

**vous avez dit ...**

# **pédagogie**

**DE L'HETEROGENEITE DES JUGEMENTS  
FOURNIS PAR LES MAITRES, OU  
DE L'IMPORTANCE SINGULIERE DE LA  
PERSONNALITE  
DE L'ENSEIGNANT**

**J. - M. CHAPPUIS**

**P. MARC**

**N° 5**

**UNIVERSITE DE NEUCHATEL**

**SÉMINAIRE DE PÉDAGOGIE  
CLOS-BROCHET 30  
2000 NEUCHATEL**

V O U S A V E Z D I T . . .

P E D A G O G I E

DE L'HETEROGENEITE DES JUGEMENTS  
FOURNIS PAR LES MAITRES, OU  
DE L'IMPORTANCE SINGULIERE DE LA  
PERSONNALITE  
DE L'ENSEIGNANT

J. - M. CHAPPUIS

P. MARC

N° 5

novembre 1983

nouveau tirage : mai 1988

U N I V E R S I T E D E N E U C H A T E L

SEMINAIRE DE PEDAGOGIE

CLOS-BROCHET 30 tél. (038) 25 21 55

2000 NEUCHATEL

## Remerciements

Ce travail, petit livre ou gros article, a nécessité, aux diverses étapes de son élaboration, le concours de nombreuses personnes que je tiens à remercier chaleureusement. Il s'agit d'abord de M. Maillard, du Service de l'enseignement primaire (DIP) du Canton de Fribourg, qui accepta volontiers qu'une enquête fut menée auprès de ses personnels; et il s'agit essentiellement aussi de ces derniers, auxquels va toute ma reconnaissance cordiale. Je veux également remercier Chr. Balmer et J.-R. Moret qui, assistants à l'Institut de Pédagogie (langue française) de l'Université de Fribourg du temps de l'investigation, ne ménagèrent pas leurs disponibilités pour concocter, adresser, dépouiller, catégoriser, que sais-je encore... Ils furent secondés par M.-Cl. Ayer et par l'ensemble des étudiants de pédagogie (branche principale) en 1980-1981; qu'eux tous reçoivent mes souvenirs amicaux. Enfin, le dépouillement avancé, notamment en ce qui concerne les développements factoriels et les longs traitements qu'ils nécessitèrent sur terminal, doit beaucoup à J. Moret, du Centre de Calcul de l'Université de Neuchâtel; qu'elle aussi soit ici remerciée.

## TABLE DES MATIERES

	Pages
<u>I - SITUATION DE PROBLEME : LA PERSONNALITE DU MAITRE</u>	2
<u>II - ENQUETES</u>	7
<u>A - Description sommaire des variables</u>	8
<i>a) Variables dépendantes</i>	9
<i>b) Variables indépendantes</i>	15
<u>B - Analyse factorielle</u>	20
<u>C - Projection des variables indépendantes</u>	36
C1 LES VARIABLES LIEES AUX ENSEIGNANTS	40
<i>Le sexe de l'enseignant</i>	40
<i>Le niveau de la classe</i>	42
<i>Le type d'école</i>	42
<i>Le nombre d'années d'enseignement</i>	43
C2 LES VARIABLES LIEES AUX ELEVES	45
<i>Le sexe de l'élève</i>	45
<i>La nationalité des élèves</i>	45
<i>La profession des parents de l'élève</i>	46
<i>La fréquence des contacts famille-école</i> <i>et la régularité de la scolarité</i>	49
<i>Le redoublement passé</i>	49
<u>D - Des positions de quelques maîtres types</u>	49
<u>III - QUELQUES REFLEXIONS CONCLUSIVES</u>	54
<u>A - Confrontations docimologiques</u>	55
<u>B - Une formation des maîtres implicate</u>	57
<u>C - L'inanité des orientations précoces</u>	59
<u>REFERENCES</u>	62
Annexe I	63
Annexe II	65

## De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant (1)

Un exercice introductif coutumier aux enseignants en "pédagogie" consiste à demander au public de délimiter quelles sont les variables qui interagissent dans une situation éducative. La liste devient vite vertigineuse et l'on se voit dans l'obligation de distinguer quelques facteurs (ou super-variables) qui accueillent chacun un plus ou moins grand nombre de ces variables unitaires. Le maître constitue l'un de ces facteurs : il a du poids dans chaque situation éducative, de toute évidence. Il est même permis de se demander si l'enseignant ne constitue pas une des variables particulièrement importantes...

Or il est notoire que cette variable a peu suscité d'investigation systématique, qu'elle soit menée par des "pédagogues" ou par des spécialistes divers de "sciences de l'éducation". On constate au contraire que les études des phénomènes scolaires sont préférentiellement centrées sur l'enfant lui-même, sur ses caractéristiques, sur ses comportements appréhendés en eux-mêmes ou sur le mode différentiel, etc. Dans la relation scolaire, en somme, le pôle enfant a été longtemps sur-étudié tandis que le pôle adulte a généralement été laissé dans l'ombre. On se souvient semble-t-il toujours de Rousseau proclamant dans *l'Emile* : "Commencez donc par mieux connaître vos enfants"...

(1) La longueur bâtarde de cet article s'explique diversement. D'abord parce que les diverses informations qui y sont consignées n'étaient pas en mesure d'être organisées en quelques pages, sauf à condenser à l'extrême et finalement à perdre trop d'éléments à notre avis intéressants. Mais cette longueur excessive a une autre origine, qu'il faut signaler. Elle est liée au désir des auteurs de présenter, en plus des résultats qu'on rapporte à l'issue d'une recherche du type de celle-ci, quelques aspects méthodologiques utiles à la compréhension du mode de dépouillement retenu. Ce n'est pas que les pages suivantes soient transformées en manuel statistique : les auteurs n'en auraient pas été capables. Mais il s'agit tout simplement que les résultats soient un peu plus qu'ordinairement entourés des précisions grâce auxquelles l'on parvient à eux : cette caractéristique donne en certains endroits à ces lignes une allure de document de travail auquel certains reprocheront la relative abondance de diverses explications méthodologiques et statistiques, ainsi que les détails qui entourent les examens de certaines hypothèses. Que ceux-là ne s'insurgent pas trop : grâce à cette présentation un peu minutieuse, qu'ils comprennent que ce document constitue une base de réflexion pour les étudiants et qu'ils prennent surtout conscience que c'est grâce à cette minutie que des vues sommairement issues de rencontres statistiques trop peu analysées auraient permis de parvenir à des conclusions manifestement fausses (par exemple, et principalement, relatives au rôle du sexe de l'enseignant et de son ancienneté).

## I - SITUATION DU PROBLEME : LA PERSONNALITE DU MAITRE

Cette orientation des études en "sciences de l'éducation" n'est évidemment pas fortuite. A se centrer exclusivement, ou presque, sur des comportements scolaires d'élèves, l'on en vient à expliquer tout phénomène dans l'école à partir de ces comportements d'écoliers. Un exemple intéressant, dans un tel contexte, est celui des travaux qui, depuis une centaine d'années - depuis que l'école est obligatoire -, s'intéressent au thème de l'échec scolaire. Il existe d'ailleurs là une histoire qu'il serait bon de détailler, afin de montrer combien les explications qu'à une époque nous trouvons convaincantes sont le lendemain relativisées, ou gommées, et de montrer aussi combien l'échec a pu être quasi-exclusivement imputé à des "défauts" de l'enfant, dont on le rend responsable à certains moments, dont il est inconscient et excusé à d'autres, etc.

Bien que nous ne puissions prétendre à construire un tel historique dans un simple article, nous en dirons toutefois quelques mots : ainsi, nous semble-t-il, nous parvenons à nous décentrer de l'enfant en tant que pôle explicatif exclusif et à laisser peu à peu graviter autour de nous des variables qu'on tait pudiquement d'ordinaire.

L'explication en évolution de l'échec scolaire a traversé beaucoup de convictions : et, sans doute, plus les convictions étaient intenses, plus les explications furent ensuite bafouées, critiquées, étranglées : quand une conviction succède à une conviction, le moins que puisse faire notre passionné nouveau genre est de tordre le cou à l'ancienne croyance - et de tordre plus ou moins symboliquement le cou à ses porteurs dépassés. En même temps qu'ainsi se constitue la "science", les écoliers en difficultés sont "mis à toutes les sauces" : l'élève en situation d'échec il y a un demi-siècle, celui qui éprouve des problèmes à l'école il y a vingt ou trente ans, et celui qui, actuellement, rencontre de telles difficultés, ces trois enfants échelonnés dans le temps ne reçoivent pas, en moyenne, des explications similaires quant à ces difficultés. Songeons un instant à ce que reçurent comme qualifications les enfants qui éprouvent des difficultés à apprendre à lire : ils furent essentiellement paresseux, puis essentiellement peu intelligents, puis dyslexiques, puis porteurs d'un trouble affectif tôt déclenché à la suite d'un maternage particulier, puis troublés du fait d'une appartenance socio-culturelle défavorable...

Dans ces lignes, un tel historique est intéressant quand perçoit une tentative à partir de laquelle le corps enseignant lui-même devient une variable digne d'observation; l'enfant qui a du mal à apprendre à lire, pour reprendre ce cas, fut à une époque plaint par les tenants de la "méthode globale" (mise ainsi entre guillemets pour marquer notre étonnement...) : à ânonner syllabe sur syllabe, à apprendre la lecture dans l'effort, comment ne pas décourager un grand nombre ! Et la réaction immédiate : les "dyslexiques" sont des enfants qui ont été "mal commencés" par une "méthode globale" inique, etc.

De manière plus générale, les tentatives dans lesquelles les maîtres deviennent des variables à part entière méritent d'être mentionnées; on ne fera pas ici une histoire détaillée des processus par lesquels les enseignants en viennent à tomber du piédestal sur lequel ils étaient depuis si longtemps campés : bornons-nous à un rapide tour d'horizon qui nous amène à incarner peu à peu un maître d'abord aseptisé au point qu'il était inutile d'en parler ...

Tant que le maître est considéré comme un dispensateur, et que fonctionne l'image des vases communicants comme système de transmission du savoir, le corps enseignant ne peut guère être considéré comme une variable fondamentale dans l'acte pédagogique; certes il en est un pôle, mais il en est surtout le référent, la norme. Les positions qui en viennent à entraîner un revirement, au XXème siècle, sont d'origines diverses; mentionnons-les rapidement.

Quand l'école devient obligatoire, que les écoles normales se développent et qu'on y dispense une formation "pédagogique", l'idée est déjà présente, même si ce n'est qu'en germe, que certaines transmissions sont moins opérationnelles, moins efficaces que d'autres : les enseignants qui en sont les auteurs sont donc, d'une certaine manière, de moins "bons" enseignants que leurs collègues. Mais pendant des décennies prédomine ce que nous appelons la "pédagogie de la barrière" : est facilement contestable le normalien dont la "leçon d'essai" ne présente pas l'excellence montrée et requise par ses formateurs; dès que ce normalien devient un maître à part entière, dès qu'il "a franchi la barrière", alors ses actes sont peu critiqués; certes un corps d'inspecteurs existe qui vise, officiellement, à augmenter l'efficacité des transmissions, et ainsi à différencier les savoir-faire des maîtres; mais ce corps émet des avis confidentiels qui n'entraînent pas des recherches statistiques... La population elle-même reste bien sûr en dehors de ces contrôles. La "barrière" est une sorte de sanctification : après le satisfecit post-études, post-formation pédagogique, notre jeune maître est à peu près, pendant des décennies répétons-le, infailible. Ce charisme qui le porte, l'estrade qui le soutient sont les preuves du passage de cette "barrière" en deçà de laquelle l'erreur est commune, au-delà de laquelle l'erreur est impossible. Il existe de longues descriptions sur la question, dans les ouvrages d'histoire critique de la pédagogie, d'où il résulte qu'un ensemble de mots est analysable qui révèle cette théorie implicite : des écoles "normales" sortent les "maîtres" qui ont la "vocation" et exercent leur métier comme un "sacerdoce", d'où les comparaisons entre les cours et leçons et une "messe" scolaire, etc. Les descriptions abondent de ces "bons" maîtres qui ne sauraient engendrer que le bien.

La possibilité qu'existe une différence entre maîtres, et que cette différence soit examinée, analysée, éventuellement critiquée, n'est donc pas encore, à ce niveau, admise. Peut-être faut-il alors citer quelques analyses de comportement dans lesquelles l'on débat de diverses structures psychologiques présentes chez les maîtres : quelques adeptes de la caractérologie étudient l'existence ou

L'absence de telles structures, isolent celles qui paraissent heureuses et celles qui, au contraire, sont peu compatibles avec le métier d'enseignant. R. Criner (1963) constitue une bonne illustration de ce genre de tentative : à partir de la caractérologie dominante de l'époque (voir la courte synthèse de G. Berger, 1954), il étudie les caractères les plus propices à la fonction enseignante et inversement ceux dont les détenteurs ne peuvent sans dommage envisager la carrière enseignante; dans une section intitulée "Le bon instituteur", il est dès lors en mesure, croit-il, de développer une vision caractérologique en fonction de laquelle il apparaît qu'il est nécessaire de recruter ... caractérologiquement les enseignants. Notons au passage que des essais homologues concernent les élèves et non les maîtres (cf. A. Le Gall, 1954). Quelque attitude que l'on présente vis-à-vis de telles tentatives, qui sont parfois naïves à force d'être sommaires, il reste qu'elles n'ont pas su entraîner un changement des pratiques : le recrutement des instituteurs, notamment, et leur formation n'en sont pas notablement modifiés. C'est que l'essai venait un peu tard : la vogue de la caractérologie s'émoussait lorsque ces propositions apparurent.

C'est sans doute en partie en raison de l'influence grandissante, dans les années 50, de la psychanalyse que l'essai précédent tourne court. Sans doute l'idée freudienne selon laquelle tout enseignant devrait être psychanalysé a-t-elle mis longtemps à être connue du public concerné : elle est à notre connaissance d'abord émise en 1925 (S. Freud, 1981) et traduite en 1949 en langue française. Mais elle fait son chemin auprès des spécialistes. Posant la cure comme une règle permettant de conférer au corps enseignant la lucidité qui lui fait défaut dans son rapport à l'enfance, et abandonnant à d'autres l'étude de ce secteur - et notamment à sa fille -, Freud espère l'existence de nouveaux formateurs pour lesquels il imagine les appellations "analystes enseignants" (p. 182), "analystes pédagogues ou pédagogues analystes" (p. 183). Les successeurs immédiats de Freud ré-affirment la même idée (ainsi H. Zulliger, 1930). A partir du moment où divers avatars de la vie passée des enseignants créent leurs contacts aux élèves, il va de soi qu'existent par là même des variations d'un enseignant à l'autre : la variable maître est ainsi isolée. Mais, outre le fait que les psychanalystes contemporains qui s'intéressent aux problèmes scolaires, peut-être plus pragmatiques que Freud, ne se penchent maintenant sur l'idée que dans un état d'esprit très différent, qui à la limite l'élimine (voir par exemple J.P. Bigeault & G. Terrier, 1978), l'on sait que psychanalyser les enseignants, ou simplement favoriser cette procédure, n'a rencontré aucun retentissement auprès des pouvoirs publics. Cette nouvelle possibilité historique de s'inquiéter des modes de faire personnels des maîtres avorte.

Ainsi disparaît pour une seconde fois la variable "rôle de l'adulte-enseignant". Elle réapparaît dans les développements que consacrent certains sociologues - et quelques uns d'entre eux deviennent célèbres grâce à ces écrits - à l'échec scolaire. Dès que ce dernier est appréhendé en tant que manifestation obligée,

organique d'un système politique capitaliste (P. Bourdieu & J.-C. Passeron, 1964, sont les plus cités), il va de soi que devient nécessaire d'expliquer comment s'exerce un tel mécanisme socio-politico-scolaire à travers les actes (entre autres, les sélections) du corps enseignant. Même lorsque la solution proposée face à ces considérations n'est plus une seule sur-scolarisation, une seule augmentation du bain culturel scolaire dont on attend l'"égalité des chances" (attitude *longuement étudiée* par C. Baudelot & R. Establet, 1972), même dans ce cas il reste nécessaire de comprendre comment un corps enseignant cautionne au jour le jour dans son action pédagogique le mécanisme sociologique de reproduction socio-scolaire. Les explications alors présentées gravitent de manière plus ou moins marquée autour de l'idée d'élitisme des conduites. Dans un tel courant de pensée, on perçoit que peuvent exister des différences appréciables dans les conduites du corps enseignant; pour faire bref, disons que l'on conçoit que certains maîtres soient plus "élitistes" que d'autres, favorisent infiniment plus que leurs collègues les enfants détenteurs d'une culture académique, reproduisent presque consciemment LA culture (fut souvent citée de ce point de vue la Lettre des Ecoliers de Barbiana, 1968). Mais cette évolution possible n'eut pas, ou peu et anecdotiquement, lieu : le corps enseignant informé des écrits précités tendit à développer des actions politiques plus qu'à s'interroger sur ses comportements "élitistes"; les antagonismes politiques, en outre, favorisèrent peu ce second mouvement, en France notamment. Dans certains cas, et indépendamment des éventuelles actions politiques entreprises par des syndicats d'enseignants (voir le projet français du Syndicat National des Instituteurs d'une nouvelle école, fondamentale, qui transparait si nettement chez B. Schwartz, 1973, entre autres), on put s'apercevoir que les indignations suscitées primitivement par le mécanisme de reproduction entraînent une sorte d'attitude fataliste particulièrement contestable : des phrases du type "il a des problèmes scolaires parce que son père est ouvrier", présentant un singulier danger de court-circuit idéologique, ne furent pas rares. Ainsi nous semble-t-il qu'un troisième rendez-vous d'où pouvait résulter qu'enfin la variable maître soit à part entière examinée avorta pour une majorité d'enseignants.

Une autre direction, grâce à laquelle la variable "rôle de l'adulte-enseignant" est à nouveau visible, est celle que, depuis R.A. Rosenthal & L. Jacobson (1971), l'on mentionne sous l'appellation d'effet Pygmalion. La notion d'attente - et celle d'effet de cette attente -, qui pose de fort nombreux problèmes tant théoriques que pratiques, introduit l'attitude de l'enseignant dans le coeur du débat sur l'échec scolaire. Si ce que pense l'instituteur d'un élève (ce qu'il en attend, dit-on en généralisant) est susceptible de modifier le comportement de cet élève, bien sûr l'on s'inquiète des représentations que développent les enseignants à propos de leurs élèves. Un large ensemble de travaux, qui porte sur ces représentations, apparaît alors; à deux reprises, M. Gilly (1977, 1981) fait le point des études sur la question, dans une perspective expérimentaliste; l'un de nous a consacré un travail à la même problématique

(P. Marc, 1983), en réservant un chapitre aux conséquences formatives que l'on est en droit de tirer de la notion d'attente.

La direction que constitue la notion d'attente, encore qu'elle aboutisse selon nous au vaste concept d'attitude, est bien celle qui à l'heure actuelle pose le plus intensément la variable "rôle de l'adulte-enseignant". L'étude des attentes - des attitudes - du corps enseignant vis-à-vis des élèves, la détermination des variables qui façonnent ces attentes, le repérage d'individus sur lesquels ces variables ont un poids marqué et de leurs collègues qui y sont au contraire peu sensibles, etc., voilà autant de champs d'investigation qui s'ouvrent au chercheur convaincu que la compréhension du jeu de la variable maître est importante. Nous-mêmes sommes persuadés qu'une telle variable influence probablement plus que ce que l'on croit le comportement scolaire des élèves - et par là même leur avenir social. Et c'est sur cette conviction, à infirmer ou confirmer grâce à des recherches précises, que nous envisageons les termes d'un renouvellement de la formation des enseignants.

Mais le politique tend le plus souvent à juger que de telles considérations sont peu importantes, quand il ne les estime pas tout simplement farfelues. Si bien que les vœux des chercheurs d'un nouveau formatif restent lettre morte. L'introduction massive des sciences humaines et sociales qu'ils sollicitent ne semble pas être pour demain... L'exemple de la préparation des instituteurs en France est tout à fait symptomatique, de ce point de vue : cette formation, qui a été récemment allongée dans un souci parfaitement respectable de revalorisation de la fonction, contient si peu d'éléments issus des sciences sociales et humaines que les normaliens se retrouvent parfois en situation d'incompréhension absolue et, parfois même, de rejet : on rallonge, puis l'on remplit... sans guère se soucier de possibilités existantes et pertinentes.

C'est dire que la présente tentative ne saurait s'entourer d'une ambition démesurée. Si nous sommes persuadés que la formation du corps enseignant sera un jour essentiellement composée d'approches sociologiques, psychologiques, psychosociales, psychanalytiques, etc., nous sommes évidemment dans l'incapacité de prédire la date de cette apparition, ni les difficultés qui devront être résolues avant qu'une telle introduction soit concédée par les décideurs.

Aussi nous contenterons-nous d'apporter ici une pierre modeste à l'édifice qui chaque jour atteste un peu plus la nécessité d'envisager cette rénovation capitale. Cet apport est permis par une enquête qui eut principalement lieu dans le but de comparer quelques attitudes des maîtres d'écoles primaires françaises (région de Saint-Etienne) et suisses (canton de Fribourg). Cette optique comparative a déjà donné lieu à une publication (P. Marc, 1981) dans laquelle, au-delà de la mise en évidence de différences réelles dans ces attitudes d'un pays à l'autre, l'accent fut également mis sur l'étonnante proximité des valeurs, des jugements émis par les

maîtres dans les deux recherches : certes existent des variations notables dans les réponses d'un corps enseignant invité à juger les écoliers, et des variations Suisse/France sont repérables, mais ce qui est commun à tous les enseignants dans ces réponses est encore plus considérable.

Nous quittons néanmoins dans ces lignes l'approche différentielle inter-pays pour ne plus nous intéresser qu'aux réponses fournies par les maîtres fribourgeois, et pour délimiter les grandes structures qui organisent les jugements émis par ces maîtres. Ces structures ne sont bien sûr pas radicalement étrangères aux modes de questionnement utilisés; mais elles révèlent également les attitudes des enseignants et diverses variations inter-personnelles en face d'elles. Une telle recherche apporte selon nous une intéressante contribution à la connaissance des valeurs dominantes pour les instituteurs; lorsqu'apparaissent de plus des différences d'appréciation du corps enseignant, au sein de ces valeurs, alors on s'aperçoit que l'école ne peut pas être le lieu d'égalité qu'on proclame; deux enseignants ayant deux attitudes dominantes différentes, que révèlent leurs réponses, on comprend que leurs élèves reçoivent des regards variables, qui impliquent des accueils (soit des acceptations) différents et, par là, des situations d'inégalité.

Un tel contexte nous amène bien évidemment à exprimer constamment des remarques vis-à-vis des instituteurs. Généralement, ces derniers considèrent que ces remarques sont des critiques. Assurons, même si d'aucuns se refusent pour des raisons passionnelles à nous suivre, que nous ne critiquons personne, jamais, en tant qu'individu; nous essayons de cerner et décrire des phénomènes de manière constructive, "questionnante", en tentant d'imaginer des réponses.

## II - ENQUETE

Il s'agissait donc d'obtenir d'un certain nombre de maîtres primaires de l'école fribourgeoise, au moyen de questionnaires, d'une part leur perception de différents comportements de leurs élèves, d'autre part un certain nombre d'informations concernant eux-mêmes et leurs élèves, afin d'en analyser les relations.

Le choix de la population a été effectué en fonction de deux critères : l'appartenance à une école urbaine ou rurale et le niveau scolaire (4 niveaux sont retenus : classe enfantine, première, troisième et sixième primaires). Représentatif sur ces deux plans de la population enseignante du canton de Fribourg, un échantillon théorique de 72 maîtres a été isolé (tableau 1). Ces 72 personnes, choisies sur liste nominale, reçurent un lot de questionnaires (cf. annexe I). On leur demandait de remplir un questionnaire pour un sur deux des élèves de leurs classes (cette procédure avait pour but d'alléger leur tâche). 38 maîtres, soit un retour, appréciable, de 53 %, ont renvoyé 396 questionnaires remplis. La représentativité

n'est pas entièrement conservée (voir tableau 2) et une certaine prudence est donc de rigueur pour toute extrapolation, particulièrement en ce qui concerne les maîtres de sixième primaire qui ne sont représentés qu'au niveau rural et les maîtres de troisième primaire qui y sont sur-représentés.

	Niveau de la classe				Totaux	(% )
	Enf.	1P	3P	6P		
Ecole urbaine	6	6	6	6	24	(33,3)
Ecole rurale	12	12	12	12	48	(66,6)
Totaux	18	18	18	18	72	
(%)	(25)	(25)	(25)	(25)		(100)

*Tableau 1 - L'échantillonnage projeté pour représentativité.*

	Niveau de la classe				Totaux	(% )
	Enf.	1P	3P	6P		
Ecole urbaine	2	4	2	0	8	(22,2)
Ecole rurale	7	5	10	6	28	(77,8)
Totaux	9	9	12	6	36	
(%)	(25)	(25)	(33)	(17)		(100)

*Tableau 2 - L'échantillonnage obtenu*

(deux maîtres, l'un en Enf., l'autre en 1P, n'ont pas mentionné s'ils travaillent dans une école urbaine ou rurale)

#### A - Description sommaire des variables

Nous allons maintenant présenter les différentes variables retenues dans cette enquête en ne rapportant à leur sujet <sup>que</sup> quelques résultats descriptifs (fréquences). Ensuite, choisis parmi les différents traitements statistiques que nous avons effectués, nous présenterons les résultats et interprétations d'une analyse factorielle des correspondances.

*a) Variables dépendantes*

Onze comportements d'élèves ont été retenus, qui se présentent sous la forme d'adjectifs (ou expressions) de sens opposés (type Likert) sur une échelle en cinq points. Par exemple, le couple immature/mûr était ainsi présenté de façon à encourager un choix plutôt qu'une position neutre :

immature 

		0		
--	--	---	--	--

 mûr

Le tableau 3 répertorie les onze comportements proposés aux maîtres, les adjectifs les caractérisant, le sigle à l'aide duquel nous les abrègerons ultérieurement ainsi que les effectifs et fréquences de répartition des élèves jugés (1).

Une explication du choix de ces termes par l'enquêteur doit être donnée. Pourquoi, en effet, demander des estimations aux enseignants à propos de l'intelligence, de la paresse, de l'attention, etc., de leurs élèves ? Pourquoi ces termes alors que tant d'autres existent ? Ce choix provient de notre désir de comparaison, déjà évoqué : c'est que les mots proposés aux maîtres fribourgeois constituent autant d'explications données spontanément par d'autres maîtres, français ceux-là, sur lesquelles il nous fut donné déjà d'entreprendre des analyses multi-variées (2).

Il est effectivement intéressant de comparer les organisations factorielles délimitées à partir des mêmes estimations dans deux pays différents. Nous ne développerons pas systématiquement de point de vue différentiel dans ces pages, d'abord parce que les comparaisons pluri-factorielles sont toujours épineuses, et relèvent plus du "bricolage statistique" que de la mathématique dès que les analyses de base utilisent des procédures ne serait-ce que très légèrement différentes, mais aussi parce qu'on ne saurait allonger démesurément un texte déjà relativement épais. L'on mentionnera toutefois à quelques reprises des proximités remarquables; mais on les citera sans toujours développer à leur sujet les considérations qu'elles mériteraient. Il va de soi que, si étaient apparues de ce point de

(1) Les réponses des instituteurs ont été codées de 1 à 5 pour un impératif de traitement informatique, et non pas de -2 à +2 comme cela découlait d'emblée du questionnaire; c'est sur cette échelle de 1 à 5 que nous avons calculé les moyennes et les écarts-types présentés plus loin (il suffit de retrancher 3 à ces moyennes pour retrouver l'échelle initiale).

(2) Cf. P. Marc, 1980, pp. 354-481.

Siqle	Comportement	Pôle "négatif"	1	2	3	4	5	Pôle "positif"
MAT	<b>Maturité</b> (%)	immature	37 (9,3)	71 (17,9)	11 (2,8)	135 (34,1)	142 (35,9)	mûr
NER	<b>Nervosité</b> (%)	nerveux	64 (16,2)	114 (28,9)	10 (2,5)	99 (25,1)	108 (27,3)	non nerveux
PAR	<b>Paresse</b> (%)	paresseux	27 (6,9)	72 (18,3)	9 (2,2)	126 (32,0)	160 (40,6)	non paresseux
LEN	<b>Lenteur</b> (%)	lent	57 (14,4)	83 (21,0)	8 (2,0)	124 (31,3)	124 (31,3)	non lent
ATT	<b>Attention</b> (%)	peu attentif	49 (12,4)	85 (21,5)	8 (2,0)	131 (33,1)	123 (31,1)	attentif
EFF	<b>Effort</b> (%)	ne fait au- cun effort	11 (2,8)	70 (17,7)	20 (5,1)	172 (43,5)	122 (30,9)	fait beaucoup d'efforts
REV	<b>Rêverie</b> (%)	rêveur	45 (11,4)	116 (29,3)	10 (2,5)	137 (34,6)	88 (22,2)	non rêveur
AMU	<b>Amusement</b> (%)	amuseur	70 (17,7)	85 (21,5)	10 (2,5)	122 (30,9)	108 (27,3)	non amuseur
DIS	<b>Dispersion</b> (%)	dispersé	57 (14,4)	109 (27,6)	11 (2,8)	127 (32,2)	91 (23,0)	non dispersé
PEU	<b>Peur</b> (%)	peureux	36 (9,1)	76 (19,2)	11 (2,8)	112 (28,3)	161 (40,7)	non peureux
INT	<b>Intelligence</b> (%)	peu in- telligent	16 (4,1)	45 (11,4)	17 (4,3)	166 (42,0)	151 (38,2)	intelligent

**Tableau 3 -** *Comportements estimés par les maîtres (effectifs et pourcentages) en regard des possibilités 1 à 5 (pour ne pas surcharger ce tableau, nous n'avons pas utilisé les guillemets que méritent, pour des raisons parfois variables, tous ces comportements).*

vue des variations énormes d'un pays à l'autre, des débats nettement plus fournis auraient été nécessaires.

Il faut, à propos du tableau 3, constater l'important effet dissuasif obtenu grâce au 0 écrit dans la case centrale de l'échelle; nous n'y trouvons en effet que 2 à 5 % des élèves. On voit aussi que, pour chaque comportement, on trouve plus d'écoliers possesseurs de la "qualité" que du "défaut". Si l'on considère, pour grossière illustration, que les cotes 4 et 5 correspondent à la "présence de la qualité" et les cotes 1, 2 et 3 à la "non-présence de la qualité", calcul réalisé dans les deux premières colonnes du tableau 4, on s'aperçoit que ces qualités existent selon les maîtres chez 50 à 80 % des enfants (1). Ainsi les moyennes (2) répertoriées dans le tableau 4 sont-elles toutes supérieures à 3 et vont-elles donc dans le sens positif des 11 comportements analysés. Autrement dit, les maîtres voient la majorité de leurs élèves posséder les qualités de ces comportements (ou inversement ne pas en posséder les défauts).

Plutôt que d'examiner systématiquement les situations respectives de ces 11 comportements, ce qui serait fastidieux, évoquons rapidement deux exemples, dont les positions sont opposées. Le but de ces courts examens est bien sûr une meilleure maîtrise de l'information disponible, mais aussi de montrer que cette information (c'est celle des tableaux 3 et 4) est équivoque et que des recherches statistiques plus poussées se révèlent très vite indispensables.

Premier exemple, c'est en ce qui concerne la nervosité, la dispersion, la rêverie et l'amusement (taux compris entre 50 et 60 %) que le pôle positif est le plus représenté. Ainsi serait-il a priori plus facile d'attribuer les "défauts" nerveux, dispersé, rêveur et amuseur, qui seraient perçus moins négativement que les autres; peut-être même ces quatre adjectifs sont-ils perçus positivement par certains membres du corps enseignant. Il n'est dès lors pas exclu que ce qui est positif pour certains soit négatif pour d'autres. Mais l'on verra qu'une telle amorce explicative est incomplète : seul un approfondissement statistique permet de mieux comprendre le phénomène.

Le tableau 4 nous montre aussi que la moyenne la plus élevée est celle de l'intelligence (3,99), choisie comme second exemple; 80 % des élèves sont considérés comme intelligents; les non-porteurs de ce

(1) Compte tenu de l'incertitude entraînée par la case médiane (le 0 dissuasif), on voit que la "non-présence" n'équivaut pas à une "absence"...

(2) On ne saurait, du fait de la faiblesse voulue des effectifs de la classe centrale, attacher une trop grande importance à cette moyenne en tant que telle. Mais il va de soi qu'elle illustre une tendance centrale, même si cette dernière n'est pas statistiquement très satisfaisante.

"comportement" sont nettement moins nombreux que les autres porteurs de "défauts". Que signifie exactement cette position privilégiée du comportement dit intelligent ? Le mot intelligence, dont on connaît l'impact, désigne-t-il l'aptitude scolaire la plus importante selon les maîtres ? Est-ce pour cette raison que le corps enseignant répugne à en "démunir" les écoliers plus que des autres comportements ? Autant de questions auxquelles nous ne sommes pas en mesure de répondre, sinon en disant que le terme intelligence recouvre dans l'esprit de ceux qui l'emploient des "qualités" sans doute diverses, parfois bien peu comparables.

	1+2+3	4+5	m	e	N
Intelligence	78 (19,8%)	317 (80,2%)	3,99	1,12	395
Effort	101 (25,6%)	294 (74,4%)	3,82	1,14	395
Paresse	108 (27,4%)	286 (72,6%)	3,81	1,32	394
Peur	123 (31,1%)	273 (68,9%)	3,72	1,40	396
Maturité	119 (30,0%)	277 (70,0%)	3,69	1,36	396
Attention	142 (35,9%)	254 (64,1%)	3,49	1,43	396
Lenteur	148 (37,4%)	248 (62,6%)	3,44	1,47	396
Amusement	165 (41,8%)	230 (58,2%)	3,29	1,50	395
Rêverie	171 (43,2%)	225 (56,8%)	3,27	1,38	396
Dispersion	177 (44,8%)	218 (55,2%)	3,22	1,43	395
Nervosité	188 (47,6%)	207 (52,4%)	3,18	1,50	395

**Tableau 4** - Regroupements 1+2+3 et 4+5, moyenne, écart-type et effectif pour les onze comportements (les regroupements 1+2+3 et 4+5 ont une valeur indicative; les faibles effectifs de la troisième case - rôle du 0 dissuasif - confèrent à m et e, de la même manière, une dimension arbitraire).

Mais ce développement dépasse sans doute les chiffres des tableaux 3 et 4 et nous insisterons surtout sur le fait suivant : si 4 enfants sur 5, selon leurs maîtres, sont intelligents, un ne l'est pas... L'on comprend qu'on puisse être satisfait des 80 % évoqués précédemment; mais c'est aussi être léger et faire bon marché des 20 % de non-détenteurs que de s'arrêter à cette satisfaction.

Notons enfin que les écarts-types (tableau 4) n'apportent que peu d'informations : leurs valeurs, proches les unes des autres, sont influencées par le 0 dissuasif de la case centrale. On constate en outre qu'ils baissent à peu près régulièrement comme s'élèvent les moyennes, ce qu'explique de manière satisfaisante le mécanisme d'arrêt qu'introduit la progressive plus grande fréquence des notes 5 dans ce cas. Toutefois, quand on s'intéresse aux moyennes les moins élevées, l'écart-type n'est pas modulé par ce mécanisme d'arrêt et retrouve son habituel sens statistique : la dispersion (mathématique celle-là) plus grande au niveau des jugements nervosité et amusement signifie une moins grande homogénéité, soit des élèves face à cette nervosité et cet amusement, soit des maîtres face à l'émission de telles estimations. On ne peut pas, quoi qu'il en soit, ne pas voir qu'existe sûrement un élément commun entre ces deux aspects comportementaux. Cette communauté, et bien d'autres, apparaîtront clairement grâce aux analyses multi-variées.

\* \*  
\*

Trois autres variables dépendantes ont été testées, hétérogènes dans leur mode de sondage (et par rapport aux précédentes, et entre elles). Les maîtres devaient d'abord donner une estimation du classement de chaque élève en langue et en mathématique; ils devaient ensuite livrer une estimation du risque pressenti d'un redoublement ultérieur. Les éléments relatifs à ces trois nouvelles variables dépendantes sont regroupés dans le tableau 5.

C'est essentiellement sur les classements rapportés par les instituteurs (mathématique 1, 2 ou 3; langue 1, 2 ou 3) que porta le travail déjà réalisé à partir de cette enquête (P. Marc, 1981), si bien que nous ne développerons pas les informations qui concernent ces deux variables; disons seulement que si les proportions prévisibles sont respectées pour les deux premiers tiers, elles ne le sont pas du tout pour le troisième : on dirait que les maîtres préfèrent ne pas répondre plutôt que d'inclure un élève dans le troisième tiers (cf. tableau 5).

Variable	Sigle	Réponse des maîtres	Effectifs	%
<b>Classement en langue</b>	LA1	1er tiers	133	33,6 %
	LA2	2ème tiers	117	29,5 %
	LA3	3ème tiers	78	19,7 %
	LA8	non-réponse	68	17,2 %
<b>Classement en mathématique</b>	MA1	1er tiers	134	33,8 %
	MA2	2ème tiers	132	33,3 %
	MA3	3ème tiers	52	13,1 %
	MA8	non-réponse	78	19,7 %
<b>Redoublement ultérieur</b>	RUO	oui	85	21,5 %
	RUN	non	275	69,4 %
	RU8	non-réponse	36	9,1 %

*Tableau 5 - Variables dépendantes "langue", "mathématique" et "redoublement ultérieur", effectifs et pourcentages.*

Il faut toutefois être attentif au fait que cette "tendance débonnaire", comme nous l'avons appelée, est surtout présente au niveau des enfants les plus jeunes, ce qui n'apparaît pas dans le tableau 5, et qu'elle décroît au fur et à mesure que vieillissent les élèves que jugent les enseignants. En outre, des analyses affinées sur ces variables montrent que les professions des parents des écoliers ne sont pas indépendantes des décisions des instituteurs : la "tendance débonnaire", repérable surtout au niveau des enfants les plus jeunes, l'est encore plus pour les enfants socialement favorisés. A cette "tendance débonnaire" se juxtapose alors la "différenciation socio-professionnelle des jugements", dont nous avons montré qu'elle est nettement moins marquée en Suisse qu'en France (Marc, 1981). Dans les analyses qui suivront, et à la différence de ce qui fut observé à plusieurs reprises en France, nous verrons que la profession des parents des écoliers est une variable agissante, certes, mais beaucoup moins structurante que bien d'autres.

La prudence qui amène tant de maîtres à ne pas répondre en ce qui concerne les positions de l'enfant en langue et en mathématique (près de 20 % d'indécision), curieusement, est beaucoup moins marquée à propos de l'éventualité d'un redoublement ultérieur (9,1 % d'indécision) : les maîtres questionnés n'hésitent pas à

pronostiquer le redoublement de 20 % d'élèves ! Dans le cadre théorique privilégié dans ces lignes, qui est celui de la notion d'attente, l'on comprendra notre inquiétude en face d'un tel résultat.

Nous noterons enfin, à propos des variables dépendantes, que l'analyse statistique (par chi carré) des liens qui existent entre ces trois variables et les comportements des élèves montre une relation nette entre :

- l'appartenance aux troisièmes tiers en langue et en mathématique,
- le pronostic de redoublement ultérieur,
- la réception de jugements négatifs sur les comportements (excepté pour la peur et, dans une moindre mesure, pour l'amusement et la nervosité); les relations les plus fortes sont mesurées avec la variable intelligence.

#### *b) Variables indépendantes*

Les maîtres étaient priés de nous informer, pour chaque élève, à propos de son sexe, de sa nationalité, de la profession de ses parents, de la fréquence des contacts parents-enseignants, d'un éventuel redoublement passé et de la régularité de la fréquentation scolaire. Pour eux-mêmes, ils précisaient le sexe, le nombre d'années d'enseignement, la classe et le type d'école. Le tableau 6 présente les valeurs que peuvent prendre toutes ces variables ainsi que les effectifs et fréquences observés pour chacune d'entre elles.

Il y aurait beaucoup à ajouter pour parvenir à une description satisfaisante de ces variables indépendantes et des variables dépendantes présentées au préalable. Les analyses multi-variées ont l'avantage de regrouper en quelques facteurs peu nombreux les informations que recèlent des dizaines de variables, chacune d'entre elles étant susceptible de prendre plusieurs valeurs. Mais ces mêmes analyses ont également l'inconvénient, que seuls les spécialistes confirmés parviennent à réduire, de placer dans la pénombre des corrélations inter-variables importantes; ce n'est pas que ces corrélations soient occultées, bien entendu (c'est précisément à partir de ces corrélations qu'est construite l'analyse), mais c'est que le lecteur peu familiarisé avec l'approche multi-variée ne saisit pas toujours avec une clarté suffisante l'abondance des liaisons étroites nécessaires à la constitution de facteurs explicatifs (qui expliquent un pourcentage appréciable de variance).

Il ne saurait pour autant être question de présenter, sur des pages et des pages, les rencontres inter-variables deux à deux et nous nous arrêterons seulement quelques instants à l'examen du tableau 7. Ce tableau, d'une lecture rapide pour le spécialiste, appelle quelques commentaires explicatifs, en vue de montrer la complexité des informations qu'il contient.

Variable	Sigle	Dimensions de la variable	Effectifs	%
<b>Sexe de l'élève</b>	FIL	Filles	183	46,2 %
	GAR	Garçons	212	53,5 %
<b>Nationalité de l'élève</b>	NCH	Suisse	359	90,7 %
	NET	Etrangère	37	9,3 %
<b>Profession des parents</b>	PP1	Milieu agricole	63	15,9 %
	PP2	Milieu ouvrier	118	29,8 %
	PP3	Employés et fonctionnaires	102	25,8 %
	PP4	Artisans, commerçants, petits patrons et enseignants	36	9,1 %
	PP5	Cadres, professions libérales	35	8,8 %
	PP8	Non-réponse	42	10,2 %
<b>Fréquence des contacts parents - enseignants</b>	COR	Rare	114	28,8 %
	COM	Moyenne	219	55,3 %
	COE	Elevée	62	15,7 %
<b>Redoublement passé</b>	RPO	Oui	43	10,9 %
	RPN	Non	343	86,6 %
	-	Non-réponse	10	2,5 %
<b>Régularité de la fréquentation scolaire</b>	FRO	Oui	380	96,0 %
	FRN	Non	12	3,0 %
<b>Niveau de la classe</b>	CEN	Enfantine	87	22,0 %
	C1P	Première primaire	103	26,0 %
	C3P	Troisième primaire	135	34,1 %
	C6P	Sixième primaire	71	17,9 %
<b>Type d'école</b>	EUR	Ecole urbaine	89	22,5 %
	ERU	Ecole rurale	287	72,5 %
	-	Non-réponse	20	5,1 %
<b>Sexe du maître</b>	FEM	Femmes	276	69,7 %
	HOM	Hommes	120	30,3 %
<b>Nombre d'années d'enseignement</b>	NA1	1 à 3 ans	103	26,0 %
	NA4	4 à 8 ans	156	39,4 %
	NA9	9 à 15 ans	66	16,7 %
	NA16	16 ans et plus	71	17,9 %

*Tableau 6 - Variables indépendantes, effectifs et pourcentages.*



Exemple de lecture du tableau 7 : croisement entre les variables 18 (soit l'effort) et 9 (soit le redoublement passé); l'indication .001 signifie qu'il existe une forte liaison (corrélation) entre les deux variables observées puisqu'il n'y a qu'une chance sur mille qu'elle soit le fruit du hasard. Cette indication est donc un résumé de l'ensemble des informations provenant du tableau de contingence (tableau 8) dans lequel se trouvent les quatre dimensions de la variable EFFORT (-2; -1; +1; +2 ou après nouveau codage 1, 2, 4, 5) et les deux dimensions de la variable REDOUBLEMENT PASSE, soit les valeurs "oui" (RPO) et "non" (RPN). Le fait que .001 ne soit pas souligné indique le sens de la liaison, qui est ici "positive", ce qui montre que, selon l'avis des maîtres, plus l'enfant fait des efforts, moins il a redoublé antérieurement. Le soulignement aurait indiqué une relation inverse : plus l'enfant fait des efforts, plus il a redoublé antérieurement. Dans les deux cas, l'ordre conclusif pourrait être inversé : on ne sait si le jeu de l'une des deux variables entraîne le jeu de l'autre ou inversement...

	aucun effort 1	2	4	beaucoup d'efforts 5	Total
A redoublé	5 (1,2)	13 (7,6)	13 (18,1)	9 (13,2)	40
N'a pas redoublé	6 (9,8)	56 (61,4)	152 (146,9)	111 (106,8)	325
Total	11	69	165	120	365

**Tableau 8** - Croisement variables effort - redoublement passé.

Le chi carré est de 20,88; 3 degrés de liberté; .001

(Le nombre entre parenthèses indique l'effectif théorique)

Ainsi voit-on que cet exemple, si simple soit-il en apparence, est en réalité complexe. Le tableau 8 montre en effet que les différences entre effectifs observés (1ère ligne de la case) et effectifs théoriques (entre parenthèses) sont différemment marquées; la liaison relativement nette entre manque d'efforts et redoublement n'implique pas, ou moins, une liaison aussi nette entre efforts suffisants et absence de redoublement. En même temps certains, qui font beaucoup d'efforts, redoublent...

Un autre exemple, d'apparence encore plus simple, consiste à rapprocher ce redoublement passé du sexe de l'enseignant (variables 9 et 2 sur le tableau 7) : le seuil de probabilité est de .05; et le tableau 9 nous montre une rencontre positive singulière entre homme et redoublement antérieur (le seuil est même de .02, catégorie non conservée dans le tableau 7). Les traductions de cette liaison peuvent être absurdes au point que l'on est tenté de revenir sur ce .02 pour dire qu'il y a malgré tout deux chances sur cent pour que cette liaison soit due au seul hasard... Une phrase du type : "Les instituteurs décèlent plus de redoublants que les institutrices...", ou encore : "Les instituteurs font plus redoubler que les institutrices...", de telles phrases surprennent. Or cette liaison n'est pas un artéfact si l'on se souvient que, dans le canton de Fribourg, les instituteurs enseignent préférentiellement en 5ème et 6ème primaires alors que les institutrices s'occupent plus fréquemment des petites classes : si les premiers évoquent dans leurs jugements plus de redoublements, c'est parce qu'ils nous parlent d'enfants en moyenne plus âgés, c'est-à-dire d'enfants qui plus que les autres risquent statistiquement d'avoir redoublé ...

	A redoublé	N'a pas redoublé	Total
nstitutrice	23 (29,6)	243 (236,4)	266
nstituteur	20 (13,4)	100 (106,6)	120
Total	43	343	386

**Tableau 9** - *Croisement variables sexe enseignant - redoublement passé*  
 Le chi carré est de 5,37; un degré de liberté; .02  
 (Le nombre entre parenthèses indique l'effectif théorique; comme dans le tableau 8, des effectifs inférieurs à ceux qui sont répertoriés dans les décomptes de base indiquent que certains enseignants n'ont pas rempli intégralement les questionnaires).

Ces deux exemples montrent que des corrélations simples cachent parfois des réalités complexes; mais on ne saurait analyser, sur des pages et des pages, les 159 liaisons significatives du tableau 7, ni la centaine de croisements non significatifs tout aussi informants... Aussi faut-il se suffire de l'analyse suivante, très synthétique; elle tient compte de toutes ces informations, comme une somme tient compte de tous ses éléments, mais elle ne les récapitule

pas à chaque instant, tout comme les éléments de la somme disparaissent derrière le total.

## B - Analyse factorielle

Nous avons utilisé la technique de l'analyse factorielle des correspondances - AFC - (1) afin d'examiner :

- dans un premier temps comment se structurent entre elles les variables dépendantes,
- ensuite de savoir comment les variables indépendantes se situent sur ces structures.

Parmi différentes analyses, nous avons retenu pour l'actuelle présentation une AFC élaborée sur les 14 variables dépendantes et dans laquelle chaque valeur de chaque variable est dichotomisée (présence ou absence de réponse); comme ci-dessus, les scores centraux (le 0 de l'enquête, codé 3) n'ont pas été pris en compte (leurs faibles effectifs ont un impact quasi-nul sur la structure des différents facteurs). Pour chacun des 11 comportements (tableaux 3 et 4), nous avons donc 4 valeurs :

par exemple :

immature		mûr	
MAT1	MAT2	MAT4	MAT5

A ces 44 valeurs s'ajoutent les 4 valeurs du classement langue (LA1, LA2, LA3 et LA8), les 4 valeurs du classement mathématique (MA1, MA2, MA3, et MA8) et les 3 valeurs du redoublement ultérieur (RU0, RUN et RU8).

L'AFC a permis de réduire ces 55 informations (sur près de 400 élèves) en 5 facteurs présentant chacun un pôle positif (+) et un pôle négatif (-), étant entendu que ces termes n'impliquent aucun jugement de valeur et sont déterminés mathématiquement. Ces pôles sont conceptualisés, comme dans toutes les analyses multi-variées, en considérant les variables qui les saturent intensément (dont les contributions sont fortes). A cet égard, les 55 valeurs se rencontreraient totalement au hasard si, contribuant identiquement à la détermination d'un facteur, leurs saturations étaient toutes de  $1/55 = .018$ ; lorsque la saturation dépasse .018, elle devient susceptible de définir le facteur considéré.

(1) Le programme utilisé est le package ANAFAC élaboré par le Groupe de méthodes quantitatives de la Faculté de Droit et des Sciences Economiques de l'Université de Neuchâtel.

Nous sommes parvenus à expliquer de manière satisfaisante les sens des 4 premiers facteurs et allons les présenter l'un après l'autre. Constatons au préalable dans le tableau 10 que ces 4 facteurs rendent compte de plus de 30 % du phénomène étudié; bien entendu, les deux premiers facteurs ont le plus de poids et c'est sur eux que nous porterons essentiellement notre attention. Il est en effet probable que les explications F1 et F2 soient plus largement généralisables que les suivantes; quand la variance expliquée par un facteur baisse, alors augmente sa probabilité d'être un facteur spécifique à la situation et à la population étudiées.

	FACTEUR I	FACTEUR II	FACTEUR III	FACTEUR IV	FACTEUR V
Pourcentage de variance totale	13,4	7,5	5,1	4,6	4,0
Pourcentage cumulé	13,4	20,9	26,0	30,6	34,6
Pourcentage de variance expliquée	38,7	21,7	14,7	13,3	11,6

**Tableau 10** - *Présentation des cinq facteurs (variances)*  
(variance expliquée = 34,6 % de la variance totale; ce pourcentage est en réalité de 30,6 % puisque nous arrêtons l'explication aux 4 premiers facteurs).

#### Facteur I : L'adaptation/inadaptation des élèves

Les saturations des variables dans les facteurs sont présentées dans l'annexe II, mais le récapitulatif des corrélations les plus élevées dans chaque facteur est indispensable; nous les présentons, en ordre décroissant, jusqu'à la limite de .018, qui correspond à une répartition aléatoire.

Un premier niveau d'analyse dont il faut tenir compte pour interpréter ce facteur I réside dans l'opposition très nette, et intense, qui existe entre les comportements "négatifs" (jugements de types 1 et 2) et les comportements "positifs" (jugements de types 5). Au pôle positif du facteur I, nous trouvons essentiellement des "mauvais élèves" et, au pôle négatif de ce facteur, nous trouvons

essentiellement des "bons élèves". Cette dichotomie est soutenue, non démentie; elle est autant repérable au niveau de l'excellence des comportements qu'à celui de l'excellence de l'insertion scolaire (tiers d'appartenance), qu'à celui, enfin, d'une prévision de redoublement.

**Tableau 11**

I pôle positif	I pôle négatif
.057 LA3 (langue 3ème tiers)	-.052 ATT5 (attentif)
.056 RUO (redoublement ultérieur)	-.046 MAT5 (mûr)
.055 ATT1 (peu attentif)	-.040 PAR5 (non paresseux)
.045 DIS1 (dispersé)	-.040 INT5 (intelligent)
.034 PAR1 (paresseux)	-.040 LA1 (langue 1er tiers)
.034 EFF2 (peu d'efforts)	-.038 DIS5 (peu dispersé)
.030 MA3 (mathématique 3ème tiers)	-.034 MA1 (mathématique 1er tiers)
.029 MAT1 (immature)	-.030 LEN5 (non lent)
.029 INT2 (peu intelligent)	-.029 EFF5 (beaucoup d'efforts)
.025 MAT2 (immature)	-.021 REV5 (non rêveur)
.023 EFF1 (peu d'efforts)	-.020 RUN (pas de redoublement ultérieur)
.020 REV1 (rêveur)	-.020 AMU5 (non amuseur)
.018 LEN1 (lent)	
.018 INT1 (peu intelligent)	

Telles que nous les présentions aux maîtres, ces variables dépendantes devaient à peu près nécessairement engendrer une opposition de cette sorte : les pôles 1 des comportements s'opposent à leurs pôles 5, les premiers tiers des classes aux troisièmes tiers et ceux dont on prévoit le redoublement à ceux pour lesquels on n'en prévoit pas. En ce sens, on conçoit qu'une mise en doute de la valeur démonstrative de ce facteur I puisse exister. Il serait toutefois contestable de ne voir dans ce facteur qu'un résultat de notre mode d'investigation, et ceci pour au moins deux raisons.

La première de ces raisons est que la dichotomie que l'on vient de mettre en évidence présente une intensité que ne nécessitait absolument pas le mode de questionnement : qu'une opposition "bon élève" - "mauvais élève" apparaisse, certes; mais qu'elle apparaisse ainsi en première position factorielle, avec le poids explicatif qu'on a vu (le facteur I explique près de deux fois plus de variance que le facteur II...), n'était pas impliqué par notre questionnaire.

La présente dichotomie, de plus, et voilà la deuxième raison, n'oppose pas systématiquement les pôles 1 des comportements à leurs pôles 5. Si ceci est vrai dans une majorité des cas, quelques comportements ne se laissent pas réduire, dans les explications des instituteurs, aussi simplement. Le contenu des items explicatifs du facteur I bipolaire oppose bien plusieurs jugements comportementaux

sur le continuum proposé : l'on sent alors bien qu'est stigmatisée une déviance et louée une norme, et c'est là que ce continuum 1-5 dans sa construction même transparait dans le facteur 1. Lorsque c'est le cas, d'ailleurs, les positions intermédiaires 2 et 4 ne présentent plus beaucoup d'intérêt. Dans cette optique, nul doute que notre dichotomie rejoint un manichéisme en partie engendré par le questionnaire et sa structure :

- Une opposition RUO-RUN, bipolaire déjà dans notre interrogation, se retrouve; on notera néanmoins l'intensité plus marquée de la saturation de RUO : la seule logique de symétrie qu'introduit la question "Risque-t-il selon vous de redoubler ultérieurement une classe ?", à laquelle on ne peut répondre que par oui ou par non, cette logique appellerait également une symétrie de ces saturations; déjà apparaît une sorte d'emportement, relatif aux enfants qui ont des difficultés; ce qui, ici, définit aisément le "mauvais élève", c'est qu'il risque de redoubler une année scolaire; mais ce qui définit le "bon élève" est beaucoup moins intensément le fait qu'il risque peu de redoubler (la saturation RUN est fort proche de celle que le hasard seul implique).

- Une seconde opposition, parfaitement identique pour les mathématiques (MA1/MA3), est celle du classement en langue : l'élève LA3 a des "problèmes", indiscutablement; mais l'élève LA1, de l'autre côté, ne lui est pas symétrique; pour caricaturer, disons que le "mauvais élève" est plus facilement LA3 que le "bon élève" n'est LA1. Est-ce ceci qui explique que les troisièmes tiers des classes, ainsi subjectivement définis par les instituteurs, soient moins fournis que les premiers et deuxièmes tiers, ... ou est-ce l'inverse ? Sans doute la question est-elle oiseuse : ce qui importe, c'est que le "mauvais élève" se trouve ici nettement typé par rapport au "bon".

- Ce qui type au contraire le "bon élève", c'est le fait d'être attentif; l'écolier inattentif est un "mauvais élève" (facteur 1 positif) comme l'écolier attentif en est un "bon" (facteur 1 négatif). Il existe sur le comportement attentif une symétrie étonnante de ce point de vue; cette symétrie se retrouve pour la paresse, la dispersion, la tendance à la rêverie (saturations faibles) et la lenteur (saturations légèrement moins symétriques). Pour tous ces jugements émis par l'enseignant, il ne fait guère de doute que la symétrie que nous évoquons en ce moment est appréciable; on nous oppose un élève attentif, non dispersé, non rêveur, non paresseux et non lent à son inverse. Alors, dira-t-on, est-ce fondamentalement là que se manifeste dans nos résultats la structure du questionnaire ? Encore une fois, il est vrai que cette structure se manifeste; mais on voit en même temps apparaître le prototype de l'élève aimable à opposer au prototype de l'élève contestable. L'un est celui qui est parfaitement soumis et intégré dans l'école, l'autre, pour le moins, y est bien peu intégré...

Pour d'autres comportements estimés par les maîtres, cette symétrie se trouve cassée ou, au moins, profondément remaniée; pour ces comportements, le mode de questionnement n'a pas su induire les

réponses strictement prévisibles. Il s'agit des comportements pour lesquels les zones 1 et 2 caractérisent toutes les deux le facteur I positif; toutefois, seule la zone 5 de ces mêmes variables caractérise le facteur I négatif. Les enfants MAT5, INT5 et EFF5 sont de "bons élèves"; mais les pôles contestables des mêmes traits laissent apparaître de curieux dilemmes : EFF2 semble être plus critiqué par les maîtres que EFF1, comme INT2 semble l'être plus que INT1 (les saturations MAT1 et MAT2 étant identiques, laissons le cas de côté pour le moment).

Dans ce genre de situation d'enquête, de tels résultats sont de ceux qu'ordinaire l'on attribue aux hasards circonstanciels, à des artéfacts, à des impondérables parasites, etc. Et, il faut bien le dire, tous ces éléments "ont bon dos"... S'il nous est par contre permis d'être plus perspicaces que nous ne l'aurions été dans d'autres circonstances, c'est parce que ces comportements, qui paraissent occuper des positions quelque peu particulières dans les jugements du corps enseignant, les occupent également dans d'autres enquêtes et que, à cet égard, de telles positions ne sont pas radicalement nouvelles pour nous (P. Marc, 1980). Ce que les enseignants nomment notamment intelligence et maturité recouvre, selon que ces jugements sont émis dans telle et telle disposition d'esprit, des vues largement différentes. De telles variations sur un terme touchent d'ailleurs la plupart des mots utilisés dans l'école; mais les composantes signifiantes du mot sont ainsi constituées, en général, que chacun de ces mots connaît un sens primordial, premier, primaire et que c'est seulement dans des circonstances particulières que ces mêmes mots prennent des sens seconds, plus rares, sans doute moins répandus. Un exemple que nous avons isolé dans la référence que nous venons de citer est celui de la paresse : l'attribuer à un élève consiste à le critiquer largement, à le juger responsable de ses difficultés, à lui enlever toute excuse; ce n'est que de temps à autre que ce même jugement s'entoure d'une bonhomie certaine, d'un regard presque bienveillant, quasiment d'un sourire : seul l'oral rend compte de la tournure exceptionnelle; par écrit, il est possible de la rendre grâce à l'expression : "tu es un gros paresseux". L'enfant qui reçoit ce jugement reçoit effectivement un sourire...

Dans la présente recherche, c'est probablement le jugement intelligent pour lequel un tel contexte en variation tente de se dire : le fait que le jugement INT1 (l'enfant est peu intelligent) sature moins le facteur I (positif) que le jugement INT2 est selon nous à rapporter au même genre de considérations que celles que l'on vient d'évoquer pour le mot paresse. En toute logique de symétrie, INT1 devrait d'abord saturer le facteur I, puis viendrait INT2. De ce point de vue, notre questionnaire se révèle donc capable d'engendrer des réponses qui ne sont pas pré-programmées structurellement. Dans le cas de l'intelligence, il est probable que le jugement INT1, qui est à bien des égards le plus "dur", le plus réhibitoire qu'il était possible d'émettre face au questionnaire proposé, est d'une telle intensité affective pour le maître qui

l'emploie qu'il amène ce maître à s'arrêter à cette explication : l'enfant inintelligent, et déclaré tel, reçoit une estimation qui se suffit à elle-même pour ce qui est de rendre compte d'éventuelles difficultés scolaires; ainsi comprend-on que ce jugement puisse être relativement isolé, n'être pas complété par d'autres considérations qui paraissent superflues au maître. Nous avons tendance à penser que le même type d'explication est susceptible d'éclairer les positions respectives inattendues de EFF2 (.034) et EFF1 (.023).

Dans l'enquête mentionnée plus haut, nous avons également décelé un problème identique concernant l'estimation "immaturité"; cette dernière était parfois employée durement vis-à-vis de l'enfant, intimement liée à un ensemble d'autres explications critiques (peu attentif, dispersé, paresseux, etc., exactement comme dans le facteur I positif actuel); elle était parfois utilisée de manière optimiste - de la seule manière selon nous intéressante - pour mentionner des difficultés scolaires qui pouvaient disparaître très vite, comme l'enfant vieillissait. Mais les saturations très proches de MAT1 et de MAT2 sur le facteur I positif empêchent toute considération univoque; souvenons-nous simplement qu'existe à ce niveau une ambiguïté à propos de l'estimation immaturité.

L'on aura donc vu, en définitive, que les oppositions générales qui définissent les deux pôles du facteur I ne peuvent pas seulement provenir du mode de questionnement utilisé, du continuum employé, des dualités oui/non, etc. Ces éléments influencent les résultats, indiscutablement; comme, évidemment, toutes les procédures d'enquête se retrouvent en filigrane dans les résultats qu'elles ont permis d'isoler : la totale innocence de l'enquêteur est un leurre. Dans notre enquête, ces procédures ont donc leur impact : mais elles sont inaptes à expliquer la totalité de la structure double qui caractérise le facteur I. Ce facteur reflète une dimension manichéenne dans la perception des élèves, bien révélée par ces extrêmes couramment employés, eux aussi, dans notre école : "bon"- "mauvais", "normal"- "anormal", "adapté"- "inadapté", "scolaire"- "ascolaire", etc. Nous l'avons baptisé "adaptation/inadaptation des élèves", étant entendu que, dans notre esprit, cette "adaptation/inadaptation", si elle n'est pas indépendante des comportements observables des écoliers, est avant tout un reflet de ces comportements dans les yeux des maîtres : ce sont bien ces derniers qui ont été interrogés.

Facteur II : Modération/emportement des maîtres

Les saturations susceptibles d'expliquer le sens (ou les sens) du facteur II, pôle positif et pôle négatif, sont les suivantes :

<i>Tableau 12</i>	II pôle positif	II pôle négatif
	.041 PAR4 (non paresseux)	-.058 ATT1 (peu attentif)
	.038 ATT4 (attentif)	-.050 EFF1 (aucun effort)
	.037 DIS2 (dispersé)	-.049 DIS1 (dispersé)
	.037 MAT4 (mûr)	-.048 PAR1 (paresseux)
	.034 EFF4 (beaucoup d'efforts)	-.031 REV1 (rêveur)
	.032 INT4 (intelligent)	-.029 REV5 (non rêveur)
	.024 RU8 (pas de réponse sur redoublement ultérieur)	-.029 ATT5 (attentif)
	.022 LA2 (langue 2ème tiers)	-.027 MAT1 (immature)
	.021 REV2 (rêveur)	-.026 INT1 (peu intelligent)
	.019 ATT2 (peu attentif)	-.025 DIS5 (peu dispersé)
	.018 LEN4 (non lent)	-.023 LEN5 (non lent)
		-.023 LA3 (langue 3ème tiers)

N.B. Comme au niveau du facteur I, les intitulés des variables sont simplifiés : les cases 1 et 2 renvoient à la "qualité" identiquement et les cases 4 et 5 au "défaut" identiquement. Mais l'on voit beaucoup de 2 et de 4 sur II positif et beaucoup de 1 et de 5 sur II négatif...

Une vision sommaire du facteur II, bipolaire, montre des "défauts" et des "qualités" mélangés à plaisir, dans un désordre apparemment absolu. Il met pourtant bien en évidence deux types opposés d'évaluation, deux manières largement différentes d'estimer les élèves. Le pôle positif du facteur II regroupe un ensemble de jugements modérés, qu'il s'agisse de jugements qui évoquent des qualités (4) ou des défauts (2); ces jugements concernent des enfants pour lesquels il semble qu'un pronostic de redoublement soit impossible à formuler (RU8). De l'autre côté, le pôle négatif du facteur II regroupe l'ensemble des jugements extrêmes, qu'ils signalent des qualités (5) ou des défauts (1); de ce fait, II négatif rappelle I : puisque le facteur I opposait les "qualités" aux "défauts", et que II négatif rassemble les unes et les autres, la parenté est nettement visible. Quoi qu'il en soit, nous voyons que le facteur II oppose deux types de pondération chez les maîtres interrogés : certains sont modérés dans leurs estimations (d'où ce regroupement de cases 2 et 4) alors que d'autres sont nettement plus emportés (d'où ce regroupement des cases 1 et 5).

On remarquera, à propos du contenu des items retenus, que cette opposition sur un axe "modération/emportement" est marquée pour certains comportements et qu'elle l'est peu pour d'autres. Elle est en moyenne la plus intense pour les variables qui saturaient déjà le facteur I. La position de l'attention est de ce point de vue exemplaire : les saturations de ATT1 sur I positif, de ATT5 sur II négatif font de ce jugement l'un de ceux pour lesquels les corrélations sont les plus prévisibles. Le continuum en 5 points est pour l'attention utilisé deux fois symétriquement : et pour un axe "qualité/défaut" (facteur I), et pour un axe "modération/emportement" (facteur II).

Bien que de manière moins limpide, on voit des phénomènes analogues pour les estimations relatives à la paresse, la dispersion, l'effort, la maturité, le rêve; c'est pour la lenteur, l'intelligence et le classement en langue que ces phénomènes, toujours sensibles, sont les moins nets. Ils sont par contre irrepérables au niveau de la peur, la nervosité, l'amusement, le classement en mathématique et le pronostic de redoublement.

Le fait que la double polarité concerne quelques variables nettement plus que d'autres doit être analysé. En effet, si le facteur II et le continuum "modération/emportement" qu'il suggère étaient d'une univocité absolue, alors le pôle II négatif devrait être caractérisé par des saturations élevées au niveau de variables telles que le classement en mathématique et le pronostic de redoublement; si II positif signale l'emportement, quoi de plus emporté, par exemple, que les attributions de RU0 ou MA3..

En réalité, les saturations de RU0, MA3 et LA3 sur II négatif sont extrêmement proches et il ne serait pas légitime de mettre ici l'accent sur une différence bien légère. Quant aux absences de saturations - ou aux saturations faibles - des variables peur, nervosité, amusement, elles proviennent selon nous de ce que ces variables sont en mesure de repérer autre chose qu'un simple écart par rapport à l'excellence scolaire; leur emploi renvoie sans doute fréquemment à une composante caractérielle et, ainsi, à des considérations autres que scolaires; la fréquence d'apparition de termes tels que la nervosité, le nervosisme, le neuroticisme dans la littérature factorielle consacrée à la personnalité est de ce point de vue révélatrice; en outre, on verra plus loin (facteur IV) apparaître des données qui ne sont pas étrangères à cet aspect caractériel.

Ainsi nous trouvons-nous en présence d'un axe "adaptation/inaadaptation de l'élève" et d'un autre axe "modération/emportement des maîtres". L'on pourrait longtemps s'interroger sur la validité de ces appellations et, notamment, sur la raison qui nous amène à d'abord retenir les élèves (facteur I) et ensuite les maîtres (facteur II); pourquoi en effet ne pas considérer que le facteur I nous renseigne sur les attitudes "docimologiques" des enseignants (ce sont bien eux qui nous parlent de "bons" et de "mauvais" écoliers) et que le facteur II nous entretient des enfants dont les résultats sont en somme moyens, ni vraiment "bons" ni vraiment "mauvais" ? En réalité, I et II apparaissent fréquemment

comme porteurs conjointement du regard du maître et du comportement de l'élève : peut-être qu'à vouloir dissocier le premier du second l'on en vient à laisser tous les phénomènes scolaires nous échapper...

### Le croisement des facteurs I et II

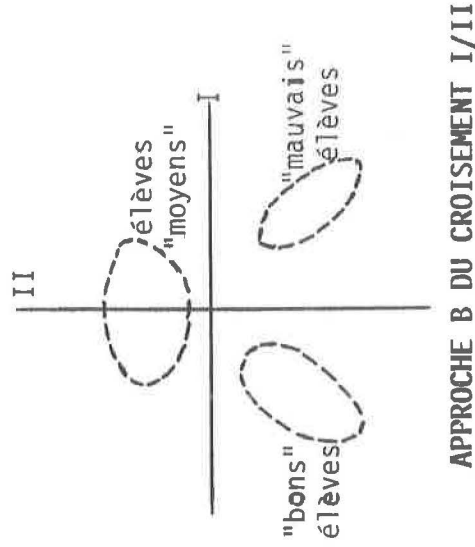
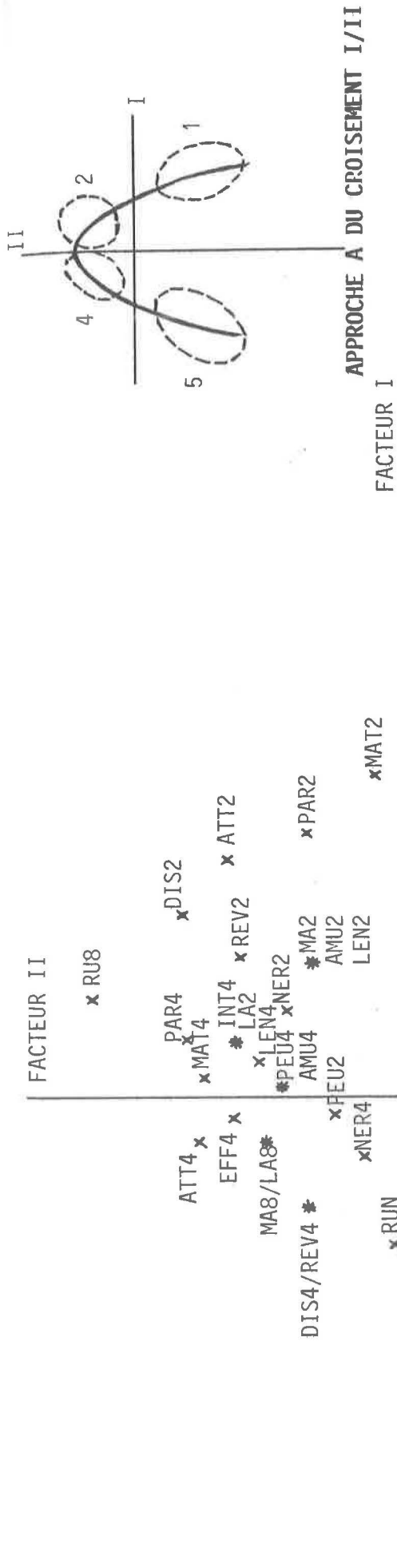
Nous avons projeté les variables dépendantes dans le plan I/II (voir le graphique 13). L'on y voit clairement apparaître une parabole, en un tracé qui est le plus "parlant" pour ce qui est de nous faire comprendre l'inter-relation qui existe entre les facteurs I et II.

L'on trouve au-dessus de l'axe horizontal des sujets jugés avec modération, ... ou des sujets moyens; les zones 2 se trouvent plutôt vers la partie droite, les zones 4 plutôt vers la partie gauche. En dessous du même axe, l'on trouve des sujets jugés avec beaucoup plus d'emportement ... ou des sujets "doués" dans la partie gauche (zones 5) et des sujets "non doués" dans la partie droite (zones 1). Cette quadri-partition est suffisamment observable pour qu'il ne soit par utile de la commenter longuement. Il est toutefois notable qu'elle n'est pas étrangère à notre mode de recueil de données : c'est en 4 classes que l'on demandait au corps enseignant de se prononcer sur quelques comportements scolaires. Mais l'on a vu qu'une telle appréhension du problème ne tenait pas compte de tous les éléments disponibles et qu'autre chose se profile derrière la structure de l'enquête. Ceci est également visible sur le graphique 13, où nous suggérons de constater les différences qui existent entre, par exemple, les jugements peureux et attentif. Si, encore une fois, la structure de l'investigation conditionnait les résultats obtenus, nous aurions une proximité par couples : PEU1-ATT1, PEU2-ATT2, PEU4-ATT4 et PEU5-ATT5. Or ce n'est en aucun cas ce que l'on observe; le comportement peureux est étranger au facteur I et l'on ose à peine le mentionner au niveau du facteur II; par contre l'attention, qu'évidemment nous n'avons pas choisie au hasard pour cette démonstration, est à elle seule capable d'illustrer les 4 secteurs de la parabole :

- ATT1 : élève "inadapté" et jugement "emporté",
- ATT2 : élève insuffisamment "adapté" et jugement "modéré",
- ATT4 : élève plutôt "adapté" et jugement "modéré",
- ATT5 : élève "adapté" et jugement "emporté".

La même démonstration est parlante lorsqu'on la conduit à l'aide des estimations relatives à la paresse, la dispersion, le rêve, la maturité. Elle est encore "défendable" avec quelques autres variables, dont :

- RUO/RUN : RUO nous parle d'élèves "inadaptés" d'une manière "emportée", RUN nous parle d'élèves "adaptés" et plutôt "adaptés" d'une manière modérée.



**Graphique 13 - Croisement des facteurs I et II**

N.B. a) Une étoile signale les points où sont superposées plusieurs variables.  
 b) La variable EFF1, qui "sortait de la page", est placée au plus proche de son emplacement.  
 c) La distance des variables à l'origine est liée, naturellement, aux saturations des variables; mais elle l'est également à l'effectif de la population concernée : plus cet effectif est faible, plus le point s'éloigne du centre.

- LA1, LA2, LA3 et LA8 d'une part et MA1, MA2, MA3 et MA8 d'autre part occupent des positions à peu près superposables : on stigmatise les élèves du 3ème tiers de la classe ("mauvais" élèves et jugement "emporté"), on mentionne l'excellence des élèves du 1er tiers ("bons" élèves et jugement "emporté"); entre ces deux extrémités, les élèves moyens (2ème tiers) et non classés (LA8 et MA8) reçoivent des jugements "modérés".

Les appellations "bons" et "mauvais" élèves, et jugements "modérés" et "emportés", il va de soi, ne correspondent pas à une utilisation qui, dans ces pages, renseignerait sur d'implicites jugements de valeurs que nous formulerions. Les appellations "bons" et "mauvais" élèves sont tant critiquées dans la littérature pédagogique que la précision est à leur égard totalement superflue. Quelques réactions, que nous avons observées, aux expressions jugements "modérés" et "emportés" nous incitent toutefois à mentionner cette remarque; chaque personne qui est institutionnellement amenée à émettre des jugements procède à sa tâche avec plus ou moins de passion : l'on pourrait tout aussi bien parler ici d'estimations passionnées et inversement d'estimations désimpliquées; conférer trop d'importance aux mots est inutile : croire qu'il est "mal" d'émettre des jugements "emportés" et qu'il est préférable d'émettre des jugements "modérés", comme on a pu nous le dire, est quelque peu risible. Une éthique aussi sommaire conduirait à poser l'excellence des dynamiques personnelles de certains maîtres, dynamiques qui constitueraient bientôt un modèle à observer et imiter, en même temps qu'à attaquer les dynamiques - dès lors inadmissibles - d'autres enseignants...

Ce n'est certes pas que l'on tend à préconiser dans ces lignes l'émission "emportée" de jugements "durs". Mais empoigner de cette manière la problématique que nous livre cette enquête est d'une pauvreté aussi désolante qu'inopérante. Si certains veulent critiquer des maîtres, ce n'est sans doute pas cette remarque qui les en empêchera : alors, qu'ils les critiquent; mais qu'ils ne cachent pas leur besoin de critiquer derrière les résultats "scientifiques" consignés dans ces pages; qu'ils sachent néanmoins qu'une fois les critiques émises, le résultat s'arrêtera dans le meilleur des cas à un soulagement tensionnel personnel : c'est ce que l'on appelle de l'auto-satisfaction. Pour nous, c'est vers de nouvelles perspectives de formation que débouche l'examen de la présente problématique.

Peut-être dira-t-on que le repérage d'enfants de type 1, 2, 4 et 5, pour les appeler si sèchement à l'aide de la dominance de jugements qu'ils reçoivent, est inévitable dans notre école. Et sans doute ajoutera-t-on malicieusement qu'il est d'autant plus inévitable que les maîtres de ces enfants étaient appelés à les classer en 4 catégories. Ne revenons pas sur ce dernier argument, déjà examiné, et questionnons-nous sur la première idée pour préciser, ce que révèle de manière lisible le graphique 13, que les catégories 2 et 4 d'élèves s'interpénètrent considérablement. Le nuage parabolique à l'aide duquel nous déterminons 4 zones (bien individualisées pour

les zones 1 et 5, beaucoup moins pour les zones 2 et 4) pourrait tout aussi bien s'organiser autour seulement de trois zones (cf. graphique 13 : approche B du croisement I/II).

Le passage d'une représentation en 4 zones à une représentation en 3 zones permet de visualiser une structure où se distinguent trois groupes de comportements attribués à des élèves bien distincts : le nuage 1 nous parle de l'échec scolaire, le nuage 2/4 des élèves "moyens" et le nuage 5 de la réussite scolaire. A chacun de ces groupes sont donc attribués des comportements et des performances qui font que, par exemple, un élève situé dans la zone de l'échec scolaire n'aura que peu de chances d'obtenir des jugements - voire même un seul - que l'on attribue ordinairement soit à un élève "moyen", soit à un élève "doué".

Sans doute dira-t-on que l'approche explicative B n'amène pas d'éclairage radicalement nouveau par rapport à l'approche A; néanmoins, elle présente les avantages suivants :

- d'abord, elle montre que l'organisation en 4 zones délimitées "exclusivement" par le mode de questionnement est autant une vue de l'esprit que l'est une délimitation en trois zones; plus loin, il est à se demander si ce n'est pas, précisément, ce type de questionnaire qui amène les chercheurs plus que les sujets à conserver 4 zones explicatives;
- en effet, deuxième intérêt, la démarche B montre que la distinction des nuages 2 et 4 est contestable; qu'il existe une zone 2/4 est certain, mais l'individualisation d'un nuage 2 et d'un nuage 4 est peu défendable; sans doute ne tend-on à procéder à cette scission qu'à cause d'un questionnaire dont le dépouillement ne permet pas de s'affranchir;
- un troisième intérêt de l'éclairage B est qu'il nous amène à nous pencher sur un lot d'enfants peu nombreux, qui reçoivent beaucoup d'estimations 1; le tableau 3 nous avait donné ces effectifs, faibles, mais leur petitesse relative ne saurait nous amener à oublier la situation difficile de certains écoliers;
- grâce à ce détour B, et en liaison étroite avec le point précédent, on voit que le problème, à bien des égards essentiel pour tout enseignant, de l'échec scolaire est introduit dans ce dépouillement qui, trop calqué sur les 4 réponses proposées au maître, risquait de l'oublier grâce à des symétries (vision A) qui apportaient un ordre apparent mais inutile, superflu.

L'ordre de la vision A est en effet satisfaisant pour l'esprit, de la même manière qu'est satisfaisant le continuum utilisé dans le questionnaire. Or la symétrie proposée en A des nuages 1 et 5 n'épuise pas l'approche des jugements des maîtres : une symétrie totale devrait impliquer autant d'enfants 1 que d'enfants 5... Fort heureusement, les enfants 1, ceux qui posent problème à l'institution scolaire, sont infiniment moins nombreux que les enfants 5. Un rapide décompte effectué à partir du tableau 3 montre que les premiers sont trois fois moins nombreux que les seconds (11 % contre 32 %). La symétrie entre les nuages 1 et 5 n'est donc pas une symétrie homogène : on ne peut pas livrer pour l'un des deux lots

d'écopiers une explication qui serait l'inverse de celle qu'on livrerait pour l'autre lot. Lorsqu'un maître juge les comportements de ses élèves, ce qu'il livre en première position est une interprétation des "qualités" et des "défauts" de ces enfants (facteur I), mais les "qualités" ainsi dévoilées, en ce qu'elles ne posent pas de difficultés à l'institution, ne sont qu'"intellectuellement" opposées en symétrie à des "défauts". Le fait que ces derniers, eux, révèlent les difficultés de l'institution - et par là même de ses représentants - nous amène à penser qu'un traitement symétrique affectif des "qualités" et "défauts" est impossible.

Ainsi, la vision A nous apparaît comme une satisfaisante explication cognitive autour des comportements scolaires des élèves; par contre, la vision B nous renseigne plus précisément sur la situation affective dans laquelle les maîtres se trouvent face à ces comportements. Si bien que la vision B est en définitive porteuse :

- nuage 2/4 = des élèves "moyens" face auxquels nous pouvons nous permettre d'être affectivement "neutres" (jugements "modérés"), si tant est que l'expression ait un sens;
- nuage 5 = des "bons" élèves face auxquels cette position est plus impliquée (jugements "emportés") parce que l'"excellence" de certains comportements figure la légitimité même de nos efforts d'enseignants;
- nuage 1 = des "mauvais" élèves, certes et heureusement moins nombreux que les précédents, face auxquels notre position est encore passionnelle (et tout laisse penser qu'elle le soit plus que précédemment) parce que la "déviance" scolaire de certains comportements réduit à néant le sens de nos efforts formateurs.

Cette interprétation, qui n'est pas fondamentalement différente de la vision A d'abord développée, la complète à notre avis. C'est par elle que nous avons accès à la dynamique du corps enseignant; aussi comprendra-t-on que nous devons la ré-évoquer.

### Facteur III : L'absence de réponse pour les enfants jeunes

Alors que les facteurs I et II étaient explicatifs de plus de 20 % de la variance totale (60 % de la variance expliquée), et qu'ainsi il était utile de s'étendre à leur sujet, le facteur III n'explique lui que 5 % de la variance totale (15 % de la variance expliquée) : l'on comprendra que notre recherche soit ici abrégée. Les plus fortes saturations au niveau du facteur III sont données dans le tableau suivant; deux d'entre elles, particulièrement massives, jouent un rôle prépondérant.

Le facteur III est beaucoup plus spécifique que les deux premiers : c'est le fait que les maîtres ne classent pas leurs élèves tant en mathématique qu'en langue qui le définit; les deux saturations concernées sont de ce point de vue si élevées qu'on tend

**Tableau 14**

III pôle positif	III pôle négatif
.035 MA2 (mathématique 2ème tiers)	-.281 MA8 (MATHEMATIQUE, PAS DE REPONSE)
.032 MA3 (mathématique 3ème tiers)	-.279 LA8 (LANGUE, PAS DE REPONSE)
.030 LA2 (langue 2ème tiers)	-.039 AMU1 (amuseur)
.024 INT2 (peu intelligent)	-.025 PEU5 (non peureux)
[.016 LA3 (langue 3ème tiers)]	-.019 RU8 (redoublement ultérieur, pas de réponse)
[.014 LA1 (langue 1er tiers)]	
[.014 RU0 (redoublement ultérieur)]	-.016 REV1 (rêveur)
[.011 MA1 (mathématique 1er tiers)]	

à ignorer toutes les autres, données pour mémoire plutôt que pour débat. On notera malgré tout, de suite, la position non négligeable de la variable RU8 : sa saturation est évidemment incomparablement plus faible, mais elle constitue le troisième type palpable de non-réponse. Ainsi le facteur III apparaît-il quasiment unipolaire : le sens de son pôle négatif est intimement lié aux non-réponses et nous l'avons baptisé "absence de réponses". On constate que les seuls comportements qui connotent cette absence de réponse sont AMU1 et PEU5; en somme, les écoliers pour lesquels les maîtres ne se prononcent pas quant au classement en mathématique et en langue seraient, un peu plus que leurs camarades et selon leurs enseignants, amuseurs et non peureux. Peut-être un autre vocable aurait-il été volontiers employé par les maîtres si on le leur avait proposé : "spontané". Nous noterons enfin, au sujet de ce facteur, le regroupement sur un discret pôle positif de toutes les autres variables liées aux classements en mathématique et en langue.

Assurons que, avant même d'avoir étudié les positions des variables indépendantes face au facteur III, nous pensions que ce facteur concernait les jeunes enfants (classe enfantine) que les maîtresses se refusent à classer.

Il est notable que, dans une enquête de ce type, la différenciation entre enfants de l'école primaire et enfants plus jeunes n'apparaisse pas factoriellement plus précocement : c'est après un regard de mise en place des "excellents", "moyens" et "mauvais" élèves (ou un double regard "bon"-/"mauvais"/"emporté"-/"modéré") que la variable âge est susceptible de distinguer deux lots d'élèves dont les insertions scolaires sont largement différentes. En d'autres termes, le corps enseignant juge qu'existent plus de caractéristiques communes entre les écoliers très jeunes et les élèves de l'école primaire qu'il n'existe entre eux d'éléments qui les différencient. Dès l'école enfantine, les élèves sont déjà préférentiellement placés

sous un regard classificatoire qui aboutit à la détermination de l'excellence scolaire.

Ceci signifie que ce que nous avons baptisé "tendance débonnaire" pour qualifier l'attitude des maîtresses de très jeunes enfants (Marc, 1981) est un phénomène réel (facteur III) mais qu'il s'agit de le tempérer en tenant compte du fait que, au niveau des comportements scolaires, le démarrage classificatoire a par contre déjà lieu; il est néanmoins difficile aux maîtresses concernées de prolonger cette estimation au niveau d'un classement proprement scolaire (langue et mathématique).

Facteur IV : D'une "introversion-excusable" à une "extraversion-coupable"

Les variables ayant les plus fortes contributions au niveau du facteur IV sont les suivantes :

<i>Tableau 15</i>	IV pôle positif	IV pôle négatif
	.059 PEU1 (peureux)	-.072 AMU1 (amuseur)
	.055 MA8 (mathématique pas de réponse)	-.063 ATT2 (non attentif)
	.054 MA3 (mathématique 3ème tiers)	-.062 PEU5 (non peureux)
	.053 INT1 (peu intelligent)	-.051 EFF2 (aucun effort)
	.053 LA8 (langue pas de réponse)	-.031 MA1 (mathématique 1er tiers)
	.037 MAT1 (immature)	-.027 PAR2 (paresseux)
	.027 RUO (redoublement ultérieur)	-.024 NER1 (nerveux)
	.026 ATT4 (attentif)	-.020 MA2 (mathématique 2ème tiers)
	.025 EFF5 (efforts)	-.020 RUN (pas de redoublement ultérieur)
	.021 RU8 (redoublement ultérieur : pas de réponse)	-.017 LA2 (langue 2ème tiers)
	.018 PAR5 (non paresseux)	

Les mots "introversion" et "extraversion" employés pour nommer ce facteur ne sont pas suscités intrinsèquement par ces contributions : leur emploi reflète plus leur découverte fréquente dans la littérature factorielle spécialisée... Mais, compte tenu des termes par lesquels les instituteurs questionnés pouvaient traduire leur repérage d'"introversion"- "extraversion", ces contributions ne pouvaient guère qu'être celles-là, comme on va le voir.

Notons au préalable que ce facteur, défini par des variables qui ont déjà défini d'autres facteurs (cf. I et II), vient affiner des regards antérieurs - c'est-à-dire des regards plus "massifs" - qu'émettent les enseignants. Dans cette optique d'affinement, seul le jugement peureux innove de par ses contributions sur les deux pôles

du facteur IV. Ce n'est évidemment pas par hasard si les 4 variables de ce jugement saturaient préalablement peu les regards explicités (cf. graphique 13) : être ou ne pas être peureux est donc important au niveau du facteur IV. Notons aussi que le regroupement, sur chaque pôle, de variables identiques ayant des pondérations opposées (PEU, MA, LA, RU, ATT, EFF, PAR) implique la découverte de deux résultantes comportementales assez directement et simplement opposées.

Au pôle positif, les élèves sont peureux, peu intelligents, immatures, inclassables en langue et en mathématique autant qu'au niveau d'un redoublement ultérieur, ou parfois classables dans le troisième tiers mathématique et à risque de redoublement ultérieur; ils sont en outre, en moyenne, attentifs, non paresseux, soumis en ce sens qu'ils font des efforts. Le tableau 15 évoque des appellations du type : "trouble personnel", "effacé", "appliqué", "pronostic incertain ou sombre", "jeune" (un lien avec le facteur III n'est pas exclu de ce point de vue). Nous avons là, semble-t-il, des écoliers qui ont des difficultés psychologiques et, ainsi, des résultats plutôt faibles, mais qui en même temps se donnent beaucoup de peine, acceptent les normes scolaires : cette excellence formelle, d'une certaine manière, les excuse d'un trouble (peureux, immatures, peu intelligents) qui nous apparaît pour l'essentiel comme un "renfermement sur soi", de l'"effacement", un "manque d'affirmation", bref ce que certains psychologues nomment depuis C.G. Jung "introversion" (1).

A ces élèves peu performants, apparemment excusables parce que de bonne volonté, on voit s'opposer sur le pôle négatif des écoliers au contraire performants mais atypiques. Les jugements qui situent ce pôle négatif signalent en effet à notre attention des enfants souvent bons en mathématique, ou seulement moyens, dans le deuxième tiers de la classe en langue, que leurs enseignants ne perçoivent pas comme futurs redoublants : ils ne sont donc pas particulièrement "brillants" mais sont à l'opposé d'être de "mauvais élèves". C'est que ces élèves sont handicapés, si l'on peut dire, par des comportements fort critiqués dont la résultante est ascolaire. Ils sont décrits en moyenne comme amuseurs, non peureux, peu attentifs, nerveux (un "nerveux" qui appelle un "énervé", peut-être un "énervant"), paresseux; ils fournissent en outre insuffisamment d'efforts. Ainsi voit-on se dessiner une trame opposée à celle que

(1) Les mots qu'emploient les maîtres spontanément, et qui leur sont proposés dans le questionnaire utilisé, sont employés sans guillemets rappelons-le. Ce sont des autres intitulés dont nous tenons à nous distancier grâce à l'emploi des guillemets. Ceci signifie que le mot "introversion", si nous lui percevons bien un contenu, n'est pas à nos yeux d'une limpidité absolue; il en est de même du mot "extraversion". En dehors du contexte strictement jungien, tous deux évoquent respectivement un "timoré-craintif-renfermé" et un "expansif-parleur-agité" aux appellations problématiques...

L'on vient de décrire sur le pôle positif du facteur IV : on a nettement l'impression que les maîtres nous entretiennent d'enfants qui auraient les "possibilités" d'être d'"excellents" élèves mais dont la conduite laisse à désirer. L'appellation "extraversion" nous semble désigner ces comportements. A l'"introverti-excusable" dont il vient d'être question, il faut opposer dès lors un "extraverti-coupable".

Sans doute tous ne seront-ils pas satisfaits absolument par ces dénominations; et nous-mêmes, qui les employons, préférerions des intitulés plus cristallins. Mais le fait que ces appellations soient répandues dans diverses analyses factorielles célèbres (cf. H.J. Eysenck, 1950, notamment, et aussi la courte synthèse que présente M. Gilly, 1981, sur cette question) explique cet emploi. En même temps, on s'aperçoit qu'elles renvoient à de nombreuses expressions du langage courant, qu'on ne saurait citer toutes, selon lesquelles existent des enfants qui, en gros, d'une part "seraient particulièrement brillants s'il voulaient bien faire un effort mais ne pensent qu'à faire les fous", d'autre part "sont de braves gosses un peu limités et craintifs, qui ne sont pas sûrs d'eux-mêmes"; qu'on excuse ces périphrases : on dirait aussi, brièvement, qu'existent des "feignants doués" et des "travailleurs limités", étant entendu que les premiers, encore une fois, préfèrent "faire les fous" et que les seconds, toujours, sont "renfermés sur eux-mêmes". Notre but par ce singulier développement est évidemment de parfaire la communication écrite... Mais il va de soi que nous aimerions fournir des appellations plus claires que les compositions "introverti-excusable" et "extraverti-coupable".

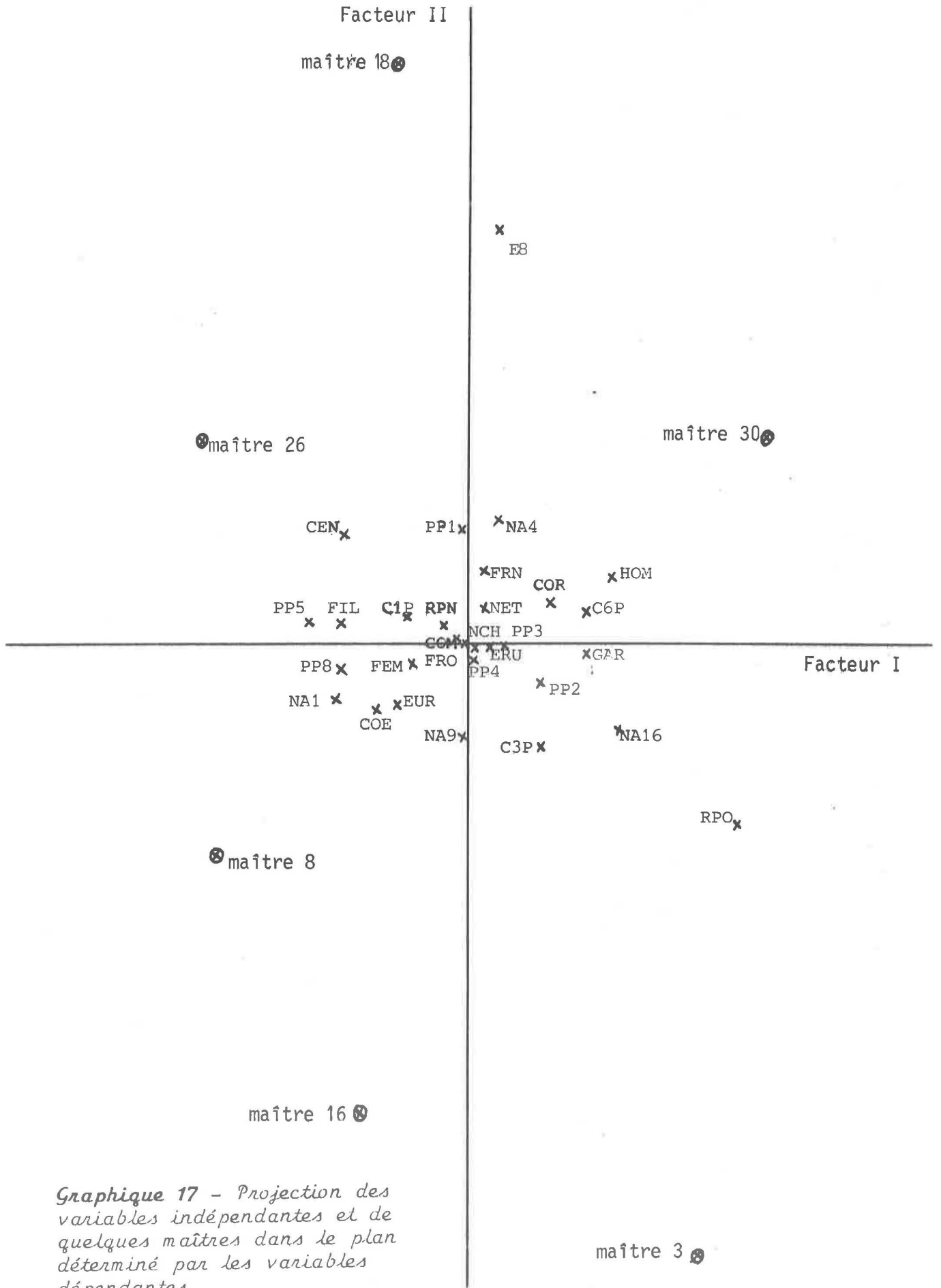
### C - Projection des variables indépendantes

L'AFC que nous venons de présenter, en face du matériel d'enquête que nous avons utilisé, livre donc des organisations relatives à la performance des écoliers ("bons", "moyens" et "mauvais" élèves), au mode de jugement des maîtres ("modéré" et "empor-té"), à une scission école primaire-école enfantine quant à certains jugements et à une distinction comportementale des enfants en "introvertis-excusables" et "extravertis-coupables".

Ces facteurs présentent un intérêt descriptif certain; mais c'est là un intérêt théorique qu'il est possible d'étendre à des considérations pratiques. L'on peut en effet étudier les contributions de ces 4 facteurs à chacune des dix variables indépendantes retenues dans cette recherche. Ces contributions sont présentées dans le tableau 16 et dans les deux graphiques 17 (projection des variables indépendantes dans le plan I/II) et 18 (...dans le plan III/IV). Cette procédure nous permet de déterminer s'il existe des tendances qui amènent certains sous-groupes (ex. : les maîtres de tel âge, les filles, les écoles rurales, etc.) à saturer les facteurs I à IV, d'autres tendances à les y opposer, etc. Connaissant le sens général de ces facteurs, et posant les variables indépendantes face à eux, nous sommes alors en mesure de dégager des hypothèses explicatives des comportements dominants dans ces sous-groupes.

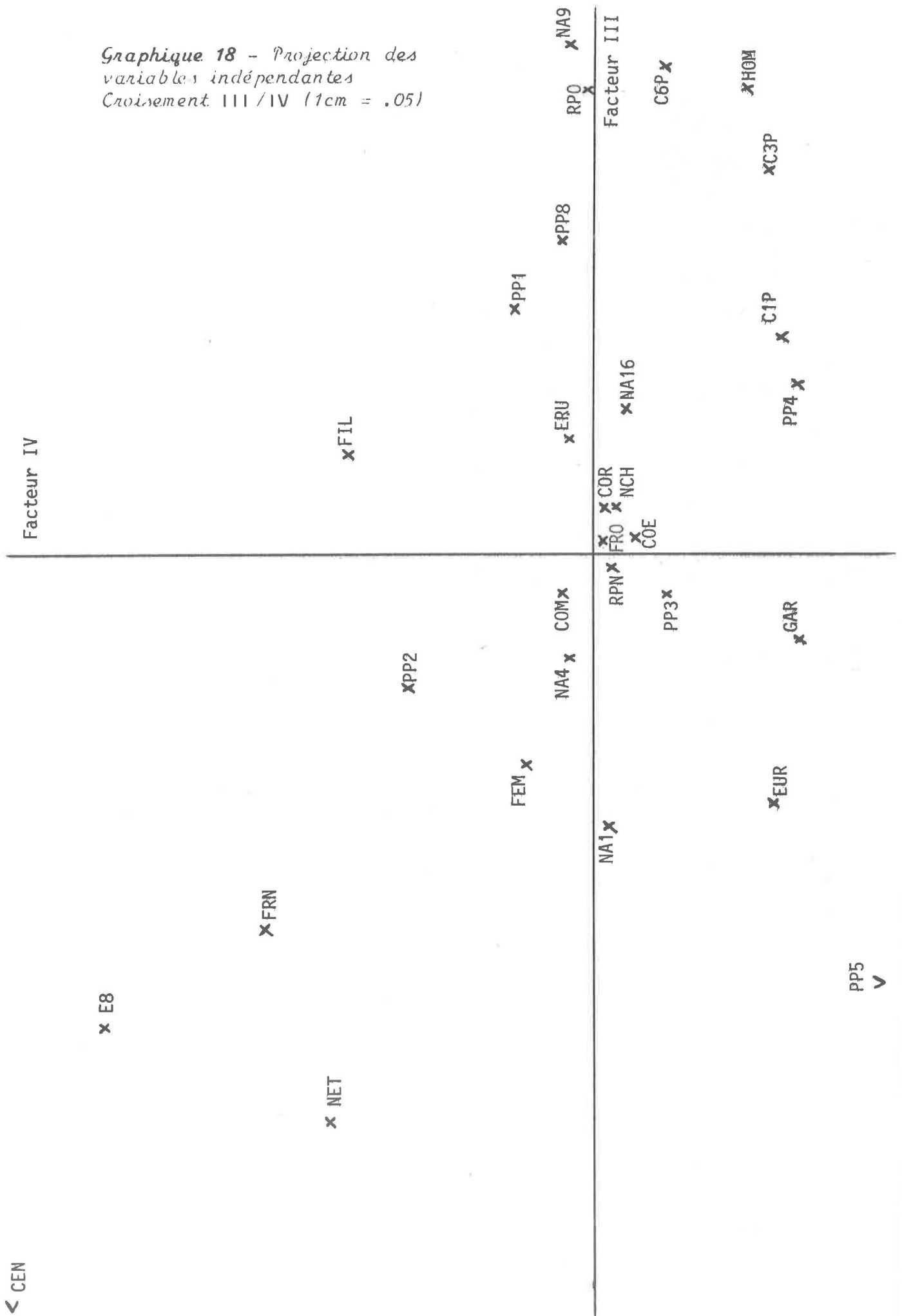
Nom de la variable	Sigle	Effectif d' <u>élèves</u> concernés	Contributions des facteurs aux variables			
			FI	FII	FIII	FIV
Classe enfantine	CEN	87	-.017	.013	-.456	.105
Première primaire	C1P	103	-.005	.001	.018	-.016
Troisième primaire	C3P	135	.011	-.020	.076	-.017
Sixième primaire	C6P	71	.012	.001	.056	-.001
Ecole urbaine	EUR	89	-.006	-.004	-.020	-.010
Ecole rurale	ERU	287	.006	.000	.032	.002
Ecole non mentionnée	E8	20	.000	.031	-.013	.014
Femmes	FEM	276	-.030	-.006	-.107	.014
Hommes	HOM	120	.033	.007	.098	-.011
Ancienneté 1-3 ans	NA1	103	-.024	-.005	-.026	.000
Ancienneté 4-8 ans	NA4	156	.002	.037	-.007	.000
Ancienneté 9-16 ans	NA9	66	.000	-.007	.055	.000
Ancienneté + de 16 ans	NA16	71	.019	-.006	.005	.000
Filles	FIL	183	-.056	.002	.010	.055
Garçons	GAR	212	.061	.001	-.008	-.050
Nationalité suisse	NCH	359	.000	.000	.030	.005
Nationalité étrangère	NET	37	.000	.001	-.035	.008
Profession des parents						
monde agricole	PP1	63	.000	.010	.012	.001
monde ouvrier	PP2	118	.009	-.003	-.008	.016
employésfonctionnaires	PP3	102	.002	.000	.001	-.002
art.comm.petits pat.	PP4	36	.000	.000	.003	-.005
cadres. prof. libér.	PP5	35	-.010	.000	-.019	-.012
non mentionnée	PP8	42	-.007	.000	.012	.000
Fréquence contacts						
parents - école rare	COR	114	.010	.003	.001	.000
id. moyenne	COM	219	.001	.000	.002	.001
id. élevée	COE	62	-.006	-.003	.000	.000
Fréquentation scolaire						
régulière : oui	FRO	380	.000	.000	.011	.003
id. : non	FRN	12	.000	.001	-.005	.004
Redoublement passé						
oui	RPO	43	.034	-.015	.028	.000
non	RPN	353	-.020	.008	.001	.002

**Tableau 16** - Contribution des facteurs aux variables indépendantes



Graphique 17 - Projection des variables indépendantes et de quelques maîtres dans le plan déterminé par les variables dépendantes.  
Croisement 1/11 (1cm = .10)

< CEN



Nous analyserons les poids des variables indépendantes en commençant par la variable sexe de l'enseignant. Il semble en effet que cette variable soit particulièrement discriminante et qu'elle joue, par là, un rôle non négligeable par rapport aux autres. Les enseignantes se trouvent très majoritairement dans les petites classes, dans le canton de Fribourg, et pas en dernière année primaire; leur ancienneté est en outre généralement plus courte que celle de leurs collègues masculins; leur prédominance dans les écoles urbaines (... dans notre échantillon) entraîne qu'elles s'occupent, plus que les hommes, d'enfants étrangers mais aussi d'enfants dont les parents sont ouvriers. C'est dire que les différences que l'on observe entre certaines des populations citées (élèves jeunes et âgés, enfants suisses et étrangers, enfants d'agriculteurs et enfants d'ouvriers, etc.) peuvent fort bien provenir ... de l'influence du sexe de l'enseignant. Mais il n'est pas exclu que toutes ces différences, inversement, modèlent la variable sexe de l'enseignant : à se préoccuper majoritairement de telle et telle population, n'en vient-on pas à modifier progressivement nos appréciations ?

## C1 LES VARIABLES LIEES AUX ENSEIGNANTS

### *Le sexe de l'enseignant*

L'observation du tableau 16 fait apparaître une opposition entre hommes et femmes au niveau des quatre facteurs. Elle est particulièrement nette sur III, visible sur I, toujours repérable sur IV, très faible sur II. L'absence de réponse pour les enfants jeunes, qui paraît particulièrement élevée en ce qui concerne le corps enseignant féminin, est compréhensible : elle éclaire de manière satisfaisante la différence hommes-femmes sur III. Le fait de se refuser à juger les enfants très jeunes (d'où variables LA8, MA8, RU8), sûrement, est a priori heureux : le classement des élèves de classe enfantine et de première année primaire n'est pas satisfaisant, pas plus que ne le sont les pronostics. En même temps, cette satisfaction doit être tempérée par une observation selon laquelle des maîtresses d'enfants jeunes sont bel et bien susceptibles, dans certaines conditions, d'émettre les jugements ici absents. Dans la présente investigation, d'abord, de telles estimations ont été de temps à autre émises; or cette émission était d'emblée limitée par l'enquêteur, d'une manière finalement maladroite, par le post-scriptum ajouté à la lettre d'introduction à l'enquête (cf. annexe I). Et lorsque fait défaut une telle précaution "oratoire" (P. Marc, 1981), les maîtresses sont elles-mêmes moins précautionneuses.

Cette variation sur le facteur III rappelle un phénomène qui fut débattu, en terme de "tendance débonnaire", dans la référence juste citée et que nous nous bornerons à mentionner faute de place : chacun tend à se féliciter que des jugements qui impliquent une certaine "dureté" (LA3, MA3, mais encore plus fortement RU0) soient absents dans les petites classes, ou qu'ils y soient moins répandus

que dans les autres; et l'on observe une diminution progressive de cette "tendance débonnaire" : les jugements LA3 et MA3 se multiplient, même s'ils ne deviennent jamais aussi nombreux que LA2 et MA2, de même que l'estimation RU0, comme vieillissent les écoliers. Or l'on ne peut que se questionner sur une attitude qui implique, quelle que soit l'explication qu'on peut en donner par l'obligation institutionnelle dans laquelle se trouve le corps enseignant d'émettre des jugements et des notes, une acceptation de moins en moins repérable des enfants au fur et à mesure qu'ils grandissent : en somme, après nous être félicités de l'existence d'une "tendance débonnaire", nous en venons à regretter que tous les écoliers ne soient pas capables d'attirer sur eux cette commisération. Et l'on sait bien que les jugements qui sont formulés ne le sont pas uniquement parce qu'une institution habitue ses représentants à en émettre : ceux qui n'ont pas statutairement à juger présentent semble-t-il comme les autres quelque réticence vis-à-vis de l'adolescence tandis qu'un exorcisme paraît protéger efficacement la petite enfance ...

Nous ne pouvons donc pas dire que les enseignantes émettent moins de jugements "durs" que leurs collègues masculins : à supposer que ces derniers soient dans la situation des maîtresses, il est possible qu'ils modèrent en conséquence les émissions LA3, MA3 et RU0.

Ceci dit, les positions des enseignantes sur I, II et IV, par rapport aux enseignants, et même si les contributions sont plus faibles que sur III, ne peuvent pas être si aisément analysées. Les femmes tendent indiscutablement à repérer plus de "bons élèves" (nuages 4 et, surtout, 5) que les hommes qui, eux, mentionnent plus souvent des "mauvais élèves" (nuages 1 et, surtout, 2). Elles ont en outre tendance à être moins "modérées" dans leurs jugements que leurs collègues (II). Le croisement I/II et les emplacements des variables indépendantes HOM et FEM montrent nettement ces phénomènes, étant entendu que les femmes sont plus "emportées" ... pour juger que les élèves considérés sont "bons" (graphique 17). Enfin, les hommes mentionneraient plus souvent la présence d'"extravertis-coupables" dans leurs classes, les femmes découvrant, elles, plus d'"introvertis-excusable" (IV); mais les rencontres statistiques sont à ce niveau faibles.

La différence homme-femme peut, dans l'ensemble, être rapportée au même phénomène : les institutrices s'occupent essentiellement dans le canton de Fribourg des jeunes enfants et les instituteurs des enfants plus âgés; elles émettent moins de jugements "durs", sont moins "modérées" dans leur découverte de "bons élèves", semblent plus facilement "excuser" les écoliers qui ont des difficultés, et qui seraient "introvertis"... En même temps, le tableau qui est ainsi dressé à grands traits, et même si l'on sait que sa teinte dominante est la féminisation accentuée du corps enseignant qui s'occupe des enfants jeunes, recèle une coloration indiscutablement favorable aux enseignantes, même si ce sentiment est largement subjectif chez l'observateur. Ce n'est pas parce que l'on a compris pourquoi la

structure masculine des jugements est dans l'ensemble plus "dure" que la structure féminine que l'on devient par là même prêt à l'accepter : quittant la seule opposition homme-femme, on gagne alors le terrain plus général de la notion d'évaluation et des principes philosophico-politiques qui régissent - ou devraient régir - cette évaluation.

#### *Le niveau de la classe*

La variable sexe de l'enseignant, centrale avons-nous dit pour ce qui est de distinguer divers groupes d'élèves entre eux, n'est pas indépendante du niveau scolaire : ce sont les maîtresses qui émettent les jugements les moins "durs" et qui s'occupent des enfants les plus jeunes, si bien que le tableau 16 et les graphiques 17 et 18 ne peuvent que montrer que les classes enfantines se distinguent particulièrement des autres en ce sens que l'on y refuse l'emploi des variables LA3 et MA3. L'on comprend de ce fait, d'une certaine manière, la contribution du facteur IV : les mêmes maîtresses tendent à utiliser les jugements de type "introverti-excusable"; cette tendance est faible et on ne développera pas d'analyse à son sujet. Disons seulement que l'"introversion" dont il est question, qui concerne un peu plus les enfants jeunes que les autres, mériterait l'appellation d'"introversion enfantine" : le repliement sur soi qu'évoque l'"introversion" n'est pas dans le cas présent indépendant des balbutiements sociaux caractéristiques de la petite enfance. Signalons enfin une autre différenciation relative à la variable "niveau de la classe" : les maîtresses de classe enfantine sont plus "modérées" dans l'émission de jugements que les enseignants de troisième primaire; là encore, la tendance n'est pas marquée au point de devoir débattre à son sujet, mais on voit qu'elle ne va dans le même sens que précédemment qu'au niveau des maîtresses de troisième primaire. Si les maîtresses sont en général "emportées" pour décider que les élèves sont "bons", il faut signaler l'inversion de tendance en classe enfantine ... Nous ré-évoquons l'ambiance évolutive qu'impliquent ces résultats en examinant la variable ancienneté.

#### *Le type d'école*

L'on mentionnera seulement la contribution relativement élevée en III. Elle s'explique par le fait que, dans notre population, la zone urbaine est nettement plus représentée par des femmes que par des hommes et que, parmi les premières, certaines sont titulaires de classes enfantines. L'on retrouve donc, d'une autre manière, le contexte que nous sommes précisément en train de clarifier. Dans notre échantillon, on trouve plus d'enfants en classe enfantine en ville qu'à la campagne. Quant à la saturation élevée en II de E8 (école non signalée), qui signifie que les élèves dont l'école n'est pas mentionnée ne reçoivent que peu ou pas les jugements langue et mathématique (d'où LA8 et MA8) et un pronostic de redoublement

ultérieur (d'où RU8), il faut signaler que ces enfants sont au nombre de vingt et sont tous en classe enfantine ou en première primaire; c'est une nouvelle fois sur le même phénomène que nous arrivons. Et cet exemple doit nous inciter à la prudence : les contributions élevées masquent parfois à un observateur ravi des populations restreintes; ici, deux maîtresses de petites classes, parce qu'elles oublient de cocher EUR ou ERU, entraînent un énigmatique E8 pourtant innocent ...

### *Le nombre d'années d'enseignement*

L'ancienneté joue un rôle intéressant au niveau des facteurs I, II et III, même si ce rôle n'est pas immédiatement compréhensible et même si des effectifs restreints de maîtres nous empêchent toute généralisation de ce qui suit. Il est en effet bon de rappeler que toutes les organisations de jugements que nous délimitons en regard de variables liées au corps enseignant ne s'appuient que sur un effectif de 36 maîtres.

On notera d'abord (I) que les plus jeunes enseignants (NA1) ont tendance à fréquemment juger que leurs élèves sont "bons" tandis que les plus anciens (NA16) les perçoivent plus fréquemment "mauvais". Or les enseignants de notre échantillon qui ont de une à trois années d'ancienneté (NA1) sont des ... enseignantes. Encore une fois, une variable, l'ancienneté, apparaît comme une variable intermédiaire : c'est toujours le sexe des maîtres qui joue le rôle déterminant.

On constate ensuite que les maîtres qui ont entre 4 et 8 ans de pratique (NA4) s'opposent à tous les autres du fait de leur "modération" (II). Cette population étant constituée de 11 femmes contre 4 hommes, l'évolution qui paraît se dessiner furtivement concernerait essentiellement les maîtresses.

Concernant maintenant les populations NA9 et NA16, des effectifs très faibles empêchent de conclure avec une certitude suffisante (voir le tableau 19). Tout au plus dira-t-on que NA9 (n = 5) révèle un "emportement" nouveau, autant pour parler des "bons" que des "mauvais" élèves, et que NA16 (n = 8) confirme cet "emportement", maintenant lié à la perception plus fréquente de "mauvais" élèves.

Cette typologie, nous le reconnaissons, est plus que sauvage. Nous parlerions, pour l'approfondir si nous étions en droit de le faire à l'aide des résultats disponibles, d'"enthousiasme" (féminin puisque les hommes sont absents de la catégorie) durant la phase

	Nombre d'années d'enseignement				Totaux
	1 à 3 NA1	4 à 8 NA4	9 à 15 NA9	16 et plus NA16	
Maîtresses (Elèves)	10 (103)	11 (115)	2 (28)	4 (30)	27 (276)
Maîtres (Elèves)	0 (0)	4 (41)	3 (38)	4 (41)	11 (120)
Totaux	10 (103)	15 (156)	5 (66)	8 (71)	38 (396)

**Tableau 19** - *Croisement des variables sexe / ancienneté (3 d.l.; chi carré = 94,54 - calcul sur les effectifs d'élèves; le calcul homologue sur les effectifs de maîtres est impossible).*

NA1; nous parlerions ensuite d'une "modération" de cet "enthousiasme" pendant la phase NA4 et d'un progressif "durcissement" ultérieur (NA9 + NA16). Tous ces guillemets, toutes ces imprécisions indiquent évidemment notre prudence : c'est en présence d'une hypothèse que nous nous trouvons en ce moment, hypothèse qu'il faudrait tester en éclaircissant absolument les rapports des variables :

- sexe de l'enseignant,
- ancienneté de l'enseignant,
- niveau scolaire où travaille l'enseignant.

C'est que ces trois variables sont ici liées d'une manière telle qu'il est à peu près impossible de dissocier leurs poids respectifs; plus de femmes que d'hommes dans les petites classes, plus de maîtres anciens dans les dernières années de l'école primaire sont deux considérations face auxquelles nos effectifs faibles empêchent toute conclusion réelle. "Enthousiasme", "modération" puis "durcissement" constituent simplement les paliers d'une hypothèse particulièrement importante : si elle se trouvait confirmée, et bien des indices sont en l'occurrence convaincants, alors l'on se trouverait en droit d'émettre des préférences quant à l'âge (et en même temps quant au sexe) des enseignants de nos enfants ...

Mentionnons enfin que le facteur III contribue à la variable ancienneté avec une corrélation sur NA1 (nous retrouvons bien entendu ici les jeunes maîtresses qui n'utilisent que peu les jugements LA8 et MA8) et une autre sur NA9. Cette seconde corrélation et l'absence de corrélation sur NA4 et NA16 ne sont pas tout à fait limpides. A poursuivre l'exposé de l'hypothèse précédente, disons toutefois que l'absence de corrélation en phase "modération" (NA4) est quasiment "nécessaire" puisque les maîtres concernés - les maîtresses concernées surtout -, du fait de l'évolution imaginée, seraient en somme en période de migration vers une phase plus "dure" : ainsi comprend-on alors la saturation positive de III sur NA9 (III positif peut bien être envisagé comme la "présence de jugements", en opposition à III négatif, "absence de jugements") : l'émission de jugements plus "sévères" correspond aussi à un positionnement plus normalisant que précédemment (soit le "durcissement" évoqué). L'absence de corrélation III/NA16, toutefois, devient dans une telle optique explicative peu compréhensible sans ratiocinations contestables.

## C2 LES VARIABLES LIEES AUX ELEVES

### *Le sexe de l'élève*

Cette variable présente un rôle intéressant qu'il n'est néanmoins pas nécessaire de développer dans la mesure où il renvoie à la vision connue et assez largement stéréotypée des différences qui sont essentiellement perçues entre filles et garçons. Ceux-là sont moins souvent "bons" élèves que celles-ci (I). Ils sont en outre plus fréquemment "extravertis", et ainsi "responsables", que les filles, plutôt "introverties", et de ce fait plus facilement "excusables" (IV). Les autres facteurs contribuent peu à cette variable, dont le rôle ainsi résumé rejoint celui que livre l'ensemble des recherches sur la question. Pour caricaturer d'une manière connue, ajoutons simplement que l'effacement féminin garantirait une insertion scolaire plus aisée que l'agitation masculine : laissons aux lecteurs la joie d'un sourire pour le stéréotype, d'un sourire crispé pour les inégalités que cela suppose...

### *La nationalité des élèves*

Cette variable n'est influencée que par le facteur III, et de manière nette : le corps enseignant a plus tendance à refuser de classer les enfants étrangers que les enfants suisses. Apparemment curieuse, une telle tendance s'explique par le fait que les premiers sont plus nombreux que les seconds dans les petites classes (sur les 37 petits étrangers de notre échantillon, 28 sont en classe enfantine ou en première primaire). Les difficultés linguistiques propres à cette population peuvent d'ailleurs renforcer l'absence fréquente de jugements au niveau des petites classes, les maîtresses répugnant à pronostiquer quoi que ce soit pour cette population.

*La profession des parents de l'élève*

Le fait que la nationalité influence peu les émissions de jugements (I, II et IV ne contribuent en rien à cette variable) est à rapprocher du fait que la profession des parents des élèves jugés par les enseignants n'est pas, ou presque pas, organisatrice des structures de ces jugements. Et, de ce point de vue, c'est si des corrélations multiples avaient désavantagé les enfants d'origines modestes qu'il n'aurait pas été utile de développer un exposé... L'absence de corrélations appelle inversement un débat, simplement parce que cette absence est incompatible avec les observations des chercheurs en général, et dans le canton de Fribourg en particulier (voir notamment M. Schmidt, 1982).

En effet, les seules rencontres statistiques que l'on puisse mentionner incitent à penser que les enfants socialement les plus privilégiés (PP5) seraient un tout petit peu plus souvent des "bons élèves" que les enfants moins favorisés (facteur I). Il n'y a rien à mentionner à propos de II, sinon une tendance extrêmement faible vers une "modération" plus forte à l'égard des enfants d'agriculteurs. Il semble, mais d'une manière à peine moins ténue, que les enfants de cadres (PP5), alors qu'ils ne sont pas significativement plus nombreux dans les petites classes, reçoivent un peu plus souvent que les autres LA8 et MA8; mais le phénomène est à ce niveau comparable à ce que l'on observe auprès des enfants d'ouvriers. Est par contre un peu plus nette la différenciation sur IV : l'extrême "extraverti-responsable" est plus utilisé pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres, pour lesquels c'est l'extrême "introverti-excusable" qui est le plus utilisé.

S'il est vrai que toutes les corrélations existantes vont dans le sens d'un avantage - mais l'avantage est si discret que l'on se demande s'il est seulement raisonnable de le mentionner - qui gratifie la population PP5 et d'un désavantage qui touche les populations moins favorisées, il reste que la faible intensité du phénomène, pour le chercheur (malheureusement) habitué à la notion de "handicap socio-culturel", ou "socio-professionnel", pose problème.

Une première réaction consiste à se louer de ce qui peut être perçu comme une évolution démocratique de l'école. Si le corps enseignant émet des jugements qui, en moyenne statistique, posent les enfants privilégiés (PP3, PP4 et PP5 par convention) et les enfants défavorisés (PP1 et PP2 par convention) sur un pied d'égalité, alors une évolution récente serait, de par son sens, en train de contrebalancer les accueils inégalitaires (que d'emblée l'on qualifierait d'antérieurs...).

Une position aussi optimiste est pourtant déplacée. L'on constate bien que les jugements qui portent sur les conduites des enfants touchent en général ces derniers de manière identique quelles que soient leurs origines socio-professionnelles : l'absence de

corrélations significatives dans les lignes et colonnes 6 et 7 du tableau 7 doit être rappelée. Mais plusieurs éléments doivent tempérer cette situation.

- 1) Le premier de ces éléments concerne les positionnements des élèves dans les 1er, 2ème et 3ème tiers en langue et en mathématique. Le même tableau 7 indique semble-t-il une totale absence de corrélation entre ces positionnements et les origines socio-professionnelles des enfants. Or la globalité du rapprochement effectué à cet égard est patente (5 niveaux professionnels plus l'absence de profession, soit 6 valeurs, et les trois tiers plus l'absence de jugement, soit 4 valeurs, donnent 24 cases et 15 d.l.). Les seuils de probabilité s'amenuisent comme baisse ce nombre de d.l. et l'on découvre peu à peu dans la présente enquête des liaisons qui montrent que les enfants socialement défavorisés occupent plus fréquemment les 3èmes tiers des classes que les enfants favorisés. C'est à l'étude de cette question, rappelons-le, qu'est consacrée la référence P. Marc, 1981.
- 2) Cette approche moins idyllique est à comparer aux situations des élèves en face du jugement "redoublement ultérieur", mentionnées dans le tableau 20. On y voit que le pronostic de redoublement touche durement la population d'enfants d'ouvriers (PP2) et quasiment pas la population d'enfants de cadres (PP5); l'on ne peut que s'étonner que des enfants en apparente situation d'égalité diffèrent si nettement sur ce plan capital.
- 3) Un autre élément tout aussi troublant, qui n'est pas étranger au précédent, concerne le jugement "intelligent" : ses valeurs "dures" ne sont pas, dans notre population, attribuées aux enfants de cadres (PP5) alors que 27 % des enfants d'ouvriers (PP2) en reçoivent (tableau 21). Or l'appréciation "peu intelligent" est sans doute, parmi toutes celles que le corps enseignant est en mesure de formuler dans cette enquête, la plus dévalorisante.

Ces éléments tendent à montrer que l'école, telle qu'elle transparaît une autre fois dans cette recherche, n'offre pas des accueils véritablement égaux à tous les élèves. Le sempiternel débat sur l'"intelligence", qu'évoque nos questions, n'est pas enterré : une "aptitude" existe toujours, dans l'esprit des enseignants, qui décide de l'excellence et de l'intégration scolaires. Cette "aptitude" s'appelle l'"intelligence" et, dans la foulée d'A. Binet, permet de prévoir la réussite scolaire ultérieure. Or cette "intelligence" est largement plus répandue chez les enfants issus de classes sociales favorisées. En ce sens, le discours implicite des enseignants questionnés est un discours connu autant que dénoncé depuis maintenant deux décennies.

Mais il apparaît aussi, au niveau de la variable profession parentale, qu'un ensemble indifférencié d'estimations place tous les

Redoublement ultérieur			
	oui (RUO)	non (RUN)	Totaux
PP1	11 (14,7)	50 (46,3)	61
PP2	38 (25,5)	68 (80,5)	106
PP3	18 (22,4)	75 (70,6)	93
PP4	10 (7,7)	22 (24,3)	32
PP5	1 (7,7)	31 (24,3)	32
Totaux	78	246	324

**Tableau 20** - Croisement des variables redoublement ultérieur / professions des parents (4 d.l., chi carré = 18,98,  $p = .001$ ). Au niveau des populations PP2 et PP5, pour lesquelles l'observation diffère largement d'une répartition aléatoire, on constate un pronostic de 36 % de redoublements ultérieurs pour PP2 (38 pour 106 enfants) contre 3 % pour PP5 (1 pour 32 enfants).

	"Intelligence"		Totaux
	Enfants "peu intelligents" (niveaux 1+2+3)	Enfants "intelligents" (niveaux 4+5)	
	PP2	32	
PP5	0	35	35
	32	121	153

**Tableau 21** - Croisement des variables "intelligence"/professions 2 et 5 (1 d.l., chi carré = 11,03 corrigé,  $p = .001$ ). 27 % des enfants PP2 sont aux niveaux 1, 2 ou 3, contre ... 0 % d'enfants PP5.

enfants en situation nettement plus égalitaire (cf. tableau 7); et c'est justement cet ensemble qui explique la notable part de variance des facteurs I et II : le plan déterminé par ces facteurs donne bien aux 5 classes de professions des positions quelque peu différentes (graphique 17), mais un facteur qui expliquerait beaucoup plus spécifiquement ces variations liées aux différences socio-professionnelles n'apparaît pas dans les cinq premiers.

*La fréquence des contacts famille-école et la régularité de la scolarité*

Ces deux variables ne sont quasiment pas influencées par la structure factorielle. Nous relèverons seulement :

- que la fréquence élevée des contacts famille-école semble être plus souvent liée à la situation de "bon" élève, et inversement (I),
- qu'une fréquentation scolaire irrégulière ne paraît pas indépendante de l'"absence de classements" (III) : on sait que ce sont les enfants des petites classes qui sont concernés et que la fréquentation de la classe enfantine n'est pas aussi régulière que celle de l'école primaire.

*Le redoublement passé*

On constate, au niveau de cette variable :

- que les élèves qui ont déjà redoublé une classe sont plus souvent considérés comme des "mauvais" élèves : le redoublement apparaît une autre fois comme un phénomène qui est éloigné trop souvent de l'utilité qui seule peut légitimer son existence;
- que ces mêmes élèves sont plus souvent classés en langue et en mathématique que les autres (III) : c'est que les écoliers concernés sont, du fait même qu'ils ont redoublé et qu'on ne redouble pas une classe enfantine, plus âgés que ceux qui se retrouvent non classés par leurs maîtresses.

Ces deux éléments, nets, ne demandent pas d'explications complémentaires puisqu'ils renvoient à des phénomènes déjà mentionnés.

D - Des positions de quelques maîtres types

Après avoir décrit les facteurs I à IV et les variables dépendantes qui les organisent, après avoir étudié l'influence de ces facteurs sur les variables indépendantes, il sera maintenant intéressant de rapporter brièvement quelques situations individuelles de maîtres et de maîtresses. Chaque enseignant ou enseignante peut en effet être considéré isolément et, comme toute variable indépendante, projeté sur l'espace défini par les facteurs I et II (nous nous arrêtons ici à ce croisement, étant entendu que la même procédure est envisageable pour les croisements deux à deux des quatre facteurs mentionnés). La procédure nous permettra d'isoler

des situations typées, tant au niveau de l'adulte qu'à celui, qu'il influence considérablement, de l'enfant. Nous avons simplement porté les positions de ces enseignants sur le graphique 17 (positions notées à l'aide d'un cercle pour les différencier des emplacements des variables déjà traitées).

Des diverses possibilités qui étaient à notre disposition de ~~délimiter quels étaient les enseignants dont nous allions étudier les positions respectives~~, nous avons retenu la plus "honnête", c'est-à-dire que nous avons isolé les maîtres (ou maîtresses) dont les projections sur le plan I/II étaient les plus extrêmes, sans savoir encore quelles étaient les variables qui les caractérisaient. Nous répertorions les jugements de ces 6 enseignants dans le tableau 22.

Le graphique 17 renseigne déjà sur les positions des maîtres choisis; et le tableau 22 précise ces positions. Voici les variables intéressantes :

- le maître 3 : femme, école rurale, 6ème primaire, NA9,
- le maître 8 : femme, école rurale, 1ère primaire, NA4,
- le maître 26 : femme, école rurale, classe enfantine, NA4,
- le maître 18 : femme, (école inconnue), classe enfantine, NA4,
- le maître 30 : homme, école rurale, 3ème primaire, NA16,
- le maître 16 : femme, école rurale, 3ème primaire, NA1.

Il est évidemment capital de constater, en fonction de ce qui précède, que les enseignants concernés, de par les jugements qu'ils émettent, tissent des situations scolaires assez largement variables les unes des autres.

A moins d'admettre, comme élément explicatif de tous ces cas, que les six maîtres dont il est question ont des classes profondément spécifiques (variations circonstancielle), alors il faut reconnaître que les jugements que reçoivent les écoliers sont modelés par l'émetteur de ces jugements et pas seulement par les caractéristiques "objectives" de ceux qui les reçoivent.

Les deux maîtresses 18 et 26 (1) sont toutes les deux en classe enfantine et ont entre 4 et 8 années d'ancienneté. Cette similitude devrait entraîner des ensembles de jugement relativement proches. Et il est vrai que certains de ces jugements sont bien proches : ce sont les seules, parmi les 6 maîtres étudiés, qui émettent RU8 (pas de pronostic sur un redoublement ultérieur). En outre, ces deux enseignantes émettent LA8 et MA8 (pas de classement en langue et en mathématique) pour tous leurs élèves. Mais là s'arrête le parallèle puisque, surtout, la maîtresse 18 hésite beaucoup plus que sa collègue à utiliser la case 5 des comportements jugés, soit à

(1) Par commodité de langage, les enseignants seront nommés ci-après par leur N° d'ordre.

N° d'ordre du maître	Nombre d'élèves jugés	Somme des 11 produits comportement x case	Effectifs des cases (et pourcentages)			
			1	2	4	5
(3)	13	51-28- <u>20</u> -29-43- <u>21</u> - <u>21</u> 44- <u>34</u> -53-46-48- <u>25</u>	36 (25)	25 (18)	33 (23)	49 (34)
		[somme = 463; m = 35,6]				
(8)	10	53-36-43-54-37-38- <u>27</u> 53-55-50	7 (6)	16 (15)	29 (26)	58 (53)
		[somme = 445; m = 44,5]				
(26)	8	41-46-53-49- <u>41</u> -46-46 41 (une fois RU8)	2 (2)	11 (13)	36 (41)	39 (44)
		[somme = 363; m = 45,4]				
(18)	8	46-42-44-32-32-30-41 42 (six fois RU8)	2 (2)	28 (32)	39 (44)	19 (22)
		[somme = 309; m = 38,6]				
(30)	13	<u>35</u> -29- <u>32</u> - <u>24</u> - <u>23</u> -38-41 <u>28</u> -32-49-43- <u>33</u> - <u>32</u>	10 (7)	60 (42)	56 (39)	17 (12)
		[somme = 439; m = 33,8]				
(16)	11	21-32-48-36-52-55-47 48- <u>35</u> -23-55	18 (15)	19 (16)	24 (20)	60 (49)
		[somme = 452; m = 41,1]				
Totaux (indicatifs)	63	[somme = 2471; m = 39,22]	75 (10,8)	159 (22,9)	217 (31,3)	242 (34,9)

**Tableau 22** - Examen des situations et des jugements des six maîtres retenus

ATTENTION AU MODE DE CONSTRUCTION DE CE TABLEAU

- le numéro d'ordre du maître correspond simplement à un ordre de dépouillement;
- le nombre d'enfants jugés équivaut à la moitié du nombre d'élèves de la classe;
- la colonne "somme des 11 produits comportement x case" répertorie les sommes intra-élèves; chaque jugement étant noté de 1 à 5, chaque écolier peut recevoir entre 11 x 1, soit 11, et 11 x 5, soit 55 "points"; ici, les écoliers les plus "durement" jugés ont 21 "points", les moins "durement" 55; ceux dont le total est souligné reçoivent en outre "redoublement ultérieur : oui". La "somme", inter-élèves, correspond aux sommes inter-élèves : la moyenne situe donc le mode de jugement, "sévère" ou "large", du maître;
- les mêmes éléments sont traités autrement dans la dernière colonne, qui récapitule le nombre de fois que chaque maître emploie les 4 cases de jugements; on voit de considérables variations d'un enseignant à l'autre, dans les deux traitements;
- la ligne "Totaux" est indicative et a pour but de livrer des moyennes à but comparatif immédiat.

mentionner l'excellence; pour un même nombre d'élèves estimés, elle signale vingt-deux fois une telle excellence alors que 26 la mentionne quarante-quatre fois... On comprend bien les situations respectives des deux maîtresses sur le facteur I autant que sur le facteur II. Et ces facteurs apparaissent par contrecoup correctement définis sur des axes "bons"/"mauvais" élèves et maîtres "modérés"/"emportés". Mais reste à savoir, question leitmotiv de cette section, laquelle de ces maîtresses les parents préféreraient pour leurs enfants, s'ils étaient informés de l'existence de telles différences. Or il faut noter que ces deux enseignantes ne sont pas très largement différentes dans leurs jugements; l'une, simplement, répugne semble-t-il à utiliser les estimations extrêmes tandis que l'autre perçoit de nombreux "bons" élèves.

Le cas de la maîtresse 8 est à rapprocher de ceux de ses collègues de la classe enfantine. Ses caractéristiques la rendent dans ses jugements très proche de la maîtresse 26. Elle pronostique un redoublement ultérieur comme elle, atteint une "moyenne" de 44,5, c'est-à-dire très élevée; plus de la moitié de ses estimations quant au comportement des élèves concerne la case 5. La maîtresse 8, pour la présenter d'une autre manière, "fait suite" en 1ère primaire à sa collègue 26 de l'école enfantine. Leurs modes de jugement sont quasi-identiques.

Il est maintenant intéressant de comparer les réponses apportées par les enseignants 16 et 30 qui animent tous deux une 3ème primaire dans une école rurale; mais 16 est une femme débutante et 30 un homme qui "a de l'ancienneté" (NA16). Leurs estimations s'opposent à peu près à tous points de vue. Disons en gros que 16 perçoit beaucoup de "bons" élèves ( $m = 41,1$ ; environ la moitié des jugements comportementaux sont dans la case 5); elle pronostique un seul redoublement. De son côté, 30 perçoit beaucoup plus de "mauvais" élèves ( $m = 33,8$ ; seuls 12 % de jugements comportementaux sont dans la case 5); il pronostique 6 redoublements ultérieurs. Sans doute est-ce au niveau de ces deux enseignants que les différences éventuelles d'accueil des élèves dans l'école sont les plus éclatantes. Lorsque nos enfants sont en 3ème primaire, et à moins d'estimer encore une fois de manière plus que facile que 16 a une classe de haut niveau et 30 une classe de faible niveau, ils risquent dans certains cas de se voir attribuer aisément des jugements flatteurs tandis que, à comportements identiques, ils risquent dans d'autres cas de recueillir des estimations sévères. Le fait, dira-t-on, est connu. Disons qu'il est effectivement invoqué, de temps en temps; ici, nous prétendons avoir démontré son existence. Pour simplifier les chiffres et les rendre parlants, on voit que la maîtresse 16 estime que 70 % des comportements ne posent pas de problèmes dans sa classe (alors que 30 %, inversement, lui posent des problèmes); les nombres analogues sont pour le maître 30 de 50 % et 50 % ...

Mentionnons enfin le cas de la maîtresse 3, en 6ème primaire, d'un degré de sévérité analogue à celui de son collègue 30 ( $m = 35,6$ ; environ un tiers des comportements sont dans la case 5)

et qui pronostique 5 redoublements : mais son cas est spécifique par rapport à ceux des autres enseignants retenus dans la mesure où elle émet de nombreuses critiques sur ces comportements puisque 25 % d'entre eux sont dans la case 1. Pour prendre par cet aspect des comportements contestés les conduites des élèves, il apparaît que certains enseignants n'en discernent presque pas (il est vrai que 18 et 26 sont en classe enfantine) quand d'autres en perçoivent un sur quatre ...

N° d'ordre du maître	"bons" élèves M1L1, M2L1, M1L2 et M2L2	"mauvais" élèves M1L3, M2L3, M3L1 M3L2 et M3L3	pas de classement M8L8
(3)	7	6	0
(8)	8	2	0
(26)	0	0	8
(18)	0	0	8
(30)	7	6	0
(16)	8	3	0

**Tableau 23** - "Bons" et "mauvais" élèves selon les six maîtres retenus  
(La définition des "bons" et des "mauvais" élèves est conventionnelle; d'autres définitions parfaitement recevables laissent apparaître des répartitions comparables).

Une dernière manière de relater ces grosses différences inter-maîtres est consignée dans le tableau 23. Nous y comparons les nombres de "bons" et "mauvais" élèves déterminés par les instituteurs à l'aide des rubriques de classement en langue et en mathématique. Les chiffres sont bien entendu faibles, puisque peu de maîtres sont concernés, et il ne saurait être question de s'aventurer à ce niveau dans des calculs statistiques alambiqués. Mais l'on voit toutefois que les différences relevées vont toutes dans le même sens que celles que nous avons commentées jusqu'à présent : il existe décidément des enseignants dans les classes desquels il vaut mieux que nos enfants n'aillent pas, avec lesquels le risque d'être "mauvais" élève est plus grand ...

Or cet état de fait, si nous ne voulons pas en analyser maintenant les implications trop longuement, mérite quelques réflexions conclusives.

### III - QUELQUES REFLEXIONS CONCLUSIVES

Les résultats statistiques précédents appellent divers commentaires, à développer sur plusieurs axes. Ceux que nous privilégierons dans ces lignes sont liés à l'excessive "personnalisation" des jugements du corps enseignant et à l'inégalité dans l'accueil des élèves qu'elle engendre. L'on sait bien, et dira-t-on depuis toujours, que la personnalité de l'enseignant a son poids dans toute interaction pédagogique, même si, comme nous l'avons souligné dans la première partie, cette variable n'est pas volontiers prise en compte dans la plupart des travaux de recherche. On sait bien, et c'est peut-être la docimologie qui a eu cet avantage de dévoiler clairement le problème pour la première fois, qu'il existe des maîtres sévères, indulgents, passionnés, timorés : les premiers donnent beaucoup de notes faibles, les deuxièmes beaucoup de notes élevées, les troisièmes peu de notes moyennes, les derniers peu de notes extrêmes, etc.

Mais cet état de fait ne suscite pas les indignations nécessaires, peut-être parce qu'il n'est pas appréhendé au niveau de toutes les implications qui en découlent, ou qui risquent d'en découler. Que l'on soit en mesure, au terme du dépouillement de cette enquête, de préférer certains maîtres à d'autres est tout un programme... Pour schématiser, et au-delà des restrictions, énoncées plus haut, qu'il faut apporter à une telle phrase, disons en effet que l'enfant qui entre à l'école, ou l'enfant scolarisé déjà, semblent avoir à gagner s'ils rencontrent une maîtresse plutôt jeune et non pas un maître plutôt âgé. Ils recevront, en moyenne statistique, moins de jugements négatifs s'ils travaillent avec la première plutôt qu'avec le second. Or la prégnance des premières expériences scolaires est telle, et le risque de mise en place d'attentes déterminantes pour l'avenir si dangereux, qu'une telle situation est inadmissible.

Certains, face à ce contexte, s'étonnent de ce qu'ils jugent être tout bonnement de la naïveté chez leurs interlocuteurs : ils disent, en gros, que toute interaction sociale implique ce genre d'inégalités, qui est fonction de la personnalité de chacun; c'est en partie dans ce sens, ajoutent-ils parfois, qu'un homme comme Freud assurait qu'il est impossible d'être éducateur (ou prêtre, ou psychanalyste). Sans aller jusqu'à dire que les inégalités tissées par la personnalité du maître soient agréables, ou acceptables, ils insistent en somme sur leur caractère obligé : puisqu'une interaction est mise en place, et ne peut qu'être mise en place, alors les phénomènes que nous avons repérés sont, pensent-ils, inévitables.

Quelle attitude que l'on ait vis-à-vis de ces propos, il nous semble que les praticiens auxquels sont dévoilées les différences précédentes ne peuvent que les trouver gênantes à cause, non de l'indifférence sans doute, mais bel et bien d'une acceptation en catimini de ces différences par les champions de l'interaction. Que l'on puisse dans quelques cas limite dire que tel enfant, parce

qu'il a eu tels adultes comme partenaires scolaires, évolue de telle manière, alors que son évolution aurait pu être largement différente en face d'enseignants autres, et même si cette description déborde largement les éléments statistiques présentés plus haut, qu'on puisse dire cela sans s'en indigner au point d'envisager la mise en place de remèdes revient à admettre et pérenniser une image pour nous inacceptable de l'école. Bien que découvrir de tels remèdes soit particulièrement épineux, bien que nous-mêmes sachions que l'indicible est dans toute relation inexpugnable - serait-il d'ailleurs souhaitable qu'il n'en soit pas ainsi ? -, les résultats statistiques précédents, et notamment ceux qui entourent le croisement des facteurs I et II, nous poussent à imaginer quelques solutions en vue d'homogénéiser les accueils que reçoivent nos enfants à l'école.

#### A - Confrontations docimologiques

Un premier élément médicant, si l'on peut dire, en vue de remédier à ces inégalités, qui proviennent des manières de regarder différemment les élèves d'un enseignement à l'autre, consiste simplement à poser cette nécessité : l'homogénéisation des notes émises par les enseignants. Quoique diversement, et plus ou moins adroitement, quelques services officiels tentent l'entreprise. Mais elle est extrêmement délicate, son risque essentiel résidant dans la mise en place d'un système quasi-policier d'évaluation des enfants, système par le respect duquel certains maîtres, décidément "bons", se verraient sanctifiés par l'institution tandis que d'autres, atypiques dans l'indulgence ou la sévérité, eux, seraient honnis; le satisfecit et le blâme sont proches, qui délimiteraient les super-maîtres de ceux qu'il faut critiquer, voire limoger.

Loin de la louange autant que du soupçon, l'institutionnalisation de séances de réflexion sur l'évaluation nous paraît constituer un premier pas important, et ceci d'autant plus qu'il est tout à fait probable que les manières de notation utilisées par tel et tel se forment au fil des années en l'absence constante de référence aux manières moyennes de faire des collègues. Si une tendance x amène untel à tel comportement évaluatif et que cette tendance s'exerce pendant 5, 10 ou 20 ans sans que l'institution fournisse à celui qui en est le siège quelque moyen de relativisation, de confrontation évaluatives, alors cette tendance devient toute-puissante, et ceci à l'insu de cette personne qui par mégarde l'a laissée fructifier. Sans entrer encore dans le détail de ce en quoi peut résider une telle tendance, il apparaît hautement probable qu'une confrontation en vue d'homogénéisation des notations puisse prétendre à un rôle modérateur de cette tendance, même si l'on ne connaît pas son origine exacte.

Tous les systèmes scolaires dans lesquels les procédures d'orientation-sélection impliquent que soient pris en compte les éléments de notation décidés par le corps enseignant doivent envisager la création, ou le renforcement, de telles sessions de "prise de température" des évaluations des collègues. Les spécialistes aptes à encadrer ces rencontres sont suffisamment nombreux et compétents

pour réaliser ces séances rapidement si elles n'existent pas encore, pour les étoffer si elles sont timides, pour les rajeunir si elles s'enlisent dans la routine. Mais les spécialistes en question doivent aussi faire preuve de doigté, de tact, de ces qualités inter-relationnelles si aisément dénommées par le langage courant mais si difficiles à définir un tant soit peu sérieusement. Après des décennies d'habitudes de notation personnelles, le maître confronté à la moyenne dans laquelle se situent ses collègues peut tomber de haut, comme on dit : tout jugement de valeur est dès cet instant à prohiber. En effet, juger un mode de notation n'équivaut pas à noter la personne qui l'utilise; c'est précisément par le respect de cette condition que les sessions que nous imaginons éviteront toute dimension policière, soupçonneuse ou basement critique.

On admet dans l'affaire, en se fondant sur la nature des nombreux contacts que nous avons avec des maîtres, que ces derniers sont prêts à modifier leur comportement évaluatif si la preuve leur est apportée qu'il est contestable (et facilite ou handicape outre mesure le devenir de leurs élèves). Sans doute existent des cas particuliers, selon nous peu nombreux, pour lesquels cette simple et rapide prise de conscience est insuffisante, ou peu retentissante, ou totalement inopérante. Les cas en question doivent à ce moment être traités un à un. Mais il n'est plus acceptable qu'une tendance x, comme nous l'avons dénommée plus haut, gratifie statistiquement certains élèves de points supplémentaires indus en les plaçant ipso facto dans une situation d'évaluation souriante, ou en défavorise d'autres au point que cette même situation soit pour eux d'emblée critique.

Pour en terminer avec cette institutionnalisation de sessions sur l'évaluation, nous ajouterons que les seules pondérations auxquelles se livrent certaines instances centrales sont insuffisantes. Ce travail sur les chiffres n'a à notre avis de sens que lorsqu'il s'agit de faire face à un problème qu'il faut résoudre à court terme : des listes de notes arrivent, manifestement entachées d'inégalités criantes, et l'on décide de "gonfler" ou de "dégraissier" certains lots d'entre elles : si l'on songe spontanément qu'il faut rectifier au plus vite les sévérités inaccoutumées, on se rend vite compte qu'il est peu évitable de modérer les mansuétudes excessives. Mais ce faisant, le maître atypique reste dans sa classe atypique : les décisions centrales qui se suffisent de quelques manipulations annuelles de chiffres partent implicitement du principe que ce qui se passe dans la salle de classe, journallement, n'a pas vraiment d'importance alors que l'on sait, à l'opposé, que l'intransigeance de certains enseignants, qui est une perpétuelle source d'angoisse pour leurs élèves, peut voisiner avec une attitude particulièrement débonnaire de certains autres.

Cette première solution, aussi banale qu'elle puisse apparaître - nous entendons d'ici les soulagements de ceux qui ne manqueront pas de nous dire qu'ils pratiquent depuis longtemps ce genre de sessions -, implique au passage que soit acceptée par tous l'idée de la formation continue, idée au demeurant aussi ancienne que

débatte, et parfois de manière peu constructive. Nous n'envisageons pas, à cet égard, d'entrer dans le monde de passions qui a coloré cette idée pendant de nombreuses années; et l'on aura remarqué que nous ne la ré-introduisons ici, en somme, que par une petite porte. Le présupposé est finalement le suivant : il existe des maîtres "durs" et des maîtres "larges" et l'on va le leur démontrer; et ce présupposé n'a de valeur, avons-nous dit, que dans la mesure où ces maîtres atypiques sont en majorité prêts à accepter de se pencher sur le problème de la notation, de leur notation.

Toutefois, que ce soit par la petite ou par la grande porte, parler en ce moment de formation continue (ou permanente, ou continuée : laissons aux passionnés le choix des intitulés) invite en l'occurrence à constater que les opposants à l'idée se doivent d'accepter l'inégalité des accueils des élèves par l'école. Juger qu'est risible la mise en place d'une telle formation, comportement que nous avons récemment observé à plusieurs reprises, revient en effet à admettre cette inégalité - ou, plus probablement, à ignorer son existence.

#### B - Une formation des maîtres implicite

Ces sessions "docimologiques" constituent le moyen terme d'une action fondamentale dont le long terme consiste à repenser la formation des maîtres. Encore une fois, dira-t-on ! Est-ce que toute difficulté dont l'école est le siège doit se solder par un ré-examen de la formation des maîtres ... ? Il est vrai que la formation des instituteurs et professeurs constitue une masse consternante de problèmes non résolus qui attire les sollicitudes de très nombreux spécialistes : et le regard de ces derniers entraîne le plus souvent un accroissement formatif dans les disciplines qu'ils représentent...

Deux éléments, au départ, doivent être pris en compte; ils sont d'ordre historique. D'abord, la tendance est à l'allongement de la formation des maîtres; les stagnations et éventuels raccourcissements sont rares et circonstanciels. Une seconde tendance consiste ensuite à introduire de plus en plus les sciences humaines et sociales dans cette formation; les écoles normales ne connaissent toujours pas officiellement, dans certains pays, la psychologie; et aucune à notre connaissance ne sait institutionnellement qu'existent des disciplines telles que la sociologie, la psychologie sociale, la psychanalyse, etc.; c'est dire que les représentants de ces disciplines n'ont pas droit de cité dans les écoles normales, encore que certains établissements sachent les accueillir.

Ces deux tendances nous incitent à penser que les sciences humaines et sociales constitueront un jour le coeur des formations pédagogiques, leurs axes essentiels. Sur un plan général, deux directions, l'une macrosociologique (rôles de la philosophie, de l'histoire, de la sociologie, de l'économie...), l'autre microsociologique (rôles de la psychologie, de la psychologie sociale, de l'ethnologie, de la psychanalyse...), existeront; elles se complètent

et le passage du général au particulier sera au centre des préoccupations (cf. P. Marc, 1982). Mais, dans l'immédiat, et en fonction des résultats de notre enquête, c'est sur un aspect beaucoup plus particulier que nous voudrions nous pencher : il concerne la dimension "analytique" de la formation des enseignants.

L'on a plus haut déploré que certaines tendances, baptisées x, en viennent à entraîner des notations et des estimations largement différentes d'un maître à l'autre; pour favoriser au mieux l'égalisation des accueils dans l'école, l'on peut certes songer à des sessions spécialisées, mais il faut aussi penser à l'examen détaillé de ces tendances x et à leur retentissement journalier dans la salle de classe. C'est que les sessions - moyen terme avons-nous dit - sont comparables à un emplâtre qui obture, occulte des manières de notation et jugement insoutenables : il faut aussi imaginer que l'enseignant puisse aller plus loin dans sa recherche et que, au lieu de se contenter d'un emplâtre, il souhaite connaître ce qui au fond de lui l'amène à tel et tel mode d'évaluation de ses écoliers.

Ainsi la présente enquête nous invite-t-elle à penser à la mise en place, durant la formation des maîtres, de procédures d'éclaircissement des dynamiques personnelles; et c'est par des expressions telles que "développement personnel" ou "analyse personnelle" que nous désignons ces procédures, encore que ces génériques exigent quelques précisions. En effet, à partir du moment où l'on pose que les enseignants devraient institutionnellement connaître des moments de réflexion sur leurs trajets individuels, sur leurs choix professionnels, sur leurs manières de se comporter avec les élèves, sur leurs réactions personnelles dans telle et telle situation scolaire, etc., à partir de ce moment s'ouvrent quantité de chemins d'élucidation qu'il est plus commode de regrouper sous ces vocables assez généraux, plutôt que de les baptiser du nom d'une méthode ou d'une école particulière.

Parmi les nombreuses routes possibles, on sait qu'il en est de plus ou moins praticables, et ceci pour de multiples raisons; ainsi, le temps requis, la nécessité d'un volontariat - peut-être absolument incompatible avec toute institutionnalisation -, le coût d'une telle démarche, la solidité de ses fondements théoriques, l'apprentissage de ceux-ci, l'existence de spécialistes assez nombreux et compétents, et, pour couronner le tout, l'irruption de phénomènes de mode et des tendances politiques et sociales des responsables de l'enseignement, ces éléments vont tous entrer dans la détermination de ce qui est possible ou non dans cette dimension "analytique" de la formation des enseignants.

Pour nous, le choix par le maître de telle ou telle méthode n'a pas une importance cruciale : ce qui importe avant tout, c'est que dans tous les cas ce maître pose en lui l'existence de cet Autre, l'inconscient, dont il maîtrise d'abord une manifestation et dont, de proche en proche, il saisit de mieux en mieux les retentissements au niveau de sa vie de tous les jours, et de sa vie scolaire.

En d'autres termes, il nous paraît indispensable de distinguer entre l'esprit de clocher qui anime trop souvent les tendances "analytiques" diverses et les possibilités effectives qui sont offertes et qui permettent le développement d'un discours sur l'acte pédagogique et ses racines profondes. D'ailleurs, les formations qui se mettent en place et qui concernent cette dynamique sont celles que les secteurs les plus actifs, les plus réalistes, les plus proches d'une pratique (éducative ou non) sont en mesure de proposer aux enseignants. C'est effectivement plus sa capacité de contacts avec le(s) public(s), soit sa propension à mobiliser un certain nombre de motivations en un court laps de temps d'information, que son excellence conceptuelle qui décide de l'impact d'une discipline dans le champ scientifique et social.

Certains sont frappés, voire indignés, par un tel état de fait. Et pourtant... Importe fondamentalement selon nous la capacité qu'ont certains courants d'amener leurs clients à des réflexions sur leurs comportements; sans dire que ces réflexions sont "rapides", il apparaît qu'elles naissent rapidement : là est selon nous l'important. Qu'à l'issue d'une formation pédagogique de deux ou trois ans les maîtres soient hermétiques et réfractaires à tout discours sur leur dynamique est scandaleux : il est permis de parier - et pour une fois en souhaitant perdre le pari - qu'ils seront leur vie durant hermétiques et réfractaires à tout discours de ce type; et, dans cette optique, il est des blocages précoces qui expliquent nombre de mésententes entre "théoriciens" et "praticiens".

### C - L'inanité des orientations précoces

Les phénomènes que nous avons statistiquement mis en évidence appellent un court terme fait de sessions "docimologiques", un moyen terme consistant en une révision importante des formations d'enseignants, dans lesquelles doivent apparaître des possibilités d'analyse des dynamiques profondes. Une troisième direction, que nous ne ferons là aussi qu'effleurer, consiste en une réflexion approfondie sur la valeur des orientations que nos systèmes scolaires occidentaux imposent précocement aux enfants.

Ce nouveau chemin correspond au long terme : mais c'est un long terme obligé si l'on songe que nos modes de sélection entraînent trop souvent des scléroses sociales qui dessinent des situations de plus en plus irréversibles. Cette réflexion, comme la précédente, ne saurait s'achever en quelques lignes mais nous voudrions amorcer ici un débat dont chaque année montrera un peu plus l'urgence.

Un point qui n'aura sûrement pas échappé aux lecteurs assidus, et que nous avons jusqu'à présent laissé dans l'ombre, concerne la considérable variation qui existe entre les premières classes de l'école primaire et la sixième (ou la cinquième lorsque cette école compte cinq années). Que diverses variables, telles que le sexe de l'enseignant, son ancienneté aient un rôle dans l'affaire, nous pensons l'avoir montré. Mais il reste que ces rôles sont

finalement assez modestes à côté de l'impact capital entraîné par l'examen d'orientation. Ce sont les enseignants de sixième primaire qui, dans notre échantillon, sont les plus sévères avec les élèves : il s'agit souvent d'hommes, et leur nombre d'années d'enseignement est souvent élevé, effectivement; mais, et en ce sens les enseignements primaires français et suisse diffèrent largement, la grande affaire de ces maîtres de la fin du primaire est en Suisse l'examen d'orientation à l'issue duquel les premiers jugements institutionnels, et non plus simplement inter-individuels et en provenance de l'enseignant, vont entraîner l'envoi dans telle filière, soit la reconnaissance ou non de l'écopier, une gratification pour ses parents, son maître...

C'est là un mécanisme que beaucoup déplorent, jusque dans les sphères politiques et de décision. Mais, dit-on, que faire en l'absence d'une telle orientation/sélection ? Peut-être est-ce poser prématurément le problème. De fait, les structures économiques qui exigent qu'environ 30 % de personnes soient nécessaires aux prises de responsabilités, de décisions, à la bonne marche du secteur tertiaire, ces exigences ont connu depuis quelques décennies une évolution considérable. Lorsque, au début du siècle, environ 3 % d'individus seulement transitaient par l'enseignement secondaire, c'est parce que cette proportion suffisait, dans la société d'alors, aux tâches "dirigeantes"; et il est vrai que ce 3 % est passé à 30 % environ (soit approximativement la proportion de personnes qui sortent aujourd'hui avec bonheur des filières secondaires "nobles").

Là où nous pensons que le problème réel de l'orientation/sélection n'a pas été vraiment abordé encore, c'est lorsque nous songeons à un avenir dans lequel ce nombre de 30 % aura connu un autre accroissement important. A supposer, succinctement, que ces 30 % deviennent 60 % (le taux n'est pas tout à fait imaginaire : voir l'exemple, parmi d'autres, de la ville de Genève), pense-t-on que les actuelles filières "nobles" seront hermétiques, au sens propre et figuré, aux nouveaux 30 % nécessaires à la bonne marche de notre société - à ces 30 % de nos jours insuffisamment compétents pour s'y intégrer... ? Nous savons que certains collègues, quand nous leur posons ainsi la question, rétorquent que cette "libéralisation" culturelle, cette "démocratisation" du savoir s'accompagnent d'une baisse de niveau générale ... L'argument, chacun le sait, est d'ailleurs avancé dans bien d'autres contextes.

Pour nous, la bonne réponse est que les évolutions sociologiques supplantent toujours, et en se riant, les nostalgies d'enseignants, aussi attendrissantes soient-elles... De 3 %, nous sommes passés à 30 %; et la technologie actuelle et ses développements exigent et exigeront bientôt plus. Le mouvement qui s'est amorcé avec l'obligation scolaire, qui a explosé dans les années 50 au niveau de l'enseignement secondaire, ce mouvement va se poursuivre : et si un jour la proportion requise est partout de 60 %, nous serons étonnés de constater que ces 60 % parviendront bon gré mal gré à "boucler" leur scolarité secondaire.

Pour ne pas oublier l'importance du point évoqué en deuxième position dans cette conclusion, nous voudrions mentionner le fait que, si de nombreux élèves "échouent" et ne parviennent pas à entrer dans les sections "nobles" (ils sont environ 60 % d'enfants de onze ans qui font tous les ans cette expérience et essuient les désapprobations et réprimandes de leur entourage), c'est aussi parce que, au-delà des actuels impératifs économiques, quelque chose en nous nous pousse à prononcer des "échecs". Une telle attitude, la présente enquête l'a nettement démontré, est absente lorsque nous nous occupons d'enfants très jeunes. Si l'impératif économique exigeait des sélections au niveau d'enfants de 5 ou 6 ans (l'histoire du travail nous apprend que c'est ce qui se passait il y a 150 ans dans les manufactures), il est probable qu'il ne rencontrerait que peu l'adhésion du corps enseignant, du moins en ce moment; c'est dire que notre époque est aussi celle du développement d'un phénomène général d'acceptation plus poussée des jeunes; si le mouvement se poursuit, il n'est pas exclu que nos sélections actuelles soient plus tard analysées avec une lucidité pour nous cruelle. Ce mouvement, sans doute, n'est pas étranger à la notion d'initiation. Mais nous ne prétendons pas pousser ici cette élucidation : nous avons la conviction que cette analyse surgira dans notre champ dans les années qui viennent.

C'est sans doute en terminant sur une anecdote que notre propos sera et le plus clair et le plus digeste. Assistant à une séance durant laquelle les participants s'interrogeaient sur la nécessité qu'il y a à surveiller étroitement les épreuves d'orientation, afin d'empêcher que des élèves "tricheurs" ne prennent en section "noble" la place d'un camarade plus valeureux, nous dûmes nous rendre à l'évidence : la plupart des participants pensaient que ce "tricheur", s'il réussissait à passer en section "noble", y resterait inaperçu jusqu'à la fin de son cursus... : la confiance que nous avons dans notre système scolaire est telle que nous pensons que l'enfant qui entre en un point usurpé de ce système y vit finalement comme s'il fréquentait la section qui lui était a priori réservée sans "tricherie". Peut-être, à y penser un peu plus fermement, voit-on que ce a priori n'a guère de sens : le corps enseignant, toujours plus convaincu de la faible efficacité des épreuves d'orientation, sinon conscient du contestable confort psychologique qu'elles nous procurent, en viendra sans doute bientôt à ne plus accepter si aisément les impératifs économiques qui les imposent ...

REFERENCES

- C. Baudelot & R. Establet, L'école capitaliste en France, Maspéro, Paris, 1972.
- G. Berger, Caractère et personnalité, PUF, Paris, 1954.
- J.P. Bigeault & G. Terrier, L'illusion psychanalytique en éducation, PUF, Paris, 1978.
- P. Bourdieu & J.C. Passeron, Les héritiers, Ed. Minuit, Paris, 1964.
- R. Criner, Caractérologie des instituteurs, PUF, Paris, 1963.
- Ecoliers de Barbiana, Lettre à une maîtresse d'école, Mercure de France, Paris, 1968.
- H.J. Eysenck, Les dimensions de la personnalité, PUF, Paris, 1950.
- S. Freud, Psychanalyse et médecine, in Ma vie et la psychanalyse, Gallimard (Idées), Paris, 1981.
- A. Le Gall, Les insuccès scolaires, PUF, Paris, 1954.
- M. Gilly, Perception sociale du partenaire scolaire et qualité de l'action éducative..., Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, 1/2, 1977, 217-259.
- M. Gilly, Enseignant-enseigné, rôles institutionnels et représentation, PUF, Paris, 1981.
- P. Marc, De la "bonté" et de la "dureté" du maître en fonction de l'origine sociale de l'élève, Psychologie scolaire, bulletin de l'AFPS, 37, 1981, 67-94.
- P. Marc, Contribution à une théorie pédagogique des comportements d'attente, thèse dactylographiée, Lyon, 1980.
- P. Marc, Echec scolaire et échec de l'instituteur : vers une formation à la responsabilité, Psychologie scolaire, bulletin de l'AFPS, 41, 1982, 5-26.
- R.A. Rosenthal & L. Jacobson, Pygmalion à l'école, Casterman, Paris, 1971.
- M. Schmidt, Inégalités sociales et culturelles, étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981, Vous avez dit pédagogie, 2, 1982.
- B. Schwartz, L'éducation demain, Aubier Montaigne, Paris, 1973.
- H. Zulliger, La psychanalyse à l'école, Flammarion, Paris, 1930.

LETTRE

(En tête : Université de Fribourg  
Institut de pédagogie)

AUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES  
DES CLASSES ENFANTINES ET PRIMAIRES  
VILLE DE FRIBOURG ET ENVIRONS

Madame, Monsieur,

Nous avons l'honneur de solliciter votre compétence au sujet d'une investigation psycho-pédagogique relative aux explications données par les enseignants à propos de leurs élèves; par ses résultats, cette recherche, espérons-nous, permettra d'améliorer la formation des enseignants.

Nous insistons sur le fait que cette enquête est anonyme, tant au niveau des élèves que nous vous demandons d'estimer qu'à votre niveau personnel.

S'il vous plaît :

- a) soyez assez aimable pour remplir attentivement la première feuille, indications générales, qui vous concerne;
- b) veuillez remplir ensuite, aussi précisément que possible, un questionnaire pour un sur deux de vos élèves (ceci a pour but d'alléger votre tâche). Pour cela, il vous suffit de choisir, sur la liste alphabétique des écoliers, ceux qui occupent un rang pair.

(...)

P.S. Le questionnaire étant le même pour l'école enfantine et pour l'école primaire, il sera délicat aux maîtresses de l'école enfantine de répondre à certaines questions. Nous leur demandons toutefois de remplir au maximum les questionnaires.

---

INDICATIONS GENERALES (concernent le maître)

---

Classe :  Enfantine  1ère prim.  3ème prim.  6ème prim.

Ecole :  Urbaine (+ de 3000 habitants)  
 Rurale (- de 3000 habitants)

Enseignant :  femme  homme

Nombre d'années d'enseignement :

1-3 ans  4-8 ans  9-15 ans  16 ans et +

ANNEXE I (suite) QUESTIONNAIRE

PRENOM DE L'ELEVE (réel ou fictif) . . . . .

Sexe / / garçon / / fille

Nationalité / / suisse / / italienne / / espagnole / / française / / autre : laquelle ? . . . . .

Profession des parents : . . . . .

Fréquence des contacts enseignant-parents : / / rare / / moyenne / / élevée

L'enfant vient-il très régulièrement à l'école ? / / oui / / non

A-t-il redoublé une classe : / / oui / / non

Risque-t-il, selon vous, de redoubler ultérieurement une classe : / / oui / / non

Veillez entourer les chiffres 1, 2 ou 3 selon que l'enfant se situe dans le premier, deuxième ou troisième tiers de sa classe en langue (lecture, orthographe, rédaction, etc.) et en mathématique; répondez le plus objectivement possible

	1		1
langue	2	mathématique	2
	3		3

Sur chacune des échelles suivantes, veuillez situer la position de l'élève. Exemple de la première échelle, "immature/mûr" : plus l'enfant vous paraît "immature" et plus vous choisissez de cocher une case vers la gauche de l'échelle. Inversement, plus il vous paraît "mûr" et plus vous choisissez de cocher une case vers la droite. Vous ne cochez donc qu'une case par ligne, mais toujours une.

immature	/ / / 0 / / /	mûr
nerveux	/ / / 0 / / /	non nerveux
paresseux	/ / / 0 / / /	non paresseux
lent	/ / / 0 / / /	non lent
peu attentif	/ / / 0 / / /	attentif
ne fait aucun effort	/ / / 0 / / /	fait beaucoup d'efforts
rêveur	/ / / 0 / / /	non rêveur
amuseur	/ / / 0 / / /	non amuseur
dispersé	/ / / 0 / / /	non dispersé
peureux	/ / / 0 / / /	non peureux
peu intelligent	/ / / 0 / / /	intelligent

N.B. Certains de ces termes vous paraîtront ambigus. Ils le sont effectivement. Ils ont été donnés par des enseignants et le plus simple consiste pour vous à les utiliser dans leur sens le plus courant.

Observations : Quels sont enfin les termes qui vous viennent spontanément à l'esprit pour qualifier le comportement de cet enfant ?

CONTRIBUTIONS RELATIVES DES VARIABLES

Annexe II

NO	NOM	EFFECTIF	PROR. MARG.	VARIANCE	POURC. VAR.	CONTRIBUTIONS DES VARIABLES AUX FACTEURS				
70	RUD	0.850E+02	0.016	0.376E+01	0.020	0.056	-0.014	0.005	0.027	-0.004
71	RUN	0.275E+03	0.051	0.441E+00	0.007	-0.020	0.000	0.000	-0.020	0.001
72	RUB	0.360E+02	0.007	0.104E+02	0.023	0.001	0.024	-0.019	0.021	0.000
73	LA1	0.133E+03	0.025	0.196E+01	0.016	-0.040	-0.007	0.014	-0.011	0.018
74	LA2	0.117E+03	0.022	0.242E+01	0.017	0.002	0.022	0.030	-0.017	-0.012
75	LA3	0.780E+02	0.014	0.420E+01	0.020	0.057	-0.023	0.016	0.008	0.000
76	LAR	0.680E+02	0.013	0.489E+01	0.020	0.000	0.009	-0.279	0.053	-0.003
77	MA1	0.134E+03	0.025	0.196E+01	0.016	-0.034	-0.009	0.011	-0.031	0.031
78	MA2	0.132E+03	0.024	0.204E+01	0.016	0.008	0.008	0.035	-0.020	-0.050
79	MA3	0.520E+02	0.010	0.668E+01	0.021	0.030	-0.011	0.032	0.054	0.013
80	MAR	0.780E+02	0.014	0.411E+01	0.020	0.000	0.011	-0.281	0.055	-0.001
81	MAT1	0.370E+02	0.007	0.947E+01	0.021	0.029	-0.027	0.004	0.037	0.012
82	MAT2	0.710E+02	0.013	0.466E+01	0.020	0.025	0.000	0.001	0.000	-0.026
84	MAT4	0.135E+03	0.025	0.192E+01	0.016	0.000	0.037	0.000	-0.001	-0.007
85	MAT5	0.142E+03	0.026	0.178E+01	0.015	-0.046	-0.017	-0.004	-0.005	0.017
86	NER1	0.640E+02	0.012	0.510E+01	0.020	0.009	-0.005	-0.008	-0.024	-0.017
87	NER2	0.114E+03	0.021	0.250E+01	0.017	0.003	0.011	0.003	0.001	0.004
89	NER4	0.990E+02	0.018	0.299E+01	0.018	-0.001	0.001	0.003	0.000	0.023
90	NFR5	0.108E+03	0.020	0.268E+01	0.018	-0.007	-0.006	-0.003	0.009	-0.013
91	PAR1	0.270E+02	0.005	0.137E+02	0.023	0.034	-0.048	-0.002	-0.012	0.028
92	PAR2	0.720E+02	0.013	0.448E+01	0.020	0.017	0.005	-0.002	-0.027	-0.053
94	PAR4	0.126E+03	0.023	0.216E+01	0.017	0.001	0.041	0.000	0.000	0.073
95	PAR5	0.160E+03	0.030	0.145E+01	0.014	-0.040	-0.015	0.001	0.018	-0.023
96	LEN1	0.570E+02	0.011	0.593E+01	0.021	0.018	-0.004	-0.005	0.000	-0.010
97	LEN2	0.830E+02	0.015	0.384E+01	0.019	0.006	0.005	0.002	0.010	-0.005
99	LEN4	0.124E+03	0.023	0.222E+01	0.017	0.001	0.018	0.006	0.002	0.000
100	LEN5	0.124E+03	0.023	0.215E+01	0.016	-0.030	-0.023	-0.006	-0.012	0.017
101	ATT1	0.490E+02	0.009	0.709E+01	0.021	0.055	-0.058	-0.005	0.000	0.000
102	ATT2	0.850E+02	0.016	0.370E+01	0.019	0.016	0.019	0.000	-0.063	-0.002
104	ATT4	0.131E+03	0.024	0.202E+01	0.016	-0.001	0.038	0.003	0.026	0.011
105	ATT5	0.123E+03	0.023	0.218E+01	0.016	-0.052	-0.029	0.000	0.001	-0.004
106	EFF1	0.110E+02	0.002	0.341E+02	0.023	0.023	-0.050	0.000	0.005	0.083
107	FFF2	0.700E+02	0.013	0.461E+01	0.020	0.034	-0.002	0.000	-0.051	-0.025
109	EFF4	0.172E+03	0.032	0.129E+01	0.014	0.000	0.034	-0.004	0.000	0.018
110	FFF5	0.122E+03	0.023	0.222E+01	0.017	-0.029	-0.015	0.009	0.025	-0.020
111	REV1	0.450E+02	0.008	0.789E+01	0.022	0.020	-0.031	-0.016	-0.001	-0.001
112	REV2	0.116E+03	0.021	0.241E+01	0.017	0.008	0.021	0.000	-0.007	0.023
114	REV4	0.137E+03	0.025	0.190E+01	0.016	-0.002	0.010	0.002	0.011	0.000
115	REV5	0.880E+02	0.016	0.343E+01	0.018	-0.021	-0.029	0.000	0.000	-0.032
116	AMU1	0.700E+02	0.013	0.457E+01	0.020	0.007	-0.007	-0.039	-0.072	-0.002
117	AKU2	0.850E+02	0.016	0.371E+01	0.019	0.006	0.004	-0.005	0.001	0.064
119	AMU4	0.122E+03	0.023	0.225E+01	0.017	0.000	0.015	0.012	0.002	0.000
120	AMU5	0.108E+03	0.020	0.266E+01	0.018	-0.020	-0.013	0.010	0.022	-0.040
121	DTS1	0.570E+02	0.011	0.600E+01	0.021	0.045	-0.049	-0.014	-0.007	-0.001
122	DTS2	0.109E+03	0.020	0.267E+01	0.018	0.012	0.037	-0.004	-0.009	0.002
124	DTS4	0.127E+03	0.023	0.209E+01	0.016	-0.005	0.008	0.005	0.010	0.015
125	DTS5	0.910E+02	0.017	0.330E+01	0.018	-0.038	-0.025	0.009	0.003	-0.030
126	PEU1	0.360E+02	0.007	0.989E+01	0.022	0.000	0.000	0.000	0.059	-0.067
127	PEU2	0.760E+02	0.014	0.420E+01	0.020	0.000	0.003	0.004	0.013	0.001
129	PEU4	0.112E+03	0.021	0.252E+01	0.017	0.000	0.012	0.018	0.002	0.006
130	PEU5	0.161E+03	0.030	0.145E+01	0.014	0.000	-0.013	-0.025	-0.062	0.003
131	TNT1	0.160E+02	0.003	0.240E+02	0.023	0.018	-0.026	0.001	0.053	0.028
132	TNT2	0.450E+02	0.008	0.765E+01	0.021	0.029	-0.001	0.024	0.008	0.000
134	TNT4	0.166E+03	0.031	0.137E+01	0.014	0.002	0.032	0.001	-0.001	-0.036
135	INT5	0.151E+03	0.028	0.162E+01	0.015	-0.040	-0.015	-0.014	-0.011	0.023
TOTAL		0.541E+04		0.303E+01						

## "V O U S   A V E Z   D I T . . .   P E D A G O G I E"

- N° 1 : P. Marc, J.-M. Chappuis & P. Rovero, Echecs des uns, inéchecs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes, avril 1982, 36 p.
- N° 2 : M. Schmidt, Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg, juin 1982, 30 p.
- N° 3 : P. Rovero, Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants, octobre 1982, 36 p.
- N° 4 : P. Marc, Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ? janvier 1983, 17 p.
- N° 5 : J.-M. Chappuis & P. Marc, De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant, novembre 1983, 67 p.
- N° 6 : V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, Des perceptions des fonctions de l'École par les enseignants, avril 1984, 27 p.
- N° 7 : P. Marc, Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant, mars 1985, 65 p.
- N° 8 : P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, P. Rovero et M. Schmidt, Le tronc commun au degré 6, juin 1985, 50 p.
- N° 9 : P. Marc (coll. D. Gabus, Ph. Rovero & M. Schmidt), La connaissance et/ou la personne : Une réflexion sur la pédagogie universitaire, janvier 1986, 29 p.
- N° 10 : S. Roller, Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie, juin 1986, 50 p.
- N° 11 : L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939), articles de Marguerite Bosserdet, William Perret, Gustave Richard et Pierre Marc, février 1987, 103 p.
- N° 12 : Ph. Rovero (coll. P. Marc), Choisir une école alternative en Suisse romande, juin 1987, 40 p.
- N° 13 : P. Marc, Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation, janvier 1988, 77 p.

U N I V E R S I T E   D E   N E U C H A T E L  
Séminaire des Sciences de l'Éducation  
2 Quai Robert-Comtesse 2000 Neuchâtel  
(038) 21 31 81