



HAL
open science

À propos des attitudes différenciées envers le français et les mathématiques en France métropolitaine et dans les académies ultramarines

Mélissa Arneton

► **To cite this version:**

Mélissa Arneton. À propos des attitudes différenciées envers le français et les mathématiques en France métropolitaine et dans les académies ultramarines. *Psychologie et Education*, 2018, 39 (4), pp.39-52. hal-01994664v1

HAL Id: hal-01994664

<https://inshea.hal.science/hal-01994664v1>

Submitted on 7 Feb 2019 (v1), last revised 4 Mar 2019 (v2)

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.

À propos des attitudes différenciées envers le français et les mathématiques en France continentale et dans les académies ultramarines

Auteure

Mélissa ARNETON

Maitre de conférences en psychologie de l'éducation, GRHAPES (EA 7287),
INSHEA – Université Paris Lumière

Résumé

L'environnement dans lequel évoluent les élèves est souvent évoqué concernant la construction et la transmission des attitudes envers l'école et la scolarisation. L'étude réalisée porte sur la structure des attitudes de collégiens à l'égard du français et des mathématiques, en considérant leurs caractéristiques culturelles. Deux échantillons d'élèves de 6^{ème} l'un scolarisé dans l'académie de Martinique et l'autre dans l'académie de Nancy-Metz sont comparés. Les attitudes envers les disciplines sont recueillies au moyen d'items relatifs à leur utilisation, leur utilité sociale et leur importance dans la vie. Les échelonnements multidimensionnels mis en œuvre pour évaluer les traits associés aux attitudes indiquent que les dimensions principales sont structurées par des éléments renvoyant à des caractéristiques du statut d'apprenant. Le lieu de scolarisation, le niveau socio-culturel des familles ainsi que les pratiques linguistiques individuelles ont des influences plutôt secondaires.

Mots-clés

attitudes ; comparaison culturelle ; DOM ; élèves ; représentation ; multiculturalisme ; performances scolaires

About differentiated attitudes to French and to mathematics in French metropolitan environment and in oversea environments

Abstract

The environment in which the students are living is often cited in relation with the construction and the transmission of attitudes about school and educational processes. Although many researches consider the links between socio-economic. This study aims to determinate the structures of the attitudes to two major school domains -French (as a curriculum topic) and mathematics- while pupils' cultural characteristics were taken into account. Participants came from the academy of Martinique and from the academy of Nancy-Metz. The attitudes were measured according to their utility, their social use and their relevance in daily life. Multidimensional scales analysis is conducted in order to determinate the features associated with the attitudes toward each school's domain in each group. The results indicate that the pupils' attitudes to French and to mathematics were linked to characteristics of a status as learner. The school environment, the families' socio-cultural status, and the individual linguistic practices are less determining.

Keywords: attitudes; cross-cultural comparison; multiculturalism; oversea departments; representation; school performances; students

Introduction

Les académies ultramarines sont des régions monodépartementales se situant à plus de 800 kilomètres de Paris : Guadeloupe, Guyane, Martinique, Mayotte et Réunion. Si depuis 1946, les départements d'outre-mer (DOM) historiques ont le même système scolaire et les mêmes curricula qu'en France continentale, ce n'était pas le cas pour Mayotte jusqu'en 2011. Son changement de statut de territoire d'outre-mer à département d'outre-mer a conduit au passage d'une spécificité législative en matière d'éducation, avec une institution scolaire propre, à une identité législative en termes de curricula et de socle commun des connaissances à atteindre équivalent à ceux mis en place dans l'ensemble des académies françaises. Bien que les académies ultramarines représentent un pourcentage cumulé de la population scolaire française de presque 5%, chaque situation est considérée comme singulière en termes de politiques éducatives. Ces choix peuvent refléter la diversité des contextes socio-économiques, mais il est possible que la prise en compte de manière séparée des territoires permette d'éviter de se focaliser sur des problématiques communes concernant par exemple la réussite scolaire. Depuis plus de vingt ans, les résultats scolaires indiquent un déficit constant et marqué des performances scolaires des élèves des DOM par rapport à leurs condisciples scolarisés en France continentale¹ (Si Moussa, 2005). Ces dernières décennies, les politiques scolaires locales se sont focalisées sur l'enseignement du français et des langues (Dorville, 2015). Or l'analyse de dix années d'évaluations nationales de rentrée en début de collège met en lumière un déficit en termes de performances scolaires encore plus important en mathématiques qu'en français (Arneton, Bocéréan & Flieller, 2013). Cette disjonction entre les indices de réussite scolaire des élèves et les pratiques d'enseignement mises en œuvre invite à étudier sous l'angle culturel la question des apprentissages et des représentations scolaires.

Dans cet article, la culture se définit comme « la configuration diversement intégrée des significations acquises, persistantes, partagées, que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant à leur égard des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés » (Camilleri, 1991, p. 176). Cette définition invite à considérer la dimension culturelle de la réussite scolaire.

¹ Dans la suite de cet article, le choix est fait de se référer à la France continentale en y incluant la Corse afin de pouvoir rendre compte au mieux de la spécificité des DOM français par rapport à d'autres territoires.

Celle-ci se caractérise comme l'atteinte de critères socialement établis concernant l'éducation formelle observables à partir des performances scolaires de l'élève (Laferrière et al, 2011). Les caractéristiques intra-individuelles de l'apprenant sont à considérer en fonction de représentations socio-historiquement situées. Étudier la dimension culturelle des apprentissages et des enseignements permet aussi de tenir compte des langues parlées par les élèves et des rapports qu'ils entretiennent avec elles. L'influence du bilinguisme sur les performances scolaires peut s'envisager sous deux angles : a) à partir de la vitesse d'exécution de tâches linguistiques en fonction de la langue utilisée et de la nature de la tâche à effectuer (versant cognitif du bilinguisme) ; b) à partir des pratiques linguistiques des sujets pour chacune des langues tout en considérant les rapports qu'elles entretiennent l'une avec l'autre (versant social du bilinguisme). Les recherches portant sur l'influence directe du type linguistique sur les apprentissages des élèves domiens (Arneton, 2010 ; Aye & Lehalle, 2006 ; Genelot, Negro & Peslages, 2006) n'indiquent pas d'effet manifeste du type linguistique sur les performances scolaires, dans le cadre de comparaisons, toutes choses égales par ailleurs. Une approche cumulative des déficits scolaires au niveau de la langue d'enseignement ne peut pas à elle seule rendre compte des plus faibles performances constatées en mathématiques chez les élèves domiens par rapport à leurs condisciples français continentaux. En effet, ce déficit marqué en mathématiques en défaveur des élèves martiniquais concerne aussi ceux dont les performances en français sont comparables à celles de leurs condisciples scolarisés en France continentale. Ils obtiennent des performances en mathématiques inférieures à celles attendues en tenant compte de leur maîtrise du français (Arneton et al, 2013). Or des travaux indiquent que les élèves ayant un rapport équilibré envers leurs langues ont de meilleures performances métacognitives et une meilleure réussite scolaire y compris lorsqu'il s'agit d'une langue régionale comme le créole dans les DOM (Genelot, 2005 ; Légise & Puren, 2005). Considérer la dimension culturelle des phénomènes d'enseignement-apprentissage invite à examiner l'influence de l'environnement y compris dans sa dimension linguistique sur la structuration des attitudes à l'égard d'objets scolaires.

1. Mesurer les attitudes envers le français et les mathématiques en milieu interculturel

Étudier l'environnement sous un angle socioconstructiviste s'intéressant à la fois aux dimensions physiques, sociales et culturelles nécessite la mise en œuvre d'une approche

comparative pour différencier les facteurs universels du développement des apprentissages en milieu scolaire de facteurs spécifiques situés (Bruner, 1996 ; Sabatier, 2013). S'il existe de nombreux travaux relatifs aux représentations de l'école ou des apprentissages dans une perspective culturelle comparative (e.g. Bennacer, 2008), ces constats concernent l'école en général et n'intègrent pas d'élèves domiens. Même si quelques travaux sur le rapport à l'école d'élèves scolarisés en France continentale intègrent des familles originaires des DOM (e.g. Ichou & Oberti, 2014 ; Vallet & Caille, 1996), l'opérationnalisation de la culture par les parcours migratoires des familles et leur usage d'une langue autre que le français dans les échanges familiaux minore les dimensions historico-culturelles en présence. En effet, contrairement à des parents d'autres pays, les parents domiens ont une connaissance personnelle du système scolaire français. Leurs attentes concernant l'école sont liées à l'histoire du système éducatif français et au modèle de citoyenneté qu'elle promeut (Farraudière, 2008).

L'objectif principal de l'étude présentée ici consiste à déterminer si la culture domienne d'une part et la culture française continentale d'autre part, structurent différemment les attitudes envers le français et les mathématiques chez des élèves de 6^{ème}. Sachant que l'étude conjointe des attitudes envers les mathématiques et de la langue est assez rare (Gagliardi, 1995 ; Gajo & Serra, 2000 ; Poisard et al. 2014), le choix a été fait d'interroger les élèves : ils sont à la fois producteurs de comportements d'apprentissage et produits de leur environnement culturel. Si des attitudes différentes entre chacune des disciplines sont identifiées, il sera ensuite plus pertinent d'étudier celles des parents et des enseignants. Les mesures d'attitudes prennent en compte différentes dimensions d'évaluation de chacune des disciplines et de la motivation des élèves à leur égard (Denissen, Zarret & Eccles, 2007). Cette approche est fréquemment utilisée pour expliquer des différences d'accomplissement scolaire, que ce soit au niveau de l'orientation, de la réussite scolaire ou des choix disciplinaires (Wiegfield & Cambria, 2010). L'analyse des attitudes envers les disciplines est réalisée à l'aide d'échelonnements multidimensionnels (EMD). Ces modèles statistiques permettent d'analyser les différences individuelles et groupales émises dans une tâche de catégorisation au moyen de représentations géométriques (Jaworska & Chupetlovska-Anastasova, 2009). Une analyse par EMD permet de décrire les données sans partir de propositions théoriques, les points proches relèveront d'une même région, mais aussi

de rechercher des axes dimensionnels explicatifs au niveau global (Tournois & Dickes, 1993).

1.1. Participants

De nombreux éléments politiques, scolaires, socio-économiques et culturels permettent de considérer les DOM comme un ensemble cohérent, dans l'étude présentée ici l'échantillon d'élèves domiens est issu de l'académie de Martinique. L'échantillon français continental est issu de l'académie de Nancy-Metz. Les élèves des deux environnements présentent des performances scolaires en français et en mathématiques se situant dans un espace moyen de performances par rapport à celles de leurs condisciples des autres académies ultramarines pour la Martinique et des élèves scolarisés sur le continent pour les élèves lorrains. 290 élèves de 6^{ème} scolarisés soit en Martinique (représentant un environnement marqué par un bilinguisme majoritaire) soit en Lorraine (représentative d'un environnement marqué par l'unilinguisme) ont participé à cette recherche. En Martinique, 170 élèves ont été interrogés (84 filles et 86 garçons) ; en Lorraine, l'étude a concerné 120 élèves (60 filles et 60 garçons) scolarisés en Meurthe-et-Moselle. Les données ont été recueillies dans quatorze classes, au sein de quatre collèges. Afin de comparer des élèves appariés sur le plan du niveau scolaire, les élèves en retard et en avance scolaire ont été retirés de l'échantillon.

1.2. Mesures

Deux outils ont été créés afin de déterminer les caractéristiques socioculturelles de l'environnement familial de chaque élève et d'évaluer ses attitudes envers les deux disciplines. Trois indicateurs socioculturels sont considérés : le lieu de scolarisation, le niveau socioculturel des familles et le type linguistique des élèves. Deux variables d'attitudes sont mesurées : l'une envers le français et l'autre envers les mathématiques.

Les caractéristiques socioculturelles des élèves

L'indicateur socioculturel principal est le lieu de scolarisation : France continentale versus Outre-Mer. Il est de niveau macro, deux autres indicateurs culturels permettant d'identifier des différences infra sont intégrés : d'une part, un indice ordinal qui tient compte de la profession des parents et de leur niveau d'études, et d'autre part, le type linguistique opérationnalisé par une mesure de bilinguisme social. Un arbre de décision hiérarchise les informations concernant le niveau socioculturel des familles (désigné dans les résultats sous l'acronyme NSC) en fonction de leur relation probable avec le niveau scolaire de l'élève en considérant d'abord le niveau d'études de la mère puis

ensuite la catégorie socioprofessionnelle du père, de la mère et le niveau d'étude du père. L'indicateur NSC considère trois milieux sociaux : favorisé, moyen et défavorisé. Concernant les pratiques linguistiques, un questionnaire de treize items permet à l'élève d'indiquer les langues qu'ils utilisent en fonction des interactions (à l'école, à la maison, avec les copains en dehors de l'école) et du statut des locuteurs (parentèle adulte, fratrie, enfants amis, condisciples, enseignant, personnel de service). Les 29 bilingues scolarisés en milieu unilingue majoritaire sont exclus des traitements. Le bilinguisme de ces élèves est caractérisé par une pratique importante dans un cadre familial tandis que celui des élèves scolarisés en Martinique est plus varié et ce, qu'il s'agisse d'un bilinguisme occasionnel ou fréquent. L'échantillon final comprend : 91 élèves unilingues scolarisés en Lorraine et 170 élèves scolarisés en Martinique (13 unilingues et 157 bilingues).

Les attitudes envers les disciplines

Une échelle d'attitudes permet de mesurer les attitudes envers les disciplines : dix items concernent les mathématiques et dix autres se rapportent au français. Pour chaque sous-échelle, les items sont issus de situations générales : utilisation des savoirs scolaires, utilité sociale et importance dans la vie de l'élève. Pour les deux disciplines, les formulations des items sont identiques. Chaque élève indique sur une échelle de Likert en cinq points selon son niveau d'accord avec l'assertion-cible (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Le score minimum obtenu à l'échelle est de 10 et le maximum de 50. Les indices de cohérence interne sont satisfaisants : français en Lorraine ($\alpha = .81$) et français en Martinique ($\alpha = .80$) ; mathématiques en Lorraine ($\alpha = .80$) et mathématiques en Martinique ($\alpha = .80$). Le tableau 1 décrit les attitudes en mathématiques et en français selon plusieurs caractéristiques des élèves (genre, niveau socio-économique de la famille, type linguistique et lieu de scolarisation).

Tableau 1.

Attitudes envers les disciplines selon les caractéristiques socioculturelles

	Attitudes en mathématiques Moyenne (écart-type)	Attitudes en français Moyenne (écart- type)
Sexe		

Fille	36,24 (6,13)	37,13 (5,70)
Garçon	37,46 (7,08)	34,96 (8,01)
NSC		
Faible	39,99 (6,59)	34,74 (7,19)
Moyen	36,62 (7,03)	36,50 (7,23)
Elevé	39,67 (4,91)	38,31 (5,29)
Type linguistique		
Unilingue	36,61 (6,68)	36,70 (6,46)
Bilingue	36,99 (6,62)	35,68 (7,32)
Lieu de scolarisation		
Martinique	37,57 (6,53)	36,55 (6,71)
Lorraine	35,84 (6,68)	35,69 (7,24)

Les attitudes moyennes en mathématiques et en français varient selon le genre : les filles ont des attitudes plus favorables au français que les garçons tandis que ces derniers ont des attitudes plus favorables envers les mathématiques. Les élèves dont le niveau socio-culturel familial est élevé ont des attitudes plus favorables envers les deux disciplines que les autres élèves. Le type linguistique ne différencie pas les attitudes envers les mathématiques, mais les bilingues semblent avoir des attitudes moins favorables au français que les unilingues. Les élèves scolarisés en Martinique ont des attitudes plus favorables envers les disciplines que leurs condisciples scolarisés en France continentale et ce, alors que la littérature indique qu'ils ont des performances scolaires inférieures aux leurs.

2. Résultats

Afin de comprendre ce paradoxe, la structure des attitudes envers les deux disciplines chez les élèves scolarisés dans chaque environnement est analysée au moyen d'EMD. Les moyennes des distances euclidiennes entre les items issus de la tâche de catégorisation des attitudes envers les mathématiques puis envers le français sont mobilisés. Les espaces multidimensionnels retenus sont ceux ayant un nombre restreint de dimensions et dont la qualité de la configuration est la meilleure en tenant compte des deux indicateurs complémentaires. Le stress formule 1 de Kruskal indique l'inadéquation entre les données d'entrée, contenues dans les matrices, et les distances

représentées dans l'espace géométrique, il doit être proche de 0. Le RSQ, ou R Squared, indique la proportion de variance commune entre les données d'entrée et les distances représentées, il doit être proche de 1. Les tableaux indiquent dans quelle mesure un item relève d'une dimension (de D1 à Dn) d'une part pour l'échelle d'attitudes envers les mathématiques (tableau 2) et d'autre part pour l'échelle d'attitudes envers le français (tableau 3).

Les attitudes envers les mathématiques

Concernant les attitudes envers les mathématiques, l'approche de type « intuitive » et l'examen des coordonnées permettent de retenir la configuration en trois dimensions aussi bien en Martinique (stress = 0,07 ; RSQ = 0,9661) qu'en France continentale (stress = 0,03 ; RSQ = 0,9934). Le tableau 2 indique les proximités dans la catégorisation des items en fonction des trois dimensions qui structurent les attitudes envers les mathématiques selon chacun des lieux de scolarisation.

Tableau 2.

Structure des attitudes envers les mathématiques selon le lieu de scolarisation

D1 D2 D3				D1 D2 D3		
Martinique				Lorraine		
1,02	1,65	-0,74	Je trouve les mathématiques intéressant	0,39	-1,79	-0,03
1,14	1,55	-1,34	J'aime les mathématiques	-0,24	-2	-0,74
0,28	-0,32	-0,35	À l'école, c'est important d'être bon en mathématiques	0,38	0,73	-0,28
-1,51	-0,14	-1,24	À l'école, c'est indispensable de savoir les mathématiques	-1,08	1,01	-0,77
0,84	0,22	1,46	Tous les jours, c'est utile de connaître les mathématiques	0,49	-0,55	0,19
-2,02	0,97	0,75	Tous les jours, c'est indispensable de savoir les mathématiques	-1,89	0,10	-0,14
0,67	-1,08	-0,18	Plus tard, ce sera utile de connaître les mathématiques	1,08	0,35	0,96
-1,74	-0,29	0,54	Plus tard, c'est indispensable de savoir les mathématiques	-2,10	0,61	1,12

0,68	-1,00	-0,21	Mes parents veulent que je sois bon en mathématiques	1,27	0,51	-0,37
0,63	-1,55	0,11	Mes parents préfèrent que j'aie de bonnes notes en mathématiques	1,71	1,06	0,06

Notes. D1 = coordonnée sur la dimension 1, D2 = coordonnée sur la dimension 2 et D3 = coordonnée sur la dimension 3.

Les coordonnées mentionnées dans le tableau sont un repère pour permettre de situer les items les uns par rapport aux autres, elles ne sont pas en soi porteuses de significativité. Le fait que par exemple, l'item « Je trouve les mathématiques intéressant » n'ait pas les mêmes coordonnées sur chacune des dimensions en Martinique et en Lorraine indiquent seulement que cet item est positionnement différemment dans les espaces définissant les attitudes dans les deux espaces. Ainsi, en Martinique, la première dimension concerne les items relatifs au caractère indispensable des mathématiques et ce, quel que soit le contexte. La seconde dimension se rapporte aux attitudes personnelles de l'élève (aimer et avoir de l'intérêt) ainsi qu'aux attitudes perçues des parents. Elle semble mettre en opposition l'intérêt pour l'élève par rapport aux injonctions parentales. La troisième dimension concerne les items relatifs à l'utilité immédiate des mathématiques dans son quotidien scolaire et extrascolaire. En Lorraine, la première dimension concerne l'importance sociale des mathématiques. La seconde dimension se rapporte à un intérêt personnel de l'élève pour la discipline (aimer, avoir de l'intérêt et utilité dans le quotidien). La troisième dimension est relative à des projections dans l'avenir. Même si dans les deux lieux de scolarisation, les attitudes sont structurées selon trois dimensions, les attentes perçues des parents différencient les deux échantillons. En Martinique, la valorisation par les parents semble compenser la valorisation personnelle pour la discipline tandis qu'en Lorraine, les attitudes des parents semblent lier à l'utilité pratique des mathématiques au quotidien et pour l'avenir.

Les attitudes envers le français

Des configurations à deux dimensions sont retenues aussi bien en Martinique (stress = 0,00 ; RSQ = 1) qu'en Lorraine (stress = 0,00 ; RSQ = 1). Le tableau 3 indique les proximités dans la catégorisation des items en fonction des dimensions qui structurent les attitudes envers le français selon les lieux de scolarisation. Les coordonnées sur les

deux dimensions de l’item « Je trouve le français intéressant » semblent indiquer qu’une partie de la structuration des attitudes est commune aux élèves martiniquais et aux élèves lorrains. Toutefois, les coordonnées de l’item « Tous les jours, c’est indispensable de savoir le français » sont reliées différemment à chacune des deux dimensions dans chaque échantillon. La structure des attitudes envers le français est donc culturellement différente.

Tableau 3.

Structure des attitudes envers le français selon le lieu de scolarisation

D1	D2		D1	D2
Martinique			Lorraine	
2,14	0,65	Je trouve le français intéressant	2,57	0,30
1,79	0,16	J'aime le français	2	-0,06
-0,37	0,64	À l'école, c'est important d'être bon en français	-0,12	-0,31
-0,20	-1,28	À l'école, c'est indispensable de savoir le français	0,00	0,78
0,08	0,71	Tous les jours, c'est utile de connaître le français	-0,15	-0,70
0,35	-1,44	Tous les jours, c'est indispensable de savoir le français	-0,89	0,98
-0,85	0,54	Plus tard, ce sera utile de connaître le français	-0,86	-0,73
-0,59	-1,31	Plus tard, c'est indispensable de savoir le français	-1,25	1,19
-1,01	0,73	Mes parents veulent que je sois bon en français	-0,71	-0,45
-1,34	0,61	Mes parents préfèrent que j'aie de bonnes notes en français	-0,60	-1,01

Notes. D1 = coordonnée sur la dimension 1 et D2 = coordonnée sur la dimension 2.

La structure des attitudes en Martinique indique qu’une première dimension oppose les items relatifs aux attitudes personnelles de l’élève (aimer et avoir de l’intérêt) aux attitudes perçues des parents. La seconde dimension concerne l’importance ou non du français et ce, quel que soit le contexte. Concernant cette dimension, il faut rappeler que les valences mentionnées dans le tableau tiennent compte des réponses à l’échelle de Likert de l’élève selon leur niveau d’accord avec l’assertion-cible (de « pas du tout d’accord » à « tout à fait d’accord »). Ainsi les élèves indiquent que le français est

« important pour lui [eux] » dans la vie quotidienne mais qu'il ne l'est pas pour l'avenir. En Lorraine, une première dimension oppose les items relatifs aux attitudes personnelles de l'élève (aimer et avoir de l'intérêt) à l'utilité et l'importance du français dans l'avenir. Une seconde dimension concerne l'importance et le caractère indispensable du français au quotidien et à l'école.

Les attitudes perçues des parents envers le français ne sont pas liées aux autres items de la même manière en fonction du lieu de scolarisation. En Martinique, l'intérêt personnel de l'élève envers la discipline s'oppose aux attitudes parentales. Leurs opinions semblent préoccuper les élèves autant que d'avoir de bonnes notes. En France continentale, les dimensions sont structurées en référence aux élèves eux-mêmes à leur « intérêt personnel » pour le français et à l'« utilité de la discipline ».

3. Discussion

Faisant suite à des recherches indiquant que la réussite scolaire et la maîtrise de la langue étaient des enjeux majeurs pour les parents dominiens en tant que moyen de réussite sociale (e.g. Giraud, Gani & Manesse, 1992 ; March, 1996), cette étude avait pour objectif de déterminer si certaines variables culturelles relatives aux environnements ultramarins et français continentaux ont un effet différenciateur sur les attitudes envers deux disciplines scolaires fondamentales du socle commun et d'identifier si ces attitudes envers les disciplines sont structurées différemment.

Les résultats de l'étude empirique indiquent que les attitudes des élèves envers les mathématiques et le français sont d'abord marquées par leur statut d'élève, il structure de manière principale leurs attitudes envers les disciplines. Le lieu de scolarisation, le niveau socioculturel des familles au même titre que les pratiques linguistiques individuelles ont une influence secondaire. Les élèves interrogés, qu'ils évoluent en contexte multiculturel ou non, sont avant tout des apprenants, et c'est cette expérience scolaire qui organise principalement leurs attitudes envers les disciplines (e.g. Courtinat-Camps & Prêteur, 2012). Etant donné la prégnance dans le modèle éducatif français de la réussite scolaire, les pratiques familiales en sont marquées dès la prime enfance. Le parcours en milieu scolaire renforce cette socialisation de l'enfant : les élèves de 6^{ème} âgés en moyenne de 11 ans débutent leur sixième année de scolarisation obligatoire, ils sont imprégnés des valeurs de l'école et ce, qu'ils soient scolarisés en Martinique ou en Lorraine. Pour chacune des disciplines, quel que soit le lieu de scolarisation, une dimension est relative à l'intérêt personnel de l'élève pour la

discipline et l'autre à son utilité sociale et/ou scolaire. Les analyses mettent en lumière des effets d'interactions entre les variables culturelles par rapport aux disciplines, en mathématiques notamment. La plus grande homogénéité des attitudes envers le français en France qu'en Martinique² de même que l'importance des attitudes perçues des parents observés uniquement chez les élèves martiniquais indiquent l'existence de représentations sociales culturellement marquées dans les DOM concernant l'école (e.g. Fontaine & Hamon, 2010 ; Gozik, 2012). Si la réussite scolaire est un élément important de la culture française par rapport à d'autres sociétés, elle est encore plus importante dans les environnements français ultramarins que dans ceux sur le continent européen.

Considérer les académies ultramarines de manière isolée les unes par rapport aux autres ou assimiler les phénomènes de scolarisation et de formation dans les DOM à ceux dans les pays et collectivités d'outre-mer sans distinguer des environnements ayant des statuts juridiques distincts en termes d'éducation contribue à la non identification de spécificités en termes de représentations de la réussite scolaire des élèves domiens par rapport à leurs condisciples scolarisés en France continentale. Ces résultats invitent à revoir les préconisations politiques locales et les pratiques d'enseignement se focalisant sur la maîtrise de la langue d'enseignement pour améliorer les apprentissages en mathématiques des élèves domiens. Ils incitent également à mener des travaux comparatifs prenant en compte l'environnement, DOM / France continentale, sans se limiter à l'étude des élèves dont les parents domiens ont migré vers le continent.

Références bibliographiques

- ARNETON, M. (2010). *Bilinguisme et apprentissages des mathématiques : Études à la Martinique*. Thèse de Doctorat sous la direction de Flieller, A. Université Nancy 2.
- ARNETON, M., BOCEREAN, C. & FLIELLER, A. (2013). Les performances en mathématiques des élèves des départements d'Outre-Mer, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42 (1), 33-66.
- AYE, F. & LEHALLE, H. (2006). Contexte culturel et acquisitions numériques. L'exemple des nombres négatifs en France et à La Réunion, *Enfance*, 2, 159 – 168.
- BENNACER, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur

²Les élèves lorrains ont un score moyen de 35,84 avec un écart-type de 6.71, les élèves martiniquais ont un score moyen de 37,57 avec un écart-type de 7,24.

- évaluation, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 75-87.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- COURTINAT-CAMPS, A. & PRETEUR, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3^e, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4), 591-624.
- DENISSEN, J.J., ZARRET, N.R. & ECCLES, J.S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest, *Child Development*, 78 (2), 430-447.
- DORVILLE, A. (2015). L'école face à la réalité sociolinguistique des départements d'outre-mer (dom), *Psychologie & éducation*, 3, 49-65.
- FARRAUDIERE, S. (2008). *L'école aux Antilles françaises. Le rendez-vous manqué de la démocratie*, L'Harmattan.
- FONTAINE, S. & HAMON, J.-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 85 (1), 69-109.
- GAGLIARDI, R. (1995). Des élèves bilingues en classe, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 7, 87-94.
- GAJO, L. & SERRA, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue ; l'exemple des mathématiques, *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 497-508.
- GENELOT, S. (2005). L'école à la Martinique : état des lieux. In, F. TUPIN (dir.), *Ecoles ultramarines : univers créoles 5*, (pp. 3-22), Paris, Economica, Anthropos.
- GENELOT, S., NEGRO, I. & PESLAGES, D. (2006). Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais, *Etudes créoles*, 28 (2), 41-66.
- GIRAUD, M., GANI, L. & MANESSE, D. (1992). *L'Ecole aux Antilles, langues et échec scolaire*, Paris, Karthala.
- GOZIK, N. (2012). Teaching national and regional cultures: the role of teacher identities in Martinique, *Compare: a journal of comparative and international education*, 2 (1), 5-25.
- ICHOU, M. & OBERTI, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire, *Population*, 69(4), 617-657.
- JAWORSKA, N. & CHUPETLOVSKA-ANASTOSOVA, A. (2009). A Review of

Multidimensional Scaling (MDS) and its Utility in Various Psychologic Domains, *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 5(1), 1-10.

LAFERRIERE, T., BADER, B., BARMA, S., BEAUMONT, C., DE BLOIS, L., GERVAIS, F., MAKDISSI, H., POULIOT, C., SAVARD, D., VIAU-GUAY, A., ALLAIRE, S., THERRIAULT, G., DESLANDES, R., RIVARD, M.-C., BOUDREAU, C., BOURDON, S., DEBEURME, G., & LESSARD, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec: une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES, *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182.

LEGLISE, I. & PUREN, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais, *Ecole et éducation, Univers Créoles*, 5, 67-90.

MARCH, C. (1996). *Le discours des mères martiniquaises : diglossie et créolité, un point de vue sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

POISARD, C., KERVRAN, M., LE PIPEC, E., ALLIOT, S., GUEUDET, G., HILI, H., JEUDY-KARAKOK, N. & LARVOL, G. (2014). Enseignement et apprentissage des mathématiques à l'école primaire dans un contexte bilingue breton-français, *Spirale*, 54, 129-150.

SABATIER, S. (2013). Contribution de la psychologie culturelle à la modélisation du développement, *Enfance*, 3, 237-261.

SI MOUSSA, A. (2005). Evaluation et déterminants de la réussite scolaire. In A. SI MOUSSA (dir.). *L'école à la Réunion : Approches plurielles*, (pp.51-81), Paris, Karthala.

TOURNOIS, J. & DICKES, P. (1993). *Pratique de l'échelonnement multidimensionnel : De l'observation à l'interprétation*, Bruxelles, De Boeck Université.

VALLET, L.-A. & CAILLE, J.-P. (1996). Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration, *Économie et Statistique*, 293, 137-153.

WIEGFELD, A. & CAMBRIA, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes, *Developmental Review*, 30, 1-35.