

Colloque bi-disciplinaire international

Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie et en psychologie sociale

Maison des Sciences de l'Homme et de la Société
Poitiers, 16 et 17 juin 2005



L'école et les systèmes scolaires : un champ de recherche qui interroge la psychologie sociale

Felice Carugati et Patrizia Selleri

Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Bologna -Italia

Scolarisation et développement:

L'état des lieux 1960-1970 1/3

Coleman (1966) *Equality of educational opportunities*

Performances de 645.000 étudiants; 4.000 écoles

Jencks (1972) *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America* - Méta-analyse de recherches

Conclusions: performances scolaires indépendantes de la scolarisation “*Equalizing the quality of high schools would reduce cognitive inequality by 1% or lesss*”

“*Additional school expenditure are unlikely to increase achievement, and redistributing resources will not reduce test score inequality*”

Scolarisation et développement:
L'état des lieux 1960-1970 2/3

Plowden Report (1967) *“Home influences far outweigh those of school”*

Power et alii (1967) *“Schools vary greatly in the proportion of children with troublesome behaviour at primary school”*

Jensen (1969) (Evidence on factors influencing IQ)

“Compensatory education has been tried, and apparently has failed”

Bernstein (1970) *“Education cannot compensate for society”*

Farrington (1972) *“Delinquency begins at home”*

Scolarisation et développement:
L'état des lieux 1960-1970 3/3

Désaccord à propos des influences sur le comportement et sur les performances

Jensen (1969) *facteurs héréditaires*

Jencks (1972) *chance, luck*

Coleman (1966), Plowden Report (1967), West et Farrington (1973)

Influences familiales durant les années préscolaires

Bowles (1971) Bowles et Gintis (1976)

“Educational inequalities are rooted in the basic institutions of our economy... mutual reinforcement of class subcultures and social class biases in the operation of the school system itself”

Remarques critiques 1/3

mesures des performances scolaires

Les recherches USA (Coleman, 1966): mesures des performances (habiletés verbales) (*USA aucun examen national; UK oui*)

Donc: si on utilise des mesures générales plutôt que des performances scolaires on sousestime l'influence de la scolarisation

Encore: beaucoup dépend des matières scolaires choisies comme des mesures de performance:

ex: maths et sciences: beaucoup de différences entre écoles;

écriture, langues, sciences sociales: moins de différences entre écoles

Remarques critiques 2/3 *variables scolaires, variables familiales*

Ressources financières, dépenses par élève, nombre de livres dans les bibliothèques, proportion enseignante(e)s / élèves

Jencks (1972) On ne peut pas ignorer les attitudes et les valeurs, la vie quotidienne des écoles

Quelles sont les différences entre élèves avant l'entrée à l'école?

**Importance du progrès des performances durant la scolarisation:
Nécessité d'études longitudinales**

Famille / école: différences entre la meilleure et la pire famille /école

Remarques critiques 3/3 *variations des performances*

Distinctions entre inégalités dans les performances et niveaux absolus des performances

Améliorer les écoles (niveau absolu) n'implique pas forcément réduire les variations entre individus

On peut améliorer les performances générales (ex. la taille des enfants a cru de 9 cm. depuis maintenant 50 ans) mais les différences de taille entre enfants résistent

Les années 1970: début des recherches de Michael Rutter

(Ile de Wright et Londres) observations empiriques chez des enfants dans les écoles

On montre que les écoles varient beaucoup par rapport aux taux de difficultés: lecture, problèmes émotionnaux et comportementaux

Les variations entre enfants étaient corrélées avec les taux de turnover des enseignants et des élèves dans les écoles (qualité des écoles)

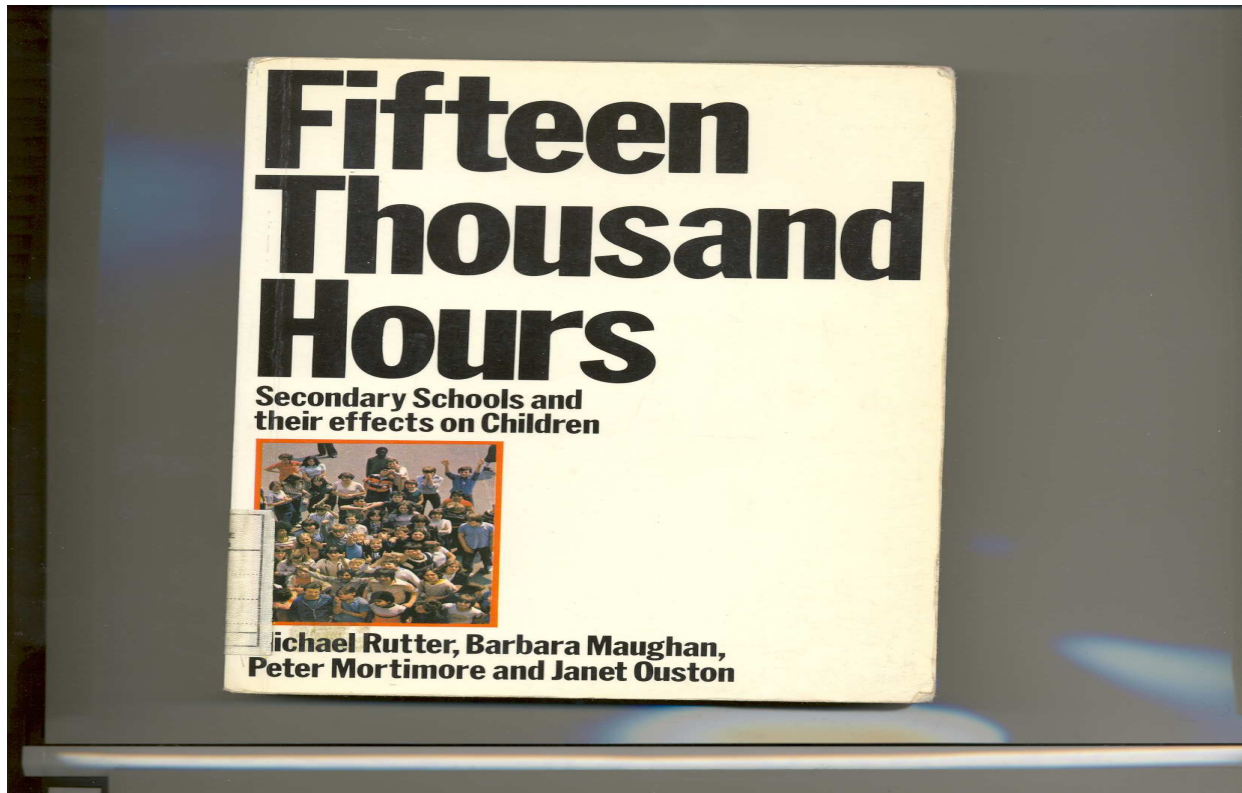
Différences entre écoles sur le progrès des élèves non attribuables aux différences de nombre d'élèves admis

Différences corrélées à des mesures de qualité des écoles

Corrélations plus grandes au moment de la sortie par rapport à l'entrée

Effet causal de la qualité des écoles sur le progrès des élèves?

La recherche de Rutter et alii, 1979



Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston

Fifteen thousand hours (1979) Somerset, Open Books

Rutter, M. Maughan, B., Mortimore, P. Ouston, J., Smith, A.
Fifteen thousand hours (1979) Cambridge, MA, Harvard
University Press.

Questions:

L'expérience scolaire a-t-elle des effets?

*Est-il important de fréquenter une école plutôt qu'une
autre?*

Quelles sont les caractéristiques importantes?

12 écoles secondaires de Inner London

Âge des élèves: 11-14 ans

*Variables élèves: résultats scolaires, fréquence,
comportements en classe, taux de délinquance*

Conclusions de Rutter et alii, 1979 1/3

Les 12 écoles secondaires de Londres différaient beaucoup dans les comportements et les résultats des élèves (régularité de fréquence, réussite aux examens, proportion de délinquance)

Ces variations dans les résultats étaient stables 4-5 ans après

Les différentes formes de réussite/échec dans les écoles étaient associées

Conclusions de Rutter et alii, 1979 2/3

- Différences concernant la qualité des actions des enseignant(e)s: sanctions et récompenses, responsabilités aux élèves**
- Réussites meilleures: bon nombre d'élèves avec habiletés cognitives moyennes;**
- Délinquance + élevée: élèves moins habiles**
- Balance des élèves plus influente sur la délinquance que sur les comportements en classe**

Conclusions de Rutter et alii, 1979 3/3

- L'association entre processus scolaires et résultats suggère une dynamique causale
- En d'autres termes, les comportements et les attitudes des élèves sont influencés par leurs expériences à l'école, par les qualités des écoles en tant qu'institutions sociales
 - *Effet cumulatif des mesures*
 - *Ethos des écoles*

Une notion clé: Ethos des écoles 1/2

La qualité de la vie à l'école a des effets perversifs sur les comportements des élèves qui dépassent l'influence directe

Un même enseignant peut avoir des effets différents sur des différents élèves

Beaucoup des variables ne font pas référence à des actions directes sur les élèves en individuel mais elles ont des effets sur l'ensemble des élèves

Ex. Les sanctions (contrôle immédiat sur les comportements) sont des messages pour tous les élèves (elles créent une atmosphère dans une classe ou une école)

Une notion clé: **Ethos des écoles** 2/2

Rutter et alii (1979, p.184) se réfère aux écoles en tant que
organisations sociales

référence aux *processus de formation des groupes avec leurs règles, valeurs et standards de comportement*

référence à d'autres institutions (hôpitaux, établissement pour jeunes, kindergartens)

Les organisations tendent à développer leur propre culture (modèles de comportement partagés)

Les défis durant les années 1980

les résultats peuvent-ils être répliqués par d'autres chercheurs?

est-ce que d'autres instruments statistiques (modèles multiniveaux) peuvent tenir compte de la structure nichée des écoles – classes, individus)?

peut-on retrouver les memes résultats dans les écoles primaires?

les effets-écoles sont-ils réperables dans d'autres groupes sociaux et ethniques?

Les défis durant les années 1990 1/3

La révolution génétique: médiation génétique des quelques comportements

Les individus ne sont pas seulement exposés, mais ils contribuent à la sélection et à la construction de l'environnement

Dans le mesure où le comportement est influencé par la génétique, les corrélations gènes -environnement signifient que des facteurs génétiques sont responsables des variations dans l'exposition aux environnements et donc des risques et des protections que les facteurs génétiques impliquent

Les défis durant les années 1990 2/3

**Les critiques méthodologiques montrent:
la nécessité de différencier entre sélection sociale (i.e. la tendance différentielle d'être exposé à des environnements spécifiques) et la causalité sociale (i.e. les effets causaux de ces environnements sur le comportement des individus;
la nécessité de différencier entre effets des individus sur les environnements et les effets des environnements sur les individus**

Les défis durant les années 1990 3/3

Traduites dans les contextes scolaires, ces critiques signifient que les écoles peuvent varier dans leur efficacité parce que les écoles efficaces ont des effectifs d'élèves plus favorables ou

parce que les caractéristiques des écoles sont influencées davantage par les élèves qu'elles traitent que par les actions produites par les chefs d'établissements ou par les enseignant(e)s

Questions ouvertes 1/2

Quoi faire pour déclancher des changements dans les écoles qui sont manifestement en échec?

Influence des groupes des pairs dans les écoles

Attention aux caractéristiques des écoles qui peuvent influencer les résultats non cognitifs (comportements en classe, violences, incivilités, absences, troubles émotionnelles, délinquance, self-efficacité).

Caractéristiques des écoles qui favorisent *fréquences* et contecarrent *absences violences, incivilités*

Questions ouvertes 3/3

Pourquoi garçons et filles, en particulier de provenance minoritaire, font-ils des progrès différents tout au long de leur carrière scolaire?

Le rôle des écoles dans les différents pays et les groupes ethniques sur les résultats scolaires

Études internationales sont nécessaires, mais... les recherches Ocse-Pisa?

Les recherches Zep: quelles contributions peuvent-elles donner aux questions posées par Rutter?

Pourquoi les deux lignes de recherches s'ignorent-elles?

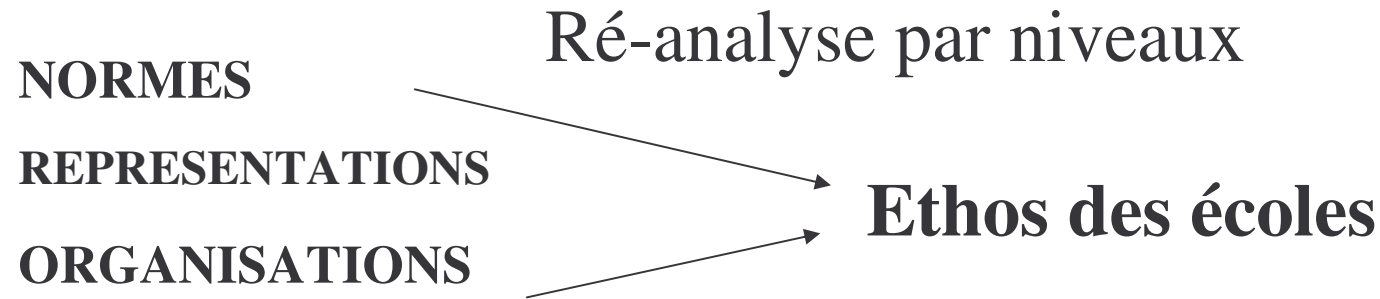
Pourquoi les différences individuelles à l'école restent-elles remarquables?

Questions ignorées

Dans la notion de **Ethos des écoles** on fait référence aux règles, normes, valeurs, et donc à une dimension symbolique, représentationnelle

Selon nous ce qui manque c'est la dimension des représentations des processus éducatifs et des themata clé:

différences entre individus, intelligence, développement



Positionnel → **Rôles, classes d'école**

Interindividuel → **Groupes des pairs, collaboration
compétition entre élève**

Individuel → **Caractéristiques des
enseignants/élèves,**
**Résultats scolaires, fréquence scolaire,
comportements (délinquance), niveau
QI**

Echantillon de la recherche 2002
(871 enseignantes; échantillon national)

Ecole	Primaire	Collège	Lycée	Total
Publique	174	135	159	468
Privée	154	121	128	403
Total	328	256	287	871

REPRESENTATIONS SOCIALES ET PHÉNOMÈNES ÉDUCATIFS

Mugny et Carugati (1985) *L'intelligence au pluriel*, Cousset, DelVal

Hypothèse:

Familiarisation de l'étrange

Identité sociale

Conflit identitaire

Catégorie sociale sensible

Enseignantes

CONDITIONS SOCIO-COGNITIVES DE PRODUCTION DES REPRESENTATIONS SOCIALES

**CONCEPTIONS, IDEES, CROYANCES, OPINIONS,
IMAGES**

***UN OBJET SOCIAL (UN ENSEMBLE D'OBJETS)
SAILLANT / INEXPLICABLE***

**INSERTIONS SOCIALES DES CATEGORIES DE SUJETS
QUI PAR RAPPORT A' L'OBJET SAILLANT /
INEXPLICABLE ACTIVENT UN CONFLIT D'IDENTITE'**

NECESSITE' DE PRISE DE DECISION FACE A' L'OBJET

CONDITIONS SOCIO-COGNITIVES DE PRODUCTION /
MANIFESTATION DES RS

QUESTION CRUCIALE:

***ORIGINE DES DIFFERENCES*
*INTERINDIVIDUELLES***

L'INTELLIGENCE AU PLURIEL

(Mugny et Carugati, 1985)

L'INTELLIGENCE

La théorie du don

Le conformisme

**Le modèle
cybernétique**

L'adaptation

L'héritage familial

L'école

différenciatrice

La personnalité

Echec et maître

LE DEVELOPPEMENT

Les règles sociales

Le conflit socio-cognitif

L'équilibre relationnel

L'effet des mass-media

Erreur-révélateur

L'hétéronomie

**La négation du
développement**

**Les compétences des
enseignants**

L'autonomie

L'évaluation sévère

L'INTELLIGENCE AU PLURIEL
(1985)

LES PROCEDURES DIDACTIQUES

Pressions sur l'enfant

Réformulation des problèmes

Améliorer le climat psychologique

Diagnostic mobilisateur

Sévérité

Attentisme et laisser-faire

Expertise médico-psychologique

Tutoring

Recalage

Adapter les programmes scolaires

Instrument de recherche

Questionnaire: (échelle 1- 5)

INTELLIGENCE: 10 ITEMS

PROCEDURES DIDACTIQUES: 15 ITEMS

ITEM MYSTERE:

L'existence de différences d'intelligence entre individus constitue un mystère que la science se montre incapable de résoudre

Réponses: Non Mystère (1- 2= 54,4%) Mystère (3-5= 45,6%)

Echantillon de la recherche
(871 enseignantes; échantillon national)

Ecole	Primaire	Collège	Lycée	Total
Publique	174	135	159	468
Privée	154	121	128	403
Total	328	256	287	871

LES ORIGINES DE L'INTELLIGENCE (N. INS= 871) (FACTOR :ML,VARIMAX)

F1 Famille, conformisme, évaluation (%: 21,405; 11,140)

Les élèves intelligents ont des parents qui valorisent l'intelligence .509

Etre intelligent c'est se conformer aux normes sociales .494

La meilleure stimulation du développement c'est l'évaluation .476

F2 Don de nature et inégalités naturelles (%: 5,807; 11,094)

L'intelligence ne se développe pas: c'est un don héréditaire .750

Certains naissent plus intelligents, d'autres moins .487

F3 Intelligence et réussite scolaire (%: 4,207; 9,184)

Il faut être intelligent pour réussir à l'école .596

La logique et les mathématiques: prototypes de l'intelligence .579

COMMENT FAIRE FACE AUX DIFFICULTÉS À L'ÉCOLE

(N. ENSEIGNANTES = 871) (FACTOR: ML,VARIMAX)

F1 Confiance, parents, climat psy (%:26,763; 16,409)

Donner confiance à l'élève .730

Parler des difficultés avec ses parents .685

Vérifier si l'élève comprend bien les données d'un problème .547

Améliorer le climat de la classe .485

F2 Petit groupe, modèle, rigueur (%: 7,678; 11,693)

Faire travailler par petits groupes .710

Faire travailler l'élève avec un enfant plus avancé que lui .511

Apprendre à l'élève à être rigoureux .466

Déterminer son niveau de compréhension des problèmes .425

F3 Compétition et devoirs à domicile (%:2,659; 8,998)

Mettre l'élève en compétition .595

Montrer à l'élève qu'il est en retard sur les autres .551

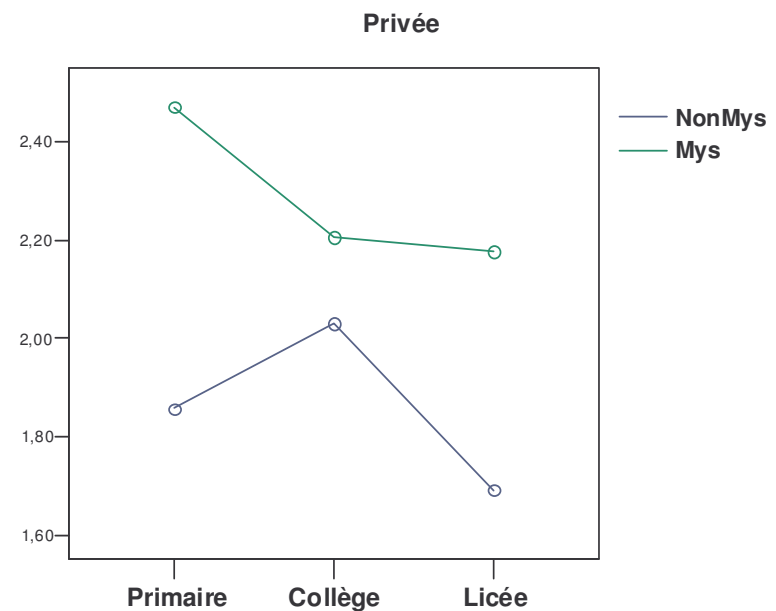
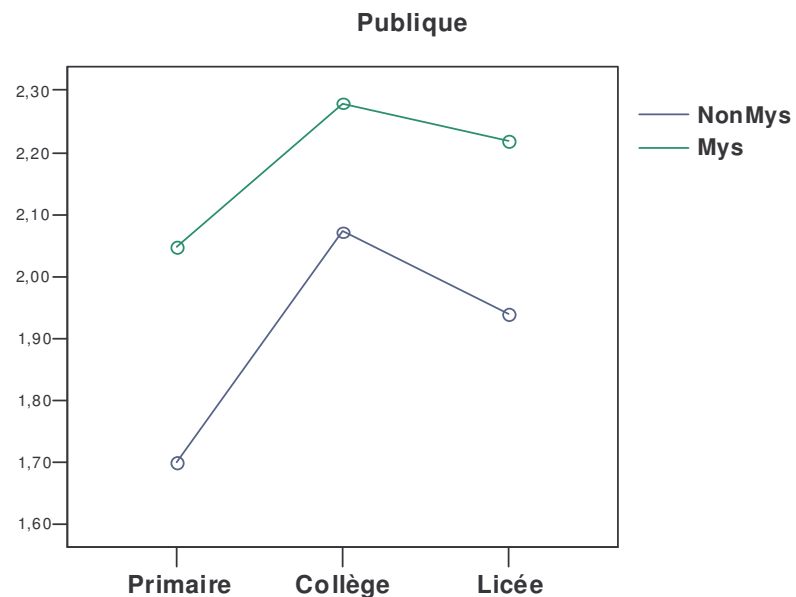
Augmenter les devoirs à domicile .512; Promettre une récompense .476

L'INTELLIGENCE: *FAMILLE, NORMES, EVALUATION*

(Mys: a; Pub/priv: b; Degré:c)

Facteur 1 Famille, normes, évaluation

Facteur 1 Famille, normes, évaluation

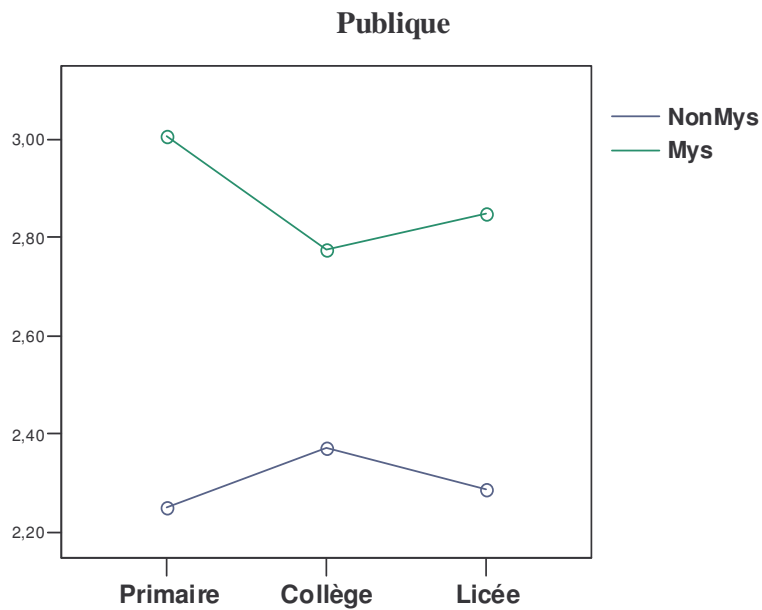


a: .000; b: .603; c: .091; a*b: .196; a*c: .104; **b*c: .003**; a*b*c: .529

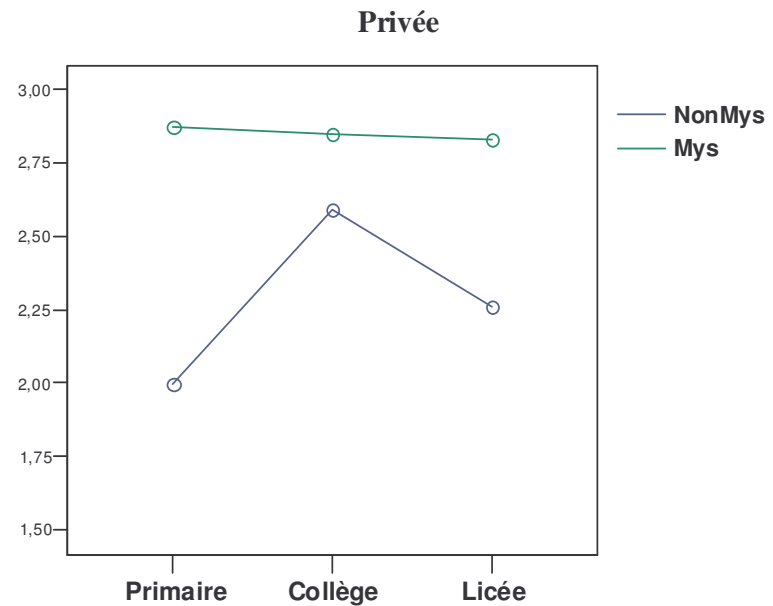
L'INTELLIGENCE: *LE DON et LES INEGALITES NATURELLES*

(Mys: a; Pub/priv: b; Degré:c)

Facteur 2 Intelligence: le don



Facteur 2: Intelligence: le don

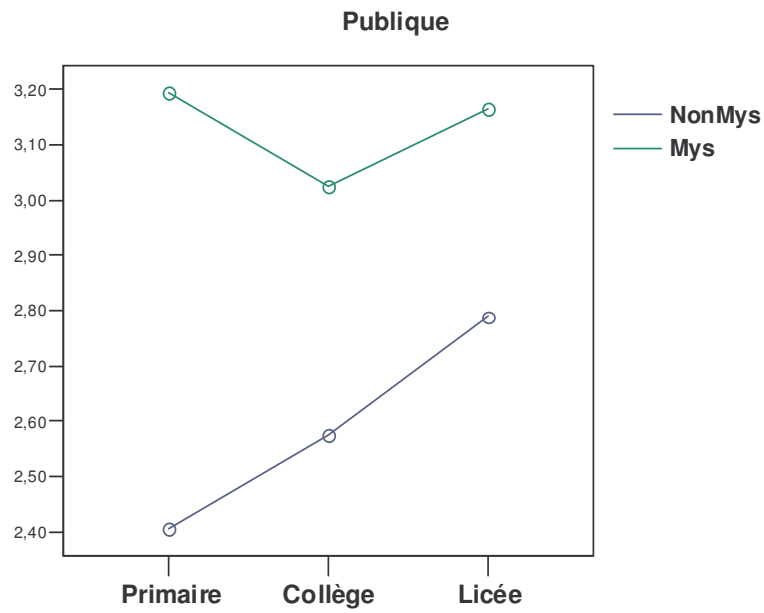


a: .000; b: .743; c: .413; a*b: .988; **a*c: .027**; b*c: .168; a*b*c: .755

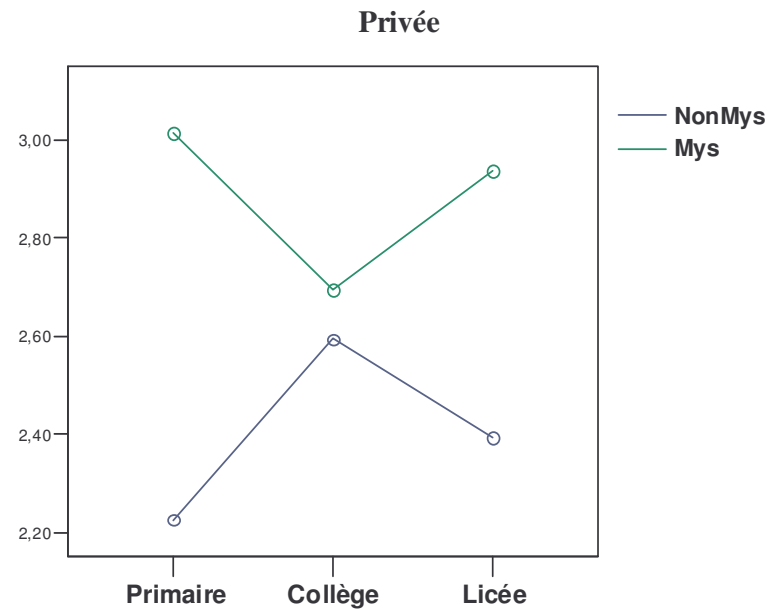
L'INTELLIGENCE *LOGIQUE ET ECOLE*

(Mys: a; Pub/priv: b; Degré:c)

Facteur 3: Logique et école



Facteur 3: Logique et école



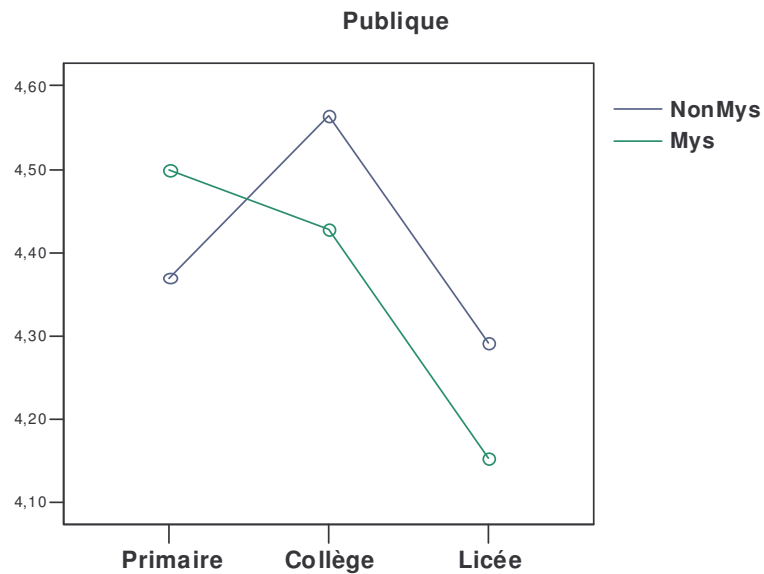
a: .000; b: .001; c: .331; a*b: .640; a*c: .006; b*c: .003; a*b*c: .300

PROCEDURES DIDACTIQUES

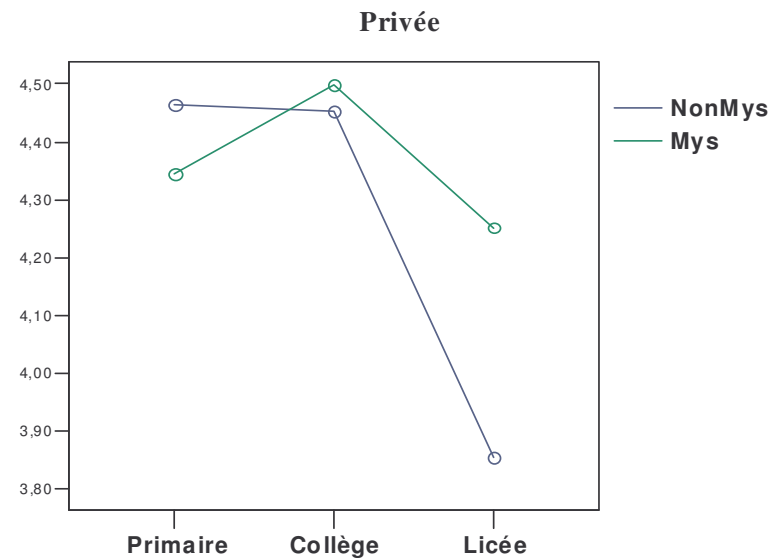
CONFIANCE

(Mys: a; Pub/priv: b; Degré:c)

Facteur 1: Confiance



Facteur 1: Confiance



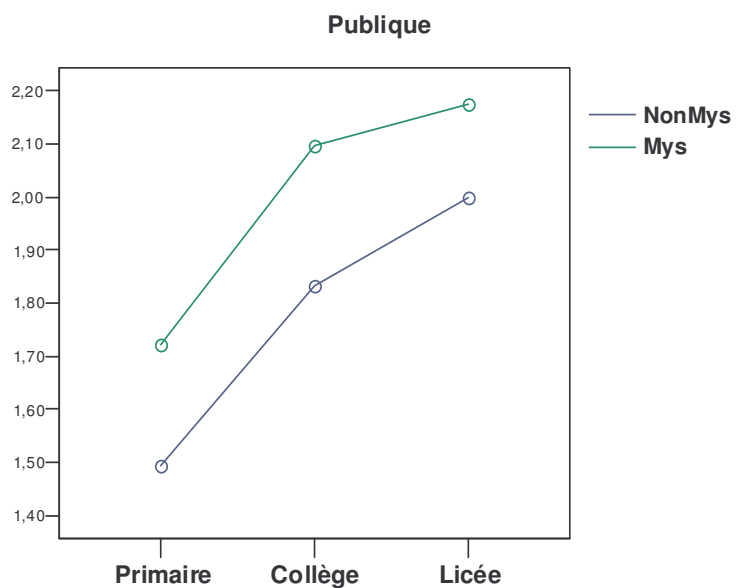
a: .570; b: .155; **c: .000**; a*b: .130; a*c: .371; b*c: .417; **a*b*c: .006**

PROCEDURES DIDACTIQUES

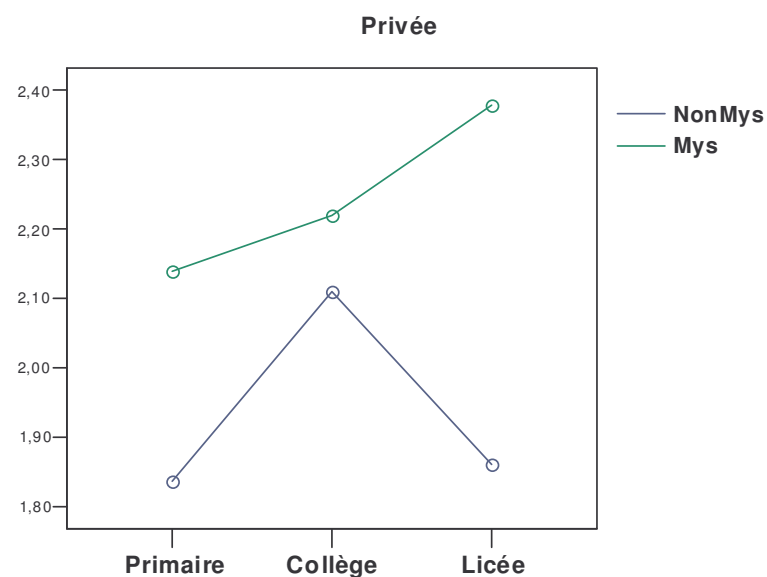
PETIT GROUPE, MODELE, RIGUEUR

(Mys: a; Pub/priv: b; Degré:c)

Facteur 2: Petit groupe, modèle, rigueur



Facteur 2: Petit groupe, modèle, rigueur



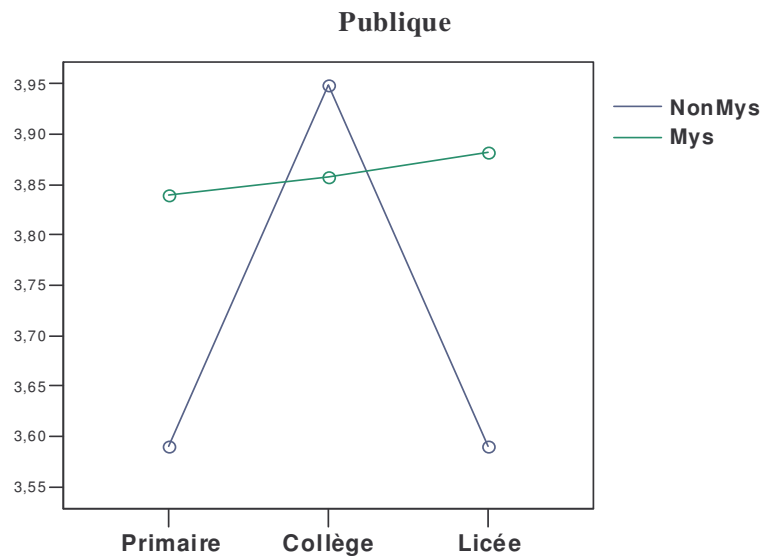
a: .000; b: .000; c: .000; a*b: .396; a*c: .473; b*c: .003; a*b*c: .006

PROCEDURES DIDACTIQUES

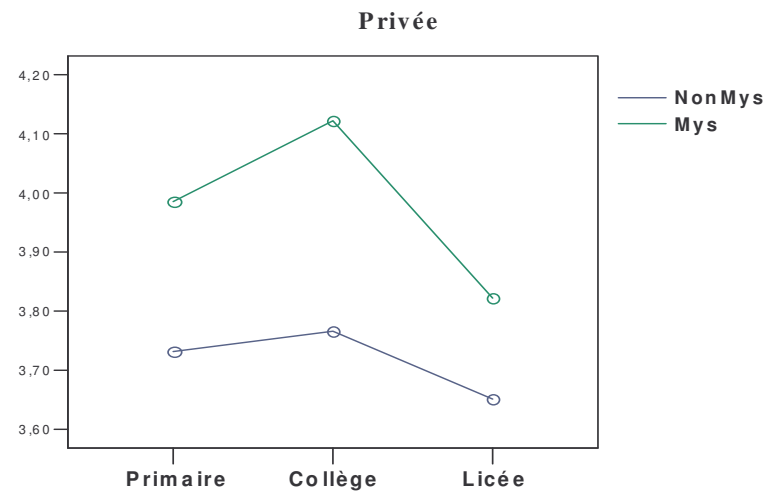
COMPETITION

(Mys: a; Pub/priv: b; Degré:c)

Facteur 3: Compétition



Facteur 3: Compétition

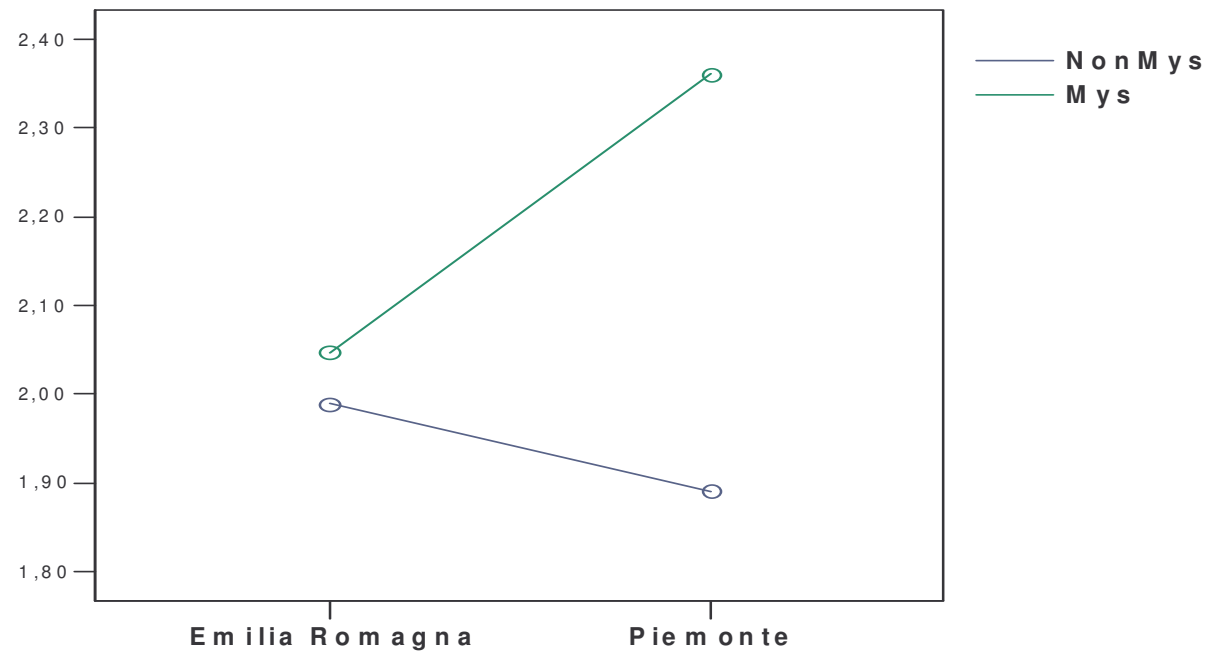


a: .014; b: .458; c: .185; a*b: .507; a*c: .830; b*c: .757; a*b*c: .364

Mystère, Intelligence et cultures régionales

(Mys: a; Régions: b)

Fac 1: Famille, normes, évaluation

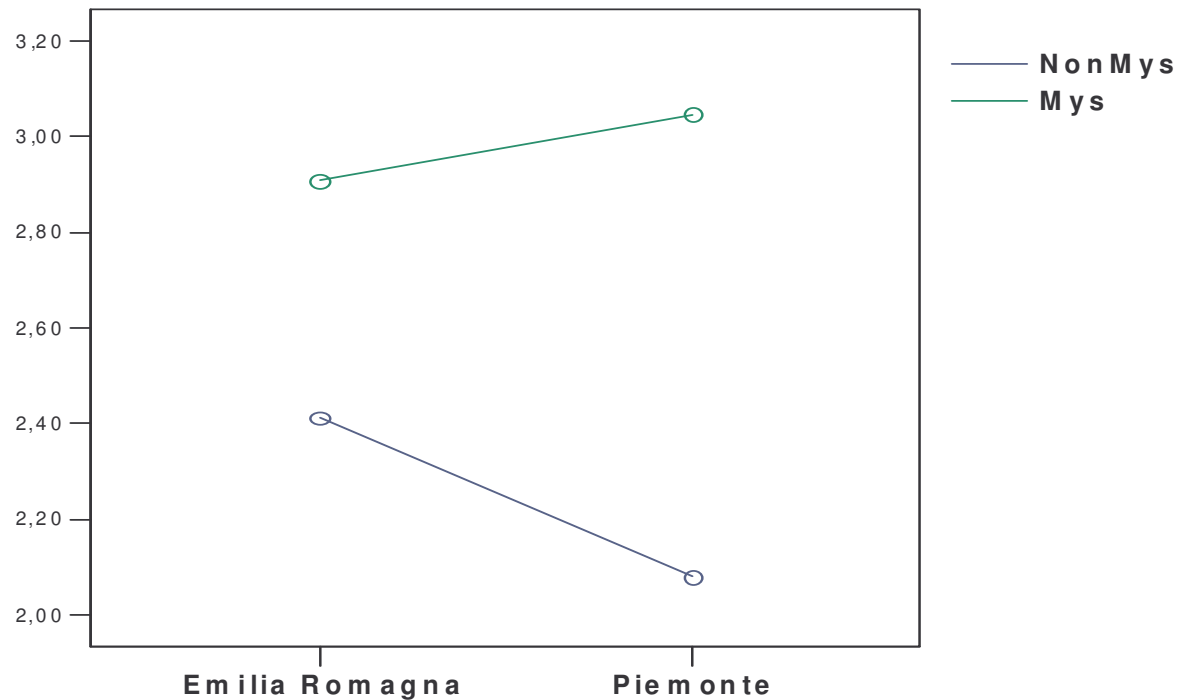


a: .001; b: .187; a*b: 012

Mystère, Intelligence, et cultures régionales

(Mys: a; Régions: b)

Fac 2: Le don

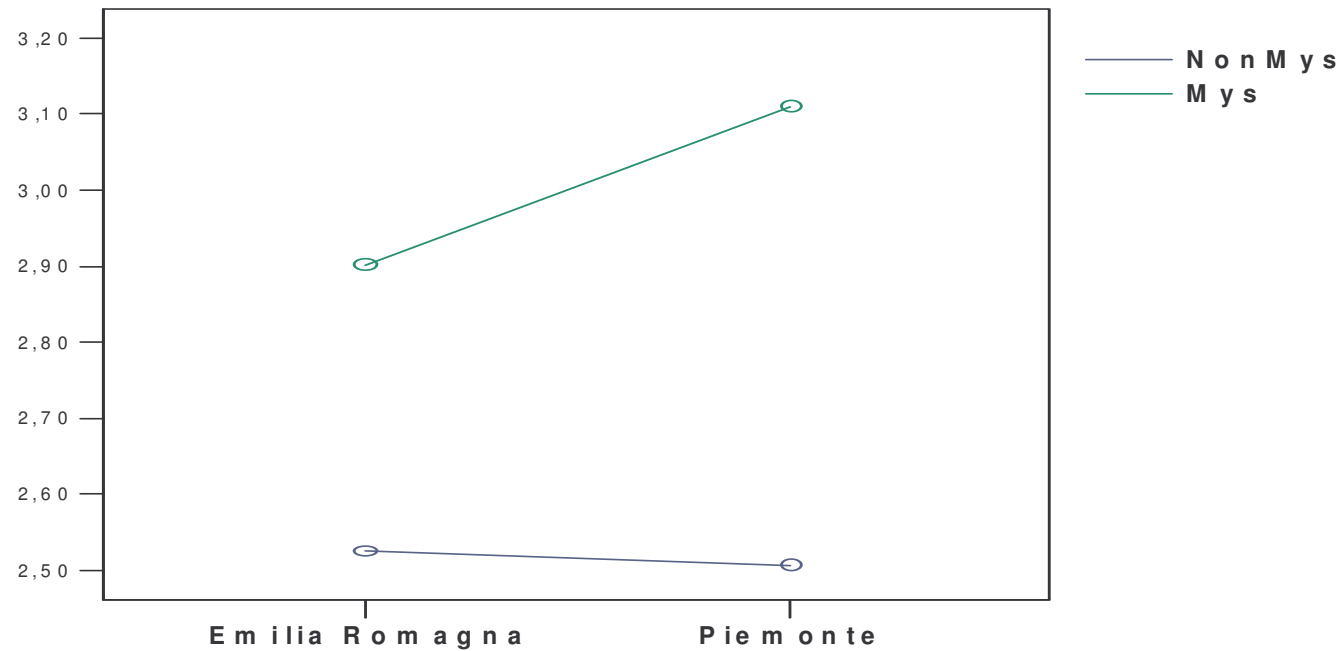


a: .000; b: 352; a*b: .024

Mystère, Intelligence et cultures régionales

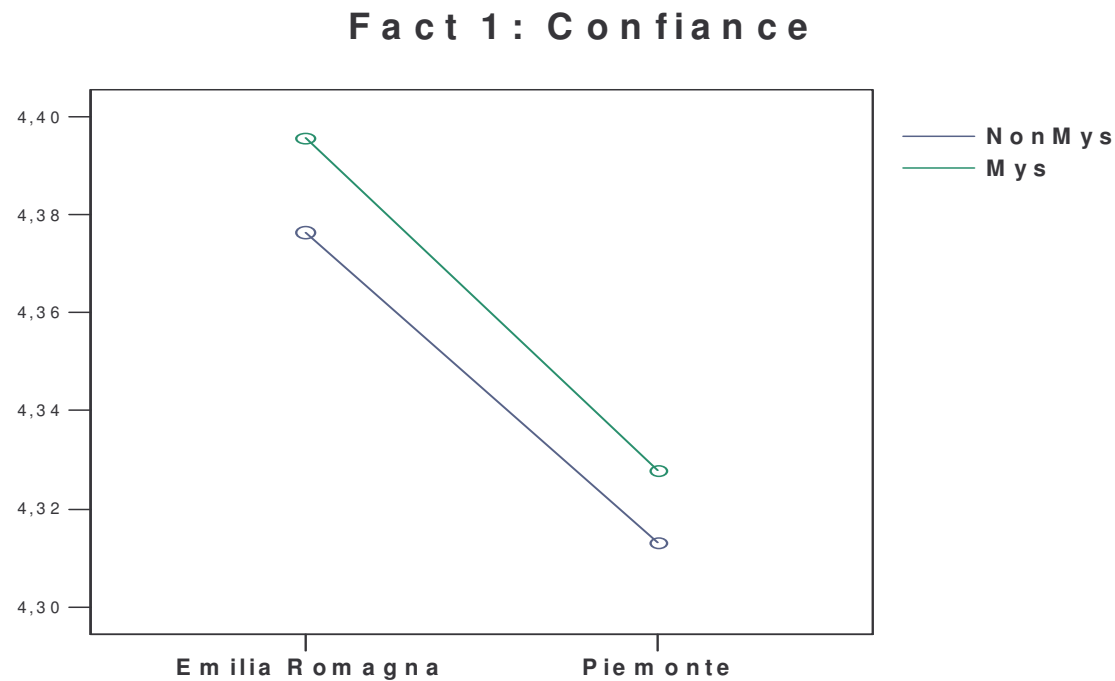
(Mys: a; Régions: b)

Fac 3 : Logique et école



a: 000; b: 329; a*b: 243;

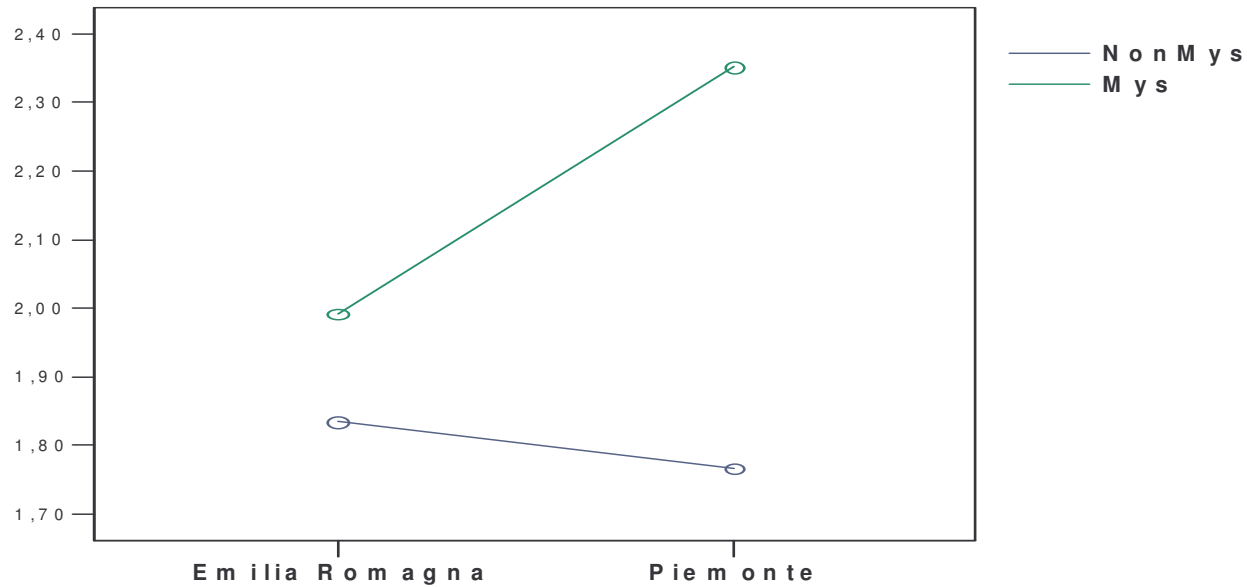
Mystère, procédures didactiques et cultures régionales (Mys: a; Régions: b)



a: .816; b: .369; a*b: .976

Mystère, procédures didactiques et cultures régionales (Mys: a; Régions: b)

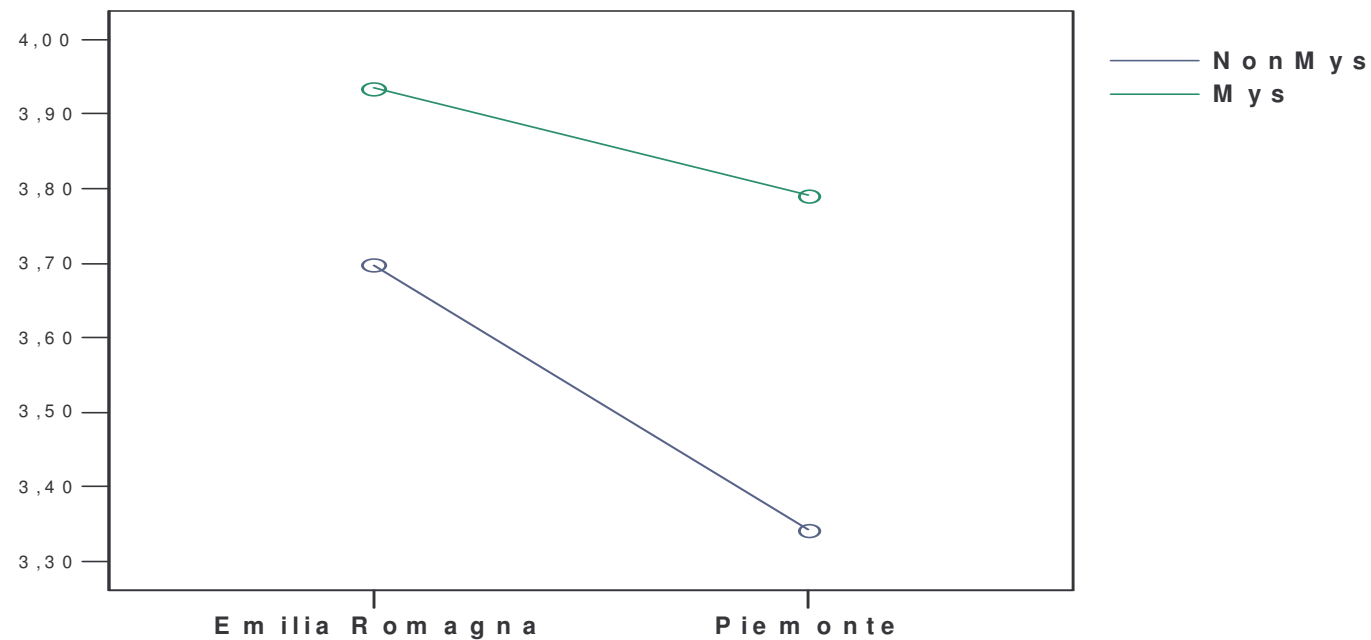
F a c 2 : P e t i t g r o u p e , m o d è l e , r i g u e u r



a: .000; b: 054; a*b: .005

Mystère, procédures didactiques et cultures régionales (Mys: a; Régions: b)

Fac 3 : C o m p é t i t i o n



a: .005; b: .042; a*b: 388

...pour discuter...

L'inexplicabilité subjective des inégalités naturelles et l'intelligence en tant que don organise les représentations des enseignantes

Le mystère s'avère un principe organisateur plus efficace que des variables positionnelles (type d'école) statutaires (publique/ privée), ou culturelles (régions d'Italie)

Les représentations sociales jouent-elles un rôle dans la construction de l'Ethos des écoles?

Les représentations sociales sont-elles part du capital culturel des enseignants?



Merci de
l'attention!

Felice Carugati et
Patrizia Selleri

Références bibliographiques 1/2

Bernstein, B. Education cannot compensate for society (1970) *New Society*, **387**, pp. 344–347.

Bowles, S., (1971) Unequal education and reproduction of the social division of labor, *Review of Radical Political Economics*, 3 (reprinted in Karabel, J. and Halsey A.H. (eds.) *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press).

Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, New York, Basic Books.

Carugati, F. (1990a) From Social Cognition to Social Representations in the Study of Intelligence. In G.M. Duveen, B. Lloyd (Eds.) *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 126 - 143.

Carugati, F. (1990b) Everyday ideas, theoretical models, and social representations: The case of intelligence and its development. In G.R. Semin and K.J. Gergen (Eds.) *Everyday understanding: Social and scientific implications*, London, Sage, pp. 130 - 150. Plowden Report (1967) *Children and their primary schools*, London, HMSO

Références bibliographiques 2/2

Carugati, F. (1996) Intelligence, school, marks, and pupils: A rejoinder to Rätty and Snellman's (1995) 'A social fabric of intelligence', "Papers on Social Representations", 5, 2, pp. 151-155.

Carugati, F., Selleri, P: (1998) Social representations and development: Experts' and parents' discourses about a puzzling issue. In U. Flick (Ed.) The psychology of the social. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 170 -185.

Carugati, F., Selleri, P. (2004) Intelligence, educational practices and school reform: Organisations change, representations persist, in A. Antonietti (a cura di) What Students and Teachers Think about Learning: Contextual Aspects, "European Journal of School Psychology" Special Issue, pp. 149-167.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, Mood ., A.M., Weinfeld, F.D and York.R.L. (1966) Equality of educational opportunity. , U.S. Government Printing Office, Washington, DC.

Farrington, D.P. (1972) Delinquency begins at home, New Society, 21, 495-497.

Jencks, C., Smith, M., Acland, A., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., and S. Michelson (1972) Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America , Basic Books, New York.

Références bibliographiques 3/3

Jensen,A. (1969) How much can we boost IQ and scholastic achievement? Harvard Educational Review, 39, 1-123

Mugny,G. et Carugati,F. (1985) L'intelligence a pluriel, Cousset (Suisse) DelVal (Trad. Anglaise Social representations of intelligence, Cambridge, Cambridge University Press, 1989)

Plowden Report (1967) Children and their primary schools, London, HMSO

Power, M.J., Benn,R.T., Morris,J.N. (1972) Neighbourhood, school and juveniles before the Courts,British Journal of Criminology, 12, 73-75.

Rutter, M.,Maughan,B., Mortimore,P., Ouston,J. and A. Smith , (1979) Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. , Harvard University Press, Cambridge, MA.

Rutter,M. Maughan,B. (2002) School effectiveness Findings, Journal of School Psychology , 40, 6, 451-475

West,D.J., Farrington,D. (1973) Who becomes delinquent?, London, Heinemann Educational.