

\*\*\*\*\*  
**COMPT E R E N D U**  
\*\*\*\*\*

-----  
CUNHA de CARVALHO (Lucia).- **Structuration de l'environnement familial et développement cognitif** : étude différentielle et longitudinale.- 2 vol., 378+157 p. Université de Provence. UER de Psychologie : Thèse de 3ème cycle en Psychologie sous la direction de Francine ORSINI-BOUICHOU.  
-----

L'auteur a cherché à vérifier les effets différentiels de trois types de structuration de l'environnement familial sur les niveaux de développement cognitif des enfants, à la fin de la période post-opératoire et au moment du passage à la période des opérations concrètes.

Prenant en compte, d'une part, trois types d'environnement caractérisés par la souplesse, la rigidité et la faiblesse, en s'inspirant d'une méthode utilisée par J. Lautrey en 1976, et, d'autre part, la méthode d'induction des structures logiques élémentaires proposés notamment par F. Orsini-Bouichou, Lucia Cunha de Carvalho fait l'hypothèse que la structuration souple de l'environnement familial permet aux enfants d'acquérir plus tôt la maîtrise des opérations concrètes et que l'utilisation de la méthode d'induction des structures logiques élémentaires produit des effets capables de minimiser les écarts entre les sujets élevés dans les deux types d'environnement souple et rigide.

La présentation du cadre théorique piagétien est

suivie par l'exposé des travaux de J. Lautrey et de sa méthode qui consiste à interroger sous forme de questionnaire et d'entretiens semi-directifs les parents et les enfants à propos de situations de la vie quotidienne révélatrices du type de structuration de l'environnement familial. Le repérage des niveaux et des sous-niveaux fonctionnels est établi d'après la méthode élaborée par F. Orsini-Bouichou, A. Desprels-Faysse et J.-C. Fraisse en 1977, l'auteur ayant neutralisé les effets dus à l'école et à la classe, à l'âge chronologique et le niveau socio-économique de la famille des sujets.

Lucia Cunha de Carvalho a pu observer au terme de sa recherche que les enfants provenant d'environnements familiaux à structuration souple montrent des sous-niveaux fonctionnels de développement cognitif les plus évolués, et ceux provenant d'environnements rigidement structurés des sous-niveaux les moins évolués. Certains sujets révèlent des sous-niveaux fonctionnels très proches des sujets du groupe souple, comme du groupe rigide.

Une seconde expérience a été effectuée avec des enfants brésiliens dans les mêmes conditions, le questionnaire ayant été adapté aux caractéristiques de la vie quotidienne dans ce pays (enfants scolarisés soit le matin, soit l'après midi, etc.). Dans toutes les épreuves, à l'exception de l'épreuve de classification, les comportements cognitifs des enfants brésiliens comme ceux des enfants français montrent que le groupe souple se trouve significativement plus évolué que le groupe rigide. Les sujets des groupes rigides, brésiliens ou français, n'arrivent pas à surmonter les situations où le conflit cognitif est le plus important, par exemple les contre-argumentations. L'auteur est convaincue que la rareté d'opportunités de rééquilibrations est peu stimulante pour le développement cognitif de l'enfant. L'environnement faiblement structuré comme l'environnement souple seraient à la fois source de perturbations et de régulations permettant d'intégrer

celles-ci dans la construction d'un système de représentations plus complexe. Pour les enfants brésiliens qui ne vont à l'école que le matin ou l'après midi, l'influence du type de structuration familiale, dont ils sont davantage imprégnés, sur le développement cognitif est plus importante qu'en France. Confrontés à la méthode de F. Orsini-Bouichou, ce sont les sujets du groupe rigide qui ont fait les progrès les plus importants du pré test au post test, et ceci dans tous les domaines, et davantage dans le domaine des classes de l'espace et de l'image mentale, plus caractéristiques de la personnalité du sujet. L'auteur pense que c'est le contraste entre les situations de la vie quotidienne et les situations expérimentales qui a permis de produire ces effets, qu'il est possible de réduire l'écart entre les sous-niveaux de développement cognitif selon les différentes structurations de l'environnement familial et ceci à l'aide d'un entraînement approprié d'induction des structures logiques élémentaires, fondé sur le principe du conflit cognitif, dans la mesure où celui ci est dosé pour en permettre le dépassement.

A.K.

---

NOIRFALISE (Robert). **Attitudes du maître et résultats scolaires en mathématiques.** - Université de Lyon, 493 p., 1983. Thèse de 3ème cycle en Sciences de l'Education. Directeur de thèse : G. LERBET.

---

L'auteur, enseignant de mathématiques, présente la théorie rogérienne de l'empathie et l'approche non directive en matière d'apprentissage, puis l'ensemble d'hypothèses qui est à la base de sa recherche. Plus l'enseignant se centre sur ses élèves de manière non directive, plus ses élèves ont une attitude positive à l'égard des mathématiques, et plus ils obtiennent de

bons résultats scolaires ; soit aux niveaux 1,2,3 (mémorisation, compréhension, application), soit aux niveaux 4,5,6 (analyse, synthèse et évaluation) de la taxonomie de Bloom.

Pour explorer la variable des attitudes du maître, l'auteur a utilisé deux questionnaires. Le premier tend à opposer une attitude centrée sur le maître ou le contenu à une attitude centrée sur l'élève. Le second, plus ouvert, permet de préciser les attitudes des enseignants, dans une situation de face à face.

Pour étudier la variable des résultats des élèves, R. Noirfalise s'est servi d'une série d'épreuves classiques dont il a aménagé certaines pour les adapter au champ de ses pratiques. Un questionnaire sur l'attitude vis-à-vis des mathématiques a permis de compléter cette investigation. La population étudiée est composée de vingt enseignants de mathématiques intervenant pendant l'année scolaire 1981-82 en classe de seconde indifférenciée et de leurs élèves répartis en vingt-deux classes et formant un collectif de six cents individus.

Au terme de sa recherche, l'auteur a pu constater que l'attitude qui correspond à l'empathie se rencontre rarement parmi cette population d'enseignants. On rencontre plus souvent une attitude de soutien ou une ouverture qui accorde une part importante à l'interprétation, à l'exploration, à l'évaluation de ce qui est manifesté par l'élève. L'enseignant reste plus ou moins centré sur lui-même et traite les informations qui lui sont données par l'élève en fonction de ses propres valeurs. Quand il témoigne d'une attitude compréhensive, cette dernière s'est édiflée au cours d'un cheminement personnel incluant la participation à des actions de formation. L'enseignant centré sur lui-même qui a une attitude de soutien aimerait se centrer davantage sur l'élève mais a des difficultés à accepter la complexité affective de celui-ci.

L'attitude des élèves vis-à-vis des mathématiques évolue positivement en fonction de la capacité

d'empathie manifestée par l'enseignant, qu'on regroupe les individus ou qu'on fasse des comparaisons de rangs. La première hypothèse émise par l'auteur est donc vérifiée. Selon l'auteur, un maître plus centré sur ses élèves fait davantage confiance à ceux-ci, à leur désir et à leur capacité d'apprentissage : en corollaire, il les autorise plus qu'un autre à fonctionner de manière autonome et cette liberté éprouvée se traduit par un gain de plaisir et d'intérêt pour l'élève.

Il y a une corrélation positive entre les scores obtenus par les élèves au questionnaire sur les attitudes vis-à-vis des mathématiques et les scores réalisés aux tests de connaissance. Cependant ce lien n'a pas permis de confirmer qu'il y avait un effet de l'attitude du maître sur les résultats cognitifs des élèves. Globalement, les données recueillies n'ont pas permis que l'auteur puisse énoncer des résultats significatifs au sens statistique. On peut dire seulement que les professeurs plus "empathiques" obtiennent des résultats légèrement supérieurs en géométrie, les professeurs moins "empathiques" de meilleurs résultats en algèbre. L'auteur fait observer que peut-être la variable attitude de l'élève vis-à-vis des mathématiques est plus sensible et réagit plus vite que la variable niveau de réussite aux effets de l'attitude du maître. D'autre part, la composition du groupe-classe, le climat de l'établissement, etc., ont sans doute des incidences sur le plan cognitif dont on n'a pas tenu compte ici.

**A.K.**

\*\*\*\*\*  
**ANALYSES CRITIQUES**  
 \*\*\*\*\*

-----  
 BENLAFKIH (Larbi).- **Apprentissage de concepts scientifiques en biologie chez l'enfant.**- Université de Poitiers : Laboratoire de psychologie, 1983. Thèse de 3ème cycle.  
 -----

La perspective adoptée dans ce travail est située dans le courant cognitiviste. L'apprentissage des informations scientifiques est défini comme "une construction de structures conceptuelles de base hiérarchisées en vue d'aboutir à une représentation sémantique relative à un domaine donné de connaissances scientifiques. La construction s'effectue sur la base d'une intégration sémantique structurale et fonctionnelle".

Il s'agit ici de concepts relatifs à la reproduction des plantes à fleurs. L'intégration structurale concerne l'organisation des plantes à fleurs, l'intégration fonctionnelle, les fonctions des différents composants dans la réalisation de la fonction de reproduction.

Considérant que l'apprentissage de concepts scientifiques se fait à l'école, l'auteur pose la question de l'efficacité de différentes procédures pédagogiques utilisées en milieu scolaire pour cet apprentissage. Il en retient trois qu'il juge intéressantes sur le plan des processus cognitifs qu'elles mettent en oeuvre :

- la procédure du résumé, où l'on demande aux élèves d'élaborer un énoncé concis, cohérent et clair à partir des informations présentées dans une leçon, amène les enfants à traiter des informations nouvelles, à les organiser et à sélectionner celles qui sont essentielles : on suppose que ces activités

amélioreront la compréhension et la rétention de la leçon.

- la procédure des questions a une fonction de répétition des informations, une fonction de contrôle de ses activités par le sujet et une fonction d'orientation de ces activités, dans la mesure où les questions sont extraites des informations importantes du texte de la leçon et désignent celles qu'il faut comprendre et rappeler pour répondre.

Pour ces deux procédures, trois situations sont mises en place : résumé ou questions insérées (apprentissage distribué), résumé ou questions à la fin, répétition de l'information (situation contrôle).

- L'aménagement est une procédure introduite spécifiquement pour les élèves ayant un niveau de connaissances antérieures faible et dont on a pu constater qu'ils ne bénéficiaient pas de façon satisfaisante des procédures précédentes. Il s'agit, avant la leçon sur la reproduction des plantes à fleurs, d'apporter des informations sur les besoins alimentaires des plantes à fleurs considérées comme des pré-requis nécessaires. Cette leçon préalable est destinée à enrichir et réactiver les connaissances antérieures et à permettre au sujet de disposer de structures adéquates pour intégrer et organiser les informations nouvelles.

L'effet des procédures de présentation des informations scientifiques sur les performances observées est modulé par les connaissances préalables et des aptitudes intellectuelles des sujets.

La première procédure ne s'avère plus efficace que la simple répétition d'informations que lorsque le résumé est inséré et que les enfants ont des connaissances préalables et des aptitudes intellectuelles élevées.

La procédure des questions est globalement surtout efficace lorsque les questions sont insérées mais reste plus efficace que la répétition lorsque les questions sont à la fin. Les sujets dont les

connaissances préalables et les aptitudes intellectuelles sont faibles progressent mieux avec les questions insérées qu'avec la répétition de la leçon, les questions à la fin entraînent les performances les plus faibles.

La troisième procédure permet aux enfants dont les pré-requis sont faibles de mieux progresser que des sujets de même niveau mis dans la situation contrôle, notamment pour ceux dont les aptitudes intellectuelles sont élevées mais également pour ceux dont elles sont faibles.

L'effort pour conduire un travail expérimental dans les conditions scolaires est intéressant. On peut regretter que l'apprentissage de concepts scientifiques soit limité à la rétention d'informations scientifiques présentées oralement, alors que la définition de l'auteur en début d'ouvrage était plus prometteuse, où il considérait les connaissances scientifiques comme "une mise en rapport d'élaborations cognitives actives avec les propriétés empiriques des organismes, des choses et des événements. Les élaborations cognitives sont complexes et aboutissent à la construction d'un système théorique spécifiant des interprétations déduites de l'observation et de l'expérimentation".

**Anne VERIN (INRP)**

---

**BERLION (Daniel).- Le "phénomène BLED" : Du succès persistant et paradoxal d'une collection de manuels d'orthographe.-** Université de Lyon II, 1983.- 2 vol., 332 + 152 p.

Thèse de 3ème cycle. Directeur : Guy AVANZINI. Dactyl. (Le deuxième vol. porte le titre : "Dossier méthodologique.")

---

Le "phénomène Bled", longuement analysé par Daniel Berlion dans sa thèse de 3ème cycle, ce sont d'abord des chiffres impressionnants. Dix-huit millions d'exemplaires du fameux Cours d'orthographe vendus depuis 1946. Quatre millions de "Bled" (sans -s) en service, en 1961, dans les classes où l'on enseigne l'orthographe (c'est-à-dire pour cinq millions d'élèves). Trois millions encore utilisés en 1982 dans les écoles et les collèges ; et, à cette date, une domination incontestable du marché, malgré une concurrence acharnée, où la méthode est, selon son auteur scandalisé, "plagiée de manière éhontée". N'oublions pas la fortune colossale édifiée sur ce manuel ; mais Berlion, qui évoque à deux reprises ce sujet tabou, propice aux "assertions incongrues" (émanant en l'occurrence d'Evelyne Charmeux, p. 179), préfère jeter un voile pudique.

La partie historique de cette thèse n'a, à l'évidence, pas d'autre objet que de sacrifier aux lois d'un genre. Mais était-il vraiment bien nécessaire de consacrer au passé de l'école, de l'orthographe et de sa didactique, quelques dizaines de pages qui ne brillent pas par leur originalité (tout y est, au mieux, de seconde ou plutôt de troisième main), ni par leur exactitude ? Non, l'émergence de l'"enseignement simultanée" ne s'explique pas, ou pas seulement, par l'afflux des

élèves (p.12). Non, la vogue du "livre unique de français" ne date pas de 1913 (p.19), mais de la fin du XIXème siècle. Non, la première moitié du XIXème siècle n'a pas ignoré les manuels d'exercices orthographiques (p.15) : plus de 120 avaient été publiés avant 1850. Et surtout, non, l'école française n'a pas attendu "la fin du XIX ème siècle" (p.18) "pour rendre l'enseignement de l'orthographe plus rigoureux" : l'essentiel de notre pédagogie actuelle en la matière date du XIXème siècle. Et l'on regrettera une fois de plus que, même dans un travail qui sait se montrer si minutieux et si solide dans le traitement des données statistiques, l'histoire soit considérée comme le domaine où l'on peut affirmer (car il n'y aurait rien de grave à ignorer) un peu n'importe quoi, au gré de lectures aléatoires. Sans grand risque, d'ailleurs, de se faire contrer, dans un milieu qui s'y intéresse assez peu.

C'est donc ailleurs qu'on trouvera le véritable intérêt de cette recherche. Sauf les descriptions trop étroitement matérielles des différentes livraisons du "Bled", ainsi que l'analyse d'un "contenu" pédagogique trop rapidement expédié, et d'un contenu "idéologique" qu'on devine sans peine (pp. 41-95). L'essentiel, c'est ce paradoxe incontestable de l'implantation, dans l'appareil scolaire et dans le public, d'un manuel aussi traditionnel à l'époque même où la linguistique (dont les performances sont, il est vrai, surestimées par l'auteur, p. 156) devient une "science" à la mode : les années 60 et 70. Et l'apport du travail de Berlion, c'est essentiellement une enquête d'opinion menée auprès des enseignants, exploitée dans la thèse, et dont les résultats chiffrés sont présentés dans un "dossier méthodologique" constituant un volume annexe. Ces 708 réponses ( sur 1820 questionnaires envoyés), dont celles de 579 instituteurs et de 70 professeurs de collèges, sont précieuses et mériteraient d'être versées au débat actuel sur l'école. On y apprend en effet, par exemple, que les 2/3 des enseignants

utilisent actuellement le "Bled"(p.32) ; qu'une majorité de maîtres demandent aux élèves d'apprendre les règles d'orthographe (p.49), et ce sans aucune mauvaise conscience (p.54) ; et surtout que les stages de formation continue, organisés dans les écoles normales par des professeurs d'écoles normales férus de phonétique et unanimement hostiles au "Bled", ne réussissent pas à détacher les instituteurs de cet humble outil pédagogique (p.93). Voilà une photographie de l'école française réelle d'aujourd'hui qui ne laisserait pas de surprendre si elle parvenait devant le public à qui l'on a voulu faire croire que, depuis 1968, l'école était en "récréation".

Quant à l'explication du paradoxe, Berlion préfère se réfugier dans l'irrationalisme : "On ne détruit pas les mythes (le mythe Bled en l'occurrence) avec des arguments scientifiquement fondés" estime-t-il (t.I, p.275). L'auteur de ce compte rendu a la faiblesse de penser, avec une longue tradition où Voltaire joue un certain rôle, qu'il n'y a pas d'autre façon de les détruire. Resterait alors, puisqu'une prétendue science a échoué devant Bled, à s'interroger sur la part de vérité que contient ce prétendu mythe.

**André CHERVEL (INRP)**

**A PROPOS DE DEUX ETUDES  
SUR L'ECOLE NOUVELLE "LA SOURCE"**

-----  
 \* RAILLARD (Sabine).- **"La Source", Ecole Nouvelle ou lieu du possible.** Thèse de 3ème cycle, sous la direction de Gilles FERRY Université de PARIS X-Nanterre 1983 (2 volumes, 415 pages et annexes).

\* BRUNEL (Yves), DESPRAIRIES (Florence), HEILLY (Michel d'), HOULON (Jeanne), HUBERT (Monique), VANEUFVILLE (Marika).- **L'Ecole Nouvelle "La Source", 1946-1984** : Monographie historique. Paris: INRP, 1984. Multigr. (Etude du Fonctionnement de l'Etablissement Scolaire, recherche dirigée par Jean-Louis DEROUET.)  
 -----

Le but de ce compte-rendu est d'abord de dire l'objet et l'intérêt de l'étude menée par Sabine Raillard à l'Ecole Nouvelle "La Source", mais je ne peux m'empêcher de confronter ses résultats avec ceux que vient de dégager une équipe de professeurs de l'Ecole, dans une monographie historique que j'ai dirigée dans le cadre de la recherche de l'I.N.R.P. "Etude du Fonctionnement de l'Etablissement Scolaire".

Le problème central est le même : l'Ecole Nouvelle "La Source" a été fondée en 1945 par trois militants, un professeur à la Sorbonne, Roger Cousinet, un dominicain, François Chatelain et une institutrice, Françoise Jasson, qui fut la Directrice de l'Ecole jusqu'en 1975. Il s'agit dans les deux cas de voir ce qu'est devenu, en 1984, un établissement fondé à l'époque de la Commission Langevin-Wallon, sous le double signe de l'essor du mouvement de l'Education Nouvelle et des espérances de l'immédiat après-guerre.

Les deux études découpent très différemment leur

objet : l'équipe de La Source a considéré la totalité du fonctionnement de l'établissement, sur ses trois niveaux (Ecole ou niveau I, Collège ou niveau II et Lycée ou niveau III), et dans toute son évolution historique. Sabine Raillard s'est préoccupée uniquement du niveau III, le lycée, et dans la période qui va de 1978 à 1982. Ce choix se justifie par le fait que c'est le niveau III qui a été le plus fortement secoué par la crise qui a touché l'Ecole après 1968, et qu'on a pu parler dans cette période, d'une sorte d'autonomisation du niveau III, qui ne participait pas aux instances institutionnelles de l'Ecole (1). On perd cependant beaucoup à cette limitation dans le temps et dans le cursus. Le problème fondamental n'est-il pas en effet, que le niveau III n'était pas explicitement prévu dans le projet initial ? Françoise il pas en effet, que le niveau III n'était pas explicitement prévu dans le projet initial ? Françoise Jasson avait ouvert en 1946 une école primaire à classe unique dans un appartement à Paris. Cette école s'est développée dans le cadre agréable de Meudon, et est devenu collège, puis lycée sans que ses fondateurs aient tiré toutes leurs conséquences de l'accroissement du nombre et de la diversification des niveaux. Les principes énoncés par Cousinet pour l'éducation à l'école maternelle et primaire ne se transfèrent pas sans adaptation à la formation des adolescents du lycée, et les enseignants se disent écartelés entre les principes de l'Education Nouvelle et les exigences, réelles ou fantasmées, du baccalauréat : au niveau III, les contenus de l'enseignement sont assez traditionnels, et les méthodes (notations...) à peine plus souples qu'ailleurs. On retrouve là une interrogation profonde, qui divise également d'autres types d'établissements innovateurs, comme le lycée autogéré de Paris : l'établissement innovateur est-il un lycée traditionnel, où les relations sont simplement un peu plus chaudes et détendues qu'ailleurs (le lycée "cool" et "sympa") ou repose-t-il sur un projet culturel radicalement différent ?

Sabine Raillard formule donc ce problème comme une crise d'identité, des enseignants et de l'institution "niveau III" : mis en état de double contrainte les enseignants auraient vécu dans cette période en état d'anomie. A partir d'une enquête très précise, étayée par de nombreux entretiens, elle développe cette thèse sous ses différents aspects, et tente de montrer l'émergence d'une nouvelle organisation par l'effet instituant du mythe de l'Ecole. La partie la plus intéressante de l'ouvrage concerne justement ce "pouvoir créateur de l'activité représentative", mais elle n'est pas entièrement convaincante. Qu'il y ait une dialectique entre le "devoir être" et l'existant n'est pas douteux, et que la tension engendrée par cette contradiction soit douloureuse est tout aussi certain... Ce que l'on ne voit pas clairement à l'issue de cette lecture c'est pourquoi et comment on passe de la contradiction destructrice à la contradiction instituante. Il est significatif que la conclusion de l'ouvrage ne porte pas sur ce qui a fait son objet propre (le niveau III à La Source) mais sur l'école et la société. Sabine Raillard essaye d'utiliser son expérience à La Source comme "analyseur" du système éducatif : elle met en évidence un certain nombre de phénomènes (la valeur symbolique des diplômes, les difficultés des rapports entre l'école et l'argent...) intéressants sans doute mais peu spécifiques.

Le problème fondamental me semble être celui de savoir si une seule approche -psycho-sociologique- peut rendre compte du fonctionnement d'un établissement scolaire. Sabine Raillard considère le niveau III comme un ensemble de relations entre des personnes, et sur ce plan son approche est pertinente. Elle néglige totalement le fait que l'établissement est aussi une organisation, et que les individus ne se positionnent pas les uns par rapport aux autres seulement en tant que personnes, mais aussi en tant qu'acteurs. Ainsi, dans la - très relative - résolution de la crise, elle laisse de côté le rôle des instances de régula-

tion mises en place par le nouveau directeur...

En outre - et peut être surtout - Sabine Raillard ignore presque totalement le problème de l'origine sociale des élèves et de la demande spécifique des parents qui envoient leurs enfants dans cette école privée. Elle cite bien sûr Robert Ballion (2), mais seulement à la fin de son étude, et elle reconnaît le fait incontestable que les enfants de "La Source" sont issus de milieux favorisés et plutôt intellectuels (3).

Elle omet cependant de caractériser les demandes spécifiques de ces milieux vis à vis des différents niveaux d'enseignement, et le changement de clientèle qu'il entraîne. La bourgeoisie intellectuelle demande à l'école maternelle et primaire d'assurer le bonheur des enfants, et elle ne s'inquiète pas trop ou -ne s'inquiétait pas jusqu'à une date très récente- du contenu et du rythme des apprentissages. Au lycée, les mêmes parents demandent d'abord le baccalauréat, et si possible, une préparation à des études supérieures. Il s'ensuit que les élèves qui font la totalité de leur scolarité à La Source sont l'exception. De nombreuses familles confient un enfant à l'Ecole Nouvelle jusqu'à 12 ans ou 13 ans pour qu'il passe ses jeunes années dans une atmosphère détendue et qu'il y épanouisse sa personnalité, puis elles l'orientent vers l'école publique, de préférence dans un établissement d'excellence, lorsque commencent "les choses sérieuses"... Le niveau III ne reçoit donc pas tant les élèves formés par les niveaux I et II que des "ratés" de l'école publique, élèves en échec scolaire, ou qui ne supportent pas le cadre et la discipline des établissements traditionnels. Est-il téméraire de supposer que ce recrutement n'est pas sans influence sur les crises et les problèmes du niveau III ?

En d'autres termes, et par rapport au but qu'elle s'était proposé -comment, quarante ans après la fondation de l'Ecole, son idéal pédagogique peut-il se traduire dans les faits ?- cette étude est précise mais un peu myope. Elle aurait sans doute gagné, à

prendre en compte la grande courbe de l'histoire de l'Ecole et à situer l'anomie des années 78-80 dans une perspectives plus générale et d'autre part à s'interroger, au delà des relations entre les personnes, sur l'espace à la fois institutionnel, culturel et social que constitue un établissement scolaire.

**Jean-Louis DEROUET (INRP)**

---

(1) Cette autonomie est renforcée par le fait que le niveau III est logé dans un bâtiment annexe, situé rue de la Tour, à quelques centaines de mètres de l'Ecole de la rue Ernest Renan.

(2) Robert BALLION.- **Les consommateurs d'école.**- Paris, Stock, 1982.

(3) Un enseignant m'a dit un jour drôlement "Nous avons ici les enfants des lecteurs du **Nouvel Observateur**. Faute d'une véritable enquête statistique, je crois que cette formule à l'emporte-pièce caractérise assez bien l'impression que nous avons tous à La Source.

Achévé d'imprimer en novembre 1985 au C.I.E.P. de Sèvres Dépôt légal : 4ème trimestre 1985
--