

QUATRIÈME CHAPITRE

L'EXPÉRIMENTATION

A - LA POPULATION EXPERIMENTALE : COMPOSITION ET PARTICULARITES

L'expérimentation s'est déroulée sur une durée totale de quatre années (des années scolaires 1972-73 à 1975-76). Elle concernait les élèves admis en classe de 6ème "traditionnelles" (les 6ème dites de transition étant donc exclues) et effectuant la totalité de leur scolarité du premier cycle du second degré au sein du même Collège d'Enseignement Secondaire (C.E.S.). Il s'agit donc d'une population "tout venant" et non pas d'un échantillon représentatif qui nous permettrait de généraliser nos observations ou conclusions éventuelles. Cette absence de représentativité ne constitue pas d'ailleurs une caractéristique propre à notre population, mais est plutôt le lot de toute population parvenant en classe de 3ème comme le souligne M. REUCHLIN (1) :

"Les enfants qui fréquentent une classe de troisième d'enseignement général dans un établissement public sont loin de constituer un échantillon représentatif de la population générale des enfants de moins de 16 ans".

D'autre part, ce qui nous intéresse surtout, c'est, rappelons-le, l'effet du cursus scolaire sur les individus. C'est pourquoi nous nous attacherons avant tout aux élèves effectuant la totalité de leur scolarité dans le même établissement pendant la même période.

Notre population de départ est donc amenée à s'amenuiser d'une manière extrêmement sensible pour un certain nombre de raisons. La plus importante tient à l'existence d'un palier d'orientation en fin de cycle d'observation (classe de 5ème) où une proportion élevée d'élèves quitte l'enseignement général pour poursuivre une scolarité en Collège d'Enseignement Technique ou en classe de C.P.P.N. (2) (près de 25 % dans notre cas, 82 élèves exactement). Nous n'avons pas procédé à une recherche systématique, ni à une observation attentive des causes de ce départ massif. Celles-ci ne constituaient pas le but de notre travail ; elles sont par ailleurs

(1) REUCHLIN (M.), BACHER (F.) : L'orientation à la fin du premier cycle secondaire, Paris, P.U.F., 1969, p. 29.

(2) C.P.P.N. : classe pré-professionnelle de niveau.

maintenant bien connues ; soulignons simplement que le pourcentage de départ en C.E.T. ou en C.P.P.N. (1), que nous relevons, correspond pratiquement exactement au taux observé au cours d'enquêtes beaucoup plus étendues.

Cependant, notre population présente certaines caractéristiques particulières qui tiennent à la localisation géographique de l'établissement où elle se trouve scolarisée. Le C.E.S. est situé sur la commune de Rillieux qui, à partir de 1964, a connu les bouleversements engendrés par une urbanisation rapide et qui est passée du statut de commune rurale à celui de Z.U.P. (2). Cette modification profonde de l'environnement qui entraîne des mouvements de population rapides et considérables, se traduit par des caractéristiques particulières de notre population qui concernent surtout sa dimension et l'origine sociale des sujets qui la composent.

I - COMPOSITION DE LA POPULATION "EXPERIMENTALE"

Notre expérimentation débutée en 1972-73 concernait un effectif total de 339 élèves scolarisés dans 11 classes de 6ème. Nous n'avons pu finalement recueillir d'observations complètes que pour 149 d'entre eux. Parmi ceux-ci, 78 élèves ont effectué toutes leurs études du 1er cycle dans le même type d'enseignement (soit 39 élèves pour l'enseignement de type I, 39 élèves pour l'enseignement de type II).

En fait, à la fin de notre expérimentation, 257 élèves étaient scolarisés en classes de 3ème, parmi ceux-ci, seuls 159 appartenaient à la population initiale... sur une durée de trois années, 98 élèves ont donc quitté l'établissement où ils avaient débuté leurs études secondaires. Le travail quotidien auprès d'établissements scolaires, y compris celui que nous avons choisi comme lieu d'observation, nous avait bien laissé percevoir l'existence de changements sensibles dans la composition des effectifs. L'importance et la brutalité des chiffres nous ont néanmoins extrêmement surpris, puisque nous ne retrouvons, en fin de cursus, que 47 % de notre effectif initial. Les élèves ayant effectué leur scolarité complète dans un

(1) C.E.T. : Collège d'Enseignement Technique.

C.P.P.N. : Classe pré-professionnelle de niveau.

(2) Z.U.P. : Zone d'Urbanisation Prioritaire.

seul type d'enseignement -que ce soit le type I ou le type II- représentant en fait 24 % de notre population "de départ", 23 % des élèves ayant effectué un trajet impliquant un passage dans l'un et l'autre type.

II - PARTICULARITES DE LA POPULATION

Nous avons essayé de préciser la spécificité de notre population en la comparant à un échantillon représentatif de la population des élèves de sixième.

Ces données ne jouent cependant qu'un rôle indicatif puisqu'on ne retrouve pas parmi les publications du Ministère de l'Education Nationale, d'enquête générale effectuée exactement à la même époque.

Une enquête réalisée en 1972-73 (1) peut néanmoins nous fournir quelques indications, bien qu'elle ne distingue pas l'enseignement public de l'enseignement privé.

AGE DES ELEVES SCOLARISES EN SIXIEME I ET EN SIXIEME II

	10 a et -	11 a	12 a	13 a
Echantillon national	6 %	50 %	36 %	8 %
Rillieux	(2)	61 %	35 %	4 %

Rillieux se distingue donc par une absence pratiquement totale d'élèves très jeunes et un pourcentage moins élevé d'élèves âgés.

ACTIVITE PROFESSIONNELLE DE LA MERE

	Mère exerçant une profession	Mère sans profession
Echantillon national	30,6 %	69,3 %
Rillieux	42 %	58 %

(1) L'échantillon dit "PANEL D'ELEVES", résultats de l'enquête 72-73. Etude et Documents n° 28, Ministère de l'Education Nationale, Service d'informations économiques et statistiques.

(2) Un seul élève a moins de dix ans en sixième.

Sur cette "variable", le contraste est très net entre les deux groupes.

Profession du père : nous avons retenu les neuf catégories professionnelles classiquement utilisées par l'I.N.S.E.E., que nous avons regroupées en ensembles plus "larges" étant donné la faiblesse numérique de notre population, pour ne conserver que cinq rubriques.

CORRESPONDANCE ENTRE LES CATEGORIES PROFESSIONNELLES
RETENUES ET CELLES ETABLIES PAR L'I.N.S.E.E.

Catégories professionnelles retenues	Catégories INSEE correspondantes
Agriculteurs Salariés agricoles	Agriculteurs Salariés agricoles
Patrons de l'industrie et du commerce	Cf INSEE
Professions libérales et cadres supérieurs	Cf INSEE
Cadres moyens	Cf INSEE
Employés + ouvriers	Employés Contremaîtres, ouvriers qualifiés Ouvriers Personnels de service
Sans profession	Personnes non actives Pères décédés Pères non responsables

COMPARAISON EN POURCENTAGES
 (selon les catégories professionnelles choisies)
DE LA POPULATION NATIONALE ET DE LA POPULATION EXPERIMENTALE

Echantillon national		Rillieux
Agriculteurs	13 %	(1)
Salariés agricoles	2 %	
Patrons de l'industrie et du commerce	11 %	13 %
Professions libérales et cadres supérieurs	9 %	13 %
Cadres moyens	11 %	24 %
Employés + Ouvriers	44 %	47 %
Sans profession	4 %	3 %
TOTAL	94 % (2)	100 %

Ce tableau nous semble clarifier les observations précédentes. On n'observe pas à Rillieux de parents agriculteurs, ce qui tend à expliquer, au moins en partie, le pourcentage nettement plus élevé de mères d'élèves exerçant une activité professionnelle (phénomène très rare chez les épouses d'agriculteurs). Les pourcentages relativement plus élevés des catégories "patrons de l'industrie et du commerce", "professions libérales et cadres supérieurs" ainsi que "cadres moyens" et "employés et ouvriers" correspondent à la structure nouvelle de la commune où cohabitent deux types de population. L'une est constituée essentiellement de personnes possédant un statut professionnel relativement élevé dans la hiérarchie (cadres moyens et au-dessus) que l'on peut considérer comme la population "ancienne" résidant en

- (1) Un seul élève en fait dont le père est maraîcher : cette catégorie professionnelle ne sera pas retenue.
 (2) Les catégories "pupilles de la nation" et "autres catégories" qui n'apparaissent pas dans notre population complètent ces pourcentages de l'échantillon national.

villas et en habitations individuelles (ceci depuis une date bien antérieure à la création de la Z.U.P.). Enfin, les grands ensembles nouvellement construits, hébergent une forte proportion d'ouvriers et d'employés (certains immeubles de meilleur "standing" étant réservés à des cadres moyens ou supérieurs), lesquels constituent une population très mobile en attente de conditions de logement plus favorables ou plus proches de leur lieu de travail.

B - LES INSTRUMENTS D'OBSERVATION

Ce travail s'est effectué dans le cadre de notre pratique de Conseiller d'Orientation scolaire et professionnelle. Nous nous sommes attachés à ce qu'il s'incorpore de la manière la plus naturelle possible au sein de ces activités qui concourent toutes à l'adaptation scolaire des adolescents. Nous avons donc utilisé au maximum les observations traditionnellement recueillies dans le cadre de cette activité et limité l'apport de techniques ou d'instruments nouveaux.

Nous nous intéressons aux effets du cursus scolaire, donc à une certaine réalité qui existe d'une manière naturelle (ou plutôt qui est due à la nature du système scolaire). Il n'est donc pas question de modifier les représentations ou les perceptions éventuelles que pourraient en avoir les élèves. Il est par contre essentiel que ceux-ci ne perçoivent pas une recherche extérieure ou annexe au processus d'orientation, de même qu'il apparaît important que le praticien ne soit pas perçu également comme un chercheur, mais comme un spécialiste de l'orientation, distinct des enseignants et de l'administration scolaire.

Nous pensons enfin que les dossiers établis par les conseillers d'orientation contiennent un très grand nombre d'informations pertinentes que l'on a toujours intérêt à utiliser de la manière la plus approfondie possible. Si ces informations existent, elles ne sont pas le plus souvent recueillies d'une manière qui puisse faciliter leur exploitation, si l'on veut s'intéresser à des groupes d'individus ou à des résultats plus globaux que ceux qui peuvent paraître significatifs lors d'un examen individuel. C'est pourquoi nous avons tenté de systématiser, sous forme de questionnaires écrits qui concernent les "motifs du travail scolaire" et "l'environnement de l'élève", l'ensemble des informations que le conseiller s'efforce de recueillir lors de consultations individuelles.

Ces raisons, jointes au fait que nous avons travaillé d'une manière solitaire, qui ne permet guère d'étendre le domaine des investigations, nous ont conduit à privilégier les techniques traditionnelles de l'examen collectif par tests et questionnaires, et de l'entretien.

I - LES EXAMENS COLLECTIFS EN SIXIEME ET EN TROISIEME

1) Au niveau des classes de sixième

L'examen collectif était constitué par une seule épreuve :
l'Echelle Collective de Niveau Intellectuel (E.C.N.I. cahier IV) dans sa
version adaptée au cycle d'observation (1).

Exemples :

SÉRIES NUMÉRIQUES

On vous donne une série de nombres arrangés d'une certaine manière.
On vous demande de trouver, parmi les groupes de deux nombres proposés sur la deuxième ligne,
celui qui continue la série, c'est-à-dire qui complète les cases vides.

Exemple

		1	2	3	4	5					
5	7	5	6	6	7	6	8	4	5	5	8
A		B		C		D		E		F	

Les deux nombres qui continuent la série sont 6 et 7. Ces deux nombres sont dans la case C.
C'est pourquoi vous devez entourer d'un cercle la lettre C.

ANALOGIES VERBALES

On vous donne trois mots et on vous demande d'en trouver un 4^e qui soit au 3^e comme le 2^e au 1^e.

Exemple :

OEIL est à VOIR

comme OREILLE est à

1 - visage

2 - tête

3 - vue

4 - entendre

5 - nez

6 - toucher

L'œil sert à voir comme l'oreille sert à entendre : le mot convenable est entendre.

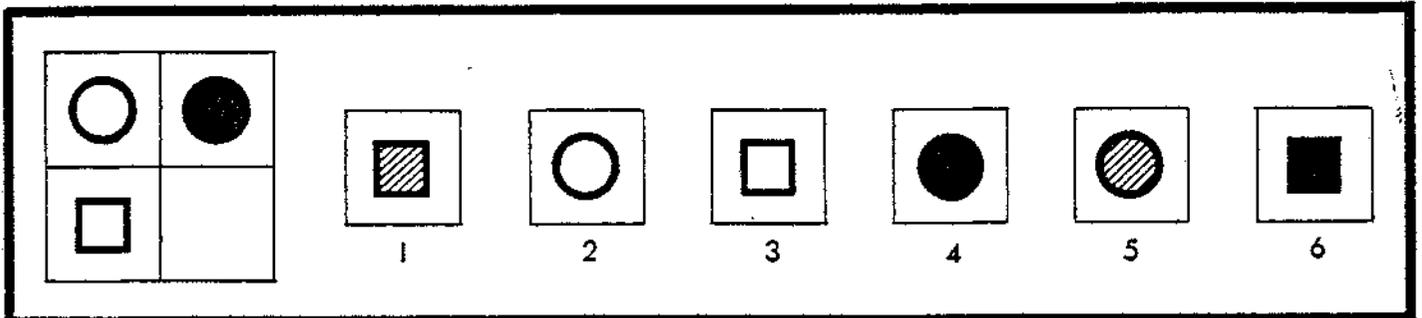
C'est pourquoi vous devez entourer d'un cercle le chiffre 4.

(1) Voir annexe n° 4.

MATRICES

Il faut trouver parmi les six dessins qui se trouvent à droite du grand carré, celui qui manque dans le coin inférieur droit du grand carré.

Exemple



Le dessin qui manque est le dessin 6.

C'est pourquoi vous devez entourer d'un cercle le chiffre 6.

PROVERBES

On vous donne un proverbe tel que celui-ci :

QUAND LE CHAT N'EST PAS LA, LES SOURIS DANSENT.

On vous demande de trouver, parmi les six phrases écrites au-dessous, celle dont le sens se rapproche le plus de celui du proverbe :

- 1 — Les souris ne sont pas méfiantes.
- 2 — La distraction chasse la crainte.
- 3 — Quand le patron est parti, les apprentis s'amusent.
- 4 — Il faut toujours prouver ce qu'on affirme.
- 5 — Il faut savoir s'adapter aux circonstances.
- 6 — Les souris aiment danser.

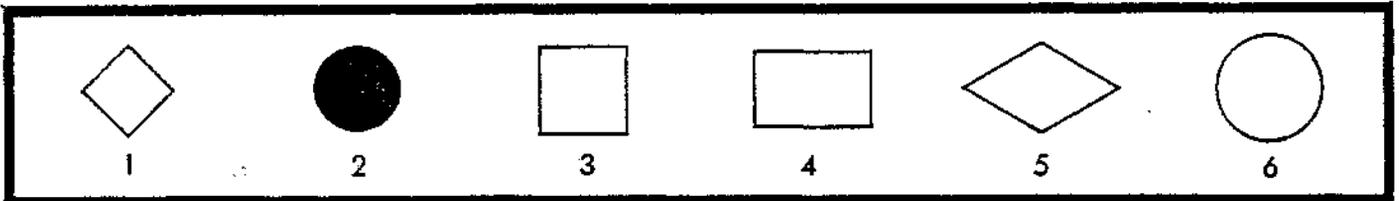
Vous voyez que la phrase dont le sens se rapproche le plus de celui du proverbe est la phrase 3. C'est pourquoi vous devez entourer le chiffre 3.

UN ÉLÉMENT DIFFÉRENT

Dans chaque bande, composée de six dessins, cinq se ressemblent d'une certaine manière.
Un seul est différent.

Vous devez entourer d'un cercle la lettre qui correspond à ce dessin.

Exemple



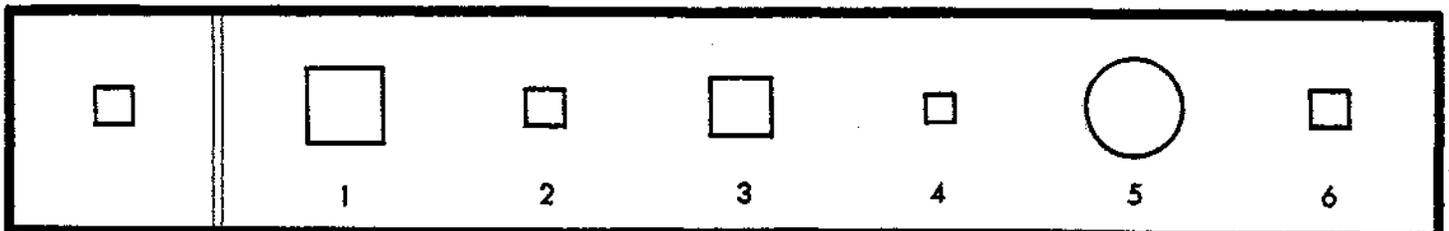
Tous les dessins sont blancs, sauf le dessin 2 qui est noir.
C'est pourquoi vous devez entourer d'un cercle le chiffre 2.

DIFFÉRENCES

Au début de la bande, on vous présente un petit carré.

Vous devez choisir, parmi les six figures, 1, 2, 3, 4, 5, 6, celle qui est la plus différente du petit carré.

Exemple



Vous voyez que c'est la figure 5 (le cercle) qui est la plus différente du petit carré.
C'est pourquoi vous devez entourer d'un cercle le chiffre 5.

VOCABULAIRE

Trouvez, parmi les six mots ci-dessous, celui qui veut dire la même chose ou presque la même chose que le mot en majuscules.

MAISON

1 - location 2 - demeure 3 - pièce 4 - cuisine 5 - studio 6 - loge

Le mot qui veut dire la même chose que MAISON est : demeure.

C'est pourquoi vous devez entourer le chiffre 2.

APPARTENANCE A DEUX CLASSES

On vous donne deux séries de mots, l'une verticale, l'autre horizontale.

On vous demande de trouver le mot qui appartient à la fois aux deux séries et qui devrait se trouver dans le cadre blanc.

Exemple :

		Pierre			
		François			
		Alain			
Mireille	Christine	<input type="text"/>	Monique	Nicole	
		Jacques			

1 - Hélène 2 - Jacqueline 3 - Dominique 4 - Roger 5 - Christian 6 - Denise

La bonne réponse est Dominique qui est à la fois un prénom de garçon (série verticale) et un prénom de fille (série horizontale).

C'est pourquoi vous devez entourer d'un cercle le chiffre 3.

Cette épreuve permet de recueillir une note d'aptitude verbale, une note d'aptitude non-verbale, une note totale. Elle est subdivisée en huit sub-tests (4 verbaux et 4 non-verbaux) qui permettent une estimation globale de l'intelligence (c'est un facteur commun qui explique en effet la plus grande part de variabilité observée dans les résultats à l'ensemble de l'épreuve). On peut transformer les résultats obtenus par des notes en quotient intellectuel (QI verbal, QI non-verbal, QI global), celles-ci sont donc en liaison avec l'âge réel des sujets, raison pour laquelle nous ne les avons pas utilisées. Nous nous intéressons en effet aux résultats obtenus par un élève situé à un certain niveau scolaire (ici en classe de

sixième) et non pas à ses performances par rapport aux enfants de son groupe d'âge.

Nous avons donc recueilli pour chaque élève, les notes brutes aux parties verbales, non-verbales et globales de l'échelle ; en fait, ce sont les notes standardisées obtenues par un étalonnage en onze catégories normalisées sur l'ensemble des élèves de sixième que nous avons utilisées.

Au cours de ce même examen collectif, était recueilli tout un ensemble de renseignements fournis par des questionnaires :

- questionnaire dit "d'identité" fournissant des indications sur le sujet et sa famille (profession des parents, fratrie, âge et sexe de l'élève, renseignements sur sa scolarité antérieure, etc...) ;
- questionnaire portant sur les motifs du travail scolaire ;
- questionnaire portant sur l'environnement de l'élève, particulièrement sur les attitudes de sa famille vis-à-vis de l'école et de la scolarité de l'enfant ;
- une fiche de notations scolaires.

2) Au niveau de la classe de troisième

L'examen collectif se compose également d'épreuves d'aptitudes et de questionnaires. Les épreuves d'aptitudes étaient les suivantes :

- B V 8 -

Epreuve qui demande une connaissance précise du vocabulaire et de bonnes possibilités de compréhension. Le sujet doit choisir dans une série de six mots celui qui n'appartient pas à la série. Exemple :

Vous trouverez à l'intérieur de ce cahier des séries de 6 mots comme celle-ci :

) chagrin bonheur mélancolie ennui désespoir accablement

Dans cette série, 5 mots contiennent la même idée, ici l'idée de tristesse. Ce sont les mots : chagrin, mélancolie, ennui, désespoir, accablement. Le mot «bonheur» ne contient pas l'idée de tristesse. Il ne fait donc pas partie de la série. Faites une croix dans le cercle qui précède le mot «bonheur».

Epreuve présentée par l'auteur (R. BONNARDEL) comme une épreuve de compréhension verbale abstraite. Le sujet doit choisir, parmi six phrases qui accompagnent une pensée (ou un proverbe), les deux phrases dont le sens lui paraît se rapprocher le plus de la pensée. Exemple :

Vous trouverez ci-dessous des pensées accompagnées de six phrases. Vous ferez une croix dans les cercles correspondant aux deux phrases dont le sens vous paraît se rapprocher le plus (ou s'éloigner le moins) de la pensée.

Rappelez-vous que vous devez indiquer deux phrases et deux phrases seulement.



POUR EXÉCUTER DE GRANDES CHOSES IL FAUT VIVRE COMME SI ON NE DEVAIT JAMAIS MOURIR.

- La réalisation des grandes choses réclame des efforts surhumains.
- L'appréhension de la mort limite l'esprit d'entreprise.
- On oublie sa propre destinée en travaillant à de grandes choses.
- Les grands hommes travaillent pour l'éternité.
- Les grandes œuvres survivent à leurs auteurs.
- Les grands réalisateurs ne doivent pas songer à la fragilité de la vie humaine.

Epreuve de raisonnement se présentant sous une forme verbale simple ne demandant qu'une connaissance élémentaire de la langue (109 questions regroupées en neuf catégories). Le sujet doit choisir la bonne réponse parmi une liste de réponses possibles qu'on lui propose. Exemple :

QUESTION 1. — Jacques possède 200 francs de plus que Jean. Jean possède 1.000 francs. Combien Jacques possède-t-il ?

Choix de réponses :

a) 2.000 b) 1.500 c) 1.200 d) 800 e) 600 ;

La bonne réponse est 1.200. Vous devez donc faire une croix sur la lettre (c) qui précède cette réponse. Regardez votre feuille de réponse à la question n° 1, elle a été faite.

(1) Voir annexes n° 5 et 6 pour les épreuves BV 8 et BV 16.

(2) Cf annexes n° 7 et 8.

Epreuve de raisonnement sur matériel géométrique (60 questions de difficulté croissante). Le sujet doit choisir quelle est parmi les figures numérotées celle qui doit continuer la série proposée en début de ligne. Exemple :

1

A	B	C		S	D	M	U	H	T
				1	2	3	4	5	6

2

				1	2	3	4	5	6

Cette batterie d'épreuves factorielles nous permet donc d'obtenir pour chaque élève :

- une note verbale (V) à partir des résultats au BV 8 et au BV 16,
- une note non-verbale (NV) à partir des résultats au BV 9 et au B 53,
- une note totale : $V + NV$.

Pour chacune des épreuves, nous avons pris en compte la note standard obtenue d'après l'étalonnage (en onze catégories normalisées) effectué sur la population des élèves de troisième. On peut immédiatement remarquer que cette population d'élèves de troisième est une population "sélectionnée" par rapport à celle qui a débuté le premier cycle, quatre ans auparavant, puisque près du quart des élèves ont abandonné l'enseignement général en fin de cinquième. Elle est, par ailleurs, différente puisqu'une forte proportion d'élèves est arrivée en cours de cycle comme nous l'avons signalé précédemment. Ce biais d'étalonnage réduit la variabilité des notes aux tests d'aptitudes proposés en classe de troisième et peut avoir pour conséquence, de compromettre une comparaison éventuelle entre des sous-groupes de cette population. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

(1) Cf annexe n° 9.

Enfin, cet examen collectif était complété par des questionnaires d'intérêts adaptés aux filles ou aux garçons. Ce questionnaire comprend quatorze séries de neuf questions. Pour chaque série, il est demandé au sujet de choisir les trois activités qui lui plaisent le plus et les trois qui l'intéressent le moins. Exemple :

Questionnaire "filles" - séries A et B (1)

A

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | Assister à la représentation d'une pièce de théâtre classique. | 1 |
| 2 | Visiter une exposition de peinture. | 2 |
| 3 | Assister à une conférence avec projections sur une découverte récente en biologie. | 3 |
| 4 | Assister à un match de volley-ball entre deux grandes équipes. | 4 |
| 5 | Visiter des personnes âgées et les aider dans certains travaux. | 5 |
| 6 | Visiter une exposition d'arts ménagers. | 6 |
| 7 | Visiter un salon de l'équipement de bureau. | 7 |
| 8 | Visiter une centrale d'énergie atomique. | 8 |
| 9 | Tenir un stand dans une exposition commerciale. | 9 |

B

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | Dessiner ou peindre selon votre imagination ou d'après nature. | 1 |
| 2 | Faire des expériences de physique ou de chimie. | 2 |
| 3 | Pratiquer une ou deux spécialités d'athlétisme. | 3 |
| 4 | Aider un enfant à faire ses devoirs et lui expliquer ses leçons. | 4 |
| 5 | Prendre soin des plantes et arbustes d'un jardin d'agrément. Entretien des pelouses. | 5 |
| 6 | Etablir des factures pour un artisan. Classer le courrier et répondre aux lettres des clients. | 6 |
| 7 | Vous charger de l'entretien et des réparations des appareils électroménagers utilisés à la maison | 7 |
| 8 | Organiser une réception pour des personnalités officielles. | 8 |
| 9 | Ecrire des poèmes ou des chansons. | 9 |

(1) Cf annexe n° 10.

Questionnaire "garçons" - séries A et B (1)

A

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | Assister à la représentation d'une pièce de théâtre classique. | 1 |
| 2 | Visiter une exposition de peinture. | 2 |
| 3 | Assister à une conférence avec projections, sur une découverte récente en biologie. | 3 |
| 4 | Assister à un match de football entre deux grandes équipes. | 4 |
| 5 | Visiter des personnes âgées et les aider dans certains travaux. | 5 |
| 6 | Visiter une exposition de produits et de matériel agricoles. | 6 |
| 7 | Visiter un salon de l'équipement de bureau. | 7 |
| 8 | Visiter une centrale d'énergie atomique. | 8 |
| 9 | Tenir un stand dans une exposition commerciale. | 9 |

B

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | Dessiner ou peindre selon votre imagination ou d'après nature. | 1 |
| 2 | Faire des expériences de physique ou de chimie. | 2 |
| 3 | Pratiquer une ou deux spécialités d'athlétisme. | 3 |
| 4 | Aider un enfant à faire ses devoirs et lui expliquer ses leçons. | 4 |
| 5 | Prendre soin des arbres et arbustes d'un jardin d'agrément. Entretien des pelouses. | 5 |
| 6 | Etablir des factures pour un artisan. Classer le courrier et répondre aux lettres des clients. | 6 |
| 7 | Vous occuper de l'entretien du moteur et de la carrosserie d'une automobile ou d'une motocyclette. | 7 |
| 8 | Organiser une réception pour des personnalités officielles. | 8 |
| 9 | Ecrire des poèmes ou des chansons. | 9 |

(1) Voir annexe n° 11.

Nous nous sommes donc efforcés de recueillir en classe de sixième et en classe de troisième des informations sur les aptitudes des élèves, telles qu'elles peuvent être appréhendées par les tests. Les batteries d'épreuves utilisées à ces deux niveaux sont différentes puisqu'il n'existe pas, du moins à notre connaissance, d'épreuve unique (explorant exactement les mêmes dimensions) que l'on pourrait proposer à des élèves si différents par l'âge, les connaissances et les possibilités de compréhension et de raisonnement (1). La raison en est d'ailleurs bien connue : jusqu'aux âges de 12 à 13 ans, le maximum de variabilité observée aux épreuves d'aptitudes intellectuelles est expliquée par un seul facteur d'ordre général. A des âges supérieurs et notamment entre 14 et 17 ans, on observe une très nette différenciation des aptitudes particulièrement sur le plan verbal et dans le domaine du raisonnement logique abstrait. Ainsi, malgré une présentation formelle qui peut évoquer la recherche d'aptitudes diversifiées, l'E.C.N.I. utilisée en sixième ne fournit essentiellement qu'une estimation générale des aptitudes. C'est pourquoi, nous tiendrons surtout compte des notes globales observées en sixième et en troisième.

Nous avons cependant tenu à proposer aux élèves de troisième, un ensemble d'épreuves le plus homogène possible et permettant d'obtenir des estimations dans les domaines verbaux et non-verbaux ainsi qu'une note globale.

L'examen collectif ne constitue qu'une étape très ponctuelle parmi l'ensemble des interventions effectuées auprès des élèves de troisième. Celles-ci se terminent systématiquement par un entretien individuel, qui nous a permis de compléter et de préciser les informations recueillies d'une manière collective en sixième et d'aborder quelques aspects de la motivation scolaire.

II - L'ENTRETIEN AUPRES DES ELEVES DE TROISIEME

Cet entretien est l'aboutissement à un niveau individuel d'une

(1) De telles épreuves existent cependant, mais dans un domaine essentiellement non-verbal : exemple : les tests culture-free de R.B. CATTELL.

série d'interventions systématiques (réparties sur l'année scolaire) qui a pour but général d'apporter à l'élève une information de plus en plus personnalisée concernant les possibilités de choix qui sont offertes en fin de 1er cycle. Au cours des deux premiers trimestres de l'année scolaire, un certain nombre d'interventions sont proposées.

Une séance de sensibilisation : présentation générale du problème d'orientation en classe de troisième et des interventions qui seront effectuées en cours d'année :

- un examen collectif (tests et questionnaires),
- une séance d'information collective : distribution et commentaire des brochures nationales et régionales de l'O.N.I.S.E.P. (1),
- une séance par demi-classe : thème général : les professions, celles-ci étant choisies à partir des souhaits des élèves du groupe,
- visite avec les élèves d'établissements techniques très spécialisés (exemple : lycée technique Branly : section d'électronique et d'électrotechnique ; lycée technique La Martinière : mécanique et électricité),
- conférences faites par des professionnels : métiers de la santé par exemple,
- enfin, à partir du mois de janvier, une demi-journée de permanence hebdomadaire au Centre d'Information et d'Orientation est réservée aux élèves des classes de troisième.

Ces informations, de caractère souvent général, aboutissent donc à un dialogue élève-conseiller d'orientation qui a évidemment un caractère confidentiel et dont le rôle est d'apporter les ultimes éléments nécessaires à une prise de décision aussi informée et réfléchie que possible.

Au cours de cet entretien, lorsque les problèmes d'orientation scolaire et professionnelle nous paraissaient résolus, nous avons abordé avec chacun des élèves, un certain nombre de points que l'on peut regrouper sous quatre rubriques :

- 1) Dans un premier temps, nous nous sommes efforcés de compléter

(1) O.N.I.S.E.P. : Office National d'Information sur les Etudes et les Professions.

les renseignements dits d'identité, en principe déjà recueillis en classe de sixième, en essayant de faire préciser au mieux le niveau socio-culturel familial (profession des parents aussi exacte que possible, durée des études et diplômes obtenus lorsqu'ils sont connus par l'adolescent) ;

2) Le premier point abordé concernait également le milieu familial dans ses rapports avec la scolarité de l'élève. Il s'agissait d'obtenir deux types d'information ayant trait :

- à l'intérêt que les parents portaient à la scolarité de leur enfant,
- à leur degré d'information sur le monde scolaire et professionnel susceptible de concerner un élève de troisième ;

3) Un deuxième point concernait le niveau d'aspiration scolaire de l'élève. Sans avoir de formulation rigide, la question demandait d'exprimer au mieux la durée pendant laquelle, celui-ci envisageait de poursuivre des études avant d'exercer une activité professionnelle. Il s'agissait donc d'études à temps complet, nécessitant une forme de scolarisation, ayant un caractère général et/ou professionnel ;

4) Enfin, les derniers points abordés concernaient ce que nous conviendrons d'appeler le vécu de la scolarité et les motifs à poursuivre des études :

- le vécu de la scolarité : notre but était d'estimer la façon dont l'élève avait ressenti la scolarité du 1er cycle dans le cadre du C.E.S. Il était toujours précisé qu'il n'était pas question des goûts ou des intérêts que l'élève manifestait, ou non, vis-à-vis des disciplines scolaires, mais qu'il s'agissait de connaître son opinion sur la vie scolaire en dehors des "contenus" de l'enseignement. On peut traduire ce point d'une manière très schématique par des questions telles que : "ce qui vous a le plus intéressé pendant le premier cycle dans le cadre scolaire" ; "ce qui vous a le moins intéressé",
- les motifs du travail scolaire. On peut représenter également ce dernier point d'une manière caricaturale par les formulations suivantes : "ce qui vous encourage le plus à poursuivre vos études" ; "ce qui vous incite à interrompre le plus tôt possible vos études".

C - CARACTERISATION DE LA POPULATION EXPERIMENTALE

I - LES NIVEAUX SOCIO-CULTURELS

Il est toujours difficile de construire un indice de statut social qui corresponde à des hypothèses précises, qui permette également un recueil sûr et commode des informations correspondantes.

Dans le cas de réponses fournies par des adolescents, la difficulté est amplifiée par l'imprécision des renseignements dont ils disposent sur la profession et le niveau d'études de leurs parents. Le taux de réponses fantaisistes nous est par contre apparu pratiquement négligeable.

Nous avons élaboré un indice que nous conviendrons d'appeler le Niveau Socio-Culturel (1) en effectuant des regroupements à partir des catégories socio-professionnelles définies par l'I.N.S.E.E. (pour le père comme pour la mère) et en retenant comme second indicateur, la durée (ou le niveau) d'études des parents. Le choix de ce dernier critère résulte des enquêtes effectuées par l'I.N.E.D. (2), qui soulignaient notamment l'importance du niveau socio-culturel des parents dans la réussite scolaire de l'enfant.

Deux niveaux socio-culturels ont été définis :

- le NSC I regroupe les familles dont le père ou la mère :
 - . soit exerce une profession libérale, est chef d'entreprise (avec plus de cinq salariés), est cadre supérieur ou moyen, artisan, petit commerçant ou employé,
 - . soit a fait des études supérieures ou secondaires (études générales, techniques ou commerciales).

- le NSC II regroupe les familles dont le père ou la mère soit exerce une profession de contremaître, d'ouvrier (qualifié ou non), de personnel de service, et a seulement fait des études primaires avec une éventuelle qualification professionnelle (acquise hors établissement scolaire).

(1) Cet indice sera désigné dans la suite de l'exposé par NSC.

(2) I.N.E.D. : Institut National d'Etudes Démographiques.

Le partage en deux sous-groupes de notre population tente d'éviter, dans une certaine mesure, les écueils signalés précédemment. Une première élaboration d'un indice comportant trois modalités (NSC I, II et III) nous avait montré l'ambiguïté engendrée par certaines situations. Ainsi, les familles dont le père est cadre supérieur (ingénieur ou médecin) et la mère cadre moyen (institutrice ou infirmière diplômée), se trouvaient dans une position intermédiaire entre les niveaux I et II, sans que bien souvent aucune autre indication précise ne nous permette de prendre une décision fondée. Le nombre de cas ambigus, rencontrés à tous les niveaux, nous a finalement incité à ne retenir que deux modalités. Des critères tels que la taille de l'appartement occupé ou l'importance des revenus peuvent aider (surtout dans le cas de grandes enquêtes) à élaborer des catégories beaucoup plus précises. La surface habitée ne nous est pas apparue comme un indice primordial (relativement aux CSP par exemple) par rapport à notre problème. Par ailleurs, nous avons à priori quelques certitudes quant à l'accueil que des parents d'élèves pouvaient réserver à un fonctionnaire de l'Education posant, parmi d'autres plus ou moins bienvenues, des questions sur le montant de leurs revenus mensuels ou annuels...

Cette procédure a l'avantage de diminuer les risques d'erreurs ; elle permet également la constitution de sous-populations nettement contrastées. Ce point est très important pour la suite de l'exposé puisqu'il se trouve en étroite conformité avec nos hypothèses et notre procédure d'observation. Nous nous proposons d'éprouver l'importance de l'effet du type d'enseignement sur le NAS par exemple, effet que nous espérons plus important que celui du NSC. Supposons qu'en fin de scolarité du premier cycle, les élèves de troisième se distinguent plus nettement sur le plan du NAS selon le type de scolarité suivie que selon le niveau socio-culturel d'appartenance. Cette observation sera renforcée par l'écart qui aura présidé à la constitution des NSC. En effet, dans le cas où cet écart serait faible, on s'attendrait évidemment à ce que les élèves soient mieux distingués par les types d'enseignement que par l'appartenance sociale.

Cette procédure de catégorisation ne constitue évidemment pas une critique des modèles établis par l'I.N.S.E.E. ; ceux-ci ont leur pertinence, même si on ne peut les appliquer sans quelques aménagements à toute étude portant sur un aspect précis de la scolarité. Ainsi, le niveau d'aspiration scolaire de l'élève nous apparaît probablement lié à l'attitude des

parents (voire de la famille comprise dans un sens plus large) envers l'école.

De ce point de vue, une dimension comme la position sociale de la famille (définie par la profession du père) peut apparaître comme distincte du niveau d'éducation des parents, des diplômes obtenus, de la durée des études (1), de l'aide et des encouragements apportés à l'enfant dans son travail scolaire, etc... Et selon cette optique, un indicateur comme la catégorie socio-professionnelle peut apparaître comme trop "massif" et masquer ou empêcher l'apparition de certains phénomènes.

La méthode employée pour constituer nos NSC présente cependant certaines limites. Elle ne nous permet pas, par exemple, une quelconque généralisation de nos résultats éventuels. En effet, si nous parvenons effectivement à bien contraster nos sous-populations, cette distinction demeure relative à la population expérimentale considérée dans son ensemble (et bien sûr d'après nos critères). Ces sous-groupes n'ont pas leurs équivalents dans d'autres populations d'élèves de troisième.

On peut également émettre l'hypothèse que toute tentative consistant à définir (dans d'autres établissements scolaires, par exemple) des sous-populations à l'aide des critères que nous avons choisis, engendrerait des sous-populations non comparables. Etant donné les conditions géographiques locales et les possibilités de scolarisation qui en découlent (nombre et qualité des établissements publics et privés du premier cycle) selon également le niveau social (compris au sens large : culturel, politique, religieux) des familles, on peut supposer que des enfants appartenant au NSC I n'ont pas été scolarisés en établissement public dès la sixième au vu des résultats obtenus en classe primaire. Certains événements familiaux, dont la gravité peut être estimée comme un facteur de trouble pour la personnalité ou la mauvaise qualité des résultats scolaires, peuvent entraîner des formes

(1) Ce point de vue est particulièrement bien souligné et développé :

- a) en ce qui concerne la réussite scolaire, par P. PERRENOUD : Stratification socio-culturelle et réussite scolaire, Genève, Droz, 1970, p. 8 et suivantes.
- b) en ce qui concerne le développement cognitif de l'individu, par M. REUHLIN : Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, in Milieu et Développement, Symposium de l'APSLF, Paris, P.U.F., 1972, p. 127.

de scolarisation "plus adaptées". Ces stratégies particulières sont très certainement beaucoup plus nombreuses parmi les familles appartenant à certains niveaux socio-culturels et possédant certaines attitudes envers l'école, la culture et la "réussite sociale ou professionnelle" (1).

En définitive, la méthode que nous avons adoptée implique que nos résultats seront strictement limités à la population expérimentale. Elle présente par contre des avantages considérables en ce qui concerne le recueil et le traitement des informations.

La répartition des élèves selon les types d'enseignement et le NSC est illustrée par le tableau suivant.

REPARTITION DES ELEVES
SELON LES TYPES D'ENSEIGNEMENT
ET LE NIVEAU SOCIAL

	NSC I	NSC II	
Types I	27	12	39
Types II	19	20	39
Total	46	32	78

II - LES TYPES D'ENSEIGNEMENT

A l'époque où se déroulait notre enquête, le Collège d'Enseignement Secondaire accueillait durant quatre années les élèves issus des études élémentaires. Il dispensait l'enseignement secondaire dit de premier cycle. Diverses filières étaient proposées de la classe de sixième à la classe de troisième. Ces classes étaient regroupées en effet selon plusieurs sec-

(1) Notamment celles appartenant au NSC I qui possèdent en principe des ressources financières et des possibilités d'informations sur les structures scolaires plus importantes que les familles du NSC II.

tions différenciées par les méthodes pédagogiques (I : type lycée ; II : type C.E.G. ; III : section de transition).

Il n'existait pas de différences d'horaires ou de programmes entre les deux enseignements dits de type I et de type II. Dans les classes de sixième et de cinquième, les élèves suivaient des horaires (hebdomadaires) totaux de vingt sept heures trente.

Dans les classes de quatrième et de troisième, sections I et II, les horaires comprenaient vingt six ou vingt cinq heures d'enseignement (1). Un enseignement nouveau : la technologie apparaissait, les élèves devaient également prendre une option obligatoire choisie parmi les disciplines suivantes : latin, grec, langue vivante, ou horaire renforcé (deux heures hebdomadaires) en langue vivante. Un enseignement facultatif choisi parmi les autres disciplines proposées en option pouvait également être envisagé.

A partir du cycle d'orientation (classes de quatrième et de troisième), une structure nouvelle accueillait les élèves en difficulté scolaire. Les horaires de ces sections dites aménagées étaient ceux des sections I et II avec des "renforcements" dans certaines disciplines (français, mathématiques, langue vivante).

L'enseignement dit de type III (classes de cinquième et de sixième de transition), se prolongeait par les classes pré-professionnelles de niveau (C.P.P.N.) en quatrième, puis par les classes de troisième pratique ou les classes préparatoires à l'apprentissage. Par son organisation générale (horaires, programmes, diplôme terminal), cette filière se différencie radicalement des sections de type I et de type II (2) (3).

Nos observations porteront uniquement sur les élèves fréquentant les enseignements de type I et de type II. Ces filières peuvent être considérées comme extrêmement semblables, sinon identiques. Elles ne se distinguent

(1) B.O.E.N. n° 21 du 25.05.1972. Arrêté du 2 mai 1972 : horaires des classes du 1er cycle. Cf annexe n° 3 bis.

(2) Circulaire n° 72-207 du 17 mai 1972 parue au B.O.E.N. n° 21 du 25.05.72.

(3) L'organisation de l'enseignement en France. Cahiers de Documentation, série générale. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1976, pp. 28-34.

que par les méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants.

Nous avons en fait limité nos observations aux élèves ayant effectué la totalité du premier cycle à l'intérieur d'une même filière scolaire (filière I ou II) durant la même période. Sont donc exclus de l'observation, les élèves ayant doublé une classe et les élèves ayant effectué un trajet scolaire par le biais d'un passage dans un type d'enseignement différent de celui dans lequel ils étaient admis en classe de sixième.

Notre population expérimentale est finalement constituée par des élèves ayant suivi un cursus scolaire identique. Les distinctions éventuellement observables en fin de premier cycle seront donc -toutes choses égales par ailleurs- des conséquences du type d'enseignement suivi. Cursus scolaire et forme d'enseignement suivis peuvent être considérés comme des invariants caractérisant chacun des sujets de notre population d'expérience.

D - LE CHOIX DES VARIABLES

La réussite scolaire a manifestement une influence sur la poursuite des études et en particulier sur le niveau d'aspiration scolaire. Elle présente également l'avantage d'être aisément observable. Ces deux constatations très banales demandent cependant à être précisées et discutées. Auparavant, il nous paraît nécessaire d'évoquer dans quel contexte nous avons été amené à recueillir cette variable, tout en précisant que nous avons choisi les connaissances scolaires comme critères d'appréciation de la réussite.

I - LES NOTES SCOLAIRES EN SIXIEME ET EN TROISIEME, LES CONDITIONS DE LEUR RECUEIL

1) Les notes scolaires en sixième

Pour ce qui concerne ce niveau scolaire et à l'époque où se déroulait notre enquête, l'ensemble des professeurs de l'établissement avait adopté une échelle de notation en six catégories, identifiées par des lettres, correspondant au tableau suivant :

A	Très bons résultats	1
B	Bons résultats	2
C+	Assez bons résultats	3
C-	Résultats moyens	4
D	Résultats faibles	5
E	Résultats médiocres	6

Nous avons apprécié ces catégories par les chiffres de 1 à 6 (selon l'ordre indiqué dans la colonne de droite du tableau) en vue du traitement statistique de ces résultats. Le même procédé a été retenu pour les notes scolaires de la classe de troisième.

2) Les notes scolaires en troisième

La classe de troisième marque le terme de la scolarité de l'élève au sein du Collège d'Enseignement Secondaire. C'est également à ce niveau, qu'à l'époque de l'enquête, l'élève devait affronter le B.E.P.C. et surtout choisir en fonction de ses résultats scolaires et de ses goûts un cycle d'études lui permettant de satisfaire au mieux ses projets personnels. L'importance de ces faits quant à l'avenir de l'élève : pouvoir fournir une estimation fidèle quant au cycle d'études qu'il vient d'achever (1) en même temps qu'un pronostic valide en ce qui concerne le choix d'un nouveau type de scolarité, avait déterminé les professeurs de l'établissement à revenir (ceci dès la classe de quatrième) à une formule de notation chiffrée.

Le retour à une échelle de notation allant de 0 à 20 peut, en effet, être estimé comme plus sécurisant parce que plus précis du point de vue de l'enseignant, habitué qu'il est, à ce type d'appréciation. On doit également considérer que c'est cette forme d'appréciation qui est utilisée pour juger les copies d'examen.

Par ailleurs, lors des conseils d'orientation réunissant des enseignants appartenant à des établissements différents, examinant des dossiers d'élèves dont la candidature à une section semble problématique au vu des résultats scolaires, c'est le recours aux notations "chiffrées" qui apparaît comme la règle la plus fréquente, du moins en l'absence d'appréciation verbale suffisamment claire quant aux connaissances et aux capacités (2). Enfin, les notes scolaires, bien que ce soit là probablement leur aspect le plus important, ne jouent pas un rôle uniquement interne et réservé à l'institution éducative. Elles sont également destinées à informer

(1) Pour certains élèves, la classe de troisième peut également être le terme définitif de toute forme de scolarité. L'obligation scolaire, en effet, se termine à 16 ans ; elle est ramenée à 15 ans pour les élèves ayant effectué le 1er cycle de l'enseignement secondaire.

(2) Pour avoir vécu personnellement un certain nombre de situations de ce type, nous avons pu remarquer que dans la grande majorité des cas, l'accord des enseignants devenus juges, se fait très fréquemment à partir des observations écrites, dans la mesure où elles existent évidemment, mais surtout où elles n'apparaissent pas ambiguës et pouvant servir par là, à nuancer une note au caractère sec et impersonnel, par ailleurs, toujours ponctuel. Les enseignants, soudain devenus juges, réagissent alors en termes d'avenir et s'efforcent de porter un jugement plus global en s'attachant plus à la personnalité de l'individu qu'à ses performances. Dans le cas contraire, le recours aux observations numériques devient la solution qui leur apparaît comme la plus objective et la plus précise.

les parents des progrès, et globalement, de l'adaptation scolaire de leur enfant. Ce dernier aspect entre également en ligne de compte dans le choix que fait l'enseignant de sa méthode d'appréciation des résultats scolaires. La plupart des parents, en effet, se sont montrés très favorables à l'adoption d'un système de notation à caractère numérique (au niveau de la classe de troisième) avec lequel ils sont plus familiarisés, du fait de leur propre passé scolaire, et qui leur permet de fonder un jugement sur les possibilités de réussite et d'orientation de leurs enfants.

En définitive, nous nous sommes trouvés, avec la population d'élèves à laquelle nous nous intéressions, avoir des appréciations scolaires formulées au moyen de catégories estimées de manière littérale au niveau de la classe de sixième, de manière chiffrée en troisième. Pratiquement, nous avons tenté de résoudre ce problème en demandant aux différents professeurs des classes de troisième et de sixième, de remplir pour chaque élève, une fiche scolaire dans laquelle le niveau atteint pour chaque discipline peut être lu d'une manière numérique ou verbale (1).

Ce procédé ne présente, évidemment, que des avantages de commodité : il ne résoud en rien les risques d'erreurs inhérents à chaque système de notation, et à fortiori, à leur combinaison au niveau du même individu. On peut tenter de regrouper sous deux rubriques, les facteurs qui nous semblent en cause dans les fluctuations de la notation scolaire.

En ce qui concerne le point de vue de l'abandon de la notation chiffrée de 0 à 20, en faveur des catégories allant de 1 à 6 identifiées par des lettres (A, B, C+, C-, D, E), il apparaît évident qu'employer une échelle comportant un petit nombre d'échelons, diminue à priori le risque de voir deux notateurs différents, classer le même devoir dans deux catégories différentes. On supprimerait, d'ailleurs, tout risque en n'utilisant qu'une seule catégorie. La solution n'est en fait qu'apparente, puisque le passage d'un système à un autre, n'affecte jamais le nombre d'erreurs que peut commettre celui qui note. Le choix d'une échelle à catégories étendues peut s'avérer d'ailleurs plus risqué dans la mesure où il augmente le poids de chaque erreur individuelle. Faire correspondre ces six catégories à des termes tels que "très bon, bon, assez bon, moyen, faible, médiocre", n'apporte

(1) Cf annexe n° 12 et annexe n° 13.

par ailleurs, aucune amélioration. L'expérience a, en effet, montré que "la même série de devoirs, appréciés en termes de mots, suscite des désaccords entre correcteurs, plus importants que lorsque ces correcteurs emploient la langue numérique" (1).

En dehors de ces aspects techniques, on peut admettre que l'adoption d'une échelle en six catégories se justifie, pour noter des élèves qui débutent un cycle d'enseignement nouveau, l'apprentissage de disciplines également nouvelles (langue vivante, mathématiques, par exemple) et qui seront jugés pour la première fois par des enseignants différents. En effet, en classe de sixième, tous les élèves sont en principe inconnus des enseignants. Ils sont souvent pour la plupart, confrontés à des méthodes pédagogiques variées qui diffèrent assez largement de celles qu'ils ont connues auparavant, à des matières scolaires et à des rythmes de travail nouveaux. Il est donc possible qu'une échelle en six catégories soit plus adaptée qu'une échelle en vingt catégories à "la sensibilité et à la fidélité effectives de cet instrument de mesure qu'est le notateur" (2). En notant sur six, l'enseignant réduit le risque de mal apprécier un élève qu'il ne connaît pas encore et qui se trouve en début d'apprentissage d'une discipline nouvelle. Par ailleurs, en n'utilisant pas de notation chiffrée, il atténue dans une certaine mesure l'effet traumatisant que peut avoir la note vis-à-vis d'un enfant de sixième pour qui chaque interrogation, chaque composition scolaire constitue une remise en question de son statut à l'égard du professeur (3) et surtout de ses parents.

En tout état de cause, il ne s'agit là que d'hypothèses et les avantages que l'on serait tenté de conférer à une notation en catégories larges demandent à être vérifiés et soumis à l'épreuve des faits.

(1) REUCHLIN (M.) : Problèmes d'évaluation, in DÉBESSE (M.) et MIALARET (G.) : Traité des Sciences Pédagogiques, tome 4, P.U.F., 1974, p. 210-235.

REMONDINO (C.) : Recherche sur les systèmes numériques d'évaluation scolaire, Travail Humain, 1965, 28, n° 3-4, pp. 263-265.

(2) REUCHLIN (M.) : op. cité p. 216.

(3) GUILLAUMIN (J.) a clairement souligné les aspects interpersonnels de la notation scolaire, en particulier du point de vue du psychanalyste.

GUILLAUMIN (J.) : L'aspect interpersonnel de la notation scolaire : de la docimologie à la doxologie pédagogique. Bulletin de la Société BINET SIMON, 68ème année, 1968, 504, pp. 250-275.

Cette dernière remarque s'applique également à la procédure adoptée en classe de troisième : notation chiffrée de 0 à 20 assortie d'un jugement global.

On peut tout d'abord défendre ce caractère apparemment plus précis de la notation : il a l'avantage d'être conforme à un certain type de réalité. Ce seront les mêmes grilles de lecture des résultats qui seront adoptées lors du B.E.P.C. et des conseils d'orientation. La notation de 0 à 20 a, de ce fait, une certaine "vertu" éducative : elle donne à l'élève (et à ses parents), un reflet de sa valeur en le confrontant à une réalité qu'il devra affronter.

Mais un écueil important vient du fait que ces jugements globaux se font en fonction du niveau moyen de la classe fréquentée par l'élève. Ces niveaux varient évidemment beaucoup d'une classe à l'autre, même à l'intérieur d'un seul établissement.

Il est clair pour notre population expérimentale, que le niveau moyen d'une classe de troisième type I (constituée en majorité d'élèves jeunes, certains ayant choisi le latin en option), est largement différent au niveau de chaque discipline de celui d'une classe de troisième type II (1), constituée d'élèves plus âgés dont certains n'étudient qu'une langue vivante. Le même problème existe également en classe de sixième.

II - DISCUSSION DU CHOIX DES NOTES SCOLAIRES

Ces difficultés nombreuses, que nous avons schématiquement et incomplètement évoquées, traduisent surtout le fait que les diverses appréciations fournies par les enseignants constituent une information très précieuse mais également (et surtout pour notre cas), qu'il est particulièrement difficile de la rendre utilisable.

Nous avons tenté de les résoudre en proposant donc le même type de notations (en six catégories) aux enseignants et ceci aussi bien pour les élèves de sixième que pour ceux de troisième. Autrement dit, nous avons choisi délibérément de prendre en compte la réussite ou les résultats scolaires tels qu'ils sont enregistrés par l'école et tels qu'ils peuvent

(1) Cf annexe n° 14.

être perçus par les élèves et les familles. Ce faisant, nous nous écartons d'une attitude docimologique nécessaire à toute étude qui se veut scientifique et qui aurait exigé l'emploi d'épreuves standardisées de connaissances. Celles-ci présentent évidemment des conditions métrologiques idéales qui légitiment sans restriction tout traitement statistique. Les plus évidentes étant de permettre des comparaisons objectives : la notation s'effectuant suivant des barèmes rigoureusement identiques pour tous les élèves. On peut également considérer que les enseignants évaluent le plus souvent une production verbalisée (écrite ou orale) des connaissances, quelle que soit la discipline considérée. Ce qui est donc le plus souvent estimé, ce sont, outre des connaissances, les possibilités de les communiquer, d'en fournir une version élaborée. Les élèves dont le milieu socio-culturel n'aurait pas favorisé le développement linguistique (pendant et avant la scolarité) seraient donc en principe moins défavorisés par les épreuves de connaissances dans lesquelles les aspects syntaxiques, orthographiques de la langue, par exemple, tout ce qui relève de "l'aisance verbale", sont minimisés.

Ces avantages, pour ne s'en tenir qu'à ceux que l'on vient d'évoquer brièvement, sont considérables, mais ils ne doivent pas, à notre avis, dissimuler des difficultés qui nous apparaissent importantes.

Attribuer à des épreuves de connaissances un simple rôle de bilan et d'évaluation dans une optique purement descriptive et comparative, peut apparaître insuffisant. Aussi, le but poursuivi est-il bien, en principe, de savoir de la manière la plus précise possible, si tel élève se trouve "pédagogiquement" au niveau de la classe qu'il suit, et s'il est capable de passer dans la classe supérieure. Une telle validation a été pratiquée en demandant à des professeurs des classes de troisième et de seconde, quel devrait être, selon eux, le pourcentage d'élèves capables, au moment de l'entrée en seconde, de répondre correctement à chacune des questions posées à des épreuves de connaissances (qui concernaient le Français et les mathématiques) (1). Les résultats observés amènent les auteurs à conclure :

"qu'il n'est guère possible de définir la proportion des élèves de 3ème devant être admis en 2nde en se fondant seulement sur des considérations relatives au niveau des connaissances acquises en

(1) BACHER (F.), REUHLIN (M.) : L'orientation à la fin du premier cycle secondaire, Paris, P.U.F., 1969, p.61.

3ème et au niveau des connaissances exigées en 2nde. Ces niveaux sont l'un et l'autre beaucoup trop variables, d'une classe à une autre, d'un professeur à un autre".

On peut donc penser que ce type d'épreuves fournit des informations intéressantes, que l'on peut juger nécessaires dans une perspective, aussi utopique soit-elle, d'harmonisation des exigences ou de modification des programmes d'enseignement. Ces informations ne sont toutefois pas suffisantes pour fonder, à elles seules, une décision concernant l'avenir d'un élève.

La grande dispersion des réponses des professeurs incite ces mêmes auteurs à douter de l'existence "d'une norme définissable par ce moyen" (1) qui en viennent en particulier à penser

"qu'il est possible, aussi, que l'admission en 2nde ne soit jamais considérée par les professeurs en dehors des conditions propres à la région ou à l'établissement qu'ils connaissent". (1)

Il devient, dès lors, très possible de se demander si les épreuves de connaissances mesurent autre chose que les différences d'opinion des enseignants vis-à-vis d'un niveau idéal d'acquisition rarement atteint par les élèves (2). Si l'on admet ces conclusions : existence improbable d'une norme et conditions locales d'admission en seconde, il faut alors admettre que les épreuves de connaissances perdent une bonne part de leur validité. Il devient alors, sinon nécessaire, du moins plus utile de faire élaborer par les enseignants, les épreuves que l'on proposera aux élèves qu'ils forment et qu'ils sont susceptibles d'accueillir. Cette procédure n'apparaît guère possible dans la réalité, elle présente évidemment des risques importants sur le plan méthodologique.

Une autre remarque peut être faite à propos de l'utilisation des tests de connaissance. La mesure que l'on pratique ainsi (et c'est le cas de toute épreuve collective), a un caractère ponctuel. Les conditions dans lesquelles s'effectuent habituellement les observations rendent impossible dans la pratique un enregistrement continu des connaissances (sauf si l'on

(1) BACHER (F.), REUHLIN (M.) : op. cit. p. 61.

(2) (50 % des professeurs ayant participé à l'enquête souhaitent rencontrer une proportion de réponses correctes deux fois plus élevée environ que la proportion qui s'observe en fait chez les élèves).

dispose d'épreuves formellement différentes explorant les mêmes dimensions à des niveaux de difficulté gradués). Enfin l'on peut remarquer, bien que ces difficultés ne sont peut être pas insurmontables, que les épreuves existantes ne concernent pas toutes les disciplines scolaires (exemple : les langues vivantes), que le rythme des réformes concernant les programmes exigerait une adaptation pratiquement annuelle des épreuves.

Mais les épreuves de connaissances véhiculent à notre avis le postulat implicite que les acquisitions de l'élève s'effectuent d'une manière linéaire et cumulative. C'est pourquoi la ligne de partage entre connaissances et aptitudes à utiliser les connaissances acquises, est malaisée à définir et contrôler. Les connaissances d'un élève, et ses aptitudes à les utiliser, sont toujours le résultat et l'aboutissement d'acquisitions et d'expériences antérieures à l'enseignement spécifique qu'il vient de suivre. Par là, ce mode d'estimation, malgré les apparences, n'est pas libre de toute influence de caractère socio-culturel.

On peut également remarquer que les connaissances à un instant donné, sont le résultat d'interactions entre l'environnement et l'individu. Les caractéristiques de l'environnement, familial et culturel en particulier, peuvent jouer sur le rythme, et le niveau, des apprentissages et des acquisitions de type scolaire. Ceux-ci ne peuvent être considérés, cependant, comme de simples processus d'accumulation ou de stockage d'information. Les connaissances et les savoir-faire scolaires sont également la résultante d'une activité du sujet. Les connaissances acquises par les élèves d'une même classe, suivant le même enseignement, sont différentes quantitativement mais également qualitativement : l'on apprend en fonction de ce que l'on sait déjà. Chaque niveau scolaire, chaque discipline est définie par un programme qui est structuré d'une manière hiérarchique et qui propose l'introduction progressive et continue de savoirs et de savoir-faire nouveaux. Si l'on prend l'exemple d'une discipline comme les mathématiques, possédant une axiomatique forte, l'acquisition de certaines notions (souvent dites de base), apparaît comme une condition nécessaire (bien que pas toujours suffisante) pour des apprentissages et des réussites ultérieurs.

La période nécessaire à un élève pour assimiler une notion nouvelle, au sens où celle-ci va permettre de rendre possibles et fructueux de

nouveaux apprentissages, possède une durée qui est très variable. Cette durée au cours de laquelle se stabilisent des connaissances, et se créent les conditions qui rendent possible l'accès à des notions plus complexes, dépend entre autre étroitement de l'activité personnelle du sujet. Elle entraîne des différences considérables entre classes et entre élèves vis-à-vis des acquisitions nouvelles. Si l'on admet que l'acquisition des connaissances ne se fait pas d'une manière uniquement cumulative, mais qu'elle procède également par étapes qualitatives, on comprend aisément que des tests de connaissances peuvent faire apparaître des écarts de résultats très importants. Ceux-ci auraient pu s'avérer en fait beaucoup plus faibles, voire nuls si l'on avait proposé l'épreuve quelques semaines ou quelques mois plus tard.

De notre point de vue, donc, les tests de connaissances privilégient un aspect ponctuel des connaissances scolaires. Les observations des professeurs ont par contre l'avantage de porter sur une période de temps beaucoup plus longue. Dans la mesure où la psychologie ne nous propose aucun système de catégories ou de dimensions abstraites, susceptibles de décrire en termes standardisés ce qui apparaît comme une succession continue d'expériences qualitativement différentes, qui aurait pu nous servir de référence, nous avons choisi de prendre en compte les seuls relevés de résultats scolaires.

Techniquement, demeure le problème du choix d'un indice qui caractériserait le niveau scolaire atteint. Doit-on prendre en considération les observations fournies par les enseignants sur toutes les disciplines, ou seulement sur quelques unes qui paraîtraient plus essentielles vis-à-vis d'une réussite scolaire ultérieure ? L'enseignement dispensé au cours du premier cycle met surtout l'accent sur trois disciplines (1) : français, mathématiques, langues vivantes. L'histoire, la géographie et les sciences naturelles sont également enseignées tout au long du premier cycle. Nous avons choisi d'envisager ces cinq (2) disciplines communes à tous les élèves, pendant leur scolarité au C.E.S.

(1) Ceci ressort de la lecture des circulaires officielles aussi bien que du volume-horaire accordé à chaque discipline.

(2) L'histoire et la géographie seront considérées comme une seule discipline.

Cette décision se fonde sur un ensemble de considérations. Tout d'abord, on retrouve en classe de troisième toutes les disciplines enseignées en classe de sixième, à la différence près d'une deuxième langue vivante qui concerne certains élèves et de l'enseignement de technologie qui les concerne tous.

La réussite scolaire telle qu'elle est appréciée par les enseignants porte effectivement sur l'ensemble des disciplines. C'est le cas au niveau des conseils de classe ou d'orientation, instances qui élaborent et émettent des avis souvent décisifs vis-à-vis de l'avenir scolaire de l'élève (enseignement général long de caractère scientifique ou littéraire, enseignement technique long ou court). L'avis formulé par le conseil sera fondé sur une considération plus attentive des résultats de certaines disciplines correspondant plus étroitement avec la section désirée. D'après l'expérience que nous avons de ce type de réunions, les avis émis se fondent dans la majorité des cas, sur un jugement qui concerne les résultats à l'ensemble des disciplines. C'est le niveau général de l'élève qui permet l'émission d'un avis favorable vis-à-vis d'un cycle d'enseignement : enseignement général long, enseignement technique long ou court. Une réussite ou un échec électif dans une discipline particulière (langue vivante ou mathématiques ou français, par exemple) à lui seul, ne compromet pas radicalement la poursuite d'études dans un cycle d'enseignement, à la condition que les résultats dans les autres matières le permettent évidemment. Des résultats particuliers, tels ceux précédemment évoqués, jouent par contre sur l'option choisie dans un cycle d'enseignement (option à prédominance littéraire ou scientifique, ou commerciale ou technique à vocation professionnelle par exemple).

Nous demeurons cependant bien conscients de l'imperfection de ce procédé. Ces notes ainsi recueillies ne mesurent pas, en particulier d'une classe à l'autre, les mêmes niveaux de réussite pour la simple raison que chaque enseignant juge chacun de ses élèves par rapport au niveau moyen de la classe ; niveau qui peut varier entre deux classes, notamment selon leur recrutement respectif et "l'équation personnelle" de l'enseignant. Par contre, si les notes sont bien relatives à la classe fréquentée par l'élève, elles sont par définition indépendantes de tous les facteurs qui jouent de façon uniforme pour tous les élèves de chaque classe : classe forte ou faible, facteurs géographiques et économiques, structure socio-professionnelle de la population au sein de laquelle l'établissement recrute ses

élèves, types d'enseignement ; c'est ce dernier facteur qui nous intéresse en particulier. Ceci constitue un handicap certain pour notre problématique ; c'est bien en effet par le biais d'épreuves de connaissances standardisées, constituant une "toise commune à tous les élèves", que nous aurions pu mettre en évidence un effet éventuel du type d'enseignement sur les résultats scolaires. Rappelons cependant que nous nous intéressons surtout à l'effet du type d'enseignement sur le niveau d'aspiration scolaire. Dans la mesure où ce dernier est effectivement en liaison avec les résultats scolaires, il l'est plus étroitement avec les résultats tels que l'élève les perçoit. L'intériorisation qu'un élève se fait de ses propres résultats, s'effectue bien par rapport à la connaissance qu'il en a, et à la comparaison qu'il peut en faire avec les résultats obtenus par les condisciples que sont ses camarades de classe, plutôt que par référence à un échantillon plus vaste constitué par tous les élèves de son niveau scolaire (fréquentant le même établissement) ou par les individus appartenant au même niveau social que lui-même.

III - LE NIVEAU D'ASPIRATION SCOLAIRE

Si le niveau d'aspiration est "le niveau d'accomplissement qu'un sujet espère atteindre à plus ou moins longue échéance dans des domaines qui engagent le cours même de sa vie" (1), il ne fait guère de doute que dans le cas d'un élève, les résultats scolaires constitueront une information précieuse dans l'élaboration des projets d'avenir. D'une manière très immédiate, en effet, la poursuite des études (et idéalement dans la voie choisie par le sujet) dépend directement des résultats scolaires obtenus.

On peut également supposer que la comparaison de ses résultats avec ceux acquis par ses condisciples, contribue à former chez l'individu, une représentation de sa valeur, de son identité scolaire, non seulement pour les adultes de son entourage, mais surtout à ses propres yeux. Cette information qu'il retire est pour nous d'autant plus importante que les choix qu'effectuent les élèves (en particulier de troisième) au cours de leur scolarité, se font le plus souvent en l'absence d'informations complètes

(1) REUCHLIN (M.) : Psychologie, Paris, P.U.F., 1976, p. 337.

et précises (1) sur les structures scolaires et professionnelles existantes. Au cours de sa scolarité du 1er cycle, l'élève perçoit fort bien que son passage dans la classe supérieure est lié aux résultats scolaires. Parvenu en fin de premier cycle, deux notions essentielles sont acquises pour lui. Il sait qu'une bonne réussite scolaire lui permet de poursuivre des études générales et de repousser dans le temps le choix d'un cursus menant à une profession ou une branche professionnelle définie. Repousser le plus loin possible le choix professionnel est important à plus d'un titre. On peut ainsi acquérir des informations plus précises qui permettront d'affermir ou de préciser un choix encore vague ou parfois inexistant en classe de troisième. Cela autorise également à envisager une profession possédant un meilleur statut social et les avantages qui s'y rattachent. Enfin, d'une manière tout à fait conjoncturelle, l'adolescent perçoit bien que dans des situations économiques difficiles, il est toujours risqué d'effectuer des choix rapides. Il est, par contre, plus avantageux (et en tout cas moins hasardeux), de poursuivre des études générales les plus longues possibles.

Ces informations, qui sont générales mais qui ont une influence sur le niveau d'aspiration et sur les motivations au travail scolaire, sont largement diffusées (du moins à l'époque où se déroulait notre "expérimentation") et par les enseignants, et par les personnels chargés de l'orientation. On peut le supposer, sans grand risque d'erreur, également par les familles.

L'organisation du système scolaire oblige l'adolescent, parvenu en fin de troisième, à effectuer un choix parmi des cursus différents et hiérarchisés, lesquels témoignent d'une réussite scolaire rendant leur accès possible. On ne peut guère affirmer d'une manière absolue que le choix du cursus scolaire de second cycle (au niveau des différentes filières théoriquement possibles), s'explique entièrement par le niveau scolaire atteint en fin de classe de troisième. Les aspirations professionnelles peuvent également participer à cette élaboration en déterminant et en stimulant par exemple l'ardeur et l'application au travail, donc la réussite scolaire. Ce qui est une façon d'exprimer que l'on ne peut séparer nettement les motivations scolaires des motivations professionnelles chez des élèves de

(1) HUTEAU (M.) : Le niveau d'information scolaire et professionnelle des élèves des classes de troisième, B.I.N.O.P., XXV, 5, Nov-Déc. 1969, pp. 314-334.

troisième. Ce problème est clairement traité par R. MARTIN : "Nous n'avons pas dissocié les motivations scolaires et les motivations professionnelles, car l'investissement scolaire nous paraît lié à l'investissement professionnel". L'expérimentation amenant l'auteur à conclure à l'existence d'une association entre niveau d'aspiration scolaire et niveau d'aspiration professionnelle (1).

Le niveau d'aspiration, qu'il soit scolaire ou/et professionnel sera ajusté de la part de l'élève, à une certaine réalité, elle-même établie à partir du niveau d'information sur le monde scolaire (connaissance des diverses filières d'enseignement général et professionnel) et économique, et de ses propres résultats scolaires qui rendent possible (ou très probable) l'accès à un cursus déterminé. Il est logique de penser que cet ajustement sera fondé plus sur une "statistique comparative" des échecs et des réussites de ses condisciples scolaires : les camarades de classe par exemple ou ceux fréquentant le même établissement scolaire, que sur une "statistique intuitive" des échecs et des réussites de ses condisciples appartenant au même niveau social.

Ces remarques nous ont amené à considérer le niveau d'aspiration uniquement sous "l'angle scolaire". Les élèves appartenant à notre population expérimentale, ont tous exprimé un choix scolaire et professionnel. Nous n'avons pas observé de cas d'élèves refusant la poursuite d'études. Dans le cas des projets les plus courts, il s'agit évidemment d'études à caractère technique qui impliquent un choix professionnel assez précis (2). En ce qui concerne les projets scolaires les plus lointains, ils sont tous liés (comme l'entretien individuel nous a permis de le vérifier), à des projets professionnels, possédant évidemment le plus souvent un caractère utopique nettement marqué.

Nous avons recueilli cette variable, niveau d'aspiration scolaire (3) auprès de chaque élève de troisième au cours d'un entretien individuel, ce qui lui assure donc un caractère confidentiel.

(1) MARTIN (R.) : Contribution à l'étude du concept de motivation. Thèse de Doctorat d'Etat, Lyon, 1974, p.198.

(2) Par exemple : Brevet d'Etudes Professionnelles ou Certificat d'Aptitude Professionnelle.

(3) Pour la commodité de l'exposé, cette variable sera maintenant désignée par les lettres NAS.

Enfin, ce qui vient d'être avancé concernant les rapports entre NAS et résultats scolaires constitue un des éléments qui nous ont incité à choisir les résultats scolaires, tels qu'ils sont réellement communiqués à l'élève, comme source de variation.