que les hommes seraient plus « prédisposés » à l'ennui que les femmes ou, qu'en tout cas, il serait plus facile à mentionner chez les hommes que chez les femmes, ces dernières préférant le terme de dépression (Sundberg, Latkin, Farmer, Saoud, 1991 ; Vodanovich, Kass, Andrasik, Berber, Niederberg, Breaux, 2001). L'existence d'échelles de mesure des « prédispositions » à l'ennui souligne un élément important : l'aspect dual, véhiculé par l'ennui, à la fois interne et groupal. Évoquer « l'ennui » et ses variations de sens met en évidence toute la complexité du thème, puisque l'on peut le mentionner, sans le définir, comme système

d'analyse, comme indicateur, comme un moyen d'interprétation pédagogique ou, encore, comme trait prédispositionnel. L'objectif de cette recherche est d'examiner ce que le terme, peu ou mal défini, « d'ennui » provoque, infère, ainsi que son usage en contexte scolaire, en faisant référence à différents champs théoriques, issus de la psychologie sociale.

DÉFINIR L'ENNUI DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

Du côté des élèves : causes et conséquences de l'ennui

Certaines recherches, appliquées dans le champ de l'éducation et la psychologie, font état de corrélations, nous l'avons souligné, entre l'ennui et d'autres phénomènes comme l'absentéisme, la déscolarisation précoce, les comportements déviants et la violence ou, encore, de mauvais résultats, à la fois considérés comme indices et conséquences de l'ennui à l'école (Farmer,

* Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN EA 2661), IUFM d'Angers.

** Groupe de recherche en psychologie sociale (GRePS EA 4163), Université Lyon 2, Institut de psychologie.

Correspondance : Séverine Ferrière, IUFM d'Angers, 7, rue Dacier, 49000 Angers.

<severine.ferriere@univ-nantes.fr>

1. Le baromètre AFEV faisait état, en 2009, d'une : « appétence limitée pour l'espace scolaire [...] conséquence d'un certain nombre de phénomènes soulevés par ce baromètre, et notamment l'ennui à l'école ou le sentiment de peur ou de stress qu'éprouve une part significative des élèves interrogés. [...] Ainsi, près d'un tiers des élèves interrogés affirment qu'ils s'ennuient souvent, voire tout le temps à l'école » (Source : http://www.curiosphere.tv/SITHE/SITHE19816_DYN/pdf/Barometre_AFEV_2008.pdf ; PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves, étude de l'OCDE répétée, tous les trois ans, auprès d'adolescents de 15 ans dans une trentaine de pays) prend, également, l'ennui comme indicateur dans ces enquêtes, en 2000, sur la lecture et, en 2003, sur les mathématiques.

Sundberg, 1986 ; Larson, Richards, 1991 ; Maroldo, 1986 ; Nizet, Hiernaux, 1984 ; Robinson, 1975 ; Wasson, 1981). On note qu'il s'agit plutôt de problématiques négatives dans le champ éducatif, mais pas exclusivement. En effet, une spécificité de la thématique de l'ennui est de fonctionner, en contexte scolaire ou ailleurs, sur un système d'oppositions. Il est, dans certaines situations, considéré comme positif et bénéfique sur le plan individuel, en lien avec l'introspection ou la lucidité sur soi (Gana, Delalang, Metais, 2000 ; McLeod, Vodanovich, 1991 ; Vodanovich, 2003). En contexte scolaire, il apparaît lorsque l'on fait référence à des élèves, actuellement appelés « à haut potentiel » (Cuche, Genicot, Goldschmidt, Van de Moortele, 2010 ; Simoes Loureiro, Lowenthal, Lefebvre, Vaivre-Douret, 2010). Ainsi, il s'agirait d'une problématique en lien avec la position scolaire des élèves (réussite opposée à échec scolaire), particulièrement comme élément d'explication de non-engagement dans l'activité scolaire. Cet élément d'explication serait particulièrement mobilisé chez les populations souffrant d'un regard social stigmatisé, comme les lycéens et lycéennes dans les lycées professionnels et les sections peu valorisées socialement (Huguet, 1987 ; Nizet, Hiernaux, 1984). En d'autres termes, les adolescents s'emparent du mot « ennui » pour justifier un certain nombre de situations, de décalages, et une forme de résistance aux adultes et à l'autorité de l'école (Leloup, 2003 ; Shaw, Caldweel, Kleiber, 1996).

Du côté des enseignant-e-s : définition et composantes de l'ennui

Comme le résumait Nett, Goetz et Daniels (2010), définir l'ennui conduit à aborder un ensemble de composantes, qui indique toute la complexité du phénomène. L'ennui se structure autour de composantes affectives, comme un sentiment déplaisant ; de composantes cognitives, en altérant la perception du temps, mais également physiologiques, en diminuant l'excitation, expressives par l'intermédiaire, par exemple, de postures physiques, d'expressions faciales, vocales, et enfin motivationnelles, dans l'objectif de changer d'activité, de situation (p. 627).

En écho à ces caractéristiques multidimensionnelles de l'ennui, les éléments représentationnels des enseignants sont tout aussi complexes. Des professeurs des écoles, de collège et de lycée, interrogés dans des recherches précédentes (Ferrière, 2009) sur le thème des manifestations de l'ennui dans leur classe et leurs réactions, confirment ces composantes et ces ambiguïtés. L'ennui, selon ces derniers, fonctionne sur un système d'oppositions consensuel, en fonction des manifestations et attitudes des élèves, tournées vers la passivité, avec le

rêve, le regard ailleurs, tout comme des attitudes tournées vers l'activité, comme le bavardage, le chahut. Mais, au-delà de l'opposition activité/passivité, nous sommes sur le registre de la justification d'écarts à la norme scolaire, avec des comportements « déviants ». Les enseignants sont donc en mesure de décrire ce qu'est l'ennui des élèves, révélant son aspect significatif et interprété comme une demande de remise en activité. On observe cependant une différence statutaire au niveau des conséquences de l'ennui, de la part des enseignants, en miroir de l'âge des élèves : enfant par rapport à adolescent. Une seconde étude, menée auprès des professeurs des écoles plus spécifiquement (Ferrière, 2007) confirme la définition ambiguë et duale de l'ennui à l'école, avec, cependant, une dissociation entre un ennui « négatif », qui prédomine, autour du désintérêt, de l'échec, d'un ennui « positif », associé à une forte réussite scolaire chez des élèves qualifiés de « doués », « surdoués ». Enfin, en focalisant sur l'école primaire, les élèves en fin de 3^e cycle sont, également, en mesure d'évaluer l'intensité de leur vécu d'ennui, selon l'importance et le prestige social rattaché aux activités scolaires proposées (Morin, Ferrière, 2008), inscrivant donc, au-delà d'une définition, la présence, le sens et l'usage de l'ennui à l'école primaire.

Systèmes de représentations des enseignants et conséquences

Nous connaissons, depuis de nombreuses années, l'influence que les enseignants peuvent avoir sur leurs élèves avec les recherches princeps, en contexte éducatif, de « l'effet Pygmalion » (Rosenthal, Jacobson, 1968). Même si cette recherche a été critiquée et relativisée, notamment du fait d'un certain nombre de biais méthodologiques (Bressoux, Pansu, 2003 ; Gilly, 1980), elle n'en reste pas moins une sorte de référence, pour mettre en évidence les interactions et les attentes entre les enseignants et les élèves. Les représentations, à la fois des enseignants et des élèves, sont susceptibles d'orienter des conduites, voire les comportements, dans un système de transmissions de représentations réciproques. Par exemple, la manière dont les enseignants perçoivent leurs élèves peut modifier la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, ainsi que leur engagement dans l'activité (Bressoux, Pansu, 2003). Tous les travaux à ce sujet illustrent parfaitement, à la fois, la façon dont les enseignants véhiculent, de manière consciente ou non, leurs représentations (représentations conformes à une certaine norme sociale) et, également, à quel point les élèves sont sensibles aux phénomènes psychosociaux, à la manière dont on les pense et dont ils se pensent. Il paraît donc important de questionner

plus avant ce que véhicule le terme d'ennui, et, également, les variations contextuelles.

Une articulation des représentations sociales et des stéréotypes dans le système scolaire

Ainsi, une des représentations différenciées dans le corps enseignant, la plus précoce et la plus ancrée, de manière générale, dans nos sociétés, est la différenciation entre les élèves, filles et garçons, qui, dans le domaine éducatif, peut se résumer par les forts stéréotypes sur les filles « littéraires » et les garçons « scientifiques ». Au même titre que les travaux sociologiques ont pu mettre en évidence une reproduction de la société par l'école (Bourdieu, 1998 ; Bourdieu, Passeron, 1964, 1970), nous observons une construction et une transmission précoce des représentations sociales d'être fille ou garçon (Duveen, Lloyd, 1990 ; Leman, Duveen, 1999). Les représentations sociales définies, par Jodelet, comme : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1989, p. 36) concernent l'étude, par l'intermédiaire de la communication, d'appréhension des théories dites « naïves », c'est-à-dire qui circulent dans la société, comme savoirs du sens commun, pour donner des réponses, des explications. Les individus mettent en place un certain nombre de stratégies, afin de comprendre et expliquer leur environnement. Nous y reviendrons. Ces représentations sociales, chez les élèves et les enseignants, ont, à plus ou moins long terme, des répercussions, notamment, dans l'orientation scolaire, à tous les niveaux (Baudelot, Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 2004 ; Guimond, Roussel, 2002 ; Mosconi, 1994), mais aussi dans l'ouverture et le choix de carrière selon que l'on soit un garçon ou une fille.

Se distinguent, en conséquence des traits caractéristiques relatifs aux garçons et aux filles, et ceci de façon très précoce. Les traits communément attribués aux femmes sont la douceur, l'émotivité et le manque de contrôle ; chez les hommes, les traits sont la dureté, la rationalité et le contrôle (Ashmore 1981, cité par Morin, 1992, p. 47). Des recherches ont pu mettre en évidence que, dès l'école maternelle, les filles sont définies, parmi un certain nombre de traits, comme plus responsables

et plus motivées que les garçons (Potvin, Paradis, Pouliot, 2000), et les enfants vont, très vite, s'attribuer ces différents traits (Durand-Delvigne, 1990). D'après Dafflon-Novelle (2006) le sexe et l'âge sont : « les deux premières catégories sociales utilisées par les enfants pour comprendre le monde qui les entoure » (p. 11).

Donner du sens à l'environnement : inné opposé à acquis

Dans le champ des représentations sociales, un certain nombre de travaux ont traité de la réussite et de l'échec scolaire, ainsi que de la notion d'intelligence (Constans, Léonardis, Fillias, 2003 ; Mugny, Carugati, 1985). Il n'existe, actuellement, pas de consensus (Sternberg, 2000, cité par Croizet et Neuville, 2004, p. 59), mais, le fait que les représentations sociales de l'intelligence soient variables (rigides ou non), et transmises, pose la question des notions problématiques, en contexte scolaire, d'inné et d'acquis, ainsi que « d'idéologie du don » (Bourdieu, Passeron, 1964). Il s'agit de pensées de types essentialistes, prenant appui sur des stéréotypes, associés au féminin et au masculin, dans l'espace scolaire, mais aussi, bien souvent, s'agissant des élèves précoces ou surdoués, la notion d'« intelligence » est pensée plutôt comme « fixe » que « malléable ». On observe une similitude des processus, dégagés dans la transmission des représentations sociales du genre, dans l'école, et des notions d'intelligence.

Ces conceptions renvoient, aussi, à la psychologie sociale des attributions causales, comme systèmes d'explication. Weiner (1979), dans la continuité des travaux sur l'attribution causale de Heider (1958), a étudié la façon dont les individus s'attribuent ou non leurs réussites et leurs échecs et, plus spécifiquement, dans le contexte scolaire. Il distingue trois dimensions de causes, qui peuvent être citées face à un succès ou un échec : le lien de la cause (attribution des performances à des causes internes ou externes) ; la stabilité (permanence ou non dans le temps) ; le contrôle (est-ce contrôlable ou non par l'individu). Il en a dégagé une classification ² (Weiner, 1979, p. 7) (tableau 1).

2. Traduction Dompnier (2006).

Contrôlabilité	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Contrôlable	Effort habituel	Effort occasionnel	Biais de l'évaluateur	Action d'autrui
Incontrôlable	Capacités	Humeur	Difficulté de la tâche	Chance

Tableau 1. Système d'attribution en réussite ou en échec scolaire.

On observe que, pour les élèves, les stratégies d'apprentissage sont internes, stables et contrôlables. Les aptitudes intellectuelles et les capacités sont, elles, internes, stables et incontrôlables, alors que les efforts sont internes, modifiables et contrôlables. Les traits personnels ou la maladie sont internes, modifiables et incontrôlables, alors que le programme scolaire est une donnée externe, stable et contrôlable. Le niveau de difficulté est externe, stable et incontrôlable, alors que l'humeur de l'enseignant, les difficultés d'une tâche proposée sont externes, modifiables et incontrôlables (Gosling, 1992 ; Viau, 2007 ; Weiner, 1979). Nous soulignons le caractère non figé de ce type de classification, également cité par tous les auteurs et, en premier lieu, Weiner (1979), au sujet des causes externes et contrôlables.

Quant aux positions scolaires saillantes dans le champ éducatif, que ce soit en situation de réussite ou d'échec et, pour reprendre l'exemple précédent, penser l'intelligence comme un don, c'est-à-dire comme une donnée stable et non contrôlable, déplace les préoccupations des élèves pour l'apprentissage vers la réussite scolaire uniquement (Croizet, Neuville, 2004). Ces représentations essentialistes sont corrélées avec des données d'ordre groupal : « L'essentialisme justifie le traitement inégal que subissent les membres des groupes subordonnés. Il consolide l'inégalité sociale en l'ajustant à la nature, mieux, en la faisant découler de la nature » (Lorenzi-Cioldi, 2002, p. 37). Les croyances les plus véhiculées dans l'école, comme nous l'avons déjà souligné, sont, pour Croizet et Neuville (2004), que : « Les filles sont réputées moins douées que les garçons pour les sciences et les mathématiques. De la même manière, les élèves issus d'un milieu modeste ont la réputation d'être moins doués, moins intelligents que les autres » (p. 64). Nous désirons repérer si cette dimension différenciatrice entre filles et garçons est sollicitée dans les descriptions ou si elle varie selon le statut scolaire de l'élève, en contexte d'ennui scolaire.

Toutes ces remarques nous conduisent à nous interroger sur la dimension « contextuelle » de ce thème, et son usage dans l'univers scolaire, notamment, au niveau du discours des enseignants de primaire. Comme l'expliquent Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer : « le champ scolaire, sans qu'il soit un simple prétexte, est un champ d'une importance considérable pour la recherche en psychologie sociale car le "social" s'y présente à l'"état de nature" ». Il est intéressant de noter qu'ils constataient déjà, il y a 30 ans, « l'ampleur prise, par le facteur *ennui* » et définissaient l'échec scolaire « tout au plus [comme un] phénomène de société, relié notamment à l'ennui » (1982, p. 12-13). Il s'agit donc d'examiner la manière dont est perçu l'ennui en contexte, dans quelle mesure les professeurs des écoles comprennent et

interprètent l'ennui manifesté par un élève, le terme « ennui » étant, en effet, lui-même, à notre sens, porteur d'asymétries statutaires dans le discours enseignant vis-à-vis des élèves.

FAIRE ÉMERGER UN DISCOURS THÉMATIQUE SUR L'ENNUI

Objectifs de la recherche

Face à un thème, nous l'avons constaté, multidimensionnel, en lien avec des facteurs positionnels, contextuels, situationnels, l'objectif est de dégager et de mieux comprendre les enjeux de l'usage, ainsi que la compréhension du terme « ennui », en contexte scolaire. Nous faisons l'hypothèse qu'il est interprété différemment, avant tout, selon que l'élève est en réussite ou en difficulté scolaire, au regard des recherches déjà réalisées à ce sujet. Mais nous souhaitons, en complément, observer un effet de variation en fonction d'une seconde position groupale forte, dans l'espace scolaire : être une fille ou un garçon. Nous nous attendons à ce que les enseignants associent, sous forme de discours causal, le profil d'élèves en réussite et, pour les élèves s'ennuyant, plutôt en référence à des traits internes, fixes et non contrôlables, issus des représentations de l'ennui, comme un don, dans le champ de l'inné, et plus encore lorsqu'il s'agit de garçons, en référence au cumul des groupes « prestigieux » (Lorenzi Cioldi, 2002). À l'inverse, en cas de difficultés, l'explication sera, plutôt, de l'ordre de l'acquis (et, plus précisément dans ce cas, de non acquisition de compétences scolaires), et davantage lorsqu'il s'agit de filles en difficulté (cumul des groupes « agrégats », toujours selon Lorenzi Cioldi, 2002).

Méthode mise en place et construction de l'outil

À cet effet, nous avons mis en place une méthode, dite d'association libre (Vergès, 1992 ; 1995). Il s'agit, pour les sujets interrogés, de lister les mots qu'ils associent à un mot inducteur ou un thème donné. Du point de vue théorique, nous empruntons cette technique de recueil de données au champ des représentations sociales, dans une perspective structurale. Cette méthode permet une analyse prototypique (Vergès, 1992), qui consiste en un croisement de la fréquence d'apparition d'un mot et de son rang moyen, le postulat étant que, plus un mot apparaît dans le corpus et plus il apparaît en « tête de liste », donc mentionné spontanément plus il est proche du mot ou du thème inducteur. L'analyse prototypique permet d'attribuer, à chaque terme, une fréquence moyenne. Une fois que chaque terme retenu du corpus possède une fréquence moyenne et un rang moyen, on « range » les termes associés dans des « cases », permettant une organisation dans le repère suivant (tableau 2).

Case 1 Zone centrale	Case 2 Zone ambiguë
Case 3 Zone ambiguë	Case 4 Zone périphérique

Tableau 2. Organisation des termes suite à une analyse prototypique.

Ce système d'interprétation permet de dégager la structure d'une représentation, et de mettre en évidence des éléments forts, des éléments faibles et des éléments périphériques troubles (Flament, Rouquette, 2003). Un élément, dit fort, possède une forte fréquence d'apparition et un rang moyen faible. Il est présent dans la zone centrale de la représentation, c'est-à-dire la case 1. Un élément faible possède une faible fréquence d'apparition et un rang moyen élevé, il est dans la zone périphérique, soit la case 4. Les cases 2 et 3 regroupent les termes ayant soit une fréquence d'apparition forte et un rang moyen élevé, soit une fréquence

d'apparition faible et un rang moyen faible. Ce sont donc des termes plus flous, dits périphériques.

Pour cette recherche nous avons utilisé un relevé de notes comme inducteur, en vue de provoquer les associations sur le thème de l'ennui. Nous avons construit deux profils d'élève en début de CM2, en fonction des variables dégagées : en grande difficulté et en réussite. Dans les deux conditions, nous avons terminé, comme c'est le cas usuellement, par un commentaire écrit, signalant l'ennui de l'élève³. Le chapeau expliquant la recherche, ainsi que d'autres questions, suite à l'association libre (ces données ne sont pas traitées dans cet article) présentaient les relevés comme étant celui « d'un élève » ou « d'une élève », activant alors la variable sexe.

Choix de la population

Nous avons soumis les quatre relevés, en fonction des variables, à 245 jeunes professeurs des écoles, entrant en activité⁴. La répartition, suite à la distribution, a permis de recueillir une soixantaine de réponse par profil (tableau 3).

	Relevé « réussite scolaire »		Relevé « échec scolaire »		Total
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	
PE Femmes	50	50	54	56	210
PE Hommes	8	8	11	8	35

Tableau 3. Répartition des relevés soumis selon les variables observées.

La répartition est homogène, en fonction des variables observées. La répartition selon le sexe des PE ne l'est pas, mais est, en revanche, le reflet de la féminisation dans la profession. Dans ces conditions, nous avons réalisé une analyse globale des associations.

La consigne était la suivante : « après avoir lu ce relevé de note, listez 5 mots ou expressions, qui vous viennent à l'esprit. »

ASSOCIATIONS CAUSALES AU TERME « ENNUI » DANS UN RELEVÉ

Profils centraux de garçons et de filles en difficulté scolaire et s'ennuyant

Qu'il s'agisse du relevé d'un garçon ou d'une fille (tableaux 4 et 5), le terme le plus souvent cité est *en difficulté*. L'ennui est central, avec *s'ennuie* et *ennui*⁵, dans l'observation et la compréhension. Il est donc pris en considération, mais seulement lorsqu'il s'agit du relevé de note d'un garçon (tableau 4). Par l'intermédiaire de ces associations,

3. Les deux modalités de commentaire, selon la variable du niveau scolaire sont : « Les résultats sont satisfaisants, notamment en français [...] est souvent dans la lune et donne parfois l'impression de s'ennuyer » et « Les résultats sont assez peu satisfaisants, notamment en français [...] est souvent dans la lune et donne parfois l'impression de s'ennuyer ».

4. La passation a été réalisée en juin, leur diplôme validé et leur titularisation effective, en septembre. Il s'agit, donc, d'une population prête à entrer dans la vie active, que nous nommerons PE (Professeur des écoles), pour ne pas alourdir le texte.

5. Nous avons dissocié « ennui » et « s'ennuie », pour des raisons grammaticales, car, dans le premier cas, il s'agit d'un substantif, et, dans le second, d'un verbe transitif, ce qui a des conséquences sur le complément d'objet (direct ou indirect).

		Rang (rang moyen 2,77)	
		Rang inférieur à 2,79	Rang supérieur ou égal à 2,79
Fréquence	Supérieur ou égal à 5	Case 1 En difficulté (17), rg = 1,59 ; S'ennuie (7), rg = 2,29 ; Ennui (7), rg = 2,43 ; Manque motivation (5), rg = 2,00	Case 2 Difficulté (14), rg = 2,93 ; Difficulté compréhension (7), rg = 4,14 ; Sportif (6), rg = 3,67 ; Concentration/ Dans la lune (6), rg = 3,33
	Inférieur à 5 et supérieur ou égal à 4	Case 3 Grosses difficultés (4), rg = 1,25 ; Bcp compétences NA/ Lecteur (4), rg = 2,75 ; Besoins (3), rg = 2,00 ; Rêveur (3), rg = 2,33 ; Peu motivé (3), rg = 2,67	Case 4 Passivité/ Difficulté écrit (4), rg = 3,25 ; Pas scolaire (4), rg = 3,50 ; Inattentif (4), rg = 3,75 ; EPS point fort (5), rg = 3,60 ; Distract (3) ; rg = 4,00

Tableau 4. Représentations suite à la lecture du relevé d'un garçon en difficulté.

		Rang (rang moyen 2,77)	
		Rang inférieur à 2,73	Rang supérieur ou égal à 2,73
Fréquence	Supérieur ou égal à 5	Case 1 En difficulté (19), rg = 2,37 ; Difficulté (13), rg = 1,85 ; Ennui (10), rg = 2,60 ; Difficulté compréhension (8), rg = 2,25 ; Concentration (7), rg = 2,71 ; S'ennuie (6), rg = 2,50 ; Pas intéressé (5), rg = 2,00	Case 2 Faible (6), rg = 3,17 ; Sens de l'école/ Lacunes/ Sportif (5), rg = 2,80
	Inférieur à 5 et supérieur ou égal à 3	Case 3 Manque motivation (4), rg = 2,00 ; Sens des apprentissages (3), rg = 1,00 ; Bcp compétences NA (3), rg = 1,67 ; Difficulté lecture/ Démotivation (3), rg = 2,33 ; Difficultés scolaire/ Difficulté français/ Problème méthodologique (3), rg = 2,67 ; Peu compétences acquises (4), rg = 2,50	Case 4 Compétences acquises Cycle 2 (4), rg = 2,75 ; Rêveur (4), rg = 3,00 ; Désintéret (4), rg = 3,50 ; EPS point fort (5), rg = 3,60 ; Discret/ Investi en EPS (3), rg = 3,33 ; Etourdi/ Inattentif/ Moyen (3), rg = 4,00 ; Distract (3), rg = 5,00

Tableau 5. Représentations suite à la lecture du relevé d'une fille en difficulté.

il est plutôt question, chez les PE, d'un manque de motivation pour un garçon qui inscrit, alors, la prise en compte de l'ennui dans une phase transitoire, ponctuelle et, dans un sens, remédiable. Pour les filles en difficulté (tableau 5), en revanche, l'association centrale est la question de la *difficulté*, renforcée par *en difficulté* ; puis on retrouve, également, *ennui* et *s'ennuie*. Contrairement aux associations fournies pour le relevé des garçons, l'aspect motivationnel, signalé par la récurrence de *manque de motivation*, n'est pas mentionné ; il lui est préféré *pas intéressé*, qui introduit une différenciation. De même, nous trouvons cités *difficultés de compréhension* et *concentration*, ce qui n'était pas le cas avec les associations faites pour les garçons.

La première différence en contexte d'échec scolaire, en fonction des traits et de causalité de l'ennui, est, d'abord, que les PE fournissent, quantitativement, plus de termes quand il s'agit de décrire le relevé d'une fille. On peut alors penser, qu'ayant plus de traits à leur disposition, les filles seraient plus représentatives de ce profil. Nous y reviendrons. Puis, nous l'avons souligné, l'ennui et

les difficultés n'ont pas tout à fait les mêmes conséquences selon le sexe de l'élève.

Associations périphériques chez les garçons et les filles en difficulté

Au niveau de la zone dite périphérique de l'analyse prototypique (case 4), là encore, les PE proposent plus de traits pour qualifier le relevé d'une élève fille. Concernant le relevé d'un élève garçon, le terme le plus souvent cité est la *passivité*, posture scolaire que l'on peut rapprocher d'*inattentif* et *distract*. Un garçon en difficulté est associé à un élève qui n'est *pas scolaire*. À un niveau pédagogique, les PE rapportent, d'abord, les *difficultés écrites*, mais également *EPS point forts*, permettant de valoriser les réussites des élèves.

Dans le cas du relevé d'une fille, sont cités, en premier lieu, les *compétences acquises en cycle 2*, que l'on peut rapprocher d'*investi en EPS* dans le cas d'un garçon, avec cette même dynamique de valorisation de l'élève, qualifié de *moyenne*. Les seules difficultés mentionnées sont les *difficultés d'abstraction*. Les attributions sont plutôt contextuelles et

attachées à la remédiation scolaire (valorisation des points forts, bilan...) Ce type de réponse est orienté vers le « professionnel ». Il est lié au discours pédagogique et didactique. Il n'est pas fait référence au champ de la motivation, mais bien, encore une fois, au champ de l'intérêt avec le *désintérêt*. Contrairement aux relevés de garçons, les associations réalisées sont très majoritairement en lien avec la personne, plus qu'avec la position de l'élève ou la pédagogie : *rêveur, discret, étourdi, distrait, inattentif*. Ces traits sont plutôt négatifs et, comme l'a exposé Beauvois (1984), l'analyse des descriptions en traits de personnalité transmettent, essentiellement, comme information principale, la valeur sociale d'une personne. Or, ces attributions de traits, donc de valeur, ont des effets à terme sur les personnes, en termes de comportements (Dubois, Beauvois, 2001).

Au sein des représentations ambiguës (cases 2 et 3), sont encore citées, pour les garçons, les difficultés (*difficultés, difficultés compréhension, lacunes*), qui ont trait à la pédagogie, puis des causes que l'on peut qualifier de plus cognitives et en lien avec l'élève lui-même (*concentration*) et, toujours, une référence

au point fort du relevé de notes, avec *sportif*. La case 3 est assez semblable à la case 2, avec une référence aux compétences scolaires (*beaucoup de compétences non acquises, grosses difficultés*). Ensuite en termes plutôt cognitifs *peu motivé*, et plus en lien avec l'élève lui-même, *rêveur*. Est aussi mentionnée la question des *besoins* et, enfin, toujours au niveau d'une valorisation de l'élève, *lecteur*.

Dans la condition où le relevé est celui d'une fille, la case 2 fait plutôt référence aux différentes façons de décrire l'élève, c'est-à-dire soit en fonction de sa position dans l'espace scolaire (*faible*), soit à un niveau pédagogique et en termes de compétences (*lacunes, sportif*), soit sur un niveau, dégagé de l'école et l'élève, et en lien avec le *sens de l'école*. Quant à la case 4, il est fait mention du concept de *motivation* (par le *manque*, la *démotivation*), et des *difficultés* de tous ordres (*peu compétences acquises, lecture, scolaire, problèmes de méthodologie, sens des apprentissages*, etc.)

Profils centraux de garçons et de filles en réussite scolaire et s'ennuyant

Rang (rang moyen 2,77)		
Fréquence	Rang inférieur à 2,67	
	Rang supérieur ou égal à 2,67	
	Rang inférieur à 2,67	
Supérieur ou égal à 5	Case 1 Bon élève (24), rg = 4,12 ; S'ennuie (11), rg = 2,42 ; Compétences globales acquises (8), rg = 1,88 ; Sérieux/ Polyvalent (8), rg = 2,38 ; Intelligent (7), rg = 2,14 ; Complet (5), rg = 2,60	Case 2 Scolaire (9), rg = 2,78 ; Rêveur (8), rg = 3,88 ; Facilités (7), rg = 3,43 ; Concentration (5), rg = 3,00
Inférieur à 5 et supérieur ou égal à 3	Case 3 En réussite (4), rg = 1,50 ; Travailleur (4), rg = 2,00 ; Très bon élève (3), rg = 1,33 ; Satisfaisant (3), rg = 1,67 ; Résultats satisfaisants/ Performant/ Bon niveau (3), rg = 2,00 ; Constant/ Autonome (3), rg = 2,33 ; Compétent (3), rg = 2,67	Case 4 A l'aise/ Ennui (4), rg = 3,50 ; Précoce (4), rg = 4,50 ; A l'aise à l'oral/ Efficace (3), rg = 3,00 ; Littéraire (3), rg = 3,33 ; Homogène/ Inattentif (3), rg = 3,67 ; Dans la lune/ Manque motivation (3), rg = 4,00

Tableau 6. Représentations suite à la lecture du relevé d'un garçon en réussite.

Rang (rang moyen 2,77)		
Fréquence	Rang inférieur à 2,85	
	Rang supérieur ou égal à 2,85	
	Rang inférieur à 2,85	
Supérieur ou égal à 6	Case 1 Bon élève (22), rg = 2,23 ; Scolaire (12), rg = 2,75 ; Compétences globales acquises (9), rg = 1,67	Case 2 Facilités (9), rg = 2,89 ; Rêveur (9), rg = 3,22 ; Sérieux/ Appliqué (7), rg = 3,00 ; S'ennuie (6), rg = 3,00 ; Ennui (6), rg = 3,67
Inférieur à 6 et supérieur ou égal à 3	Case 3 A l'aise (4), rg = 2,25 ; En réussite (3), rg = 1,33 ; Complet/ Satisfaisant (3), rg = 1,67 ; Dans la lune/ Manque motivation/ Compétent/ En avance (3), rg = 2,33	Case 4 Pas difficultés particulières (4), rg = 3,00 ; Polyvalent (4), rg = 3,35 ; Travailleur/ Distrait/ Assidu (4), rg = 3,50 ; Précoce (4), rg = 4,00 ; Etourdi (4), rg = 4,50 ; Bons résultats (3), rg = 3,00 ; Homogène/ Très satisfaisant (3), rg = 3,33 ; Rapide (3), rg = 4,00 ; Passivité (3), rg = 4,67

Tableau 7. Représentations suite à la lecture du relevé d'une fille en réussite.

Lorsqu'il s'agit d'un relevé qui appartient à un garçon en réussite scolaire (tableau 6), le qualificatif, en tête de liste est *bon élève*, suivi de *s'ennuie*, un état. Puis la question des compétences est signalée, avec *compétences globales acquises*. Ensuite, l'élève est décrit de façon « personnologisante » : *sérieux, polyvalent, intelligent et complet*, même s'il s'agit, comme dans le cas de *travailleur*, de termes issus d'un discours scolaire. Lorsqu'il s'agit d'une fille en réussite (tableau 7), nous constatons qu'il y a assez peu de termes récurrents et souvent cités, puisque nous n'en avons que trois. L'élève est qualifiée, par association, de *bonne élève, scolaire*, et a *acquis les compétences globales*. Il n'est fait ni référence à l'ennui, ni à des explications personnologiques, comme c'est le cas pour les garçons, mais seulement aux compétences et le fait, à travers *scolaire*, qu'elles ont connaissance des attentes scolaires et les maîtrisent (Perrenoud, 2004), qualificatif qui peut être, parfois, utilisé de manière péjorative.

Associations périphériques chez les garçons et les filles en réussite

Pour le relevé d'un garçon, l'*ennui*, puis le fait d'être *précoce* et à *l'aise*, sont cités en zone périphérique. La question de la motivation est également présente (*manque de motivation*), reliée à l'ennui, puis les enseignants citent un certain nombre de termes, qualifiant l'élève : *homogène, littéraire, efficace et inattentif*. Le système d'explication est plutôt interne, aussi bien dans les termes les plus souvent cités et le plus spontanément, comme *intelligent*, qu'en périphérie (*précoce*). Ces remarques sont aussi valables dans le cas d'une fille, où un bon nombre de termes conduisent à une description intrinsèque et comportementale : *polyvalente, précocité, travailleuse, distraite, étourdie, assidue, homogène, passivité, rapide*. Et, au niveau des résultats, nous retrouvons : *pas de difficultés particulières, bons résultats, très satisfaisant*.

Pour les garçons, les zones plus floues font référence à des compétences personnelles, à la réussite globale ou au comportement. Il n'est pas fait mention d'une réussite particulière ou d'une acquisition, contrairement aux cas d'élèves en difficulté, où les enseignants énumèrent les points acquis et à acquérir. Pour les filles, l'ennui est cité en case 2, ainsi que des caractéristiques comme *rêveuse, facilités, sérieuse et appliquée*. Dans la case 3, le *manque de motivation* est cité, et les autres termes vont dans le sens d'un sérieux dans le travail, et d'une réussite par le travail, conformément à la case 1 : *à l'aise, complet, en réussite, compétent, satisfaisant, en avance*.

POIDS DES POSITIONS SCOLAIRES ET DES STÉRÉOTYPES DE GENRES

Des profils d'élèves différenciés

Les termes associés par les PE, suite à la lecture d'un relevé de notes d'élèves occupant des positions scolaires opposées, avec un commentaire identique autour de l'ennui, nous offrent une sorte de référentiel d'attributions causales. En effet, il est soit fait référence à l'élève et à sa personne, ses traits de caractères, ses particularités au niveau cognitif, soit en termes plus pédagogiques et scolaires, autour des compétences acquises, non acquises ou en voie d'acquisition, selon le relevé proposé, ou encore à des raisons plus institutionnelles, comme le sens même de l'école, c'est-à-dire que, lorsque les PE sont interrogés quant à la description d'un ou une élève, cela induit de trouver, dans une certaine mesure, des explications. Afin de proposer une lecture de la place de l'ennui, nous avons utilisé la classification de Weiner (1979), en classant les associations issues de la zone centrale dégagée par une analyse prototypique. Nous rappelons encore qu'il ne s'agit pas d'une classification figée.

Contrôlabilité	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Contrôlable	Bon élève scolaire		Compétences globales acquises	
Incontrôlable				

Tableau 8. Traits attribués en zone centrale aux filles en réussite.

Contrôlabilité	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Contrôlable	Bon élève		Compétences globales acquises	
Incontrôlable	Polyvalent Intelligent Complet	Sérieux		

Tableau 9. Traits attribués en zone centrale aux garçons en réussite.

À la question spécifique de la place de l'ennui et ce qu'il peut induire, nous devons d'abord souligner qu'il n'est pas cité pour les filles, mais uniquement pour les garçons en contexte de réussite scolaire. Ensuite, lorsqu'il s'agit de filles en réussite (tableau 8), les explications sont plutôt internes et contrôlables, avec des traits comme *bonne élève* et *scolaire*. Lorsqu'il s'agit de garçons (tableau 9), les explications sont plutôt internes à l'élève, mais, surtout, incontrôlables : *polyvalent*, *intelligent*, *complet*. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle non seulement l'« ennui » véhicule un système causal, orienté vers un aspect inné en contexte de réussite, mais, plus précisément, des garçons en réussite.

Lorsqu'il s'agit de filles, les associations vont dans le sens des représentations différenciées déjà observées dans l'école : les garçons sont plutôt doués, alors que les filles sont plutôt travailleuses ; les garçons n'ont pas particulièrement d'efforts à fournir puisqu'il semble que cela soit inné, alors que les filles auraient plus de contrôle et, notamment, par le travail scolaire fourni. Il existe donc une différenciation selon le genre et positionnelle de l'ennui, de la part des PE, en contexte de réussite scolaire.

La configuration, mise en évidence par l'intermédiaire des traits attribués en contexte de difficulté, est différente.

Contrôlabilité	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Contrôlable	En difficulté	Manque de motivation		
Incontrôlable				

Tableau 10. Traits attribués en zone centrale aux garçons en difficulté.

Contrôlabilité	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Contrôlable	En difficulté	Concentration	Difficulté compréhension	Difficulté
Incontrôlable		Pas intéressé		

Tableau 11. Traits attribués en zone centrale aux filles en difficulté.

Contrairement à un contexte de réussite, où l'ennui est plus personnalisé, avec la présence de *s'ennuie*, lorsqu'il s'agit de garçons (tableaux 10 et 11), ici, en cas de difficultés, *ennui* et *s'ennuie* sont au centre des représentations, aussi bien avec les garçons qu'avec les filles. L'ennui prend donc d'abord sens en cas de difficulté et quel que soit le sexe de l'élève. En revanche, et cela recoupe les observations précédentes, il est mentionné, donc particulièrement significatif, en situation de réussite, particulièrement chez les garçons. Cette remarque sur la significativité du terme *ennui* confirme, encore, une différenciation selon le genre, de la part des enseignants.

Motivation et ennui selon le sexe de l'élève

Nous pouvons dégager un second point de distinction entre fille/garçon, grâce à cette classification, quant au *manque de motivation*, qui est, dans une certaine mesure, contrôlable par les PE, et mentionné lorsqu'il s'agit des garçons. Lorsqu'il

s'agit de filles (tableau 10), il est fait référence à *pas d'intérêt*, qui, en revanche, n'est pas contrôlable. Il n'existe pas de théorie de l'intérêt ou de méthodes de « re-intéressement », comme on peut en trouver pour la motivation. Lieury et Fenouillet (2006), se référant aux travaux de Deci et Ryan (1985), proposent de placer l'ennui sur un continuum comprenant la compétence perçue, et la contrainte et l'auto-détermination. Ils situent l'ennui au même niveau que l'amotivation (forte contrainte et compétence perçue nulle). Nombre d'études sur l'ennui, en contexte de travail notamment, ont mis en évidence une corrélation entre l'ennui et les tâches répétitives, monotones (Fisher, 1993 ; O'Hanlon, 1981), ainsi que la contrainte (Vodanovich, Kass, 1990). Mais ils soulignent qu'il n'existe pas de corrélation entre les résultats scolaires et l'ennui en contexte scolaire (Lieury, Fenouillet, 2006, p. 69). Nous pouvons donc nous demander dans quelle mesure l'ennui est lié à une compétence perçue faible ou nulle. Au regard des

termes associés et des causalités citées par les PE, nous pouvons en déduire que la motivation, concept étudié et identifié, devient un outil de remédiation en cas d'ennui, mais plus spécifiquement, lorsqu'il s'agit d'un garçon, ce qui laisse également supposer que la prise en charge de l'ennui et, donc, les remédiations proposées, vont être variables.

Profil de garçons et de filles qui s'ennuient

Comme nous l'avons souligné, une particularité de l'ennui, mis en évidence par certaines recherches, est sa corrélation avec des comportements, illustrant un manque de contrôle de soi, comme l'impulsivité, les comportements agressifs ou, encore, la colère (Dahlen, Martin, Ragan, Kuhlman, 2004, 2005 ; McLeod, Vodanovich, 1991 ; Rupp, Vodanovich, 1997). Il a été également mis en évidence, même s'il n'y a pas de consensus, que les hommes auraient une plus forte disposition à l'ennui que les femmes, notamment parce qu'ils auraient plus besoin de stimulation, ce qui expliquerait une plus grande propension à la recherche de sensations et de stimulation et aux comportements déviants (Dahlen et coll., 2004 ; Wasson, 1981). Ces résultats peuvent fournir une piste d'explication des représentations, que les enseignants ont du contrôle en contexte de la part des filles, qui seraient moins sensibles au contexte. Cela provoquerait une plus grande maîtrise et une stabilité contextuelle pour ces dernières. Ce type d'explication fait écho aux recherches dans le champ d'étude des stéréotypes en contexte scolaire, et la référence au stéréotype des filles studieuses et scolaires (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 1994 ; Zaidman, 1996). Jarleggan (1999) a montré que les garçons sont vus comme ayant un meilleur potentiel, alors que les filles sont vues comme faisant plus d'efforts et comme étant plus attentives.

Par l'intermédiaire de ces associations, induites par des relevés de notes, exactement identiques selon la variable sexe, et différant en fonction de la réussite scolaire ou non, selon des critères académiques, nous distinguons des facteurs de variations. Cette simple remarque confirme bien que le terme « d'ennui » est vraiment porteur de sens en contexte éducatif, puisqu'il module les causes et explications que des enseignants portent sur des élèves. Plus précisément, les PE disposent de plus de termes ou de traits pour décrire les filles en difficulté, et les garçons en réussite, ce qui est un indice significatif. En résumé, trois traits qualifient les filles : *bon élève, scolaire, compétences globales acquises*, ayant pour caractéristique d'être relativement contrôlables. Pour les garçons, avec un relevé de notes strictement identique, sept traits sont énumérés : *bon élève, s'ennuie, compétences globales acquises, sérieux, polyvalent, intelligent,*

complet, termes plutôt internes, stables et incontrôlables. La réussite et l'ennui renvoient, chez les enseignants, à un système de représentations en termes de qualifiants internes (dispositionnels) et de traits de personnalité. Par rapport à cette dernière remarque, et à titre d'explication, il s'agit d'un cumul de deux groupes dominants : « garçon » et « réussite », et ceci dès l'école primaire, puisque les PE disposent de plus de traits individualisants pour décrire un garçon en réussite. Inversement, lorsqu'il s'agit d'une fille en difficulté, la multiplicité des traits dans le cas des filles laisse également sous-entendre un cumul des groupes « filles » et « difficulté ».

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Nous nous sommes penchées, par l'intermédiaire de cette recherche, sur deux systèmes de catégorisations, les plus saillantes dans le système scolaire : la position scolaire et le sexe de l'élève, avec toutes les représentations sociales selon le genre, raccrochées et véhiculées. Les résultats obtenus confirment notre hypothèse de l'existence de variations dans le discours enseignants (termes associés), selon le sexe de l'élève (garçon par rapport à fille) et sa position scolaire (en réussite par rapport à en difficulté). Plus précisément, l'ennui est bien interprété différemment selon que l'élève est en réussite ou en difficulté, et selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. En effet, en introduisant le terme d'ennui dans un relevé de note, outil pour le moins courant en contexte scolaire pour des enseignants, nous avons noté un certain nombre de variations.

En contexte de réussite scolaire, les enseignants font, plutôt, appel à un raisonnement de type essentialiste, rattaché à des données innéistes. Les termes « dispositionnels » employés et les traits de personnalité, pour le cas d'élèves « en réussite », pourraient être liés au fait que les « dominants » (élèves en réussite), plus que les « dominés » (élève en difficulté), se perçoivent et sont perçus à travers le filtre « personnologique ». En effet, l'émergence de cette attribution peut être modulée par des facteurs positionnels (Lorenzi-Cioldi, 2002). En contexte de difficulté scolaire, il est fait référence à des difficultés plutôt externes et environnementales, alors qu'en réussite scolaire, l'attribution est plutôt interne et en termes de personnalité (Gosling, 1992 ; Desombre, Delelis, Antoine, Lachal, Gaillet, Urban, 2010). Cela permet alors une sorte de « déresponsabilisation » de la part de l'enseignant. L'ennui, dans ces contextes, permet une justification de situations opposées, et véhicule un système d'explication au sein de l'école, puisqu'il s'active sous l'effet de variables positionnelles. Nous avons pu observer, par l'intermédiaire des traits énumérés, après lecture du relevé de notes, un

rapprochement entre « groupes » identifiés en contexte scolaire. D'un côté, « réussite/garçon », et, de l'autre, « difficulté/fille », soit, comme nous l'avons écrit, un cumul de groupes dominants et dominés (Lorenzi-Cioldi, 2002). L'ennui permettrait donc d'organiser des profils, en prenant appui sur des références de type essentialistes, qui sont toujours problématiques dans le champ scolaire. Les élèves sont sensibles aux représentations, projections, stéréotypes, qui ont des conséquences sur leur manière de se penser et se positionner dans l'espace scolaire. En associant l'ennui à des groupes déjà bien ancrés et identifiés dans l'école, cela conduit à une modification des causes alléguées, tout en accentuant la différenciation. Cela pourrait offrir une piste d'explication de l'usage qui en est fait, par exemple, chez les adolescents ou les groupes peu valorisés socialement.

L'ennui, induit en position de réussite scolaire, est donc bien assimilé à un caractère interne (adjectifs internes à l'élève, et plutôt incontrôlables). La surestimation des causalités internes, au détriment des causalités situationnelles, dans l'explication des comportements, est connue sous le terme « d'erreur fondamentale » (Ross, 1977). Nos résultats confirment cette tendance à la surestimation dispositionnelle, dans les associations réalisées par les enseignants, notamment pour le profil « ennui en réussite ». Nous pouvons donc nous interroger sur l'utilisation, mais aussi l'usage de l'ennui, comme norme d'internalité, défini comme « la valorisation sociale des explications des comportements (attributions) et des renforcements (*locus of control*) qui accentuent le rôle de l'acteur comme facteur

causal » (Beauvois, Dubois, 1988, p. 299). Cette norme d'internalité a une fonction régulatrice et permet une certaine ordonnance de l'environnement social (Dubois, 1994). Or, nous avons pu mettre en évidence que l'ennui permet, en contexte, d'ordonner, et proposer des profils d'élèves, particulièrement sous l'impulsion de variables positionnelles. L'ennui serait alors perçu comme interne, en contexte de réussite scolaire, mais externe en contexte de difficulté.

Au regard des différents résultats dégagés, une piste d'investigation semble donc bien prendre appui sur la position sociale des groupes, aussi bien en termes de norme d'internalité, que de hiérarchie groupale. En effet, cette étude met en avant une distinction de positions scolaires et de stéréotypes de genre, qui modifient, alors, les perceptions de l'ennui chez les enseignants. Nous avons opté, dans cette étude, pour l'anonymat des relevés de notes, car il nous semble que, justement, le prénom est une donnée sociologique qui pourrait influencer le jugement des enseignants. Cela a été mis en évidence par la recherche de Chryssochou, Picard et Pronine (1998), avec les justifications de l'échec ou la réussite scolaire de « Marion » et « Naïma », ayant un père médecin ou routier. Les variables manipulées sont alors sociales et culturelles. Dans la ligne des travaux de Constans et coll. (2003), nous pourrions émettre l'hypothèse que « l'ennui » des élèves, issus de milieux considérés comme favorisés pourrait être perçu différemment de l'ennui d'élèves issus de milieux défavorisés, dans la même dynamique que l'intelligence et l'innéisme.

RÉFÉRENCES

- BAUDELLOT (Christian), ESTABLET (Roger).— *Allez les filles !* Paris, Seuil, 1992.
- BEAUVOIS (Jean-Léon).— *La psychologie quotidienne*, Paris, Presses universitaires de France, 1984.
- BEAUVOIS (Jean-Léon), DUBOIS (Nicole).— The norm of internality in the explanation of psychological events, *European journal of social psychology*, 18, 1988, p. 299-316.
- BOURDIEU (Pierre).— *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998.
- BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude).— *Les héritiers*, Paris, Éditions de minuit, 1964.
- BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude).— *La reproduction*, Paris, Éditions de minuit, 1970.
- BRESSOUX (Pascal), PANSU (Pascal).— *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, Presses universitaires de France, 2003.
- CHRYSOCHOOU (Xenia), PICARD (Maud), PRONINE (Maroussia).— Explication de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève, *Psychologie et éducation*, 32, 1998, p. 43-59.
- CONSTANS (Stéphanie), LÉONARDIS (Myriam de), FILLIAS (Florence).— Les représentations sociales de l'intelligence chez les mères et leurs filles issues de milieux socioculturels contrastés, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 57, 2003, p. 9-22.
- CORNU (Laurence).— Le plaisir et l'ennui à l'école : introduction, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 2011, p. 39-50.
- CROIZET (Jean-Claude), NEUVILLE (Emmanuelle).— Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite, dans Tokzec (M.-C.), Martinot (D.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 55-80.

- CUCHE (Catherine), GENICOT (Anne-Sophie), GOLD-SMIDT (Isabelle), VAN DE MOORTELE (Gaëlle).— L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle des relations avec les enseignants et les pairs, *Enfance*, 1, 2010, p. 111-128.
- DAFFLON-NOVELLE (Anne).— Identité sexuée : construction et processus, dans Dafflon-Novelle (A.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006, p. 9-23.
- DAHLEN (Eric R.), MARTIN (Ryan C.), RAGAN (Katie), KUHLMAN (Myndi M.).— Boredom proneness in age and aggression : Effects of impulsiveness and sensation seeking, *Personality and individual differences*, 37, 2004, p. 1615-1627.
- DAHLEN (Eric R.), MARTIN (Ryan C.), RAGAN (Katie), KUHLMAN (Myndi M.).— Driving anger, sensation seeking, impulsiveness, and boredom proneness in the prediction of unsafe driving, *Accident analysis and prevention*, 37, 2005, p. 341-348.
- DECI (Richard M.), RYAN (Edward L.).— *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 1985.
- DESCHAMPS (Jean-Claude), LORENZI-CIOLDI (Fabio), MEYER (Geneviève).— *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élève ? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*, Lausanne, Editions Pierre-Marcel Favre, 1982.
- DESOMBRE (Caroline), DELELIS (Gérald), ANTOINE (Laura), LACHAL (Marc), GAILLET (Françoise), URBAN (Eugène).— Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires, *Revue française de pédagogie*, 173, 4, 2010, p. 18.
- DOMPNIER (Benoît).— La valeur sociale des explications causales : norme d'internalité, jugement scolaire et registre de valeur, Thèse de doctorat de psychologie sociale non publiée, Université Pierre Mendès-France, Grenoble, 2006.
- DUBOIS (Nicole), BEAUVOIS (Jean-Léon).— Désirabilité et utilité : deux composantes de la valeur des personnes dans l'évaluation sociale, *Orientation scolaire et professionnelle*, 30, 3, 2001, p. 391-405.
- DUBOIS (Nicole).— *La norme d'internalité*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1994.
- DURAND-DELVIGNE (Annick).— Identité, catégorisation par sexe et pratiques pédagogiques, *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, 2, 1990, p. 167-181.
- DURU-BELLAT (Marie).— *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'harmattan, 1990/2004.
- DUVEEN (Gerard), LLOYD (Barbara).— *Social representations and the development of knowledge*, Cambridge, Cambridge university press, 1990.
- FARMER (Richard), SUNDBERG (Norman D.).— Boredom proneness : The development and correlates of a new scale, *Journal of personality assessment*, 50, 1986, p. 4-17.
- FERRIÈRE (Séverine).— Représentations de l'ennui chez les professeurs des écoles, *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg, 2007.
- FERRIÈRE (Séverine).— L'ennui en contexte scolaire : représentations sociales et attributions à l'école primaire, Thèse de doctorat de psychologie non publiée, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2009.
- FISHER (Cynthia D.).— Boredom at work : A neglected concept, *Human relations*, 46, 1993, p. 395-417.
- FLAMENT (Claude), ROUQUETTE (Michel-Louis).— *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 2003.
- GANNA (Kamel), DELELANG (Bénédicte), METAIS (Laurence).— Is boredom proneness associated with introspectiveness ? *Social behavior and personality : An international journal*, 28, 2000, p. 499-504.
- GILLY (Michel).— *Maître et élèves. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, 1980.
- GOSLING (Patrick).— *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.
- GUIMOND (Serge), ROUSSEL (Lydie).— L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire, dans Beauvois (J.-L.), Joule (R.-V.), Monteil (J.-M.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 8, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002, p. 163-179.
- HEIDER (Fritz).— *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley, 1958.
- HUGUET (Michèle).— *L'ennui ou la douleur du temps*, Paris, Masson, 1987.
- JARLÉGAN (Annette).— La fabrique des différences de sexe en mathématiques à l'école élémentaire, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, Université de Bourgogne, Dijon, 1999.
- JODELET (Denise).— Représentations sociales : un domaine en expansion, dans Jodelet (D.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 1989/1991, p. 31-36.
- LARSON (Reed W.), RICHARDS (Maryse H.).— Boredom in the middle school years : Blaming schools versus blaming students, *American journal of education*, 99, 1991, p. 418-443.
- LEMAN (Patrick), DUVEEN (Gerard).— Representations of authority and children's moral reasoning, *European journal of social psychology*, 29, 5-6, 1999, p. 557-575.
- LELOUP (Stéphanie).— L'ennui des lycéens : du manque de motivation au décalage des attentes, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation non publiée, Reims, Université de Reims, 2003.
- LELOUP (Stéphanie).— Le cours ennuyeux : de la différence des attentes à la déception partagée, *Spirale*, 33, 2005, p. 153-165.
- LIEURY (Alain), FENOUILLET (Fabien).— *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997/2006.

LORENZI-CIOLDI (Fabio).— *Les représentations des groupes dominants et dominés : collections et agrégats*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2002.

MAROLDO (Georgette K.).— Shyness, boredom, and grade point average among college students, *Psychological reports*, 59, 1986, p. 221-242.

MCLEOD (Carol R.), VODANOVICH (Stephen J.).— The relationship between self-actualization and boredom proneness, *Journal of social behavior and personality*, 6, 1991, p. 137-146.

MORIN (Christine).— Bicatégorisation asymétrique de sexe, normes sociales et stratégies évaluatives entre groupes. Étude quasi-expérimentale au sein du système scolaire. Thèse de doctorat de psychologie sociale, non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France, 1992.

MORIN-MESSABEL (Christine), FERRIÈRE (Séverine).— Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performance. De la variable de l'habillage de la tâche sur les performances et la perception de la tâche, *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 80, 2008, p. 13-26.

MOSCONI (Nicole).— *Femmes et savoirs : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'harmattan, 1994.

MUGNY (Gabriel), CARUGATI (Felice).— *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval, 1985.

NAHOUME-GRAPPE (Valérie).— L'ennui à l'adolescence, dans Vincent (J.-D.), *L'ennui à l'école*, Paris, Albin Michel, 2003, p. 23-33.

NIZET (Jean), HIERNAUX (Jean-Pierre).— *Violence et ennui*, Paris, Presses universitaires de France, 1984.

NETT (Ulrike E.), GOETZ (Thomas), DANIELS (Lia M.).— What to do when feeling bored ? Students' strategies for coping with boredom, *Learning and individual differences*, 20, 2010, p. 626-638.

O'HANLON (James F.).— Boredom : Practical consequences of a theory, *Acta psychologica*, 49, 1981, p. 53-82.

PERRENOUD (Philippe).— *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994/ 2004.

POTVIN (Pierre), PARADIS (Louise), POULIOT (Benoît).— Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves, *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 1, 2000, p. 35-54.

ROBINSON (Peter W.).— Boredom at school, *British journal of psychology*, 45, 1975, p. 141-152.

ROSENTHAL (Robert), JACOBSON (Lenore).— *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Rinehart, Winston, 1968.

ROSS (Lee).— The intuitive psychologist and his shortcomings : Distorsions in the attribution process, dans Berkowitz (L.), *Advances in experimental social psychology*, New York, Academic press, 1977, p. 173-200.

RUPP (Deborah E.), VODANOVICH (Stephen J.).— The role of boredom proneness in self-reported anger and aggression, *Journal of social behavior and personality*, 12, 1997, p. 925-936.

SHAW (Susan M.), CALDWELL (Linda L.), KLEIBER (Douglas A.).— Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents, *Journal of leisure research*, 28, 4, 1996, p. 274-292.

SIMÕES LOUREIRO (Isabelle), LOWENTHAL (Francis), LEFEBVRE (Laurent), VAIVRE-DOURET (Laurence).— Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel, *Enfance*, 63, 1, 2010, p. 27-44.

SUNDBERG (Norman D.), LATKIN (Carl A.), FARMER (Richard F.), SAOUD (Jihad).— Boredom in young adults. Gender and cultural comparaisons, *Journal of cross-cultural psychology*, 22, 2, 1991, p. 209-223.

VERGÈS (Pierre).— L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, *Bulletin de psychologie*, XLV, 405, 1992, p. 203-209.

VERGÈS (Pierre).— Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes, d'une minorité : méthode d'approche, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 42, 3, 1995, p. 537-561.

VIAU (Rolland).— *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 1994/2007.

VINCENT (Jean-Didier).— *L'ennui à l'école*, Paris, Albin Michel, 2003.

VODANOVICH (Stephen J.).— On the possible benefits of boredom : A neglected area in personality research, *Psychology and education : An interdisciplinary journal*, 40, 3, 2003, p. 28-33.

VODANOVICH (Stephen J.), KASS (Steven J.).— A factor analysis study of the boredom proneness scale, *Journal of personality assessment*, 55, 1990, p. 115-123.

VODANOVICH (Stephen J.), KASS (Steven J.), ANDRASIK (Franck), GERBER (Wolf-Dieter), NIEDERBERGER (Uwe), BREAU (Cassie).— Culture and gender differences in boredom proneness, *North American journal of psychology*, 13, 2, 2011, p. 221-230.

WASSON (Avtar S.).— Suceptibility to boredom and deviant behavior at school, *Psychological reports*, 48, 1981, p. 901-902.

WEINER (Bernard).— A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of educational psychology*, 71, 1979, p. 2-25.

ZAIDMAN (Claude).— *La mixité à l'école*, Paris, L'harmattan, 1996.