

## SÉLECTION D'ARTICLES ÉTRANGERS

BERGHOUT AUSTIN (Ann M.), DRAPER (Dianne C.).- The relationship among peer acceptance, social impact and academic achievement in middle childhood.- American Educational Research Journal, fall 1984, vol. 21, n° 3, p. 597-604, bibliogr.

L'objectif de cette étude est de préciser la relation existant entre le niveau de connaissances générales et le statut de l'élève défini selon l'un des quatre critères suivants : populaire, rejeté, isolé et aimable et par l'étude des variables de l'acceptation par les pairs et de l'impact social.

Les auteurs rappellent tout d'abord les résultats de neuf études parallèles réalisées aux Etats-Unis depuis 1956. La population étudiée ici est constituée par 145 élèves de race blanche d'une école élémentaire rurale, c'est-à-dire tous les élèves ayant reçu une autorisation parentale de participer à l'enquête, (soit 77 % de l'effectif au total). En répondant au questionnaire ces enfants ne devaient parler que des élèves de leur sexe et de leur classe.

Les questions étaient :

- Avec qui aimez-vous jouer dehors ?
- Avec qui n'aimez-vous pas jouer dehors ?
- Auprès de qui aimez-vous vous asseoir à l'école ?
- Quand vous pouvez faire quelque chose que vous avez demandé de faire, avec qui le faites-vous ?
- Quand vous pouvez faire quelque chose que vous avez demandé à faire, avec qui n'aimez-vous pas le faire ?

Leur niveau scolaire a été précisé à l'aide de "Iowa Test of Basic Skills". Les élèves ayant un grand impact social et bien acceptés par leurs pairs étaient qualifiés de populaires. Ceux qui étaient bien acceptés sans avoir un grand impact étaient qualifiés

d'aimables, ceux qui étaient mal acceptés avec peu d'impact d'isolés et ceux qui étaient mal acceptés avec un grand impact de rejetés.

Les résultats montrent que les élèves qui sont au-dessus de la moyenne sont mieux acceptés que les autres mais que ce ne sont pas eux qui ont le plus grand impact social. Les moins bons élèves sont les plus remarquables et les mieux connus. Cet impact important est plutôt dû au fait des interrelations négatives qu'ils provoquent dans la classe, qu'à leur bas niveau de réussite. Ces enfants semblent plus occupés à être sur leur garde au sujet de prétendues offenses qu'attentifs à établir des relations positives avec leurs pairs. Si un élève au-dessous de la moyenne a un grand impact social, il est aussi rejeté. Si un bon élève a un grand impact social, il est populaire. Un bon élève est plutôt considéré comme aimable que rejeté ou isolé mais il a autant de chances d'être aimable que populaire, un mauvais élève est plus souvent rejeté qu'un bon élève et a plus de chances d'être aimable que populaire. Les auteurs faisant observer la position inconfortable des moins bons élèves et l'importance que les enfants portent au fait d'être acceptés par leurs pairs, suggèrent que ce champ de la recherche fasse l'objet d'études plus approfondies.

DUKE (Daniel), JONES (Vernon F.).- Two decades of discipline - assessing. The development of an educational specialization.- Journal of research and Development in education, volume 17, n° 4, 1984, p. 25-35, bibliogr.

Au milieu des années 60 jusqu'en 70 les règles et les conventions furent rejetées par les jeunes - à travers les campus des U.S.A., les actes de vandalisme, l'école buissonnière, l'alcoolisme, la drogue, abondent dans les rapports. face à cette crise de la discipline scolaire, des actions furent entreprises par des éducateurs et des groupes sociaux.

Ce papier fait le point sur les pratiques concernant le comportement des élèves et identifie quelques pro-

blèmes non résolus. Son but n'est pas de dresser l'inventaire des résultats de recherche mais de comprendre - dans un sens historique - ce qui arrive quand des chercheurs, praticiens, gouvernements et organismes privés s'intéressent au comportement des jeunes. Parmi tous les termes employés, les plus fréquents sont "classroom management" et "school discipline". Le premier recouvre tous les efforts des enseignants pour contrôler le comportement des élèves en classe. Le second englobe le 1er mais aussi le comportement des élèves à l'extérieur de la classe (cafétérias, couloirs, transports scolaires). Pour écrire ce papier, les auteurs ont utilisé des points de vue variés : enseignant, éducateur spécialisé, administratif, psychologue, chercheur, planificateur, directeur, consultant, parent et fait appel à des centaines d'expériences.

#### Des chiffres

L'enquête annuelle POLL sur les attitudes du public face à l'éducation donnait une quinzaine de réponses pour désigner l'absence de discipline comme le plus important.

En 1983, les réponses s'élevaient à 25 %.

En 1982, 7 réponses sur 10 affirment que les problèmes de discipline sont "très" ou "moyennement" sérieux.

Lewin, en 1980, interrogeant des enseignants, d'une métropole du sud-est, découvrit que 60 % d'entre eux pensaient que l'alarme générale était justifiée. Plusieurs études montrent l'influence du comportement des élèves sur le stress des enseignants et leur dépression. L'Association Nationale D'Education signale, en 1983, que près de 45 % des réponses indiquent une influence de la mauvaise conduite des élèves sur l'enseignement (forte influence : 15 %, influence : 30 %, petite influence : 46 %, aucune influence : 9 %).

Dans les raisons invoquées par les enseignants qui quittent leur métier, les problèmes de discipline sont cités 63 fois sur cent.

Tous ces chiffres situent le niveau d'intérêt pour le

sujet. Toutefois, les types de comportement des élèves qui attirent l'attention ont changé en 20 ans : élèves agités vers la fin des années 60, violence et vandalisme au milieu des années 70, comportement inefficace ("off task") en classe fin 70, absentéisme et école buissonnière. Ce changement a été influencé en partie par les difficultés économiques et par le fait que l'école a du mal à répondre aux attentes des élèves. Il rend peu aisé tout plan à long terme. De plus, les intérêts personnels semblent dicter le choix des priorités : le plus important pour les administratifs c'est l'absentéisme, l'irrespect et le chahut pour les enseignants et les agressions pour les élèves.

Progrès de la connaissance

Un enseignant de 1963, perplexe devant les problèmes de comportement des élèves, n'avait pour tout recours que l'expérience d'un collègue et un chapitre dans une introduction à la psychopédagogie. Le même enseignant en 1983, peut choisir en plus parmi les livres spécialisés des centaines d'articles dans des journaux professionnels et des magazines, des cours, des conférences, des ateliers etc... Si on compare les sommaires de Phi Delta Kappan de 1970 (date du premier article de Jakob Kounin sur Discipline and Group management in classrooms) à 1980, on constate que le nombre d'articles sur le sujet est passé de 8 à 27. Plusieurs livres ont été écrits récemment pour donner des conseils de discipline (Charles, 1981 ; Duke et Meckel, 1981, 1984 ; Wolfgang et Glickman, 1982).

L'association américaine de recherche en éducation a publié un livre sur classroom management (Duke, 1979). Les travaux récents sur le comportement des élèves peuvent se diviser en trois catégories : les modèles, les paradigmes, les systèmes.

Les modèles représentent des plans d'action fondés sur la théorie (William Glasser, Thomas Gordon, Lee Canter). Certains offrent des conseils aux parents et aux éducateurs.

Les paradigmes sont le produit de groupes et de chercheurs qui, dans les années 60, ont commencé à déve-

lopper des outils conceptuels pour guider systématiquement ou pour programmer des recherches sur le comportement scolaire. Les plus connus comprennent une modification du comportement, une amélioration de la qualité de la vie à l'école et des enseignants.

La troisième catégorie ne dépend pas nécessairement d'un corps de recherche ni ne se centre exclusivement sur la prévention. L'idée prégnante de la plupart des systèmes est que les problèmes de conduite sont congénitaux à l'école et que les éducateurs doivent être préparés à toutes les contingences.

les relations entre ces trois catégories sont des relations de compétition au lieu d'être des relations de coopération.

Si peu contestent le progrès de la connaissance sur les problèmes de comportement scolaire, des réserves toutefois existent à propos de la qualité de cette information et notamment à propos de la source de ces données.

Quatre sources sont connues et chacune a ses limites :

- Interroger les élèves est intéressant à condition de savoir qui recueille l'information et comment.
- Interroger les enseignants, les parents, l'administration, c'est risquer de voir leur opinion influencée par des événements dramatiques récents.
- L'observation des conduites à l'intérieur et à l'extérieur de la classe dépend de ce qu'on entend par "mauvaise conduite".

A cause de tous ces problèmes, certains chercheurs préfèrent recueillir des données sur la disposition à enfreindre la discipline.

L'absence de consensus sur les objectifs de la gestion de la vie scolaire pose des problèmes aux éducateurs qui souhaitent coordonner les efforts. Ainsi, Assertive Discipline (Canter, 1976) et les tenants du changement de comportement (Sloane, 1976) maintiennent les punitions pour corriger la mauvaise conduite, tandis que l'analyse transactionnelle (Ernst, 1972), Gordon (Enseignants efficaces, 1974) et Vorrath-Blendtro

(Positive Peer Culture, 1974) porte l'effort sur une classification de la communication entre enseignants et élèves et met en question l'opportunité des punitions. L'approche d'ITIP (M. Hunter) cherche à réduire les effets du comportement irresponsable des élèves. D'autres encore cherchent des réponses à proposer face au comportement irresponsable, dans les activités structurantes.

#### Limites de la conception du "classroom management"

Toutes ces stratégies privilégient le contrôle et le changement de comportement des élèves mais détournent l'attention des rapports entre vie scolaire et efficacité de l'éducation, l'appropriation des programmes, les structures et le climat de la classe (Jones, 1981 ; Wayson et Pinnell, 1982).

A la suite de Stinchcombe, en 1964, des chercheurs ont insisté sur le fait que le comportement des élèves est fonction des attitudes envers l'école et doit être compris dans le contexte de l'école et de son milieu. Paradoxalement, les élèves qui ont le plus besoin d'intervention sont ceux qui quittent l'école, selon eux inhospitalière, tandis que les élèves qui continuent l'école et pour qui sont faites les règles de vie scolaire sont ceux qui en ont le moins besoin. Un nombre croissant de chercheurs commencent à travailler sur les "curriculum" autant pour réduire les problèmes de comportement que pour favoriser l'intérêt de l'élève pour l'étude (Duke, 1978). Slavin (1980) a relevé tout un choix de projets d'éducation coopératifs qui requièrent un travail de groupe effectif de l'élève en même temps qu'ils diminuent les occasions de distractions et de perturbations de la classe. Byhee et Gee (1982) analysent plusieurs voies de réduction des conflits, de développement de la morale et de la justice. Leur but est de diminuer la violence et les comportements destructifs en proposant des alternatives.

### Désaccord sur la formation

Plusieurs Etats demandent des compétences particulières aux enseignants pour gérer la classe. De nombreuses associations professionnelles organisent des formations en ce sens. En dépit de la profusion des stages offerts et des ateliers proposés, la plupart des enseignants n'ont pas suivi de formation systématique. Quand on les interroge, ils identifient ces formations à un pot-pourri de gadgets très éloigné des problèmes de la classe.

Sur un point au moins, l'accord se fait : celui de la nécessité pour les enseignants d'être "consistent", cohérents avec eux-mêmes. Le seul problème, c'est que les élèves sont différents : différents par les capacités, la culture, la maturité, les circonstances familiales, etc. Autant d'élèves autant de stratégies différentes. Les enseignants se trouvent face à un dilemme : en tant que professionnels ils sont amenés à traiter chaque client comme un individu, en tant que citoyens ils doivent se partager également pour chacun.

La raison pour laquelle ces stages sur la gestion de la vie scolaire ratent vient de la négligence par rapport aux différences des élèves, des écoles, des matières, des niveaux.

La plupart des recommandations sur la discipline scolaire et la vie scolaire tenaient pour acquis que l'école publique pouvait attirer des enseignants compétents et des ressources financières adaptées. Pour plusieurs raisons, ces espoirs ne furent pas tenus. Toute une littérature dénonce la baisse de qualité des enseignants (Duke, Robertson, Keith). En mathématiques et en sciences, le recrutement est devenu une source de préoccupation nationale.

Les problèmes de recrutement sont, en partie, fonction des conditions économiques de l'école publique. Quelques études tentent de décrire l'impact du budget sur la vie scolaire et la discipline (Duke et Cohen, 1983) quand le budget scolaire a été réduit comme en Californie après la Proposition 13 et à New York en

1975, une démoralisation des enseignants fut suivie d'une baisse de succès des élèves. La situation fut encore plus déstabilisée quand les parents mirent leurs enfants à l'école privée ou dans des établissements moins touchés par la perturbation. Peu d'efforts ont été faits pour suivre le comportement des élèves dans la même école sur plusieurs années. On ne sait pas quel est le lien entre la délinquance juvénile et les problèmes de comportement des élèves - une minorité seulement de ces problèmes est constituée d'actes criminels. Il est significatif toutefois que le nombre de cas juridiques pour les 10-17 ans est croissant de 1960 à 1979 (Statistical abstract of the United States, 1981)

#### Une légère amélioration

Mole (1983) rapporte que les mauvais comportements des élèves n'ont augmenté pas plus qu'ils n'ont diminué dans les cinq dernières années. Safer (1982) trouve que les programmes d'intervention scolaire pour lutter contre la jeunesse turbulente ne sont pas parvenus à démontrer un changement de comportement à long terme, ni à réduire la délinquance juvénile à l'extérieur du campus. Les méfaits des problèmes de comportement des élèves et les renvois sont plus importants dans le premier cycle que dans le second. Le pourcentage des filles semble aussi être en augmentation et ces problèmes apparaissent aussi chez les handicapés.

Pour résoudre les problèmes de comportement, les enseignants aujourd'hui peuvent se tourner vers un choix de spécialistes et de personnes ressources. Des écoles alternatives pour les élèves ne voulant ou ne pouvant se conformer aux règles communes ont été créées. Dans 19 d'entre elles, en Californie, une étude montre que la discipline est moins un problème que dans les écoles voisines.

Pour la première fois depuis 20 ans, les effets de la violence dirigée contre les enseignants et leurs collègues à New York ont nettement chuté (Education Week, 1982).



L'usage de la drogue et du tabac a aussi diminué sans qu'on puisse affirmer que les programmes scolaires y soient pour quelque chose.

Parmi les exemples de succès, on peut citer telle école moyenne du centre ville qui a réduit de 63 % ses problèmes de discipline grâce à un programme de développement d'école ouverte.

### Conclusion

L'enjeu réel de la prochaine décennie sera de clarifier les termes de "classroom management" et "school discipline" et de passer de "ce que les chercheurs savent" à "comment partager leur savoir avec les praticiens".

HOLMES (C. Thomas), MATTHEWS (M. Kenneth).- The effects of nonpromotion on elementary and Junior High School Pupils : a meta-analysis.- Review of Educational Research, Summer 1984, vol. 54, n° 2, p. 225-236. La question du retard de développement d'élèves socialement immatures a fait l'objet d'une attention soutenue à l'école élémentaire de la part des administrateurs (Laswell 1933 et Agres 1909). Poursuivi après les années 80 et suivi d'une accalmie, le débat risque d'apparaître de nouveau au devant de la scène à cause de l'accent mis sur les acquisitions fondamentales.

L'intérêt pour le taux de redoublement a baissé pendant dix ans mais reprend maintenant (cf. Hubbell, 1981, Californie).

Une recherche systématique de la littérature sur les effets du doublement à l'école élémentaire et secondaire conduisit à identifier les études qui relevaient de ce sujet.

Furent consultés initialement :

- Current Index to Journals in Education (Eric)
- Research in Education (Eric)
- Dissertation Abstracts International.

650 références furent rassemblées - 44 études retenues portaient sur 11 132 élèves dont 4 208 doublant et

6 924 passant dans la classe supérieure.

Ces recherches vont de 1929 à 1981, avec une majorité entre 60 et 75. Elles sont réparties dans 26 états différents des Etats-Unis.

Par exemple, en 73, Reiter indique que redoublement et passage ont des effets négatifs et que la question n'est pas de savoir "si l'élève passe ou double mais comment il passe ou double".

Jackson (1979) conclut : "Ceux des éducateurs qui retiennent les élèves dans la classe inférieure le font sans certitude qu'un tel traitement procurera plus d'avantages aux élèves ayant des difficultés de raisonnement ou d'adaptation que s'ils étaient passés dans la classe supérieure."

Mac Afee dénonce les possibilités des recherches employant un projet expérimental : "Pour savoir si le doublement est bénéfique ou non, tout devrait converger pour que l'appareil expérimental permette de répondre à la question. Malheureusement, pour des raisons politiques, la plupart des districts scolaires ne souhaitent pas adopter une telle stratégie."

Holmes en 1983 trouva huit rapports de recherche dans lesquels des doublants avaient été mêlés à des camarades promus pour le passage de tests de développement général. Il conclut : "Si le maintien des élèves en classe inférieure est accompli avec l'intention de développer les performances dans les apprentissages de base des élèves, la recherche ne semble pas confirmer cette pratique. Il apparaît que les élèves doublants se laissent dépasser pendant l'année et passent le reste de leur carrière scolaire à tenter vainement de rattraper.

L'erreur d'appréciation qui risque de survenir en faveur des élèves promus a été signalée par Jackson et corrigée par une analyse plus fine.

En effet, les résultats des élèves promus peuvent être biaisés du fait qu'ils sont, par définition, meilleurs que ceux qui doublent.

La méthode utilisée pour tirer parti de ces recherches - "méta-analyse" - est définie par la notion de

"mesure". Celle-ci étant la différence entre la moyenne du groupe doublant et la moyenne du groupe promu, divisé par l'écart-type du groupe promu. Cette procédure a pour effet la mesure de la différence entre les deux groupes exprimée en unités mesurables cumulées à travers les recherches.

### Résultats

Au total, 575 mesures individuelles furent calculées, représentant 13 mesures par recherche.

En faisant la moyenne des résultats aux différentes épreuves normalisées, les groupes d'élèves doublants ont obtenu 37 points de moins que les groupes d'élèves qui sont passés. Ces 575 mesures furent regroupées en cinq domaines de variables dépendantes :

- Connaissances générales

Le groupe passé dans la classe supérieure a obtenu 44 points de plus que le groupe doublant. Chacune des subdivisions (langues, maths, société) montrait que le non passage avait un effet négatif sur les élèves.

- Jugement personnel

Un score supérieur de 27 points fut obtenu par les élèves non doublants, aussi bien pour la socialisation que le développement affectif et le comportement.

- Image de soi

19 points d'avance pour les élèves non doublants.

- Attitude envers l'école

La différence est seulement de 16 points en faveur des non doublants.

- Recherche des erreurs

18 des 44 recherches ont "mêlé" les élèves pour éviter les effets d'influence. Les résultats des mesures sont de 38 points en faveur des élèves promus - ce qui est très proche des autres résultats.

### Conclusion

Ceux qui continuent à maintenir les élèves au niveau inférieur le font en dépit de l'évidente cohérence des recherches montrant que la probabilité d'effets négatifs l'emporte sur la probabilité des effets positifs.

A cause de cette cohérence des résultats, il incombe aux tenants du redoublement l'obligation de faire la preuve que les programmes de doublement débouchent selon une logique irrésistible au succès alors que tant d'autres programmes ont failli.

VEENHAM (Simon).- Perceived problems of beginning teachers.- Review of Educational Research, summer 1984, vol. 54, n° 2, p. 143-173.

Cet article d'un chercheur hollandais nous communique la synthèse d'une importante cumulation de données et dix pages de bibliographie concernant les problèmes des enseignants débutants, tant au niveau primaire que secondaire.

Les résultats de 83 recherches parus de 1961 à 1983 ont été mis en correspondance. 9 pays sont cités plus souvent (la France n'en fait pas partie), notamment les Etats-Unis, pour 55 recherches. 9 des recherches considérées ont été menées à l'échelon national. Il s'agit des problèmes rencontrés par les enseignants au cours de la première ou des deux premières années d'exercice de leur métier. L'examen de la littérature internationale sur ces questions a permis à l'auteur de classer les difficultés des enseignants en 24 points dont les 10 plus souvent cités sont hiérarchisés comme suit : la discipline dans la classe, la motivation des élèves, la prise en compte des différences individuelles, l'évaluation du travail des élèves, les relations avec les parents, l'organisation du travail en classe, l'insuffisance du matériel et des aides didactiques, la prise en compte des problèmes personnels des élèves, la préparation des cours, les relations avec les collègues.

L'importance de ces problèmes dont ceux relatifs à la discipline apparaissent comme étant les plus fréquents et les plus stressants, détermine des changements de comportement, d'attitudes, affectent le système de valeurs et l'image de soi des enseignants débutants. Le "choc de la réalité" va jusqu'à provoquer l'abandon du métier.

L'auteur met l'accent sur certains résultats isolés qui lui paraissent enrichir la problématique. Les femmes éprouvent plus de difficultés que les hommes, les enseignants de plus de 24 ans et de moins de 34 ans davantage que les autres, les enseignants de tendance progressiste plus que ceux qui sont plus conservateurs. Un haut niveau d'idéalisme, une image de soi valorisée, un caractère anxieux, peuvent créer un handicap. Les plus diplômés ressentent davantage les difficultés ; les enseignants du secondaire plus que ceux du primaire. Un enseignement à temps plein de 8 semaines crée moins de problèmes qu'un enseignement à mi-temps d'un semestre, en particulier sur le plan relationnel. Essayer davantage de tenir compte des données de la formation initiale aide sensiblement. Le milieu urbain, suburbain, les classes où sont nombreux les élèves d'origine étrangère favorisent l'émergence de problèmes, notamment de discipline. La taille de la classe peut créer une situation difficile, mais non celle de l'établissement ni la "philosophie" de ce dernier. Les résultats très divers de ces multiples études paraissent à l'auteur difficiles à interpréter au sein d'un canevas cohérent.

Simon Veenham nous communique ensuite les résultats de recherches connexes, sur l'image que les chefs d'établissement ont des enseignants et sur les difficultés des enseignants expérimentés. Il n'y a pas de grande différence entre les difficultés des enseignants débutants telles qu'ils les expriment et telles que les chefs d'établissement les perçoivent. Les difficultés des enseignants chevronnés sont, pour la plupart, du même ordre que celles des débutants. La majorité des enseignants arrive à surmonter progressivement les difficultés. D'ailleurs, 80 % des enseignants débutants se déclarent satisfaits, 56 % désirent rester dans le même établissement et 70 % se félicitent d'avoir choisi ce métier (5 % non).

On remarque que les problèmes relatifs à l'adéquation de la personne au métier diminuent avec l'âge tandis que ceux relatifs à l'efficacité de l'enseignement

sont perçus de manière plus sensible au fur et à mesure qu'on avance dans la carrière. L'auteur constate à ce sujet l'émergence d'un nouveau concept de la recherche, le "teaching development", qui, s'appuyant sur les stades de développement de la personne permet de considérer la carrière enseignante comme un processus global de réalisation ayant ses stades bien définis. Par exemple un large répertoire de comportements précisément adaptés, une certaine largeur de vues qui caractérisent - entre autres - un stade de développement de l'individu, permettent de montrer en classe plus de souplesse, de tolérance... Ces qualités sont importantes pour réussir dans le métier et pour en assumer les difficultés.

L'auteur fait observer que les programmes de formation des enseignants commencent à prendre en compte ces données. Cette orientation doit être mieux étayée scientifiquement.