



HAL
open science

La valeur sociale de l'effort et le rôle de l'idéologie méritocratique dans les jugements scolaires

Bérénice Saidah

► **To cite this version:**

Bérénice Saidah. La valeur sociale de l'effort et le rôle de l'idéologie méritocratique dans les jugements scolaires. Psychologie. Université de Strasbourg, 2021. Français. NNT: 2021STRAG028. tel-03574303

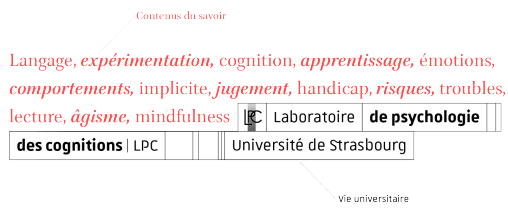
HAL Id: tel-03574303

<https://theses.hal.science/tel-03574303v1>

Submitted on 15 Feb 2022

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.



UNIVERSITE DE STRASBOURG

FACULTE DE PSYCHOLOGIE

LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE DES COGNITIONS

ECOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES - PERSPECTIVES EUROPEENNES

LA VALEUR SOCIALE DE L'EFFORT ET LE ROLE DE L'IDEOLOGIE

MERITOCRATIQUE DANS LES JUGEMENTS SCOLAIRES

Thèse pour le Doctorat en Psychologie Sociale

Présentée par **Bérénice SAIDAH**

Le 30 juin 2021

Thèse dirigée par

Madame Eva LOUVET, Professeur à l'Université de Strasbourg

Monsieur Bruno CHAUVIN, Maître de conférence à l'Université de Strasbourg

Rapporteurs

Madame Nicole Dubois, Professeur Émérite à l'Université de Lorraine

Madame Maria Cristina Matteucci, Professeur associé à l'Université de Bologne

Autres membres du jury

Monsieur Pascal Pansu, Professeur à l'Université Grenoble Alpes

« L'expérience (...) est dominée par une contradiction majeure : le discours sur les vertus du travail, seul capable aujourd'hui de proposer une compréhension globale et légitime de la réussite scolaire, se trouve cependant régulièrement pris en défaut. Les élèves savent bien en effet qu'on peut échouer malgré un travail soutenu et, à l'inverse, réussir en fournissant des efforts très mesurés. La faible pertinence explicative du temps de travail estimé plonge alors les plus faibles d'entre eux dans des tensions majeures que, loin de les apaiser, les divers aménagements institutionnels n'ont fait qu'accroître. »

Patrick Rayou, 2004

REMERCIEMENTS

Les remerciements de thèse ont toujours été une partie que je considère comme la plus difficile à écrire, car cela nous invite à nous livrer sur le parcours qu'a réellement été cette thèse, pas juste au niveau du travail universitaire, mais également au niveau de notre vie personnelle et de notre développement individuel au cours de ces quelques années.

Bien sûr, et avant tout, je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des membres de ce jury qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer ce travail à la lueur de leur expérience et de leurs connaissances. Je remercie ainsi Pascal Pansu, pour son soutien sans faille depuis le début de ce projet, pour m'avoir, à de nombreuses occasions, aidée dans mon travail, et pour m'avoir invitée et accueillie au sein de son laboratoire. Je tiens également à remercier Maria Cristina Matteucci pour son intérêt vis-à-vis de mon travail, et pour son implication dans l'évaluation de cette thèse. Je remercie également Nicole Dubois, dont le travail m'a énormément inspirée, et sans qui, cette thèse n'existerait pas. J'en profite pour rendre aussi hommage à un éminent chercheur, le Professeur Jean-Léon Beauvois, qui n'est plus parmi nous, mais qui a été une source d'inspiration intarissable dans mon travail, et que j'aurais aimé avoir l'occasion d'inviter aujourd'hui.

Ce travail ne s'est pas fait sans que je ne sois accompagnée et conseillée. Je tiens donc à remercier Eva Louvet qui a dirigé ma thèse, qui a su voir dès le début que ce projet me plairait, qui m'a appris beaucoup de choses, à la fois concernant la thèse mais également concernant ce qu'est le doctorat et la recherche, et qui a accompagné ce projet du début à la fin malgré les difficultés. Je tiens également à remercier Bruno Chauvin, sans qui, je n'aurais jamais pu créer mes propres outils de travail, et qui m'a énormément aidée à m'améliorer d'un point de vue opérationnel et statistique. Merci pour tous nos échanges, nos débats animés, nos différences, qui ont permis de rendre ce travail unique en son genre.

Je remercie également plus largement le Laboratoire de Psychologie des Cognitions de l'Université de Strasbourg pour m'avoir accueillie et avoir encadré mes différents projets de recherche. Je remercie ses enseignants-chercheurs et chercheurs associés, notamment Eva C., Anne-Sophie, Florence, Didier, Laurent, et tant d'autres, pour leur convivialité, leur énergie, et leurs encouragements sans faille. Merci aussi d'avoir forgé ma façon de voir le monde, et pour avoir tant inspiré mon parcours professionnel. Je remercie aussi les Doctorants de ce laboratoire, ceux qui étaient encore là quand j'ai commencé, et ceux qui y sont encore maintenant que j'ai terminé. Livia, Laura, Emery, Claire, Mylène, Marie-Ange, Thibaut, et tant d'autres également. Vous avez été les témoins de ce petit parcours de ma vie, et l'avaient éclairé par votre présence et votre bienveillance à mon égard. Merci d'avoir partagé avec moi tous ces moments de joie, de rire, de pleurs, tous ces moments qui constituent finalement un parcours de thèse.

Et bien entendu, je vais à présent remercier les personnes qui partagent ma vie et qui m'ont vue réaliser ce travail avec acharnement et détermination. Je remercie mon père, mon professeur émérite à moi, celui qui m'a inspirée la réalisation de cette thèse, et qui a toujours été un guide inégalé et inégalable durant mon parcours. Je remercie également ma mère, qui est l'une des personnes que j'admire et respecte le plus au monde, qui a su m'écouter dans mes réflexions, et me conseiller avec tant de pertinence que j'ai parfois pensé qu'elle avait fait son propre Doctorat en psychologie également. Mes parents ont fait de moi le mélange que je suis, une

psychologue du travail, véritable littéraire dans l'âme, passionnée par la science et l'approche scientifique. Je leur suis redevable à jamais.

Je remercie également mon frère et ma sœur, que la distance n'a jamais empêché de m'épauler et de me faire rire en toutes circonstances.

Je remercie Snow, mon petit chien, et Siame, mon petit chat, qui ne sont plus là mais qui ont tant de fois accompagné mes rires et mes larmes au cours de ce parcours.

Je remercie mes amis, les meilleurs amis que l'on puisse avoir. Marine, Chloé, mes sœurs de cœur, mes confidentes. Un remerciement ne serait jamais assez fort pour décrire ce que vous m'inspirez, et à quel point je vous aime. Vous m'avez appris à rester forte, et à réaliser quelle personne je souhaitais devenir. Séb, Marie, Gwen, merci pour vos soutiens, merci pour tous nos échanges, en présentiel ou à distance, rien ne nous a jamais empêché de rire et de nous épauler. Astrid, Sabhia, Myriam, Alex, Ricardo, Abdallah, Yann, Matthieu, merci, merci... Vous m'avez tellement fait rire, vous m'avez tellement donné, et pour tous ces moments hors du temps, hors des difficultés, hors du monde, merci. Thomas, Mirana, David, Sarah, Lucas... Vous avez été d'un soutien incroyable, et avez su me rappeler les choses essentielles de la vie. Tous, vous m'avez fait rire, vous m'avez souvent relue, écoutée, votre avis a toujours compté énormément pour moi, et je ne serais pas là où j'en suis sans vous tous.

Et puis il y a toi, Maxime. Toi qui as partagé cette aventure avec moi, toi qui as su être là quand plus rien n'allait, et qui m'a aidée à m'accepter et à me redonner confiance en moi pour aller jusqu'au bout de ces épreuves. Toi qui as cru en moi sans faille, même lorsque moi-même, je n'y croyais plus. Toi qui es le meilleur partenaire d'équipe que l'on puisse rêver d'avoir.

Toi qui franchirais des univers à la vitesse de la lumière pour m'aider, et qui l'a fait, tant de fois, et avec tant d'amour...Merci.

A toi, Papa, et à toi, Maman.

*Et à toi, 'Persévérance', petit espoir de l'humanité,
'Caillou d'or et de feu que Dieu jette,
Comme une fronde, au front noir de la nuit.'
Tu es 'ce qui renaît quand un monde est détruit.'*

Stella, Victor Hugo

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| PREMIERE PARTIE : LA VALEUR DE L'EFFORT DANS LE JUGEMENT SCOLAIRE | 10 |
| CHAPITRE I – La valorisation de l'effort dans le système éducatif français | 11 |
| 1. Introduction | 11 |
| 2. La mise en avant de l'effort dans le discours scolaire | 13 |
| 2.1. Les fonctions du système éducatif français..... | 13 |
| 2.2. L'effort en tant que norme dans le système éducatif actuel | 17 |
| 3. L'approche sociocognitive normes sociales | 20 |
| 3.1. Qu'est-ce qu'une norme sociale ? | 20 |
| 3.1.1. Les normes de jugement et les normes de comportement | 22 |
| 3.1.2. Les normes prescriptives et descriptives..... | 23 |
| 3.2. Les paradigmes expérimentaux de l'étude des normes sociales | 24 |
| 4. Le modèle bidimensionnel de la valeur sociale..... | 28 |
| 4.1. Les deux dimensions de la valeur sociale : utilité et désirabilité sociale | 28 |
| 4.2. L'ancrage de la norme d'effort dans l'utilité sociale et la désirabilité sociale | 36 |
| 4.2.1. La norme de l'effort en tant que norme de jugement | 37 |
| 4.2.2. La norme de l'effort en tant que norme de comportement | 42 |
| 4.2.3. Synthèse des résultats sur l'ancrage de la norme de l'effort | 47 |
| 5. Conclusion Générale du Chapitre I | 51 |
| CHAPITRE II - La valeur de l'effort et de la compétence dans le jugement scolaire | 53 |
| 1. Introduction | 53 |
| 2. Étude 1 – La valorisation de l'effort par rapport à la compétence | 57 |
| 2.1. Présentation | 57 |
| 2.2. Méthode..... | 58 |
| 2.2.1. Participants..... | 58 |
| 2.2.2. Déroulement & Matériel | 58 |
| 2.3. Résultats..... | 60 |
| 2.3.1. Calcul des scores et normalité des mesures d'effort et de compétence..... | 60 |
| 2.3.2. La valorisation de l'effort et de la compétence en fonction de la population | 60 |
| 2.4. Discussion | 62 |
| 3. Étude 2 – L'attribution d'effort et de compétence aux profils d'élèves utiles et/ou désirables | 64 |
| 3.1. Présentation et hypothèses | 64 |

| | |
|--|------------|
| 3.2. Méthode | 65 |
| 3.2.1. Participants..... | 65 |
| 3.2.2. Déroulement & Matériel..... | 65 |
| 3.3. Résultats | 67 |
| 3.3.1. Vérifications expérimentales..... | 67 |
| 3.3.1.1. L'utilité..... | 67 |
| 3.3.1.2. La désirabilité sociale..... | 68 |
| 3.3.2. Normalité des mesures d'effort et de compétence..... | 70 |
| 3.3.3. L'impact de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur l'attribution d'effort..... | 71 |
| 3.3.4. L'impact de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur l'attribution de compétence..... | 73 |
| 3.4. Discussion | 74 |
| 4. Étude 3 – L'attribution d'utilité et de désirabilité aux élèves faisant des efforts et/ou étant compétents | 77 |
| 4.1. Présentation et hypothèses | 77 |
| 4.2. Méthode | 78 |
| 4.2.1. Participants..... | 78 |
| 4.2.2. Déroulement & Matériel..... | 78 |
| 4.3. Résultats | 81 |
| 4.3.1. Vérifications expérimentales..... | 81 |
| 4.3.1.1. L'effort..... | 81 |
| 4.3.1.2. La compétence..... | 82 |
| 4.3.2. Normalité des mesures d'utilité sociale et de désirabilité sociale..... | 84 |
| 4.3.3. L'impact de l'effort et de la compétence sur l'utilité sociale..... | 84 |
| 4.3.4. L'impact de l'effort et de la compétence sur la désirabilité sociale..... | 86 |
| 4.4. Discussion | 87 |
| 5. Discussion générale du Chapitre II | 91 |
| | |
| DEUXIEME PARTIE : L'IMPACT DE L'IDEOLOGIE MERITOCRATIQUE SUR LES JUGEMENTS SCOLAIRES | |
| 95 | |
| | |
| CHAPITRE III – L'idéologie méritocratique en cause dans la normativité de l'effort en milieu scolaire | |
| 96 | |
| 1. Introduction | 96 |
| 2. L'idéologie méritocratique et la norme de l'effort | 98 |
| 2.1. Distinctions entre normes, valeurs et idéologies..... | 98 |
| 2.2. Définition de l'idéologie méritocratique..... | 102 |
| 3. Conclusion du chapitre III | 110 |
| | |
| CHAPITRE IV – La mesure de l'idéologie méritocratique | |
| 111 | |
| 1. Les difficultés actuelles pour mesurer l'idéologie méritocratique scolaire | 112 |
| 1.1. La confusion de concepts autour de l'idéologie méritocratique..... | 112 |
| 1.2. Les problématiques relatives aux échelles mesurant l'idéologie méritocratique..... | 116 |
| 1.2.1. Les échelles prescriptives ou descriptives..... | 116 |
| 1.2.2. Les échelles ayant des difficultés de validation psychométrique..... | 118 |

| | |
|---|------------|
| 2. Étapes de la construction de l'échelle | 121 |
| 2.1. La constitution de l'échelle..... | 122 |
| 2.2. Le type d'échelle utilisée..... | 125 |
| 3. Validation de l'échelle d'idéologie méritocratique | 126 |
| 3.1. Hypothèses | 126 |
| 3.2. Méthode..... | 126 |
| 3.2.1. Participants..... | 126 |
| 3.2.2. Déroulement & Matériel | 127 |
| 3.3. Résultats..... | 128 |
| 3.3.1. Structuration factorielle de la croyance en la Méritocratie Scolaire (CMS) | 128 |
| 3.3.1.1. L'étape exploratoire..... | 128 |
| 3.3.1.2. L'étape confirmatoire | 131 |
| 3.4. Discussion..... | 132 |
| 4. Conclusion du chapitre IV | 135 |

CHAPITRE V – L'impact de l'idéologie méritocratique sur les jugements scolaires

138

| | |
|--|------------|
| 1. Introduction | 138 |
| 2. Étude 5 – L'impact de l'idéologie méritocratique sur l'attribution d'effort et de compétence | 139 |
| 2.1. Présentation et hypothèses | 139 |
| 2.2. Méthode..... | 140 |
| 2.2.1. Participants..... | 140 |
| 2.2.2. Déroulement & Matériel | 141 |
| 2.3. Résultats..... | 143 |
| 2.3.1. Vérifications expérimentales..... | 143 |
| 2.3.1.1. L'utilité sociale | 143 |
| 2.3.1.2. La désirabilité sociale | 144 |
| 2.3.2. Calcul des scores et normalité des variables mesurées | 146 |
| 2.3.3. L'impact de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur l'attribution d'effort modéré par l'idéologie méritocratique | 147 |
| 2.3.4. L'impact de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur l'attribution de compétence modéré par l'idéologie méritocratique | 149 |
| 2.4. Discussion..... | 152 |
| 3. Étude 6 – L'impact de l'idéologie méritocratique sur l'attribution d'utilité sociale.... | 156 |
| 3.1. Présentation et hypothèses | 156 |
| 3.2. Méthode..... | 157 |
| 3.2.1. Participants..... | 157 |
| 3.2.2. Déroulement & Matériel | 158 |
| 3.3. Résultats..... | 159 |
| 3.3.1. Vérifications expérimentales..... | 159 |
| 3.3.1.1. L'effort | 159 |
| 3.3.1.2. La compétence..... | 161 |
| 3.3.2. Calcul des scores et normalité des variables mesurées | 162 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 3.3.3. | L'impact de l'effort et de la compétence sur l'utilité sociale modéré par l'idéologie méritocratique | 163 |
| 3.3.4. | L'impact de l'effort et de la compétence sur la désirabilité sociale modéré par l'idéologie méritocratique | 167 |
| 3.4. | Discussion | 169 |
| 4. | <i>Étude 7 – Le rôle de l'idéologie méritocratique sur le lien entre effort, compétence, et utilité sociale</i> | 172 |
| 4.1. | Présentation et hypothèses | 172 |
| 4.2. | Méthode | 173 |
| 4.2.1. | Participants..... | 173 |
| 4.2.2. | Déroulement & Matériel | 174 |
| 4.3. | Résultats | 175 |
| 4.3.1. | Vérifications expérimentales de l'effort | 175 |
| 4.3.2. | Calcul des scores et normalité des variables mesurées | 176 |
| 4.3.3. | L'impact de l'effort sur l'utilité sociale médiatisé par la perception de compétence | 177 |
| 4.3.4. | La médiation de l'effort sur l'utilité sociale par la perception de compétence modéré par l'idéologie méritocratique | 180 |
| 4.4. | Discussion | 182 |
| 5. | <i>Discussion générale chapitre V</i> | 184 |
| | CHAPITRE VI – Discussion Finale et Ouverture | 186 |
| 1. | <i>Discussion Finale</i> | 186 |
| 2. | <i>Conclusion</i> | 197 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 200 |
| | ANNEXES | 221 |

**PREMIERE PARTIE : LA VALEUR DE
L'EFFORT DANS LE JUGEMENT
SCOLAIRE**

CHAPITRE I – La valorisation de l’effort dans le système éducatif français

1. Introduction

« La valeur de l’effort à l’école peut être directement associée à la nécessité de rendre responsables les élèves et de les familiariser avec les normes et les règles de l’école »

(Matteucci, Tomasetto, Selleri & Cagurati, 2008).

Lorsque l’on analyse la façon dont les enseignants parlent de leurs élèves ou qu’on regarde les appréciations accompagnant les résultats figurant sur un bulletin de notes, on remarque généralement les mêmes types de commentaires, que ces derniers soient positifs ou négatifs. Ces remarques mettent le plus souvent l’accent sur la présence ou l’absence d’effort et d’investissement de l’élève dans son travail scolaire (e.g. il ou elle a bien travaillé et progressé versus il ou elle doit faire plus d’efforts ou bien doit travailler davantage), ce qui expliquerait donc la note, bonne ou mauvaise, qui accompagne cette remarque. Ce n’est pas anodin.

La plupart des discours, qu’ils viennent des enseignants ou de manière générale des acteurs politiques ou médiatiques de notre société, mettent l’accent sur l’importance de faire des efforts et de travailler dur pour réussir à l’école, faire le métier auquel on aspire, ou réussir dans la vie de façon plus générale. Les slogans ou expressions populaires tels que « Yes we can » (Obama, 2008¹), « Travailler plus pour gagner plus » (Sarkozy, 2007²) ou encore « Quand on veut, on peut », témoignent de cette valorisation de l’effort dans nos sociétés.

L’effort que l’on est prêt à investir et le travail semblent ainsi être des valeurs fondamentales

¹ https://www.lemonde.fr/ameriques/article/2009/01/20/le-texte-integral-du-discours-de-barack-obama-en-anglais_1144446_3222.html

² <https://www.europe1.fr/politique/Nicolas-Sarkozy-reexplique-son-travailler-plus-pour-gagner-plus-a-Lyon-233692>

qui structurent notre façon de voir notre environnement social. Mais qu'est-ce que l'effort, en réalité ? La plupart des dictionnaires diront tous qu'une première définition de l'effort renvoie à la mobilisation volontaire de forces physiques, intellectuelles, morales, en vue de résister de vaincre une résistance³ ou encore d'atteindre un but précis⁴. Ainsi, l'effort repose sur des notions d'acharnement, de volonté, et peut impliquer des notions de difficulté, de peine, voire, dans certains cas, de sacrifice⁵. Selon Didier Delignières (2000), « L'effort renvoie des significations contrastées en fonction du regard qu'on lui porte : concentration, application, investissement, attention, persévérance, opiniâtreté, mais aussi acharnement, travail, labeur. Il suggère une intensité, une quantité, mais aussi une orientation, une focalisation, sur un mode plus qualitatif. ». Selon ce même auteur, quand on parle d'effort scolaire, on parle d'intensité, de concentration, de force ou encore d'investissement, qui peut devenir de la persévérance lorsqu'il s'établit sur la durée. Il se différencie du don, du cadeau de naissance, et « On préférera l'élève travailleur, celui qui justement, au prix d'efforts acharnés, sera capable de s'extraire de la masse pour atteindre (...) une position sociale enviée. ».

Deux grands chapitres viendront organiser cette première partie portant sur la valorisation de l'effort en milieu scolaire.

Dans un premier chapitre, nous allons développer en quoi l'effort est-il particulièrement valorisé dans le système éducatif actuel, en développant notamment la notion de norme scolaire de l'effort. Grâce à cela, nous pourrions mieux comprendre et positionner l'effort et la valorisation dont il fait l'objet à l'école, en mettant cette valorisation en perspective avec les différents objectifs poursuivis par le système éducatif actuel. Nous étudierons ainsi l'effort en tant que norme à travers la perspective sociocognitive. Nous verrons également de quelle manière nous évaluons les individus respectant ces normes au regard du modèle de la valeur

³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/effort/27964>

⁴ <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/effort/>

⁵ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/effort>

sociale du jugement, ce qui nous permettra de mieux comprendre comment et de quelle façon nous évaluons normativement les efforts fournis par un individu dans le système scolaire actuel.

Dans un deuxième chapitre, nous nous consacrerons aux trois premières études empiriques que nous avons menées dans le cadre de ce travail, et qui avaient pour objectif d'étudier la normativité de l'effort en contexte scolaire, et notamment son poids, à la fois quantitatif mais aussi qualitatif dans le jugement et l'évaluation des enseignants.

2. La mise en avant de l'effort dans le discours scolaire

2.1. Les fonctions du système éducatif français

Il est très difficile de situer un moment précis dans l'histoire où ce qui pourrait ressembler à des écoles fit sa première apparition. On pourrait effectivement parler de l'Égypte ancienne qui proposait à une minorité destinée à une haute position sociale une initiation au hiéroglyphique, permettant de comprendre les Hiéroglyphes. On pourrait aussi parler de la Grèce antique, qui prônait un équilibre sain entre développement physique et intellectuel par l'inculcation aux jeunes aristocrates des cités de la littérature, de la philosophie, mais également du sport, et de la guerre. Nous pourrions évoquer les similitudes entre Grèce antique et Empire Romain concernant l'éducation et la nécessité de savoir aussi bien se battre que parler. Ou encore l'apparition du premier ministre de l'instruction publique à l'époque de Charlemagne, ainsi que les premiers collèges et lycées de la Renaissance, encore sous le socle d'une certaine élite sociale, ni financée ni organisée par le pouvoir royal.

L'éducation, ou plutôt l'histoire d'une éducation et d'un système éducatif semble ne pas avoir d'origine, la transmission de savoir ayant visiblement toujours été un aspect important du rapport à la jeunesse naissante.

En ce qui concerne la France, nous pouvons toutefois localiser de façon assez précise le début de la première tentative française de proposer des écoles laïques et gratuites, suite à la Révolution française et notamment aux lois Ferry de mars 1882 qui rendirent également l'école comme une institution obligatoire pour les plus jeunes. L'ensemble des institutions du système éducatif français finit par devenir accessible et mixte pour l'ensemble des enfants jusqu'à 16 ans au cours du 20^{ème} siècle.

Ainsi, nous sommes passés d'un système de transmission et d'éducation élitiste ayant perduré depuis des siècles et même des millénaires, à un système global et accessible à tous, permettant une massification de l'enseignement scolaire et donnant lieu à des pratiques pédagogiques plus « actives » où l'élève ne se contente plus de noter tout ce que dit l'enseignant de façon passive, mais où l'enseignant a pour mission de créer une situation d'interaction avec l'élève permettant un apprentissage favorable (Navarro, 2012).

En comparaison à une sélection déjà existante à l'époque, mais qui se faisait naturellement, les élèves ayant accès à l'éducation étant déjà peu nombreux, nous avons donc dû également mettre en place des systèmes d'évaluation des élèves qui étaient différents, permettant une sélection de ces derniers basée sur des critères rationnels « chacun étant à la place correspondant à ses compétences » (...) ce qui peut expliquer « sa structure en deux réseaux distincts et étanches, le réseau secondaire supérieur, destiné à former les cadres dont le système capitaliste a besoin et le réseau dit primaire professionnel pour ceux qui sont voués aux travaux d'exécution. » (Durut-Bella & Zanten, 2012).

Actuellement, l'école française possède ainsi un double rôle : elle a une mission de formation scolaire, c'est-à-dire que « Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les

femmes, notamment en matière d'orientation » (Article L 121-1)⁶. Cette première mission insiste beaucoup sur la notion d'égalité, et l'importance de mettre chaque élève sur ce même pied d'égalité. Cette fonction est d'ailleurs explicitement promulguée par le système scolaire en adoptant des politiques « d'égalité des chances », pour que chacun ait la même possibilité de réussir au sein de l'école. Nous verrons par la suite que cette perception d'égalité repose en fait sur un a priori : celui que chacun a les mêmes ressources pour réussir à l'école (enquête European Values Study, 1999⁷).

La deuxième fonction de l'école est une fonction beaucoup moins mise en avant et qui pourtant détermine le fonctionnement interne de l'école ainsi que sa connexion aux organisations ultérieures présentes dans la société : il s'agit de la mission de sélection scolaire (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey & Butera, 2009 ; Darnon, Dompnier & Marijin Poortvliet, 2012). En effet, puisqu'il n'appartient qu'aux élèves (perçus comme étant sur ce même pied d'égalité) de réussir, il est alors envisageable de sélectionner les élèves afin de les orienter vers les différentes positions sociales existant dans la société, créant ainsi une hiérarchie et une sélection scolaire juste, basée sur le mérite de chacun (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Dornbusch, Glasgow & Lin, 1996). Cette fonction de sélection repose sur un principe d'équité prédominant dans le système scolaire qui promulgue en soi un message insistant sur l'importance, pour chaque élève, de travailler dur afin de réussir (Katz & Hass, 1988 ; McCoy & Major, 2007).

Ces principales fonctions du système éducatif ont tout naturellement également eu un impact sur la nature des objectifs poursuivis par les élèves afin de correspondre aux attendus des enseignants. Ainsi, on aurait d'une part ce qu'on appelle la fonction de formation, qui amène davantage les élèves à adopter des buts qu'on dit de maîtrise, c'est-à-dire des buts qui

⁶https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=112412FDF32C51838B645BDF206BEE40.tplgfr26s_1?idArticle=LEGIARTI000037289627&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20181201

⁷<https://europeanvaluesstudy.eu/methodology-data-documentation/previous-surveys-1981-2008/survey-1999/>

permettent le développement et l'acquisition de nouveaux savoirs afin de promouvoir le progrès personnel de l'élève, un but qui aurait pour principale conséquence d'inciter notamment l'élève à travailler et à faire des efforts (Mugny & Butera, 2001). Cet objectif serait conforme à la définition législative elle-même de la formation scolaire puisque faire des efforts serait perçu comme un comportement que chaque élève serait en mesure d'effectuer, ce qui garantirait donc une certaine forme d'égalité concernant leur poursuite scolaire et professionnelle.

D'autre part, les buts de sélection amèneraient davantage les élèves à adopter des buts qu'on dit de performance, c'est-à-dire des buts insistant sur l'importance de démontrer un certain niveau de compétence par rapport aux autres élèves, permettant de performer à une tâche, ou plus précisément à un examen scolaire (Mugny & Butera, 2001 ; Mugny, Butera, Quiamzade, Dragulescu & Tomei, 2003). Or l'acquisition des savoirs permettant l'accomplissement de ces tâches étant perçue comme se basant sur le travail fourni par l'élève, cette sélection serait nécessairement perçue comme étant juste et légitime, garantissant la liberté de chaque élève de déterminer sa future position sociale.

Faire des efforts et se montrer compétent seraient donc des attendus scolaires très importants permettant de déterminer la réussite ou l'échec des élèves (Weiner, 1986).

Et après tout, dans sa conception, l'école a bien été conçue pour permettre d'harmoniser les inégalités sociales que l'on observe entre les classes sociales les plus favorisées et les plus défavorisées (Dubet & Duru-Bellat, 2004), de façon à pouvoir se concentrer sur son autre fonction de sélection que nous évoquions précédemment, et permettant d'orienter les individus vers les différentes strates de la société (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Dornbusch & al., 1996). Il y a donc bien quelque chose de décisif dans ce contexte qui nécessite de l'individu qu'il « prenne en main son destin », car il n'appartient alors qu'à lui de décider de réussir, l'école ayant mis à sa disposition de quoi rétablir un potentiel déséquilibre préalable.

2.2. L'effort en tant que norme dans le système éducatif actuel

Ainsi, si l'on s'en tient au discours institutionnel de l'école, afin d'atteindre des idéaux d'égalité des chances mais aussi d'équité devant la sélection scolaire, nous mettrions notamment en avant la valeur du « travail » (enquête European Values Study, 2008) qui se caractériserait par l'injonction normative de faire des efforts. Cette injonction est en soi une règle sociale spécifique au milieu scolaire, qui insiste sur l'importance de faire des efforts pour permettre à chacun de réussir (Weiner, 2003 ; Matteucci, 2007 ; Matteucci & al., 2008).

Mais l'école pourrait avoir non seulement un double rôle de formation et de sélection mais également un rôle consistant indirectement à véhiculer des valeurs morales et des idéaux éducatifs (Article L111-1 de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 – art.2) qui font comprendre aux élèves ce qui est attendu d'eux dans le système scolaire (Durkheim, 1922 ; Durkheim, Halbwachs & Dubet, 1938) : qu'ils travaillent, participent et s'investissent en classe. Il serait effectivement nécessaire de transmettre aux élèves des idéaux congruents avec le fonctionnement global de notre société afin d'en intérioriser les valeurs dominantes. Pour certains auteurs, l'école serait ainsi en réalité un « appareil idéologique d'État » permettant d'inculquer aux élèves l'idéologie prédominante dans la société qui permettrait de les préparer à leur futur destin social (Althusser, 1970).

Cette dernière fonction, que certains auteurs rapprochent implicitement de la fonction de formation (Durut-Bella & Zanten, 2012) est par ailleurs clairement véhiculée par la politique éducative française. Ainsi, on retrouve dans une lettre de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, adressée aux enseignants en mars 2019⁸ : « (...) il est en effet important de transmettre des connaissances et des valeurs, de susciter de l'envie et de l'engagement, et de donner à tous nos élèves cette confiance en eux-mêmes qui leur permettra

⁸ <https://www.education.gouv.fr/cid140662/projet-de-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-lettre-de-jean-michel-blanquer-aux-professeurs.html>

d'être pleinement acteurs de leur vie. ». Dans ce cadre-là, l'absence d'effort ne satisferait ni les attendus en termes d'objectifs de formation, ni en termes de transmission de valeurs explicitement basées sur le travail et l'engagement. Une absence d'effort serait alors très clairement perçue comme une transgression morale de l'élève qui n'effectuerait pas correctement son « métier d'élève » (Perrenoud, 1994).

Plusieurs auteurs ont d'ailleurs qualifié l'effort de « norme de conduite » propre au système éducatif (Weiner, 2003 ; Matteucci, 2007 ; Matteucci & al., 2008). Effectivement, si la salle de classe est bien comparable à une cours de justice (Weiner, 2003), alors l'effort serait une règle morale incitant les élèves à travailler le plus possible, à toujours essayer de faire de leur mieux, et la violation de cette règle impliquerait des conséquences sur la façon dont l'enseignant réagit, que ce soit à travers sa façon d'enseigner et de se comporter, ses pratiques rétributives ou à travers ses appréciations dans les bulletins de notes (Matteucci & Gosling, 2004; Reyna & Weiner, 2001 ; Sarrazy, 2001).

On voit d'ailleurs qu'il avait été tenté de formaliser cette « règle morale » en termes d'évaluation scolaire concrète lors de la mise en place de la « note de vie scolaire » par la circulaire N°2006-105 DU 23-6-2006, dans le cadre de la « mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République »⁹ : « La note de vie scolaire s'inscrit dans cette démarche éducative qui concerne toute la scolarité au collège. Elle devient une composante à part entière de l'évaluation des élèves, y compris pour l'obtention du diplôme national du brevet. Elle contribue, en donnant des repères aux élèves, à faire le lien entre la scolarité, la vie scolaire et la vie sociale. Elle est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui. Comme toutes les notations qui sanctionnent un apprentissage, elle évalue aussi les progrès réalisés par l'élève tout au long de l'année scolaire. ». Cette note avait effectivement été mise en place par la loi Fillon en 2005 pour

⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm> - Article 2 de la L.111-1 du code de l'éducation

récompenser tout une série de comportements de l'élève vis-à-vis de l'école, dont son assiduité, sa participation aux cours, etc., autrement dit des comportements intimement liés aux efforts de l'élève en classe. Elle a cependant été abrogée par l'Arrêté de janvier 2014¹⁰ suite à de nombreuses critiques, étant considérée comme une évaluation trop complexe ne permettant pas d'être équitable ou étant considérée par certains comme faisant déjà partie de l'évaluation du socle commun de compétences (qui incluent l'autonomie et l'initiative ainsi que les compétences sociales et civiques). Il a néanmoins été explicitement demandé aux enseignants de continuer à valoriser chez l'élève les comportements positifs liés à cette ancienne évaluation¹¹. On peut donc considérer qu'en milieu scolaire, l'effort semble particulièrement valorisé et semblerait constituer une norme de conduite propre au système éducatif (Weiner, 2003 ; Matteucci, 2007 ; Matteucci & al., 2008).

Par ailleurs, nous avons déjà vu que les différents objectifs poursuivis par l'école relèvent de la formation des élèves afin de leur permettre de développer des compétences attendues par la suite, leur permettant d'être sélectionnés les uns par rapport aux autres pour garantir un fonctionnement juste et équitable du système mis en place dans la société (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Dornbusch & al., 1996). Comme nous pouvons donc le voir, cela coïncide avec l'idée qu'au-delà de reposer sur des valeurs d'égalité des chances et d'équité, l'école met en avant un principe particulièrement important qui est celui du travail (enquête European Values Study, 1999). De là, découlerait tout naturellement une norme spécifique permettant aux individus de pouvoir, à travers leur comportement, correspondre aux attendus de l'école. Il s'agit donc ici de la norme de l'effort (Weiner, 2003 ; Matteucci, 2007 ; Matteucci & al., 2008), qui serait surtout présente en milieu scolaire du fait des objectifs finaux qui sont prégnants dans ce contexte.

¹⁰<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028464889&dateTexte=&categorieLien=id>

¹¹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/52/6/avis_NVS_CSP21nov_286526.pdf

A présent que nous avons pu préciser que l'effort semble être une norme importante en contexte éducatif, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la façon dont nous pourrions analyser cette norme en nous inscrivant dans l'approche sociocognitive des normes sociale.

3. L'approche sociocognitive normes sociales

3.1. Qu'est-ce qu'une norme sociale ?

Des auteurs se sont intéressés à la définition des normes sociales en spécifiant notamment plusieurs critères principaux afin de les mettre en évidence (Dubois & Leyens, 1994 ; Dubois, 2003). Une norme correspondrait à une règle sociale collective et non individuelle, qui se transmet par un apprentissage social, et dont l'acquisition passe donc majoritairement à travers les différentes institutions qui nous encadrent dès l'enfance, telle que l'école. On spécifiera également l'idée qu'une norme ne relève jamais d'une contrainte institutionnelle explicite. Elle serait valorisée avant tout car elle se base sur une attribution de valeur, qui ne dépend d'aucun critère de vérité. Son adoption permettrait notamment à un individu d'atteindre un idéal spécifique au travers de son comportement, bien qu'il puisse ne pas en avoir conscience.

Cependant, la valeur sociale que l'on attribue aux personnes adoptant ces normes, telle qu'envisagée par Dubois concernant les normes sociales, se distingue de la notion de « valeurs » auxquelles peuvent adhérer les individus généralement. Effectivement, si, pour la plupart des chercheurs s'intéressant aux valeurs, ces dernières renvoient à des idéaux abstraits de conduite (Rokeach, 1972) qui sous-tendent l'existence de normes découlant directement de l'adhésion hiérarchisée à ces valeurs, Dubois s'intéresse ici à la notion de valeur en tant qu'« attribution de valeur ». Dans son approche, le fait de respecter une norme implique que

l'on attribue aux personnes qui les respectent de la valeur sociale. Cette valeur sociale se distingue de la notion de « valeurs » auxquelles les individus peuvent adhérer de façon générale. Nous ne sommes donc pas dans l'idée qualitative des différentes valeurs adoptées par les individus (Rokeach, 1972) c'est à dire le fait qu'un individu adhère davantage à la valeur transcendante d'égalité plutôt qu'à la valeur transcendante d'équité par exemple. Ici, nous sommes plutôt dans une idée quantitative des valeurs sociales : un degré de valorisation que l'on peut donner à un objet ou un individu.

Par exemple, le fait d'adhérer à une valeur profonde d'égalité en tant que recruteur d'une entreprise va m'inciter à faire davantage attention à bien évaluer mes candidats sur leurs compétences et non sur des attributs ne relevant pas de la fonctionnalité du poste à pourvoir. Cette valeur transcendante d'égalité va donc orienter mes actes et mes conduites vers un idéal à atteindre. En revanche, le fait qu'un supérieur me donne du crédit pour cette façon de procéder en valorisant mon comportement car il suit les standards attendus par la culture de son entreprise relève bien de la notion de valeur développée par Dubois (2003) : une valorisation accordée à une personne pour son comportement ou un jugement qu'il a pu émettre.

De la même façon, et plus en lien avec notre thématique, le fait de faire des efforts en tant qu'élève à l'école fait directement référence à une adhésion à la valeur « travail » qui est fondamentale dans nos sociétés (enquête European Values Study, 1999), une valeur telle que l'entend Rokeach (1972). Mais le fait que les efforts de ces élèves soient évalués positivement en termes de pronostique de réussite par un enseignant renvoie à une attribution de « valeur sociale », au sens d'une valorisation positive d'un comportement.

Cette perspective des valeurs associées aux normes sociales relève de ce qu'on appelle plus communément la perspective sociocognitive des normes sociales.

Dans cette perspective, le respect des normes, passant par une attribution de valeur, a des conséquences du point de vue social : leur respect peut entraîner une valorisation positive, tout

comme leur non-respect peut entraîner des sanctions négatives. Ces conséquences dépendraient notamment du type de norme dont il s'agit, une norme de jugement ou de comportement (Testé, 2009). Dubois spécifiera par exemple que la plupart des normes ont des conséquences positives lorsque les individus les respectent, mais qu'elles n'ont pas forcément de conséquences négatives en cas de manquement au respect de ces normes. Ce ne serait pas forcément le cas des situations d'apprentissage normatif (Dubois, 2003) où la visibilité de leur conformité aux règles sociales établies serait valorisée tout autant que leur non-conformité serait pénalisée. Testé (2009) spécifiera l'idée que la plupart des normes de comportements auraient plutôt des conséquences négatives lorsqu'elles ne sont pas respectées tandis que les normes de jugement auraient plutôt des conséquences positives lorsqu'elles sont respectées, entraînant une attribution de valeur sociale à celui qui les respecte, directement liée à son image sociale.

3.1.1. Les normes de jugement et les normes de comportement

L'étude des normes nous permet de comprendre les conséquences d'un fonctionnement sociétal sur la façon dont les individus jugent et se comportent avec les autres (Cialdini & Goldstein, 2004 ; Dubois & Leyens, 1994 ; Dubois, 2003). Les normes portent effectivement généralement en effet sur la vie sociale des individus : sur leurs comportements vis-à-vis d'autrui, mais également sur leurs jugements vis-à-vis d'autrui. Dubois proposera par conséquent de différencier ces deux aspects en distinguant donc les normes de comportements qui renvoient plutôt à des comportements qu'il est plus désirable de manifester dans certaines situations, des normes de jugement qui portent sur la façon dont un individu émet des attitudes et croyances vis à vis d'un objet social (Dubois & Leyens, 1994 ; Dubois, 2003).

Les normes de comportement ont été sans nul doute les normes les plus étudiées dans le champ de la psychologie, mais également celui de la sociologie, car l'impact des normes sur

nos comportements est directement observable, contrairement à l'impact des normes sur nos pensées ou sur nos croyances (Dubois, 2003).

En termes de norme de comportement, on peut parler par exemple de la norme d'altruisme qui nous incombe de venir en aide à une personne en situation de détresse (Berkowitz, 1972). Il s'agit alors ici d'un comportement directement attendu par les acteurs sociaux dans une situation particulière.

En termes de norme de jugement, on peut reparler de la très célèbre norme d'internalité selon laquelle les individus expliquant les événements qui leur arrivent par des facteurs internes et mettant en avant leur propre responsabilité seraient plus valorisés que ceux qui attribuent ces événements à des explications externes, par définition incontrôlables (Beauvois, 1984 ; Beauvois & Dubois, 1988). Nous voyons bien ici qu'il s'agit d'une attribution, d'une explication d'un événement par une cause, qu'il est mieux vu d'adopter dans ce genre de situation.

En plus du caractère comportemental ou attitudinal des normes, il faut également différencier les normes en fonction de leur caractère prescriptif ou descriptif.

3.1.2. Les normes prescriptives et descriptives

Il est en effet important de faire le point sur la différence que l'on peut faire entre les normes prescriptives (ou encore appelées injonctives selon les auteurs) et les normes descriptives (Cialdini, Reno & Kallgren, 1990 ; Cialdini, Kallgren, & Reno, 1991). Si les normes prescriptives vont venir indiquer dans quelle mesure on devrait émettre un comportement ou un jugement dans un certain idéal, les normes descriptives vont venir indiquer dans quelle mesure la majorité des gens effectuent concrètement cette conduite. Autrement dit, les normes prescriptives vont venir évoquer un idéal conditionnel de conduite tandis que les

normes descriptives vont venir évoquer l'existence réelle de cet idéal de conduite (Dubois, 2003).

On pourrait donc très bien sous-dimensionner les normes de comportement et de jugement en fonction de leur aspect prescriptif ou descriptif. Ainsi, si l'on souhaite s'intéresser aux normes de jugement prescriptives, on s'intéresserait à la façon dont la majorité des gens devrait juger les gens ou les événements (e.g. comment on devrait expliquer les événements), tandis que si on s'intéresse aux normes de jugement descriptives, on s'intéresserait à la façon dont la majorité des gens explique effectivement ces événements. Si, à présent, on s'intéresse aux normes de comportements prescriptives, on s'intéresserait à la façon dont on devrait se comporter dans un certain idéal, tandis que si on s'intéresse aux normes de comportements descriptives, on s'intéresserait à la façon dont on doit se comporter pour se faire évaluer positivement. Si l'on demande à un enseignant d'évaluer un élève connu par son comportement en classe par exemple, on évalue théoriquement la façon dont il pense qu'il faut évaluer ce genre de comportement, nous sommes donc dans la prescription comportementale. Si l'on prenait une véritable évaluation issue d'un bulletin de notes, nous serions dans la description comportementale.

3.2. Les paradigmes expérimentaux de l'étude des normes sociales

Selon Dubois (2003), afin de comprendre la normativité, seule une situation d'évaluation peut permettre à un individu « de se faire une idée de sa valeur à partir de ce qu'il fait et des propos qu'il tient » (Dubois, 2003, p.7). Ainsi, afin de mieux appréhender les normes et les valeurs issues des normes, trois paradigmes expérimentaux ont été repris et adaptés à l'étude de ces normes.

Ces paradigmes expérimentaux reposent avant tout sur les recherches de Jellison & Green concernant l'étude de la norme d'internalité (1981). Ils ont l'avantage de mettre l'acteur social dans des situations d'évaluations propices à l'étude des normes de façon générale.

Le premier paradigme que nous allons développer est communément appelé le paradigme d'identification. Dans ce type de paradigme, l'expérimentation se déroule généralement en deux phases : une première phase où les individus doivent répondre à un questionnaire sans consigne particulière, « en leur nom propre » (Perrin, 2010), et une deuxième phase où les individus doivent répondre au même questionnaire mais cette fois-ci en s'identifiant à une autre cible renseignée par son type de valeur sociale (e.g. répondre comme un bon élève, un élève moyen ou un mauvais élève) ou encore son appartenance catégorielle (Dubois & Le Poutier, 1991 ; Dubois & Beauvois, 1996). Ce type de paradigme permet typiquement de rendre compte de la façon dont un individu va répondre au questionnaire en son nom propre afin de donner une image positive de lui-même en adéquation avec les normes environnantes.

Un deuxième paradigme est appelé le paradigme d'auto-présentation. Dans ce paradigme, l'expérimentation se déroule également en deux phases : une première phase où l'individu doit répondre également en son nom propre sans consigne particulière, puis une deuxième phase où l'individu doit répondre de façon à se faire bien voir (consigne pro-normative) ou de façon à se faire mal voir (consigne contre-normative), l'idée étant que la consigne pro-normative amènera l'individu à adhérer aux normes environnantes de façon à donner une bonne image sociale de lui-même tandis que la consigne contre-normative amènera l'individu à aller à l'encontre des normes environnantes de façon à donner une mauvaise image sociale de lui-même.

Enfin, un troisième paradigme est appelé le paradigme des juges. Comme son nom l'indique, ce paradigme consiste à demander à des individus de juger directement une cible fictive connue pour avoir adopté des comportements ou des jugements plus ou moins normatifs. Cela se caractérise notamment par la présentation de réponses de cibles fictives à des

questionnaires et échelles, à des sujets placés en position de juges. L'objectif est alors d'analyser quelles réponses des cibles fictives les sujets/juges vont préférer et évaluer favorablement par rapport aux autres types de réponses des cibles fictives. C'est sans nul doute la situation d'évaluation la plus explicite des trois paradigmes, elle permet de comprendre directement les sanctions liées à l'adhésion ou non à certaines normes de jugement, tout en diminuant les biais liés aux motivations personnelles dans l'auto-évaluation des individus, s'agissant ici d'une évaluation externe (Gilibert & Cambon, 2003). Elle avait été déployée de façon à pouvoir analyser la préférence des juges vis-à-vis des réponses internes des cibles, par rapport aux réponses externes.

Ces trois méthodes avaient été déployées à l'aide de l'échelle de Locus of Control, qui sera reprise par Nicole Dubois en 1985, avec trois types de consignes différentes :

- Remplir le questionnaire selon son opinion propre ;
- Remplir le questionnaire de façon à se faire bien voir ;
- Remplir le questionnaire de façon à se faire mal voir.

Son travail permettra de mettre en évidence que le degré d'internalité d'un sujet peut refléter son degré d'adhésion à la norme, mais également de mettre en évidence ce qu'on appelle la clairvoyance normative vis-à-vis de l'internalité, c'est-à-dire la connaissance qu'a le sujet de l'existence et des conséquences de la norme et de l'adhésion à cette norme.

Ces trois paradigmes sont sans nul doute les plus utilisés dans l'étude des normes et ne s'excluent pas les uns des autres : ils sont au contraire complémentaires et permettent une approche assez systémique de l'étude des normes sociales.

Cependant, cette notion de valeur sociale ne possède pas simplement une valence négative ou positive en fonction de l'adhésion ou non à ces normes. Si l'on reste dans cette perspective évaluative permettant de rendre compte des valeurs sociales attribuées aux individus respectant ces normes, alors il est également nécessaire de distinguer, dans les attributions de valeurs, et

au-delà de la valorisation quantitative des individus qui respectent les normes, deux types de valeurs qualitatives en s'attardant sur les deux grandes dimensions évaluatives du jugement vis-à-vis d'autrui.

4. Le modèle bidimensionnel de la valeur sociale

4.1. Les deux dimensions de la valeur sociale : utilité et désirabilité sociale

Deux dimensions ont été appréhendées en ce qui concerne les valeurs attribuées aux personnes qui respectent les normes sociales. Ces deux dimensions avaient déjà été mises en évidence précédemment par les travaux d'Osgood (1962), lorsqu'il étudiait la connotation des mots du langage, et qu'il s'apercevait que les qualités que l'on peut attribuer à autrui pouvaient d'un côté se regrouper par leur connotation affective (bon versus mauvais) et de l'autre par leur dynamisme¹² (fort versus faible).

Si la plupart des modèles s'intéressant au jugement social n'ont pas repris cette idée d'évaluation, cherchant davantage à comprendre pourquoi l'évaluateur utilise une dimension plutôt qu'une autre lorsqu'il émet un jugement sur autrui, le modèle de Beauvois & Dubois (2008, 2009) repose justement sur cette conception évaluative du jugement.

En effet, souhaitant se différencier d'une approche dite du « réalisme psychologique » (Beauvois & Dépret, 2008) propre à la plupart des modèles (e.g. considérant que les traits de personnalité que l'on attribue à autrui définissent réellement ce que sont les gens), le modèle de la valeur sociale (Beauvois, 1995) part plutôt du principe que le jugement émis à l'égard d'autrui constitue une pratique évaluative concernant ce qu'il appelle leur utilité et leur désirabilité¹³ dans leurs rapports interpersonnels et sociaux (Pansu & Beauvois, 2004). Autrement dit, les qualités utilisées pour juger autrui n'auraient pas qu'une simple fonction descriptive. Pour Beauvois, ces qualités renverraient plutôt à un jugement de valeur concernant ce qu'autrui peut nous apporter ou peut apporter à la société en général. En ce sens, ce modèle

¹² A l'origine, Osgood trouvait un modèle en trois dimensions que regroupaient la dimension affective, mais également deux dimensions, la puissance et l'activité, qui ont fini par être regroupées (on trouvait des corrélations en moyenne à $R = .51$ entre ces deux dimensions) en une seule et même dimension le dynamisme (Kim & Rosenberg, 1980).

se rapproche du modèle de Cuddy, Fiske & Glick, (2008) puisque la façon dont on juge autrui a une fonction utilitaire et sociétale.

Mais si pour Cuddy et al. (2008), ce jugement est un bon révélateur des intentions des gens et qu'il structure nos croyances à l'égard d'autrui et de groupes sociaux, Beauvois conçoit ce jugement comme un mode de connaissance évaluatif.

Le jugement émis par un individu serait alors nécessaire afin de situer l'autre par rapport à soi et à la société. Un jugement n'a en effet que peu de valeur en soi s'il n'est pas contextualisé et mis en parallèle avec un comparateur adéquat (Festinger, 1954).

De plus, Selon Beauvois, il existerait deux types de connaissances évaluatives concernant autrui. L'une renverrait à l'évaluation d'autrui dans ses rapports interindividuels, sa « désirabilité sociale », et l'autre, renverrait à l'évaluation d'autrui au sein de la société ou du contexte dans lequel nous nous trouvons, son « utilité sociale ».

Dubois reprendra ces notions de désirabilité et d'utilité sociale pour étudier la valorisation des normes sociales. C'est d'ailleurs notamment un argument essentiel confortant le choix théorique de s'insérer dans le modèle de la valeur sociale, puisqu'il s'agit, à notre connaissance, du seul modèle du jugement permettant d'étudier le type de valeur que l'on attribue aux individus adoptant des normes sociales. Il se différenciera largement de l'ensemble des modèles théoriques développés dans l'idée d'étudier la normativité dans le sens où il prend en compte la distinction entre les différents types de normes, non seulement dans leur type de contenu (norme de jugement portant par exemple sur la valorisation des explications causales versus norme de comportement portant par exemple sur la valorisation d'un comportement à manifester), mais également dans le type de valeurs qu'elles véhiculent (utilité sociale versus désirabilité sociale), adoptant une perspective bidimensionnelle de la valeur sociale du jugement.

Le degré de valeur attribuée à autrui lorsqu'on est dans une situation réciproque d'évaluation dépend bien entendu du contexte d'évaluation dans lequel on se trouve (Beauvois, 1995). Par exemple, selon le contexte dans lequel nous nous situons, expliquer sa réussite par des efforts (e.g. norme de jugement portant sur l'explication de sa réussite par le facteur interne de l'effort) va être énormément mis en avant et très valorisé en termes d'utilité sociale, notamment à l'école (Pansu 2006 ; Dompnier & Pansu, 2010). On peut cependant penser que cette valorisation est liée au contexte de l'école et que cela pourrait être moins valorisé dans le milieu professionnel, où les compétences sont généralement davantage attendues et valorisées (Louvet, Cambon, Milhabet & Rohmer, 2019).

En fait, la valeur d'utilité sociale renverrait plutôt aux informations que l'on a d'une personne concernant sa capacité à réussir et à être en adéquation avec les exigences d'un fonctionnement social donné : sa valeur marchande sociétale (Dubois, 2005).

La valeur de désirabilité sociale quant à elle, renvoie aux motivations et aux affects attribués à une personne : il s'agit de déterminer ses intentions, bienveillantes ou malveillantes, à l'égard d'autrui, et les affects, positifs ou négatifs, qu'elle suscite. Plus précisément, la désirabilité sociale renverrait globalement à l'« aptitude d'un objet, notamment d'une personne, à satisfaire dans la vie sociale et les relations interpersonnelles, les motivations des gens, ou au contraire, à ne pas les satisfaire (approche/évitement) » (Dubois, 2006, p.101-102). Autrement dit, il s'agit de la capacité d'un individu à avoir de bonnes relations sociales, à susciter des affects positifs chez autrui, à être globalement apprécié dans son rapport aux autres.

Ces valeurs d'utilité sociale ou de désirabilité sociale sont généralement traduites dans les jugements que l'on a vis-à-vis d'autrui, et plus précisément, dans la façon dont on leur attribue des traits de personnalité. En effet, le fait de décrire une personne comme étant intelligente et déterminée implique qu'elle a de bonnes capacités à réussir dans le contexte sociétal. Et le fait de dire d'une personne qu'elle est chaleureuse, honnête, ou encore empathique implique qu'elle

ait de bonnes intentions à l'égard d'autrui et qu'elle suscite donc des affects positifs. Les traits de personnalité attribués aux individus nous serviraient ainsi à véhiculer des informations concernant leur utilité sociale ou leur désirabilité sociale.

Des recherches visant par ailleurs à mieux comprendre la distinction entre ces deux dimensions du jugement social retrouvent bien cette notion de bi-dimensionnalité caractérisée par une saturation de certains traits de personnalité associés à autrui. On retrouve ainsi nos deux dimensions elles-mêmes sous dimensionnées par leur valence (Gallay, 1992) : une dimension de désirabilité sociale positive (e.g. agréable, sympathique, honnête, ouvert, sincère, attachant), une dimension de désirabilité sociale négative (e.g. prétentieux, agaçant, vantard, menteur, hypocrite, mesquin), une dimension d'utilité sociale positive (e.g. dynamique, intelligent, actif, travailleur, autoritaire, ambitieux) et une dimension d'utilité sociale négative (e.g. timide, instable, vulnérable, naïf, étourdi, émotif). Il est cependant important de préciser que ces saturations apparaissent dans un certain contexte sociétal, les deux dimensions ne spécifiant pas de contenus dans l'absolu et s'adaptant aux contextes.

La plupart des travaux cherchant à étudier ces deux dimensions de la valeur sociale dans le cadre de cette perspective théorique utilisent généralement une structure similaire concernant leur méthodologie (Perrin, 2010).

Une première façon de les étudier est d'analyser ces valeurs au regard des traits de personnalité attribués à des cibles, généralement issus de prétests permettant d'attester de leur appartenance à l'une ou l'autre des dimensions de l'utilité et de la désirabilité sociale, ou de s'inspirer directement des traits de personnalité utilisés dans la recherche de Gallay (1992) présentée précédemment (Dubois, 2005 ; Dubois & Beauvois, 2005).

Une deuxième façon de les étudier consiste à analyser l'attribution d'utilité et de désirabilité sociale qu'un individu peut faire d'une personne en utilisant des échelles

contextuellement adéquates concernant la valeur affective et utilitaire d'une cible (Cambon, 2000).

Cambon (2000) montrera ainsi que certaines professions sont perçues comme plus utiles que d'autres : Ainsi, les professions contribuant directement à la production de capital seraient perçues comme plus utiles que les professions de soins ou d'éducation¹⁴. A l'inverse, ces dernières seraient perçues comme plus désirables que les premières.

Cependant, et concernant la première méthodologie, plusieurs auteurs se sont par la suite rendu compte que la désirabilité sociale ainsi que l'utilité sociale pouvaient être sous-dimensionnées elles-mêmes en plusieurs sous-catégories dont la valeur pouvait varier en fonction des contextes étudiés. On retrouverait par exemple au sein de la désirabilité sociale une sous-dimension plutôt relative à la moralité (e.g. honnête, franche, droite) d'une personne et une autre sous-dimension plutôt relative à sa sociabilité (e.g. agréable, sympathique, ouverte) (Brambilla, Rusconi, Sacchi, & Cherubini, 2011 ; Leach, Ellemers, & Barreto, 2007 ; Mignon, Mollaret, Rohmer, & Bagès, 2016).

En ce qui concerne l'utilité sociale, il a été montré qu'elle comporterait également plusieurs sous-dimensions, au-delà de la compétence (e.g. capable, efficace, intelligent), avec une autre sous-dimension plus motivationnelle relative à l'intention d'un individu de donner tout son possible pour réussir, l'effort à la tâche (e.g. travailleur, persévérant, consciencieux) (Louvet & Rohmer, 2010 ; Dubois & Aubert, 2010 ; Rohmer & Louvet, 2013 ; Louvet, Cambon, Milhabet & Rohmer, 2019). Ces recherches peuvent être mises en relation avec les travaux de Heider (1958) qui postulait déjà qu'un résultat s'obtenait en fonction de la compétence d'une personne mais également de sa motivation (son intention et ses efforts) ou encore des travaux de Weiner

¹⁴ Il s'agit bien ici d'une perception d'utilité et non d'une utilité sociale concrète et réelle. Dans un entretien en juin 2020, la sociologue Dominique Mera explique que ces métiers du « care » sont peu rémunérés globalement et trop souvent perçus comme acquis, alors qu'ils ont une utilité sociale bien réelle dont la société ne prend conscience qu'en situation de crise sanitaire, telle que la situation du confinement français lors du COVID de mars à mai 2020 (<https://www.20minutes.fr/economie/2748911-20200327-face-coronavirus-redecouvrons-utilite-immense-metiers-invisibles-explique-sociologue-dominique-meda>).

(1986) qui font clairement la distinction entre compétence et effort en tant que facteurs explicatifs internes principaux de la réussite ou des échecs en milieu scolaire.

Nous avons d'ailleurs pu voir précédemment que l'effort, accompagné de la compétence, seraient des attendus scolaires fondamentaux. Nous voyons donc bien qu'en fonction du contexte choisi, les exigences inhérentes à ce contexte seront donc forcément différentes, l'effort et la compétence seraient ainsi principalement attendus dans le contexte spécifiquement scolaire. De plus, l'effort, encore davantage que la compétence, imprègne le discours de réussite scolaire, il serait alors particulièrement et plus valorisé et mis en avant que la compétence dans ce contexte-ci, alors qu'on pourrait imaginer qu'il serait tout aussi si ce n'est moins valorisé que la compétence dans d'autres contextes d'accomplissements tels que le monde professionnel (Rohmer & Louvet, 2013 ; Louvet & al., 2019) dont nous aurons l'occasion de reparler dans la partie suivante.

Ce sous-dimensionnement nous intéresse alors directement dans le cadre de ce travail. Nous voyons effectivement que l'effort semble théoriquement bien faire partie de la dimension de l'utilité sociale au même titre que la compétence. Si les traits de personnalité liés à l'effort font bien partie de cette dimension de l'utilité sociale et permettraient normalement à un individu de réussir, nous allons à présent nous attarder plus spécifiquement sur la norme de l'effort et sa valorisation au sein de ces deux grandes dimensions.

Effectivement, si une norme est valorisée en fonction des valeurs d'utilité ou de désirabilité sociale que l'on attribue aux personnes qui les respectent, alors il semble que cette perspective soit adéquate afin d'étudier la norme de l'effort, et la façon dont on peut l'analyser au regard de sa valeur de jugement social, dans le contexte particulier qu'est l'école.

Encadré 1. Le réalisme psychologique et la bi-dimensionnalité dans les modèles du jugement social

La plupart des modèles qui étudient la valeur s'intéressent à la valeur des personnes dans l'absolu. Certains modèles se sont intéressés plus précisément à ce que cette valeur est susceptible d'apporter à autrui, ou à aux attentes développées par autrui vis-à-vis d'une personne porteuse de valeur. En effet, ces modèles théoriques s'intéressant au jugement vis-à-vis d'autrui sont partis d'une constatation selon laquelle les traits que l'on attribue à autrui ou à soi n'auraient pas tous la même valeur, et ne nous profiteraient pas de la même manière. Non seulement car ils ne porteraient pas forcément sur la même dimension évaluative, mais également car il faut distinguer la simple description d'un individu (e.g. ce qu'il est) de son évaluation. Par exemple, si un enseignant peut penser qu'un élève n'est pas respectueux, et ne travaille pas assez, la mère de ce même élève peut très bien voir son enfant différemment et être en désaccord avec l'enseignant. Nous ne sommes pas des objets à décrire mais des individus complexes, dont la réalité objective ne peut être appréhendée dans sa globalité par de simples traits de personnalité. De ce fait, un trait de personnalité pourrait être considéré comme « adaptatif » (pour une revue, voir Abele & Wojcieszke, 2014). Thorndike (1920) avait d'ailleurs déjà développé l'idée que ces traits permettaient aux individus de teindre leur jugement global envers une personne (L'effet de « halo », Anusic, Schimmack, Pinkus & Lockwood, 2009) et de développer des attitudes particulières envers autrui. Or, si la simple présence de traits nous permet d'inférer un jugement global positif ou négatif sur une personne, il paraît évident que ce jugement ne peut dans sa totalité partir d'une neutralité et d'une observation purement pragmatique de ce que sont les gens en réalité¹⁵.

Ainsi, selon Beauvois (1984), il existerait deux registres encadrant les traits que l'on attribue à autrui, l'un étant purement descriptif et ne véhiculant aucune sorte d'évaluation ou de valence particulière (e.g. Les traits permettant de décrire les composants d'un ordinateur), et l'autre, bien plus prédominant, véhiculant une valence évidente (e.g. Les traits permettant de véhiculer la personnalité des différents présidents de la France). En effet, si l'on demande par exemple à des participants d'estimer la probabilité qu'une personne chaleureuse soit également honnête, gentille, etc., les résultats montrent que les traits évaluatifs expliquent le plus fort taux de variation dans le choix des sujets, bien au-delà des traits purement descriptifs (e.g. brune, yeux verts, etc.). Cela montre bien

¹⁵ Ces constatations rejoignent l'étude des théories implicites de la personnalité qui partent du principe qu'il existe en mémoire certaines probabilités de cooccurrences des traits de personnalité que l'on utilise à notre insu afin d'inférer des caractéristiques aux personnes qui nous entourent (Beauvois, 1984, p.145).

l'importance que l'évaluation a dans notre quotidien, que ce soit pour implicitement connoter les actes d'une personne ou pour communiquer la joie qu'on a eu à prendre un délicieux repas.

D'autres travaux montreront que les traits ne sont pas soit purement descriptifs, soit purement évaluatifs, mais qu'il existe par exemple des traits plus évaluatifs que d'autres, et donc affectant encore davantage le jugement d'un individu (Milhabet & Monteil, 1995 ; Tarquinio, 1997). De plus, la plupart des grands modèles qui étudient le jugement social ont, pour leur grande majorité, la même particularité de situer le jugement social vis-à-vis d'autrui en se référant à deux grandes dimensions que l'on nomme assez couramment le « Big Two » (Abele & Wojciszke, 2013 ; Paulhus & Trapnell, 2008). Elles peuvent porter différentes appellations selon les modèles envisagés : Chaleur et compétence (Cuddy & al., 2008), Moralité et compétence (Wojciszke, 1994), Féminité et masculinité (Bem, 1974), Profitabilité pour autrui ou profitabilité pour soi (Peeters, 1992), Communalité et Agentisme (Bakan, 1966 ; Abele & Wojciszke, 2007) ou encore désirabilité sociale et utilité sociale (Beauvois, Dubois & Peeters, 1999 ; Dubois & Beauvois, 2005). Si l'ensemble de ces modèles ont bien tous en commun l'idée que deux dimensions fondamentales sous-tendent le jugement que l'on émet vis-à-vis de soi, d'autrui ou de groupes sociaux, ils ont pourtant chacun leur propre façon d'envisager le jugement social, et ces particularités sont essentielles à comprendre afin de savoir quel modèle envisager lorsque l'on étudie spécifiquement le jugement social. Il est important de le savoir afin de situer dans quel cadre nous allons étudier le jugement social de l'effort et notamment de la norme de l'effort. Un modèle récent, le modèle d'Abele & Wojciszke cherchera à intégrer les différents modèles de Peeters, Wojciszke & Fiske dans leur modèle de l'agentivité et de la communalité (2007). Ils se sont pour cela inspiré des études de Bakan (1966) qui part du principe que le jugement se base, d'un côté sur la motivation que l'on peut avoir à vouloir créer des liens sociaux avec autrui (la « communalité »), et d'un autre côté la motivation que l'on peut avoir à réussir personnellement dans la société (« l'agentisme ») (Abele & Wojciszke, 2007). Dans une étude analysant 300 traits de la personnalité relatifs à l'ensemble des modèles évoqués mais également relatifs aux études faites sur le « Big five », ces auteurs ont effectivement permis de mettre en évidence que ces deux grandes dimensions regroupaient l'ensemble des dimensions développées par les modèles généralement cités dans la littérature et expliquant par ce modèle à deux facteurs près de 90% de la variance totale, la communalité regroupant à elle-seule une grande partie des traits de personnalité, suggérant le poids prédominant de cette dimension par rapport à l'autre. Cependant lorsqu'il s'agissait de juger autrui, la dimension agentique était parfois plus pertinente pour les participants, notamment lorsqu'ils se trouvaient dans une situation d'interdépendance (ce qui est le cas lorsque la personne cible est un ami ou possède des affinités particulières avec le juge, ou encore lorsqu'il s'agit d'une relation d'interdépendance avec la personne jugée et que ses caractéristiques « agentiques » pouvaient en soi avoir un impact sur le juge (Wojciszke & Abele, 2008, étude 2)). Ces deux dimensions dépendent donc bien des motivations interpersonnelles de ses acteurs, qui s'insèrent eux-mêmes dans un cadre spécifique en tant que juges.

Or, un juge n'est pas un élément qui peut être appréhendé sans prendre en considération le contexte social dans lequel ce juge se trouve, en tant que personne, mais également et surtout en tant qu'agent social dans un système spécifique (Beauvois, 1976). Nous nous attachons donc ici à développer plus précisément comment notre environnement social et nos rapports sociaux nous poussent à attribuer un jugement de valeur (qui n'est pas un critère de vérité issu d'une réalité objective ni une parfaite interprétation du comportement des individus) vis-à-vis des objets sociaux en s'en référant à deux grandes dimensions de la valeur sociale que sont la désirabilité sociale et l'utilité sociale (Beauvois, 1995 ; Beauvois & Dubois, 2005).

Fin de l'encadré.

4.2. L'ancrage de la norme d'effort dans l'utilité sociale et la désirabilité sociale

Selon certains auteurs, certaines normes seraient davantage ancrées dans l'utilité sociale et d'autres plutôt ancrées dans la désirabilité sociale (Dubois, 2005 ; Cambon, Djouari & Beauvois, 2006 ; Picard, 2014). Ainsi, le respect de certaines normes sociales serait davantage valorisé en termes d'utilité (e.g. norme d'internalité, norme d'autosuffisance) et d'autres davantage en termes de désirabilité (e.g. la norme d'ancrage individuel ou encore la norme de politesse).

Refocalisons-nous à présent sur le contexte scolaire plus particulièrement, afin de questionner les évaluations et les valeurs attribuées aux individus dans ce contexte en fonction des attendus normatifs qui y règnent, notamment concernant l'effort. Si on reprend les travaux issus de la perspective attributionnelle, nous retrouvons cette idée que l'effort et la compétence semblent être des attentes particulièrement saillantes dans l'évaluation scolaire car ces dimensions permettent ainsi d'expliquer les situations de réussite ou d'échec des élèves (Flammer & Schmid, 2003 ; Weiner, 1995).

L'utilité sociale semble alors plus pertinente que la désirabilité sociale lorsqu'on s'intéresse aux jugements d'adéquation avec les attentes du système scolaire (Dompnier, Pansu &

Bressoux, 2007). Ainsi, si l'on s'en tient à la définition stricte de ce qu'est la valeur d'utilité sociale, c'est-à-dire ce qui permet d'être en adéquation avec les exigences d'un contexte, il semblerait que les exigences inhérentes au milieu scolaire permettant de réussir soient théoriquement bien entendu les efforts, extrêmement mis en avant dans le discours scolaire en général, et la compétence manifestée par ces élèves (Heider, 1958 ; Weiner, 1986). L'accent étant particulièrement mis sur l'effort et l'importance de travailler pour réussir, cette dimension-là serait-elle plus importante que la compétence au sein de la dimension de l'utilité sociale ? La normativité de l'effort rend-telle l'effort comme étant le principal attendu scolaire ?

Afin de développer ces questionnements, il va nous falloir distinguer deux approches permettant d'analyser la norme de l'effort, et dont nous avons déjà parlé auparavant, il s'agit de la distinction entre les normes de jugement et de comportement. Nous allons donc envisager une approche davantage centrée sur l'effort en tant que *norme de jugement* (e.g. il convient d'expliquer la réussite ou l'échec par l'effort ou un manque d'effort), et une approche davantage centrée sur l'effort en tant que *norme de comportement* (e.g. il est attendu des élèves qu'ils fassent des efforts). Ces deux types de normes se distinguent comme nous avons déjà pu le voir précédemment et nous pouvons partir du principe que leurs conséquences se distingueront également (Dubois, 2003 ; Testé, 2009).

4.2.1. La norme de l'effort en tant que norme de jugement

La majorité des travaux ayant porté sur la norme de l'effort l'ont étudié en tant que norme de jugement. Cette démarche s'inscrit dans la continuité de travaux plus anciens portant sur la norme d'internalité, une norme de jugement qui spécifie qu'il serait plus valorisé d'attribuer les événements qui surviennent dans notre vie à des facteurs qui nous sont propres tels que l'effort ou la compétence. En effet, au-delà de la constatation classique selon laquelle les facteurs internes perçus comme contrôlables par l'acteur seraient plus valorisés que les facteurs

externes, plusieurs études semblent aller dans le sens d'une plus grande valorisation de l'effort par rapport à la compétence dans l'explication des événements (Pansu & Gilibert, 2002 ; Dompnier & Pansu, 2007 ; Testé, 2009 ; Dompnier & Pansu, 2010). Par exemple, il semblerait que les personnes ayant des postes à responsabilités choisissent plus facilement de donner des explications internes (e.g. Suite à des circonstances économiques, tel employé a été licencié, il l'a été car il ne sait pas se valoriser, ou parce qu'il a fait des erreurs) plutôt qu'externes (e.g. cet employé a été licencié car il n'a pas eu de chance, ou parce que c'est un choix à la discrétion du directeur) afin de se donner une bonne image d'eux-mêmes. Ils jugent également plus favorablement les candidats à un poste managérial lorsque ces derniers choisissent eux-mêmes des explications internes plutôt qu'externes (Pansu & Gilibert, 2002). Mais au-delà de cette distinction interne/externe, il semblerait qu'on évalue professionnellement plus positivement un candidat dont le profil met en avant des explications internes en termes d'effort plutôt qu'en termes de compétence (Testé, 2009). Ensuite, parmi l'ensemble des explications internes auxquelles on peut faire l'appel, il semblerait qu'en contexte éducatif, les étudiants qui expliquent leur réussite ou leur échec à un examen choisissent presque automatiquement davantage l'effort que la compétence, car ces explications seraient plus appréciées que d'autres (Dompnier & Pansu, 2007). Dans une autre étude encore, on se rend compte que les étudiants choisissent davantage de se présenter par des explications internes en termes d'effort plutôt que des explications internes en termes de compétence ou que d'autres types d'explications externes, lorsqu'il s'agit de se faire bien voir. De la même façon, les enseignants choisissent davantage des explications internes en termes d'effort plutôt que de compétence lorsqu'il s'agit de se mettre à la place d'un élève idéal plutôt que d'un élève non idéal (Dompnier & Pansu, 2010), les explications en termes d'effort seraient de façon globale plus valorisées que les autres types d'explications du fait de sa contrôlabilité et du fait que l'on se situe dans un contexte libéral, c'est-à-dire un contexte qui accentue des valeurs de liberté et de travail, propice à la

mise en avant de la responsabilité individuelle dans ce qui nous arrive (Testé, 2009). Effectivement, les élèves exprimant des attributions causales davantage liées à l'effort qu'à la compétence sont évalués comme étant davantage responsables de ce qui leur arrive par leurs enseignants (Matteucci & Gosling, 2004). Ainsi, cette norme d'internalité concernerait la façon dont on valorise les personnes expliquant ce qui leur arrive par des facteurs explicatifs internes et surtout, contrôlables. Ce serait donc typiquement une norme de jugement, et l'effort, étant à la fois interne et contrôlable, en serait le facteur explicatif privilégié. Et cette norme d'internalité est une norme qui apparaît comme étant beaucoup plus ancrée dans la valeur d'utilité sociale, que dans la valeur de désirabilité sociale (Cambon, & al., 2006 ; Dubois, 2005 ; Dubois & Beauvois, 2005). Afin de comprendre cet ancrage utilitaire, des auteurs ont tenté d'y apporter des explications. Ainsi, même si l'on peut s'attendre à ce que dans le cadre de l'école, un enseignant, principal acteur de l'évaluation scolaire, apprécie plus facilement un élève ayant une attitude normative en expliquant sa réussite ou son échec par de l'effort (Dompnier, Pansu & Bressoux, 2007 ; Dubois & Beauvois, 2001), le jugement global d'un enseignant vis-à-vis de l'attribution de cet élève devrait avant tout faire référence à la valeur d'utilité sociale (Dompnier, Pansu & Bressoux, 2007). Dans ses travaux sur la valorisation des explications causales, Pansu (2006) situera d'ailleurs très clairement l'effort comme étant « une caractéristique clé de l'utilité sociale » (Pansu, 2006, p.102).

D'autres auteurs travaillant également sur l'effort en tant que norme de jugement mettront très clairement en évidence une « norme de l'effort » spécifique à l'environnement scolaire, permettant aux enseignants de juger le degré de responsabilité des élèves expliquant un mauvais résultat par un manque d'effort (Matteucci & Gosling, 2004), l'effort étant associé à une règle morale utilisée par les enseignants pour orienter leur jugement et la sévérité de ce jugement lorsqu'ils s'aperçoivent que l'absence d'effort est la cause de l'échec des élèves (Sarrazy, 2001 ; Weiner & Kukla, 1970 ; Weiner, 2003). Cette règle serait ainsi également

utilisée afin d'orienter le degré de sévérité à avoir vis-à-vis de ces élèves, selon que leurs résultats semblent dus à une absence de travail ou non. Cela orienterait ainsi chez les enseignants des pratiques dites « utilitaires » et constructives, qui ont pour objet de faire progresser l'élève et lui faire apprendre quelque chose, ou bien cela orienterait des pratiques strictement punitives qui ont pour objet de punir l'élève sans lui apprendre nécessairement quoi que ce soit (Reyna & Weiner, 2001 ; Weiner, Graham & Reyna, 1997).

Ces travaux montrent globalement une plus grande sévérité des enseignants vis-à-vis des élèves dont l'échec s'explique par un manque d'efforts, par rapport à ceux dont l'échec s'explique par un manque de capacité. S'agissant d'évaluations liées directement à la réussite, nous pourrions, là encore, nous attendre à ce que le respect de la norme de jugement de l'effort soit à l'origine d'un jugement et d'une attribution de valeur plus ou moins importante en termes d'utilité sociale propre au contexte scolaire.

D'ailleurs, des chercheurs ont émis l'idée que le fait d'associer de l'utilité sociale à des explications internes dépend de l'inférence que l'on fait de ces explications concernant leur degré de contrôlabilité : les explications internes en termes d'efforts seraient donc plus valorisées au sein de l'utilité sociale que les autres types d'explications spécifiquement parce que l'effort est une explication à la fois interne et contrôlable (Pansu & Gilibert, 2002 ; Perrin & Testé, 2010 ; Silverster, Anderson-Gough, Anderson & Mohamed, 2002).

Dans une étude récente menée par Matteucci (2014) sur les stratégies attributionnelles d'auto-présentation, des enseignants devaient juger des profils d'élèves expliquant leurs succès ou leurs échecs par des explications internes basées sur de l'effort, de la compétence, ou encore par des explications externes, etc. Ils devaient classer chacun de ces profils en termes d'utilité sociale (e.g. réussite académique future) et en termes de désirabilité sociale (e.g. capacité à se faire apprécier par ses enseignants). Les résultats ont montré que les profils d'élèves se présentant comme expliquant leurs réussites ou leurs échecs par de l'effort étaient à la fois

évalués comme ayant les meilleures chances de réussir académiquement, et aussi comme étant les plus valorisés et appréciés par les enseignants, peu importe la valence de l'événement expliqué (réussite/échec). Les profils se présentant comme expliquant leurs réussites ou échecs par de la compétence ont été les deuxièmes de ce classement tandis que les profils se présentant comme expliquant leurs réussites ou leurs échecs par des explications externes ont été les moins bien évalués de façon globale. Ces résultats confirment l'ancrage de la norme de jugement de l'effort dans la dimension de l'utilité sociale, mais mettent également en perspective l'ancrage de cette norme de jugement dans la dimension de la désirabilité sociale, ce que peu d'études s'intéressant à cette question prennent en compte.

En réalité, sur la base des travaux précédents, on pourrait supposer l'ancrage de la norme d'effort en tant que norme de jugement dans la dimension de l'utilité sociale. Mais principalement car elle est principalement étudiée dans le cadre de l'utilité sociale, et finalement presque pas dans le cadre de la désirabilité sociale. Le peu de résultats que nous avons peut laisser entrevoir qu'en tant que norme de jugement, l'ancrage de la norme de l'effort se situerait également dans la dimension de la désirabilité sociale, même si cet ancrage peut être moins important et plus secondaire.

Nous avons ici parlé des travaux ayant porté sur la norme de l'effort en tant que norme de jugement. Faut-il en conclure que la norme de l'effort en tant que norme de comportement serait également une norme particulièrement ancrée dans l'utilité sociale ? Autrement dit, si l'explication de réussites ou d'échecs par de l'effort a des conséquences directes sur le jugement d'utilité sociale, peut-on affirmer que faire des efforts affecte directement ce type de jugement également ?

4.2.2. La norme de l'effort en tant que norme de comportement

Si les études concernant la norme de jugement de l'effort amènent à positionner cette norme en tant que norme ancrée dans l'utilité sociale (Liu, Cheng, Chen & Wu, 2009 ; McClure, Meyer, Garisch, Fischer, Weir & Walkey, 2011 ; Pansu and Gilibert, 2002 ; Perrin & Testé, 2010 ; Silvester, Anderson-Gough, Anderson, & Mohamed, 2002) ou à positionner la très proche norme d'internalité en tant que norme ancrée dans l'utilité sociale (Beauvois & Dubois, 2005), d'autres études s'intéressant cette fois-ci à l'effort en tant que comportement amènent à questionner ce poids utilitaire de l'effort au sein de cette dimension. Ces études, dont nous allons maintenant parler, font référence à l'étude des comportements d'effort et amènent effectivement à questionner l'ancrage de l'effort en termes d'utilité, comparativement à son indissociable partenaire : la compétence.

En effet, dans le champ théorique du jugement social, certains travaux se sont également intéressés à la décomposition de l'utilité sociale en prenant en compte la sous dimension de l'effort et de la compétence avec pour objectif de vérifier la valeur d'utilité sociale de l'effort versus de la compétence. Ce ne sont pas des travaux portant sur la normativité, et dans ces travaux, il s'agit le plus souvent de présenter des cibles par leur degré d'effort et de compétence afin d'évaluer leur utilité sociale en contexte professionnel. Il peut également s'agir d'attribuer des traits de personnalité relevant de l'effort ou de la compétence à des cibles connues pour leur réussite professionnelle. Bien que ne s'inscrivant pas dans le champ théorique de la normativité, ces travaux nous donnent de précieux renseignements sur la façon dont les comportements d'effort et de compétence peuvent être évalués dans certains contextes. Ces travaux montrent en général que l'effort est moins associé à la réussite que la compétence.

Par exemple, des travaux issus du monde professionnel concernant la façon dont on associe les métiers et différentes orientations socio-professionnelles à des personnes perçues comme étant compétentes ou travailleuses montrent qu'un métier à faible statut socio-

professionnel serait davantage associé à des caractéristiques telles que l'effort, le travail et la persévérance qu'un métier à fort statut socio-professionnel (Dubois & Aubert, 2010). Or il s'agit bien ici d'évaluer des traits exemplifiant des comportements spécifiques par rapport à certaines situations. C'est-à-dire que les traits utilisés vont renvoyer dans l'imaginaire collectif à des situations spécifiques mettant en évidence un comportement exemplifiant et renvoyant au trait en question : « l'information de nature évaluative renvoie aux comportements qu'autrui peut avoir à l'égard de la personne caractérisée par le trait (...) » (Dubois & Aubert, 2010). Ces traits évaluatifs permettent donc d'étudier l'effort en tant que comportement.

Dans la même lignée, une recherche de Rohmer & Louvet (2013) s'est intéressée à la perception que l'on a des personnes en situation de handicap dans le monde du travail. Les participants de cette étude devaient évaluer des individus avec ou sans handicap à l'aide de traits de personnalité reflétant les différentes sous-dimensions de l'utilité sociale à travers la dimension de la compétence (e.g. performant, compétitif, productif) et de l'effort (e.g. courageux, méritant, persévérant) et reflétant la dimension de la désirabilité sociale à travers l'agréabilité (e.g. chaleureux, ouvert, sympathique). Les résultats de cette étude ont montré que les personnes en situation de handicap sont généralement perçues comme étant plus agréables et comme faisant davantage d'efforts (e.g. étant courageuses notamment), qu'elles ne sont perçues comme étant compétentes. A l'inverse, une personne valide est jugée de façon équivalente sur l'ensemble de ces dimensions. Dans une deuxième étude, ces chercheuses ont également précisé que la personne, en situation de handicap ou non, réussissait professionnellement. Les résultats ont montré qu'une personne en situation de handicap qui réussit professionnellement est, là encore, évaluée comme étant plus courageuse que compétente, mais plus compétente qu'agréable. Cette étude montre également que les personnes valides qui réussissent sont évaluées, à l'inverse, comme étant plus compétentes que courageuses, et plus courageuses qu'agréables. Finalement, ces résultats montrent que les

dimensions de l'effort (e.g. à travers la notion de courage professionnel) et de la compétence sont pertinentes pour juger de l'utilité sociale des travailleurs, mais ne sont pas attribuées de la même façon. La compétence serait l'élément le plus important pour caractériser la réussite d'une personne valide tandis que le courage serait l'élément le plus important pour caractériser la réussite d'une personne en situation de handicap. Enfin, dans une troisième étude, ces chercheuses se sont intéressées plus précisément aux différentes situations professionnelles dans lesquelles une personne en situation de handicap peut se trouver. Pour cela, elles avaient précisé que la personne avait soit trouvé un emploi suite à son handicap, soit n'en avait pas trouvé. Une condition contrôle sans information particulière sur sa situation professionnelle était également présentée. Les résultats de cette troisième étude ont montré que peu importe sa situation professionnelle, une personne en situation de handicap est toujours jugée comme faisant plus d'efforts qu'étant compétente. Cependant, une personne en situation de handicap ayant un travail est bien perçue comme étant un peu plus compétente qu'une personne n'en ayant pas. Or, bien que ces deux dimensions fassent partie intégrante de l'utilité sociale, des études antérieures avaient déjà montré que pour avoir de la compétitivité sur le marché du travail, il ne suffit pas d'être courageux, il faut avant tout manifester un certain nombre de compétences (Lemoine & Masclet, 2008). Les résultats de cette recherche confirment cette perception des choses puisque la dimension du courage et de l'effort n'est pas un élément permettant de discriminer les personnes sur leur situation professionnelle, elle n'a donc pas autant de valeur que la compétence en termes d'utilité sociale.

Une autre recherche visant à étudier notamment le poids de l'effort et de la compétence au sein de la dimension de l'utilité sociale dans le monde professionnel a été publiée encore plus récemment (Louvet, Cambon, Milhabet & Rohmer, 2019). Dans cette recherche (étude 1), il a été demandé à des personnes d'évaluer l'effort (e.g. travailleur, volontaire, persévérant) et la compétence (e.g. compétent, intelligent, efficace) de personnes connues par leur statut

social (leur salaire, leur moyen de transport, leur type de maison ou encore leur type de vacances) : Si ces personnes ont été perçues différemment en termes de compétence selon leur statut social (e.g. Les personnes ayant un statut social plus élevé ont été perçues comme plus compétentes que les personnes ayant un statut social plus faible), aucune différence en termes d'effort n'a été observée selon les profils : quel que soit le statut social de ces individus, on leur a attribué le même niveau d'effort, ce qui implique que la dimension de l'effort ne permet pas de discriminer réellement les individus dans le monde professionnel par rapport à leur statut social et leur utilité sociale. Une deuxième étude manipulant cette fois-ci le statut social de ces personnes un peu différemment en utilisant notamment des photos de leur environnement de travail et de leur bureau, est arrivée à la même conclusion que l'étude 1. Dans d'autres études (3 et 4), il a également été demandé d'évaluer le statut professionnel de personnes connues comme étant compétentes ou faisant des efforts. Les résultats ont montré que l'effort, à l'instar de la compétence, semblait très peu diagnostiquer la position hiérarchique ou le degré de responsabilité d'une personne dans une organisation.

Ces travaux laissent à penser que dans le milieu professionnel, l'effort semble avoir moins de poids que la compétence en termes de statut social, ou de position hiérarchique, et donc en termes d'utilité sociale.

Par ailleurs, des travaux issus de la théorie des buts dans le monde universitaire peuvent nous aiguiller sur un point en particulier lié à la valorisation de l'effort et de la compétence en termes d'utilité sociale et de désirabilité sociale. Les buts d'accomplissement sont des buts qui nous permettent de distinguer l'objectif de s'impliquer dans une tâche afin de la maîtriser, de l'objectif d'impliquer surtout son ego dans la tâche, en se focalisant sur l'idée de paraître plus compétent que les autres, sans volonté particulière d'apprendre quelque chose (Nicholls & Miller, 1984, 1985). Des travaux issus de l'approche évaluative du jugement social se sont intéressés à la valeur sociale transmise à travers l'adhésion à ces différents types de buts. Étant

donné que ces buts incitent à adopter des comportements d'effort en ce qui concerne les buts de maîtrise, ou de compétence en ce qui concerne les buts de performance, il s'agit donc de déterminer si certains comportements issus de ces buts vont être plus utiles que d'autres. Ce champ de recherche se rapproche donc, de façon indirecte, de notre propre champ d'études, bien qu'il n'étudie pas directement ces comportements en tant que normes ou en comparant leurs différents degrés de valorisation. On peut cependant reprendre certains de leurs résultats qui nous semblent pertinents dans le cadre de ce travail. En effet, certaines recherches ont permis de mettre en évidence que les buts de maîtrise, qui sont des buts qui promeuvent l'idée qu'il faut avant tout travailler pour progresser et apprendre, donc des buts qui incitent fortement à faire des efforts, sont généralement valorisés à la fois en termes d'utilité sociale et de désirabilité sociale. A l'inverse, les buts de performance, qui sont des buts qui promeuvent l'idée qu'il faut tout faire pour se montrer plus performant que les autres, et qui incitent fortement à se montrer compétent avant tout, seraient uniquement valorisés en termes d'utilité sociale (Darnon & al., 2009 ; Huang, 2012 ; Van Yperen, Blaga & Postmes, 2015). Ces travaux ne permettent généralement pas de comparer les poids respectifs de ces buts et de leurs conséquences comportementales en termes d'utilité sociale, mais ils permettent de nous renseigner, là encore, sur la désirabilité sociale que l'on attribue généralement aux personnes qui font des efforts.

Enfin, une étude menée plus récemment dans le monde universitaire de Grimault & Gangloff (2018) et qui s'attache à analyser la norme de conscience professionnelle en tant que norme de comportement en contexte universitaire et professionnel (le fait de prendre des notes en cours, d'assister au cours, de persister dans la réalisation d'un exercice malgré les difficultés à le faire, etc.), une norme très proche de la norme de l'effort, nous montre que le respect de cette norme de comportement amène à des jugements plus favorables à la fois en termes d'utilité sociale mais aussi en termes de désirabilité sociale. Notons que dans cette dernière étude, le

comportement de conscience professionnelle, qu'on pourrait associer à l'effort, est étudié seul et non en comparaison avec la compétence comme cela a pu être le cas dans les précédentes études. Aussi, si elle nous paraît intéressante afin de rendre compte de l'ancrage potentiel de l'effort dans la dimension de la désirabilité sociale, elle ne permet cependant pas réellement de conclure concernant son poids respectif dans la dimension de l'utilité sociale puisqu'il serait nécessaire de comparer ce poids avec d'autres exigences propres au contexte universitaire telles que la compétence. Elle ne nous permet pas non plus, de la même façon que les précédentes études portant sur les comportements d'effort, d'appliquer ces résultats au contexte scolaire.

4.2.3. Synthèse des résultats sur l'ancrage de la norme de l'effort

Pris ensemble, ces travaux suggèrent plutôt que l'effort en tant que comportement, et non en tant que facteur explicatif d'un événement, ne serait pas aussi associé que ça à la dimension de l'utilité sociale en milieu professionnel en comparaison avec d'autres sous-dimensions de cette valeur sociale telles que la compétence. La comparaison entre ces deux sous-dimensions est d'autant plus cruciale qu'il s'agit d'éléments clés dans le contexte de l'évaluation scolaire (Weiner, 1986) et dont la valorisation semble totalement s'inverser en fonction du type de norme que l'on étudie. Effectivement, si l'effort est un facteur explicatif de la réussite scolaire plus valorisé que la compétence, le fait d'être compétent et de manifester par son comportement de la compétence semble davantage être lié au jugement de réussite que le fait de faire des efforts. Pour autant, il est difficile d'en arriver à cette conclusion pour deux raisons principales : l'effort n'a pas été explicitement étudié en tant que norme de comportement dans les études issues du monde professionnel tandis qu'il a été très clairement étudié en tant que norme de jugement dans les travaux antérieurs. Si les paradigmes utilisés par ces études nous seront utiles afin d'appréhender nous-même la valeur de l'effort, nous nous inscrirons explicitement dans une démarche d'étude de l'effort en tant que norme de

comportement. Deuxièmement, le contexte d'évaluation est difficilement comparable étant donné que nous confrontons les sanctions associées à la norme de jugement dans le cadre de l'école, aux sanctions associées à la norme de comportement dans le cadre du monde professionnel. Une meilleure comparabilité, notamment en cherchant à bien identifier cette norme de comportement et ses conséquences en milieu scolaire, permettrait donc d'y voir plus clair à ce sujet.

D'autre part, d'autres travaux nous amènent à questionner l'ancrage strictement utilitaire de la norme de l'effort.

C'est notamment le cas de l'étude de Matteucci, (2014) qui, dans son étude sur les stratégies d'auto-présentation en milieu scolaire, montre qu'en ce qui concerne l'explication de ses réussites ou de ses échecs, la norme de jugement de l'effort semble être ancrée à la fois dans la valeur d'utilité sociale mais également dans la valeur de désirabilité sociale, l'explication en termes d'effort permettant non seulement de rendre les élèves responsables de leur réussite, mais soulageant également les enseignants de leur propre responsabilité dans l'échec de ces élèves.

Nous retrouvons également un pattern similaire dans le cadre des études portant sur la valorisation des buts de maîtrise, qui permettent de mettre en évidence que l'adhésion à ces buts et les comportements d'effort qui en découlent sont généralement valorisés en termes de désirabilité sociale (Darnon & al., 2009). L'étude de Grimault & Gangloff (2018) montre également que le respect d'une norme de comportement dite de « conscience professionnelle », une norme très proche de l'effort investi dans une tâche, amène à des jugements favorables à la fois en termes d'utilité sociale mais aussi en termes de désirabilité sociale.

En réalité, un possible ancrage dans la dimension de la désirabilité sociale, que ce soit en tant que norme de comportement ou en tant que norme de jugement, peut paraître plausible et explicable du point de vue de l'enseignant. Effectivement, en tant que formateur, l'identité

sociale de l'enseignant va correspondre à une image attribuée par ses pairs ainsi que par la société de façon plus générale (Aebischer & Obéré, 2007 ; Dubar, 1991 ; Mead, 1934).

L'identité sociale élaborée à partir des représentations sociales du métier d'enseignant va donc permettre une forme de gratification sociale (Moulinier, 2001). Cela sous-entend que les jugements et perceptions de l'individu vont être orientés vers une sauvegarde de l'image positive de son groupe d'appartenance, afin d'avoir lui-même une certaine reconnaissance sociale (Aebischer & Obéré, 2007). Dans le cas des enseignants, leurs croyances, leurs valeurs, leurs conduites, ainsi que leurs aspirations vont être orientées de façon à être compatibles et logiques avec leurs pratiques (Roux-Perez, 2001). Si l'on s'en réfère aux discours véhiculés par la société sur l'importance des efforts et du travail dans l'objectif de réussir à l'école notamment, on peut imaginer que l'enseignant, afin de correspondre à ces croyances, va développer une identité sociale basée sur ce que lui renvoie le comportement de ses élèves : le fait de faire des efforts et de travailler correctement, implique que l'élève est en capacité de progresser grâce au travail de l'enseignant. Son identité sociale est donc davantage mise en avant et gratifiée lorsque l'élève fait effectivement sa « part du travail ». Les efforts réalisés ou mis en avant par les élèves pour expliquer un événement de réussite ou d'échec donnent donc quelque part du sens à la fonction et à l'identité de l'enseignant ce qui permet de satisfaire une motivation personnelle fondamentale : celle de se sentir important et valorisé dans son rôle social. A l'inverse, on ne trouve par exemple à notre connaissance pas de lien entre le fait de se montrer compétent et de se faire apprécier par l'enseignant. La compétence, perçue comme étant une caractéristique stable sur laquelle l'enseignant n'a finalement que peu d'impact (Wiener, 1986, 2003), ne lui renverrait donc pas le même type de reconnaissance sociale.

Tant en tant que norme de jugement qu'en tant que norme de comportement, on peut donc se demander si l'effort n'aurait pas également un ancrage dans la dimension de la désirabilité sociale.

L'ensemble de ces éléments nous amènent à discuter certains aspects relatifs à la norme de l'effort en tant que norme de comportement.

Premièrement, la majorité des travaux actuels cherchant à étudier la valorisation de l'effort, notamment dans le cadre du milieu scolaire, adoptent des paradigmes issus du champs de l'attribution causale et s'intéressent avant tout à la valorisation des explications causales : ils analysent donc l'effort en tant que norme de jugement, et s'intéressent à sa valeur explicative dans l'explications des évènements, notamment les évènements de réussite ou d'échec scolaire. Autrement dit, il s'agit d'expliquer des attributions liées à un objet « a posteriori concernant leur actions et comportements » (Perrin, 2010). A notre connaissance, aucune recherche n'a porté sur la norme de comportement d'effort scolaire, c'est-à-dire à la façon dont on évalue directement les comportements d'efforts manifestés par un élève.

Deuxièmement, les travaux qui s'intéressent à la valorisation des comportements d'efforts et de compétence se situent majoritairement en contexte professionnel et utilisent généralement une méthodologie issue du champ du jugement social, mais très similaire opérationnellement au paradigme des juges, puisqu'il s'agit très exactement de juger des cibles. Ces travaux s'intéressent à l'évaluation de comportements et de descriptions de personnes, et non à la façon dont elles expliquent ce qui leur arrive, ce qui nous situe sur un plan méthodologique très différent, ressemblant davantage à l'étude des normes en termes de comportements qu'en termes de jugements, bien qu'elles ne se revendiquent pas explicitement comme ayant cet objectif. Une perspective similaire adaptée au milieu scolaire et cherchant à mieux mettre en évidence et comprendre cette norme de comportement de l'effort serait donc nécessaire afin d'avoir une meilleure comparabilité avec les travaux antérieurs portant sur la norme de jugement de l'effort en milieu scolaire.

Plusieurs distinctions sont ainsi observables entre ces deux champs de recherches. En effet, on peut les distinguer en fonction du type de norme qu'elles étudient (e.g. norme de jugement

ou de comportement), mais également par rapport au contexte qu'elles étudient (e.g. milieu scolaire ou professionnel). On ne peut effectivement pas être certains que les résultats issus de l'étude de l'effort en tant que comportement ne sont pas simplement relatifs au contexte professionnel et pourraient être strictement similaires dans un autre contexte tel que l'école. Ainsi, les différences de normes étudiées associées à des méthodologies très éloignées et des contextes très différents empêchent toute comparabilité pouvant aboutir à une conclusion sur la valeur sociale de l'effort en contexte scolaire.

5. Conclusion Générale du Chapitre I

Pris ensemble, ces travaux ne font que confirmer la nécessité d'y voir plus clair sur la norme de l'effort, notamment en milieu scolaire.

Tout d'abord, ils nous questionnent sur le positionnement de l'effort par rapport à la compétence en termes de jugement d'utilité sociale et donc de réussite. Au regard des travaux réalisés étudiant l'effort en tant que norme de jugement, nous pouvons dire que l'effort serait plus valorisé que la compétence en milieu scolaire (Dompnier & Pansu, 2007, 2010). Mais si l'on s'insère dans l'approche des comportements, la compétence serait plus valorisée que l'effort (Louvet & al., 2019 ; Rohmer & Louvet, 2013). Dans le cadre de notre travail, nous souhaitons nous ancrer dans l'étude de l'effort en tant que norme de comportement, en s'inscrivant dans le contexte scolaire.

Ensuite, ils nous questionnent par rapport à l'ancrage de l'effort en termes d'utilité sociale ou de désirabilité sociale. En effet, un même comportement pourrait très bien être perçu comme peu utile ou très désirable, ou à l'inverse comme très utile et peu désirable. Dans le cas de l'effort, expliquer sa réussite ou son échec par de l'effort en milieu scolaire apparaît comme plus valorisé en termes d'utilité sociale que le fait de l'expliquer par de la compétence (Liu &

al., 2009 ; McClure & al. 2011 ; Pansu & Gilibert, 2002 ; Perrin & Testé, 2010 ; Silvester & al., 2002). Les explications en termes d'efforts sont également plus valorisées en termes de désirabilité sociale (Matteucci, 2014). En revanche, le fait de faire des efforts apparaît comme étant valorisé en termes de désirabilité sociale à l'université (Grimault & Gangloff, 2018) et pas tant valorisé que cela en termes d'utilité sociale dans le monde professionnel (Louvet & al., 2019 ; Rohmer & Louvet, 2013).

L'idée de ce travail est donc d'analyser l'effort en tant que norme de comportement, comparativement à la compétence, tout en étudiant son ancrage respectif en termes d'utilité sociale et de désirabilité sociale, et ce, en milieu scolaire. Nous utiliserons pour cela un paradigme issu du jugement social s'apparentant au paradigme des juges, que nous adapterons au contexte éducatif.

CHAPITRE II - La valeur de l'effort et de la compétence dans le jugement scolaire

1. Introduction

Nous avons pu voir précédemment que l'effort constitue une norme scolaire importante incitant les élèves à travailler et à s'investir s'ils veulent réussir à l'école (Matteucci, 2007 ; Matteucci & al., 2008 ; Weiner, 2003). Cette norme peut être mise en lien avec les objectifs à la fois éducatifs et moraux de l'école. En effet, l'école a pour mission, non seulement de former et de sélectionner les élèves sur la base de critères légitimes, mais aussi de leur transmettre des valeurs morales et des idéaux éducatifs (Article L111-1 de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 – art.2) qui font comprendre aux élèves ce qui est attendu d'eux dans le système scolaire (Durkheim, 1922, 1938). Ces attentes portent notamment sur leur travail, leur participation, et leur investissement en classe. Le non-respect de cette norme et de ces attentes aurait des conséquences très négatives sur la perception et les pratiques rétributives des enseignants (Matteucci & Gosling, 2004 ; Reyna & Weiner, 2001 ; Sarrazy, 2001).

Un premier objectif de ce travail sera d'étudier empiriquement cette norme de l'effort scolaire. En effet, si différents travaux ont pu mettre en évidence une forte valorisation de l'effort dans les attributions causales en contexte éducatif (Dompnier & Pansu, 2007 ; Dompnier & Pansu, 2010 ; Matteucci, 2014 ; Pansu & Gilibert, 2002 ; Testé, 2009) aucune ne s'est intéressée à la valorisation de l'effort en tant que norme de comportement. Autrement dit, si l'effort apparaît bien comme une norme de jugement, de la même façon que peuvent être valorisées d'autres normes de jugement comme celle d'internalité (Jellison & Green, 1981), nous allons essayer de comprendre si l'effort est également valorisé en tant que norme de comportement.

Un second objectif sera ensuite d'analyser l'ancrage de cette norme de l'effort au regard des deux dimensions fondamentales de la valeur sociale des personnes : l'utilité sociale et la désirabilité sociale. Effectivement, selon Dubois (2005), les normes sociales seraient valorisées dans nos sociétés dans le sens où on attribue aux personnes respectant ces normes une valeur, qui peut être ancrée dans l'utilité sociale ou bien ancrée dans la désirabilité sociale. Par ailleurs, une norme serait davantage ancrée dans l'une ou l'autre des deux dimensions (Dubois & Beauvois, 2005). Si la plupart des normes sont généralement ancrées dans l'utilité sociale, certaines normes seraient cependant plutôt ancrées dans la désirabilité sociale (e.g. la norme de réciprocité) (Dubois & Beauvois, 2005). Nous essayerons donc de mieux comprendre l'ancrage de l'effort au sein de ces deux valeurs, en tant que norme de comportement.

La plupart des travaux portant sur la norme d'effort en tant que norme de jugement dans les explications causales, montrent que l'effort, ou le manque d'effort, serait ancré dans la dimension de l'utilité sociale (Liu & al., 2009 ; McClure & al. 2011 ; Pansu & Gilibert, 2002 ; Perrin & Testé, 2010 ; Silvester & al., 2002). Par ailleurs, l'utilité sociale serait considérée comme plus pertinente que la désirabilité sociale lorsqu'on s'intéresse aux jugements d'adéquation avec les attentes du système scolaire (Dompnier & al., 2007) : l'effort serait ainsi une composante clé de l'utilité sociale (Pansu, 2006). Ces travaux amèneraient à penser que l'effort en tant que norme de jugement serait spécifiquement ancrée dans la dimension de l'utilité sociale. Mais ils ont avant tout étudié la valorisation de l'effort dans les explications causales et sa valorisation en tant que norme de jugement. De plus, ces travaux étudient généralement l'ancrage de l'effort en termes d'utilité sociale sans chercher à comparer son ancrage respectif dans la dimension de la désirabilité sociale. Or, d'autres travaux issus du monde professionnel ont pu mettre en évidence que l'effort, en tant que comportement, ont des résultats plus mitigés. Par exemple, des salariés qualifiés par des comportements ou par des traits de personnalité exemplifiant les comportements d'effort se voient attribuer moins d'utilité

et donc de réussite professionnelle que des salariés qualifiés par des comportements ou des traits de personnalités exemplifiant la compétence (Louvet, Cambon, Milhabet & Rohmer, 2019), ce qui nous laisse à penser que la réussite professionnelle reposerait davantage sur les compétences que sur l'effort des travailleurs, et que l'effort serait moins utile que la compétence en termes d'utilité sociale.

D'un autre côté, en termes d'ancrage dans la dimension de la désirabilité sociale, les travaux ayant étudié l'effort en tant que norme de jugement ont aussi mis en évidence que l'effort pouvait également être ancré dans la dimension de la désirabilité sociale. En effet, des travaux portant sur les stratégies d'auto-présentations dans le cadre des explications causales mettent en évidence que les explications causales en termes d'effort seraient valorisées à la fois en termes d'utilité mais aussi de désirabilité sociale (Matteucci, 2014).

Cette valorisation de l'effort en termes de désirabilité sociale apparaît aussi dans des travaux étudiant les comportements d'efforts. Ainsi, il apparaît par exemple que le faire de faire des efforts (e.g. être courageux, travailleur, persévérant...) est fortement stéréotypique des personnes en situation de handicap, une catégorie sociale valorisée par ailleurs en termes de désirabilité sociale, mais pas en termes d'utilité sociale (Louvet & Rohmer, 2010). Indirectement, ces résultats laissent supposer que faire des efforts serait plus désirable qu'utile. D'autres travaux portant sur la norme de conscience professionnelle (e.g. l'aspect consciencieux au travail, MccKenzie, Podsakoff & Fetter, 1993), montrent que les étudiants manifestant des comportements consciencieux sont valorisés à la fois en termes d'utilité sociale mais aussi en termes de désirabilité sociale (Grimault & Gangloff, 2018). Or la définition du contenu de cette norme est très proche des comportements liés à l'effort : « Cette dernière dimension, aussi appelée esprit consciencieux, professionnalisme ou conformité aux règles, renvoie au respect des règles et procédures, au fait d'exécuter soigneusement son travail, avec ordre et ponctualité, au dévouement, comme se porter volontaire pour des activités non

prescrites ou déployer des efforts supplémentaires pour maximiser sa performance, ou encore le fait d'être à la recherche de développement de ses compétences » (Grimault & Gangloff, 2018).

L'objectif des travaux que nous allons présenter dans cette première partie expérimentale va donc être de mieux comprendre la valeur sociale des comportements d'effort en contexte éducatif, en nous inspirant notamment des méthodologies issues de l'étude des paradigmes de la normativité (Jellison & Green, 1981). Nous chercherons ainsi à analyser quelle valeur sociale est attribuée à des cibles présentant des comportements ou des traits de personnalité exemplifiant un comportement d'effort ou de compétence, et à l'inverse, nous analyserons quels comportements ou traits de personnalité exemplifiant un comportement sont associés à des cibles connues par leur valeur sociale.

L'idée de ces études sera de montrer empiriquement que l'effort est une norme de comportement scolaire, puis de montrer que cette norme est ancrée non seulement dans la dimension de l'utilité sociale mais également dans la dimension de la désirabilité sociale. Enfin, il s'agira également de comparer l'ancrage de l'effort et la compétence au sein de ces deux dimensions, et notamment au sein de la dimension de l'utilité sociale, afin de montrer que l'effort est moins associé à la dimension de l'utilité sociale que ne l'est la compétence en contexte scolaire.

Pour cela, nous demanderons dans une première étude à des enseignants ce qui, parmi des traits relatifs à l'effort ou à la compétence, est le plus attendu en général par les enseignants afin de correspondre à un élève idéal. En raison de son caractère particulièrement normatif, on devrait s'attendre à ce que l'effort soit plus valorisé que la compétence, et ce, notamment par les enseignants, acteurs du système scolaire. Dans une seconde étude, nous demanderons toujours à des enseignants de se positionner et d'évaluer les efforts et la compétence d'élèves

fictifs présentés par leur utilité sociale versus leur désirabilité sociale. Et dans une troisième étude, nous inverserons ce protocole en demandant à des enseignants d'évaluer l'utilité sociale et la désirabilité sociale de profils d'élèves fictifs présentés comme faisant ou non des efforts et comme étant ou non compétents.

Ainsi, nous nous attendons dans un premier temps à ce que l'effort soit plus globalement valorisé que la compétence. Les deux études suivantes chercheront à préciser l'ancrage de la norme comportementale de l'effort au sein de ces deux dimensions de la valeur sociale. Nous nous attendons à ce que l'effort soit ancré à la fois dans la dimension de l'utilité sociale, mais également dans la dimension de la désirabilité sociale (Grimault & Gangloff, 2018 ; Louvet & Rohmer, 2010), tandis que la compétence ne devrait être ancrée que dans la dimension de l'utilité sociale, étant une dimension fondamentale de l'utilité sociale (Beauvois, 1995) et n'ayant à notre connaissance jamais été étudiée comme ayant un lien avec la dimension de la désirabilité sociale. Nous nous attendons également à ce que l'effort soit moins associé à la dimension de l'utilité sociale que ne l'est la compétence (Dubois & Aubert, 2010 ; Louvet & al., 2019 ; Rohmer & Louvet, 2013).

2. Étude 1 – La valorisation de l'effort par rapport à la compétence

2.1. Présentation

Le but de cette étude a été de tester notre toute première hypothèse, à savoir, que l'effort, du fait de sa forte normativité, et en tant que comportement, est particulièrement valorisé à l'école. Il serait en effet davantage valorisé que la compétence de façon générale, et il serait plus valorisé en contexte scolaire en particulier par rapport à d'autres contextes, et donc

davantage valorisé par des enseignants que par des personnes ne faisant pas partie du monde enseignant et exerçant dans d'autres milieux professionnels. Nous avons effectivement choisi d'interroger des enseignants qui sont des acteurs fondamentaux du système scolaire, ainsi que des personnes travaillant dans d'autres domaines. Nous nous sommes également inspirés du paradigme d'identification (Jellison & Green, 1981) afin de demander aux enseignants comment devrait être un élève idéal.

Concernant nos hypothèses :

H1 : Nous nous attendons à ce que l'effort soit globalement plus valorisé que la compétence. Cette plus forte valorisation de l'effort par rapport à la compétence devrait être surtout vraie pour les enseignants que pour les non-enseignants.

2.2. Méthode

2.2.1. Participants

115 français (91 femmes et 24 hommes) ont volontairement participé à cette étude. Ils avaient entre 18 et 67 ans ($M = 35.9$, $SD = 10.7$). Parmi eux, 66 étaient des enseignants de collèges et de lycées tandis que les autres occupaient des emplois assez divers (e.g. infirmier(ière), caissier(ère), consultant(e) en communication, etc.). Les participants devaient consentir à participer à l'étude.

2.2.2. Déroulement & Matériel

L'étude s'est déroulée en ligne grâce à la plateforme SurveyMonkey et était présentée comme une « étude sur la perception de l'école ». Des invitations à participer à l'étude ont été envoyées via plusieurs réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn). Sur la dernière page, il était demandé aux participants de préciser leur genre, leur âge ainsi que leur profession ou la matière qu'ils enseignaient s'ils étaient enseignants. La deuxième page informait de l'intitulé et de l'objet de l'étude aux participants et leur indiquait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que ces dernières resteraient anonymes. Ensuite, les participants étaient invités à se positionner sur un ensemble de 16 traits de personnalité, dont quatre liés à l'effort (motivé, persévérant, travailleur, volontaire) ainsi que quatre liés à la compétence (intelligent, capable, efficace, compétent) afin d'indiquer dans quelle mesure chacun de ces traits de personnalité était important pour réussir à l'école, un élève idéal étant un élève qui répond aux exigences scolaires et réussit. Cette consigne s'inspirait des paradigmes de la normativité et notamment du paradigme des juges (Jellison & Green, 1981) en ce sens où les participants devaient décrire à l'aide de traits de personnalité un élève. Les traits utilisés avaient quant à eux été présélectionnés sur la base de recherches empiriques précédentes concernant le jugement social (Abele & Wojciszke, 2007 ; Carrier, Louvet, Chauvin & Rohmer, 2014 ; Dubois & Aubert 2010 ; Dubois & Beauvois, 2012 ; Louvet & Rohmer, 2010). Les huit traits restant relevaient d'autres dimensions du jugement social de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale (voir annexe 1). Étant donné que nous nous situons dans le champ du jugement social, l'ensemble de ces dimensions est le plus souvent pris en compte dans les protocoles d'études de façon à les appréhender globalement. Pour chaque trait, les participants devaient se positionner sur une échelle en 7 points allant de « pas du tout important pour réussir à l'école » à « très important pour réussir à l'école ».

2.3. Résultats

2.3.1. Calcul des scores et normalité des mesures d'effort et de compétence

Nous avons procédé à une analyse de fiabilité sur l'ensemble des quatre traits de personnalité liés à l'effort. Nous obtenons alors un alpha de Cronbach de $\alpha = .82$ (c'est-à-dire au-dessus du seuil de $.70$ recommandé dans la littérature, Nunally, 1970). L'ensemble nous donnait une moyenne et un écart-type de $M = 6.16$, $SD = .90$. Nous avons ensuite procédé à l'analyse de normalité du score d'effort. Nous avons analysé pour cela les indicateurs d'asymétrie (test de Skewness) et d'aplatissement (test de Kurtosis). Le test de Skewness (-1.30) ainsi que le test de Kurtosis (1.45) indiquent une courbe avec une légère asymétrie à droite ainsi qu'une répartition leptokurtique moins aplatie qu'une densité normale (entre -1 et $+1$). Concernant l'analyse des résidus, les indicateurs de Skewness ($.23$) et de Kurtosis ($.45$) indiquent cependant une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale (Bressoux, 2010).

Pour la compétence, nous avons eu la même démarche et nous avons calculé un alpha de Cronbach de $\alpha = .79$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 5.45$, $SD = .95$. Les analyses nous permettent de voir par ailleurs un Skewness ($-.98$), et un Kurtosis (1.44) indiquant une courbe asymétrique, mais dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness ($.23$) et un Kurtosis ($.45$) proches de zéro, nous avons donc poursuivi nos analyses.

2.3.2. La valorisation de l'effort et de la compétence en fonction de la population

Afin de vérifier si, conformément à nos hypothèses, l'effort était plus valorisé que la compétence, et ce, plus particulièrement par les enseignants comparativement aux non-enseignants, nous avons procédé à une analyse de variance à mesures répétées (ANOVA)

intégrant comme variables dépendantes les scores d'effort ainsi que de compétence et comme facteur le type de population (enseignant versus non enseignant).

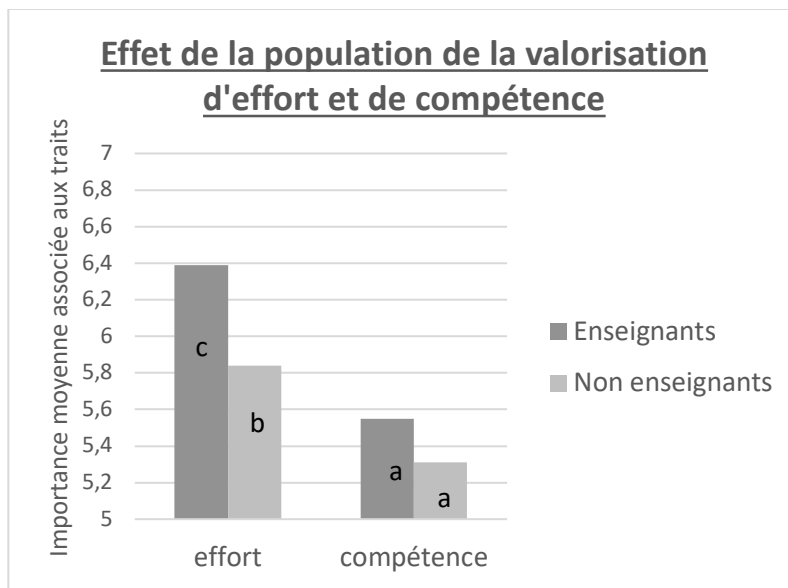
Les résultats nous montrent un effet principal de la dimension mesurée, $F(1,113)= 42.46$, $p < .001$, $\eta p^2 = .27$, nous indiquant que l'effort a globalement été plus valorisé par l'ensemble des participants. Aucun effet interactif entre le facteur à mesures répétées et le facteur population n'apparaît ($p = .14$). L'analyse des effets simples a permis cependant de constater que les enseignants valorisent davantage l'effort que les autres catégories socio-professionnelles. Aucune différence significative entre nos deux populations ne semble émerger concernant la valorisation de compétence ($p = .50$) (voir tableau 1 et graphique 1).

Tableau 1. Moyennes (et écart types (*SD*)) des scores d'effort et de compétence en fonction de la population

| | Effort <i>M (SD)</i> | Compétence <i>M (SD)</i> |
|---|-----------------------------|---------------------------------|
| Enseignants | 6.39 (.77) c | 5.55 (1.04) a |
| Autres catégories socio-professionnelles | 5.84 (.98) b | 5.31 (.85) a |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

Graphique 1. Valorisation de l'effort et de la compétence en fonction de la population



Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

2.4. Discussion

Nous avons observé que les participants ont globalement davantage valorisé l'effort que la compétence lorsqu'ils avaient pour consigne de dire quelles sont les caractéristiques les plus importantes caractérisant un élève qui réussit. Ce résultat ne dépendait pas du type de population puisqu'aucun effet d'interaction entre les mesures et le facteur population n'a été trouvé. On peut cependant relever que les enseignants ont visiblement davantage valorisé l'effort que les non-enseignants. Notre première hypothèse est donc partiellement validée. Autrement dit, l'effort semble avoir été évalué comme étant plus déterminant que la compétence par les participants en tant que caractéristique attendue pour caractériser un élève idéal. On peut déduire de notre étude que l'effort n'est pas simplement une norme de jugement étant valorisée dans l'explication de la réussite ou de l'échec (Dompnier & Pansu, 2007 ; Dompnier & Pansu, 2010 ; Pansu & Gilibert, 2002 ; Testé, 2009), mais que l'effort est

également une norme de comportement puisqu'il semble attendu des élèves qu'ils fassent des efforts.

Cependant, en nous inspirant du paradigme de normativité d'identification, nous avons demandé aux enseignants de caractériser, d'une certaine manière, un élève idéal au regard des attentes de l'école, et nous avons défini un élève idéal comme un élève qui réussit puisque la réussite scolaire est une attente primordiale du système éducatif. Or, normalement, la réussite en tant que telle fait référence à l'utilité sociale, puisque cette dernière « traduit la connaissance que l'on a des chances de réussite ou d'échec d'une personne dans la vie sociale en fonction de sa plus ou moins grande adéquation aux exigences du fonctionnement social dans lequel elle se trouve » Dubois (2005, p. 47).

On peut légitimement se demander si la norme de l'effort scolaire telle que mise en évidence dans cette étude ne serait pas justement une norme ancrée dans l'utilité sociale.

Finalement, la consigne que nous avons utilisée dans cette étude est critiquable en ce sens où cette consigne peut renvoyer à un élève ayant de la valeur en termes d'utilité sociale. Mais ici, nous n'avons pas étudié la désirabilité sociale ou l'appréciation de l'élève en restant sur une consigne d'utilité sociale. Or, il est tout à fait possible que ces deux dimensions soient liées dans ce cas particulier, et qu'un enseignant apprécie particulièrement un élève ayant un haut potentiel de réussite. En effet, la valeur se définit dans le rapport de l'individu par rapport au contexte sociétal, mais également dans le rapport de l'individu par rapport à l'autre (Beauvois, 1995 ; Dubois, 2006). Lorsqu'un enseignant juge un élève, il le juge donc à la fois dans son rapport au contexte scolaire, mais également dans le rapport individuel qui le lie à lui : ce rapport est ici institutionnel et donc lié au contexte scolaire, on peut donc trouver des liens importants entre ces deux dimensions dans ce cas précis. Il est alors fort possible que l'appréciation de l'élève en question induise une variable cachée, et puisse venir biaiser nos résultats.

Il semble donc nécessaire de comprendre plus précisément à quel ancrage la valorisation de l'effort fait-elle référence : l'utilité sociale ou la désirabilité sociale. Intégrer la désirabilité sociale au dispositif dans une deuxième étude nous permettra également d'en contrôler l'impact pour analyser les effets distincts de ces deux dimensions de la valeur sociale.

3. Étude 2 – L'attribution d'effort et de compétence aux profils d'élèves utiles et/ou désirables

3.1. Présentation et hypothèses

Afin d'étudier l'ancrage de l'effort au sein des dimensions de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale, nous avons manipulé l'utilité sociale et la désirabilité sociale associées à un élève. Cette fois-ci, les enseignants devaient caractériser un élève ayant une forte versus une faible valeur d'utilité sociale ainsi qu'une forte versus une faible valeur de désirable sociale. Les enseignants devaient alors attribuer à cet élève des traits de personnalité relatifs à ses efforts et à sa compétence.

Concernant nos hypothèses, nous avons déjà pu voir précédemment que la plupart des travaux portant sur l'ancrage de la norme d'effort au sein de l'utilité sociale analysent l'effort en tant que norme de jugement et non en tant que norme de comportement. Les quelques études que nous avons pu examiner portant sur les comportements liés à l'effort dans le milieu professionnel relativisent ce poids qui semble moins important que le poids de la compétence au sein de l'utilité sociale par exemple (Rohmer & Louvet, 2013 ; Louvet, & al., 2018 ; Dubois 2010). D'un autre côté, nous avons déjà pu voir également que l'effort semble avoir un poids en termes de désirabilité sociale, à la fois en tant que norme de jugement, dans l'explication

causale des évènements (Matteucci, 2014) mais également en tant que norme de comportement (Grimault & Gangloff, 2018).

Nous pouvons donc faire les hypothèses suivantes :

H1 : l'utilité sociale devrait autant prédire l'attribution d'effort que la désirabilité sociale

H2 : Seule la dimension de l'utilité sociale devrait prédire l'attribution de compétence

3.2. Méthode

3.2.1. Participants

Nous avons sollicité 83 enseignants français de collège (72 femmes et 11 hommes) âgés de 21 à 59 ans ($M = 38.6$, $SD = 10.2$) afin de participer à une étude en ligne. Les participants devaient d'abord consentir à la participation de l'étude et étaient informés, comme dans l'étude précédente, que leurs réponses resteraient anonymes, et qu'ils pouvaient renoncer à poursuivre l'étude à tout moment, en ayant les coordonnées des auteurs de l'étude.

3.2.2. Déroulement & Matériel

L'étude s'est déroulée en ligne grâce à la plateforme SurveyMonkey et était présentée comme une « étude sur la perception des élèves par leurs enseignants ». La procédure de présentation de l'étude était similaire à la première étude (voir annexe 2). Il était d'abord demandé aux participants de préciser leur genre, leur âge ainsi que l'enseignement dont ils avaient la charge et leur nombre d'années d'expérience.

Ensuite, les différentes consignes manipulant l'utilité sociale et la désirabilité sociale d'un élève fictif étaient attribuées aléatoirement aux enseignants. Ils devaient donc caractériser un élève présenté comme ayant tout pour réussir (forte utilité sociale) versus rien pour réussir à

l'école (faible utilité sociale), et comme ayant tout pour être apprécié (forte désirabilité sociale) versus rien pour être apprécié (faible désirabilité sociale). Ces consignes ont déjà été précédemment utilisées afin de manipuler l'utilité et la désirabilité sociale dans plusieurs contextes (Adjukovic, Gilibert & Castel, 2013 ; Grimault & Gangloff, 2018 ; pour une revue de la littérature, voir Le Barbenchon & Cambon, 2005, p.312). L'ordre de présentation des informations sur l'utilité et la désirabilité de cet élève était contrebalancé et les informations concernant l'utilité sociale et la désirabilité sociale ont systématiquement été données simultanément. Les enseignants devaient ensuite, comme dans l'étude précédente évaluer l'élève sur les mêmes traits de personnalité relatifs à l'effort, la compétence ainsi qu'à d'autres traits liés au jugement social (voir étude 1). Pour chacun de ces traits, l'enseignant devait se positionner sur une échelle de réponse allant de 1 (ne caractérise pas du tout cet élève) à 7 (caractérise tout à fait cet élève).

Afin de vérifier que notre induction expérimentale était réussie, il était demandé à l'enseignant de se positionner sur deux propositions liées à l'utilité sociale de cet élève. Ces propositions ont été choisies en se référant à la définition de l'utilité sociale et en l'adaptant au contexte scolaire, et sont relatives au diagnostic de la réussite de l'élève (rang supposé dans la classe, prestige des études futures). Nous avons également vérifié l'induction expérimentale de désirabilité sociale en demandant à l'enseignant de se positionner sur deux propositions liées à la désirabilité sociale de l'élève. Là encore, nous nous sommes basés sur la définition de la désirabilité sociale en choisissant une proposition qui traduit la capacité d'un élève à susciter des affects positifs chez autrui dans le cadre de l'école (appréciation de l'élève par l'enseignant) ainsi qu'une proposition traduisant l'appréciation de l'enseignant à travers les remarques qu'il peut lui mettre dans son bulletin de notes, cet aspect étant très fortement lié à l'appréciation globale de l'enseignant (Sarrazy, 2001). Pour chacune de ces propositions, l'enseignant devait se positionner à l'aide d'une échelle de réponse en 7 points adaptée à chaque proposition et

dont les intitulés n'étaient précisés que pour les extrémités de l'échelle (e.g. Cet élève est parmi : Les derniers de sa classe (1) – Les premiers de sa classe (7)).

3.3. Résultats

3.3.1. Vérifications expérimentales

3.3.1.1. *L'utilité*

Afin de vérifier si notre induction expérimentale (la manipulation d'utilité sociale) avait fonctionné, nous avons calculé un score moyen sur les deux items d'utilité sociale ($\alpha = .92$) et un score moyen sur les deux items de désirabilité sociale ($\alpha = .79$). Puis nous avons procédé à une ANOVA à mesure répétées avec comme facteur catégoriel l'utilité sociale (Utilité Sociale + et Utilité sociale -) de l'élève fictif et comme variable dépendante les scores d'utilité sociale et de désirabilité sociale. Nous nous attendions effectivement à ce que l'élève utile soit perçu comme étant plus utile que l'élève non utile, mais à ce qu'on n'observe pas de différence en termes de perception de désirabilité sociale.

Les résultats montrent un effet interactif significatif du facteur indépendant avec les mesures répétées, $F(1,81) = 21.3, p < .001, \eta p^2 = .21$.

En effet, on observe que les élèves présentés comme ayant une forte utilité sociale (Utilité Sociale +) ont bien été perçus comme plus utiles que les élèves ayant une faible utilité sociale (Utilité Sociale -). Les résultats montrent également que les élèves présentés comme ayant une forte utilité sociale ont été perçus comme plus désirables que ceux présentés comme ayant une faible utilité sociale. Cependant, si, dans la condition Utilité Sociale -, les élèves ont bien été perçus comme étant moins utiles qu'ils ne sont désirables, on observe une absence de différence entre nos deux mesures concernant la condition d'Utilité Sociale +. Autrement dit, lorsque l'élève était présenté comme ayant une forte utilité sociale, il a été perçu comme aussi utile que

désirable par les enseignants (voir tableau 2). Les différences observées sont cela dit moins marquées sur la perception de désirabilité sociale que sur la perception d'utilité sociale, les inférences observées ne sont donc pas symétriques, expliquant l'effet interactif que l'on observe. Bien que notre induction expérimentale ait marché en ce qui concerne la perception d'utilité, il semblerait qu'un élève qui réussit soit forcément apprécié tandis qu'un élève qui ne réussit pas peut quand même être un minimum apprécié.

Tableau 2. Moyennes (et écart-types) des scores d'utilité sociale et de désirabilité sociale en fonction de la manipulation expérimentale de l'Utilité Sociale

| | Vérification expérimentale de l'Utilité Sociale <i>M (SD)</i> | Vérification expérimentale de la Désirabilité Sociale <i>M (SD)</i> |
|--------------------------|---|---|
| Utilité Sociale + | 5.96 (1.00) c | 5.86 (1.57) c |
| Utilité Sociale - | 2.03 (1.03) a | 3.52 (1.89) b |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

3.3.1.2. La désirabilité sociale

Afin de vérifier si notre induction expérimentale (par les profils d'élèves fictifs manipulant le niveau de désirabilité sociale) avait fonctionné, nous avons procédé à une ANOVA à mesures répétées avec comme facteurs catégoriels la désirabilité sociale (Désirabilité Sociale + et Désirabilité sociale -) de l'élève fictif et comme variable dépendante les scores d'utilité sociale (Check Utilité Sociale) et de désirabilité sociale (Check Désirabilité Sociale). Nous nous attendions effectivement à ce que l'élève désirable soit perçu comme étant plus désirable que l'élève non désirable, mais à ce qu'on n'observe pas de différence en termes de perception d'utilité sociale.

Les résultats montrent un effet significatif interactif du facteur Désirabilité sociale avec les facteurs de mesure de la désirabilité sociale et de l'utilité sociale, $F(1,81) = 20.8, p < .001, \eta p^2 = .20$. En effet, on observe que les élèves présentés comme ayant une forte désirabilité sociale (Désirabilité Sociale +) ont bien été perçus comme plus désirables que les élèves ayant une faible désirabilité sociale (Désirabilité Sociale -). Les résultats montrent également que les élèves présentés comme ayant une forte désirabilité sociale ont été perçus comme plus utiles que ceux présentés comme ayant une faible désirabilité sociale.

Cependant, si, dans la condition Désirabilité Sociale +, les élèves ont bien été perçus comme étant plus désirables, on observe une absence de différence entre nos deux mesures concernant la condition Désirabilité Sociale -. Autrement dit, lorsque l'élève était présenté comme ayant une faible désirabilité sociale, il a été perçu comme aussi désirable qu'utile par les enseignants (voir tableau 3). Les différences observées sont cela dit moins marquées sur la perception d'utilité sociale que sur la perception de désirabilité sociale, les inférences observées ne sont donc pas symétriques, expliquant l'effet interactif que l'on observe.

Bien que notre induction expérimentale ait marché en ce qui concerne la perception de désirabilité sociale, il semblerait qu'un élève qui n'est pas apprécié soit forcément perçu comme étant un élève qui ne réussit pas tandis qu'un élève qui est apprécié est quand même un minimum un élève qui réussit.

Tableau 3. Moyennes (et écart-types) des scores de désirabilité sociale et d'utilité sociale en fonction de la manipulation expérimentale de la Désirabilité Sociale

| | Vérification expérimentale de la Désirabilité Sociale <i>M (SD)</i> | Vérification expérimentale de l'Utilité Sociale <i>M (SD)</i> |
|------------------------|--|--|
| Désirabilité Sociale + | 6.13 (1.20) c | 4.60 (2.03) b |
| Désirabilité Sociale - | 3.14 (1.70) a | 3.18 (2.18) a |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .005$

3.3.2. Normalité des mesures d'effort et de compétence

Pour l'effort, les analyses de normalité ont porté sur l'ensemble des quatre traits de personnalité liés à l'effort. Nous obtenons alors un alpha de Cronbach de $\alpha = .96$. L'ensemble des traits nous donne également une moyenne et un écart-type de $M = 4.2$, $SD = 2.19$. Les analyses nous permettent de voir par ailleurs un Skewness (-0.07), et un Kurtosis (-1.49) indiquant une courbe platykurtique, mais dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (.26) et un Kurtosis (.52) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale.

Pour la compétence, les analyses de normalité sur l'ensemble des quatre traits de personnalité liés à la compétence. Nous obtenons alors un alpha de Cronbach de $\alpha = .89$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 4.58$, $SD = 1.62$. Les analyses nous permettent de voir par ailleurs un Skewness (-.03), et un Kurtosis (-1.1) indiquant une courbe relativement symétrique, et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (.26) et un Kurtosis (.52) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale. Nous avons donc poursuivi nos analyses.

3.3.3. L'impact de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur l'attribution d'effort

Afin de tester nos hypothèses, nous allons faire un modèle de régression linéaire générale avec l'utilité sociale, la désirabilité sociale, et le produit de ces deux facteurs en tant que prédicteurs, et l'attribution d'effort en tant que critère.

Ce modèle a l'avantage de séparer les effets de nos variables indépendantes. Il se base sur les inter-corrélations entre les variables, ce qui nous permet d'avoir des coefficients de régressions qui n'expriment que la relation unique de chaque variable indépendante avec la variable dépendante, toutes choses égales par ailleurs. Nous avons tout d'abord codé nos variables indépendantes à l'aide d'un code de contraste simple : l'utilité sociale + correspondant à 1, l'utilité sociale – correspondant à -1, la désirabilité sociale + correspondant à 1 et la désirabilité sociale – correspondant à -1. Nous avons intégré le produit de ces deux variables également étant donné que notre check précédent a mis en évidence des inférences entre les deux facteurs malgré le fait que nous les avons manipulés expérimentalement.

Puis nous avons intégré nos deux variables indépendantes d'utilité sociale et de désirabilité sociale et le produit de ces deux variables dans le modèle en tant que prédicteurs de la perception d'effort.¹⁶

Les résultats de cette analyse nous montrent tout d'abord que notre modèle est significatif, $F(3, 79) = 54.1, p < .001$, et explique une proportion significative de la variance observée sur l'attribution d'effort, $R^2 \text{ ajusté} = .66$ ¹⁷. Ils nous montrent également que l'utilité sociale prédit

¹⁶ Afin de vérifier si nous n'avions pas un problème de colinéarité entre nos variables (e.g. plus les corrélations sont importantes entre nos variables et plus il est difficile de séparer leurs effets, ce qui augmente l'erreur-type et baisse notre capacité à détecter des effets tout rendant difficile l'éventuelle généralisation de nos résultats à d'autres échantillons que celui via lequel ils ont été obtenus), nous avons préalablement procédé à un test de tolérance qui était supérieur à .20, $T = .95$, ce qui garantit que la variance des variables testées n'est pas expliquée par les autres variables. Pour la suite des études, cette vérification préalable sera automatiquement effectuée même si elle n'est pas présentée (Belsley, Kuh & Welsch, 2005)

¹⁷ Nous avons suivi les démarches proposées par Dodge & Rousson (2004) en utilisant l'indicateur de $R^2 \text{ ajusté}$ plutôt que le R^2 qui a l'inconvénient d'augmenter nécessairement lors de l'ajout de variables supplémentaires dans le modèle. Le $R^2 \text{ ajusté}$

significativement l'attribution d'effort, $\beta = .65$, $t(79) = 9.91$, $p < .001$, de façon plus importante que la désirabilité sociale qui prédit également significativement l'attribution d'effort, $\beta = .35$, $t(79) = 5.3$, $p < .001$. Aucun effet d'interaction n'apparaît entre utilité sociale et désirabilité sociale ($p = .15$).

Cependant, étant donné que l'effort et la compétence sont deux sous-dimensions de l'utilité sociale, il nous a paru important de vérifier si elles étaient corrélées. Une analyse de corrélation entre ces deux mesures (score d'effort et score de compétence) nous a confirmé qu'elles étaient corrélées ($r = .76$, $p < .001$) ce qui signifie que nous sommes censés contrôler le rôle de la compétence lorsque l'on cherche à analyser l'impact de nos deux variables indépendantes sur la valorisation de l'effort (et inversement si on s'intéresse à la valorisation de la compétence). Afin d'étudier l'impact de l'utilité et de la désirabilité sociale sur l'effort, nous avons donc effectué un modèle de régression pas à pas en contrôlant l'attribution de compétence dans le modèle. Nous avons dans un premier temps intégré la variable à contrôler, l'attribution de compétence en tant que prédicteur de la perception d'effort, puis nous avons intégré nos deux variables indépendantes d'utilité sociale et de désirabilité sociale ainsi que leur produit dans le modèle. Les résultats de cette analyse nous montrent tout d'abord que notre modèle est significatif, $F(4, 78) = 48.8$, $p < .001$, et explique une proportion significative de la variance observée sur l'attribution d'effort, $R^2 \text{ ajusté} = .70$, et meilleure que le modèle précédent, $F(1, 78) = 11.5$, $\Delta R^2 = 0.04$, $p < .001$. Ces résultats nous montrent également que l'utilité sociale prédit significativement l'attribution d'effort, $\beta = .38$, $t(78) = 3.81$, $p < .001$, de façon assez similaire à la désirabilité sociale, $\beta = .30$, $t(78) = 4.58$, $p < .001$. Ainsi, l'utilité sociale et la désirabilité sociale prédisent toutes les deux de façon significative l'attribution d'effort.

pour le nombre de prédicteurs dans le modèle a également l'avantage de nous permettre de comparer deux modèles n'ayant pas le même nombre de variables par la suite afin de choisir le modèle pour lequel le $R^2 \text{ ajusté}$ est le plus grand.

3.3.4. L'impact de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur l'attribution de compétence

Afin d'étudier l'impact de l'utilité et de la désirabilité sociale sur la compétence, nous avons dans un premier temps conduit un modèle de régression linéaire générale en intégrant l'utilité sociale et la désirabilité sociale ainsi que leurs produits en tant que prédicteurs de la perception de compétence.

Les résultats de cette analyse nous montrent tout d'abord que notre modèle est significatif, $F(3, 79) = 52.3$, $p < .001$, et explique une proportion significative de la variance observée sur l'attribution de compétence, $R^2 \text{ ajusté} = .65$. Ils nous montrent également que l'utilité sociale prédit davantage l'attribution de compétence, $\beta = .76$, $t(79) = 11.4$, $p < .001$, que la désirabilité sociale, $\beta = .16$, $t(79) = 2.4$, $p < .02$. De plus, aucun effet interactif de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur la compétence n'apparaît ($p = .90$).

Cependant, comme nous l'avons spécifié avant, il est nécessaire de contrôler à présent l'attribution d'effort dans un modèle de régression pas à pas étant donnée la corrélation précédemment mise en évidence. Nous avons intégré dans un premier temps la variable à contrôler, l'attribution d'effort, en tant que prédicteur de la perception de compétence puis nous avons intégré dans un deuxième temps nos deux variables indépendantes d'utilité sociale et de désirabilité sociale dans le modèle. Les résultats de cette analyse montrent que notre modèle est significatif, $F(4, 78) = 47.3$, $p < .001$, et explique une proportion significative de la variance observée sur l'attribution de compétence $R^2 \text{ ajusté} = .69$, meilleure que le modèle précédent, $F(1,78) = 11.5$, $\Delta R^2 = 0.04$, $p < .001$. Ils nous montrent aussi que seule l'utilité sociale prédit significativement l'attribution de compétence, $\beta = .52$, $t(78) = 5.6$, $p < .001$, tandis que la désirabilité sociale n'a plus aucun impact sur l'attribution de compétence, $\beta = .03$, $t(78) = .46$, $p = .65$. Là encore, aucun effet interactif de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur la compétence n'apparaît ($p = .68$).

3.4. Discussion

Le but de cette étude était de mieux comprendre la valorisation de l'effort et de la compétence en milieu scolaire en s'en référant aux deux principales dimensions de la valeur sociale : l'utilité sociale et la désirabilité sociale.

Nous nous attendions tout d'abord à ce que la norme d'effort soit ancrée non seulement dans l'utilité sociale mais aussi dans la désirabilité sociale (H1).

Nous avons pu voir dans nos résultats qu'en effet, l'utilité sociale ainsi que la désirabilité sociale prédisent tous les deux l'attribution d'effort. Ainsi, bien qu'il existe un lien entre utilité sociale et effort, il existe également un lien entre désirabilité sociale et effort. Ces résultats peuvent être mis en relation avec l'ensemble des travaux ayant montré un ancrage de l'effort non seulement dans l'utilité sociale (Dubois & Aubert, 2010 ; Louvet & al., 2019 ; Rohmer & Louvet, 2013) et affirmer ce que les travaux de Grimault & Gangloff (2018) avaient étudié concernant la norme de conscience professionnelle : l'effort est également ancré dans la dimension de la désirabilité sociale. A notre connaissance, ce résultat est nouveau dans le sens où aucune recherche étudiant spécifiquement la norme d'effort en milieu scolaire n'a déjà mis en évidence que l'effort en tant que comportement pourrait également être ancré dans la dimension de la désirabilité sociale.

Ce résultat peut s'expliquer par l'idée que les enseignants apprécient généralement davantage les élèves ayant une attitude normative (Dompnier, Pansu & Bressoux, 2007 ; Dubois & Beauvois, 2001) : avoir un élève qui a tout pour être apprécié dans le contexte scolaire pourrait donc amener l'enseignant à lui attribuer automatiquement des caractéristiques liées au respect d'une norme importante dans ce contexte : la norme de l'effort. De plus, les enseignants pourraient avoir tendance à davantage apprécier des élèves qui fournissent un sens à leur travail en tant que formateur en adoptant des comportements qui accentuent la responsabilité de l'élève

en cas de réussite (il a bien travaillé) ou d'échec (il n'a pas assez ou mal travaillé) et permettent à l'enseignant de se dire qu'il peut apporter quelque chose à l'élève à condition que ce dernier y mette du sien. Il peut alors se rendre utile et donner du sens à sa fonction d'enseignant. En cas de difficulté ou d'échec de la part de l'élève, l'enseignant peut attribuer cet échec à un manque de travail, le déculpabilisant alors de sa propre responsabilité dans cet échec. Il peut également donner du sens au progrès de l'élève en l'expliquant par son enseignement. Cela lui donne l'impression que tous les efforts des élèves sont récompensés à la hauteur de leur investissement. Les élèves auraient d'ailleurs conscience que pour faire bonne impression à leurs enseignants, ils doivent présenter leurs résultats comme étant expliqués par leurs efforts (Dompnier & Pansu, 2010 ; Matteucci, 2014).

Si l'on revient tout de même sur le dispositif que nous avons utilisé dans cette étude, nous constatons quelques limites à cette expérimentation. En effet, en manipulant l'utilité sociale et la désirabilité sociale, nous avons induit aux enseignants que l'élève qu'ils avaient à juger était déjà en situation de réussite et déjà apprécié. Dans ce cas, il est possible qu'ils se soient positionnés dans une perspective d'explication de cette réussite et non dans une situation de pronostique de ce qu'apporte réellement l'effort en termes d'utilité sociale ou de désirabilité sociale. Dans cette perspective, les résultats obtenus seraient tout à fait concordants avec les travaux antérieurs montrant que l'explication de la réussite par l'effort serait valorisée tant en termes d'utilité sociale que de désirabilité sociale (Matteucci, 2014) : les enseignants auraient respecté la norme de jugement pour expliquer la réussite de l'élève par de l'effort. Mais si cela nous permet de comprendre la valorisation de l'effort en tant qu'explication d'une réussite probable ou certaine, il ne nous permet pas de déterminer le poids de l'effort en tant que facteur prédictif du jugement de réussite et donc d'utilité sociale (Saidah & Louvet, 2019). Il nous faudra pour cela très certainement inverser le protocole ici présent pour mieux comprendre ce que l'effort permet aux enseignants de prédire en termes d'utilité sociale et de désirabilité

sociale. Et pour pouvoir déterminer le poids de l'effort au sein de cette dimension, il faudrait comparer ce poids à celui de la compétence, les deux sous-dimensions étant liées. Croiser ces deux variables nous permettrait d'en étudier le poids respectif au sein de l'utilité sociale.

Notre deuxième hypothèse était qu'étant donné la convergence des travaux issus de la littérature concernant l'importance de la compétence au sein de l'utilité sociale (Abele, Cuddy, Judd, & Yzerbyt, 2008 ; Carrier, & al., 2014 ; Gallay, 1992 ; Mollaret & Miraucourt, 2016), seule cette dimension devrait être liée à l'attribution de compétence (H2). Nos résultats montrent qu'après avoir contrôlé l'attribution d'effort, seule l'utilité sociale est liée significativement à l'attribution de compétence et nous observons une absence de lien entre désirabilité sociale et compétence : les enseignants ont avant tout apprécié les élèves faisant des efforts, et les efforts ont pu être perçus comme étant liés à la compétence, ils auraient donc apprécié indirectement les élèves compétents lorsqu'ils pouvaient penser que cette compétence était perçue comme étant liée aux efforts de l'élève (Graham & Weiner, 1991 ; Heckman & Kautz, 2012).

D'autre part, les vérifications expérimentales nous ont permis de voir que malgré le fait que nous avons manipulé expérimentalement nos variables indépendantes, des inférences ont pu apparaître bien qu'aucun effet de l'interaction de ces variables n'ait été mis en évidence. Nous serons donc attentifs, dans la suite des études, aux vérifications expérimentales ainsi qu'à l'intégration du contrôle des interactions entre nos variables indépendantes dans nos modèles.

Il nous semble à présent nécessaire d'approfondir le lien entre effort et désirabilité sociale d'une part et effort et utilité sociale d'autre part pour mieux comprendre nos résultats. Si le dispositif utilisé dans cette étude nous a permis de comprendre la façon dont les enseignants « expliquent » respectivement l'utilité sociale et de la désirabilité sociale dans l'attributions qu'ils font des comportements d'efforts et de compétence des élèves, il ne nous a en revanche

pas permis de comprendre le poids prédictif des comportements d'effort et de compétence, ni de différencier l'impact respectif de ces deux variables.

Dans une troisième étude, nous inverserons donc le protocole présenté ici afin de comprendre les poids prédictifs de l'effort et de la compétence concernant la perception de réussite et d'appréciation de l'enseignant, en manipulant cette fois-ci simultanément l'effort et la compétence associés à des élèves pour étudier le jugement d'utilité sociale et de désirabilité sociale des enseignants vis-à-vis de ces comportements d'élèves.

4. Étude 3 – L'attribution d'utilité et de désirabilité aux élèves faisant des efforts et/ou étant compétents

4.1. Présentation et hypothèses

Si notre deuxième étude nous a permis de mettre en évidence que la norme comportementale de l'effort possède bel et bien un ancrage à la fois en termes d'utilité sociale et en termes de désirabilité sociale, tandis que la compétence n'est associée qu'à l'utilité sociale, nous savons que ces poids semblaient davantage explicatifs que réellement pronostiques ou prédictifs et que le poids de l'effort concernant l'utilité sociale doit être comparé à celui de la compétence : autrement dit, nous devons inverser le protocole précédent. En effet, des études nous permettent de voir que l'effort aurait une valeur prédictive moins importante que la compétence en termes d'utilité sociale (Rohmer & Louvet, 2013 ; Louvet & al., 2019 ; Dubois & Aubert, 2010). D'autre part, d'après la littérature, parmi l'effort et la compétence, seul l'effort devrait prédire la désirabilité sociale (Louvet & Rohmer, 2010 ; Grimault & Gangloff, 2018).

De plus, étant donné les corrélations importantes que nous avons pu observer précédemment entre effort et compétence, il est essentiel de manipuler l'effort et la compétence d'élèves en

donnant systématiquement une information sur chacune de ces deux dimensions afin de pouvoir contrôler ces inférences.

Nous avons donc créé des profils d'élèves présentés par plusieurs comportements relatifs à l'effort (dénotant beaucoup d'efforts versus très peu d'efforts) et à la compétence (dénotant beaucoup de compétence versus très peu de compétence). Les enseignants avaient cette fois-ci pour tâche de prendre connaissance de ces profils et de les évaluer sur leur utilité sociale et leur désirabilité sociale.

Nous avons donc les hypothèses suivantes :

H1 : L'effort devrait moins prédire le jugement d'utilité sociale que la compétence

H2 : Seul l'effort devrait prédire le jugement de désirabilité sociale

4.2. Méthode

4.2.1. Participants

Nous avons sollicité 78 enseignants français de collège (50 femmes et 28 hommes) âgés de 22 à 62 ans ($M = 40.3$, $SD = 10$) afin de participer à une étude en ligne présentée comme portant sur la perception des élèves à l'école par leurs enseignants. Les participants devaient d'abord consentir à la participation de l'étude et étaient informés, comme dans l'étude précédente, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que leurs réponses resteraient anonymes.

4.2.2. Déroulement & Matériel

L'étude s'est déroulée en ligne grâce à la plateforme SurveyMonkey et était présentée comme une « étude sur la perception des élèves par leurs enseignants ». La procédure de présentation était la même que pour les études 1 et 2 (voir annexe 3).

Mais cette fois-ci, les participants devaient attribuer de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale à des élèves présentés comme faisant ou non des efforts et comme étant compétents ou non. Les différents profils d'élèves manipulant leurs efforts et leur compétence étaient attribués aléatoirement aux enseignants : ils devaient donc prendre connaissance d'un élève présenté par des comportements scolaires qu'il manifeste en classe et traduisant beaucoup ou peu d'efforts et traduisant beaucoup ou peu de compétence.

Les profils d'élèves ont été créés sur la base d'un prétest conduit auprès de 50 enseignants (M âge = 35 ; SD = 10.7) à qui nous avons demandé de juger une série de 46 comportements d'élèves sur leur niveau d'effort et de compétence. Dans ce prétest effectué préalablement, les deux questions d'évaluations étaient « A quel point chacun de ces comportements décrit un élève qui est compétent sans tenir compte de son niveau d'effort ? » et « A quel point chacun des comportements suivants décrit un élève qui fait des efforts sans tenir compte de son niveau de compétence ? ». Les réponses étaient données sur une échelle allant de -3 (pas du tout) à +3 (totalement). Nous avons ensuite sélectionné les comportements en fonction de trois critères : pour être sélectionné comme étant diagnostic de l'une des deux dimensions (e.g. effort), le score sur cette dimension devait être significativement supérieur au score sur l'autre dimension (compétence) ; le score devait être significativement au-delà du point central de l'échelle pour cette dimension (effort), et non significativement différent du point central de l'échelle de l'autre dimension (compétence).

Nous avons ainsi sélectionné sur la base de ce prétest trois comportements traduisant beaucoup d'efforts (« X fait ses exercices le mieux possible. Il (elle) écoute généralement les consignes, et apprend régulièrement ses leçons »), trois comportements traduisant peu d'efforts (« X a tendance à bâcler son travail et à ne pas écouter les consignes. Il lui arrive régulièrement de ne pas apprendre ses leçons »), trois comportements traduisant beaucoup de compétence (« X est un élève qui comprend vite les notions abordées en cours. Face à des problèmes

nouveaux, il (elle) répond souvent du tac au tac et de manière juste. En classe, il (elle) travaille vite ») et trois comportements traduisant peu de compétence (« X est un élève qui met du temps pour comprendre les notions abordées en cours. Il (elle) se trompe souvent dans ses exercices. En classe, il (elle) travaille très lentement ») (voir Annexe 4).

L'ordre de présentation des informations sur l'effort et la compétence de cet élève était contrebalancé. Il était demandé aux enseignants de bien prendre connaissance du profil puis de penser à un élève qu'il a ou avait pu avoir en classe correspondant à ce profil, et de donner son prénom. Afin de vérifier que notre induction expérimentale était réussie, il était alors demandé à l'enseignant de se positionner sur un ensemble de 16 traits de personnalité liés aux différentes dimensions du jugement social, dont l'effort et la compétence, mais aussi d'autres traits liés au jugement social qui constituaient des fillers. Il s'agit des mêmes traits que pour les études 1 et 2. Les enseignants devaient se positionner sur chaque trait à l'aide d'une échelle de réponse allant de -3 (ne caractérise pas du tout cet élève) à +3 (caractérise tout à fait cet élève). Ils devaient ensuite se positionner sur un ensemble de huit indicateurs. Cinq de ces indicateurs traduisaient la réussite de l'élève et étaient donc liés à l'utilité sociale (e.g. notes, rang supposé dans sa classe, passage en classe supérieure, prestige et longueur des études futures). Les trois autres indicateurs traduisaient le niveau d'appréciation de l'élève par ses enseignants et étaient donc liés à la désirabilité sociale (e.g. appréciation générale de l'élève par ses enseignants, appréciation personnelle de l'élève par l'enseignant et remarques sur le bulletin de notes). Pour chacune de ces propositions, les enseignants devaient se positionner à l'aide d'une échelle de réponse allant de 1 à 7, adaptée à chaque item, et dont les intitulés n'étaient précisés que pour les extrémités de l'échelle (e.g. Cet élève à des notes : très faibles (1) à très élevées (7)). Il était enfin demandé aux participants de préciser leur genre, leur âge ainsi que l'enseignement dont ils avaient la charge et leur nombre d'années d'expérience.

4.3. Résultats

4.3.1. Vérifications expérimentales

4.3.1.1. L'effort

Afin de vérifier si notre induction expérimentale (e.g. les comportements d'élèves d'effort) avait fonctionné, nous avons calculé des scores sur les items relatifs aux traits de personnalité liés à l'effort ($\alpha = .94$) et sur les items relatifs aux traits de personnalité liés à la compétence ($\alpha = .87$). Puis nous avons procédé à une ANOVA à mesure répétées avec comme facteur catégoriel l'effort de l'élève et comme variables dépendantes les scores de perception d'effort et de compétence. Nous nous attendions à ce que l'élève faisant des efforts soit perçu comme faisant plus d'efforts que l'élève décrit comme n'en faisant pas, mais à ce qu'on n'observe pas de différence en termes de perception de compétence.

Les résultats montrent un effet interactif significatif de la variable indépendante effort sur les variables mesurées d'effort et de compétence, $F(1,76) = 68.8, p < .001, \eta p^2 = .47$.

En effet, on observe que les élèves présentés comme faisant beaucoup d'effort (Effort +) ont bien été perçus comme faisant plus d'effort que les élèves présentés que faisant peu d'efforts (Effort -). Mais ils ont également été perçus comme étant plus compétents que les élèves présentés que comme faisant peu d'efforts. Cependant, si les enseignants placés dans la condition Effort - ont bien perçu l'élève faisant moins d'efforts qu'il n'était compétent, on observe une absence de différence entre nos deux mesures concernant la condition d'Effort +. Autrement dit, lorsque l'élève était présenté comme faisant beaucoup d'efforts, il a été perçu comme étant aussi compétent que faisant des efforts par les enseignants (voir tableau 4). Bien que notre induction expérimentale ait marché en ce qui concerne la perception d'effort, il semblerait qu'un élève faisant des efforts soit nécessairement un élève un minimum compétent du point de vue de l'enseignant.

Tableau 4. Moyennes (et écart-types) des scores d'effort et de compétence en fonction de la manipulation expérimentale de l'Effort

| | Vérification expérimentale de l'Effort <i>M (SD)</i> | Vérification expérimentale de la Compétence <i>M (SD)</i> |
|-----------------|--|---|
| Effort + | 2.33 (.75) c | 1.98 (.99) c |
| Effort - | -.58 (1.3) a | 1.28 (1.21) b |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .05$

4.3.1.2. La compétence

Afin de vérifier si notre induction expérimentale (e.g. les comportements d'élèves de compétence) avait fonctionné, nous avons procédé à une ANOVA à mesure répétées avec comme facteur catégoriel la compétence de l'élève fictif et comme variables dépendantes les scores de perception d'effort et de compétence. Nous nous attendions à ce que l'élève présenté comme étant compétent soit perçu comme étant plus compétent que l'élève présenté comme ne l'étant pas, mais à ce qu'on n'observe pas de différence en termes de perception d'effort.

Les résultats montrent un effet interactif significatif de notre facteur catégoriel avec le facteur à mesures répétées, $F(1,76) = 13.3, p < .001, \eta p^2 = .15$.

En effet, on observe que les élèves présentés comme étant très compétents (Compétence +) ont bien été perçus comme étant plus compétents que les élèves présentés comme étant peu compétents (Compétence -). Les résultats montrent également que les élèves présentés comme étant très compétents ont été perçus comme faisant plus d'efforts que les élèves présentés comme étant peu compétents. Cependant, si les enseignants placés dans la condition Compétence + ont bien perçu l'élève étant plus compétent qu'il ne faisait d'efforts, on observe une absence de différence entre nos deux mesures concernant la condition Compétence -. (Voir tableau 5). Bien que notre induction expérimentale ait marché en ce qui concerne la perception

de compétence, il semblerait qu'un élève compétent soit nécessairement perçu comme faisant plus d'efforts qu'un élève peu compétent.

Ces résultats font également écho aux vérifications expérimentales de l'effort qui fait apparaître un résultat asymétrique et en miroir à celui-ci. C'est en effet lorsqu'un élève était présenté comme faisant des efforts qu'il était jugé comme étant aussi compétent qu'il ne faisait d'efforts, tandis qu'ici, c'est lorsqu'un élève n'est pas compétent qu'automatiquement, il est perçu comme n'ayant pas fait d'efforts en plus d'être incompetent. Finalement, pour les participants, si on fait des efforts, on est compétent, si on est incompetent, c'est qu'on n'a pas fait d'effort, et si on est compétent, c'est aussi parce qu'on a fait un peu d'efforts.

Tableau 5. Moyennes (et écart-types) des scores de compétence et d'effort en fonction de la manipulation expérimentale de la Compétence

| | Vérification expérimentale de la Compétence <i>M (SD)</i> | Vérification expérimentale de l'Effort <i>M (SD)</i> |
|---------------------|---|--|
| Compétence + | 2.35 (.61) c | 1.1 (1.9) b |
| Compétence - | .76 (1.04) a | .79 (1.7) a |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

Ces inférences seront importantes à contrôler : en effet, malgré notre manipulation expérimentale, les participants semblent avoir attribué un peu de compétence aux élèves décrits comme faisant des efforts, et ils semblent aussi avoir attribué davantage d'effort aux élèves lorsqu'ils étaient présentés comme compétents. Nous devons donc être vigilants et vérifier que ces deux variables indépendantes ne s'influencent pas en provoquant un effet interactif sur nos mesures dans nos analyses.

4.3.2. Normalité des mesures d'utilité sociale et de désirabilité sociale

Pour l'utilité sociale, les analyses de normalité sur l'ensemble du score des cinq indicateurs d'utilité sociale (notes, passage en classe supérieure, classement, longueur des études et prestige des études). Nous obtenons alors un alpha de $\alpha = .91$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 4.76$, $SD = 1.43$. Les analyses nous permettent de voir par ailleurs un Skewness (-0.39), et un Kurtosis (-0.75) indiquant une courbe symétrique, et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (.27) et un Kurtosis (.54) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale.

Pour la désirabilité sociale, les analyses de normalité sur le score de l'ensemble des trois indicateurs de désirabilité sociale (remarques, appréciation des enseignants et appréciation personnelle de l'enseignant). Nous obtenons alors un alpha de $\alpha = .82$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 5.5$, $SD = 1.42$. Les analyses nous permettent de voir par ailleurs un Skewness (-0.84), et un Kurtosis (-0.23) indiquant une courbe symétrique, et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (.27) et un Kurtosis (.54) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale. Nous avons donc poursuivi les analyses.

4.3.3. L'impact de l'effort et de la compétence sur l'utilité sociale

Afin d'étudier l'impact de l'effort et de la compétence sur l'utilité sociale, nous avons conduit un modèle de régression linéaire générale sur SPSS, en intégrant les variables indépendantes d'effort, de compétence et leur produit comme prédicteurs de la perception d'utilité sociale.

Nous avons codé nos variables indépendantes à l'aide d'un code de contraste simple : l'effort + correspondant à 1, l'effort - correspondant à -1, la compétence + correspondant à 1 et la compétence- correspondant à -1.

Les résultats de cette analyse montrent tout d'abord que notre modèle de régression est significatif, $F(3, 74) = 43.4, p < .001$, et qui explique une proportion significative de la variance observée sur l'attribution d'utilité sociale $R^2 \text{ ajusté} = .62$. Ils montrent également que la compétence semble prédire un peu plus l'attribution d'utilité sociale, $\beta = .67, t(74) = 9.49, p < .001$, que l'effort, $\beta = .40, t(74) = 5.71, p < .001$.

Cependant, avant d'aller plus loin, nous avons pu voir précédemment qu'il y a de bonnes raisons de penser qu'en contexte scolaire, les dimensions de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale peuvent être corrélées puisque le rapport interpersonnel de l'enseignant à l'élève est également un rapport institutionnel et qu'un élève qui réussit peut facilement être un élève apprécié par son enseignant. Nous avons donc effectué une analyse de corrélations entre le score d'utilité sociale et le score de désirabilité sociale, qui nous a permis de voir que ces variables sont corrélées ($r = .60, p < .001$). Nous contrôlerons donc la désirabilité sociale lorsque nous chercherons à analyser l'impact de nos deux variables indépendantes sur l'attribution d'utilité sociale (et inversement si on s'intéresse à la l'attribution de désirabilité sociale).

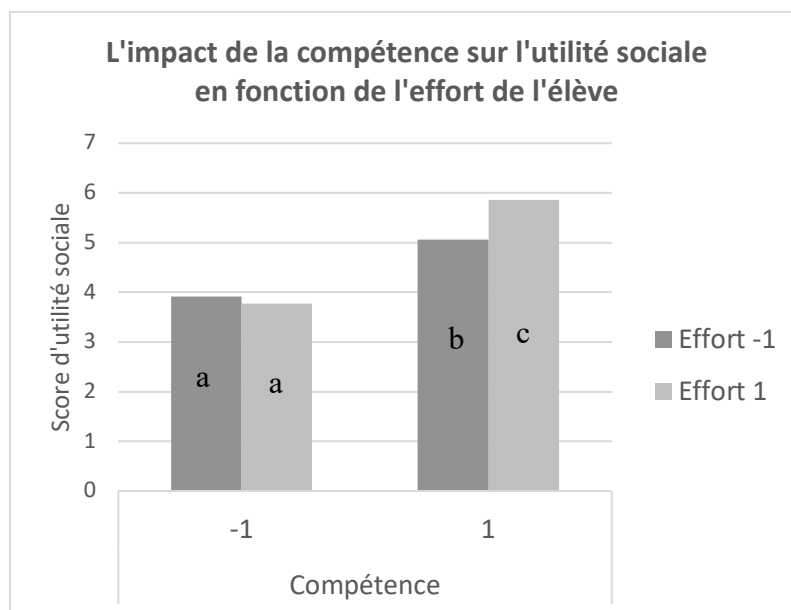
Afin d'étudier l'impact de l'effort et de la compétence sur l'utilité sociale, nous avons donc effectué de nouveau cette analyse en contrôlant cette fois-ci l'attribution de désirabilité sociale dans le modèle de régression linéaire pas à pas. Nous avons intégré dans un premier temps la variable à contrôler, l'attribution de désirabilité sociale, en tant que prédicteur de la perception d'utilité sociale, ainsi que nos deux variables indépendantes d'effort et de compétence dans le modèle.

Les résultats de cette analyse montrent tout d'abord que notre modèle de régression est significatif, $F(4, 73) = 39.9, p < .001$, et qui explique par ailleurs une proportion significative de la variance observée sur l'attribution d'utilité sociale, $R^2 \text{ ajusté} = .67$, meilleure que le modèle précédent, $F(1,73) = 11.3, \Delta R^2 = 0.05, p < .001$. Ils montrent également que cette fois-

ci, seule la compétence prédit l'attribution d'utilité sociale, $\beta = .57$, $t(73) = 7.81$, $p < .001$, l'effort ne prédisant plus significativement l'attribution d'utilité sociale ici, $\beta = .12$, $t(73) = 1.08$, $p = .28$.

Nous voyons également ressortir un effet d'interaction entre effort et compétence dans la prédiction d'utilité sociale, $\beta = .33$, $t(73) = 2.47$, $p < .02$. Plus précisément, on constate que les élèves décrits comme n'étant pas compétents sont perçus comme ayant une faible utilité sociale, peu importe leur niveau d'effort, tandis que les élèves compétents ont été perçus comme ayant davantage d'utilité sociale lorsqu'ils faisaient également des efforts, que lorsqu'ils faisaient peu d'effort ($p < .001$) (voir graphique 2 ci-dessous).

Graphique 2. Impact de la compétence sur l'utilité sociale en fonction de l'effort de l'élève



Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

4.3.4. L'impact de l'effort et de la compétence sur la désirabilité sociale

Afin d'étudier l'impact de l'effort et de la compétence sur la désirabilité sociale, nous avons conduit un modèle de régression linéaire générale intégrant nos deux variables indépendantes d'effort et de compétence ainsi que leur produit en tant que prédicteurs, et la perception de

désirabilité sociale en tant que critère. Les résultats de cette analyse montrent tout d'abord que notre modèle de régression est significatif, $F(3, 74) = 44.8, p < .001$, et qui explique par ailleurs une proportion significative de la variance observée sur l'attribution d'utilité sociale $R^2 \text{ ajusté} = .63$. Les résultats de cette analyse montrent également que l'effort prédit davantage l'attribution de désirabilité sociale, $\beta = .77, t(74) = 11.06, p < .001$, que la compétence, $\beta = .27, t(74) = 3.93, p < .001$.

Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, il est nécessaire d'étudier l'impact de l'effort et de la compétence sur la désirabilité sociale, en contrôlant cette fois-ci l'attribution d'utilité sociale dans le modèle de régression linéaire pas à pas. Nous avons intégré la variable à contrôler, l'attribution d'utilité sociale, en tant que prédicteur de la perception de désirabilité sociale, ainsi que nos deux variables indépendantes d'effort et de compétence dans le modèle. Les résultats de cette analyse montrent tout d'abord que notre modèle de régression est significatif, $F(4, 73) = 41.2, p < .001$, et qui explique par ailleurs une proportion significative de la variance observée sur l'attribution d'utilité sociale $R^2 \text{ ajusté} = .68$, meilleure que le modèle précédent, $F(1, 73) = 11.3, \Delta R^2 = 0.05, p < .001$.

Les résultats de cette analyse montrent également que seul l'effort prédit l'attribution de désirabilité sociale, $\beta = .63, t(73) = 7.97, p < .001$, la compétence ne prédisant plus significativement l'attribution de désirabilité sociale, $\beta = .03, t(73) = .32, p = .75$. Les résultats montrent également que l'interaction entre effort et compétence sur désirabilité sociale n'est pas significative ($p = .07$).

4.4. Discussion

Le but de cette troisième étude était d'étudier la valeur prédictive de l'effort et de la compétence, et de comparer directement les poids respectifs de l'effort et de la compétence sur l'utilité sociale et la désirabilité sociale.

Nous avons fait l'hypothèse que l'effort prédirait moins l'utilité sociale que la compétence (H1). Les résultats que nous avons obtenus ont permis de mettre en évidence que seule la compétence prédisait significativement l'attribution d'utilité sociale, puisqu'une fois la perception de désirabilité sociale contrôlée, le lien existant préalablement entre effort et utilité sociale n'existait plus. Ce résultat va au-delà de notre hypothèse puisque nous nous attendions à ce que l'effort soit une variable moins prédictive de l'utilité sociale que la compétence, mais pas à ce que l'effort n'ait aucun poids dans la prédiction d'utilité sociale. Il montre également un résultat différent de l'étude 2 qui montrait que l'effort avait bien une valeur explicative, ce qui confirme également notre interprétation de ce résultat précédent. Ici, l'effort n'a aucune valeur prédictive de l'utilité sociale.

Si la plupart des études s'intéressant à la norme de jugement de l'effort trouvent un lien fort et important entre les explications causales liées à l'effort et l'utilité sociale (Liu & al., 2009 ; McClure & al. 2011 ; Pansu & Gilibert, 2002 ; Perrin & Testé, 2010 ; Silvester & al., 2002), nous savons par ailleurs que les études s'intéressant aux comportements d'effort remettent en question le poids de l'effort au sein de la dimension de l'utilité sociale comparativement à la compétence (Dubois & Aubert, 2010 ; Louvet & al., 2019 ; Rohmer & Louvet 2013). Nos résultats vont dans le sens de l'ensemble de ces travaux : si l'effort possède bien une valeur explicative comme démontré dans l'étude 2, il ne possède en revanche pas de valeur prédictive en termes d'utilité sociale. En effet, ici, des élèves présentés par des comportements d'efforts, qu'ils soient positifs ou négatifs n'ont finalement pas eu d'impact sur la perception d'utilité sociale par les enseignants. Si les travaux cités ne mettent en avant qu'un faible lien entre effort et utilité sociale, c'est bien la première fois, à notre connaissance, qu'une absence de lien entre comportement d'effort et utilité sociale en milieu scolaire est mise en évidence.

Plusieurs explications peuvent rendre compte de ce résultat : il est tout à fait possible que les inférences existantes entre utilité sociale et désirabilité sociale n'aient pas été contrôlées dans des études précédentes, rendant le lien entre effort et utilité sociale factice étant donné que ces deux dimensions sont généralement très corrélées comme c'est le cas ici (Grimault & Gangloff, 2018 ; Louvet & Rohmer, 2010). Il est également possible que les études précédentes n'aient pas manipulé l'effort et la compétence de façon simultanée ou qu'il n'y ait pas eu un contrôle expérimental du niveau de compétence de l'élève et que ces facteurs n'aient donc pas été contrôlés (Grimault & Gangloff, 2018), et que les participants aient par conséquent inféré à l'effort un peu de compétence sans que cela ne soit vérifiable : nous remarquons effectivement que malgré un contrôle expérimental du niveau de compétence de l'élève, les participants ont tout de même inféré de la compétence aux élèves faisant des efforts.

Une autre différence à prendre en compte concerne le protocole que nous avons utilisé en lui-même. Comme nous l'avons expliqué, la plupart des recherches qui mettent l'accent sur l'importance de l'effort dans la dimension de l'utilité sociale travaillent sur l'effort en tant que facteur explicatif des événements. Or, nous avons étudié ici la valeur prédictive de l'effort concernant l'utilité sociale (Saidah & Louvet, 2019). Il serait tout à fait possible que dès lors que nous rentrons dans un paradigme de prédiction et non d'explication, le lien entre effort et utilité sociale diminue voire disparaisse totalement. Cette interprétation signifierait que si les enseignants préfèrent *expliquer* la réussite ou l'échec des élèves par les comportements d'efforts qu'ils ont pu fournir ou non, ce qui accentue la légitimité de leurs résultats, et l'idée que ces derniers sont mérités, ces élèves ne sont pas pour autant perçus comme ayant de grandes chances de réussir. L'effort ne serait pas un élément pronostique permettant de *prédire* la réussite actuelle ou future de l'élève en question, contrairement à la compétence.

Par ailleurs, nous avons également fait l'hypothèse que l'effort serait l'unique prédicteur de la désirabilité sociale à l'inverse de la compétence (H2). Les résultats que nous avons obtenus dans cette étude valident notre hypothèse : l'effort, contrairement à la compétence, prédit fortement la désirabilité sociale. Ce résultat est en cohérence avec les résultats initialement trouvés dans la littérature (Grimault & Gangloff, 2018 ; Matteucci, 2014) et peuvent également trouver une logique dans le rapport de l'enseignant par rapport aux élèves qui font des efforts. Effectivement, comme nous avons pu le voir dans l'étude 2, les enseignants apprécient généralement davantage les élèves ayant une attitude normative (Dompnier, Pansu & Bressoux, 2007 ; Dubois & Beauvois, 2001), ce qui est le cas des élèves respectant la norme de l'effort en tant que comportement. Au-delà de l'aspect normatif, faire des efforts peut également renforcer une identité positive de l'enseignant qui se sent utile à travers l'investissement de l'élève, étant donné qu'il peut alors expliquer la réussite de ce dernier par son enseignement, et aider les élèves en échec à progresser. Un élève faisant des efforts serait donc un moyen pour l'enseignant de se sentir utile pour l'aider dans son « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), et il apprécierait donc d'autant plus cet élève en particulier.

Concernant la compétence, comme escompté, elle n'avait aucun poids dans la dimension de la désirabilité sociale une fois la perception d'utilité sociale contrôlée : en effet, les élèves compétents ont peut-être été perçus par les enseignants comme étant moins responsables de leur réussite que les élèves faisant des efforts (Weiner, 1986), et ont donc peut-être été perçus comme étant moins appréciables que les élèves faisant des efforts.

Concernant l'effet d'interaction que l'on retrouve entre effort et compétence sur le score d'utilité sociale, cet effet d'interaction peut être mis en relation avec les inférences que l'on observait déjà au niveau des vérifications expérimentales et expriment un poids plus important de la compétence sur le score d'utilité sociale de façon globale étant donné qu'à faible niveau de compétence, le score était le même quel que soit le niveau d'effort de l'élève. A l'inverse,

un fort niveau de compétence amène à avoir un score d'utilité sociale plus élevé, et un peu plus lorsque l'élève fait des efforts. Ainsi il faudra faire attention par la suite à surveiller ces interactions et à les contrôler afin d'avoir un pattern de résultat plus fiable concernant le poids de l'effort et de la compétence dans nos mesures.

Que ce soit pour l'effort et la compétence, des études supplémentaires répliquant ces protocoles viendront confirmer l'ensemble de ces résultats pour pouvoir approfondir nos interprétations.

5. Discussion générale du Chapitre II

Au travers des trois études réalisées et décrites dans ce chapitre, nous avons tenté de mieux comprendre la valorisation et l'ancrage de la norme comportementale de l'effort en contexte scolaire et ce, à plusieurs niveaux.

Nous avons tout d'abord mis en évidence le poids normatif de l'effort comparativement à d'autres caractéristiques pertinentes en contexte scolaire, telles que la compétence. Si la norme de jugement de l'effort scolaire avait déjà été mise en avant précédemment dans la littérature (Matteucci, 2007, 2008), nous n'avons pas connaissance de travaux ayant cherché à démontrer l'existence d'une norme de comportement d'effort scolaire. Or, ce simple constat ne suffisait pas : les normes sont effectivement des règles sociales valorisant nos conduites ou nos jugements. Or cette valorisation peut porter sur l'utilité sociale (e.g. l'adéquation d'un individu avec les exigences du contexte) ou peut porter sur la désirabilité sociale (e.g. la capacité d'un individu à susciter des affects positifs chez autrui). Les normes seraient donc ancrées sur l'une ou l'autre de ces deux dimensions de la valeur sociale (Beauvois & Dubois, 2001 ; Cambon, Djouari & Beauvois, 2006 ; Dubois, 2005 ; Picard, 2014). Qu'en est-il de la norme de l'effort ?

Pris ensemble, les résultats de nos études montrent effectivement un lien stable et important entre l'effort et la dimension de la désirabilité sociale, tandis qu'ils démontrent un lien assez fort dans l'étude 2 lorsque l'effort est étudié comme facteur explicatif de l'utilité sociale, et un lien inexistant dans l'étude 3 lorsque l'effort est étudié comme facteur prédictif de l'utilité sociale. Comme nous l'avons déjà expliqué, il est tout à fait possible que lorsque nous avons demandé à des enseignants d'attribuer des traits de personnalité exemplifiant des comportements d'effort ou de compétence à un élève qu'ils devaient imaginer sur la base de son utilité sociale et de sa désirabilité sociale, nous ayons implicitement demandé aux enseignants d'expliquer cette utilité et cette désirabilité sociale : les enseignants ont alors mis en avant l'effort en suivant la norme de jugement selon laquelle il convient d'expliquer les réussites et les échecs de l'élève par de l'effort ou un manque d'effort (Saidah & Louvet, 2019). En revanche, notre troisième étude insistait quant à elle sur le pouvoir prédictif de l'effort en termes de réussite. Or, face à l'incertitude d'une réussite qu'ils doivent anticiper, il apparaît que l'effort ne semble pas être un outil pronostique déterminant pour les enseignants, à l'inverse de la compétence. En tant que comportement, la norme d'effort ne semble donc pas être ancrée dans l'utilité sociale, étant donné que les enseignants n'attribuent pas d'utilité sociale à des élèves présentés comme faisant des efforts.

Ce résultat est interpellant à plusieurs niveaux.

Premièrement, le discours institutionnel éducatif met généralement en avant l'importance de faire des efforts et de s'investir si l'on souhaite réussir, un discours que l'on peut mettre en relation avec des croyances profondes implantées dans nos sociétés occidentales (Katz & Hass, 1988 ; McCoy & Major, 2007) et d'autant plus présentes dans un contexte de formation et d'évaluation où l'apprentissage n'est pas seulement l'apprentissage strict des connaissances mais correspond également à un apprentissage de valeurs et de normes particulières (Althusser, 1970 ; Durkheim, 1922, 1938 ; Matteucci, 2008). Pourtant, malgré ce

discours, seule la compétence possède un vrai poids dans l'évaluation de réussite qu'en fait l'enseignant. Autrement dit, s'il est bien vu d'expliquer sa réussite par des efforts (et son échec par un manque d'effort) et si les enseignants apprécient les élèves qui font des efforts, ils ne conçoivent néanmoins pas le fait que l'effort à lui seul permette de réussir à l'école. De ce point de vue, et étant donnés les résultats que nous avons pu obtenir ici, il semblerait que la norme comportementale de l'effort scolaire soit une norme davantage ancrée dans la désirabilité sociale que dans l'utilité sociale. Des répliques de ces dispositifs seront nécessaires afin de confirmer cette proposition, à la fois dans une réplique du protocole d'explication de l'étude 2, et dans une réplique du protocole de prédiction de l'étude 3.

En plus de la nécessité de répliquer ces travaux, il nous paraît également à présent important de mieux comprendre les liens entre effort et utilité sociale. En effet, nous pouvons nous demander pourquoi les enseignants attribuent de l'effort aux élèves qui réussissent (étude 2) et pourquoi ils n'associent aucune réussite scolaire aux élèves faisant des efforts (étude 3). L'effort, étant un facteur interne, contrôlable et pouvant être modifié par l'élève (permettant ainsi le progrès par le travail) pourrait être un facteur très valorisé par les enseignants car il accentue la contrôlabilité d'un individu sur sa propre réussite et accentue ainsi la responsabilité qu'il peut avoir sur cette réussite, qui paraît alors méritée et légitime. Dans cette perspective, on peut s'intéresser à une variable largement évoquée dans la littérature scientifique comme étant une croyance et une idéologie très forte dans nos sociétés et particulièrement en milieu scolaire, et qui pourrait impacter les évaluations que font les enseignants vis-à-vis des élèves, à savoir, l'idéologie méritocratique (Althusser, 1970 ; Durkheim, 1922, 1938 ; Katz & Hass, 1988 ; Matteucci, 2008 ; McCoy & Major, 2007). Effectivement, on peut se demander si l'effort n'est pas ou peu lié à l'utilité sociale, et ce, en fonction de notre adhésion plus ou moins importante à l'idéologie méritocratique. Nous pourrions imaginer que l'idéologie

méritocratique a un impact sur la façon dont les enseignants associent l'effort à la réussite scolaire. Par exemple, on peut imaginer que le fait d'adhérer fortement à l'idéologie méritocratique nous amène à davantage expliquer la réussite d'un élève par ses efforts, ou amène à davantage prédire la réussite de cet élève à partir de ses efforts. L'adhésion à l'idéologie méritocratique pourrait donc être une variable modératrice du jugement scolaire des enseignants.

Dans notre deuxième grande partie théorique et empirique, nous aurons donc l'occasion, dans un premier temps, d'aborder théoriquement ce concept afin de mieux le comprendre. Ensuite, étant donné que nous étudierons l'adhésion à l'idéologie méritocratique scolaire, il sera nécessaire de créer et de développer un outil permettant de la mesurer. Dans le deuxième chapitre de cette deuxième grande partie qui suit, nous expliquerons pourquoi nous avons dû créer nous-même une échelle de mesure permettant de mesurer ce concept, et comment nous avons concrètement procédé pour valider cet outil. Par la suite, nous répliquerons les études 2 et 3 de ce chapitre sur de plus gros échantillons, dans le but d'intégrer à chacune d'entre elles l'outil d'évaluation de l'adhésion à l'idéologie méritocratique que nous aurons construite pour pouvoir analyser les potentielles modérations auxquelles nous nous attendons de l'idéologie méritocratique sur les jugements scolaires des enseignants précédemment étudiés.

Pour conclure, ce chapitre a permis de nous donner un aperçu de l'ancrage de l'effort en tant que norme de comportement, au sein des deux dimensions de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale, et ces résultats ne demandent à présent qu'à être répliqués et approfondis par des études supplémentaires qui permettront de mieux comprendre et expliquer l'ancrage de l'effort en tant que norme de comportement au sein de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale.

**DEUXIEME PARTIE : L'IMPACT DE
L'IDEOLOGIE MERITOCRATIQUE SUR
LES JUGEMENTS SCOLAIRES**

CHAPITRE III – L'idéologie méritocratique en cause dans la normativité de l'effort en milieu scolaire

1. Introduction

Précédemment, nous avons pu observer empiriquement que l'effort est une norme de comportement scolaire importante. En effet, si la littérature nous permettait d'affirmer que l'effort est une explication causale des réussites ou des échecs valorisés par les individus en milieu scolaire (Desrumaux-Zagrodnicki & Rainis, 2000 ; Dompnier & Pansu, 2010 ; Jouffre, 2003 ; Pansu & Gilibert, 2002 ; Pansu, 2006), et serait une norme de jugement importante (Matteucci, 2007 ; Matteucci & al., 2008), nos études précédentes ont permis de voir qu'il s'agit également d'une norme de comportement attendue en milieu scolaire. Au travers de deux études, l'une étudiant le poids plutôt explicatif, et l'autre étudiant le poids plutôt prédictif de l'effort, nous avons pu observer que cette norme serait surtout ancrée dans la dimension de la désirabilité sociale. En effet, l'étude 2 nous amène à conclure que l'effort en tant que comportement explicatif de la réussite serait ancrée à la fois dans la dimension de l'utilité sociale mais également dans la dimension de la désirabilité sociale, tandis que l'étude 3 nous amène à conclure que l'effort en tant que comportement prédictif de la réussite serait uniquement ancré dans la dimension de la désirabilité sociale et n'aurait aucun poids dans la dimension de l'utilité sociale.

Cette absence de lien entre effort et utilité sociale nous a donc questionné par rapport à ses implications en milieu scolaire. L'école est en effet un endroit où le lien prédictif entre les efforts et la réussite semble une évidence institutionnelle, et représenterait même pour certains auteurs une « norme méritocratique d'imputabilité » (Testé, 2009).

Afin de comprendre de résultat, nous nous sommes donc intéressés à la perception que les enseignants avaient de leurs élèves mais également du système scolaire en lui-même : considèrent-ils ce système comme un système où les efforts doivent amener à une réussite perçue comme méritée et légitime ? Adhèrent-ils à l'idée de ce mérite ou non, et si non, cela explique-t-il l'absence de lien prédictif que l'on retrouve dans nos résultats entre les comportements d'effort et la perception d'utilité sociale et donc de réussite de l'élève ? A l'inverse, le fait d'adhérer à l'idée qu'on a ce qu'on mérite renforce-t-il ce lien ?

En s'intéressant plus particulièrement à l'idéologie méritocratique, qui est une idéologie très répandue en milieu scolaire, nous avons conclu qu'il s'agissait d'une croyance qui pouvait effectivement impacter les évaluations des enseignants à l'égard de leurs élèves (Althusser, 1970 ; Durkheim, 1922, 1938 ; Katz & Hass, 1988 ; Matteucci, 2008 ; McCoy & Major, 2007). Paradoxalement, il s'agit d'une idéologie très étudiée dans la littérature mais qui ne fait pas consensus d'un point de vue théorique ni empirique. Aussi, et pour être aussi précis que possible dans notre démarche, avant d'étudier l'impact que peut avoir cette idéologie sur le jugement des enseignants, nous nous attacherons dans un premier temps à définir ce qu'est exactement cette idéologie avec deux démarches complémentaires : Dans un premier temps, nous chercherons à étudier l'idéologie méritocratique d'un point de vue théorique afin d'en trouver une définition claire et de comprendre le lien qui existe entre effort et idéologie méritocratique. Dans un deuxième temps, nous chercherons à analyser la façon dont on peut mesurer l'idéologie méritocratique telle que définie ici au travers de la validation d'un outil de mesure. Cet outil pourra ensuite être utilisé dans les études ultérieures afin de comprendre si l'idéologie méritocratique a un impact sur le jugement des enseignants, et notamment si le lien entre effort et utilité sociale dépend de l'adhésion à l'idéologie méritocratique scolaire.

2. L'idéologie méritocratique et la norme de l'effort

2.1. Distinctions entre normes, valeurs et idéologies

Nous avons beaucoup parlé de la norme de l'effort dans les chapitres précédents, et nous développons à présent le concept d'idéologie méritocratique. Bien sûr, pour pouvoir comprendre le lien qui peut exister entre idéologie méritocratique et norme de l'effort, il faut en premier lieu comprendre le lien qui existe entre une idéologie et une norme.

Selon Chataigné (2014), tous les individus posséderaient un réseau idéologique. Il s'agirait d'un ensemble de valeurs hiérarchisées auxquelles un individu adhère, et qui vont, de façon générale, orienter ses conduites. Une idéologie servirait de guide de conduite, de principe de vie aux individus. Les différentes valeurs qui la composent et l'organisation de ces valeurs par ordre d'importance dépendraient donc du type d'idéologie à laquelle l'individu adhère.

Quand on parle de valeur en psychologie sociale, on fait référence à une construction sociale qui représente un « idéal abstrait de conduite » transcendant les situations, les objets, ou les personnes, mais qui concerne plutôt l'adoption de conduites visant à atteindre une finalité que l'on juge comme étant idéale (Rokeach, 1972). La valeur renverrait donc à une croyance en un mode de conduite idéal, désirable, et préférable à d'autres modes de conduite (Feather, 1992). Morchain (2009) rapproche les définitions de Rokeach (1973) de celles de Beauvois (1995, 2003) qui parle des valeurs comme étant bien des croyances partagées concernant ce qui est « désirable ou utile, ce qui doit-être prescrit ou proscrit en matière de comportement et de finalités » (Bloch, Gallo, Gineste, Le Ny, Reuchlin & Casalis, 1997, p.1359). Il existerait assez peu de valeurs en soi (Schwartz, 1992), mais leur organisation et hiérarchie serait fondamentale afin de comprendre les conduites d'un individu.

Un exemple souvent pris dans la littérature afin de comprendre le lien qui existe entre idéologie et valeurs est l'adhésion à l'idéologie féministe : lorsque l'on adhère à une idéologie féministe, nos valeurs seront organisées de telle sorte que la valeur transcendante d'égalité (e.g. avoir les mêmes chances d'accès à un même travail pour un homme et pour une femme) sera plus importante que la valeur transcendante de liberté (e.g. choisir en tant que recruteur un homme s'il le préfère à une femme).

Si nous reprenons plus précisément l'objet de notre réflexion, l'idéologie méritocratique, nous pourrions naïvement imaginer qu'il s'agit d'une idéologie qui traduit l'idée que chacun a ce qu'il mérite : l'idée de rétribution *équitable*, et d'*égalité* des chances devant l'accession au mérite semblent être des valeurs fondamentales de cette idéologie. Nous retrouvons d'ailleurs ces notions d'équité et d'égalité dans le champ théorique de la justice distributive (Deutsch, 1975)¹⁸. Dans ce cadre-là, l'équité correspondrait à la rétribution proportionnelle d'un individu par rapport à ses actes, ce qui se manifeste par exemple à travers la fonction de sélection scolaire. L'équité est un concept largement présent dans notre société, qualifiée notamment de « principe moral » de rétribution (Rawls, 1971), un concept particulièrement bien adapté aux contextes d'accomplissement où la performance et la productivité sont souhaitées et mises en avant (Colquitt, 2001), tel que le contexte scolaire. L'égalité, quant à elle, correspondrait à ce qu'on entend classiquement par égalité des chances en milieu scolaire : nous recevrons la même part de ressources (Cropanzano & Ambrose, 2001), autrement dit, un accès similaire à l'enseignement, gratuit et obligatoire pour tous. C'est aussi du fait de l'égalité des chances que nous avons assisté petit à petit à une démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur, afin de réduire les inégalités sociales en garantissant

¹⁸ Deutsch (1975) emploiera plutôt les termes de normes de justice distributive pour parler de l'équité et de l'égalité, mais dans un cadre différent. Ne faisant pas référence à la même chose et n'employant donc pas les mêmes termes, nous avons considéré ici l'équité et l'égalité comme étant des valeurs constituant l'idéologie méritocratique.

un accès à tous aux ressources d'apprentissage, et favorisant ainsi l'harmonie sociale (Leventhal, 1976 ; Greenberg, 1987). Il faut par ailleurs souligner que la majorité des idéologies individualistes actuelles (e.g. Éthique protestante, Économie individualiste, libéralisme, Individualisme politique, American Dream, etc.) reposent sur une conjugaison entre l'équité de résultats et le principe d'égalité en termes d'opportunités et de résultats (Levy, West & Ramirez, 2005 ; Feldman, 1983 ; Jackman, 1994 ; Hochschild, 1995), faisant de l'équité et l'égalité des chances deux valeurs indissociables de l'idéologie méritocratique, et particulièrement dans un contexte d'évaluation tel que le milieu scolaire.

Mais comment ces valeurs se traduisent-elles dans le mode de conduite des personnes ?

Si les valeurs semblent bien être des idéaux abstraits de conduite, elles prescrivent en revanche des comportements bien spécifiques à certaines situations : des normes (Schwartz, 1977). Il existerait peu de valeurs, mais de très nombreuses façons de les décliner en normes de comportements afin de parvenir aux fins que constituent les valeurs (Dubois, 2003). Finalement, les normes seraient considérées comme « la traduction de valeurs ou d'idées générales partagées par un groupe (...) en instructions comportementales appropriées pour et applicables à des situations particulières, spécifiant ce qui est prescrit ou prohibé, de la même façon que ce qui est toléré et permis dans une perspective comportementale. »¹⁹ (Toury, 1998).

Par exemple, la norme de réciprocité est une norme qui renvoie à l'obligation de « payer en retour les avantages reçus d'autrui » (Cialdini, Reno & Kallgren, 1990, p.25). Si l'on reprend le modèle des valeurs universelles de Schwartz (1992), cette norme spécifique à une situation

¹⁹ Traduction approximative de la citation d'origine : « Norms have long been regarded as the translation of general values or ideas shared by a group – as to what is conventionally right and wrong, adequate and inadequate – into performance instructions appropriate for and applicable to particular situations, specifying what is prescribed and forbidden, as well as what is tolerated and permitted in a certain behavioural dimension » (Toury, 1998).

en particulier pourrait être la traduction de l'adhésion à des valeurs plus abstraites telle que la valeur de « bienveillance et de fiabilité » vis-à-vis d'autrui par exemple, qui est une valeur visant à garantir des relations positives et coopératives avec les autres.

Si nous reprenons à présent notre cadre de travail, nous pourrions envisager que les valeurs d'équité et d'égalité des chances qui composeraient l'idéologie méritocratique pourrait prescrire aux individus d'adopter des conduites visant à les rétribuer en fonction de leur mérite, et, dans le cadre de l'école, cela se traduirait par l'adoption de conduites visant à faire des efforts si l'on souhaite réussir. Il s'agit en effet, comme nous avons déjà pu le voir, d'un discours institutionnalisé assez important et véhiculé dans le cadre du système scolaire.

Enfin, si l'on s'en tient à ce raisonnement, l'effort serait une norme de comportement résultant de l'adhésion à certaines valeurs qui forment le réseau idéologique méritocratique. Ainsi, il serait logique de penser que l'adhésion à l'idéologie méritocratique scolaire puisse impacter le jugement des enseignants vis-à-vis des efforts des élèves, puisque le fait de faire des efforts serait une norme résultant directement de cette idéologie. Ce qui différencierait au final les idéologies des valeurs et des normes serait simplement le niveau d'abstraction auquel se situent ces concepts (Maio, Olson, Bernard & Luke, 2003). L'idéologie serait donc un réseau idéologique composé de valeurs hiérarchisées, idéaux abstraits transcendant les actions et situations spécifiques, qui elles-mêmes se déclinaient en règles prescriptives de conduites, des normes de comportement, telle que la norme de l'effort en milieu scolaire, issue de valeurs formant l'idéologie méritocratique.

Maintenant que nous avons pu voir de quelle façon la norme de l'effort et l'idéologie méritocratique pourraient être liées, nous allons apporter un éclaircissement théorique sur ce

qu'est exactement cette idéologie en développant sa définition ainsi que les valeurs qui la composent.

2.2. Définition de l'idéologie méritocratique

Le terme de méritocratie fut employé pour la première fois dans le livre « *The Rise of Meritocracy* » (Young, 1958), où l'auteur imaginait un futur système social où les richesses et positions sociales seraient attribuées aux individus sur la base de leur mérite. Plus précisément, selon Young (1958), il s'agirait d'un système où chaque personne a ce qu'elle mérite si ce qui lui arrive relève des efforts qu'elle a fournis ou de ses capacités. En revanche, une personne ne serait pas méritante si ce qui lui arrive relève de qualités héritées telles que l'origine sociale ou encore le sexe. Très vite, il y eut un engouement pour ce concept et la plupart des disciplines en sciences humaines et sociales tentèrent d'y apporter un éclaircissement.

La raison d'un tel engouement s'explique par la prédominance de cette idéologie au sein des sociétés occidentales et individualistes qui véhiculent largement le principe méritocratique comme un principe de vérité (Katz & Hass, 1988 ; McCoy & Major, 2007 ; Quinn & Crocker, 1999), notamment aux États-Unis avec le discours « *Renewing America's Promise* » en 2008 ou le slogan du Président Obama « *Yes you can* » en 2012 qui insiste sur notre possibilité à tous d'accomplir ce que l'on souhaite si on s'en donne les moyens. C'est également une idéologie très présente en France, notamment en politique. En 2012, le slogan du Président Nicolas Sarkozy, « *Travailler plus pour gagner plus* », ainsi que ses propos médiatisés sur le mérite « *La République, c'est quoi ? C'est l'histoire du petit garçon qui n'a rien et qui peut devenir un Président de la République, qui peut devenir un chef d'entreprise, au nom du mérite. Le mérite c'est la chose la plus importante qui soit, parce que c'est la part de liberté de l'Homme.* » le mettent en exergue. De la même façon, et plus récemment, nous pouvons citer les propos du Président Emmanuel Macron « *Moi je suis attaché au mérite (...) Je ne suis pas sorti d'une*

famille de technocrates français. J'ai mon parcours de vie. Je suis né en Province, je suis arrivé à Paris, et j'ai construit, à force de travail et sans doute de chance, le parcours qui est le mien. », ainsi que les mesures qu'il a mis en place durant son mandat visant à récompenser les performances des agents de la fonction publique avec des « primes au mérite » en 2017. Plus récemment encore, suite à la pandémie de COVID19 depuis début 2020 en France, qui a eu beaucoup d'impact sur la vie et le parcours des étudiants français, Emmanuel Macron a annoncé vouloir mettre en place des bourses au mérite visant à favoriser l'égalité des chances des étudiants issus de milieux défavorisés dont la crise sanitaire a aggravée la situation, souhaitant ainsi « retrouver la sève du mérite » afin que chacun ait « la place qui lui revient en fonction de son mérite et pas de son origine ». ²⁰ Enfin, ce discours n'est pas simplement présent en politique mais est présent de façon générale dans les médias, dans les campagnes publicitaires comme celle de Nike « Just do it » ou encore les proverbes populaires telles que « quand on veut, on peut. ».

Tout, dans notre quotidien, nous pousse à croire que cette idéologie est réelle, que chacun a ce qu'il mérite et mérite ce qu'il a, et chaque personne a la chance de réussir et de s'élever dans la société à condition de bien vouloir s'en donner les moyens.

Le système scolaire est un exemple particulièrement parlant de la prédominance de cette idéologie (Duru-Bellat, 2006 ; Duru-Bellat & Meuret, 2009 ; Minow, Shweder, & Markus, 2008), comme l'illustre une expression employée récemment par le Président de la République Emmanuel Macron présentant l'École comme incarnant « un idéal méritocratique » ²¹, à même de sélectionner les élèves sur la base de leur mérite afin de les répartir dans la société et de former une hiérarchie sociale cohérente (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Dornbusch & al., 1996). C'est dans cette optique là qu'un courant de pensée s'est développé à partir des années

²⁰ https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/09/21/pour-la-jeunesse-emmanuel-macron-veut-relancer-deux-dispositifs-d-egalite-des-chances-aux-effets-contrastes_6052967_3224.html

²¹ <https://en-marche.fr/articles/opinions/lettre-ouverte-emmanuel-macron-education>

60 en provenance des États-Unis insistant sur l'importance d'avoir des critères rationnels et légitimes qui puissent sous-tendre la sélection scolaire (Parsons, 1959).

Cependant, si cette idéologie semble omniprésente, et que chacun doit effectivement avoir ce qu'il mérite, tout le monde n'est pas au clair sur ce qu'il entend par « mérite ».

La définition d'origine donnée plus haut par Young (1958) met en avant deux facteurs légitimes du mérite : les efforts et les capacités. Ce « favoritisme idéologique » (Beauvois, 2005, p.281) des facteurs internes dans l'explication des réussites ou des échecs des individus se retrouve par ailleurs dans la littérature sur la valorisation des explications causales internes, l'effort et les capacités étant tous les deux des facteurs de réussite propres à l'individu et généralement mis en avant pour expliquer cette dernière (Weiner, 1979). En effet, selon Rotter (1966), on associe davantage d'internalité à l'effort et aux capacités en ce sens où on considère qu'un événement dépend de ces comportements d'effort ou de caractéristiques individuelles stables telles que les capacités. De façon générale par ailleurs, il serait plus valorisé d'expliquer des événements ou renforcements de réussite et d'échec en s'en référant à des causes liées à l'individu telles que les efforts ou les capacités, plutôt qu'en s'en référant à des causes externes liées à l'aide d'autrui, à l'environnement, ou bien même au hasard. D'autres auteurs confirmeront par la suite l'idée que l'idéologie méritocratique consiste à dire qu'un individu a ce qu'il mérite en fonction de ses efforts et de ses capacités (Davey, Bobocel, Hing & Zanna, 1999), tout en précisant que les capacités semblent renvoyer à un aspect plus stable et moins contrôlable que les efforts dans l'explication de la réussite (Weiner 1979, 1986).

Pour d'autres auteurs, c'est justement car les capacités sont stables et moins contrôlables que les efforts qu'il faut considérer que l'idéologie méritocratique impliquerait que chacun a ce qu'il mérite en fonction des efforts investis par l'individu uniquement, un comportement

susceptible d'être modifié et contrôlable par l'individu et relevant de sa propre action sur les événements (Darnon, Smeding & Redersdorff, 2018 ; Darnon, Wiederkehr, Dompnier & Martinot, 2018 ; Wiederkehr, Bonnot, Krauth-Gruber & Darnon, 2015). Cette façon de concevoir l'idéologie méritocratique se retrouve par ailleurs dans leur façon de la mesurer, avec des propositions relatives à l'effort et au travail de l'individu principalement. Elle s'opérationnalise également parfois à partir d'autres échelles mesurant à l'origine l'éthique protestante du travail, qui promeut les vertus du travail acharné dans l'attribution de réussite d'un individu et apporte une justification morale à l'accumulation des richesses en prescrivant un mode de conduite particulier déterminé par des buts relatifs à l'éthique protestante comme l'ascétisme, le travail difficile, le salut, etc. (Ho & Lloyd, 1984 ; Mirels & Garrett, 1971). Ce concept insiste effectivement énormément dans ses opérationnalisations sur l'aspect du travail acharné, similaire aux opérationnalisations de l'effort dans l'idéologie méritocratique. Cependant, si l'idéologie méritocratique trouve sa finalité dans la réussite ou l'échec de l'individu, l'éthique protestante du travail possède une finalité religieuse et détachée de la finalité individuelle, ce qui différencie bien les deux concepts (Blood, 1969 ; Ho & Lloyd, 1984 ; Mirels & Garrett, 1971).

Pour autant, le fait de considérer qu'un individu n'a ce qu'il mérite que si ce mérite est issu de son travail et de ses efforts est une croyance partagée par beaucoup de chercheurs qui voient derrière la notion de capacités celle d'aptitudes innées dont la résultante ne peut pas être « méritée » puis qu'elle n'est pas contrôlée par l'individu : « Si les individus sont libres et égaux, le mérite ne peut évaluer que la manière dont on use de cette liberté en choisissant de travailler plus ou moins (...). Si le mérite mesure le seul talent, le hasard de la naissance et des gênes, il n'est plus mérite, il n'est que la transformation des héritages en mérite » (Duru-bellat & Meuret, 2009). On voit bien ici que la notion de liberté, de responsabilité, et de contrôlabilité

sont déterminantes dans ce qu'on entend par mérite, et vont au-delà de la notion d'internalité puisque les capacités, caractéristiques internes, semblent ne pas être aussi contrôlables que les efforts et peuvent par ailleurs s'apparenter au « talent », une caractéristique qui ne serait pas perçue comme légitime du point de vue de l'idéologie méritocratie (Duru-bellat & Meuret, 2009 ; Young, 1958). Sur la base de ces auteurs, on pourrait donc imaginer que l'idéologie méritocratique ne reposerait que sur la contrôlabilité qu'un individu exerce sur les événements : une personne aurait ce qu'il mérite si ce qu'il mérite est la résultante de son travail et de ses efforts. Les capacités seraient alors absentes de cette conception.

Comment concevoir alors que les capacités fassent partie de la définition d'origine donnée par Young (1958) et reprise par certains auteurs (Davey & al., 1999 ; Weiner, 1979, 1986) semblant penser qu'il est tout à fait légitime que les efforts et les capacités aient leur place à part entière dans l'explication de réussite ou d'échec légitime et méritée ?

Un début de réponse est apporté par certains auteurs. Si on peut effectivement concevoir les capacités comme étant une caractéristique innée, un talent, et donc quelque chose sur lequel l'individu n'a finalement aucun contrôle et dont il bénéficie sans avoir à travailler (Duru-bellat & Meuret, 2009), on peut également percevoir les capacités d'une autre façon. Dans le champ des explications causales, Graham et Weiner (1991) font la distinction entre des capacités qui peuvent renvoyer à des aptitudes « innées » des individus, et des capacités qui peuvent renvoyer à des compétences acquises par l'individu « acquired skills ». Cette distinction se retrouve dans le champ de l'économie avec ce qu'on appelle les « character skills », des capacités innées (Fanchini, 2017) ou issues de traits de personnalité « relatively enduring », étant donc assez stables (Roberts, 2009) ; et les « soft skills », des compétences étant le fruit d'un apprentissage (Heckman & Kautz, 2012). Nous retrouvons également cette distinction entre capacités « innées » et compétences acquises dans le champ des théories implicites de l'intelligence (Dweck, 1986). Selon ces théories, il existerait deux croyances concernant la nature de

l'intelligence qui renvoient globalement à la manière dont l'individu explique, comprend, et réagit aux informations en contexte d'apprentissage (Cury, Da Fonseca, Rufo & Sarrazin, 2002 ; Cury, Da Fonseca, Rufo, Peres & Sarrazin, 2003 ; Da Fonseca, Rufo & Cury, 2001). La première théorie est dite théorie de l'entité de l'intelligence, et renvoie à la croyance que l'intelligence est une qualité propre à l'individu globalement stable, un don incontrôlable en ce sens qu'on ne peut ni le changer, ni l'acquérir, de la même façon qu'on pourrait considérer un trait de personnalité. Cette façon de concevoir l'intelligence semble directement faire référence aux capacités comme étant quelque chose de stable et d'inné, sur lequel on a peu de contrôle. La seconde théorie correspond à la théorie dite incrémentielle, et renvoie à l'idée que l'intelligence est malléable, que l'individu a la possibilité de l'améliorer et de l'augmenter grâce aux efforts qu'il peut investir dans son travail. Cette façon-là de concevoir l'intelligence semble renvoyer à l'idée que les compétences peuvent avoir été acquises par un investissement préalable et par des efforts qu'a dû fournir l'individu pour arriver à ce niveau de compétence.

Derrière cette notion de compétences acquises se trouverait donc de l'effort consolidé en quelque chose de plus stable et construit au fil du temps. Cette façon de concevoir les capacités, comme étant plutôt des compétences acquises, permettrait de comprendre la présence de ce concept au sein de l'idéologie méritocratique en ce sens où elles reposeraient sur de l'effort préalable et seraient donc, dans une certaine mesure, contrôlables par l'individu. De plus, cela permet de mieux comprendre l'interdépendance entre les efforts et les capacités qu'il semble difficile de différencier, y compris à l'âge adulte (Surber, 1984). En effet dans les études qualitatives menées par Nicholls & ses collègues (Nicholls & Miller, 1984, 1985 ; Nicholls, Patashnick & Mettetal, 1986) nous observons que ce n'est qu'à partir de l'âge de 12 ans que les individus sont à même de considérer l'effort et les capacités comme étant deux caractéristiques indépendantes, les capacités n'étant pas nécessairement déduites de l'effort mais pouvant

accroître ou diminuer l'effet de l'effort sur la performance (Nicholls & Miller, 1985, p.195-196).

Aussi, il est possible que la façon dont on perçoit les capacités des individus en tant que méritocrates soit au travers de l'effort, ce qui expliquerait la présence de ce concept au sein d'une idéologie qui se définit généralement comme excluant les facteurs innés et non contrôlables dans l'attribution du mérite (Duru-bellat & Meuret, 2009 ; Young, 1958). Les compétences dites acquises pourraient être perçues comme étant plus contrôlables que des capacités innées et pourraient donc s'insérer dans la logique méritocratique. Pour cette raison, mais également pour être sûrs de respecter et de comprendre cette idéologie en profondeur, nous avons choisi de retenir la définition telle que donnée par Young (1958) et reprise par Davey & al., (1999) selon laquelle un individu a ce qu'il mérite en fonction de ses efforts et de ses capacités.

A partir de cette définition, notre idée est donc de construire un outil de mesure permettant de rendre compte de la globalité de ce concept, ce qui nous permettra, le cas échéant, de l'affiner, de l'approfondir, et surtout de bien le délimiter. Nous choisirons cependant volontairement de ne pas préciser si nous parlons de capacités innées ou de compétences acquises, afin de laisser les participants percevoir derrière les capacités ce qu'ils souhaitent y percevoir. Cela nous permettrait d'étudier plus précisément cet aspect de l'idéologie méritocratique par la suite.

Un dernier point de ce chapitre consiste à préciser l'approche adoptée dans le cadre de l'analyse et de la mesure de cette idéologie méritocratique, en termes d'approche prescriptive ou descriptive. En effet, nous avons déjà vu qu'il est classiquement envisagé en psychologie sociale de différencier au niveau des normes, d'une part, ce qu'il convient de faire et de penser ou de ne pas faire et de ne pas penser dans une situation donnée, et d'autre part, ce que font et pensent la plupart des membres d'une société (Dubois, 2003). Cette distinction, si elle

s'applique particulièrement bien aux contenus des normes, peut aussi s'appliquer au niveau plus abstrait des idéologies et notamment de l'idéologie méritocratique (Davey & al., 1999 ; Garcia, 2001). Il semble important de différencier ces deux aspects d'un point de vue idéologique : l'aspect prescriptif de la méritocratie renvoie à ce que les choses devraient être dans un idéal sociétal, c'est-à-dire à une préférence partagée globalement par les membres d'une société, préférence indépendante du contexte social réel. Et on nommera l'aspect descriptif la façon dont les membres d'une société perçoivent leur réalité sociale (Davey & al., 1999). Concernant l'idéologie méritocratique, l'aspect prescriptif consisterait à penser que les gens *devraient* être récompensés sur la base de leurs attributs individuels plutôt que sur des facteurs qui ne relèvent pas de caractéristiques internes et contrôlables par les individus ; l'aspect descriptif consisterait à penser que les gens *sont* récompensés sur la base de ce qu'ils méritent (Garcia, 2001). Il semble fondamental de distinguer les deux aspects pour des raisons à la fois conceptuelles et psychométriques. Tout d'abord, étant donné que l'aspect prescriptif renvoie à une forme d'idéal normatif de ce que les gens devraient mériter dans notre société et dans notre culture, il ne serait pas étonnant que la majorité des gens adhèrent largement à cet aspect de la méritocratie. On peut, au contraire, considérer que l'aspect descriptif est plus à même de varier en fonction des individus (Davey & al., 1999). D'ailleurs, les recherches ayant tenté de mesurer la méritocratie scolaire en mesurant son aspect descriptif (e.g. dans quelle mesure chaque item correspond à la réalité de l'école aujourd'hui) et prescriptif (e.g. dans quelle mesure chaque item devrait correspondre à la réalité de l'école aujourd'hui) comme l'étude de Darnon, Smeding & Redersdorff (2018), qui reprend l'échelle de Wiederkehr & al. (2015) basée sur une conception du mérite comme étant le seul résultat des efforts, trouvent des corrélations négatives ($r = -.36$) entre la méritocratie prescriptive ($\alpha = .79$; $M = 4$; $SD = .99$) et descriptive ($\alpha = .74$; $M = 5.49$; $SD = .92$). Ce résultat nous indique qu'il est important de ne pas confondre ces deux aspects, et de bien choisir le plus pertinent pour notre cadre de

recherche. Or, nous intéressent à la façon dont les enseignants perçoivent les élèves et le système éducatif tel qu'il est, nous nous sommes focalisés sur l'aspect descriptif de l'idéologie méritocratique.

3. Conclusion du chapitre III

L'idéologie méritocratique est un concept énormément évoqué dans la littérature de façon générale, mais finalement peu défini. Le but de ce chapitre était d'apporter quelques éclaircissements théoriques afin de mieux comprendre cette idéologie. Nous avons effectivement essayé de comprendre le lien que pouvait avoir l'idéologie méritocratique avec la valorisation de l'effort en milieu scolaire, en comprenant les valeurs qui sous-tendent cette idéologie et qui se prescrivent en normes de conduites particulières. Nous avons également essayé de comprendre les rapports entre efforts et capacités au sein de la définition de cette idéologie, afin de comprendre l'importance de l'internalité mais aussi de la contrôlabilité dans la méritocratie. Cela nous a permis de conclure sur la forme descriptive de l'idéologie méritocratique tel que nous l'étudierons ici par rapport à notre objet de recherche : la valorisation de l'effort en tant que norme de comportement en milieu scolaire. Le but de ce chapitre était également de faire le point sur la définition retenue de l'idéologie méritocratique avant de passer à la mesure de ce concept qui nécessite une opérationnalisation de sa définition théorique. L'idéologie méritocratique serait une idéologie selon laquelle un individu a ce qu'il mérite en fonction de ses efforts et de ses capacités (Young, 1958). Dans le prochain chapitre, nous procéderons à la construction d'une échelle permettant de mesurer l'idéologie méritocratique scolaire, puis à la validation psychométrique de cette échelle. Le but final sera d'avoir un outil de mesure fiable et valide permettant par la suite d'étudier l'impact de l'adhésion à l'idéologie méritocratique sur la valorisation de l'effort en termes d'utilité sociale et donc de réussite scolaire.

CHAPITRE IV – La mesure de l'idéologie méritocratique

Nous avons déjà pu voir, à travers la littérature et dans les études réalisées précédemment que l'effort possédait un poids normatif important. Dans le chapitre précédent, nous avons posé l'hypothèse que cette norme serait notamment une conséquence d'une idéologie plus importante en milieu scolaire : l'idéologie méritocratique.

Notre idée a donc été de reproduire les études précédemment faites en essayant de voir si l'idéologie méritocratique pourrait avoir un impact sur la valorisation normative de l'effort en particulier. Plus précisément, nous avons cherché à voir si le lien entre effort et utilité sociale, qui s'est avéré tantôt existant dans sa forme explicative (étude 2) et tantôt inexistant dans sa forme prédictive (étude 3) ne pourrait pas dépendre de si les enseignants adhèrent ou non à l'idéologie méritocratique scolaire.

Cependant, comme nous avons pu le voir précédemment, l'idéologie méritocratique est un concept qui a été beaucoup étudié mais finalement pas assez précisément défini. Le chapitre précédent nous a ainsi permis de partir d'une définition stable et solide afin de clarifier la façon d'analyser ce concept à l'école. Mais avant de pouvoir utiliser ce concept, il faut pouvoir le mesurer. Dans ce chapitre, nous allons procéder à la création et à la validation d'un outil permettant de mesurer ce concept. Nous essayerons de construire un outil fidèle à la définition retenue, de façon à ce que sa construction empirique reflète sa construction théorique, et nous présenterons l'ensemble de notre démarche. Cette démarche nous permettra, dans le chapitre suivant, de pouvoir utiliser cet outil que nous aurons validé afin d'intégrer un modérateur des jugements scolaires.

1. Les difficultés actuelles pour mesurer l'idéologie méritocratique scolaire

Comme nous avons déjà pu le voir, la définition de l'idéologie méritocratique ne fait pas consensus au sein de la littérature. Cette difficulté théorique s'accompagne donc en conséquence d'une difficulté pratique. Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi de retenir la définition d'origine de Young (1958) selon laquelle une personne a ce qu'elle mérite en fonction de ses efforts et de ses capacités.

Dans un premier temps, notre démarche a donc été de recenser les échelles qui existent actuellement dans la littérature et qui permettent généralement d'étudier l'idéologie méritocratique, que ce soit en milieu scolaire ou dans d'autres milieux organisationnels.

1.1. La confusion de concepts autour de l'idéologie méritocratique

La première difficulté à laquelle nous avons été confrontés est que l'idéologie méritocratique est assez fréquemment confondue avec des concepts proches mais différents. Par exemple, nous avons déjà expliqué précédemment qu'elle peut facilement être confondue avec l'éthique protestante du travail, qui promeut les vertus du travail acharné dans l'attribution de réussite d'un individu (Ho & Lloyd, 1984 ; Mirels & Garrett, 1971). Il n'est donc pas étonnant que l'éthique protestante du travail ait été utilisée pour mesurer l'idéologie méritocratique étant donné que l'effort constitue un élément non négligeable de cette idéologie (Mirels & Garrett, 1971). Les deux concepts sont d'ailleurs généralement corrélés (Major & O'Brien, 2005). Cependant, ce concept se distingue très clairement du concept de méritocratie dans son acception religieuse et morale (e.g. « *La vie serait plus signifiante si nous avions moins de temps libre* »). Il s'en différencie également en ce qu'il ne mesure que l'effort, et ne s'intéresse pas à la notion de capacités. Il s'agit ici d'un effort connoté d'une pénibilité

nécessaire, d'un travail acharné dont la récompense se situe moins dans la réussite concrète d'un individu mais plutôt dans une récompense religieuse et post mortem (Blood, 1969 ; Ho & Lloyd, 1984 ; Mirels & Garrett, 1971).

L'idéologie méritocratique a également été fréquemment confondue avec ce qu'on appelle la « croyance en un monde juste », qui est un concept largement étudié en psychologie sociale du fait de sa prédominance également importante dans nos sociétés (Lerner, 1980). Selon cette croyance, nous vivrions dans un monde fondamentalement juste dans lequel les gens obtiennent ce qu'ils méritent et méritent ce qui leur arrive (Rubin & Peplau, 1975). Selon Lerner & Montada (1998), la raison de l'adhésion majoritaire à ce type de croyance repose sur le besoin qu'ont les individus de croire qu'ils vivent dans un environnement stable, prévisible et contrôlable, ce qui leur permet donc de s'engager sans risque dans des comportements à long terme dont ils pensent qu'ils seront nécessairement « récompensés » (Lerner & Miller, 1978). Cette croyance serait acquise socialement au cours du développement cognitif et moral des individus afin de les encourager à développer des comportements normatifs et permettant une meilleure socialisation de l'enfant (Feather, 1991 ; Lecigne & Jocal, 2006). Et il est vrai que si l'on s'arrête à cette définition, on peut penser légitimement que l'idéologie méritocratique et la croyance en un monde juste relèvent du même concept. On trouve d'ailleurs des corrélations positives entre les deux concepts (Furnham & Procter, 1989 ; Rubin & Peplau, 1975). Cependant, nous avons cherché à analyser la structure des échelles développées pour mesurer la croyance en un monde juste, et nous avons observé des distinctions importantes par rapport à l'idéologie méritocratique. En effet, certaines échelles nous amènent à concevoir que la « justice » n'est pas forcément une justice qui se mérite sur la base de caractéristiques individuelles telles que l'effort et les capacités, mais peut également renvoyer à quelque chose de totalement externe à l'individu, une justice immanente à même de décider ce que l'individu mérite en bien ou en mal (Dalbert, 1999 ; Kübler-Ross, 1970). Heider (1958) avait d'ailleurs

été l'un des premiers à initier la recherche sur la croyance en un monde juste en observant la relation entre vertu et récompense, ainsi qu'entre vice et punition, en insistant davantage sur les conséquences fatales (e.g. religieuses, naturelles, provenant d'autrui) qui surviendraient en cas de vice, et en mettant donc en avant des sources de justice très différentes, et parfois imprédictibles (Paulhus & Carey, 2011), provenant de dieu (e.g. « Basically God is fair for people »), de la chance (e.g. « I get what I deserve due to chance »), ou encore d'autrui (e.g. « Other people will ensure that people get what they deserve »). C'est d'ailleurs suite à ces constatations que des échelles mesurant la croyance en un monde juste ont été développées en distinguant cette croyance en fonction de la source de provenance de la justice (Dieu, Nature, Autrui, Soi) (Stroebe, Postmes, Täuber, Stegeman & John, 2015). Ainsi, l'idéologie méritocratique et la croyance en un monde juste ne sont pas des synonymes. L'idéologie méritocratique est *une* façon de concevoir la justice, elle est *une* croyance en un monde juste parmi d'autres, et il existe d'autres façons de concevoir la justice. Il est donc nécessaire, dans la façon de mesurer l'idéologie méritocratique, de bien définir ce qu'on entend dans cette façon de voir la justice.

Enfin, nous évoquerons également un dernier concept avec lequel l'idéologie méritocratique est souvent confondue, et sur lequel il faut être vigilant dans notre façon de mesurer cette idéologie : il s'agit de la « justification du système ». La plupart des recherches ayant porté sur la justification du système s'accordent à dire que ce concept renvoie au besoin de maintenir une attitude positive à l'égard du système dans lequel nous évoluons, et donc de légitimer ce système afin de préserver le statu quo (Jost, Banaji & Nosek, 2004). Cela signifie qu'afin qu'un système apparaisse comme légitime, la façon dont est établie la hiérarchie sociale doit reposer sur la croyance que les gens ont ce qu'ils méritent. Là encore, la croyance en la méritocratie peut tout à fait être une idéologie permettant de justifier le système (Jost, Pelham, Sheldon & Ni Sullivan, 2003 ; Jost & Hunyady, 2005). Des recherches récentes ont pu montrer

par ailleurs qu'adhérer à l'idéologie méritocratique était associé à l'idée de vouloir préserver un système juste et que dire à des individus que la réussite d'une tâche relevait de la chance les amenait à davantage investir d'efforts dans celle-ci lorsqu'on leur précisait qu'elle avait pour but de mieux comprendre la relation entre effort et réussite sociétale (Ledgerwood & al., 2011). En ce sens, les deux concepts sont très liés dans notre système mais la justification du système peut prendre des formes différentes en fonction des différents contextes dans lesquels on se trouve. Tout comme il existe différentes façons de percevoir la justice et que la méritocratie n'en est qu'une parmi d'autres, il existe également plusieurs façons de justifier les hiérarchies présentes dans le système. La méritocratie peut en être une, de la même façon que la croyance en la dominance sociale par exemple, e.g. l'adhésion des individus à une hiérarchie sociale composée de groupes dominants « supérieurs » et de groupes dominés « inférieurs » et donc à maintenir les inégalités sociales (Pratto, Sidanius, Stallworth & Malle, 1994). S'il est donc logique d'observer des liens entre ces deux concepts, l'idéologie méritocratique ne résume pas à elle seule l'ensemble des éléments qui peuvent composer la justification du système, elle n'en est qu'une partie.

Enfin, malgré le fait qu'elle ait été tantôt confondue avec des concepts trop précis tels que l'éthique protestante du travail, ou trop englobants tels que la croyance en un monde juste ou la justification du système, des auteurs ont tout de même tenté de mesurer l'idéologie méritocratique, et nous avons tenté cette fois-ci d'analyser les échelles existantes actuelles afin de voir si nous pouvions les utiliser en fonction de notre définition et de notre recherche.

1.2. Les problématiques relatives aux échelles mesurant l'idéologie méritocratique

Nous avons alors été confrontés à une deuxième problématique liée aux faiblesses psychométriques des échelles utilisées pour mesurer l'idéologie méritocratique dans le cadre de notre recherche. En effet, que ce soit par rapport à l'aspect prescriptif ou descriptif de l'idéologie méritocratique, ou que ce soit par rapport à l'absence de validité de ces échelles, il paraît difficile de les réutiliser telles quelles.

1.2.1. Les échelles prescriptives ou descriptives

L'une des premières échelles à avoir été développée pour mesurer la méritocratie est l'échelle de Davey & al., (1999) (voir Annexe 4). Cette échelle a initialement été conçue pour se distinguer de l'échelle de Croyance en un monde juste de Rubin & Peplau (1975) qui mesurait la perception descriptive que l'on avait que le monde est réellement juste. Ainsi, le but de l'échelle de Davey & al. (1999) était de proposer une échelle permettant de mesurer la préférence pour les principes du mérite, et se constitue donc comme une échelle prescriptive. Or, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, l'aspect prescriptif et idéal de l'idéologie méritocratique semble être prédominant dans nos sociétés et particulièrement à l'école (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Dornbusch & al., 1996). Une telle échelle est donc, de notre point de vue, peu susceptible de varier en fonction des individus et nous observerions donc peu de différences interindividuelles. Au-delà de cette constatation, nous avons également déjà précisé que nous nous intéressions qu'à l'aspect descriptif de l'idéologie méritocratique, c'est-à-dire la façon dont les individus voient réellement le milieu scolaire en termes de méritocratie.

La plupart des échelles créées par la suite ont tenté de proposer des échelles évaluant l'aspect descriptif de la méritocratie, bien que se basant majoritairement sur l'échelle de Davey

& al., (1999) et ce, malgré la très faible consistance interne des facteurs de cette dernière (Son Hing, Bobocel, Zanna, Garcia, Gee & Oraziotti, 2011). Par exemple, l'échelle de « Belief in school meritocracy » (Wiederkehr, 2015b), se base sur l'échelle de Davey & al., (1999) ainsi que sur des échelles d'enquête sur la justice sociale (Forsé & Parodi, 2011) pour élaborer une échelle de méritocratie descriptive, en changeant la consigne et en demandant aux participants d'indiquer dans quelle mesure ils pensent que chaque proposition correspond (et non devrait correspondre) à la réalité de l'école aujourd'hui, ce qui en fait une échelle descriptive (voir Annexe 6). Cette échelle a été par la suite réutilisée, notamment par Darnon, Smeding & Redersdorff (2018) afin de mesurer l'adhésion en une méritocratie scolaire à la fois descriptive et prescriptive. Les instructions de l'échelle originale de Wiederkehr & al., (2015) ont donc été modifiées afin de correspondre à l'une ou l'autre des deux conceptions, et les résultats montrent bien des corrélations négatives entre les deux concepts ($r = -.36$), confirmant bien que les deux concepts appréhendent des éléments relativement opposés ou n'allant en tout cas pas dans le même sens, et qu'il est essentiel de les distinguer (Son, Hing & al., 2011). Dans le même sens, l'échelle de « Perception of Meritocracy » (Garcia, 2001, voir Annexe 7) a été développée afin de se différencier de la méritocratie prescriptive en proposant une échelle de méritocratie descriptive. Garcia (2001) ayant identifié l'échelle de Davey et al. (1999) comme mesurant la méritocratie prescriptive uniquement, a généré un pool de 45 items supposés être liés à des aspects clés de la perception méritocratique, en développant sa propre échelle à part, sans partir de l'échelle prescriptive d'origine de Davey & al. (1999) afin d'avoir une échelle purement descriptive. Par la suite, des échelles comme celle de Lannegrand-Willems (2004, voir Annexe 8) ont été conçues pour mesurer la croyance en la justice à l'école, une échelle de justice reprise de Lipkus, Dalbert & Siegler, 1996, agrémentée d'items de justice et adaptée à l'école, qui contient une bonne partie d'items relevant de la croyance et en ayant des formulations

strictement descriptives de la justice méritocratique scolaire, bien que l'auteur ne les aies pas identifiées telles quelles, ce qui fait de cette échelle, là encore, une échelle purement descriptive.

Ainsi, la plupart des échelles que nous avons répertoriées ici, c'est-à-dire l'échelle de Davey & al. (1999), l'échelle de « Belief in school meritocracy » (Wiederkehr, 2015), la reprise de cette échelle par Darnon, Smeding & Redersdorff (2018), et les échelles d'enquête sur la justice sociale (Forsé & Parodi, 2011), sont des échelles qui se basent sur une conception prescriptive de la méritocratie. Se baser sur une échelle prescriptive pour ensuite développer un outil descriptif, simplement en changeant un mot de la formulation et en le mettant au conditionnel peut cependant poser question. S'agissant de deux façons d'étudier une norme qui sont très différentes et qui n'impliquent pas du tout la même chose, on ne peut pas être certains que l'on mesure réellement ces différences en changeant simplement la consigne et le caractère conditionnel des propositions : une modification de la sorte nécessiterait que l'on analyse plus précisément ces modifications, de façon à être certains que nous n'avons pas nui à l'instrument de mesure (Touzani & Salaani, 2000). A l'inverse, l'échelle de Garcia (2001), ou encore de Lannegrand-Willems (2004), bien que cette dernière ne s'intéresse pas vraiment au concept de méritocratie en lui-même mais au concept de justice à l'école, sont des échelles intéressantes car elles ont été conçues en premier lieu pour étudier une forme de méritocratie et de justice descriptive. Elles n'ont cependant jamais bénéficié d'une validation psychométrique.

1.2.2. Les échelles ayant des difficultés de validation psychométrique

Là encore, l'échelle de Davey & al., (1999) semble difficile à analyser et on comprend que différentes vagues ont été nécessaires afin d'aboutir à une échelle ayant une consistance interne acceptable ($\alpha = .60$ pour les deux premières versions et $\alpha = .70$ pour la troisième, ce qui reste à la limite du conventionnellement acceptable selon Nunnally (1970). En effet, cette échelle (voir Annexe 5) distingue des valeurs telles que l'égalité (e.g., « When a bonus is given to a work

team for good performance, the money ought to always be divided equally among the group members ») ou encore l'équité qu'il juge comme étant plus représentative du concept de méritocratie (e.g., « Between two equally smart students applying for the same job, the one who is the harder worker ought to always get the job »). Ce faisant, l'auteur part du principe qu'être d'accord avec des affirmations relevant de l'égalité revient à moins adhérer aux affirmations relevant de l'équité et donc à moins adhérer à la méritocratie en milieu scolaire et en contexte organisationnel. Ce raisonnement peut s'avérer difficile à concevoir étant donné que les valeurs d'égalité et d'équité ne sont pas, de notre point de vue, opposées dans l'idéologie méritocratique, mais sont au contraire imbriquées et complémentaires.

Il semble également difficile de reprendre et d'utiliser des échelles qui ne cherchent pas à appréhender la même chose et qui surtout, ne s'intéressent pas au même contexte que le nôtre, comme c'est le cas pour l'échelle de mobilité individuelle dans le système américain (Major & al., 2002, voir Annexe 9). Il faut également faire attention aux études qui tendent à assimiler les concepts de croyance en la méritocratie descriptive et justification du système qui, s'ils peuvent montrer des similitudes sur le plan opérationnel, sont bien conceptuellement différents (Sidanius & Pratto, 2001 ; Jost & Hunyady, 2005 ; Ledgerwood & al., 2011). Ces auteurs argumentent effectivement que contrairement à la méritocratie prescriptive, la méritocratie descriptive est une façon de justifier le système. Il faut cependant relativiser cette affirmation car si la méritocratie semble bien être un concept de « contenu » (nous avons pu développer jusqu'à maintenant la complexité de sa structure), la justification du système semble être une manière plus générale de vouloir maintenir le statu quo actuel d'une société, peu importe le type d'idéologie qui y prédomine. Ce serait donc plutôt un concept « contenant ». Confondre ces deux concepts reviendrait à effectuer une erreur de logique classique de type paralogisme. En effet, on résumerait ici l'idée de justification du système à l'idéologie méritocratique seule en supposant une relation d'inclusion symétrique entre les deux concepts. La méritocratie serait

donc nécessairement une façon de justifier le système et justifier le système reviendrait à adhérer à l'idéologie méritocratique. Pourtant, nous avons ici une relation entre deux concepts qui n'est pas symétrique : si l'idéologie méritocratique est bien une forme de justification du système, on ne peut pas en déduire pour autant que toute forme de justification du système utilise l'idéologie méritocratique. Ces mélanges de concepts rendent la validité des échelles mentionnées discutables dans notre cadre de recherche.

Une autre problématique de validité concerne la validité interne des échelles existantes. Certaines échelles ont en effet fait le choix de ne mesurer la méritocratie qu'à travers des items liés à l'effort (Darnon, Smeding & Redersdorff, 2018 ; Darnon, Wiederkehr, Dompnier & Martinot, 2018 ; Wiederkehr, 2015). Effectivement, bien que nous concevions l'importance cruciale de l'effort dans l'idéologie méritocratique, notamment du fait de son caractère interne et contrôlable, rendant le résultat dû à l'effort davantage "mérité" par l'individu, il semble délicat de mesurer un concept global en se référant uniquement à la moitié de sa définition théorique (et en faisant fi des capacités). Nous avons effectivement déjà approfondi la place des capacités dans le concept de méritocratie, et l'importance d'en tenir compte à la fois d'un point de vue théorique mais aussi opérationnel.

Enfin, malheureusement, la plupart des échelles qui existent n'ont tout simplement jamais fait l'objet d'analyses factorielles (Garcia, 2001 ; Lannegrand-Willems, 2004), ou souffrent d'analyses incomplètes (Darnon, Smeding & Redersdorff, 2018 ; Darnon, Wiederkehr, Dompnier & Martinot, 2018 ; Major & al., 2002 ; Wiederkehr, 2015). D'autres échelles, encore, présentent ces analyses et montrent des faiblesses psychométriques concernant ces échelles à cause notamment d'indices de consistance interne trop faibles (Darnon, Wiederkehr, Dompnier & Martinot, 2018 ; Davey & al., 1999).

Aussi, bien que chacune de ces échelles apporte un élément de plus nous permettant de mieux comprendre le concept de méritocratie, elles ne peuvent suffire pour des raisons d'ordre conceptuel mais également d'ordre psychométrique. Or, pour pouvoir étudier l'impact de l'idéologie méritocratique sur les jugements scolaires, il est nécessaire d'avoir à disposition une échelle ayant une base théorique claire, et ayant été psychométriquement validée afin de pouvoir être utilisée et interprétée sans difficultés liées à l'outil en lui-même. Nous nous sommes cependant basés sur le travail fait par l'ensemble de ces chercheurs, et notamment sur le travail de certaines échelles qui ne souffraient que d'un manque d'adaptation et de validation. A présent, nous allons présenter les étapes de la création de notre outil permettant d'étudier l'idéologie méritocratique en milieu scolaire.

2. Étapes de la construction de l'échelle

Afin de pouvoir pallier les différentes problématiques d'ordre théorique ou opérationnel concernant les quelques échelles qui ont été répertoriées précédemment, nous avons entamé la construction d'une échelle de méritocratie scolaire. Pour cela, nous avons choisi d'utiliser le paradigme de validation de Churchill (1979, voir Annexe 10) révisé par Roehrich (1993) (voir Annexe 11). Ainsi, dans un premier temps, nous avons cherché à délimiter théoriquement le domaine du construit par une revue approfondie de la littérature développée dans la partie précédente, puis nous avons pu, grâce aux connaissances acquises sur le sujet et grâce aux différentes échelles existantes qui ont été analysées précédemment, commencer à générer un pool d'items permettant de procéder à la première étape d'exploration psychométrique. Une fois les données issues d'un premier échantillon récoltées, nous procéderons à une analyse factorielle exploratoire, nous vérifierons sa structure et sa cohérence interne, et un autre

échantillon de données permettra de procéder cette fois à une analyse factorielle confirmatoire afin de pouvoir procéder à une cross-validation de nos premiers résultats sur un échantillon indépendant du premier.

Le but de ce travail est d'arriver à obtenir une échelle clairement identifiée comme mesurant l'idéologie méritocratique en France dans le cadre précis du contexte scolaire. Effectivement, à notre connaissance, aucune échelle n'a été validée pour mesurer ce construit en milieu scolaire. Puisque la première étape de revue de la littérature et de l'analyse d'échelles a déjà été développée précédemment, nous allons ici expliciter la façon dont nous avons repris certaines échelles, certains items provenant d'échelles différentes ; nous expliquerons également pourquoi nous avons choisi d'inclure certains aspects théoriques et pas d'autres en justifiant ces choix au regard de la littérature et de notre contexte d'étude. Enfin, nous parlerons de certains aspects, notamment le type d'échelle envisagé, avant de présenter nos hypothèses et la passation des études de validation.

2.1. La constitution de l'échelle

Nous avons recensé au sein de la littérature, différentes échelles permettant de mesurer la méritocratie ou des concepts proches de la méritocratie telle que la justice à l'école par exemple. En prenant appui sur la délimitation conceptuelle qui a été faite jusqu'à présent nous avons sélectionné un certain nombre d'items qui nous paraissaient les plus pertinents pour obtenir une échelle valide (Jackson & Paunonen, 1985). Notre objectif était effectivement de mesurer la méritocratie dans ses différentes composantes, à savoir le principe d'une rétribution en fonction du mérite (principe général de méritocratie : les élèves obtiennent ce qu'ils méritent), et de mesurer également ses deux sous-dimensions : le principe des récompenses sur la base des efforts fournis (les élèves qui font des efforts sont récompensés), et le principe des récompenses sur la base des capacités (les élèves qui ont des capacités sont récompensés). Nous

voulions en effet appréhender ce concept au travers de son aspect générique et de ses sous-dimensions, mais nous voulions également dissocier l'idéologie méritocratique d'autres concepts potentiellement associés, tels que la justification du système.

Nous avons tout d'abord choisi de conserver une échelle à part entière descriptive (nous nous intéressons ici bien à la façon dont les gens perçoivent l'école comme étant méritocratique), et qui a déjà été en partie traduite et adaptée au système scolaire bien que n'ayant bénéficié d'aucune analyse et validation factorielle dans ce cadre-là. Il s'agit de l'échelle de croyance en un monde juste de Lipkus & al. (1996), qui a été reprise et adaptée au contexte scolaire par Lannegrand-Willems (2004). L'idée était d'utiliser directement les trois items traduits par Lannegrand-Willems (2004) et de traduire et adapter au contexte scolaire les deux items restants (voir Annexe 12a). Pour cela, nous avons tout d'abord fait traduire par une personne bilingue français/anglais. Puis, nous avons refait traduire dans le sens inverse notre nouvelle traduction par une autre personne bilingue jusqu'à ce que les deux versions coïncident et soient comparables (Ægisdóttir, Gerstein & Çinarbaş, 2008). Nous souhaitons avoir des items appréhendant le principe méritocratique de manière générale et la plupart des items de cette échelle répondaient à cette exigence²². Nous avons rajouté à cette dimension deux items issus de Gangloff & Sourisse (1995), traduisant la méritocratie générale, mais teintée d'effort (e.g. « Les élèves qui ne progressent pas n'ont pas su tirer parti des possibilités qui leur étaient offertes » ; « Les élèves qui font tout pour obtenir des bonnes notes à l'école y parviennent ») afin de voir dans quelle mesure les participants interprétaient ces items comme relevant bien de l'une ou l'autre de ces dimensions, pour potentiellement agrémente la dimension des efforts de deux items supplémentaires (voir Annexe 12b).

²² L'échelle de Lannegrand-Willems (2004) a été structurée de façon à ce qu'il y ait des items destinés à renseigner le point de vue de l'élève ou celui de l'enseignant. Nous avons gardé uniquement les items appréhendant le point de vue de l'enseignant.

Au-delà des items appréhendant le principe méritocratique de manière générale (e.g. Les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent), nous souhaitons ensuite introduire deux sous-dimensions à ce facteur général, avec des items qui seraient spécifiquement axés sur l'explication de la réussite par les efforts ou qui seraient spécifiquement axés sur l'explication de la réussite par les capacités. Ainsi, nous restons fidèles au concept tel que défini théoriquement (Young, 1958). En effet, pour obtenir une mesure valide, il est indispensable d'introduire des items représentatifs de l'ensemble du construit (Rungtusanatham, 1998). Par conséquent, nous avons rajouté deux sous-dimensions au principe général de méritocratie avec des items faisant intervenir l'effort et des items faisant intervenir les capacités dans l'explication de la réussite scolaire (Weiner, 1979, 2003), la définition de la croyance en la méritocratie spécifiant bien que l'on a ce qu'on mérite « en fonction de nos efforts et de nos capacités » (Young, 1958 ; Davey, Bobocel, Son Hing & Zanna, 1999).

Pour mesurer l'idée de mérite lié à l'effort, nous avons emprunté à l'échelle de Wiederkehr (2015) quatre de ses items afin de mesurer le côté contrôlable de la méritocratie (e.g. l'explication de réussite par les efforts) qui ont l'avantage d'avoir déjà été adaptés au contexte scolaire. Ces items ont été choisis du fait qu'ils mettent en avant de façon très claire le rôle de l'effort dans l'obtention de la réussite scolaire (voir Annexe 13a). Nous y avons également rajouté un item issu de l'échelle traduite par Lannegrand-Willems (2004) qui nous semblait bien correspondre à cette sous dimension (voir Annexe 13b).

Nous n'avons trouvé que très peu d'items dans les échelles de méritocratie ou de justice à l'école appréhendant le mérite lié aux capacités. En effet, un seul item provenant de l'échelle de perception de la méritocratie de Garcia (2001) correspondait à nos critères (voir Annexe 14a). Afin de compléter cette mesure, nous avons donc choisi de nous inspirer des travaux sur l'attribution causale introduisant cette distinction théorique fondamentale que fait Weiner

(1979) entre efforts et capacités. Effectivement, nous avons développé plus haut déjà que la plupart des échelles mesurant la méritocratie se focalisent le plus souvent sur les efforts et n'introduisent pas la notion de capacités dans l'explication de réussite, alors même que la définition du concept intègre bien ces deux aspects. Nous avons donc recouru à des échelles d'attribution pour vérifier si oui ou non l'explication en termes de capacités est liée au principe méritocratique, ce qui serait expliqué par le côté contrôlable des capacités. Nous avons pour cela utilisé l'échelle de Gangloff & Sourisse (1995) et rajouté deux items traduisant l'idée du mérite lié aux capacités en les adaptant au milieu scolaire (voir Annexe 14b). Enfin, nous y avons rajouté un item issu de l'échelle traduite par de Lannegrand-Willems (2004) traduisant l'idée de l'idéologie méritocratique s'expliquant par les capacités (« Les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir ») (voir Annexe 14c).

Cela nous donnait donc une échelle de méritocratie avec au total : sept items traduisant a priori le principe général de méritocratie, cinq items traduisant l'idée d'un mérite lié à l'effort, et quatre items traduisant l'idée d'un mérite lié aux capacités, soit 16 items en tout (voir Annexe 15).

2.2. Le type d'échelle utilisée

Concernant des aspects plus pratiques de l'échelle, il fallait que l'échelle à utiliser soit cohérente avec l'ensemble des échelles sollicitées en termes de nombre de points afin d'éviter des effets de variation d'instrument de mesure et de ne pas avoir un biais de méthode (Touzani & Salaani, 2000). Nous sommes donc restés sur une échelle de Likert en sept points. L'échelle originale de Lipkus & al., (1996) était sur une échelle de réponse en sept points. Concernant les items rajoutés à l'échelle par la suite, certains venaient d'échelles en six points (Lannegrand-Willems, 2004 ; Wiederkehr, 2015), ou encore étaient des échelles binaires (Gangloff & Sourisse, 1995), mais étant donné que ces items sont empruntés et que cet emprunt ne concerne pas l'échelle

globale, nous avons décidé de tout de même les adapter aux autres en ayant une échelle de mesure globale en sept points.

Conformément à la méthodologie de Roehrich (1993), nous sommes ensuite passés à l'étape de collecte des données préliminaire afin de pouvoir, par la suite, analyser et potentiellement purifier cette échelle par des analyses factorielles exploratoires puis confirmatoires. Pour cela, nous allons présenter maintenant la validation psychométrique de cet outil que nous avons décidé d'appeler « l'Échelle de Méritocratie Scolaire »

3. Validation de l'échelle d'idéologie méritocratique

3.1. Hypothèses

Concernant nos hypothèses :

Nous nous attendons à ce que l'idéologie méritocratique soit un concept général comportant lui-même deux sous dimensions : une dimension de méritocratie liée à l'effort et une dimension de méritocratie liée aux capacités.

Nous allons maintenant présenter les résultats concernant cette échelle au travers de deux échantillons distincts : l'un utilisé dans une perspective exploratoire et l'autre utilisé dans une perspective confirmatoire.

3.2. Méthode

3.2.1. Participants

755 participants français ont participé à cette étude sur la base du volontariat. Parmi ces personnes, 92.3% étaient des professeurs du primaire, secondaire, ou de l'enseignement

supérieur. 5.1% étaient des étudiants majoritairement en master PEEF (professorat) et 2.6% avaient d'autres métiers liés à la formation professionnelle.

Un premier échantillon de 250 participants (214 femmes et 36 hommes, M âge = 36.3, $SD = 9.86$) a tout d'abord été sollicité pour la phase exploratoire. Un deuxième échantillon de 505 participants similaires aux participants du premier échantillon concernant leur âge et leur genre (454 femmes et 48 hommes²³, M âge = 35.1, $SD = 10$) a ensuite été sollicité pour compléter la phase confirmatoire.

3.2.2. Déroulement & Matériel

Après avoir contacté les participants via des réseaux sociaux liés au Master MEEF et à l'enseignement, nous leur avons donné accès au lien menant à l'étude en ligne (voir Annexe 16).

L'étude s'est déroulée en ligne grâce à la plateforme Qualtrics et était présentée comme une « étude sur la perception du Système Éducatif ». Le questionnaire avait été diffusé largement sur ces réseaux sociaux. Les participants devaient tout d'abord consentir à la participation de l'étude. Ils étaient informés que leurs réponses resteraient anonymes, et qu'ils pouvaient renoncer à poursuivre l'étude à tout moment, en ayant les coordonnées des auteurs de l'étude. Il était ensuite demandé au participant de se positionner sur chacune des propositions présentées concernant le Système Éducatif français à l'aide d'une échelle de réponse allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Il était ensuite demandé aux participants de préciser leur genre, leur âge ainsi que leur métier. Enfin, il était proposé au participant de laisser ses coordonnées s'il souhaitait en savoir plus sur les résultats de l'étude.

²³ Trois participants n'ont pas souhaité indiquer leur genre ainsi que leur âge

3.3. Résultats

3.3.1. Structuration factorielle de la croyance en la Méritocratie Scolaire (CMS)

Afin de déterminer la structure factorielle de la CMS, nous avons d'abord procédé à une analyse factorielle exploratoire (AFE) sur les données issues du premier échantillon, puis nous avons réalisé une analyse factorielle confirmatoire (AFC) sur les données issues du second échantillon. Ces deux analyses ont été exécutées dans le cadre d'une modélisation bi-factorielle. Nous avons choisi cette approche car elle correspond à l'organisation théorique attendue proposant de structurer la croyance en la méritocratie scolaire autour d'un facteur de méritocratie générale (composé de tous les items sous analyse) et de deux facteurs spécifiques respectivement intitulés méritocratie liée aux efforts et méritocratie liée aux capacités (chacun constitué d'une partie spécifique et distincte des items sous analyse) (voir Jennrich & Bentler, 2011, 2012 ; Reise, 2012, pour des détails)²⁴.

3.3.1.1. L'étape exploratoire

Une première analyse exploratoire bi-factorielle (BI-AFE) a été réalisée à partir des réponses aux 16 items (Méthode d'estimation du Maximum de Vraisemblance "ML" et rotation orthogonale n'autorisant pas la corrélation entre les facteurs). L'Analyse Parallèle associée (qui confronte les facteurs observés à différents ensembles de facteurs aléatoirement générés) a suggéré l'existence de trois facteurs. En revanche, les indices de fit attachés à cette solution (permettant d'évaluer l'adéquation du modèle aux données) ne se sont pas révélés être pleinement satisfaisants : les valeurs du CFI (Comparative Fit Index, ici égal à .907) et du TLI (Tucker-Lewis Index, ici égal à .851) ont été inférieures aux seuils recommandés dans la

²⁴ Afin de s'assurer de la pertinence "empirique" de ce positionnement, nous avons comparé la structuration bi-factorielle de nos données à deux structurations potentiellement concurrentes, à savoir un modèle unidimensionnel (composé de trois facteurs de même ordre) et un modèle hiérarchique (composé de deux facteurs de premier ordre et d'un facteur de second ordre). La correspondance de chacun de ces deux modèles avec nos données s'est révélée être moins bonne que celle obtenue avec le modèle bi-factoriel (voir Chen, West, & Sousa, 2006, pour un approfondissement).

littérature pour parler d'un bon fit ($\geq .95$; voir Hu & Bentler, 1999), alors que la valeur de l'indice RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation, ici égale à .085) a été supérieure au seuil recommandé dans la littérature ($\leq .06$). Seule la valeur du SRMR (Standardized Root Mean Square Residual, ici égal à .047) s'est avérée satisfaisante, tombant sous le seuil recommandé ($\leq .08$). L'analyse des contributions des items aux différents facteurs identifiés a confirmé ce résultat, en montrant plusieurs items problématiques (ne se positionnant sur aucun facteur, se positionnant sur plusieurs facteurs à la fois, ...). Sur cette base, et en considérant de près le contenu sémantique de chacun des 16 items préalablement retenus, nous avons décidé d'exclure quatre items du pool initial pour n'en conserver que 12²⁵, puis de procéder à une seconde BI-AFE dite "incomplète" (c'est-à-dire ne permettant pas à tous les items de contribuer à tous les facteurs).

Cette seconde BI-AFE a permis de mettre en évidence une solution à trois facteurs présentant cette fois-ci une adéquation satisfaisante aux données (CFI = .953; TLI = .916; RMSEA = .072 ; SRMR = .043). A l'exception de deux contributions factorielles (comprises entre .30 et .40), les contributions des items sur *leur* facteur ont toutes été supérieures à .40 (seuil suggéré par Velicer, Peacock, & Jackson, 1982), et significatives à $p < .05$. Au vu de ce pattern, les trois facteurs ont respectivement été intitulés Méritocratie générale, Méritocratie liée aux efforts, et Méritocratie liée aux capacités (voir tableau 6). Spécifiquement, le facteur général "Méritocratie générale" a été composé des items 1, 3, 4 et 5 ; Le premier facteur spécifique "Méritocratie liée aux efforts" a été composé des items 7, 9, 10 et 11²⁶ et, et le second facteur spécifique "Méritocratie liée aux capacités" a été composé des items 13, 14, 15 et 16 (voir tableau 7).

²⁵ Les quatre items exclus ont été les items 2, 6, 8 et 12

²⁶ L'item 7 était un item a priori destiné à être dans la dimension générale, mais qui a été considéré comme étant un item de la dimension liée aux efforts du fait de sa formulation et de son loading, et que nous avons donc par la suite appelé 7E

Tableau 6. Items de l'échelle de méritocratie scolaire (12 items)

| |
|--|
| M1G. Les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent |
| M3G. Les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent |
| M4G. Les récompenses et sanctions sont données de façon juste aux élèves |
| M5G. Au fond, j'ai le sentiment que l'école est juste |
| M7G. Les élèves qui font tout pour obtenir des bonnes notes à l'école y parviennent |
| M9E. A l'école, quand on veut, on peut |
| M10E. Pour réussir à l'école, il suffit de travailler dur |
| M11E. A l'école, les élèves qui ont des mauvaises notes sont ceux qui n'ont pas travaillé assez |
| M13C. Les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir |
| M14C. Le plus souvent, les élèves qui ne réussissent pas sont ceux qui manquent d'aptitudes |
| M15C. Les élèves qui ont de bons résultats sont les élèves les plus compétents |
| M16C. Les notes des élèves dépendent principalement de leurs capacités et de leurs compétences |

Tableau 7. Loadings de l'analyse exploratoire de la structure bifactorielle de l'échelle de méritocratie scolaire en 12 items

| Dimension Générique | Estimate | Erreur Standard (SE) | <i>p</i> |
|----------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|
| M1G | .52 | .06 | < .001 |
| M3G | .82 | .04 | < .001 |
| M4G | .67 | .05 | < .001 |
| M5G | .49 | .06 | < .001 |
| M7G | .40 | .06 | < .001 |
| M9E | .52 | .06 | < .001 |
| M10E | .40 | .06 | < .001 |
| M11E | .50 | .06 | < .001 |
| M13C | .41 | .06 | < .001 |
| M14C | .31 | .07 | < .001 |
| M15C | .41 | .06 | < .001 |
| M16C | .46 | .06 | < .001 |

| Dimension Effort | | | |
|-------------------------|-----------------|-----------|----------|
| | Estimate | SE | p |
| M7G | .46 | .07 | < .001 |
| M9E | .50 | .06 | < .001 |
| M10E | .75 | .06 | < .001 |
| M11E | .52 | .06 | < .001 |
| M13C | -.02 | .08 | .78 |
| M14C | .09 | .08 | .28 |
| M15C | .24 | .08 | .004 |
| M16C | .12 | .08 | .13 |

| Dimension Capacités | | | |
|----------------------------|-----------------|-----------|----------|
| | Estimate | SE | p |
| M7G | .12 | .06 | .05 |
| M9E | -.001 | .02 | .96 |
| M10E | .01 | .06 | .84 |
| M11E | .04 | .07 | .54 |
| M13C | .31 | .07 | < .001 |
| M14C | .56 | .06 | < .001 |
| M15C | .63 | .06 | < .001 |
| M16C | .59 | .06 | < .001 |

3.3.1.2. L'étape confirmatoire

Pour examiner la validité du modèle retenu suite à ce premier ensemble de traitements de données, et ainsi déterminer la capacité du modèle à être généralisé au-delà de l'échantillon duquel il a émergé, nous avons exécuté une analyse confirmatoire bi-factorielle (BI-AFC) des réponses aux 12 items retenus fournies par les participants du second échantillon. Hormis l'Analyse Parallèle, les mêmes éléments que précédemment ont été employés pour aider à la décision.

Cette analyse a révélé une bonne correspondance du modèle en trois facteurs aux données (CFI = .954; TLI = .932; RMSEA = .067 ; SRMR = .049) ainsi que des contributions factorielles toutes supérieures à .40 (sauf trois comprises entre .30 et .40), et significatives à p

< .05. Les facteurs ainsi identifiés ont logiquement été nommés de la même manière que précédemment, à savoir Méritocratie générale, Méritocratie liée aux efforts, et Méritocratie liée aux capacités (voir tableau 8).

Tableau 8. Items de l'échelle finale de méritocratie scolaire

| |
|--|
| M1G. Les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent |
| M3G. Les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent |
| M4G. Les récompenses et sanctions sont données de façon juste aux élèves |
| M5G. Au fond, j'ai le sentiment que l'école est juste |
| M7E. Les élèves qui font tout pour obtenir des bonnes notes à l'école y parviennent |
| M9E. A l'école, quand on veut, on peut |
| M10E. Pour réussir à l'école, il suffit de travailler dur |
| M11E. A l'école, les élèves qui ont des mauvaises notes sont ceux qui n'ont pas travaillé assez |
| M13C. Les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir |
| M14C. Le plus souvent, les élèves qui ne réussissent pas sont ceux qui manquent d'aptitudes |
| M15C. Les élèves qui ont de bons résultats sont les élèves les plus compétents |
| M16C. Les notes des élèves dépendent principalement de leurs capacités et de leurs compétences |

3.4. Discussion

L'idéologie méritocratique serait donc, selon nos résultats, un concept se structurant de manière bifactorielle. Nous aurions ainsi une dimension générale, l'idéologie méritocratique en elle-même, avec des items qui ne seraient dépeints ni d'effort, ni de compétence, mais qui renverraient de façon plus générale à l'idéologie du mérite, l'idée que l'on a ce qu'on mérite tout simplement. Et cette dimension générale se nourrirait également en plus, d'items issus de deux dimensions dites « spécifiques », avec des items issus d'une dimension spécifique liée à l'effort, et qui comprendrait donc des items qui font référence à l'idéologie méritocratique par les efforts, et des items issus d'une dimension spécifique liée à la compétence, et qui comprendrait des items qui font référence à l'adhésion à l'idéologie méritocratique par la compétence.

Cette validation psychométrique nous a ainsi permis de valider cette structure qui est nécessaire à la compréhension des croyances adoptées, dans notre contexte, par les enseignants en milieu scolaire, mais qui est également nécessaire pour comprendre l'idéologie méritocratique en elle-même.

En effet, une structure est une information essentielle pour déterminer la composition d'un concept, y compris d'un point de vue abstrait. Il n'est pas anodin que l'idéologie méritocratique soit par exemple un concept qui se structure de manière bifactorielle, avec deux éléments spécifiques présents au sein de la dimension générique de l'idéologie méritocratique en elle-même.

Premièrement, cela nous permet de valider statistiquement ce que l'on observait théoriquement concernant la structure de cette idéologie. Nous avons effectivement pu voir que l'idéologie se définissait à l'origine comme étant une croyance en l'idée qu'un individu a ce qu'il mérite en fonction de ses efforts et de ses habilités (Young, 1958). Et bien que nous ayons pu voir que d'un point de vue psychométrique, nous avons des résultats qui ne correspondaient pas ou peu à cette définition dans l'ensemble, nous savions également que peu ou pas d'analyses psychométriques complètes avaient été réalisées sur cette idéologie, et notamment dans le contexte éducatif français, ce que nous avons pu développer plus longuement dans le chapitre précédent. Qu'il y ait des items génériques est complètement concevable, car le participant a le libre choix d'y voir à sa convenance une adhésion à une idéologie qui peut s'expliquer par des facteurs de son choix. Mais le fait d'observer qu'imbriqués dans une dimension générique, nous aurions également des items issus de dimensions spécifiques, et qui intègrent l'idée qu'adhérer à cette idéologie méritocratique, c'est également l'expliquer par des efforts et/ou des habilités, c'est donner du sens à une définition

théorique concrète, ce que nous n'avons pas pu appréhender dans l'ensemble de la littérature portée à notre connaissance.

Deuxièmement, cela nous permet de justifier d'un point de vue statistique la possibilité d'utiliser l'échelle entière, telle que validée, et non juste quelques items génériques. Utilisée entièrement, cette échelle a l'avantage de pouvoir se suffire à elle-même en tant que score global imbriquant des subtilités internes. Mais elle a également cet avantage de pouvoir définir clairement deux dimensions spécifiques dont on peut étudier les impacts différenciés, si impacts différenciés il y a dans nos résultats ultérieurs.

Troisièmement, et pour conclure sur cette échelle, nous avons souhaité pouvoir utiliser un outil permettant de mieux comprendre et mesurer la croyance des enseignants en milieu scolaire concernant cette idéologie dont on suppose qu'elle impacte le jugement de l'enseignant de façon générale. La validation de cet outil nous permet de pouvoir attester d'un point de vue tant théorique que psychométrique que nous pouvons utiliser cet outil avec davantage d'assurance dans nos prochaines études, car nous savons ce que nous avons créé et nous savons ce que nous mesurerons. Cet avantage indéniable, accompagné de l'ensemble des perspectives que nous donne à comprendre la validation de cette échelle, nous permettra de mieux comprendre in fine, les résultats globaux de cette thèse et d'y apporter des subtilités que nous n'aurions sans doute pas pu apporter sans une validation rigoureuse.

4. Conclusion du chapitre IV

Ce chapitre nous a permis d'approfondir plusieurs éléments liés à l'idéologie méritocratique ainsi qu'à notre projet de recherche de façon plus générale.

Tout d'abord, nous avons pu décortiquer d'un point de vue théorique ce que représentait ce concept, à quoi il était rattaché, et à quel point il pouvait s'avérer utile de le prendre en compte dans notre recherche lorsqu'on s'intéresse au jugement des enseignants.

Ce chapitre nous a également permis de constater que très peu d'échelles psychométriques validées se sont intéressées à ce concept de manière approfondie, et a démontré la nécessité, si l'on souhaitait intégrer ce concept, de pouvoir le mesurer de façon valide et fiable. Nous avons donc, sur la base de la littérature existante, tant au niveau de la structure qu'au niveau des items utilisés, créé une échelle de mesure de l'idéologie méritocratique en milieu scolaire. Nous avons pris le temps de pouvoir valider cette échelle statistiquement avant de décréter que nous pouvions l'utiliser en tant que variable explicative dans nos études ultérieures.

A présent, il est temps de faire le lien entre le résultat principal de ce chapitre, qui nous a permis de concevoir un outil de mesure de l'idéologie méritocratique en milieu scolaire, et notre intérêt de recherche principal, à savoir, le jugement scolaire de l'effort.

Nous savons en effet que l'école a pour mission, non seulement de former et de sélectionner les élèves sur la base de critères légitimes, mais aussi de leur transmettre des valeurs morales et des idéaux éducatifs (Article L111-1 de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 – art.2) qui font comprendre aux élèves ce qui est attendu d'eux dans le système scolaire (Durkheim, 1922, 1938), et notamment, qu'ils fassent des efforts.

La norme de l'effort pourrait être mise en lien, et être une conséquence directe de l'idéologie méritocratique, très présente dans nos sociétés (Katz & Hass, 1988 ; McCoy e

Major, 2007 ; Quinn et Crocker, 1999), et plus particulièrement à l'école, et pourrait même être qualifiée de « norme méritocratique d'imputabilité » (Testé, 2009).

Or, l'analyse de ce concept au travers de sa validation nous a également permis de constater que l'idéologie méritocratique stipule qu'un individu a ce qu'il mérite, non seulement en fonction de ses efforts, mais également en fonction de ses habilités, de sa compétence (Young, 1958).

A partir de là, nous pouvons donc avec toute précaution faire l'hypothèse que l'adhésion à cette idéologie aura un impact sur le jugement de l'enseignant vis à vis des efforts de ses élèves, mais également peut être, dans une certaine mesure, vis à vis des compétences manifestées par ses élèves.

Restant dans une approche exploratoire, le but des prochains chapitres et des prochaines études de cette thèse, sera de mieux comprendre la façon dont un enseignant juge les efforts et la compétence de ses élèves, et de quelle manière l'adhésion à l'idéologie méritocratique vient influencer ce jugement. Étant donné nos références théoriques, nous pourrions avancer hypothétiquement que l'adhésion forte à l'idéologie méritocratique accentuerait l'importance du lien que fait l'enseignant entre l'effort de l'élève et la perception qu'il a de sa réussite, ainsi que, dans une certaine mesure, l'importance du lien que fait l'enseignant entre les capacités de l'élève et la perception de réussite qu'il a de ce dernier.

En effet, même si nous savons à présent que la compétence fait partie intégrante de ce concept, et que nous l'avons démontré statistiquement, nous savons également théoriquement que la compétence peut renvoyer à une idée plus stable et non contrôlable de la réussite d'un individu (Weiner, 1986, 2003), et peut donc paraître injuste selon la façon dont elle est appréhendée. Nous savons par ailleurs également que les capacités peuvent être perçues comme

étant « acquise », et peuvent donc en ce sens se rapprocher de la notion d'effort (Graham & Weiner, 1991).

Les futures études de cette thèse pourront nous aiguiller dans ce questionnement et dans la validation de ces hypothèses.

CHAPITRE V – L’impact de l’idéologie méritocratique sur les jugements scolaires

1. Introduction

Nous avons vu dans nos études précédentes plusieurs résultats à mettre en perspective avec la théorie de la valeur sociale dans laquelle nous avons inscrit ce travail. Nous avons notamment pu voir que l’effort est une norme scolaire importante qui peut être mise en relation avec l’idéologie méritocratique, à tel point que cette norme d’effort a été qualifiée de « norme méritocratique d’imputabilité » (Testé, 2009).

En effet, nous pourrions imaginer que d’une part, les enseignants vont valoriser en termes d’utilité sociale les élèves qui expliquent leur réussite par de l’effort étant donné que cela accentue le degré de responsabilité qu’ils ont sur les événements, et ce qui rend donc leur réussite légitime et méritée (Dompnier et Pansu, 2007, 2010 ; Duru-bellat & Meuret, 2009 ; Matteucci, 2007 ; Matteucci et al., 2008 ; Pansu et Gilibert, 2002 ; Testé, 2009). Adhérer à l’idéologie du mérite pourrait donc accentuer la valeur explicative de l’effort en termes d’utilité sociale. D’autre part, nous pourrions imaginer qu’un enseignant qui adhère fortement à l’idéologie du mérite devrait davantage prédire qu’un élève faisant des efforts est à même de réussir. Ainsi, le lien inexistant que nous avons observé dans notre étude 3 pourrait apparaître dès lors que l’enseignant adhère fortement à l’idéologie méritocratique. De plus, nous avons déjà pu voir qu’il est difficile, y compris à l’âge adulte de vraiment faire la distinction entre effort et compétence, notamment lorsqu’intervient le concept de « compétences acquises », donc sous-entendu, acquises par de l’effort (Graham & Weiner, 1991 ; Nicholls & Miller, 1985, p.195-196 ; Surber, 1984). On sait également que la compétence est une composante non négligeable de l’idéologie méritocratique étant donné que celle-ci implique que la réussite doit

être basée à la fois sur les efforts et les capacités (Young, 1958). Nous pouvons donc faire l'hypothèse que le lien explicatif et prédictif entre compétence et utilité sociale devrait également dans une certaine mesure être renforcé par l'adhésion à l'idéologie méritocratique.

Dans ce chapitre, nous allons présenter trois études supplémentaires dans lesquelles nous avons interrogé les valeurs d'effort et de compétence en termes d'utilité sociale et de désirabilité sociale en introduisant cette fois-ci un modérateur supplémentaire de ces jugements : l'idéologie méritocratique. Dans ces études, nous utiliserons l'échelle de méritocratie en tant que score global, les dimensions spécifiques étant comprises dans ce score. L'idée est en effet d'avoir l'ensemble des facettes de l'échelle et de les utiliser comme une idéologie globale propre à sa définition qui peut intervenir sur le jugement scolaire des enseignants. Ces études auront également pour objectif complémentaire de répliquer les résultats précédemment obtenus dans le chapitre deux.

2. Étude 5 – L'impact de l'idéologie méritocratique sur l'attribution d'effort et de compétence

2.1. Présentation et hypothèses

Un premier objectif de cette étude était d'étudier les valeurs d'effort et de compétence au sein de la dimension de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale tout en introduisant un modérateur qui est l'idéologie méritocratique. Un deuxième objectif consistait à répliquer les résultats précédemment obtenus dans l'étude deux du Chapitre 3.

Ainsi, comme précédemment dans l'étude deux du Chapitre 3, nous avons manipulé les deux dimensions de la valeur sociale, l'utilité sociale et la désirabilité sociale. Comme nous l'avons déjà explicité dans les chapitres précédents, nous nous situons donc dans une perspective explicative de la réussite et de l'appréciation scolaire étant donné que les

enseignants doivent attribuer des traits expliquant une forte versus une faible valeur d'utilité sociale ou désirabilité sociale de l'élève. Après avoir pris connaissance d'un profil d'élève ayant une forte versus une faible valeur d'utilité et/ou de désirabilité sociale, les enseignants devaient penser à un élève qu'ils avaient eux-mêmes en classe et caractériser cet élève en lui attribuant des traits de personnalité relatifs à l'effort et à la compétence. Ensuite, il était proposé aux enseignants de répondre à une seconde étude indépendante permettant de mesurer leur adhésion à l'idéologie méritocratique.

Nos hypothèses étaient donc les suivantes :

H1 : Nous faisons l'hypothèse que l'utilité sociale et la désirabilité sociale devraient être tout autant expliquées par la perception d'effort tandis que seule l'utilité sociale devrait être expliquée par la perception de compétence.

H2 : Nous faisons l'hypothèse que la relation entre utilité sociale et effort, et dans une moindre mesure, la relation entre utilité sociale et compétence, devrait être plus forte chez les enseignants adhérant à une forte idéologie méritocratique.

2.2. Méthode

2.2.1. Participants

Nous avons sollicité 284 enseignants français de collège (179 femmes et 103 hommes*²⁷), classés en trois catégories d'âge. Parmi eux, 104 enseignants avaient entre 20 et 35 ans ; 127 avaient entre 36 et 50 ans et 53 d'entre eux avaient 51 ans et plus. Ils venaient de

²⁷ Deux personnes n'ont pas souhaité se prononcer sur leur genre

collèges des académies de Dijon, Nancy-Metz, Nantes, Normandie, Toulouse, Créteil, Clermont, Creuse, Yvelines et Orléans Tour.

2.2.2. Déroulement & Matériel

L'étude s'est déroulée en ligne grâce à la plateforme Qualtrics et était présentée comme une « étude sur la perception des élèves par leurs enseignants » (voir Annexe 17). Le questionnaire avait été diffusé par la direction des établissements sur les listes de diffusion de leurs établissements. Les participants devaient d'abord rentrer leur académie et collège d'appartenance et devaient consentir à participer à l'étude. Ils étaient informés, comme dans l'étude précédente, que leurs réponses resteraient anonymes, et qu'ils pouvaient renoncer à poursuivre l'étude à tout moment, en ayant les coordonnées des auteurs de l'étude.

Il était tout d'abord demandé aux participants de préciser leur genre, leur âge ainsi que l'enseignement dont ils avaient la charge et leur nombre d'années d'expérience. Ensuite, les différentes consignes manipulant l'utilité sociale et la désirabilité sociale d'un élève étaient attribuées aléatoirement aux enseignants. Ils devaient imaginer un élève précis qui aurait ces caractéristiques en donnant son prénom, puis ils devaient caractériser cet élève présenté comme ayant tout pour réussir (forte utilité sociale) versus rien pour réussir à l'école (faible utilité sociale), et comme ayant tout pour être apprécié par leurs enseignants (forte désirabilité sociale) versus rien pour être apprécié par leurs enseignants (faible désirabilité sociale). Ces consignes sont les mêmes que celles utilisées dans l'étude 2. L'ordre de présentation des informations sur l'utilité et la désirabilité de cet élève était contrebalancé.

Afin de vérifier que notre induction expérimentale était réussie, il était demandé à l'enseignant de se positionner sur un ensemble de huit indicateurs similaires à ceux utilisés dans l'étude 3. Pour mesurer la perception de l'utilité sociale, nous avons cinq indicateurs relatifs à la réussite scolaire (e.g. les notes, le rang supposé dans sa classe, le passage en classe supérieure,

le prestige et la longueur des études futures). Pour mesurer la désirabilité sociale, nous avons trois indicateurs relatifs à l'appréciation de l'élève par l'enseignant (e.g. l'appréciation générale de l'élève par ses enseignants, l'appréciation personnelle de l'élève par l'enseignant et les remarques sur le bulletin de notes). Pour chacune de ces propositions, les enseignants devaient se positionner à l'aide d'une échelle de réponse allant de 1 à 7, adaptée à chaque item, et dont les intitulés n'étaient précisés que pour les extrémités de l'échelle (e.g. Cet élève a des notes : très faibles (1) à très élevées (7)).

Il était ensuite demandé aux enseignants de se positionner sur un ensemble de traits de personnalité liés aux différentes dimensions du jugement social, dont l'effort et la compétence, afin de pouvoir vérifier l'impact de nos deux variables indépendantes sur ces sous-dimensions du jugement social. Ils devaient également se positionner sur d'autres traits liés au jugement social. Ils devaient se positionner sur chaque trait à l'aide d'une échelle de réponse allant de 1 (ne caractérise pas du tout cet élève) à 7 (caractérise tout à fait cet élève).

Après avoir répondu à ce questionnaire, nous remercions le participant et nous lui proposons de répondre à une seconde étude en cours de passation qui n'était pas liée à la première, portant sur la perception du fonctionnement du système scolaire français actuel. Les participants devaient se positionner sur un ensemble de 12 propositions. Il s'agissait des 12 items issus de notre étude de validation sur la mesure de l'idéologie méritocratique, que nous avons présentée dans l'étude 4 précédente. Enfin, il était proposé à l'enseignant de laisser ses coordonnées s'il souhaitait en savoir plus sur les résultats ultérieurs de l'étude.

2.3. Résultats

2.3.1. Vérifications expérimentales

2.3.1.1. *L'utilité sociale*

Afin de vérifier si notre induction expérimentale (la manipulation d'utilité sociale) avait fonctionné, nous avons calculé un score sur les items relatifs au niveau de réussite perçue de l'élève ($\alpha = .94$) et un score sur les items relatifs au niveau d'appréciation perçue de l'élève ($\alpha = .91$). Puis nous avons procédé à une ANOVA à mesure répétées avec comme facteurs catégoriels l'utilité sociale (Utilité Sociale + et Utilité sociale -) de l'élève fictif et comme variable dépendante les scores d'utilité sociale (Check Utilité Sociale) et de désirabilité sociale (Check Désirabilité Sociale). Nous nous attendions effectivement à ce que l'élève utile soit perçu comme étant plus utile que l'élève non utile, mais à ce qu'on n'observe pas de différence en termes de perception de désirabilité sociale.

Les résultats montrent un effet interactif significatif du produit du facteur d'Utilité Sociale manipulé et de la dimension mesurée (utilité sociale versus désirabilité sociale), $F(1, 282) = 72.2, p < .001, \eta p^2 = .20$. En effet, on observe que les élèves présentés comme ayant une forte utilité sociale (Utilité Sociale +) ont bien été perçus comme plus utiles que les élèves ayant une faible utilité sociale (Utilité Sociale -). Les résultats montrent également que les élèves présentés comme ayant une forte utilité sociale ont été perçus comme plus désirables que ceux présentés comme ayant une faible utilité sociale. Cependant, si, dans la condition Utilité Sociale -, les élèves ont bien été perçus comme étant moins utiles qu'ils ne sont désirables, on observe une absence de différence entre nos deux mesures concernant la condition d'Utilité Sociale +. Autrement dit, lorsque l'élève était présenté comme ayant une forte utilité sociale, il a été perçu comme aussi utile que désirable par les enseignants (voir tableau 9).

Tableau 9. Moyennes (et écart-types) des scores d'utilité sociale et de désirabilité sociale en fonction de la manipulation expérimentale de l'Utilité Sociale

| | Vérification expérimentale de l'Utilité Sociale <i>M (SD)</i> | Vérification expérimentale de la Désirabilité Sociale <i>M (SD)</i> |
|--------------------------|---|---|
| Utilité Sociale + | 5.44 (1.5) c | 5.29 (1.89) c |
| Utilité Sociale - | 2.43 (.96) a | 3.79 (1.79) b |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

Les différences observées sont cela dit moins marquées sur la perception de désirabilité sociale que sur la perception d'utilité sociale, les inférences observées ne sont donc pas symétriques, expliquant l'effet interactif que l'on observe. Bien que notre induction expérimentale ait, comme dans l'étude 2, marché en ce qui concerne la perception d'utilité sociale, il semblerait qu'un élève qui réussit soit forcément apprécié tandis qu'un élève qui ne réussit pas peut quand même être un minimum apprécié.

2.3.1.2. *La désirabilité sociale*

Afin de vérifier si notre induction expérimentale (par les profils d'élèves fictifs manipulant le niveau de désirabilité sociale) avait fonctionné, nous avons procédé à une ANOVA à mesures répétées avec comme facteur catégoriel la désirabilité sociale (Désirabilité Sociale + et Désirabilité sociale -) de l'élève et comme variables dépendantes les scores d'utilité sociale (Check Utilité Sociale) et de désirabilité sociale (Check Désirabilité Sociale). Nous nous attendions effectivement à ce que l'élève désirable soit perçu comme étant plus désirable que l'élève non désirable, mais à ce qu'on n'observe pas de différence en termes de perception d'utilité sociale.

Les résultats montrent un effet interactif significatif du Facteur de Désirabilité Sociale manipulé et de la dimension mesurée (utilité sociale versus désirabilité sociale), $F(1,282) = 92.9, p < .001, \eta p^2 = .25$. En effet, on observe que les élèves présentés comme ayant une forte désirabilité sociale (Désirabilité Sociale +) ont bien été perçus comme plus désirables que les élèves ayant une faible désirabilité sociale (Désirabilité Sociale -). Les résultats montrent également que les élèves présentés comme ayant une forte désirabilité sociale ont été perçus comme plus utiles que ceux présentés comme ayant une faible désirabilité sociale. Cependant, si, dans la condition Désirabilité Sociale +, les élèves ont bien été perçus comme étant plus désirables qu'utiles, on observe une absence de différence entre nos deux mesures concernant la condition Désirabilité Sociale-. Autrement dit, lorsque l'élève était présenté comme ayant une faible désirabilité sociale, il a été perçu comme aussi peu désirable que peu utile par les enseignants (voir tableau 10).

Tableau 10. Moyennes (et écart-types) des scores de désirabilité sociale et d'utilité sociale en fonction de la manipulation expérimentale de la Désirabilité Sociale

| | Vérification expérimentale de la Désirabilité Sociale $M (SD)$ | Vérification expérimentale de l'Utilité Sociale $M (SD)$ |
|-------------------------------|---|---|
| Désirabilité Sociale | | |
| + | 6.12 (1.09) c | 4.70 (2.00) b |
| Désirabilité Sociale - | 2.82 (1.13) a | 3.08 (1.54) a |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .005$

Les différences observées sont cela dit moins marquées sur la perception d'utilité sociale que sur la perception de désirabilité sociale, les inférences observées ne sont donc pas symétriques,

expliquant l'effet interactif que l'on observe. Bien que notre induction expérimentale ait marché en ce qui concerne la perception de désirabilité sociale, il semblerait que là encore, un élève qui n'est pas apprécié n'est pas perçu comme réussissant forcément tandis qu'un élève qui est apprécié réussit forcément davantage qu'un élève qui n'est pas apprécié.

Par ailleurs, cette asymétrie, qui était déjà présente dans l'étude 2, nous amène donc ici aussi à envisager qu'un enseignant ne perçoit pas simplement les profils d'élèves de la même façon qu'ils lui ont été soumis, mais infère des informations en termes d'utilité sociale (e.g. un élève qui est plus apprécié aura automatiquement un score d'utilité sociale plus important également qu'un élève qui n'est pas apprécié) ainsi que des informations en termes de désirabilité sociale (e.g. un élève qui ne réussit pas est par conséquent automatiquement un peu moins apprécié qu'un élève qui réussit). Ainsi, malgré notre manipulation, ces inférences subsistent et il sera donc très important de bien contrôler les interactions entre nos deux variables indépendantes au cours de nos analyses.

2.3.2. Calcul des scores et normalité des variables mesurées

Nous avons effectué des analyses de normalité sur l'ensemble des quatre traits de personnalité liés à l'effort. Nous obtenons alors un alpha de $\alpha = .96$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 4.06$, $SD = 2.11$. Les analyses nous permettent de voir par ailleurs que le Skewness (0.09), et le Kurtosis (-1.51) indiquent une courbe relativement platykurtique, mais dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (.14) et un Kurtosis (.29) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale.

Nous avons également effectué des analyses de normalité sur l'ensemble des quatre traits de personnalité liés à la compétence. Nous obtenons alors un alpha de $\alpha = .94$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 4.62$, $SD = 1.80$. Les analyses nous permettent de voir par ailleurs que le

Skewness (-0.19), et le Kurtosis (-1.21) indiquent une courbe relativement platykurtique, mais dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (.14) et un Kurtosis (.29) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale.

Pour l'idéologie méritocratique, nous avons effectué des analyses de normalité sur l'ensemble des 12 items concernant l'adhésion à l'idéologie méritocratique scolaire. Nous obtenons alors un alpha de $\alpha = .89$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 3.84$, $SD = 1.07$. Les analyses nous permettent de voir que le Skewness (-0.2), et le Kurtosis (-0.43) forment une courbe relativement symétrique, et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (.14) et un Kurtosis (.29) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale.

2.3.3. L'impact de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur l'attribution d'effort modéré par l'idéologie méritocratique

Avant de débiter nos analyses, nous avons effectué comme dans l'étude 2 initiale une analyse de corrélations entre nos variables dépendantes, à savoir, le score d'effort, le score de compétence. Cette analyse préalable nous a permis de constater que nos deux variables dépendantes d'intérêt (score d'effort et score de compétence) sont corrélées ($r = .66, p < .001$)²⁸, ce qui signifie qu'il convient, là-encore, de contrôler le niveau de compétence lorsque l'on cherche à analyser l'impact de nos deux variables indépendantes sur la valorisation de l'effort (et inversement si on s'intéresse à la valorisation de la compétence). Nous avons ensuite codé nos variables d'utilité sociale et de désirabilité sociale, avec un code de contraste simple :

²⁸ Étant donné les corrélations entre ces variables, nous avons également calculé les facteurs d'inflation de variance (VIF) afin d'estimer de combien la variance d'un coefficient est « augmentée » en raison d'une relation linéaire avec d'autres prédicteurs. Le VIF entre ces deux variables est de 1, ce qui signifie qu'il n'y a pas de problématiques de colinéarité entre ces deux variables. Ce taux reste en effet sous le seuil de 2,5 définis par Paul Allison en 2012 (<https://statisticalhorizons.com/multicollinearity>).

l'utilité sociale + correspondant à 1, l'utilité sociale – correspondant à -1, la désirabilité sociale + correspondant à 1 et la désirabilité sociale – correspondant à -1.

Nous avons donc mené un modèle de régression pas à pas en rentrant dans un premier temps, la variable à contrôler, la perception de compétence, puis les facteurs d'utilité sociale, de désirabilité sociale, leur produit, le score de méritocratie, et les produits du score de méritocratie avec les variables indépendantes, en tant que prédicteurs de l'attribution d'effort.

Les résultats de cette analyse (voir tableau 11 ci-dessous) montrent que le modèle explique une proportion significative de la variance observée sur l'attribution d'effort (R^2 ajusté = .73).

Ils montrent également que la désirabilité sociale prédit davantage l'attribution d'effort que l'utilité sociale, bien que les deux scores soient significatifs. Ce résultat confirme donc le résultat issu de l'étude 2. Par ailleurs, l'idéologie méritocratique ne prédit pas l'attribution d'effort, et aucun effet d'interaction de l'idéologie méritocratique, que ce soit sur le lien entre utilité sociale et effort ou sur le lien entre désirabilité sociale et effort, n'est observé.

Tableau 11. L'impact de l'Utilité sociale et de la Désirabilité sociale sur l'attribution d'effort en fonction de l'idéologie méritocratique

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Signification (p) |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|-------------------|
| | B | Erreur standard | Bêta | | |
| (Constante) | 3.99 | 0.066 | | 60.28 | < .001 |
| Désirabilité sociale | 2.35 | 0.14 | 1.11 | 17.16 | < .001 |
| Utilité sociale | 1.06 | 0.22 | 0.5 | 4.82 | < .001 |
| Score de compétence | 0.38 | 0.06 | 0.32 | 5.87 | < .001 |
| Score de méritocratie | -0.01 | 0.06 | -0.01 | -0.21 | 0.83 |
| Désirabilité*Utilité | 0.43 | 0.27 | 0.2 | 1.59 | 0.12 |
| Désirabilité*Méritocratie | -0.1 | 0.13 | -0.05 | -0.7 | 0.46 |
| Utilité *Méritocratie | -0.01 | 0.13 | -0.01 | -0.1 | 0.92 |
| Désirabilité*Utilité*Méritocratie | 0.3 | 0.26 | 0.15 | 1.81 | 0.24 |

2.3.4. L'impact de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur l'attribution de compétence modéré par l'idéologie méritocratique

Nous avons mené un modèle de régression pas à pas en rentrant dans un premier temps, la variable à contrôler, la perception d'effort, puis les facteurs d'utilité sociale, de désirabilité sociale, leur produit, le score de méritocratie, et les produits du score de méritocratie avec les variables indépendantes, en tant que prédicteurs de l'attribution de compétence.

Les résultats de cette analyse (voir tableau 12 ci-dessous) montrent que le modèle explique une proportion significative de la variance observée sur l'attribution de compétence (R^2 ajusté = .71).

Tableau 12. L'impact de l'Utilité sociale et de la Désirabilité sociale sur l'attribution de compétence en fonction de l'idéologie méritocratique

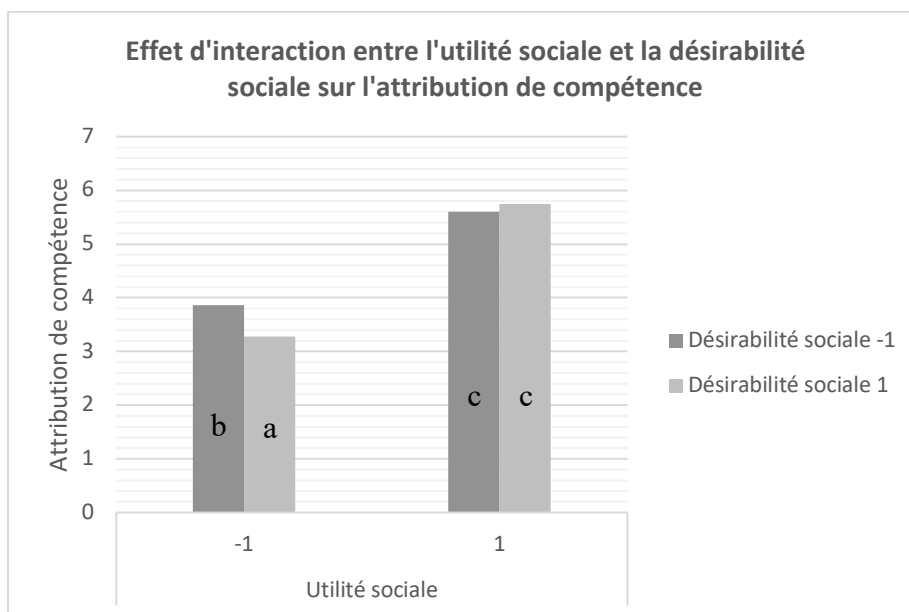
| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Signification (p) |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|-------------------|
| | B | Erreur standard | Bêta | | |
| (Constante) | 4.62 | 0.06 | | 79 | < .001 |
| Désirabilité sociale | -0.21 | 0.17 | -0.12 | -1.24 | 0.22 |
| Utilité sociale | 2.1 | 0.16 | 1.17 | 13.4 | < .001 |
| Score d'effort | 0.29 | 0.05 | 0.34 | 5.88 | < .001 |
| Score de méritocratie | -0.11 | 0.06 | -0.7 | -1.95 | 0.052 |
| Désirabilité*Utilité | 0.72 | 0.24 | 0.4 | 3.05 | 0.002 |
| Désirabilité*Méritocratie | 0.32 | 0.11 | 0.19 | 2.84 | 0.005 |
| Utilité *Méritocratie | 0.12 | 0.11 | 0.07 | 1.03 | 0.3 |
| Désirabilité*Utilité*Méritocratie | -0.24 | 0.23 | -0.14 | -1.05 | 0.3 |

Ils montrent également que seule l'utilité sociale prédit l'attribution de compétence, et pas la désirabilité sociale. Ce résultat confirme donc le résultat issu de l'étude 2.

Ensuite, nous voyons que parmi les interactions rentrées dans le modèle, deux sont significatives. L'interaction des variables de désirabilité sociale et d'utilité sociale prédit l'attribution de compétence : autrement dit, pour les élèves utiles, le fait d'être apprécié ou pas ne joue pas forcément car on leur attribue le même niveau de compétence. Mais pour les élèves

qui n'étaient pas utiles, le fait de ne pas être apprécié a fait que les participants leur ont attribué un peu plus de compétence (voir graphique 3). Ce résultat nous renvoie directement aux vérifications expérimentales qui montraient déjà qu'un élève apprécié est davantage perçu comme ayant une forte utilité sociale qu'un élève non apprécié, mais visiblement, lorsque l'élève ne réussit pas, le fait de ne pas être apprécié fait qu'il est perçu comme ayant davantage de compétences que lorsque l'élève est apprécié.

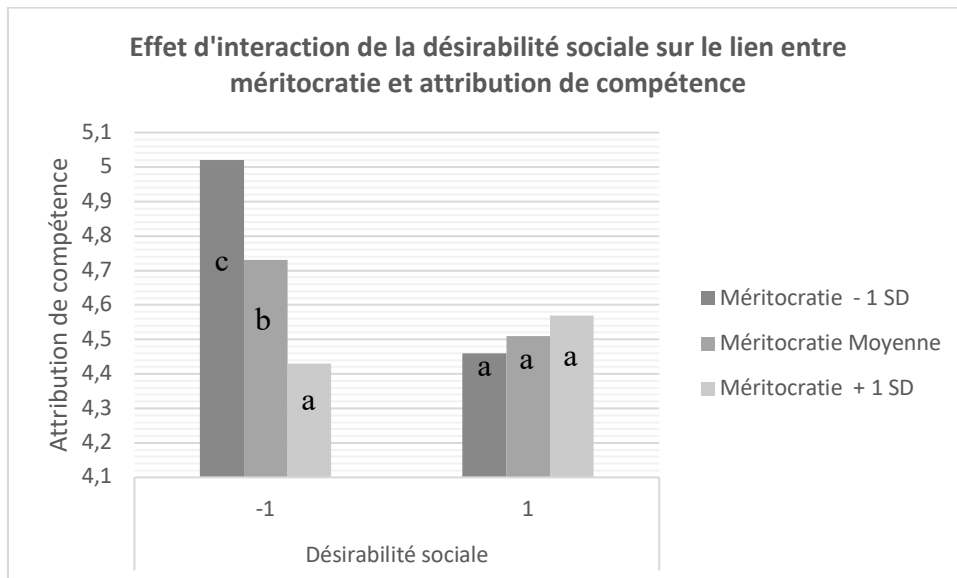
Graphique 3. Effet d'interaction de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale sur l'attribution de compétence



Une lettre différente indique une différence significative à $p < .05$

De plus, l'interaction des variables de désirabilité sociale et d'adhésion à l'idéologie méritocratique prédit l'attribution de compétence : autrement dit, lorsque l'élève n'était pas désirable, le fait de croire à la méritocratie fait qu'on lui a attribué moins de compétences que lorsque le participant ne croyait pas à la méritocratie (voir graphique 4 ci-dessous).

Graphique 4. Effet d'interaction de la désirabilité sociale et de l'adhésion à l'idéologie méritocratique sur l'attribution de compétence²⁹

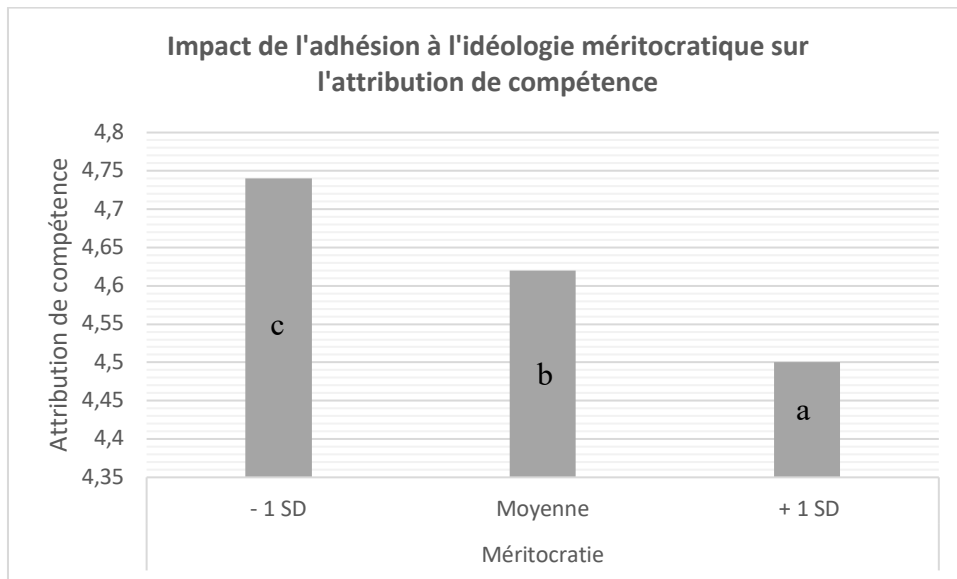


Une lettre différente indique une différence significative à $p < .05$

Cette tendance est significative dans le cas des élèves non désirables, mais on voit également la tendance inverse graphiquement bien qu'elle ne soit pas significative, dans le sens où les personnes adhérant à la méritocratie valoriseraient davantage les compétences des élèves appréciés que ceux n'y adhérant pas. Dans la même logique, on observe que l'idéologie méritocratique prédit négativement l'attribution de compétence et que les personnes adhérant à cette idéologie ont globalement moins valorisé les élèves en termes de compétence que ceux qui n'adhèrent pas à cette idéologie (voir graphique 5 ci-dessous).

²⁹ Le score de méritocratie étant quantitatif, nous avons pris le score moyen ainsi qu'un score faible à un écart-type en-dessous de la moyenne, et un score élevé à un écart-type au-dessus de la moyenne

Graphique 5. Impact de l'adhésion à l'idéologie méritocratique sur l'attribution de compétence



Une lettre différente indique une différence significative à $p < .05$

Enfin, si aucun lien d'interaction entre l'idéologie méritocratique et la désirabilité sociale n'était attendu, nous nous attendions à un lien d'interaction entre l'idéologie méritocratique et l'utilité sociale, qui n'est ici pas significatif contrairement à nos hypothèses.

2.4. Discussion

Le but de cette étude étant dans un premier temps d'étudier l'ancrage de l'effort et de la compétence au sein de la dimension de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale tout en intégrant comme modérateur de ces liens l'adhésion à l'idéologie méritocratique. Il s'agissait également de reproduire les résultats issus des études 2 et 3 du chapitre 2.

Nous nous attendions en premier lieu à ce que l'effort soit ancré à la fois dans l'utilité sociale et la désirabilité sociale, alors que la compétence ne devrait être ancrée que dans la dimension de l'utilité sociale (H1).

Nos résultats ont montré que l'effort, en tant que facteur explicatif, était effectivement ancré à la fois dans la dimension de la désirabilité sociale et dans la dimension de l'utilité, bien

que son ancrage dans la dimension de la désirabilité sociale soit plus important que son ancrage dans la dimension de l'utilité sociale. Ces résultats confirment donc les résultats issus de l'étude 2. Ce résultat fait écho à l'idée que la valeur explicative de l'effort est ancrée au sein des deux dimensions, contrairement à sa valeur prédictive (Saidah & Louvet, 2019).

Nos résultats ont également montré que la compétence était uniquement ancrée dans la dimension de l'utilité sociale, un résultat attendu théoriquement (Gallay, 1992 ; Abele et al., 2008 ; Carrier et al., 2014 ; Mollaret & Miraucourt, 2016) et empiriquement du fait de nos précédents résultats. Cette absence de lien dans la dimension de la désirabilité sociale peut s'expliquer par l'idée que les élèves compétents soient, là encore, perçus par les enseignants comme des élèves sur lesquels ils ne peuvent finalement avoir que peu d'impact, et qu'ils ne les apprécient donc pas particulièrement en termes de désirabilité sociale puisqu'ils ont, au mieux, peu besoin de leur enseignement, ou au pire, remettent implicitement en question son utilité.

Nos résultats nous poussent aussi à questionner la façon dont on perçoit l'utilité sociale et la désirabilité sociale en fonction de leur association l'une à l'autre : en effet, l'effet d'interaction que nous avons trouvé entre l'utilité sociale et la désirabilité sociale tend à démontrer que malgré notre manipulation expérimentale, les élèves qui n'étaient pas utiles ont malgré tout été perçus comme des élèves compétents lorsqu'ils n'étaient pas désirables comparativement à lorsqu'ils étaient désirables. Ce résultat est également à mettre en lien avec l'interaction que nous trouvons concernant l'autre interaction que l'on trouve entre désirabilité sociale et adhésion à l'idéologie méritocratique, où l'on trouvait que seules les personnes n'adhérant pas à l'idéologie méritocratique vont davantage valoriser les élèves qui ne sont pas désirables en termes de compétences, que ceux y adhérant. Autrement dit, pour les enseignants qui n'adhèrent pas à la méritocratie, le fait de ne pas être apprécié en tant qu'élève peut renvoyer à un profil d'élèves ayant des compétences. Comme nous l'avions déjà vu précédemment, les

enseignants apprécient fortement les élèves normatifs (Dompnier, Pansu & Bressoux, 2007 ; Dubois & Beauvois, 2001) donc notamment ceux qui font des efforts. Nous avons également déjà observé dans nos résultats que les élèves faisant des efforts sont généralement très appréciés, et que l'inverse est vrai, dans cette étude aussi : les élèves appréciés sont des élèves faisant des efforts. Ainsi, on peut imaginer qu'un élève n'étant pas apprécié signifie pour les enseignants qu'il ne fait pas d'efforts parce qu'il a déjà des compétences, qu'il les utilise pour réussir ou pas. Ce profil d'élève est peut-être un profil qu'ils rencontrent dans leur quotidien et qui apparaît ainsi dans nos résultats, bien que ne l'ayant pas cherché. A l'inverse, si notre raisonnement est juste, pour les méritocrates, ce type d'élèves ne mériterait pas d'avoir des compétences, car il s'agit vraisemblablement d'un élève qui n'est pas apprécié et ne travaille donc pas en classe. On voit d'ailleurs que les personnes adhérant à l'idéologie méritocratique valorisent de façon globale moins les compétences que les personnes n'y adhérant pas.

Ces résultats signifient aussi que ces deux grandes dimensions de la valeur sociale ne sont pas toujours strictement indépendantes et que des inférences peuvent se faire au sein des deux dimensions. Ces inférences peuvent notamment apparaître dans un contexte tel que l'école où la notion d'appréciation de l'enseignant est très liée à la notion de réussite, et où l'effort, qui est normalement un élément appartenant à la dimension de l'utilité sociale, renvoie aussi à la notion de désirabilité sociale lorsqu'on est un enseignant, avec un statut donc hiérarchique et évaluatif vis-à-vis de l'élève. Il sera important, dans la suite de ces études, de bien toujours contrôler les liens entre nos variables mesurées, mais également entre nos variables manipulées, puisque nous le voyons, ces inférences existent toujours.

Le deuxième objectif de cette étude était de questionner l'impact de l'idéologie méritocratique sur le lien entre utilité sociale et effort, et sur le lien entre utilité sociale et compétence (H2).

Les résultats ont montré une absence d'effet de modération de l'idéologie méritocratique sur le lien entre utilité sociale et effort, ainsi que sur le lien entre utilité sociale et compétence. Cette absence de modération n'est pas conforme à nos hypothèses et nous interroge sur la possibilité qu'une adhésion à une idéologie si répandue puisse impacter les jugements des enseignants. Nous nous sommes également interrogés sur la perception qu'ont pu avoir les enseignants de ces élèves, dont ils devaient finalement « simplement » attribuer un comportement à leur niveau de réussite et leur niveau d'appréciation. Il est possible qu'ils aient envisagé que la réussite de l'élève était déjà acquise, comme dans l'étude 2 du Chapitre 3, peu importe ce qui en est la cause, et que la méritocratie n'ait pas joué de rôle dans ce jugement d'attribution.

En tout état de cause, bien que nous ayons réussi à répliquer proprement les résultats de l'étude 2 avec un plus grand échantillon, nous n'avons pas réussi à trouver de lien modérateur de l'idéologie méritocratique sur les liens entre utilité sociale, effort et compétence, et les liens obtenus, bien qu'intéressants, s'éloignent de notre question de recherche. Il est possible que le protocole explicatif utilisé ne soit pas forcément le plus pertinent pour étudier l'impact de l'idéologie méritocratique sur les liens évoqués étant donné que nous sommes dans une situation de réussite « avérée » de l'élève et que l'enseignant n'a plus qu'à expliquer cette réussite par de l'effort ou de la compétence. Si la réussite est là, n'est-elle pas de toute façon déjà méritée ?

Le protocole suivant sera un élément de réponse complémentaire aux questions que l'on se pose. Il nous permettra d'une part de chercher à étudier l'impact de l'effort et de la compétence au sein des dimensions de l'utilité sociale et de la désirabilité sociale en

introduisant là encore le modérateur de l'adhésion à l'idéologie méritocratique. Il nous permettra également de chercher à répliquer les résultats issus de l'étude 3.

3. Étude 6 – L'impact de l'idéologie méritocratique sur l'attribution d'utilité sociale

3.1. Présentation et hypothèses

Cette étude avait deux objectifs. Le premier objectif était d'étudier les poids prédictifs de l'effort et de la compétence en termes d'utilité sociale et de désirabilité sociale, tout en intégrant le modérateur d'adhésion à l'idéologie méritocratique. En effet, après avoir intégré une première fois ce modérateur dans l'étude 5, une étude qui étudiait plutôt les poids explicatifs de l'effort et de la compétence, et n'avoir pas obtenu les liens de modérations attendus sur l'utilité sociale, nous avons tenté de comprendre cette absence de lien en renversant le protocole. Un protocole explicatif pouvant induire une réussite déjà avérée, peu importe le type d'adhésion du répondant à l'idéologie méritocratique, nous sommes partis sur l'idée qu'un dispositif prédictif permettra de mieux mettre en évidence la façon dont l'effort et la compétence sont plus ou moins liés à l'utilité sociale en fonction de l'adhésion à l'idéologie méritocratique. Deuxièmement, cette étude nous permettra également de répliquer les résultats obtenus dans l'étude 3. Ainsi, seule la compétence devrait prédire la dimension de l'utilité sociale, et seul l'effort devrait prédire la dimension de la désirabilité sociale.

Nos hypothèses sont donc les suivantes :

H1 : Nous faisons l'hypothèse que la perception d'utilité sociale devrait être uniquement prédite par la compétence, tandis que la perception de désirabilité sociale ne devrait être prédite que par l'effort.

H2 : Nous faisons l'hypothèse que la relation entre effort et perception d'utilité sociale, et dans une moindre mesure, la relation entre compétence et perception d'utilité sociale, devrait être plus forte chez les enseignants adhérant fortement à l'idéologie méritocratique.

3.2. Méthode

3.2.1. Participants

Nous avons sollicité 235 enseignants français de collège (172 femmes et 60 hommes*³⁰) classés en trois catégories d'âge. Parmi eux, 70 enseignants avaient entre 20 et 35 ans ; 119 avaient entre 36 et 50 ans et 46 d'entre eux avaient 51 ans et plus. L'étude a été effectuée entre novembre 2019 et mars 2020. Nous avons contacté des enseignants provenant des collèges des académies de Strasbourg, Besançon et Reims et Lille, puis, n'ayant toujours pas assez de participants, nous avons également contacté des enseignants de collèges sur des groupes de réseaux sociaux³¹.

³⁰ Trois personnes n'ont pas souhaité se prononcer sur leur genre

³¹ Les groupes sollicités sont les suivants : Enseigner avec le numérique ; les enseignants qui échangent ; Français au collège-Fiches de cours-exercices ; Partage première et deuxième secondaire (français) ; Enseignant en Adaptation Scolaire au secondaire ; Les ateliers d'écriture et de lecture au secondaire ; Mutualisons ! Profs d'anglais – Collège fiches pédagogiques de français – collège ; Professeurs de français promo 2014 (collège) ; @les enseignants de français au collège @ ; Apprendre et enseigner le français ; Les fiches pédagogiques du français au collège, lycée et primaire. ; Français au collège-Fiches de cours-exercices ; Pédagogie institutionnelle / Freinet / bilinguisme : calandreta, Diwan..... ; les enseignants de français (primaire-moyen-lycée) ; mathématiques (cours et exercices ,résumés) ; les perles mathématiques ; Projets d'arts plastiques (Primaire, secondaire ou classes spéciales) ; Les Enseignants de sciences physiques et chimie ; Profs dispos ; Les enseignants du privé sous-contrat face aux réformes ; Enseignants de français ; ENSEIGNEMENT ...français ; Enseignement spécialisé ; Qualité de l'enseignement ; Enseignement du français au collège ; Education...même combat ; famille,parent,enfant, prof... ; Montessori en classe - partage et témoignages enseignants ; Partage entre enseignants, orthopédagogues et spécialistes

3.2.2. Déroulement & Matériel

L'étude s'est déroulée en ligne grâce à la plateforme Qualtrics et était présentée comme une « étude sur la perception des élèves par leurs enseignants » (voir Annexe 18). Les participants devaient d'abord rentrer le code transmis par la direction de l'établissement ou indiquer leur académie et leur collège d'appartenance et devaient consentir à la participation de l'étude. Ils étaient informés, comme dans l'étude précédente, que leurs réponses resteraient anonymes, et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il était tout d'abord demandé aux participants de préciser leur genre, leur âge ainsi que l'enseignement dont ils avaient la charge et leur nombre d'années d'expérience.

Ensuite, les différents profils d'élèves manipulant leurs efforts et leur compétence étaient attribuées aléatoirement aux enseignants. Ils devaient donc prendre connaissance d'un élève présenté par des comportements scolaires qu'il manifeste en classe et traduisant beaucoup ou peu d'efforts et traduisant beaucoup ou peu de compétence. Il devait penser à un élève de sa classe correspondant à cette description et donner son prénom.

Les profils d'élèves étaient les mêmes que ceux de l'étude 3 (voir Annexe 4). L'ordre de présentation des informations sur l'effort et la compétence de cet élève était contrebalancé. Ils devaient ensuite se positionner sur un ensemble de huit indicateurs, similaires à ceux utilisés dans l'étude 3. Ainsi, pour mesurer l'utilité sociale, nous avons cinq indicateurs : les notes, le rang supposé dans sa classe, le passage en classe supérieure, le prestige et la longueur des études futures. Pour mesurer la désirabilité sociale, nous avons les trois indicateurs suivants : l'appréciation générale de l'élève par ses enseignants, l'appréciation personnelle de l'élève par l'enseignant et les remarques sur le bulletin de notes. Pour chacune de ces propositions, les enseignants devaient se positionner à l'aide d'une échelle de réponse allant de 1 à 7, adaptée à chaque item, et dont les intitulés n'étaient précisés que pour les extrémités de l'échelle (e.g. Cet élève a des notes : très faibles (1) à très élevées (7)).

Afin de vérifier que notre induction expérimentale était réussie, il était demandé aux enseignants de se positionner sur un ensemble de 20 traits de personnalité liés aux différentes dimensions du jugement social, dont l'effort et la compétence. Ils devaient également se positionner sur d'autres traits liés au jugement social qui étaient des « fillers ». Il s'agit des mêmes traits que pour l'étude 5 précédente. Les enseignants devaient se positionner sur chaque trait à l'aide d'une échelle de réponse allant de 1 (ne caractérise pas du tout cet élève) à 7 (caractérise tout à fait cet élève).

Après avoir répondu à ce questionnaire, nous remercions le participant et nous lui proposons de répondre à une seconde étude en cours de passation qui était présentée comme indépendante à la première, et portant sur la perception du fonctionnement scolaire français actuel. Dans cette partie, il devait alors se positionner sur un ensemble de 12 propositions relatifs au fonctionnement scolaire. Il s'agissait des 12 items issus de notre étude de validation sur la mesure de l'idéologie méritocratique, que nous avons présenté dans l'étude 4 et utilisé dans l'étude 5 précédente. Enfin, il était proposé à l'enseignant de laisser ses coordonnées s'il souhaitait en savoir plus sur les résultats ultérieurs de l'étude.

3.3. Résultats

3.3.1. Vérifications expérimentales

3.3.1.1. L'effort

Afin de vérifier si notre induction expérimentale (e.g. les comportements d'élèves d'effort) avait fonctionné, nous avons calculé un score sur les items relatifs aux traits de personnalité liés à l'effort ($\alpha = .92$).

Puis nous avons procédé à une ANOVA à mesure répétées avec comme facteur catégoriel l'effort de l'élève et comme variables dépendantes les scores de perception d'effort

et de compétence. Nous nous attendions à ce que l'élève faisant des efforts soit perçu comme faisant plus d'efforts que l'élève décrit comme n'en faisant pas, mais à ce qu'on n'observe pas de différence en termes de perception de compétence.

Les résultats montrent un effet interactif significatif du facteur catégoriel et du facteur à mesures répétées, $F(1,233) = 176.2, p < .001, \eta p^2 = .43$. En effet, on observe que les élèves présentés comme faisant beaucoup d'effort (Effort +) ont bien été perçus comme faisant plus d'effort que les élèves présentés comme faisant peu d'efforts (Effort -). Les résultats montrent également que les élèves présentés comme faisant beaucoup d'efforts ont été perçus comme aussi compétents que les élèves présentés que comme faisant peu d'efforts. De plus, les enseignants placés dans la condition Effort - ont bien perçu l'élève faisant moins d'efforts qu'il n'était compétent, tandis que les enseignants placés dans la condition Effort + ont perçu l'élève comme faisant plus d'effort qu'étant compétent (voir tableau 13). On peut donc dire que notre induction expérimentale a marché en ce qui concerne la perception d'effort.

Tableau 13. Moyennes (et écart-types) des scores d'effort et de compétence en fonction de la manipulation expérimentale de l'Effort

| | Vérification expérimentale de l'Effort $M (SD)$ | Vérification expérimentale de la Compétence $M (SD)$ |
|-----------------|---|--|
| Effort + | 6.02 (1.06) c | 5.44 (1.52) b |
| Effort - | 3.50 (1.26) a | 5.03 (1.17) b |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

3.3.1.2. *La compétence*

Afin de vérifier si notre induction expérimentale (e.g. les comportements d'élèves de compétence) avait fonctionné, nous avons calculé un score sur les items relatifs aux traits de personnalité liés à la compétence ($\alpha = .90$). Nous avons ensuite procédé à une ANOVA à mesure répétées avec comme facteur catégoriel la compétence de l'élève et comme variables dépendantes les scores de perception d'effort et de compétence. Nous nous attendions à ce que l'élève présenté comme étant compétent soit perçu comme étant plus compétent que l'élève présenté comme ne l'étant pas, mais à ce qu'on n'observe pas de différence en termes de perception d'effort.

Les résultats montrent un effet interactif significatif de notre facteur catégoriel avec le facteur à mesures répétées, $F(1,233) = 108.67, p < .001, \eta p^2 = .32$. En effet, on observe que les élèves présentés comme étant très compétents (Compétence +) ont bien été perçus comme étant plus compétents que les élèves présentés comme étant peu compétents (Compétence -). Les résultats montrent également que les élèves présentés comme étant très compétents ont été perçus comme faisant autant d'efforts que les élèves présentés comme étant peu compétents. Les enseignants placés dans la condition Compétence + ont bien perçu l'élève étant plus compétent qu'il ne faisait d'efforts, et on observe que dans la condition Compétence -, l'élève étant présenté comme étant peu compétent a été perçu comme étant moins compétent que ne faisant des efforts par les enseignants (voir tableau 14). On peut donc dire que notre induction expérimentale a bien fonctionné.

Tableau 14. Moyennes (et erreurs standards) des scores de compétence et d'effort en fonction de la manipulation expérimentale de la Compétence

| | Vérification expérimentale de la Compétence <i>M (SE)</i> | Vérification expérimentale de l'Effort <i>M (SE)</i> |
|---------------------|---|--|
| Compétence + | 5.93 (.96) c | 4.88 (1.7) b |
| Compétence - | 3.98 (1.13) a | 4.83 (1.74) b |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

Contrairement aux études 2, 3 et 5, on observe peu d'inférences entre les deux dimensions dans cette étude-ci, et il est possible qu'un échantillon plus important ait permis d'avoir des scores plus « nets ». Cependant, afin de rester dans la même logique que pour les études précédentes, et de ne pas biaiser nos résultats en ce qui concerne les impacts que la perception de compétence et d'effort peuvent avoir dépendamment l'une de l'autre sur le jugement d'utilité sociale et de désirabilité sociale, nous avons tout de même fait le choix de contrôler les interactions entre ces deux variables indépendantes dans nos modèles d'analyse par la suite.

3.3.2. Calcul des scores et normalité des variables mesurées

Pour l'utilité sociale, nous avons effectué un score sur les cinq indicateurs d'utilité sociale (notes, passage en classe supérieure, classement, longueur des études et prestige des études) que nous avons soumis aux tests de normalité, nous avons alors calculé un alpha de $\alpha = .92$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 4.8$, $SD = 1.47$. Le test de Skewness (-0.39), et de Kurtosis (-0.66) indiquent une courbe symétrique et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (0.16) et un Kurtosis (.32) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale.

Pour la désirabilité sociale, nous avons effectué un score sur les trois indicateurs de désirabilité sociale (remarques, appréciation des enseignants et appréciation personnelle de l'enseignant) que nous avons soumis aux tests de normalité, nous avons alors calculé un alpha de $\alpha = .83$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 5.35$, $SD = 1.36$. Le test de Skewness (-0.53), et de Kurtosis (-0.53) indiquent une courbe symétrique et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (0.16) et un Kurtosis (.32) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale.

Nous avons effectué un score sur l'ensemble des 12 items concernant l'adhésion à l'idéologie méritocratique scolaire, que nous avons soumis aux tests de normalité, nous avons alors calculé un alpha de $\alpha = .87$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 3.69$, $SD = 0.99$. Le test de Skewness (-0.52), et de Kurtosis (-0.33) indiquent une courbe symétrique et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (0.16) et un Kurtosis (.32) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale. Nous avons donc poursuivi nos analyses en utilisant des analyses compatibles avec la loi normale.

3.3.3. L'impact de l'effort et de la compétence sur l'utilité sociale modéré par l'idéologie méritocratique

Avant de débiter nos analyses, nous avons, comme précédemment, effectué une analyse de corrélations entre les variables mesurées, à savoir, le score d'utilité sociale et le score de désirabilité sociale. Cette analyse préalable nous a notamment permis de constater que nos deux variables dépendantes d'intérêt (score d'utilité et de désirabilité sociale) sont corrélées ($r = .59$, $p < .001$)³², comme dans les études précédentes, ce qui signifie qu'il convient de contrôler le

³² Étant donné les corrélations entre ces variables, nous avons également calculé les facteurs d'inflation de variance (VIF) afin d'estimer de combien la variance d'un coefficient est « augmentée » en raison d'une relation linéaire avec d'autres prédicteurs. Le VIF entre ces deux variables est de 1, ce qui signifie qu'il n'y a pas de problématiques de colinéarité entre ces deux variables. Ce taux reste en effet sous le seuil de 2,5 définis par Paul Allison en 2012 (<https://statisticalhorizons.com/multicollinearity>).

rôle de la désirabilité sociale lorsque l'on cherche à analyser l'impact de nos deux variables indépendantes sur l'attribution d'utilité sociale (et inversement si on s'intéresse à l'attribution de désirabilité sociale).

Nous avons codé nos variables indépendantes d'effort et de compétence à l'aide d'un code de contraste simple : l'effort + correspondant à 1, l'effort - correspondant à -1, la compétence + correspondant à 1 et la compétence - correspondant à -1.

Afin d'étudier l'impact de l'effort et de la compétence sur l'utilité sociale, nous avons contrôlé l'attribution de désirabilité sociale en conduisant un modèle de régression pas à pas. Nous avons intégré dans un premier temps la variable à contrôler, l'attribution de désirabilité sociale, en tant que prédicteur de la perception d'utilité sociale, avant d'inclure dans un second temps nos variables indépendantes d'effort et de compétence ainsi que leur produit, et l'adhésion à l'idéologie méritocratique ainsi que les différentes interactions entre les trois variables indépendantes dans le modèle.

Les résultats de cette analyse (voir tableau 15 ci-dessous) montrent que le modèle explique une proportion significative de la variance observée sur l'attribution d'effort (R^2 ajusté = .66).

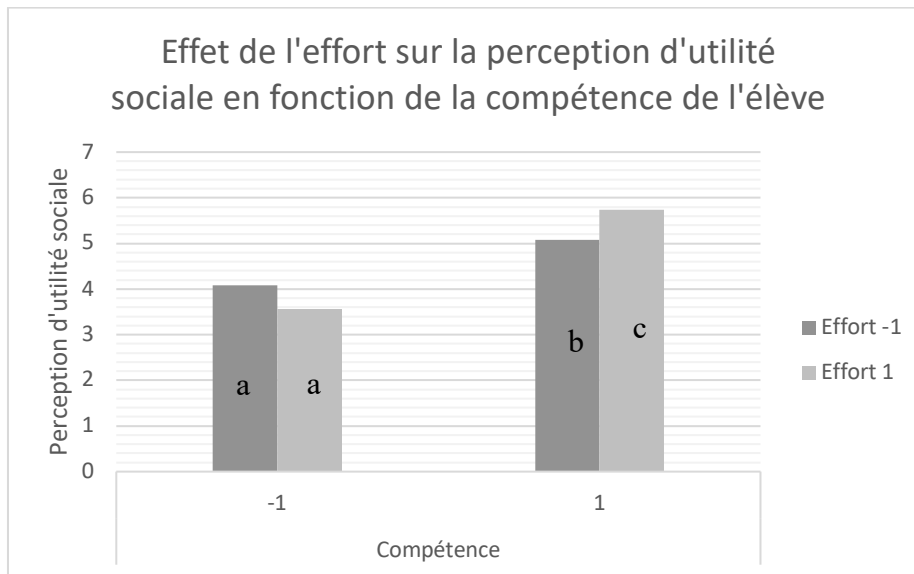
Ils montrent également que parmi l'effort et la compétence, seule la compétence prédit la perception d'utilité sociale. Ce résultat confirme donc le résultat issu de l'étude 3.

Tableau 15. L'impact de l'effort et de la compétence sur l'attribution d'utilité sociale en fonction de l'idéologie méritocratique

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Signification (p) |
|--------------------------------|--------------------------------------|------------------------|----------------------------------|----------|--------------------------|
| | B | Erreur standard | Bêta | | |
| (Constante) | 4.61 | 0.06 | | 72.53 | < .001 |
| Effort | 0.07 | 0.17 | 0.05 | 0.41 | .68 |
| Compétence | 1.58 | 0.13 | 1.07 | 11.86 | < .001 |
| Score de Désirabilité Sociale | 0.50 | 0.06 | 0.46 | 8.72 | < .001 |
| Score de méritocratie | 0.02 | 0.06 | 0.01 | 0.32 | 0.75 |
| Effort*Compétence | 1.16 | 0.25 | 0.79 | 4.63 | < .001 |
| Effort*Méritocratie | -0.27 | 0.12 | -0.18 | -2.18 | 0.03 |
| Compétence *Méritocratie | 0.01 | 0.12 | 0.005 | 0.06 | 0.95 |
| Effort*Compétence*Méritocratie | 0.15 | 0.25 | 0.10 | 0.59 | 0.55 |

Les résultats montrent également un effet d'interaction de l'effort et de la compétence sur l'utilité sociale (voir graphique 6). Autrement dit, il semblerait que lorsque les élèves étaient présentés comme compétents, les enseignants les aient jugés comme ayant plus de chance de réussir lorsqu'ils faisaient des efforts par rapport à lorsqu'ils n'en faisaient pas. Mais lorsqu'ils n'étaient pas présentés comme compétents, les élèves ont été jugés de la même manière, quel que soit leur niveau d'effort.

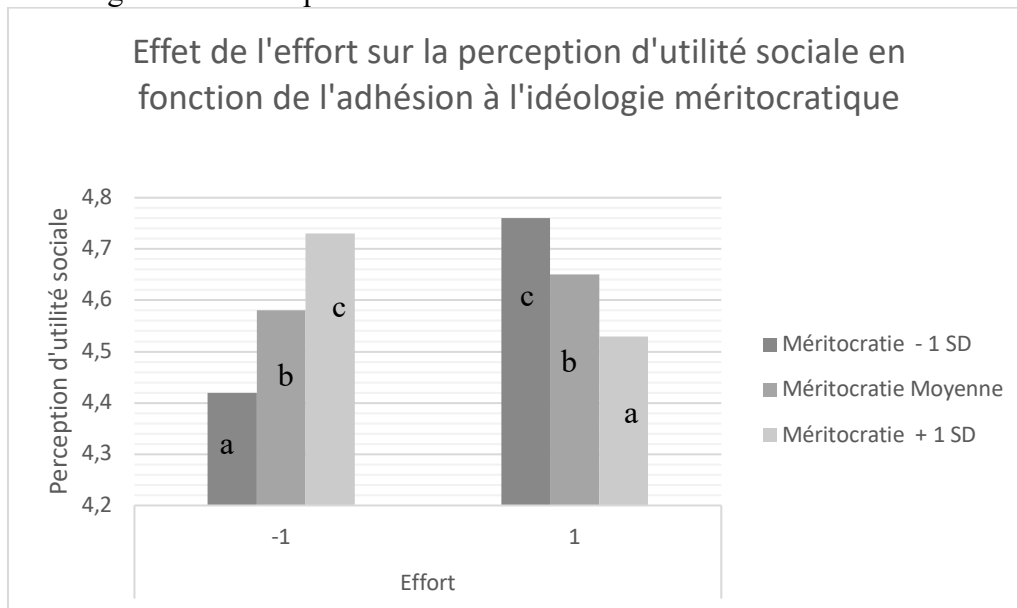
Graphique 6. Effet de l'effort sur la perception d'utilité sociale en fonction de la compétence de l'élève



Une lettre différente indique une différence significative à $p < .05$

Les résultats montrent également un autre effet d'interaction entre l'effort et le score d'adhésion à l'idéologie méritocratique sur la perception d'utilité sociale, mais il s'agit d'un effet négatif contrairement à ce qui était attendu (voir graphique 7). Plus précisément, lorsque l'élève était présenté aux enseignants comme faisant des efforts, il était d'autant plus jugé positivement en termes d'utilité sociale que l'enseignant n'adhérait pas à l'idéologie méritocratique. A l'inverse, lorsque l'élève était présenté comme ne faisant pas d'efforts, l'enseignant le jugeait comme ayant d'autant plus de chances de réussir qu'il adhérait à l'idéologie méritocratique.

Graphique 7. Effet de l'effort sur la perception d'utilité sociale en fonction de l'adhésion à l'idéologie méritocratique



Une lettre différente indique une différence significative à $p < .05$

3.3.4. L'impact de l'effort et de la compétence sur la désirabilité sociale modéré par l'idéologie méritocratique

Afin d'étudier l'impact de l'effort et de la compétence sur la désirabilité sociale, nous avons contrôlé l'attribution d'utilité sociale en conduisant un modèle de régression pas à pas. Nous avons intégré dans un premier temps la variable à contrôler, l'attribution d'utilité sociale, en tant que prédicteur de la perception de désirabilité sociale, avant d'inclure dans un second temps nos deux variables indépendantes d'effort et de compétence et leur produit, ainsi que l'idéologie méritocratique et les différentes interactions entre les trois variables indépendantes dans le modèle.

Les résultats de cette analyse (voir tableau 16 ci-dessous) montrent que le modèle explique une proportion significative de la variance observée sur l'attribution d'effort ($R^2 \text{ ajusté} = .60$).

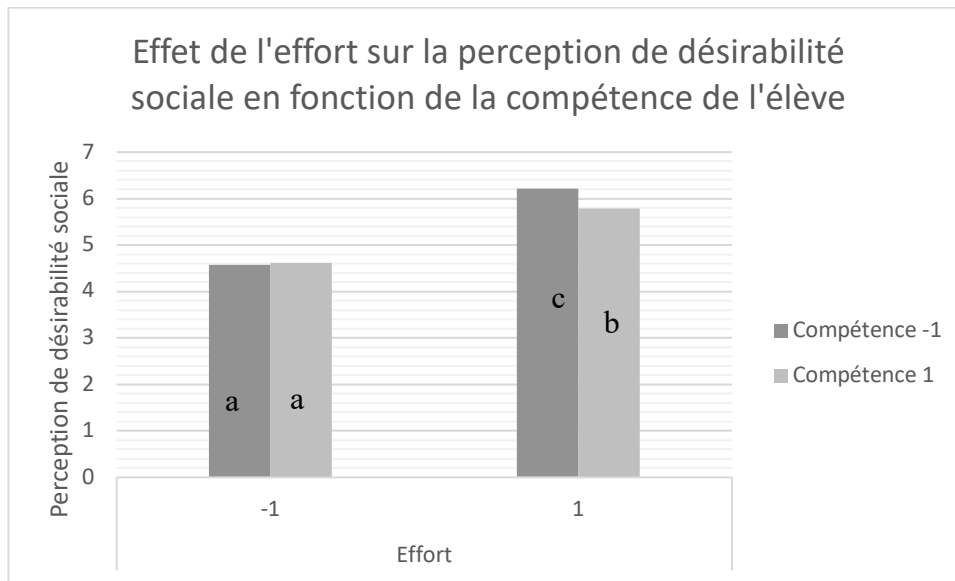
Ils montrent également que parmi l'effort et la compétence, seul l'effort prédit la perception de désirabilité sociale. Ce résultat confirme donc le résultat issu de l'étude 3.

Tableau 16. L'impact de l'effort et de la compétence sur l'attribution de désirabilité sociale en fonction de l'idéologie méritocratique

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Signification (p) |
|--------------------------------|--------------------------------------|------------------------|----------------------------------|----------|--------------------------|
| | B | Erreur standard | Bêta | | |
| (Constante) | 5.29 | 0.06 | | 81.68 | < .001 |
| Effort | 1.40 | 0.14 | 1.02 | 10.08 | < .001 |
| Compétence | -0.19 | 0.17 | -0.14 | -1.12 | .26 |
| Score d'Utilité Sociale | 0.50 | 0.50 | 0.54 | 8.72 | < .001 |
| Score de méritocratie | -0.04 | 0.06 | -0.02 | -0.63 | .53 |
| Effort*Compétence | -0.50 | -0.50 | -0.36 | -1.91 | 0.06 |
| Effort*Méritocratie | 0.10 | 0.10 | 0.07 | 0.81 | 0.42 |
| Compétence *Méritocratie | 0.01 | 0.01 | 0.007 | 0.08 | 0.93 |
| Effort*Compétence*Méritocratie | 0.41 | 0.04 | 0.03 | 0.16 | 0.87 |

Les résultats montrent également une interaction significative de l'effort et de la compétence sur la perception de désirabilité sociale (voir graphique 8). On observe ainsi que les élèves décrits comme faisant des efforts ont été jugés comme ayant davantage de désirabilité sociale lorsqu'ils n'étaient pas compétents par rapport à lorsqu'ils étaient compétents. En revanche, lorsque les élèves étaient présentés comme ne faisant pas d'efforts, les élèves ont été jugés aussi désirables, quel que soit leur niveau de compétence.

Graphique 8. Effet de l'effort sur la perception de désirabilité sociale en fonction de la compétence de l'élève



Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

3.4. Discussion

L'objectif de cette étude était double. Il s'agissait dans un premier temps d'étudier les poids prédictifs de l'effort et de la compétence en termes d'utilité sociale et de désirabilité sociale, en fonction de l'adhésion à l'idéologie méritocratique.

Notre première hypothèse était que seule la compétence prédirait la dimension de l'utilité sociale et que seul l'effort prédirait la dimension de la désirabilité sociale (H1).

Les résultats de notre étude nous amènent à confirmer que l'effort n'est plus un comportement prédictif de l'utilité sociale et que seule la compétence prédit cette dimension. Ce résultat confirme le résultat issu de l'étude 3 et va dans le même sens que l'ensemble des études issues de la littérature à ce sujet (Rohmer & Louvet, 2013 ; Louvet & al., 2019 ; Dubois & Aubert, 2010). A l'inverse, nous trouvons que seul l'effort permet de prédire la désirabilité sociale, ce qui confirme également les résultats précédemment obtenus dans l'étude 3.

Ces résultats pris ensemble nous laissent à penser que finalement, l'effort, en tant que norme de comportement, serait principalement voire uniquement ancré dans la dimension de la désirabilité sociale et donc serait sanctionné tel quel, et ne permettrait pas de diagnostiquer quoi que ce soit concernant la réussite potentielle d'un élève, contrairement à la compétence. Par contre, faire des efforts semble être systématiquement un comportement très apprécié par les enseignants, ce qui confirme la normativité de ce comportement (Dubois & Beauvois, 2001 ; Dompnier, Pansu & Bressoux, 2007), et peut s'expliquer par le fait que cela renvoie à l'enseignant une image positive de sa fonction de formateur, un élève faisant des efforts étant capable de progresser grâce à son enseignement. En ce sens, notre réplique a parfaitement fonctionné sur un échantillon plus important, ce qui nous conforte dans cette voie.

Un des objectifs de cette étude était d'analyser l'impact de l'adhésion à l'idéologie méritocratique sur la perception et le jugement de l'enseignant concernant les comportements d'effort et de compétence des profils qu'il avait à évaluer. Nous avons plus précisément fait l'hypothèse que le lien entre effort et utilité sociale, et dans une moindre mesure, le lien entre compétence et utilité sociale, serait plus accentué chez les personnes adhérant fortement à l'idéologie méritocratique (H2). Notre hypothèse n'a pas été confirmée étant donné que nous avons trouvé une absence de modulation sur le lien entre compétence et utilité sociale, et que nous avons trouvé, à l'inverse de nos attentes, une modulation significative et négative sur le lien entre effort et utilité sociale.

Tout se passe comme si le fait de faire des efforts n'était pas simplement peu lié à la prédiction de réussite scolaire, mais au contraire, pour les enseignants adhérant fortement à la méritocratie, était un facteur qui amènerait à peu ou pas réussir scolairement.

Ce résultat est cependant difficile à interpréter dans la mesure où l'idéologie méritocratique implique pourtant bel et bien qu'une personne qui réussit le mérite si cette réussite est liée à ses efforts et ses habilités (Young, 1958).

Nous avons alors réfléchi au dispositif expérimental utilisé dans cette étude et à ses limites. Nous avons effectivement manipulé l'effort et la compétence d'élèves avec des profils qui comportaient systématiquement des informations à la fois sur leurs efforts et leurs compétences. Autrement dit, nous avons contrôlé les inférences faites d'une dimension à une autre en spécifiant systématiquement, lorsqu'on analysait l'impact de l'effort, si l'élève était compétent ou pas par ailleurs. Ainsi, le résultat que nous obtenons, notamment concernant l'effet de modération de l'adhésion à l'idéologie méritocratique sur le lien entre effort et utilité sociale, implique que l'effort, seul, indépendamment de toute forme de compétence, ne permet pas de réussir et serait plutôt associé à quelque chose de négatif en termes de réussite pour les méritocrates.

Nous nous sommes donc demandé si pour un enseignant adhérent à l'idéologie méritocratique, les efforts ne sont pas censés mener à une acquisition de compétences, qui elles, permettraient de réussir. Cette perception des choses amènerait théoriquement à la conséquence suivante : pour les méritocrates, l'effort doit finir par payer en termes d'acquisition de compétences, et ce n'est qu'à cette condition que l'effort peut amener à réussir.

Dans ce cas, les compétences sont donc nécessairement perçues comme étant des compétences acquises par de l'effort préalable par les méritocrates, et se justifierait donc par un comportement à l'origine contrôlable par l'individu. Cela permettrait d'expliquer les résultats que nous avons précédemment obtenus :

- Seule une compétence perçue comme acquise par les méritocrates permettrait d'accentuer pour ces individus le lien entre compétence et utilité sociale.
- Seul l'effort permettant d'acquérir des compétences serait un facteur légitime permettant d'accentuer le lien entre effort et utilité sociale pour les méritocrates.

Cela confirmerait également la composition théorique de l'idéologie méritocratique qui impliquerait à la fois des efforts et de la compétence. Finalement, pour les méritocrates, une interdépendance de ces deux facteurs amènerait à de la réussite. Une réussite due à de l'effort ayant permis d'acquérir des compétences, et une réussite due à des compétences ayant été durement acquises par de l'effort préalable. Cela permettrait ainsi de justifier la réussite d'élèves compétents, et cela expliquerait l'absence de lien habituellement trouvé dans nos études entre effort et utilité sociale lorsque la perception de compétence est contrôlée.

Afin de confirmer cette hypothèse, nous avons mené une septième et dernière étude visant à étudier l'impact prédictif de l'effort sur le jugement d'utilité sociale, en analysant le rôle médiateur de la compétence perçue. Autrement dit, nous allons chercher dans cette septième étude à analyser si pour les méritocrates, l'effort amène nécessairement à de la compétence, et si c'est ce mécanisme qui permet de prédire un jugement de réussite vis-à-vis de l'élève.

4. Étude 7 – Le rôle de l'idéologie méritocratique sur le lien entre effort, compétence, et utilité sociale

4.1. Présentation et hypothèses

Les résultats de l'étude 6 précédente nous ont décidés à fournir une septième étude à cette thèse. En effet, l'étude précédente a mis en évidence que l'effort, lorsqu'on contrôle expérimentalement la compétence qui y est associée, est d'autant moins liée à la réussite que l'on adhère à l'idéologie méritocratique. Nous avons donc souhaité vérifier au travers d'une étude supplémentaire s'il était possible que pour les méritocrates, seul l'effort amenant à des compétences puisse permettre de réussir.

Nous avons donc manipulé l'effort associé à des élèves et demandé à des enseignants d'évaluer la compétence perçue de cet élève, ainsi que son utilité sociale, tout en veillant à mesurer ensuite son adhésion à l'idéologie méritocratique. L'idée étant de chercher à analyser si l'effort est bien perçu comme prédisant l'utilité sociale s'il permet en premier lieu à l'élève de développer des compétences, et ce, notamment pour les personnes adhérant à l'idéologie méritocratique.

Nos hypothèses étaient donc les suivantes :

H1 : La perception de compétence devrait médiatiser le lien entre effort et perception d'utilité sociale

H2 : L'idéologie méritocratique devrait modérer la médiation entre effort et perception d'utilité sociale par la perception de compétence

4.2. Méthode

4.2.1. Participants

Nous avons sollicité 243 enseignants français de collège (180 femmes et 62 hommes*³³). 67 enseignants avaient entre 20 et 35 ans ; 120 avaient entre 36 et 50 ans et 56 d'entre eux avaient 51 ans et plus. Nous avons contacté des enseignants provenant des collèges des académies de Bordeaux, Orléans Tours, Lyon, une partie des Yvelines, Versailles, Paris, Amiens, Corse, Aix-Marseille, Nice, Côtes d'Armor et du Finistère entre mars et avril 2019. Nous avons également contacté des enseignants de collèges ³⁴sur des groupes de réseaux sociaux³⁵.

³³ Une personne n'a pas souhaité se prononcer sur son genre

³⁴ Les groupes sollicités sont les suivants : CNEPTS (Conseil National d'Experts en Pédagogie de Terrain Scolaire) ; Café pédagogique ; groupe de partage d'expériences, d'entraide et d'innovation pédagogique ; Banque de Fiches Pédagogiques ; Enseignant en Adaptation Scolaire au secondaire ; Les ateliers d'écriture et de lecture au secondaire ; Français au collège ; Professeurs de chant, questions de pédagogie (et de répertoires) ; le français au collège : français pour tous

³⁵ Il était précisé que les enseignants ayant déjà pu être confrontés à un questionnaire/étude leur semblant similaire ne devaient pas répondre une deuxième fois

4.2.2. Déroulement & Matériel

L'étude s'est déroulée en ligne grâce à la plateforme Qualtrics et était présentée comme une « étude sur la perception des élèves par leurs enseignants » (voir Annexe 19). La première page de l'étude informait les participations de l'intitulé de l'étude et leur indiquait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que ces dernières resteraient anonymes.

Il était tout d'abord demandé aux participants de préciser leur genre, leur âge ainsi que l'enseignement dont ils avaient la charge et leur nombre d'années d'expérience. Ensuite, les différents profils d'élèves manipulant l'effort étaient attribués aléatoirement aux enseignants. Ils devaient donc prendre connaissance d'un élève présenté par des comportements scolaires qu'il manifeste en classe et traduisant beaucoup ou peu d'efforts.

Les profils d'élèves ont été créés à partir du matériel de l'étude 3 et 6, sur la base du même prétest (voir Annexe 4). Nous avons programmé Qualtrics pour que les participants soient assignés aléatoirement aux conditions expérimentales, en veillant à ce que ces assignations soient équivalentes afin d'avoir autant de participants dans l'une ou l'autre des conditions.

Il était demandé aux enseignants de bien prendre connaissance du profil puis de penser à un élève qu'il a ou a eu en classe correspondant à ce profil, et de donner son prénom. Ils devaient ensuite se positionner sur un ensemble de cinq indicateurs d'utilité sociale, et trois indicateurs de désirabilité sociale (le même que pour les études 3, 5 et 6). Pour chacune des propositions, les enseignants devaient se positionner à l'aide d'une échelle de réponse allant de 1 à 7, adaptée à chaque item, et dont les intitulés n'étaient précisés que pour les extrémités de l'échelle (e.g. Cet élève a des notes : très faibles (1) à très élevées (7)).

Afin de vérifier que notre induction expérimentale était réussie, il était demandé aux enseignants de se positionner sur un ensemble de 20 traits de personnalité liés aux différentes dimensions du jugement social, dont l'effort, pour vérifier la manipulation expérimentale de notre variable indépendante, et également la compétence, qui est ici une variable dépendante

afin d'étudier les inférences de l'effort sur la compétence. Il s'agit des mêmes traits que pour les études 5 et 6 précédentes. Parmi ces traits se trouvaient également des traits liés à la compétence perçue de l'élève, afin de pouvoir évaluer quel degré de compétence ils associaient aux élèves faisant ou ne faisant pas des efforts. Les enseignants devaient se positionner sur chaque trait à l'aide d'une échelle de réponse allant de 1 (ne caractérise pas du tout cet élève) à 7 (caractérise tout à fait cet élève).

Enfin, après avoir répondu à ce questionnaire, nous remercions le participant et nous lui proposons de répondre à une seconde étude en cours de passation qui n'était pas liée à la première, portant sur la perception du fonctionnement scolaire français actuel. Les participants devaient se positionner sur un ensemble de 12 propositions correspondant aux 12 items mesurant l'idéologie méritocratique, que nous avons utilisé dans l'étude 5 et 6 précédentes. Enfin, il était proposé à l'enseignant de laisser ses coordonnées s'il souhaitait en savoir plus sur les résultats ultérieurs de l'étude.

4.3. Résultats

4.3.1. Vérifications expérimentales de l'effort

Afin de vérifier si notre induction expérimentale (e.g. les comportements d'élèves d'effort) avait fonctionné, nous avons créé un score sur les items relatifs aux traits de personnalité liés à l'effort ($\alpha = .97$).

Puis nous avons procédé à une ANOVA avec comme facteur catégoriel l'effort de l'élève fictif et comme variable dépendante le score de perception d'effort.

Les résultats montrent un effet significatif du facteur catégoriel sur la perception d'effort, $F(1,241) = 1218, p < .001, \eta p^2 = .83$.

Conformément à nos attentes, on observe que les élèves présentés comme faisant beaucoup d'effort (Effort +) ont bien été perçus comme faisant plus d'effort que les élèves présentés comme faisant peu d'efforts (Effort -). On peut donc dire que notre induction expérimentale a marché en ce qui concerne la perception d'effort (voir tableau 17).

Tableau 17. Moyennes (et écarts-types) du score d'effort en fonction de la manipulation expérimentale de l'Effort

| Vérification expérimentale de l'Effort M (SD) | |
|--|--------------|
| Effort + | 6.29 (.76) b |
| Effort - | 2.39 (.98) a |

Une lettre différente indique une différence significative à $p < .001$

4.3.2. Calcul des scores et normalité des variables mesurées

Pour la compétence, nous avons créé un score sur la base des quatre traits de personnalité liés à la compétence. Nous obtenons alors un alpha de $\alpha = .86$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 4.86$, $SD = 1.35$. Le test de Skewness (-0.06), et de Kurtosis (-0.85) indiquent une courbe symétrique et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (0.16) et un Kurtosis (.31) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale.

Pour l'utilité sociale, nous avons créé un score sur la base des cinq indicateurs liés à l'utilité sociale (notes, passage en classe supérieure, classement, longueur et prestige des études futures). Nous obtenons alors un alpha de $\alpha = .93$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 4.46$, $SD = 1.59$. Le test Skewness (-0.18), et de Kurtosis (-1) indiquent une courbe relativement

symétrique et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (0.16) et un Kurtosis (.31) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale.

Pour le score d'idéologie méritocratique, nous avons créé un score sur la base des douze items du questionnaire mesurant l'idéologie méritocratique. Nous obtenons alors un alpha de $\alpha = .86$ avec une moyenne et un écart-type de $M = 3.75$, $SD = 0.87$. Le test de Skewness (-0.26), et de Kurtosis (0.12) indiquent une courbe symétrique et dont l'analyse des résidus indiquent un Skewness (0.16) et un Kurtosis (.31) proches de zéro, ce qui indique une distribution des résidus issus de l'erreur suivant la loi normale. Nous avons donc poursuivi nos analyses.

4.3.3. L'impact de l'effort sur l'utilité sociale médiatisé par la perception de compétence

Avant de débiter nos analyses, nous avons effectué une analyse de corrélations entre les variables, à savoir, l'effort (codé en un code de contraste simple : l'effort + correspondant à 1, l'effort - correspondant à -1), le score de perception de compétence et le score d'utilité sociale. Cela nous a permis de mieux comprendre les différents liens existants entre nos variables (voir tableau 18). Cette analyse préalable nous a notamment permis de constater que nos deux variables sont globalement corrélées ce qui nous permet de procéder à l'analyse de l'effet de médiation de la perception de compétence entre le facteur effort et la perception d'utilité sociale.

Tableau 18. Matrice de corrélations entre l’effort, la compétence, l’utilité sociale et la désirabilité sociale³⁶

| | Effort (-1, 1) | Perception de Compétence | Perception d’Utilité Sociale | Score de Méritocratie |
|------------------------------|-----------------------|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Effort (-1, 1) | | | | |
| Perception de Compétence | .57*** | | | |
| Perception d’Utilité Sociale | .73*** | .82*** | | |

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

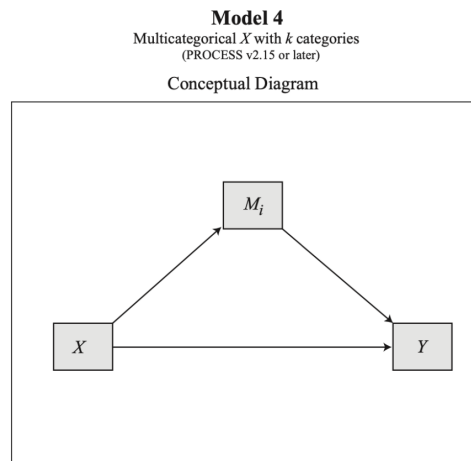
En effet, les prérogatives initialement proposées par Baron & Kenny (1986) afin de déterminer la faisabilité de cette analyse de médiation sont respectées :

- Dans un premier temps, nous avons bien une corrélation significative entre effort (prédicteur) et l’attribution d’utilité sociale(mesure)
- Dans un deuxième temps, nous avons bien une corrélation significative entre l’effort et la perception de compétence (médiateur)
- Dans un troisième temps, nous avons bien une corrélation significative entre l’attribution de compétence (médiateur) et la perception d’utilité sociale (critère).

Nous avons donc conduit une analyse de médiation sous SPSS en utilisant le module Process et le modèle 4 (voir Schéma 1) du modèle (Hayes, 2018) avec l’effort en tant que prédicteur, l’attribution d’utilité sociale en tant que critère et l’attribution d’utilité sociale en tant que médiateur. D’une façon similaire à nos études précédentes, nous avons contrôlé la perception de désirabilité sociale dans le modèle.

³⁶ Étant donné les corrélations très fortes entre certaines variables (Notamment, utilité sociale avec son prédicteur de perception de compétence), nous avons également calculé les facteurs d’inflation de variance (VIF) afin d’estimer de combien la variance d’un coefficient est « augmentée » en raison d’une relation linéaire avec d’autres prédicteurs. Le VIF entre Utilité Sociale et perception de Compétence est de 1.48, ce qui signifie que la variance de ce coefficient particulier est supérieure de 48% à la variance que l’on aurait dû observer si ce facteur n’était pas corrélé à d’autres prédicteurs. Ce taux reste sous le seuil de 2,5 définis par Paul Allison en 2012 (<https://statisticalhorizons.com/multicollinearity>) mais nous amène tout de même à rester prudents, tant sur l’aspect méthodologique que sur les interprétations des résultats de cette étude.

Schéma 1. Conceptualisation du Modèle de Médiation 4 envisagé par Hayes (2018)



Les résultats (voir tableau 19) nous montrent que le modèle direct (effet de l'effort sur l'attribution d'utilité sociale) est significatif et possède un intervalle de confiance qui ne passe pas par zéro ce qui nous indique un chemin significatif (Sobel, 1982). Les résultats nous montrent également que le modèle indirect (effet de l'effort sur l'attribution d'utilité sociale en passant par la perception de compétence) est significatif et que son intervalle de confiance ne passe pas non plus par zéro. Les deux chemins, direct et indirect, sont donc significatifs et nous avons affaire à une médiation partielle : l'effet de l'effort sur l'utilité sociale passe en partie par la perception de compétence. Autrement dit, pour les enseignants, l'effort aurait du poids dans le jugement d'utilité sociale et de réussite scolaire que si cet effort permet en partie d'acquérir des compétences jugées nécessaires à la réussite.

Tableau 19. Effet direct, indirect et total de l'effort sur le jugement d'utilité sociale via la perception de compétence*

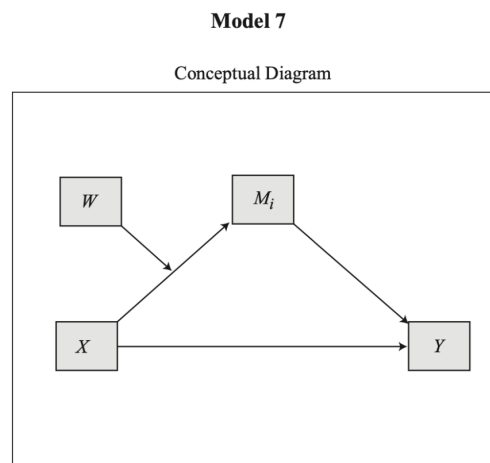
| Modèle | Effets | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | z | Signification (p) | Intervalles de confiance (95%) | |
|----------|--|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|-------------------|--------------------------------|------|
| | | B | Erreur standard | Bêta | | | Bas | Haut |
| Indirect | Effort -> compétence perçue -> Utilité sociale | 1.1 | 0.12 | 0.34 | 9.02 | < .001 | 0.86 | 1.33 |
| Direct | Effort -> Utilité sociale | 1.21 | 0.12 | 0.38 | 10.41 | < .001 | 0.99 | 1.44 |
| Total | Effort -> Utilité sociale | 2.3 | 0.14 | 0.73 | 16.46 | < .001 | 2.04 | 2.59 |

* Dans ce modèle, la désirabilité sociale a été contrôlée

4.3.4. La médiation de l'effort sur l'utilité sociale par la perception de compétence modérée par l'idéologie méritocratique

Afin de tester notre hypothèse selon laquelle la médiation par la perception de compétence du lien entre effort et perception d'utilité sociale serait modérée par l'idéologie méritocratique, nous avons utilisé le module SPSS Process d'analyse de médiation modérée (Hayes, 2018). Étant donné que nous nous attendons à une modulation sur le lien entre Effort et Perception de Compétence, nous avons choisi le modèle 7 (voir Schéma 2) proposé par Hayes (2018).

Schéma 2. Conceptualisation du Modèle de Médiation Modérée 7 envisagé par Hayes (2018)



Nous avons rentré en tant que prédicteur l'effort, en tant que critère l'utilité sociale, en tant que médiateur, la perception de compétence, et en tant que modérateur du lien entre effort et perception de compétence, l'idéologie méritocratique. Là encore, la désirabilité sociale a été contrôlée de façon similaire aux études précédentes. Il faut également préciser que nous avons explicitement demandé une modulation de la médiation sur un lien spécifique du modèle : celui entre effort et perception de compétence. Des modérations sur les autres liens du modèle ont également été testés en parallèle afin de s'assurer que seul celui-ci était significatif, ce qui est le cas, nous allons donc présenter les résultats de ce dernier.

Les résultats (voir tableau 20 et Schéma 3) montrent tout d'abord un effet significatif positif de l'effet de médiation modérée dont l'intervalle de confiance est resserré et ne passe pas par zéro. L'effet de médiation de la compétence sur le lien entre effort et utilité sociale est donc modéré par l'adhésion à l'idéologie méritocratique. L'effet de modulation se situe plus précisément entre effort et perception de compétence, conformément à nos hypothèses.

Tableau 20. Effets directs, indirects, et totaux de la médiation modérée

| Modèle | Effets | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | z | Signification (p) | Intervalles de confiance | |
|----------|--|-------------------------------|-----------------|---------------------------|------------|-------------------|--------------------------|------------|
| | | B | Erreur standard | Bêta | | | Bas | Haut |
| Indirect | Effort -> compétence perçue -> Utilité sociale | 1.1 | 0.12 | 0.35 | 9.05 | < .001 | 0.86 | 1.33 |
| | Méritocratie -> compétence perçue -> Utilité sociale | - | 0.06 | -0.01 | -0.52 | 0.6 | -0.14 | 0.08 |
| | Effort*Méritocratie -> compétence perçue -> Utilité sociale | 0.27 | 0.12 | 0.07 | 2.3 | 0.02 | 0.04 | 0.5 |
| Direct | Effort -> Utilité sociale | 1.21 | 0.12 | 0.38 | 10.3 | < .001 | 0.98 | 1.44 |
| | Méritocratie -> Utilité sociale | 0.07 | 0.05 | 0.04 | 1.31 | 0.19 | -0.03 | 0.18 |
| | Effort*Méritocratie -> Utilité sociale | 0.13 | 0.11 | 0.03 | 1.13 | 0.26 | -0.09 | 0.34 |
| Total | Effort -> Utilité sociale | 2.3 | 0.14 | 0.72 | 16.49 | < .001 | 2.03 | 2.58 |
| | Méritocratie -> Utilité sociale | 0.4 | 0.08 | 0.02 | 0.53 | 0.6 | -0.11 | 0.2 |
| | Effort*Méritocratie -> Utilité sociale | 0.4 | 0.16 | 0.11 | 2.47 | 0.01 | 0.08 | 0.71 |

** Dans ce modèle, la désirabilité sociale a été contrôlée*

Schéma 3. Schéma du modèle de médiation modérée mis en évidence



4.4. Discussion

Cette étude nous a permis de mieux comprendre la façon dont les enseignants perçoivent l'effort comparativement à la compétence en termes d'utilité sociale, et ce, en fonction de leur adhésion à l'idéologie méritocratique.

Conformément aux hypothèses, nos résultats ont montré que le lien entre effort et utilité sociale est partiellement médiatisé par la compétence attribuée à l'élève. Cela implique que l'effort, finalement, n'a pas tant de valeur que cela en termes d'utilité sociale, dès lors qu'il ne permet pas d'obtenir des compétences. L'effort, associé à l'acquisition de compétence permettrait de réussir, et la façon de percevoir cet effort serait donc cruciale dans la manière dont on l'associe à l'utilité sociale c'est-à-dire à la réussite. Finalement, faire des efforts si ces derniers ne permettent pas de développer des compétences n'est pas perçu par les enseignants comme 'utile' et associé à la réussite. Cela signifie qu'on peut faire des efforts sans qu'ils n'amènent ni à l'acquisition de compétences et ni à la réussite, les élèves dans cette situation sont alors des élèves qui « travaillent mal » ou « pas assez ».

Toujours conformément à nos attentes, nos résultats ont ensuite permis de mettre en évidence que cette médiation serait surtout vraie pour les enseignants qui adhèrent fortement à l'idéologie méritocratique. Plus précisément, nos résultats ont mis en évidence un modèle particulier de médiation modérée. L'effort des élèves amènerait à une réussite si ces derniers permettent en premier lieu d'acquérir des compétences, et dans ce modèle, c'est bien le lien entre effort et compétence perçue qui est modéré par l'adhésion à l'idéologie méritocratique, ce qui signifie que pour les méritocrates, la réussite s'explique par des compétences qui elles-mêmes sont acquises, ou de l'effort qui a lui-même donné lieu à des compétences acquises (Graham & Weiner, 1991).

Cette étude nous permet de mieux comprendre de quelle manière l'effort, en tant que comportement, est lié à l'utilité sociale, autrement dit, au jugement de réussite : l'effort est

perçu comme permettant de s'approprier des compétences. Dans le cas où cet effort est indépendant de toute acquisition de compétence, alors le lien entre effort et utilité sociale diminue voire disparaît. Finalement, toute compétence serait perçue pour les méritocrates comme étant nécessairement « acquise » (Graham & Weiner, 1991) ce qui permettrait d'y rattacher une certaine contrôlabilité de l'individu sur ses actes, et rendrait tout à fait légitime qu'un individu ayant des compétences puisse réussir.

Ces résultats nous apportent également un éclairage supplémentaire concernant l'idéologie méritocratique en elle-même.

En effet, l'idéologie méritocratique, telle que nous l'avons développée et mesurée, est une idéologie selon laquelle un individu a ce qu'il mérite en fonction de ses efforts et de ses habilités (Young, 1958). Bien qu'il ait toujours paru un peu curieux que la notion d'habilités, et donc de compétences – un aspect perçu comme étant moins contrôlable et plus stable que l'effort (Weiner, 1979, 1986, 2003) – fasse partie de cette idéologie, nous avons de bonnes raisons de penser qu'il était nécessaire de garder cet aspect au sein de ce concept. Tout d'abord, bien sûr, le fait que la définition d'origine positionne clairement les capacités comme faisant partie de l'idéologie méritocratique (Young, 1958). Ensuite, cette idée que si la contrôlabilité est un élément essentiel de l'idéologie méritocratique, alors ces compétences peuvent tout à fait être perçues comme étant acquises (Graham & Weiner, 1991) ce qui permet de rendre la réussite d'individus compétents légitime. Enfin, et tout simplement, le fait que la validation psychométrique de notre échelle ait permis de confirmer une structure bifactorielle incluant un facteur général, mais également deux sous-facteurs indépendants et liés au facteurs général : l'un étant lié au mérite de l'individu par ses efforts, et l'autre étant lié à la notion de mérite par les compétences de l'individu.

5. Discussion générale chapitre V

Tout d'abord, un de nos objectifs était d'approfondir nos résultats précédents en les répliquant. Nous avons répliqué globalement avec succès les résultats issus de nos premières études, et sur de plus gros échantillons, ce qui nous a permis de confirmer nos résultats, notamment l'absence de valeur prédictive de l'effort au sein de l'utilité sociale (études 3 et 6), et l'ancrage de l'effort au sein de la dimension de la désirabilité sociale (études 2, 3, 5 et 6). Du point de vue global de ces résultats, nous pourrions donc émettre l'hypothèse que l'effort est une norme de comportement scolaire, qui peut avoir une valeur prédictive ou explicative, mais est une norme principalement ancrée dans la dimension de la désirabilité sociale.

Notre autre objectif était d'analyser le rapport qu'entretient l'effort à la dimension de l'utilité sociale, afin de comprendre pourquoi l'effort possède si peu de poids dans le jugement de réussite scolaire. Nous avons pour cela intégré un modérateur documenté et développé dans les chapitres 3 et 4 : l'adhésion à l'idéologie méritocratique.

Ce modérateur n'a pas eu les effets attendus dans nos études 5 et 6, n'ayant pas d'impact ou ayant un impact négatif sur le lien entre effort et utilité sociale lorsque la compétence était expérimentalement contrôlée. Cela nous a amené à questionner le dispositif utilisé et sa pertinence pour étudier l'impact de cette idéologie. Nous avons donc créé un nouveau dispositif inspiré de l'étude 6 où nous n'avons cette fois-ci pas contrôlé expérimentalement la compétence, mais l'avons mesurée, l'idée étant que ce qui différenciait les méritocrates des non-méritocrates n'était pas tant de considérer l'effort en soi plus utile, mais d'associer davantage l'effort à la compétence, et donc, *in fine*, à l'utilité sociale.

Dans nos résultats, on observe ainsi une constante, celle que la réussite repose sur la compétence pour tout le monde, quelle que soit notre idéologie. Ce qui change, finalement, c'est la façon dont les méritocrates et les non-méritocrates perçoivent cette compétence. Les méritocrates vont penser que la compétence repose sur de l'effort, et que l'effort paie. On peut

alors trouver normal de ne pas avoir précédemment trouvé la modération attendue de l'adhésion à l'idéologie méritocratique sur le lien entre effort et utilité sociale, ou sur le lien entre compétence et utilité sociale. C'est l'imbrication de ces deux aspects qui va caractériser la réussite définie par les méritocrates, puisque pour eux, une personne a ce qu'elle mérite en fonction de ses efforts et de ses capacités (Young, 1958).

CHAPITRE VI – Discussion Finale et Ouverture

« Individuals have to believe that (...) selection process is fair —namely, that degrees, ranks, and grades are the pure product of their efforts and merit. » (Wiederkehr et al., 2015)

1. Discussion Finale

Nous entendons tous un jour ou l'autre qu'il faut travailler dur pour obtenir ce que l'on veut, qu'il faut faire des efforts pour réussir, et se montrer persévérant pour atteindre nos objectifs. Mais nous avons également tous l'expérience d'une personne qui, malgré ses efforts, n'a jamais pu correspondre à ce schéma scolaire, éducatif, ou professionnel.

L'objectif de cette thèse se situait à plusieurs niveaux et son aboutissement présente un intérêt à la fois fondamental, mais également appliqué.

Du point de vue fondamental, nous avons tout d'abord cherché à questionner la valeur sociale de l'effort, en tant que norme de comportement scolaire, en prenant appui sur la théorie de la valeur sociale (Beauvois, 1995 ; Pansu & Beauvois, 2004). Selon ce modèle, la valeur sociale attribuée à une personne dépend notamment de la façon dont cette personne respecte ou non les normes sociales attendues dans une situation spécifique (Dubois, 2005), sachant que certaines normes sont davantage ancrées dans l'utilité sociale, et d'autres plutôt dans la désirabilité sociale (Dubois, 2005 ; Cambon & al., 2006, Picard, 2014). L'effort constitue une norme importante, notamment en milieu scolaire, où il est attendu des élèves qu'ils fassent les efforts nécessaires pour réussir (Weiner, 2003 ; Matteucci, 2007 ; Matteucci & al., 2008). La réussite grâce aux efforts fournis constituant une exigence non négligeable du point de vue des

politiques éducatives³⁷, la norme d'effort pouvait, selon toute vraisemblance, être une norme sociale ancrée dans l'utilité sociale. Les travaux antérieurs qui se sont intéressés à la valeur sociale de l'effort en milieu éducatif, ont d'ailleurs confirmé cet ancrage dans l'utilité sociale (Desrumaux-Zagrodnicki & Rainis, 2000 ; Dompnier & Pansu, 2010 ; Jouffre, 2003 ; Pansu & Gilibert, 2002 ; Pansu, 2006 ; Perrin & Testé, 2010 ; Silverster, Anderson-Gough, Anderson & Mohamed, 2002). Cependant, ces études se sont intéressées à la valeur sociale de l'effort en tant que norme de jugement, et non pas en tant que norme de comportement. Autrement dit, elles ont exploré la valorisation sociale des explications causales de la réussite en termes d'effort. Or, les normes de jugement sont à dissocier des normes de comportement (Dubois & Leyens, 1994 ; Dubois, 2003 ; Testé, 2009). Différents travaux sur la valeur sociale des comportements d'efforts en contexte professionnel ont mis en évidence au contraire une faible valeur de l'effort en termes d'utilité sociale (Dubois & Aubert, 2010 ; Rohmer & Louvet, 2013 ; Lemoine & Masclet, 2008 ; Louvet & al., 2019). Face à ces résultats contradictoires, le premier objectif de ce travail était d'étudier la valeur sociale de l'effort en tant que norme de comportement en contexte éducatif : les comportements d'efforts sont-ils valorisés au sein de ce contexte, tout comme les explications de réussite en termes d'effort ? Ou bien, comme en contexte professionnel, les comportements d'efforts sont-ils finalement considérés comme peu utiles, ce qui signifierait que l'effort aurait une forte valeur d'utilité sociale en tant que norme de jugement, mais pas en tant que norme de comportement ?

Par ailleurs, que ce soit en tant que norme de jugement (Matteucci, 2014) ou en tant que comportement décrit (Grimault & Gangloff, 2018) ou exemplifié par des traits (Dubois & Aubert, 2010), les travaux sur la valeur sociale de l'effort ont mis en évidence que la norme d'effort pourrait également être ancrée dans la dimension de la désirabilité sociale : respecter

³⁷ <https://www.education.gouv.fr/cid140662/projet-de-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-lettre-de-jean-michel-blانquer-aux-professeurs.html>

cette norme permettant d'être apprécié par les autres notamment dans un contexte d'accomplissement comme le contexte professionnel ou le contexte éducatif. Il était donc nécessaire d'approfondir également le lien qui existe entre comportement d'effort et désirabilité sociale, et ce, dans le contexte qui nous intéressait, à savoir le contexte scolaire.

A travers l'ensemble de nos études, nous avons tout d'abord mis en évidence que l'effort possède un fort ancrage dans la dimension de la désirabilité sociale (études 2, 3, 5 et 6) tandis que son lien avec la dimension de l'utilité sociale semble plus incertain (études 3, 5, 6 et 7). Même si quelques études avaient déjà pu mettre en évidence que l'effort pouvait être ancré dans la dimension de la désirabilité sociale (Matteucci, 2014 ; Grimault & Gangloff, 2018) ; ce n'est pourtant pas un résultat anodin, étant donné que l'effort n'est pas théoriquement rattaché à la dimension de la désirabilité sociale mais à la dimension de l'utilité sociale (Beauvois, 1995 ; Dubois & Beauvois, 2012 ; Louvet et al., 2019). Alors pourquoi les enseignants apprécieraient davantage les élèves faisant des efforts ? On peut expliquer cette appréciation par le fait qu'en tant que formateur, l'enseignant développe une identité sociale visant à faire progresser les élèves grâce au travail, et cette identité sociale serait particulièrement valorisée et gratifiée lorsque l'élève fait des efforts, ce qui susciterait des affects positifs chez l'enseignant (Aebischer & Oberlé, 2007 ; Dubar, 1991 ; Mead, 1934 ; Moliner, 2001). Concernant le lien instable qu'entretient l'effort avec la dimension de l'utilité sociale, il est également à questionner dans le sens où l'effort est un attendu important lié à la réussite scolaire dans les discours politiques, et dans le sens où expliquer sa réussite par de l'effort dans l'étude des normes de jugement renvoie directement à une valeur d'utilité sociale importante (Pansu & Gilibert, 2002 ; Perrin & Testé, 2010 ; Silverster, Anderson-Gough, Anderson & Mohamed, 2002). Pourtant, lorsqu'on s'intéresse spécifiquement aux comportements d'effort et à la façon dont ceux-ci sont mis en relation avec l'évaluation de réussite scolaire, ceux-ci ne semblent pas

avoir beaucoup de poids. Des résultats similaires ont d'ailleurs été obtenus en milieu professionnel (Dubois & Aubert, 2010 ; Rohmer & Louvet, 2013 ; Lemoine & Masclet, 2008 ; Louvet & al., 2019). Cependant, ces résultats interrogent lorsqu'on s'intéresse au milieu scolaire, étant donné qu'il s'agit d'un milieu qui valorise tout particulièrement l'effort, le travail, et la persévérance comme facteurs de réussite.

Par la suite, nous avons pu préciser le rapport effort et utilité sociale en différenciant les résultats des études 2 et 5 de ceux des études 3 et 6. Rappelons que dans les études 2 et 5, les participants étaient invités à attribuer des traits d'effort à des élèves présentés comme étant en situation de réussite ou d'échec (forte versus faible valeur d'utilité sociale). En quelque sorte, il était donc demandé aux enseignants d'inférer des comportements d'efforts à partir d'une situation de réussite / échec, autrement dit, d'expliquer la réussite ou l'échec par des comportements d'effort. Ce qui est mesuré ici est donc la valeur explicative de l'effort. Par contre, dans les études 3 et 6, le dispositif était inversé : il était demandé aux participants de pronostiquer le niveau de réussite (utilité sociale) d'un élève présenté comme faisant ou non des efforts. Ce qui est mesuré cette fois est donc la valeur prédictive de l'effort. La comparaison de ces deux dispositifs met en évidence des résultats bien différents. Si l'effort est bien associé à la réussite dans une perspective explicative (études 2 et 5), il ne semble en revanche pas avoir de valeur en tant que facteur prédictif (études 3 et 6). Ce résultat nous a orientés dans notre cheminement et notre compréhension de la valeur sociale de l'effort. En tant que facteur explicatif de la réussite, nous avons des résultats assez similaires au champ des explications causales (Weiner, 1986 ; Weiner, 2003 ; Matteucci, 2014) et aux différents travaux qui ont été réalisés sur l'importance de l'effort en tant que norme de jugement dans l'explication de la réussite scolaire (Dompnier & Pansu, 2007, 2010). Ces travaux ont mis en évidence que les élèves qui expliquent leur réussite ou leur échec par de l'effort ou un manque d'effort se voient

attribuer plus de valeur en termes d'utilité sociale que ceux qui mettent en avant d'autres types d'explications, même internes (e.g. les capacités). En référence à ces travaux, nous pouvons penser que nos résultats dans les études 2 et 5 s'expliquent par le fait que les enseignants sont eux-mêmes influencés par cette norme de jugement qui consiste à valoriser l'effort dans l'explication de la réussite. Ainsi, ils ont tendance à inférer des comportements d'efforts ou de manque d'efforts connaissant la situation de réussite ou d'échec de l'élève à évaluer. En tant que facteur prédictif (études 3 et 6), en revanche, l'effort semble avoir très peu de valeur en termes d'utilité sociale. Autrement dit, savoir qu'un élève fait des efforts ne permet pas à l'enseignant de diagnostiquer s'il va réussir ou non. Tout se passe comme si l'effort était en quelque sorte considéré comme une condition nécessaire, mais non suffisante pour réussir : un élève qui a réussi a forcément fait des efforts, mais un élève qui fait des efforts ne réussit pas forcément. Cette interprétation est renforcée par les effets interactifs que nous avons mis en évidence entre les efforts fournis par l'élève et son niveau de compétence dans l'attribution de réussite ou d'utilité sociale (études 3 et 6). En effet, il apparaît que l'effort n'induit une attribution de réussite que lorsqu'il est associé à de la compétence, alors que pour un élève qui manque de compétences, faire des efforts n'aurait aucun effet sur son niveau de réussite. Ainsi, il y aurait en quelque sorte deux types d'effort : l'effort « utile », celui qui est associé à de la compétence et permet donc de réussir, et l'effort « inutile », celui qui ne mène pas à la réussite.

Toujours d'un point de vue fondamental, nous avons ensuite interrogé au cours de cette thèse les conditions dans lesquelles l'effort pourrait être plus ou moins associé à la dimension de l'utilité sociale, et donc de la réussite. Pour cela, étant donné que l'école peut être considérée comme un contexte où se transmettent les idéologies dominantes de la société (Althusser, 1970) et que nos jugements peuvent être influencés par notre adhésion à des idéologies particulières, nous nous sommes intéressés à une idéologie très présente en milieu scolaire, et qui pourrait

avoir des conséquences sur la valeur de l'effort dans les jugements scolaires : l'idéologie méritocratique (Althusser, 1970 ; Durkheim, 1922, 1938 ; Katz & Hass, 1988 ; Matteucci, 2008 ; McCoy & Major, 2007). Selon cette idéologie, les individus auraient ce qu'ils méritent en fonction de leurs efforts et de leurs capacités (Young, 1958). Après avoir analysé la définition et la structure théorique de cette idéologie et créé notre propre outil de mesure de la méritocratie en milieu éducatif (étude 4), nous avons donc exploré le rôle de cette idéologie dans les jugements scolaires, et plus particulièrement son rôle modérateur potentiel dans le lien que les enseignants peuvent établir entre effort et réussite. Partant du principe que l'effort investi par un élève dans son travail scolaire est à la fois un facteur interne et contrôlable (Weiner, 2003), nous nous attendions à ce que la relation entre effort et réussite, autrement dit la valeur sociale de l'effort en tant qu'utilité sociale, soit particulièrement marquée chez les personnes adhérant à cette idéologie méritocratique. Cependant, nos études n'ont montré aucune modulation du lien effort – utilité sociale par les croyances méritocratiques des enseignants, qu'il s'agisse d'inférer des comportements d'efforts à partir de la situation de réussite ou d'échec d'un élève (étude 5) ou de pronostiquer le niveau de réussite d'un élève à partir des efforts plus ou moins importants qu'il investit dans son travail scolaire (étude 6). Au contraire, nos résultats ont montré que pour les enseignants les plus méritocrates, le fait de faire des efforts pouvait même être perçu négativement en termes de pronostic de réussite scolaire. Autrement dit, les efforts en soi, indépendamment du niveau de compétence de l'élève, étaient plutôt perçues comme étant particulièrement « inutiles » par ces enseignants. Nous nous sommes donc questionnés sur ce résultat : dans quelles conditions l'effort pourrait-il être considéré comme « utile » ?

En reprenant le travail effectué sur l'idéologie méritocratique, nous nous sommes rappelés que pour les méritocrates, un individu a ce qu'il mérite en fonction de ses efforts, mais aussi de ses capacités, et puisque ces deux facettes sont toutes deux présentes au sein de l'idéologie,

nous nous sommes donc demandé si elles pouvaient être réellement conçues comme indépendantes, ou si, au contraire, elles n'étaient pas reliées l'une à l'autre. Rappelons également que nous avons pu mettre en évidence un lien positif entre effort et pronostic de réussite uniquement dans le cas où l'élève faisait preuve de compétence (études 3 et 6).

Autrement dit, est-ce que l'effort pourrait être perçu comme « utile » par les enseignants, uniquement s'il permettait de développer et d'acquérir des compétences permettant à l'élève d'avoir ce qu'il mérite et de réussir ? Dans cette perspective, la relation entre effort et réussite ne serait pas directe, mais médiatisée par les compétences « acquises » (Graham & Weiner, 1991 ; Heckman & Kautz, 2012). Autrement dit, l'effort ne mènerait à la réussite qu'à condition qu'il permette de développer des compétences, une logique qui pourrait tout particulièrement caractériser les personnes qui adhèrent à l'idéologie méritocratique. Nous avons donc réalisé une dernière étude (étude 7) pour tester ce modèle. Dans cette étude, nous avons manipulé le niveau d'effort fourni par un élève, et mesuré les inférences non seulement en termes de pronostic de réussite (niveau d'utilité sociale), mais aussi en termes de compétences. Comme dans les études 5 et 6, nous avons également mesuré le niveau d'adhésion des enseignants à la méritocratie. Nos résultats confirment d'une part que le lien entre effort et pronostic de réussite est bien médiatisé par le niveau de compétence. Autrement dit, l'effort n'est « utile » que s'il permet de développer des compétences. D'autre part, de façon intéressante et conformément à nos attentes, nos résultats mettent en évidence que seuls les enseignants qui adhèrent fortement à la méritocratie réalisent ces inférences de compétence à partir de l'effort. Finalement, pour les enseignants les plus méritocrates, le lien entre les efforts fournis par un élève et sa réussite réside dans l'acquisition de compétences via ces efforts. De la même façon toute compétence « mérite » d'être associée à la réussite si tant est que cette compétence semble avoir été acquise par de l'effort. La valeur de l'effort en termes d'utilité sociale semble donc indissociable de la notion de compétence : ce qui différencie les méritocrates des non-méritocrates n'est pas tant

le fait que les premiers accordent plus de valeur d'utilité sociale à l'effort en soi, mais qu'ils accordent plus de valeur à la compétence acquise, celle qui a pour origine les efforts fournis. Ce type de compétence permet en effet d'accentuer la responsabilité et la légitimité de l'élève dans sa réussite.

Enfin, d'un point de vue plus appliqué, nous avons cherché à questionner la valeur sociale de l'effort dans les jugements scolaires afin de mieux comprendre les conséquences que peuvent avoir ces jugements sur les élèves et le fonctionnement du système éducatif. Ce point de vue est finalement la conséquence appliquée de notre exploration théorique, la constatation pragmatique de laquelle nous sommes partis à la base en nous interrogeant sur le réel poids des comportements d'effort dans le jugement scolaire. Nos études ont mis en évidence que dans un contexte d'accomplissement où le principe méritocratique est omniprésent (le contexte scolaire), un contexte assimilé à un « idéal méritocratique »³⁸, les individus ont tendance à considérer que les efforts permettent forcément de développer des compétences, compétences qui garantissent à leur tour la réussite. Dans cette perspective, on comprend alors que ces perceptions concernant la réussite scolaire peuvent s'avérer délicates en ce qui concerne les élèves en eux-mêmes. Effectivement, s'il suffit de « travailler pour réussir », certains élèves peuvent ne pas comprendre pourquoi leurs efforts ne paient pas malgré un investissement réel, et pourquoi ils n'obtiennent pas ce qu'ils méritent. Le risque est alors de considérer que les élèves qui travaillent dur mais n'arrivent pas à développer des compétences nécessaires pour réussir, travaillent « mal » ou « pas assez », et donc d'inspirer à ces élèves un certain sentiment de culpabilité. A l'inverse, les élèves qui réussissent dans leur cursus scolaire peuvent justifier et légitimer cette réussite par leur propre travail, et sous-estimer le poids d'autres facteurs explicatifs moins contrôlables que l'effort tels que des facteurs environnementaux, génétiques,

³⁸ <https://en-marche.fr/articles/opinions/lettre-ouverte-emmanuel-macron-education>

ou même l'aide apportée par autrui ou la chance (Weiner, 1986). Autrement dit, adhérer fortement à cette idéologie peut finalement décourager et démotiver des élèves persévérants qui 'n'y arrivent pas' et rendre légitime la réussite de ceux qui 'y arrivent' ce qui peut augmenter le fossé entre eux et creuser encore davantage les inégalités de réussite scolaire. Finalement, à trop croire à ce discours, à cette idéologie, nous tombons dans le piège constant des idéologies, la justification de la réalité, plutôt que son acceptation, qui risquerait de remettre en cause nos croyances.

Si ce travail de recherche a permis de mieux comprendre la valeur sociale de l'effort dans les jugements scolaires, comme tout travail de recherche, il ne peut constituer qu'une étape dans la compréhension des phénomènes étudiés, et ouvre de nombreuses pistes pour des recherches futures. Un premier aspect qu'il serait intéressant d'approfondir concerne justement la valeur sociale de cette compétence dite « acquise » par l'effort. Dans nos résultats, pour les méritocrates, l'effort serait utile s'il permet d'acquérir cette compétence malléable. Néanmoins, nous n'avons pas différencié opérationnellement cette compétence acquise d'une compétence plus fixiste (Dweck, 1986). On peut donc se demander dans quelle mesure une compétence « innée », basé sur le « talent », serait à même de légitimer la réussite pour les personnes qui adhèrent à l'idéologie méritocratique. Peut-on « mériter » une réussite basée sur des capacités sur lesquelles on n'a aucun contrôle, car « innées » ? Ou bien, là encore, seul le fait « d'exploiter » son talent en travaillant permettrait et légitimerait la réussite ? Pour le savoir, il serait intéressant de différencier opérationnellement les notions de compétence perçue comme étant « acquise » (à travers les efforts fournis) et de compétence perçue comme « innée ». Les enseignants les plus méritocrates attribuent-ils plus de valeur en termes d'utilité sociale à une compétence acquise car basée sur l'effort ? Il serait également intéressant de reproduire l'étude 7 en inversant le statut respectif des variables « effort » et « compétence », c'est à dire de

manipuler la compétence, et de vérifier quelles inférences les enseignants font en termes d'efforts. Les enseignants qui adhèrent le plus à la méritocratie ont-ils plus tendance à inférer l'effort à partir de la compétence ?

Dans la même idée, il serait également intéressant d'approfondir les notions d'effort et de compétence en prenant en considération les liens importants et fondamentaux qui existent entre les deux, notamment à travers des notions peu abordées dans cette thèse telle que la notion de « capacité de travail ». Nous sommes en effet partis du principe que, contrairement à la compétence, nous sommes tous en mesure de produire et de faire des efforts, rendant cet aspect beaucoup plus contrôlable, mais est-ce si vrai ? Qu'en est-il de la difficulté à se mettre à l'effort (Humphreys & Revelle, 1984), de la motivation et du goût à l'effort (Delignières, 2000) ?

Une autre piste intéressante pour des travaux futurs serait d'explorer davantage la raison du lien constant que nous avons mis en évidence entre effort et désirabilité sociale. Bien que certaines hypothèses soient tout à fait envisageables, notamment concernant la valorisation de l'identité sociale de l'enseignant par le travail de l'élève, il est également possible que d'autres raisons expliquent ce lien. On peut par exemple se demander si valoriser l'élève qui travaille en termes de désirabilité sociale ne serait pas une façon pour l'enseignant de compenser l'absence d'utilité de son comportement lorsque l'élève est en situation d'échec scolaire. Autrement dit, au-delà de l'ancrage de l'effort dans la dimension de la désirabilité sociale, il serait intéressant d'étudier dans quel cas cet ancrage est le plus important : dans le cas où l'élève est en situation d'échec ou dans le cas où il est en situation de réussite scolaire ?

Nous nous sommes ici intéressés à la valeur de l'effort dans le contexte scolaire, et plus précisément, au niveau du collège. Il serait très intéressant d'élargir à d'autres contextes tels que l'école primaire, le lycée, et également le monde professionnel par la suite. En effet, nous avons déjà pu voir que les premières études réalisées sur cette question en milieu professionnel ont tendance à mettre en évidence une faible valeur sociale de l'effort en termes d'utilité sociale

(Louvet & al., 2019 ; Rohmer & Louvet, 2013). On peut tout à fait envisager que les résultats que nous avons obtenus évoluent en fonction du contexte, d'autant plus que les exigences du milieu scolaire évoluent également au fur et à mesure du cursus. Il serait très intéressant d'étudier l'effort à d'autres niveaux du cursus scolaire et professionnel des personnes afin d'en comprendre la valeur évolutive. Par exemple, les travaux issus du champ théorique des buts d'accomplissement mettent en évidence que les buts de maîtrise, très liés aux efforts réalisés, sont moins mis en avant et valorisés en termes d'utilité sociale que les buts de performance qui incitent avant tout à se montrer compétent et sont davantage mis en avant et valorisés dans des contextes compétitifs (Darnon & al., 2009 ; Huang, 2012 ; Van Yperen, Blaga & Postmes, 2015). On pourrait donc imaginer que plus les enjeux de compétition sont importants dans le cursus scolaire des individus, et plus l'effort peut perdre en termes de valeur d'utilité sociale.

Autre point à explorer, l'évaluation et les possibilités d'évaluations des enseignants. Car, souhaitant rester dans une approche utilitaire de ce travail, l'évaluation de l'effort et de la compétence dépendent également des exigences et attentes du système éducatif vis-à-vis des enseignants et des outils qu'ils ont à disposition afin de pouvoir évaluer ces efforts et compétences. Or, les outils à disposition permettent-ils d'évaluer réellement l'effort, ou ne doivent-ils pas, au contraire, se baser uniquement sur l'acquisition de compétences des élèves ? Et n'est-il pas souhaité dans ce cas d'éviter d'évaluer l'effort ? Ce constat impliquerait qu'il existe un biais de désirabilité sociale amenant les enseignants à ne pas valoriser l'effort autant qu'ils le souhaiteraient dans les évaluations, ainsi que dans les études issues de cette thèse, et ce biais serait sans doute à approfondir par de futures études permettant de le prendre en considération mais également d'étudier plus en avant les outils évaluatifs à disposition des enseignants dans leur travail d'évaluateurs et de formateurs.

Enfin, l'approche de cette thèse a voulu se faire la plus écologique possible en interrogeant uniquement des enseignants ayant de l'expérience, mais également en leur demandant

d'imaginer que l'élève qu'ils jugeaient était un élève qu'ils avaient ou avaient eu en classe. Néanmoins, il serait intéressant de compléter notre approche purement expérimentale par des études sur le terrain, au sein des établissements scolaires. Il serait par exemple possible d'étudier directement les évaluations effectuées dans les conseils de classe, les interactions entre professeur et élève dans une salle de classe, mais également le rôle des parents dans ces évaluations à travers les rencontres parents/élèves... Des études portant sur des comportements réels (provenant des enseignants et des élèves), ainsi que des évaluations réelles (commentaires en classe, bulletins de notes, remarques, carnet de classe, dossier scolaire etc.), permettrait d'avoir une idée plus réaliste de la complexité de l'environnement scolaire et des évaluations qui y sont faites. Par ailleurs, faire des études corrélationnelles sur le terrain nous permettrait de contrôler certaines variables tels que le niveau réel de l'élève, et de comprendre comment les enseignants perçoivent les élèves qu'ils ont réellement dans leur classe.

6. Conclusion

De façon plus générale, je pense qu'une thèse n'est pas là pour réellement et simplement répondre à une question, mais qu'elle a pour objectif de soulever encore plus de questionnements concernant son objet d'étude, et cette thèse ne fait pas exception à la règle.

Néanmoins, en bonne psychologue du travail que je suis, je ne peux pas terminer ce travail sans m'empêcher de vouloir proposer des initiatives qui pourraient répondre à la problématique soulevée par cette thèse. Tout d'abord, il semble fondamental de pouvoir faire prendre conscience aux acteurs du système éducatif de ces contradictions, auxquelles ils ont sans doute déjà été confrontés sans pouvoir mettre un mot sur ce que cela représentait réellement. Cette contradiction peut effectivement avoir de sérieux impacts sur la façon dont un élève culpabilise son échec et se démotive dans son travail, mais peut bien entendu également avoir un impact

sur un enseignant qui promet un discours institutionnel et constate pourtant chaque année, si ce n'est chaque trimestre ou chaque jour, que ce discours possède ses limites et que la réalité n'est pas toujours en cohérence avec l'idéologie méritocratique. L'impact que cette contradiction peut avoir sur l'enseignant peut être d'autant plus alarmante qu'il existe finalement peu d'outils d'évaluations en milieu scolaire permettant de sanctionner concrètement les efforts, contrairement à la compétence. Les pratiques visant à valoriser les participations en classe par des évaluations, ou encore l'ancienne « note de vie scolaire » qui sanctionnait également l'assiduité mais qui a disparu du fonctionnement scolaire, sont aujourd'hui des pratiques marginales, et sur lesquelles il faudrait peut-être à présent se questionner. Il existe mille façons de concevoir la réussite, et mille façons de pouvoir l'évaluer en réalité, et celle que nous avons actuellement n'en est qu'une parmi d'autres. Il est fort probable que d'ici quelques années, si elles n'existent pas déjà, des études mettront en évidence d'autres façons d'évaluer, qu'il s'agisse de l'effort, ou des compétences, et ce, afin de permettre à l'élève, ainsi qu'à l'enseignant, de développer une relation privilégiée, didactique, et constructive. D'ici-là, ce travail était une petite pierre apposée à l'immense cathédrale qu'est ce champ de recherche, et les efforts exercés à sa réalisation permettront très certainement un jour de voir d'autres pierres le rejoindre.

Un travail de thèse répond aussi à des interrogations personnelles, à des constatations que l'on souhaite confronter à l'analyse scientifique. C'est aussi une manière de se tester soi-même. En ce sens, nos efforts peuvent tout de même permettre d'atteindre nos objectifs.

« On devient pas chef parce qu'on le mérite, andouille ! On devient chef par un concours de circonstances, on le mérite après ! Moi, il m'a p'têt' fallu dix ans pour mériter mon grade, si pas vingt. Tous les jours, j'ai travaillé pour pas nager dans mon uniforme. Y a pas trente-six solutions. Arturus ? Hein ? Fais semblant ! Fais semblant d'être Dux. Fais semblant de mériter ton grade. Fais semblant d'être un grand chef de guerre. Si tu fais bien semblant, un jour tu verras, t'auras plus besoin ! »

Pierre Mondy, Kaamelott, Livre VI : Dux bellorum, écrit par Alexandre Astier

BIBLIOGRAPHIE

- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2007). Agency and communion from the perspective of self versus others. *Journal of personality and social psychology*, 93(5), 751.
- Abele, A. E., Cuddy, A. J., Judd, C. M., & Yzerbyt, V. Y. (2008). Fundamental dimensions of social judgment. *European Journal of Social Psychology*, 38(7), 1063-1065.
- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2013). The Big Two in social judgment and behavior.
- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2014). Communal and agentic content in social cognition: A dual perspective model. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 50, pp. 195-255). Academic Press.
- Aebisher, V. & Oberlé, V. (2007). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris: Dunod [3e éd.].
- Ægisdóttir, S., Gerstein, L. H., & Çinarbaş, D. C. (2008). Methodological issues in cross-cultural counseling research: Equivalence, bias, and translations. *The counseling psychologist*, 36(2), 188-219.
- Ajdukovic, I., Gilibert, D., Castel, P. (2013). *La norme d'écocitoyenneté : Entre désirabilité et utilité sociale*. Communication orale, ADRIPS-Jugement Social, Reims, France, 4-5 juillet.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État : Sur la reproduction des conditions de la production. *La Pensée*, 151, 67-125.
- Anusic, I., Schimmack, U., Pinkus, R. T., & Lockwood, P. (2009). The nature and structure of correlations among Big Five ratings: The halo-alpha-beta model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 1142.
- Bakan, D. (1966). The duality of human existence: An essay on psychology and religion.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824.
- Beauvois, J. L. (1976). Problématique des conduites sociales d'évaluation. *Connexions*, 19(1), 7-30.

- Beauvois J-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : PUF.
- Beauvois, J. E. L., & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18(4), 299-316.
- Beauvois, J. L. (1995). La connaissance des utilités sociales. *Psychologie française*, 40(4), 375-387.
- Beauvois, J. L., Dubois, N., & Peeters, G. (1999). L'évaluation personologique.
- Beauvois, J. L., & Dubois, N. (2008). Deux dimensions du jugement personologique : approche évaluative vs approche psychologique. *Psychologia Sociala*, 21, 105-119.
- Beauvois, J. L., & Dépret, E. (2008). What about social value ?. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 493.
- Beauvois, J. L., & Dubois, N. (2009). À propos d'une critique critiquable : quelques précisions sur la théorie de la norme d'internnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 22(2), 117-135.
- Belsley, D. A., Kuh, E., & Welsch, R. E. (2005). *Regression diagnostics: Identifying influential data and sources of collinearity* (Vol. 571). John Wiley & Sons.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42(2), 155.
- Berkowitz, L. (1972). Social Norms, Feelings, and Other Factors Affecting Helping and Altruism. *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 63-108). Academic Press.
- Bloch, D., Gallo, G., Gineste, L., & Le Ny, P. Reuchlin et Casalis (1997). *Dictionnaire Fondamental de Psychologie*.
- Blood, M. R. (1969). Work values and job satisfaction. *Journal of Applied psychology*, 53(6), 456.

- Bourdieu, P. F., Passeron, J. C., & Eliard, M. (1964). *Les étudiants et leurs études* (Vol. 1). Paris, Mouton.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Brambilla, M., Rusconi, P., Sacchi, S., & Cherubini, P. (2011). Looking for honesty: The primary role of morality (vs. sociability and competence) in information gathering. *European journal of social psychology, 41*(2), 135-143.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De boeck.
- Brun, J. P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion, 30*(2), 79-88.
- Cambon, L. (2000). *Désirabilité et utilité sociale, deux composantes de la valeur : une exemplification dans l'analyse des professions* (Doctoral dissertation, Clermont-Ferrand 2).
- Cambon, L., Djouari, A., & Beauvois, J. L. (2006). Social judgment norms and social utility: When it is more valuable to be useful than desirable. *Swiss journal of Psychology, 65*(3), 167-180.
- Carrier, A., Louvet, E., Chauvin, B., & Rohmer, O. (2014). The primacy of agency over competence in status perception. *Social Psychology*.
- Chataigné, C. (2014). *Psychologie des valeurs*. De Boeck Supérieur.
- Chen, F. F., West, S. G., & Sousa, K. H. (2006). A comparison of bifactor and second-order models of quality of life. *Multivariate behavioral research, 41*(2), 189-225.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research, 16*(1), 64-73.

- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of personality and social psychology*, 58(6), 1015.
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in experimental social psychology*, 24, 201-234.
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence : Compliance and conformity. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 591-621.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of applied psychology*, 86(3), 386.
- Cropanzano, R., & Ambrose, M. L. (2001). Procedural and distributive justice are more similar than you think: A monistic perspective and a research agenda. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organization justice*, (119–151). Stanford University Press.
- Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS map. *Advances in experimental social psychology*, 40, 61-149.
- Cury, F., Da Fonséca, D. D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of the trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95(1), 233-244.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., Peres, C., & Sarrazin, P. (2003). The trichotomous model and investment in learning to prepare for a sport test: A mediational analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 73(4), 529-543.

- Da Fonseca, D., Rufo, M., & Cury, F. (2001). Motivations et difficultés scolaires : mise à l'épreuve du modèle de l'accomplissement sur les conduites d'inadaptation scolaire. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, *11*, 23.
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, *12*(2), 79-98.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(1), 119.
- Darnon, C., Dompnier, B., & Marijn Poortvliet, P. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, *6*(10), 760-771.
- Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, *48*(4), 523-534.
- Darnon, C., Wiederkehr, V., Dompnier, B., & Martinot, D. (2018). 'Where there is a will, there is a way': Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. *British Journal of Social Psychology*, *57*(1), 250-262.
- Davey, L. M., Bobocel, D. R., Hing, L. S. S., & Zanna, M. P. (1999). Preference for the Merit Principle Scale: An individual difference measure of distributive justice preferences. *Social Justice Research*, *12*(3), 223-240.
- Delignières, D. (Ed., 2000). *L'effort*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Desrumaux-Zagrodnicki, P., & Rainis, N. (2000). Recrutement pour un poste de cadre en fonction des explications causales et des aptitudes des candidats. *Revue internationale de psychologie sociale*.

- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social issues*, 31(3), 137-149.
- Dodge, Y., & Rousson, V. (2004). *Applied of regression analysis*.
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2007). Social utility, social desirability and scholastic judgments: Toward a personological model of academic evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 333-350.
- Dompnier, B., & Pansu, P. (2007). L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies d'autoprésentation et le jugement social : Perspectives sociocognitives. *Psychologie française*, 52(4), 459-478.
- Dompnier, B., & Pansu, P. (2010). La valeur sociale des explications causales en contexte éducatif : Autoprésentation des élèves et représentation des enseignants [Social value of causal explanations in educational settings: Pupils' self-presentation and teachers' representations]. *Swiss Journal of Psychology*, 69(1), 39-51.
- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual review of psychology*, 47(1), 401-429.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146(1), 105-114.
- Dubois, N., & Le Poutier, F. (1991). Internalité et évaluation scolaire. *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 3, 153-166.
- Dubois, N., & Leyens, J. P. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dubois, N., & Beauvois, J. L. (1996). Internality, academic status and intergroup attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 11(3), 329.

- Dubois, N., & Beauvois, J. L. (2001). Désirabilité et utilité : Deux composantes de la valeur des personnes dans l'évaluation sociale. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, (30/3).
- Dubois, N. (Ed.). (2003). *A sociocognitive approach to social norms*. London : Routledge.
- Dubois, N., & Beauvois, J. L. (2005). Normativeness and individualism. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 123-146.
- Dubois, N. (2005). Normes sociales de jugement et valeur : ancrage sur l'utilité et ancrage sur la désirabilité. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 18, 43-79.
- Dubois, N. (2006). La valeur sociale des personnes. Dans P. Huguet & R.V. Joule (Eds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubois, N., & Aubert, E. (2010). Valeur sociale des personnes : deux informations valent-elles mieux qu'une ? *Revue internationale de psychologie sociale*, 23(1), 57-92.
- Durkheim, E. (1922). Sociologie de l'éducation. Paris, Puf.
- Durkheim, É., Halbwachs, M., & Dubet, F. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Puf, 1990.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Du Seuil.
- Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 276). France, De Boeck.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (2012). Chapitre 6-Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence. *U*, 4, 135-158.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.

- Fanchini, A. (2017). *L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves de cycle III*.
- Feather, N. T. (1991). Human values, global self-esteem, and belief in a just world. *Journal of Personality, 59*(1), 83-107.
- Feldman, S. (1983). Economic individualism and American public opinion. *American Politics Quarterly, 11*(1), 3-29.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations, 7*(2), 117-140.
- Flammer, A., & Schmid, D. (2003). Attribution of conditions for school performance. *European journal of psychology of education, 18*(4), 337-355.
- Forsé, M. & Parodi, M. (2011). La perception des inégalités en France depuis dix ans. *Revue de l'OFCE, 118*(3), 5-32.
- Furnham, A., & Procter, E. (1989). Belief in a just world: Review and critique of the individual difference literature. *British journal of social psychology, 28*(4), 365-384.
- Gallay, M. (1992). *Composante évaluative et composante affective dans les processus personnologique*. Mémoire, document non publié, Université de Grenoble 2, Grenoble.
- Gangloff, B., & Sourisse, M. (1995). Influence de la durée de chômage et des stages chômeurs longue durée sur l'évolution du conformisme à la norme d'internalité. *Psychologie et psychométrie, 16*(3), 5-19.
- Garcia, D. M. (2001). *The Perceptions of Meritocracy Inventory: Assessing beliefs in the association between rewards and merit*. Thesis for the degree of Master of Arts, University of Guelph.
- Gilibert, D., & Cambon, L. (2003). Paradigms of the sociocognitive approach. *A sociocognitive approach to social norms, 38-69*.

- Graham, S., & Weiner, B. (1991). Testing judgments about attribution-emotion-action linkages: A lifespan approach. *Social Cognition, 9*(3), 254-276.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management review, 12*(1), 9-22.
- Grimault, V., & Gangloff, B. (2018). Les comportements de citoyenneté organisationnelle : utilité et désirabilité de la conscience professionnelle. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise, (2)*, 3-29.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication monographs, 85*(1), 4-40.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics, 19*(4), 451-464.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Ho, R., & Lloyd, J. I. (1984). Development of an Australian work ethic scale. *Australian Psychologist, 19*(3), 321-332.
- Hochschild, A. R. (1995). The culture of politics: Traditional, postmodern, cold-modern, and warm-modern ideals of care. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society, 2*(3), 331-346.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6*(1), 1-55.
- Huang, J. C. (2012). The relationship between conflict and team performance in Taiwan: The moderating effect of goal orientation. *The International Journal of Human Resource Management, 23*(10), 2126-2143.

- Humphreys, M. S., & Revelle, W. (1984). Personality, motivation, and performance: a theory of the relationship between individual differences and information processing. *Psychological review*, 91(2), 153.
- Jackman, M. R. (1994). *The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class, and race relations*. University of California Press.
- Jackson, D. N., & Paunonen, S. V. (1985). Construct validity and the predictability of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 554.
- Jellison, J. M., & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: The norm of internality. *Journal of personality and social psychology*, 40(4), 643.
- Jennrich, R. I., & Bentler, P. M. (2011). Exploratory bi-factor analysis. *Psychometrika*, 76(4), 537-549.
- Jennrich, R. I., & Bentler, P. M. (2012). Exploratory bi-factor analysis: The oblique case. *Psychometrika*, 77(3), 442-454.
- Jost, J. T., Pelham, B. W., Sheldon, O., & Ni Sullivan, B. (2003). Social inequality and the reduction of ideological dissonance on behalf of the system: Evidence of enhanced system justification among the disadvantaged. *European journal of social psychology*, 33(1), 13-36.
- Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political psychology*, 25(6), 881-919.
- Jost, J. T., & Hunyady, O. (2005). Antecedents and consequences of system-justifying ideologies. *Current directions in psychological science*, 14(5), 260-265.

- Jouffre, S. (2003). *L'expression et la clairvoyance de la norme d'internalité : outils de mesure, production d'explications causales et niveau de scolarisation* (Doctoral dissertation). Université Paris 8, France.
- Katz, I., & Hass, R. G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of personality and social psychology*, 55(6), 893.
- Kübler-Ross, E. (1970). The Care of the Dying—Whose Job is it ?. *Psychiatry in medicine*, 1(2), 103-107.
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 249-269.
- Leach, C. W., Ellemers, N., & Barreto, M. (2007). Group virtue: the importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of personality and social psychology*, 93(2), 234.
- Le Barbenchon, E., & Cambon, L. (2005). Désirabilité sociale et utilité sociale d'adjectifs et de professions, *L'année psychologique*, 107, 307-322.
- Lecigne, A., & Jocal, N. (2006). La croyance en la justice du monde chez l'enfant : tentative de mesure et approche de quelques déterminants. *Psychologie et société*, 5(9), 13-43.
- Ledgerwood, A., Mandisodza, A. N., Jost, J. T., & Pohl, M. J. (2011). Working for the system: Motivated defense of meritocratic beliefs. *Social Cognition*, 29(3), 322-340.
- Lemoine, C., & Masclet, G. (2008). *Psychosociologie des organisations et les nouvelles théories des organisations*. Paris, PUF.
- Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological bulletin*, 85(5), 1030.
- Lerner, M. J. (1980). *The Belief in a just World* (pp. 9-30). Springer, Boston, MA.

- Lerner, M. J., & Montada, L. (1998). *Responses to victimizations and belief in a just world* (pp. 1-7). Springer, Boston, MA.
- Leventhal, G. S. (1976). The Distribution of Rewards and Resources in Groups and Organizations. *Advances in experimental social psychology* (Vol. 9, pp. 91-131). Academic Press.
- Levy, S. R., West, T. L., & Ramirez, L. (2005). Lay theories and intergroup relations: A social- developmental perspective. *European review of social psychology*, 16(1), 189-220.
- Lipkus, I. M., Dalbert, C., & Siegler, I. C. (1996). The Importance of Distinguishing the Belief in a Just World for Self Versus for Others: Implications for Psychological Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(7), 666–677.
- Liu, K. S., Cheng, Y. Y., Chen, Y. L., & Wu, Y. Y. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescent's academic achievements. *Adolescence*, 44(176).
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2010). Are workers with disability perceived as competent ? *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16(1), 47-62.
- Louvet, E., Cambon, L., Milhabet, I., & Rohmer, O. (2019). The relationship between social status and the components of agency. *The Journal of social psychology*, 159(1), 30-45.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Fetter, R. (1993). The impact of organizational citizenship behavior on evaluations of salesperson performance. *Journal of marketing*, 57(1), 70-80.
- Maio, G. R., Olson, J. M., Bernard, M. M., Luke, M. A., & DeLamater, J. (2003). *Handbook of social psychology*. United State of America: Springer.

- Major, B., Gramzow, R. H., McCoy, S. K., Levin, S., Schmader, T., & Sidanius, J. (2002). Perceiving personal discrimination: The role of group status and legitimizing ideology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 269–282.
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, *56* (2), 393-421.
- Matteucci, M. C., & Gosling, P. (2004). Italian and French teachers faced with pupil's academic failure: The “norm of effort”. *European journal of Psychology of Education*, *19*(2), 147.
- Matteucci, M. C. (2007). Teachers facing school failure: The social valorization of effort in the school context. *Social Psychology of Education*, *10*(1), 29-53.
- Matteucci, M. C., Tomasetto, C., Selleri, P., & Carugati, F. (2008). Teacher judgments and pupils' causal explanations: Social valorization of effort-based explanations in school context. *European Journal of Psychology of Education*, *23*(4), 421-432.
- Matteucci, M. C. (2014). Social utility versus social desirability of students' attributional self-presentation strategies. *Social Psychology of Education*, *17*(4), 541-563.
- McClure, J., Meyer, L. H., Garisch, J., Fischer, R., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). Students' attributions for their best and worst marks: do they relate to achievement ? *Contemporary Educational Psychology*, *36*(2), 71-81.
- McCoy, S. K., & Major, B. (2007). Priming meritocracy and the psychological justification of inequality. *Journal of Experimental Social Psychology*, *43*(3), 341-351.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mignon, A., Mollaret, P., Rohmer, O., & Bagès, C. (2016). Effect of Political Orientation on Judgment of Agency, Competence, Morality, and Sociability. *Swiss Journal of Psychology*.

- Milhabet, I., & Monteil, J. M. (1995). Activés évaluatives libre : une illustration expérimentale du concept de double connaissance et du poids évaluatif sur l'impression formée. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 25, 52-67.
- Minow, M., Shweder, R. A., & Markus, H. R. (Eds.). (2008). *Just schools: Pursuing equality in societies of difference*. Russell Sage Foundation.
- Mirels, H. L., & Garrett, J. B. (1971). The Protestant ethic as a personality variable. *Journal of consulting and clinical psychology*, 36(1), 40.
- Moliner, P. (éd.) (2001). *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Mollaret, P., & Miraucourt, D. (2016). Is job performance independent from career success? A conceptual distinction between competence and agency. *Scandinavian Journal of psychology*, 57(6), 607-617.
- Morchain, P. (2009). *Psychologie sociale des valeurs*. Dunod.
- Mugny, G., Butera, F., & Falomir Pichastor, J. M. (2001). Social influence and threat in social comparison between self and source's competence: Relational factors affecting the transmission of knowledge. *Social influence in social reality. Promoting individual and social change*, 225-247.
- Mugny, G., Butera, F., Quiamzade, A., Dragulescu, A., & Tomei, A. (2003). Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes. *L'Année psychologique*, 104, 469-496.
- Navarro, M. (2012). Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 203-207.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child development*, 55(6), 1990-1999.

- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1985). Differentiation of the concepts of luck and skill. *Developmental psychology, 21*(1), 76.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Mettetal, G. (1986). Conceptions of ability and intelligence. *Child Development, 57*(3), 636-645.
- Nunnally Jr, J. C. (1970). *Introduction to psychological measurement*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Osgood, C.E. (1962). Studies on the generality of affective meaning systems. *American Psychologist, 17*, 10-28.
- Pansu, P., & Beauvois J.L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes : les pratiques sociales d'évaluation.
- Pansu, P. (2006). The internality bias in social judgments: A sociocognitive approach. *Advances in psychology research, 40*, 75-110.
- Pansu, P., & Gilibert, D. (2002). Effect of Causal Explanations on Work-related Judgments. *Applied Psychology, 51*(4), 505-526.
- Parsons, T., & Halsey, A. H. (1959). The school class as a social system. *Schools and society: A sociological approach to education, 32-40*.
- Paulhus, D. L., & Trapnell, P. D. (2008). Self-presentation of personality: An agency-communion framework.
- Paulhus, D. L., & Carey, J. M. (2011). The FAD-Plus: Measuring lay beliefs regarding free will and related constructs. *Journal of personality assessment, 93*(1), 96-104.
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques, 326*, 13-18.
- Perrin, S., & Testé, B. (2010). Impact of the locus of causality and internal control on the social utility of causal explanations. *Swiss Journal of Psychology*.

- Perrin, S. (2010). *Norme d'internalité et jugement social : influence des dimensions de lieu de causalité et de contrôle interne sur les processus d'attribution de valeur sociale* (Doctoral dissertation).
- Peeters, G. (1992). Evaluative meanings of adjectives invitro and in context-some theoretical implications and practical consequences of positive-negative asymmetry and behavioral-adaptive concepts of evaluation. *Psychologica Belgica*, 32(2), 211-231.
- Picard, D. (2014). *Politesse, savoir-vivre et relations sociales* (5^{ème} éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of personality and social psychology*, 67(4), 741.
- Quinn, D. M., & Crocker, J. (1999). When ideology hurts: effects of belief in the protestant ethic and feeling overweight on the psychological well-being of women. *Journal of personality and social psychology*, 77(2), 402.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*.
- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate behavioral research*, 47(5), 667-696.
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of educational psychology*, 93(2), 309.
- Roehrich, G. (2004). Consumer innovativeness: Concepts and measurements. *Journal of business research*, 57(6), 671-677.
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2013). Utilité sociale et réussite universitaire d'étudiants ayant ou non des incapacités motrices : rôles respectifs de la compétence et de l'effort. *Journal of Human Development, Disability, and Social Change*, 21, 65-76.

- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change by Milton Rokeach*. Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs : General and applied*, 80(1), 1.
- Roux-Perrez, T. (2001). Dynamiques identitaires et stratégies professionnelles chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Université Lille3, congrès de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation*.
- Rubin, Z., & Peplau, L. A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of social issues*, 31(3), 65-89.
- Rungtusanatham, M. (1998). Let's not overlook content validity. *Decision Line*, 29, 10-13.
- Saidah, B. & Louvet, E. (2019). *Valeurs explicatives et prédictives de l'effort et de la compétence dans le jugement scolaire*. Journées thématiques en Psychologie Sociale et Education, Université Grenoble Alpes, 3, 4 et 5 septembre 2019.
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 117-132.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243-248.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 221-279). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press.

- Sidanius, J., & Pratto, F. (2001). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.
- Silvester, J., Anderson-Gough, F. M., Anderson, N. R., & Mohamed, A. R. (2002). Locus of control, attributions and impression management in the selection interview. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 59-76.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological methodology*, 13, 290-312.
- Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Oraziotti, K. (2011). The merit of meritocracy. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 433.
- Stroebe, K., Postmes, T., Täuber, S., Stegeman, A., & John, M. S. (2015). Belief in a just what? Demystifying just world beliefs by distinguishing sources of justice. *PloS one*, 10(3), e0120145.
- Tarquinio, C. (1997). *Diagnostic social et rapport social : étude expérimentale de l'intervention des registres évaluatif versus descriptif dans le jugement social* (Doctoral dissertation).
- Testé, B. (2009). Norme d'intériorité et libéralisme : impact du contexte de jugement sur la valorisation des explications internes. *Psychologie française*, 54(2), 137-152.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of applied psychology*, 4(1), 25-29.
- Toury, G. (1998). A handful of paragraphs on translation and norms. *Current Issues in Language & Society*, 5(1-2), 10-32.
- Touzani, M. & Salaani, T. (2000). Le processus de validation des échelles de mesure : fiabilité et validité. Séminaire de Méthodologie de Recherche du Ligue, Tunis, Janvier 2000.

- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2015). A meta-analysis of the impact of situationally induced achievement goals on task performance. *Human Performance, 28*(2), 165-182.
- Velicer, W. F., Peacock, A. C., & Jackson, D. N. (1982). A comparison of component and factor patterns: A Monte Carlo approach. *Multivariate Behavioral Research, 17*(3), 371-388.
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in psychology, 6*, 1053.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of personality and Social Psychology, 15*(1), 1.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology, 71*(1), 3.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281-312). New York, NY, US: Guilford Press.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. Guilford Press.
- Weiner, B., Graham, S., & Reyna, C. (1997). An attributional examination of retributive versus utilitarian philosophies of punishment. *Social Justice Research, 10*(4), 431-452.
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education, 6*(1), 3-15.
- Wojciszke, B. (1994). Multiple meanings of behavior: Construing actions in terms of competence or morality. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(2), 222.

- Wojciszke, B., & Abele, A. E. (2008). The primacy of communion over agency and its reversals in evaluations. *European Journal of Social Psychology*, 38(7), 1139-1147.
- Young, M. D. (1958). *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Quality*. United Kingdom, Thames and Hudson.

ANNEXES

Annexe 1. Retranscription du formulaire de l'étude 1



Étude sur la perception de l'école

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à la façon dont les professeurs perçoivent l'école. Vous trouverez ci-après un questionnaire en deux parties.

Vous devez vous positionner par rapport à aux propositions énoncées sur ce que vous pensez du fonctionnement de l'école en général et de la réussite scolaire en particulier.

Nous vous invitons à nous donner votre avis par rapport à une série de propositions en vous positionnant sur une échelle allant de 'pas du tout d'accord' à 'tout à fait d'accord'. *Nous vous demandons d'y répondre le plus spontanément possible.*

Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Vos réponses resteront strictement anonymes.

Avant de commencer, quelques informations vous concernant :

1 Votre sexe ?

Masculin

Féminin

2 Votre âge ?

3 Quelle est la matière que vous enseignez ?

Vous trouverez ci-après une série de qualités personnelles. Veuillez indiquer pour chacune de ces qualités dans quelle mesure vous pensez qu'elles sont importantes pour réussir à l'école en vous positionnant sur une échelle allant de -3 (pas du tout important) à +3 (très important).

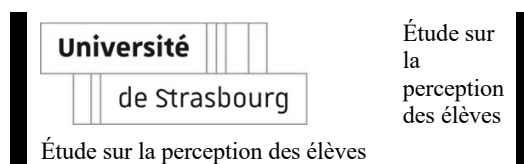
4 Pour réussir à l'école, il faut être :

| | Pas du tout important | Pas important | Pas vraiment important | Neutre | Un peu important | Important | Très important |
|-------------|-----------------------|---------------|------------------------|--------|------------------|-----------|----------------|
| Agréable | | | | | | | |
| Ambitieux | | | | | | | |
| Capable | | | | | | | |
| Chaleureux | | | | | | | |
| Compétent | | | | | | | |
| Compétitif | | | | | | | |
| Efficace | | | | | | | |
| Gentil | | | | | | | |
| Intelligent | | | | | | | |
| Leader | | | | | | | |
| Motivé | | | | | | | |
| Persévérant | | | | | | | |
| Sympathique | | | | | | | |
| Sûr de soi | | | | | | | |
| Travailleur | | | | | | | |
| Volontaire | | | | | | | |

Merci pour votre participation !

Terminé

Annexe 2 - Retranscription du formulaire de l'étude 2 - Exemple d'un profil d'élève étant fait pour réussir dans ses études mais n'étant généralement pas apprécié par ses enseignants



Bonjour,

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à la façon dont les professeurs perçoivent leurs élèves.

En premier lieu, nous vous demandons de choisir un des élèves de votre classe dont vous pensez **qu'il est fait pour réussir dans ses études, mais qui n'est généralement pas apprécié par ses enseignants.**

A présent, visualisez bien le comportement de cet élève lorsqu'il est à l'école. Nous allons vous poser quelques questions concernant l'impression que vous laisse cet élève.

Vos réponses resteront strictement anonymes.

* 1. Vous trouverez ci-après une série de traits de personnalité.

Veillez indiquer pour chacun de ces traits dans quelle mesure vous pensez qu'il caractérise cet élève en vous positionnant sur une échelle allant de "Ne le caractérise pas du tout" à "Le caractérise tout à fait".

Selon vous, cet élève est un élève :

| | Ne le caractérise pas du tout (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Le caractérise tout à fait (7) |
|-------------|-----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|
| Agréable | | | | | | | |
| Ambitieux | | | | | | | |
| Capable | | | | | | | |
| Chaleureux | | | | | | | |
| Compétent | | | | | | | |
| Compétitif | | | | | | | |
| Efficace | | | | | | | |
| Gentil | | | | | | | |
| Intelligent | | | | | | | |
| Leader | | | | | | | |
| Motivé | | | | | | | |
| Persévérant | | | | | | | |
| Sympathique | | | | | | | |
| Sûr de soi | | | | | | | |
| Travailleur | | | | | | | |
| Volontaire | | | | | | | |

* 2. On peut imaginer que cet élève fera des études :

Peu prestigieuses 2 3 4 5 6 Très prestigieuses

* 3. Cet élève est parmi :

Les derniers de sa classe 2 3 4 5 6 Les premiers de sa classe

* 4. Cet élève fait l'objet de remarques :

Plutôt négatives 2 3 4 5 6 Plutôt positives

* 5. Appréciez-vous avoir cet élève dans votre classe ?

Pas du tout 2 3 4 5 6 Tout à fait

Pour terminer, veuillez nous donner quelques informations vous concernant : *(Ces informations sont recueillies dans un but strictement scientifique et ne lèvent en aucun cas l'anonymat de vos réponses)*

* 12. Votre sexe ?

Masculin

Féminin

* 13. Votre âge ?

* 14. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

* 15. Depuis combien de temps ? (En nombre d'années)

Merci de votre participation !

Annexe 3. Retranscription du formulaire de l'étude 3 – Exemple d'un profil d'élève étant peu compétent mais faisant beaucoup d'efforts

Étude sur la perception des élèves par leurs enseignants

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à la façon dont les professeurs perçoivent leurs élèves. Vous trouverez ci-après une petite description d'un élève. Nous vous demandons de lire attentivement cette description et de choisir, parmi les élèves que vous avez actuellement en classe, celui qui ressemble le plus à cette description. Nous vous poserons ensuite quelques questions concernant cet élève. Nous vous demandons d'y répondre le plus spontanément possible. *Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Vos réponses resteront strictement anonymes.*

Avant de commencer, quelques informations vous concernant :

Quel est votre sexe ?
Homme/Femme

Quel est votre âge ?

Quelle est la matière que vous enseignez ?

Quel est le nombre d'années d'expérience ?

Voici la description d'un élève : **X est un élève qui met du temps pour comprendre les notions abordées en cours. Il se trompe souvent dans ses exercices. En classe, il (elle) travaille très lentement. Cependant, X fait ses exercices le mieux possible. Il (elle) écoute généralement les consignes, et apprend régulièrement ses leçons.**

Veuillez indiquer le prénom de l'élève auquel vous fait penser cette description :

Vous trouverez ci-après une série de traits de personnalité. Veuillez indiquer pour chacun de ces traits dans quelle mesure vous pensez qu'il caractérise cet élève en vous positionnant sur une échelle allant de -3 (ne caractérise pas du tout cet élève) à +3 (caractérise tout à fait cet élève).

| | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|-------------|----|----|----|---|---|---|---|
| Agréable | | | | | | | |
| Ambitieux | | | | | | | |
| Capable | | | | | | | |
| Chaleureux | | | | | | | |
| Compétent | | | | | | | |
| Compétitif | | | | | | | |
| Efficace | | | | | | | |
| Gentil | | | | | | | |
| Intelligent | | | | | | | |
| Leader | | | | | | | |
| Motivé | | | | | | | |
| Persévérant | | | | | | | |
| Sympathique | | | | | | | |
| Sûr de soi | | | | | | | |
| Travailleur | | | | | | | |
| Volontaire | | | | | | | |

* Selon vous...

* Cet élève a des notes :

Plutôt faibles Très bonnes

* Les chances de cet élève de passer en classe supérieure sont :

Plutôt faibles Très bonnes

* Cet élève est parmi :

Les derniers de sa classe Les premiers de sa classe

* Dans ses bulletins, cet élève fait l'objet de remarques :

Plutôt négatives Plutôt positives

* On peut imaginer que cet élève fera des études :

Plutôt courtes Plutôt longues

* On peut imaginer que cet élève fera des études :

Peu prestigieuses Très prestigieuses

* On peut penser que cet élève est :

Peu apprécié par ses camarades Très apprécié par ses camarades

* On peut penser que cet élève est :

Peu apprécié par ses enseignants Très apprécié par ses enseignants

* Et vous-même, appréciez-vous avoir eu cet élève dans votre classe ?

Pas du tout Tout à fait

* Selon vous, cet élève va s'orienter plutôt vers une voie :

Générale scientifique (S)
Générale économique et sociale (ES)
Générale littéraire (L)
Technologique
Professionnelle

*Quelle est la moyenne générale de cet élève ? (/20)

*Quelle est la moyenne générale de sa classe ? (/20)

Ce questionnaire est à présent terminé. Nous vous remercions d'avoir pris le temps d'y répondre et d'avoir ainsi participé à notre recherche ! Si vous souhaitez par la suite être tenu au courant des résultats de l'étude, veuillez nous laisser votre adresse mail, nous ne manquerons pas de vous envoyer un compte rendu de ce que nous recherchions et des résultats obtenus !

Annexe 4. Profils d'élèves manipulant les comportements d'effort et de compétence

| | Compétence - | Compétence + |
|----------|--|---|
| Effort - | <p>X est un élève qui met du temps pour comprendre les notions abordées en cours. Il (elle) se trompe souvent dans ses exercices. En classe, il (elle) travaille très lentement. Par ailleurs, X a tendance à bâcler son travail, et à ne pas écouter les consignes. Il lui arrive régulièrement de ne pas apprendre ses leçons.</p> | <p>X est un élève qui comprend vite les notions abordées en cours. Face à des problèmes nouveaux, il (elle) répond souvent du tac au tac et de manière juste. En classe, il (elle) travaille vite. Cependant, X a tendance à bâcler son travail, et à ne pas écouter les consignes. Il lui arrive régulièrement de ne pas apprendre ses leçons.</p> |
| Effort + | <p>X est un élève qui met du temps pour comprendre les notions abordées en cours. Il (elle) se trompe souvent dans ses exercices. En classe, il (elle) travaille très lentement. Cependant, X fait ses exercices le mieux possible. Il (elle) écoute généralement les consignes, et apprend régulièrement ses leçons.</p> | <p>X est un élève qui comprend vite les notions abordées en cours. Face à des problèmes nouveaux, il (elle) répond souvent du tac au tac et de manière juste. En classe, il (elle) travaille vite. Par ailleurs, X fait ses exercices le mieux possible. Il (elle) écoute généralement les consignes, et apprend régulièrement ses leçons.</p> |

Annexe 5. Preference for the Merit Principle Scale (Davey et al., 1999)

-
1. In work organizations, each employee ought to be named employee of the month at least once, even if he or she is not deserving. (R)
 2. In organizations, people who do their job well ought to rise to the top.
 3. It is wrong for an employee to give a job to someone they know without advertising the job to other candidates.
 4. In life, people ought to get what they deserve.
 5. The effort a worker puts into a job ought to be reflected in the size of a raise he or she receives.
 6. When students are working on a group project, each member of the group ought to receive the same grade regardless of the amount of effort each team member puts in. (R)
 7. Promotion decisions ought to take into account the effort workers put into their job.
 8. Members of a work team ought to receive different pay depending on the amount each person contributed.
 9. Sometimes it is appropriate to give a raise to the worker who most needs it, even if he or she is not the most hard working. (R)
 10. Qualifications ought to be given more weight than seniority when making promotion decisions.
 11. Between two equally smart students applying for the same job, the one who is the harder worker ought to always get the job.
 12. When a bonus is given to a work team for good performance, the money ought to always be divided equally among the group members. (R)
 13. It is never appropriate to choose which student to hire by how much the student needs the job.
 14. People ought to be able to get away with poor quality work under some circumstances. (R)
 15. If every person in an office has the same abilities, the promotion ought to always be given to the person who puts in the most effort.
-

Notes. Items indicated with an (R) are reverse-keyed.

Instructions state: "Please indicate the extent to which you agree or disagree with each of the following statements by circling the appropriate number on the scale below."

Items are to be rated on a 7-point scale with the following anchors (1) strongly disagree, (2) moderately disagree, (3) slightly disagree, (4) neither disagree nor agree, (5) slightly agree, (6) moderately agree, (7) strongly agree.

Annexe 6. Belief in School Meritocracy (BSM) Scale (Wiederkehr, 2015)

1. At school, when there is a will, there is a way.
 2. Everyone has the same chances to succeed at school.
 3. To succeed at school, one only has to work hard.
 4. At school, students who obtain poor grades are those who have not worked enough.
 5. At school, students are rewarded (they obtain good grades, praise) for their efforts.
 6. At school, children the grades they deserve.
 7. At school, students who obtain good grades are those who have worked hard.
 8. Willingness is not always enough to succeed at school. *
-

*: reverse scored

Table 7. Perception of Meritocracy scale (Garcia, 2002)

-
1. In Our society, individual achievement is rewarded.
 2. In business, people are rewarded based on their contributions and value to a Company.
 3. Because low-income families often cannot afford extras such as computers or books, their children are unlikely to achieve academic success
 4. Welfare rewards people who choose not to work.
 5. Gender has little to do with a person's wages.
 6. Minority groups have fewer opportunities to achieve success than other Canadians do.
 7. The high cost of university makes it too difficult for children of working class families to attend university.
 8. Uncontrollable factors often limit one's success, despite a person's best efforts.
 9. Social status is fairly fluid; with hard work people can easily move up from one social status to another.
 10. People from economically disadvantaged families are unlikely to succeed for themselves
 11. Employers usually hire the best person for the job, regardless of race or gender.
 12. It is very difficult for people from lower class families to achieve a higher status.
 13. Financial rewards encourage people to work hard.
 14. You get out of life as much as you put into it.
 15. People who work hard can improve their position in life.
 16. The economy is dominated by a small proportion of people who manipulate the system for their own benefit.
 17. People from wealthy families are more likely to succeed than are people from working-class families.
 18. Typically, people who earn extraordinarily high wages have rare talents or abilities.
 19. Hard work does not always pay off.
 20. People almost always deserve the wages they are paid.
 21. Individuals are responsible for their own financial success.
 22. Not all individuals who work hard improve their position in society.
 23. Talent and initiative are responsible for personal success.
 24. People who work hard do well for themselves.
 25. In our society, the rich get richer and the poor get poorer.
 26. Many people who make clear and significant contributions are under-rewarded for their work.
 27. All people can improve their financial circumstances.
 28. You earn what you are worth.
 29. Race and ethnicity are important determinants of social position.
 30. All people have equal opportunity to be financially successful.
 31. Effort is the largest component of success.
 32. People's access to a university education is determined by their family wealth.
 33. In almost all professions or job positions, those who work the hardest will rise to the top.

34. The possibility of rewards encourages people to pursue additional training or education
35. Many occupations are under-paid.
36. Professional women typically earn less than their male counterparts do.
37. People's wages depend primarily on their ability and skill.
38. Many people's efforts go unnoticed and unrewarded.
39. People's salaries depend on how well they do their jobs.
40. Success is possible for anyone who is willing to work hard enough.
41. Many people earn far less than they are worth.
42. Highly educated people must often settle for jobs that they are overqualified for.
43. All people have equal opportunity to succeed.
44. Many occupations are over-rewarded.
45. Everyone can find work if they look hard enough.

Notes: Items 3, 6, 7, 8, 10, 12, 16, 17, 19, 22, 25, 26, 29, 32, 35, 36, 38, 41, 42, and 44 are reverse scored.

Annexe 8. Échelle de Justice à l'École (Lannegrand-Willems, 2004)

1. J'estime que l'école me traite de façon juste
 2. J'estime que quand un élève échoue, il ne doit s'en prendre qu'à lui-même
 3. Je pense que j'obtiens les notes que je mérite
 4. J'ai le sentiment que les efforts scolaires de chaque élève sont remarqués et récompensés
 5. J'ai le sentiment que les professeurs me traitent de façon juste
 6. Je pense que les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir
 7. Je pense que je mérite les félicitations et les punitions que les professeurs me donnent
 8. J'estime que les professeurs et les élèves se traitent entre eux avec le respect qu'ils méritent
 9. J'estime que quand il m'arrive d'échouer, je ne dois m'en prendre qu'à moi-même
 10. Je pense que les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent
 11. J'ai le sentiment que mes efforts scolaires sont remarqués et récompensés
 12. J'ai le sentiment que les professeurs sont justes avec leurs élèves
 13. Je pense que j'ai le niveau scolaire que je suis capable d'avoir
 14. Je pense que les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent
 15. J'estime que les professeurs me traitent avec le respect que je mérite
 16. J'estime que l'école traite les élèves de façon juste
-

Annexe 9. Individual Mobility Scale (Major et al., 2002)

-
1. America is an open society where all individuals can achieve higher status;
 2. Individual members of certain groups are often unable to advance in American society*;
 3. Most people who don't get ahead should not blame the system; they really have only themselves to blame;
 4. Individual members of certain groups have difficulty achieving higher status*
-

*: reverse scored

Annexe 10. Paradigme de Churchill (1979)

1. Recherche préliminaire
 - a. Revue de la littérature
 - b. Enquêtes/expériences
 - c. Méthode des incidents critiques
 - d. Entretiens de groupe
 2. Génération d'un ensemble d'items/Emprunt/Inspiration littérature
 3. Collecte des données
 4. Purification instrument mesure : calcul alpha, analyse factorielle, etc.
 5. Collecte données 2
 6. Estimation fiabilité des deux moitiés (par exemple) + calcul Alpha Cronbach
 7. Estimation validité : matrice multi-traits – multi-méthodes (validité convergente et discriminante)
-

Annexe 11. Paradigme de Churchill révisé par Roehrich (1993)

1. Spécifier le domaine du construit (délimiter théoriquement le construit par une revue de la littérature)
 2. Générer un échantillon d'items (validité de contenu par revue littérature/entretiens de groupe/intuition)
 3. Collecter des données (uniquement les items générés)
 4. Vérifier la structure de la mesure et la purifier (validité de contenu par analyse à composantes principales)
 5. Vérifier la cohérence interne de chaque dimension (fiabilité par calcul du coefficient Joreskog)
 6. Collecter les données (procédure multi-traits-multi-méthodes)
 7. Vérifier de nouveau la structure et la cohérence interne (validité contenu et stabilité de la structure par analyse à composantes principales et calculer coefficient Joreskog)
 8. Vérifier validité de trait (validité convergente et discriminante par analyse factorielle de premier et ou de second ordre)
 9. Vérifier validité nomologique (validité prédictive et nomologique par un modèle causal)
 10. Développer des normes si l'échantillon est représentatif par des paramètres statistiques résumant la distribution des scores
-

Annexe 12. Items mesurant le principe de méritocratie générale

a. Items de Lipkus (1999), repris par Lannegrand-Willems (2004)

| Item original | Item traduit et reformulé |
|---|--|
| 1. I feel that people earn the rewards and punishments they get | 1. Les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent |
| 2. I feel that people who meets with misfortune have brought it on themselves | 2. Quand un élève échoue il ne doit s'en prendre qu'à lui-même |
| 3. I feel that people get what they deserve | 3. Les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent |
| 4. I feel that rewards and punishments are fairly given | 4*. Les récompenses et sanctions sont données de façon juste aux élèves |
| 5. I basically feel that the world is a fair place | 5*. Au fond, j'ai le sentiment que l'école est juste |

* Les items 4 et 5 ont été traduits par nos soins en suivant la méthodologie de Ægisdóttir et al. (2008)

b. Gangloff & Sourisse (1995)

| Item original | Item reformulé |
|---|--|
| 1. Les gens capables qui ne parviennent pas à progresser dans leur carrière n'ont pas su tirer parti des possibilités qui leur étaient offertes | 1. Les élèves qui ne progressent pas n'ont pas su tirer parti des possibilités qui leur étaient offertes |
| 2. Lorsque dans le travail les gens obtiennent ce qu'ils veulent, c'est habituellement parce qu'ils ont tout fait pour | 2. Les élèves qui font tout pour obtenir des bonnes notes à l'école y parviennent |

Annexe 13. Items mesurant la méritocratie liée à l'effort

a. Items inspirés de Belief in a school meritocracy (Wiederkehr, 2015)

| Item original | Item traduit |
|---|--|
| 1. At school, when there is a will, there is a way | 1. A l'école, quand on veut, on peut |
| 2. To succeed at school, one only has to work hard | 2. Pour réussir à l'école, il suffit de travailler dur |
| 3. At school, students who obtain poor grades are those who have not worked enough | 3. A l'école, les élèves qui ont des mauvaises notes sont ceux qui n'ont pas travaillé assez |
| 4. At school, students are rewarded (they obtain good grades, praise) for their efforts | 4. A l'école, les élèves sont récompensés (ils ont des bonnes notes, des félicitations) pour leurs efforts |

b. Lannegrand-Willems, 2004

| Item original | Item traduit et reformulé |
|---|---|
| I feel that a person's efforts are noticed and rewarded | Les efforts scolaires de chaque élève sont remarqués et récompensés |

Annexe 14. Items mesurant la méritocratie liée aux capacités

a. Garcia, 2002

| | |
|---|---|
| 1. People's wages depend primarily on their ability and skill | 1. Les notes des élèves dépendent principalement de leurs capacités et de leurs compétences |
|---|---|

b. Gangloff & Sourisse, 1995

| Item original | Item reformulé et traduit |
|--|--|
| 2. Le plus souvent, les personnes qui ne parviennent pas à retrouver un emploi le doivent à leur personnalité ou à leur manque d'aptitudes | 2. Le plus souvent, les élèves qui ne réussissent pas sont ceux qui manquent d'aptitudes |
| 3. Si les gens ont de bons résultats dans leur travail, ils le doivent à leur personnalité ou à leurs compétences | 3. Les élèves qui ont de bons résultats sont les élèves les plus compétents |

c. Lannegrand-Willems, 2004

| Item original | Item traduit et reformulé |
|---|--|
| I feel that people get what they are entitled to have | Les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir |

Annexe 15. Échelle de Méritocratie Scolaire

Principe de méritocratie scolaire générale

1. Les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent
 2. Quand un élève échoue il ne doit s'en prendre qu'à lui-même
 3. Les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent
 4. Les récompenses et sanctions sont données de façon juste aux élèves
 5. Au fond, j'ai le sentiment que l'école est juste
 6. Les élèves qui ne progressent pas n'ont pas su tirer parti des possibilités qui leur étaient offertes
 7. Les élèves qui font tout pour obtenir des bonnes notes à l'école y parviennent
-

Méritocratie scolaire liée à l'effort

8. Les efforts scolaires de chaque élève sont remarqués et récompensés
 9. A l'école, quand on veut, on peut
 10. Pour réussir à l'école, il suffit de travailler dur
 11. A l'école, les élèves qui ont des mauvaises notes sont ceux qui n'ont pas travaillé assez
 12. A l'école, les élèves sont récompensés (ils ont des bonnes notes, des félicitations) pour leurs efforts
-

Méritocratie scolaire liée aux capacités

13. Les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir
 14. Le plus souvent, les élèves qui ne réussissent pas sont ceux qui manquent d'aptitudes
 15. Les élèves qui ont de bons résultats sont les élèves les plus compétents
 16. Les notes des élèves dépendent principalement de leurs capacités et de leurs compétences
-

Annexe 16. Retranscription du formulaire de l'étude 4 – Validation de l'échelle de méritocratie scolaire



Étude sur le fonctionnement général de l'école

Bonjour à tous, nous réalisons une courte étude sur la façon dont les gens perçoivent le fonctionnement du système éducatif en France.

Vous trouverez ci-dessous une série de propositions concernant le fonctionnement du système éducatif français, et nous vous demandons, pour chaque proposition, de vous positionner sur l'échelle de réponse allant de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord".

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seul votre avis nous intéresse, merci de remplir ce questionnaire de façon sincère !

Si vous souhaitez en savoir plus sur l'objectif de cette recherche, que vous avez des remarques ou que désirez être tenu au courant des résultats, n'hésitez pas à vous adresser à b.saidah@unistra.fr

Veillez indiquer pour chaque proposition votre positionnement en vous aidant de l'échelle de réponse à disposition allant de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord"

| | Pas du tout d'accord | En désaccord | Plutôt en désaccord | Ni d'accord, ni en désaccord | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|---------------------|------------------------------|-----------------|----------|----------------------|
| Les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent | | | | | | | |
| Quand un élève échoue il ne doit s'en prendre qu'à lui-même | | | | | | | |
| Les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent | | | | | | | |
| Les récompenses et sanctions sont données de façon juste aux élèves | | | | | | | |
| Au fond, j'ai le sentiment que l'école est juste | | | | | | | |
| Les élèves qui ne progressent pas n'ont pas su tirer parti des possibilités qui leur étaient offertes | | | | | | | |
| Les élèves qui font tout pour obtenir des bonnes notes à l'école y parviennent | | | | | | | |
| Les efforts scolaires de chaque élève sont remarqués et récompensés | | | | | | | |
| A l'école, quand on veut, on peut | | | | | | | |
| Pour réussir à l'école, il suffit de travailler dur | | | | | | | |
| A l'école, les élèves qui ont des mauvaises notes sont ceux qui n'ont pas travaillé assez | | | | | | | |

| | Pas du tout d'accord | En désaccord | Plutôt en désaccord | Ni d'accord, ni en désaccord | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|-------------------------|--------------|------------------------|------------------------------------|--------------------|----------|-------------------------|
| A l'école, les élèves sont récompensés (ils ont des bonnes notes, des félicitations) pour leurs efforts | | | | | | | |
| Les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir | | | | | | | |
| Le plus souvent, les élèves qui ne réussissent pas sont ceux qui manquent d'aptitudes | | | | | | | |
| Les élèves qui ont de bons résultats sont les élèves les plus compétents | | | | | | | |
| Les notes des élèves dépendent principalement de leurs capacités et de leurs compétences | | | | | | | |

Nous allons à présent vous poser quelques questions vous concernant. Ces informations sont récoltées dans un but strictement démographique et statistique et **ne lèvent en aucun cas l'anonymat de vos réponses.**

Vous êtes...

- Un homme
- Une femme
- Autre

Quel est votre âge ?

Quelles études faites-vous/Quel métier exercez-vous ?

Avez-vous de l'expérience dans l'enseignement ? (Métier/stage/formation)

- Oui
- Non

Si oui, depuis combien de temps en nombre d'années ?

Merci d'avoir pris le temps de participer à cette enquête.
Votre réponse a été enregistrée.

Annexe 17. Retranscription du formulaire de l'étude 5 - Exemple d'un profil d'élève étant peu apprécié par ses enseignants et n'ayant rien pour réussir dans ses études

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à la façon dont les professeurs perçoivent leurs élèves. Vous trouverez ci-après une petite phrase descriptive d'un élève. Nous vous demandons de lire attentivement cette description et de choisir, parmi les élèves que vous avez actuellement en classe, celui qui ressemble le plus à cette description. Nous vous poserons ensuite quelques questions concernant cet élève. Nous vous demandons d'y répondre le plus spontanément possible.

Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Vos réponses resteront strictement anonymes.

Avant de commencer, quelques informations vous concernant :

A quel niveau scolaire enseignez-vous ?

- Primaire
- Collège
- Lycée
- Université
- Autre

Quelle matière enseignez-vous ?

Depuis combien de temps (années) ?

| | 06 | 12 | 18 | 24 | 30 | 36 | 42 | 48 | 54 | 60 |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Années d'expérience | | | | | | | | | | |

Quel âge avez-vous ?

- Entre 20 et 35 ans
- Entre 36 et 50 ans
- 51 ans et plus

Quel est votre genre ?

- Femme
- Homme
- Ne se prononce pas

En premier lieu, nous vous demandons de réfléchir à un élève dont vous pensez qu'il est généralement peu apprécié par ses enseignants et qu'il n'a rien pour réussir dans ses études.

Veillez indiquer le prénom de l'élève auquel vous fait penser cette description :

Vous trouverez ci-après une série de traits de personnalité. Veuillez indiquer pour chacun de ces traits dans quelle mesure vous pensez qu'il caractérise cet élève en vous positionnant sur une échelle allant de 1 (ne caractérise pas du tout cet élève) à 7 (caractérise tout à fait cet élève).

Selon vous, cet élève est un élève :

| | Ne caractérise pas du tout cet élève (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Caractérise tout à fait cet élève (7) |
|--------------------|--|---|---|---|---|---|---------------------------------------|
| Agréable | | | | | | | |
| Ambitieux | | | | | | | |
| Capable | | | | | | | |
| Chaleureux | | | | | | | |
| Compétent | | | | | | | |
| Compétitif | | | | | | | |
| Digne de confiance | | | | | | | |
| Efficace | | | | | | | |
| Gentil | | | | | | | |
| Honnête | | | | | | | |
| Intelligent | | | | | | | |
| Juste | | | | | | | |
| Leader | | | | | | | |
| Motivé | | | | | | | |
| Persévérant | | | | | | | |
| Sincère | | | | | | | |
| Sympathique | | | | | | | |
| Sûr de soi | | | | | | | |
| Travailleur | | | | | | | |
| Volontaire | | | | | | | |

A présent, visualisez bien le comportement de cet élève lorsqu'il est à l'école. Nous allons vous poser quelques questions concernant l'impression que vous laisse cet élève. Vos réponses resteront strictement anonymes.

Cet élève a des notes :

| | Très faibles (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très élevées (7) |
|--|------------------|---|---|---|---|---|------------------|
| | | | | | | | |

Les chances de cet élève de passer en classe supérieure sont :

| | Très faibles (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très élevées (7) |
|--|------------------|---|---|---|---|---|------------------|
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------------|
| Cet élève est parmi : | | | | | | | |
| | Les derniers de sa classe (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Les premiers de sa classe (7) |
| Dans ses bulletins, cet élève fait l'objet de remarques : | | | | | | | |
| | Plutôt négatives (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Plutôt positives (7) |
| On peut imaginer que cet élève fera des études : | | | | | | | |
| | Très courtes (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très longues (7) |
| On peut imaginer que cet élève fera des études : | | | | | | | |
| | Très peu prestigieuses (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très prestigieuses (7) |
| On peut penser que cet élève est | | | | | | | |
| | Très peu apprécié par ses camarades (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très apprécié par ses camarades (7) |
| On peut penser que cet élève est | | | | | | | |
| | Très peu apprécié par ses enseignants (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très apprécié par ses enseignants (7) |
| Et vous-même, appréciez-vous avoir eu cet élève dans votre classe ? | | | | | | | |
| | Pas du tout (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Tout à fait (7) |

Merci d'avoir répondu à notre questionnaire !

Si vous avez encore un instant, nous effectuons également en parallèle une seconde étude sur la perception du fonctionnement scolaire actuel.

La passation sera rapide et vos réponses resteront là encore totalement anonymes.

Nous allons vous poser quelques questions sur la façon dont les gens **perçoivent le fonctionnement du système éducatif en France**.

Vous trouverez ci-dessous une série de propositions concernant le fonctionnement du système éducatif français, et nous vous demandons, **pour chaque proposition**, de vous positionner sur l'échelle de réponse allant de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord".

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Peu d'accord | Neutre | Un peu d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|--------------|--------|-----------------|----------|----------------------|
| Les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent | | | | | | | |
| Les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent | | | | | | | |
| Les récompenses et sanctions sont données de façon juste aux élèves | | | | | | | |
| Au fond, j'ai le sentiment que l'école est juste | | | | | | | |
| Les élèves qui font tout pour obtenir des bonnes notes à l'école y parviennent | | | | | | | |
| A l'école, quand on veut, on peut | | | | | | | |
| Pour réussir à l'école, il suffit de travailler dur | | | | | | | |
| A l'école, les élèves qui ont des mauvaises notes sont ceux qui n'ont pas travaillé assez | | | | | | | |
| Les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir | | | | | | | |
| Le plus souvent, les élèves qui ne réussissent pas sont ceux qui manquent d'aptitudes | | | | | | | |
| Les élèves qui ont de bons résultats sont les étudiants les plus compétents | | | | | | | |
| Les notes des élèves dépendent principalement de leurs capacités et de leurs compétences | | | | | | | |

Ce questionnaire est à présent terminé. Nous vous remercions d'avoir pris le temps d'y répondre et d'avoir ainsi participé à notre recherche ! Si vous souhaitez par la suite être tenu au courant des résultats de l'étude, veuillez nous laisser votre adresse mail, nous ne manquerons pas de vous envoyer un compte rendu de ce que nous recherchions et des résultats obtenus !

Annexe 18. Retranscription du formulaire de l'étude 6 - Exemple d'un profil d'élève n'étant pas compétent mais faisant des efforts

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à la façon dont les professeurs perçoivent leurs élèves. Vous trouverez ci-après une petite description d'un élève. Nous vous demandons de lire attentivement cette description et de choisir, parmi les élèves que vous avez actuellement en classe, celui qui ressemble le plus à cette description. Nous vous poserons ensuite quelques questions concernant cet élève. Nous vous demandons d'y répondre le plus spontanément possible.

Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Vos réponses resteront strictement anonymes.

Avant de commencer, quelques informations vous concernant :

A quel niveau scolaire enseignez-vous ?

- Primaire
- Collège
- Lycée
- Université
- Autre

Quelle matière enseignez-vous ?

Depuis combien de temps (années) ?

| | 06 | 12 | 18 | 24 | 30 | 36 | 42 | 48 | 54 | 60 |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Années d'expérience | | | | | | | | | | |

Quel âge avez-vous ?

- Entre 20 et 35 ans
- Entre 36 et 50 ans
- 51 ans et plus

Quel est votre genre ?

- Femme
- Homme
- Ne se prononce pas

Voici la description d'un élève :

X est un élève qui met du temps pour comprendre les notions abordées en cours. Il se trompe souvent dans ses exercices. En classe, il (elle) travaille très lentement. Cependant, X fait ses exercices le mieux possible. Il (elle) écoute généralement les consignes, et apprend régulièrement ses leçons.

En premier lieu, nous vous demandons de réfléchir à un élève dont vous pensez qu'il est généralement peu apprécié par ses enseignants et qu'il n'a rien pour réussir dans ses études.

Veillez indiquer le prénom de l'élève auquel vous fait penser cette description :

Vous trouverez ci-après une série de traits de personnalité. Veuillez indiquer pour chacun de ces traits dans quelle mesure vous pensez qu'il caractérise cet élève en vous positionnant sur une échelle allant de 1 (ne caractérise pas du tout cet élève) à 7 (caractérise tout à fait cet élève).

Selon vous, cet élève est un élève :

| | Ne caractérise pas du tout cet élève (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Caractérise tout à fait cet élève (7) |
|--------------------|--|---|---|---|---|---|---------------------------------------|
| Agréable | | | | | | | |
| Ambitieux | | | | | | | |
| Capable | | | | | | | |
| Chaleureux | | | | | | | |
| Compétent | | | | | | | |
| Compétitif | | | | | | | |
| Digne de confiance | | | | | | | |
| Efficace | | | | | | | |
| Gentil | | | | | | | |
| Honnête | | | | | | | |
| Intelligent | | | | | | | |
| Juste | | | | | | | |
| Leader | | | | | | | |
| Motivé | | | | | | | |
| Persévérant | | | | | | | |
| Sincère | | | | | | | |
| Sympathique | | | | | | | |
| Sûr de soi | | | | | | | |
| Travailleur | | | | | | | |
| Volontaire | | | | | | | |

Cet élève a des notes :

| | Très faibles (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très élevées (7) |
|--|------------------|---|---|---|---|---|------------------|
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------------|
| Les chances de cet élève de passer en classe supérieure sont : | | | | | | | |
| | Très faibles (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très élevées (7) |
| Cet élève est parmi : | | | | | | | |
| | Les derniers de sa classe (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Les premiers de sa classe (7) |
| Dans ses bulletins, cet élève fait l'objet de remarques : | | | | | | | |
| | Plutôt négatives (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Plutôt positives (7) |
| On peut imaginer que cet élève fera des études : | | | | | | | |
| | Très courtes (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très longues (7) |
| On peut imaginer que cet élève fera des études : | | | | | | | |
| | Très peu prestigieuses (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très prestigieuses (7) |
| On peut penser que cet élève est | | | | | | | |
| | Très peu apprécié par ses camarades (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très apprécié par ses camarades (7) |
| On peut penser que cet élève est | | | | | | | |
| | Très peu apprécié par ses enseignants (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très apprécié par ses enseignants (7) |
| Et vous-même, appréciez-vous avoir eu cet élève dans votre classe ? | | | | | | | |
| | Pas du tout (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Tout à fait (7) |

Merci d'avoir répondu à notre questionnaire !

Si vous avez encore un instant, nous effectuons également en parallèle une seconde étude sur la perception du fonctionnement scolaire actuel.

La passation sera rapide et vos réponses resteront là encore totalement anonymes.

Nous allons vous poser quelques questions sur la façon dont les gens **perçoivent le fonctionnement du système éducatif en France**.

Vous trouverez ci-dessous une série de propositions concernant le fonctionnement du système éducatif français, et nous vous demandons, **pour chaque proposition**, de vous positionner sur l'échelle de réponse allant de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord".

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Peu d'accord | Neutre | Un peu d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|--------------|--------|-----------------|----------|----------------------|
| Les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent | | | | | | | |
| Les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent | | | | | | | |
| Les récompenses et sanctions sont données de façon juste aux élèves | | | | | | | |
| Au fond, j'ai le sentiment que l'école est juste | | | | | | | |
| Les élèves qui font tout pour obtenir des bonnes notes à l'école y parviennent | | | | | | | |
| A l'école, quand on veut, on peut | | | | | | | |
| Pour réussir à l'école, il suffit de travailler dur | | | | | | | |
| A l'école, les élèves qui ont des mauvaises notes sont ceux qui n'ont pas travaillé assez | | | | | | | |
| Les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir | | | | | | | |
| Le plus souvent, les élèves qui ne réussissent pas sont ceux qui manquent d'aptitudes | | | | | | | |
| Les élèves qui ont de bons résultats sont les étudiants les plus compétents | | | | | | | |
| Les notes des élèves dépendent principalement de leurs capacités et de leurs compétences | | | | | | | |

Ce questionnaire est à présent terminé. Nous vous remercions d'avoir pris le temps d'y répondre et d'avoir ainsi participé à notre recherche ! Si vous souhaitez par la suite être tenu au courant des résultats de l'étude, veuillez nous laisser votre adresse mail, nous ne manquerons pas de vous envoyer un compte rendu de ce que nous recherchions et des résultats obtenus !

Annexe 19. Retranscription du formulaire de l'étude 7 - Exemple d'un profil d'élève faisant des efforts

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à la façon dont les professeurs perçoivent leurs élèves. Vous trouverez ci-après une petite description d'un élève. Nous vous demandons de lire attentivement cette description et de choisir, parmi les élèves que vous avez actuellement en classe, celui qui ressemble le plus à cette description. Nous vous poserons ensuite quelques questions concernant cet élève. Nous vous demandons d'y répondre le plus spontanément possible.

Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Vos réponses resteront strictement anonymes.

Avant de commencer, quelques informations vous concernant :

A quel niveau scolaire enseignez-vous ?

- Primaire
- Collège
- Lycée
- Université
- Autre

Quelle matière enseignez-vous ?

Depuis combien de temps (années) ?

| | 06 | 12 | 18 | 24 | 30 | 36 | 42 | 48 | 54 | 60 |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Années d'expérience | | | | | | | | | | |

Quel âge avez-vous ?

- Entre 20 et 35 ans
- Entre 36 et 50 ans
- 51 ans et plus

Quel est votre genre ?

- Femme
- Homme
- Ne se prononce pas

Voici la description d'un élève :

X est un élève qui fait ses exercices le mieux possible. Il (elle) écoute généralement les consignes, et apprend régulièrement ses leçons.

En premier lieu, nous vous demandons de réfléchir à un élève dont vous pensez qu'il est généralement peu apprécié par ses enseignants et qu'il n'a rien pour réussir dans ses études.

Veuillez indiquer le prénom de l'élève auquel vous fait penser cette description

| Selon vous, cet élève est un élève : | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|---|---|---|---|---|---------------------------------------|
| | Ne caractérise pas du tout cet élève (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Caractérise tout à fait cet élève (7) |
| Agréable | | | | | | | |
| Ambitieux | | | | | | | |
| Capable | | | | | | | |
| Chaleureux | | | | | | | |
| Compétent | | | | | | | |
| Compétitif | | | | | | | |
| Digne de confiance | | | | | | | |
| Efficace | | | | | | | |
| Gentil | | | | | | | |
| Honnête | | | | | | | |
| Intelligent | | | | | | | |
| Juste | | | | | | | |
| Leader | | | | | | | |
| Motivé | | | | | | | |
| Persévérant | | | | | | | |
| Sincère | | | | | | | |
| Sympathique | | | | | | | |
| Sûr de soi | | | | | | | |
| Travailleur | | | | | | | |
| Volontaire | | | | | | | |

| Cet élève a des notes : | | | | | | | |
|-------------------------|------------------|---|---|---|---|---|------------------|
| | Très faibles (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très élevées (7) |
| | | | | | | | |

| Les chances de cet élève de passer en classe supérieure sont : | | | | | | | |
|--|------------------|---|---|---|---|---|------------------|
| | Très faibles (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très élevées (7) |
| | | | | | | | |

| Cet élève est parmi : | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|
| | Les derniers de sa classe (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Les premiers de sa classe (7) |
| | | | | | | | |

| Dans ses bulletins, cet élève fait l'objet de remarques : | | | | | | | |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|----------------------|
| | Plutôt négatives (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Plutôt positives (7) |
| | | | | | | | |

| On peut imaginer que cet élève fera des études : | | | | | | | |
|--|------------------|---|---|---|---|---|------------------|
| | Très courtes (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très longues (7) |
| | | | | | | | |

| On peut imaginer que cet élève fera des études : | | | | | | | |
|--|----------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| | Très peu prestigieuses (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très prestigieuses (7) |
| | | | | | | | |

| On peut penser que cet élève est | | | | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|--|
| | Très peu apprécié par ses camarades (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très apprécié par ses camarades (7) |
| On peut penser que cet élève est | | | | | | | |
| | Très peu apprécié par ses enseignants (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Très apprécié par ses enseignants (7) |
| Et vous-même, appréciez-vous avoir eu cet élève dans votre classe ? | | | | | | | |
| | Pas du tout (1) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Tout à fait (7) |

Merci d'avoir répondu à notre questionnaire !

Si vous avez encore un instant, nous effectuons également en parallèle une seconde étude sur la perception du fonctionnement scolaire actuel.

La passation sera rapide et vos réponses resteront là encore totalement anonymes.

Nous allons vous poser quelques questions sur la façon dont les gens **perçoivent le fonctionnement du système éducatif en France**.

Vous trouverez ci-dessous une série de propositions concernant le fonctionnement du système éducatif français, et nous vous demandons, **pour chaque proposition**, de vous positionner sur l'échelle de réponse allant de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord".

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Peu d'accord | Neutre | Un peu d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|--------------|--------|-----------------|----------|----------------------|
| Les élèves méritent les félicitations et les punitions que les professeurs leur donnent | | | | | | | |
| Les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent | | | | | | | |
| Les récompenses et sanctions sont données de façon juste aux élèves | | | | | | | |
| Au fond, j'ai le sentiment que l'école est juste | | | | | | | |
| Les élèves qui font tout pour obtenir des bonnes notes à l'école y parviennent | | | | | | | |
| A l'école, quand on veut, on peut | | | | | | | |
| Pour réussir à l'école, il suffit de travailler dur | | | | | | | |
| A l'école, les élèves qui ont des mauvaises notes sont ceux qui n'ont pas travaillé assez | | | | | | | |
| Les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir | | | | | | | |
| Le plus souvent, les élèves qui ne réussissent pas sont ceux qui manquent d'aptitudes | | | | | | | |
| Les élèves qui ont de bons résultats sont les étudiants les plus compétents | | | | | | | |
| Les notes des élèves dépendent principalement de leurs capacités et de leurs compétences | | | | | | | |

Ce questionnaire est à présent terminé. Nous vous remercions d'avoir pris le temps d'y répondre et d'avoir ainsi participé à notre recherche ! Si vous souhaitez par la suite être tenu au courant des résultats de l'étude, veuillez nous laisser votre adresse mail, nous ne manquerons pas de vous envoyer un compte rendu de ce que nous recherchions et des résultats obtenus !

Résumé en français suivi des mots-clés en français

La plupart des discours scolaires insistent davantage sur l'importance de faire des efforts par rapport au fait d'être compétent pour réussir. Nous nous sommes intéressés à la façon dont les enseignants évaluent l'effort et la compétence en milieu scolaire, afin de voir si l'effort permet de réussir. Pour cela, nous nous sommes ancrés dans le modèle de jugement de l'utilité (réussite scolaire) et de la désirabilité sociale (appréciation scolaire), en étudiant l'effort en tant que norme et comportement scolaire. Selon nos hypothèses, l'effort, contrairement à la compétence, aurait une faible valeur d'utilité sociale, tandis qu'il aurait une forte valeur de désirabilité sociale. De plus, l'adhésion à l'idéologie méritocratique modèrerait ces jugements.

Nos résultats ont montré que l'effort a une forte valeur en termes de désirabilité sociale, et une valeur assez instable en termes d'utilité sociale, contrairement à la compétence. Par ailleurs, nos résultats ont montré que pour les personnes adhérant à l'idéologie méritocratique, l'effort ne serait pas un moyen de réussir, mais permettrait d'acquérir des compétences pour réussir.

Mots clés :

Effort, compétence, jugement scolaire, norme, comportement

Résumé en anglais suivi des mots-clés en anglais

Most school discourses place more emphasis on the importance of effort versus being competent to succeed. We were interested in how teachers evaluate effort and competence in the school setting to see if effort leads to success. To do this, we anchored ourselves in the judgmental model of utility (academic achievement) and social desirability (academic appreciation), studying effort as a norm and academic behavior. According to our hypotheses, effort, unlike competence, would have a low social utility value, while it would have a high social desirability value. Moreover, adherence to the meritocratic ideology would moderate these judgments.

Our results showed that effort has a high value in terms of social desirability, and a rather unstable value in terms of social utility, unlike competence. Moreover, our results showed that for people adhering to the meritocratic ideology, effort would not be a means to success, but would enable them to acquire skills to succeed.

Keywords :

Effort, competence, academic judgment, norm, behavior

Le 04 février 2022