378

Etudes



15 Education et science

Indicateurs de la formation

Attentes et attitudes, recherche méthodologique

Université de Genève
Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation

Bundesamt für Statistik
Office fédéral de la statistique
Ufficio federale di statistica

Schweiz
Suisse
Svizzera

Bern / Berne / Berna 1991

ISBN 3-303-15062-1

Bereiche der amtlichen Statistik

1 Bevölkerung
(Bevölkerungsstruktur, Familien- und Haushaltsstruktur, Geburten, Adoptionen, Anerkennungen, Todesfälle, Heiraten, Scheidungen, Wanderungen, Bürgerrechtswechsel, Bevölkerungsszenarien)

2 Raum, Landschaft und Umwelt
(Boden, Klima, Landschaft, Wasser, Luft, Lärm, Abfall, Flora und Fauna)

3 Erwerbsleben
(Betriebe und Unternehmen, Beschäftigung, Erwerbstätigkeit, Arbeitslose, offene Stellen, Berufsstruktur, Löhne, Arbeitsbedingungen)

4 Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen
(Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, kantonale Volkseinkommen, Zahlungsbilanz)

5 Preise
(Preise und Preisindizes für Güter und Dienstleistungen)

6 Produktion, Handel und Verbrauch
(Unternehmensrechnungen, Produktion und Umsätze, Aussenhandel, Einkommen und Verbrauch)

7 Land- und Forstwirtschaft
(Betriebe, Arbeitskräfte, Maschinen, Nutzflächen, Tierbestände, Gartenbau, Wald und Holz, Fischerei)

8 Energie
(Gesamtenergiebilanz, Produktion und Verbrauch von Energie)

9 Bau- und Wohnungswesen
(Struktur des Gebäude- und Wohnungsbestandes, Wohnverhältnisse, Bautätigkeit, Leerwohnungen)

10 Tourismus
(Angebot und Nachfrage in Hotellerie und Parahotellerie, Reisetätigkeit)

11 Verkehr
(Fahrzeuge, Verkehrsanlagen, Verkehrsleistungen, Verkehrsunfälle, Strassen- und Eisenbahnrechnung, Verkehrsverhalten)

12 Geldmenge, Finanzmärkte und Banken
(Bankwesen, Geldmenge, Geldstromrechnung)

13 Versicherungen
(AHV, IV, Kranken- und Unfallversicherung, Arbeitslosenversicherung, Pensionskassen, Privatversicherungen)

14 Gesundheit
(Gesundheitszustand, Krankheits- und Todesursachen, Personal, Einrichtungen, Leistungen und Kosten des Gesundheitswesens)

15 Bildung und Wissenschaft
(Schulen, Hochschulen, Berufs- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung)

16 Kultur, Lebensbedingungen und Sport
(Sprachen, Konfessionen, kulturelle Aktivitäten und Sport)

17 Politik
(Nationalratswahlen, Abstimmungen auf Bundesebene, Beteiligung am politischen Leben)

18 Öffentliche Finanzen
(Einnahmen und Ausgaben von Bund, Kantonen und Gemeinden, Steuerbelastung)

19 Rechtspflege
(Strafverfolgung, Urteile, Strafvollzug, Rückfälligkeit)

Domaines de la statistique officielle

1 Population
(Structure de la population, composition des familles et des ménages, naissances, adoptions, reconnaissances, décès, mariages, divorces, migrations, changements de nationalité, scénarios de l'évolution démographique)

2 Espace, paysage et environnement
(Sol, climat, paysage, eau, air, bruit, déchets, flore et faune)

3 Emploi et vie active
(Entreprises et établissements, emploi, activité professionnelle, chômeurs, postes vacants, structure des professions, salaires, conditions de travail)

4 Comptes nationaux
(Comptabilité nationale, revenus des cantons, balance des payements)

5 Prix
(Prix et indices des prix des biens et des services)

6 Production, commerce et consommation
(Résultats comptables des entreprises, production et chiffre d'affaires, commerce extérieur, revenus et consommation)

7 Agriculture et sylviculture
(Exploitations, main-d'oeuvre, machines, surfaces utiles, cheptels, horticulture, forêts et bois, pêche)

8 Energie
(Bilan énergétique, production et consommation d'énergie)

9 Construction et logement
(Structure du parc d'immeubles et de logements, conditions d'habitation, activité dans la construction, logements vacants)

10 Tourisme
(Offre et demande dans l'hôtellerie et la parahôtellerie, voyages)

11 Transports et communications
(Véhicules, installations, trafic, accidents de la circulation routière, comptes routier et ferroviaire, utilisation des moyens de transport)

12 Masse monétaire, marchés financiers et banques
(Système bancaire, masse monétaire, comptabilité financière)

13 Assurances
(AVS, AI, assurances-maladie et assurances-accidents, assurance-chômage, caisses de pensions, assurances privées)

14 Santé
(Etat de santé, causes de maladies et de décès, personnel, équipements, prestations et coût de la santé)

15 Education et science
(Ecoles, hautes écoles, formation professionnelle et formation complémentaire, recherche et développement)

16 Culture, conditions de vie et sport
(Langues, confessions, activités culturelles et sport)

17 Politique
(Elections au Conseil national, votations fédérales, participation à la vie politique)

18 Finances publiques
(Recettes et dépenses de la Confédération, des cantons et des communes, charge fiscale)

19 Droit et justice
(Enquête et instruction pénales, jugements, exécution des peines, récidive)

15 Education et science

Indicateurs de la formation

Attentes et Attitudes, recherche méthodologique

Prof. Maria Luisa Schubauer-Leoni

Université de Genève
Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation

Bundesamt für Statistik
Office fédéral de la statistique
Ufficio federale di statistica

Schweiz
Suisse
Svizzera

Bern / Berne / Berna 1991

ISBN 3-303-15062-1

Publikationsprogramm des Bundesamtes für Statistik	Programme des publications de l'Office fédéral de la statistique
Taschenstatistik Kurzer Überblick in Zahlenform	**Mémento statistique** Aperçu général (chiffres)
Statistisches Jahrbuch Umfassendes Nachschlagewerk der amtlichen Statistik	**Annuaire statistique** Ouvrage de référence portant sur tous les domaines de la statistique officielle
Statistische Hefte Kommentierte Ergebnisse über einzelne Themen	**Cahiers statistiques** Résultats commentés
Statistische Berichte Ausführliche statistische Analysen	**Etudes statistiques** Analyses statistiques détaillées
Statistische Resultate Statistische Ergebnisse in Form von Tabellen	**Données statistiques** Résultats statistiques sous forme de tableaux
Materialien zur Statistik Klassifikationen, Nomenklaturen, Methoden	**Documents techniques** Classifications, nomenclatures, méthodes
Statistik aktuell Kurzmitteilungen zu einem spezifischen Thema	**Actualité statistique** Information rapide sur un thème spécifique

Bearbeitung und Vertrieb:
Bundesamt für Statistik
Hallwylstrasse 15
3003 Bern
Tel. 031/61 88 36

Zusätzliche Auskünfte:
Corinne Costa, Tel. 031/61 88 53

Urtext:
französisch

Bestellnummer:
338

Fachreihe:
15 Bildung und Wissenschaft

Preis:
Fr. 9.—

Réalisation et diffusion:
Office fédéral de la statistique
Hallwylstrasse 15
3003 Berne
tél. 031/61 88 36

Complément d'information:
Corinne Costa, tél. 031/61 88 53

Langue du texte original:
français

Numéro de commande:
338

Série:
15 Education et science

Prix:
9 francs

Abdruck unter Quellenangabe erwünscht mit der Bitte um Zustellung eines Belegexemplares an das Bundesamt für Statistik

Reproduction libre, avec indication de la source et envoi d'un justificatif à l'Office fédéral de la statistique

ISBN 3-303-15062-1

Table des matières

1. L'OBJET DU RAPPORT p.5

2. LES ETAPES DE LA DEMARCHE ET LEUR ARTICULATION AVEC LE TRAVAIL DU RESEAU D p.6

3. UNE DEMARCHE PRAGMATIQUE: LES ENQUETES SUISSES DANS LE DOMAINE DES ATTENTES ET ATTITUDES p.10

3.1 La récolte de l'information sur les enquêtes p.10
3.2 Principales caractéristiques des enquêtes suisses p.12
3.2.1 Population: les groupes d'acteurs visés par les enquêtes p.13
3.2.2 La grandeur des effectifs p.14
3.2.3 Les niveaux d'enseignement concernés p.15
3.2.4 Les effectifs des enquêtes p.16
3.2.5 Les liens entre les populations (sous-groupes d'acteurs) et les niveaux d'enseignement visés p.18
3.2.6 Les groupes d'acteurs, les effectifs des enquêtes et les niveaux d'enseignement p.19
3.2.7 Les objets d'enquête en fonction des groupes d'acteurs et des niveaux d'enseignement p.20
3.2.8. Des enquêtes réalisées surtout après 1980 p.22
3.2.9 Trois régions linguistiques p.23
3.2.10 Les institutions chargées des enquêtes p.24
3.2.11 Recherches "fondamentales" ou recherches

"appliquées"? p.24

3.2.12 Le mode de récolte de l'information p.26

3.2.13. La forme des questions p.26

3.2.14. Coûts et publications des enquêtes p. 26

3.3 Quelques constats sur les enquêtes suisses p. 27

4. VERS UNE NECESSAIRE PROBLEMATISATION p.29

4.1 A propos de la notion d'attitude p.29

4.2.Représentations, attentes et attitudes
dans le champ éducatif p.34

5.L'ELABORATION D'INDICATEURS DANS CE DOMAINE:
UNE MISE EN PERSPECTIVE p.40

6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES p.42

ANNEXE 1: Le questionnaire du réseau D

ANNEXE 2: Rapport de la séance du réseau D (La Haye 26-28 février 1991)

ANNEXE 3: Les questions apparues dans les enquêtes suisses en fonction des cinq thèmes prioritaires proposés par le réseau D

ANNEXE 4: Les enquêtes suisses dans le domaine des attentes et attitudes à l'égard de la formation

ANNEXE 5: Quelques caractéristiques des groupes interrogés

1.L'OBJET DU RAPPORT

Ce rapport, constitue une étape relativement importante dans la collaboration de la Suisse au projet de l'OCDE/CERI sur les indicateurs internationaux de l'éducation dans le domaine des attentes et attitudes à l'égard de la formation.

Dans le cadre d'un contrat que l'Office fédéral de la statistique nous a confié, en date du 15 septembre 1990, nous avons procédé à une série de travaux visant à connaître plus précisément l'état des études conduites en Suisse sur le sujet des attentes et attitudes des principaux usagers des systèmes de formation de notre pays.

Cette étude sur les enquêtes existantes s'inscrit nécessairement dans une mise en perspective conceptuelle susceptible de cadrer théoriquement le débat et soutenir des choix vers la conception d'indicateurs internationaux de l'éducation.

Nous proposons ce rapport en vue notamment de l'assemblée générale du projet du CERI sur les indicateurs internationaux de l'enseignement qui se tiendra à Lugano du 16 au 18 septembre 1991. Suite au débat au sein des différentes instances, il nous sera possible de développer ultérieurement certains aspects de la problématique.

2. LES ETAPES DE LA DEMARCHE ET LEUR ARTICULATION AVEC LE TRAVAIL DU RESEAU D

Nous avons rejoint le réseau D en octobre 1990, au moment où le réseau s'apprêtait à inventorier les différentes enquêtes, réalisées dans les pays, dans le domaine des attentes et attitudes. Suite aux débats déjà engagés dans le réseau il avait été convenu[1] de focaliser l'attention sur **trois groupes d'acteurs**: *les enseignants, les élèves et les parents* et sur **trois niveaux d'enseignement**: *le primaire* (5-6 premières années de l'enseignement élémentaire), *le secondaire inférieur* (jusqu'a la fin de l'enseignement obligatoire) et le *secondaire supérieur* (avant la vie active, l'université ou d'autres secteurs de l'enseignement supérieur)

Dans l'attente de recevoir le questionnaire réalisé par le pays leader (Pays Bas), nous avons initié la collecte des enquêtes suisses sur la base d'un questionnaire de notre cru. Le questionnaire du réseau a ensuite permis d' organiser le classement de l'information (ANNEXE 1: questionnaire du réseau D). Fin janvier ce sont 70 questionnaires qui ont été confiés à la responsable du pays leader, en vue d'une synthèse pour la réunion les 26-28 février à La Haye.

Lors de la séance de février (cf ANNEXE 2: rapport de la séance du réseau D, La Haye, 26-28 frévrier 1991) les représentants de chaque

[1] Décision prise à la réunion du réseau tenue à Paris les 18 et 19 juin 1990.

pays ont élaboré une première synthèse orale des résultats des enquêtes nationales. De fait, chaque représentant a interprété différemment les contraintes de la tâche du questionnaire, ce qui n'a pas facilité la synthèse de l'information. Le débat au sein du réseau s'est donc focalisé sur l'élaboration de "points clefs", susceptibles de rendre compte des principaux ingrédients en matière d'attentes et attitudes; en parallèle, la suite du travail a été organisée en vue d'une synthèse de l'information qui tiendrait plus rigouresuement compte des questionnaires eux-mêmes.

La constitution d'une série de sept domaines (*clusters*) débattus en séance, devait par ailleurs permettre l'organisation des différents objets (les contenus des enquêtes nationales) traités dans les questionnaires. Ces sept domaines sont aussi censés *préfigurer* des indicateurs ou du moins constituer un guide pour la création de tels indicateurs.

Les sept domaines ont été ainsi nommés :

1. L'enseignement comme profession
2. La gestion des écoles
3. Les curricula
4. La relation enseignants-étudiants
5. Les communications (entre l'institution scolaire et l'extérieur : le public, les parents, les employeurs, etc.)
6. L'égalité (des chances, de traitement, etc.)
7. La politique de l'éducation

Par ailleurs, afin de procéder à un classement des informations recueillies dans les questionnaires et compte tenu des critiques émises en cours de séance à certaines rubriques du questionnaire, un certain

nombre d'items ont été privilégiés et ont fait l'objet d'une nouvelle consultation au sein des pays, chaque représentant devant vérifier la validité de l'information synthétisée par le pays leader.

Les rubriques issues du questionnaire et qui ont finalement retenu l'attention du réseau sont les suivantes:

- Titre de l'enquête
- Sujet principal
- Sujets spécifiques
- Domaine (cf les 7 *clusters*)
- But de l'enquête
- Groupe cible (parent, élève, enseignant, autre)
- Niveau d'enseignement concerné (primaire, secondaire inférieur et supérieur)
- Lieu responsable de l'enquête (nom des institutions sur le plan national ou régional)
-Méthode de collecte des données
-Effectifs et pourcentage correspondant au rapport questionnaires donnés et reçus en retour.
- Pays concerné

Pour la Suisse, 40 enquêtes ont été considérées pour la synthèse du réseau. Il s'agit en fait des enquêtes identifiées depuis 1985, date retenue par les autres pays membres pour la collecte de leurs travaux nationaux. L'analyse que nous avons effectuée sur les enquêtes suisses (cf 3ème chapitre de ce rapport), ne se limitera pas à cette tranche temporelle et cherchera a montrer aussi l'émergence de cette problématique de recherche en distinguant les travaux d'avant 1980 et ceux réalisés par la suite.

Toujours lors de la rencontre de février, une autre tâche nouvellement attribuée à chaque représentant des pays a été *l'identification des principales questions* adressées aux acteurs questionnés au travers des questionnaires. Ces questions ont été réunies autour de cinq thèmes jugés prioritaires par le réseau.

1. Attitudes des enseignants (et du public) à l'égard de l'enseignement
2. Choix des écoles
3. Objectifs principaux de l'éducation
4. Coûts en matière d'éducation
5. Participation des parents

En mai 1991 nous avons fait parvenir un classement des questions retenues au travers des études suisses (ANNEXE 3: Les questions apparues dans les questionnaires suisses en fonction des cinq thèmes prioritaires proposés par le réseau D), en introduisant une sous-classification permettant d'identifier, chaque fois, s'il s'agit de questions adressées aux enseignants, aux parents ou à d'autres instances. Nous avons soulevé, par la même occasion, la question relative au *groupe des élèves*, groupe désormais occulté par cette phase de travail.

3.UNE DEMARCHE PRAGMATIQUE: LES ENQUETES SUISSES DANS LE DOMAINE DES ATTENTES ET ATTITUDES

3.1 La récolte de l'information sur les enquêtes

Afin de réunir les enquêtes réalisées en Suisse dans ce domaine, nous avons d'abord demandé un listing automatique, sous le mot clef "opinion", auprès du *Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation* d' Aarau. Cette première démarche nous a permis d'identifier un premier groupe d'une quarantaine d'enquêtes réalisées depuis 1970.

Avec l'aide de deux collaboratrices[2] nous avons dépouillé manuellement l'ensemble des fiches déjà identifiées par ce tri du centre d' Aarau ainsi que bien d'autres fiches susceptibles de traiter, dans une partie de la recherche du moins, du problème des attentes et attitudes à l'égard de la formation. En parallèle, l'ensemble des institutions concernées par ces travaux ont été consultées par écrit ou par téléphone afin d'obtenir les documents et s'assurer que d'autres travaux, qui n'auraient pas encore fait l'objet d'un signalement au *Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d' éducation*, ne nous passent pas inaperçus.

[2] Je tiens tout spécialement à remercier ici Mmes Marie Jeanne LIEGME et Vittoria CESARI du Séminaire de psychologie de l'Université de Neuchâtel qui ont fait avancer très efficacement cette phase de notre travail.

Lors de cette phase de recensement il ne nous a donc pas paru utile de procéder à un *choix* des enquêtes. Au delà d'éventuelles différences de qualité entre travaux, il nous a semblé heuristiquement bien plus intéressant de pouvoir mettre en évidence, le plus largement possible, QUI questionne QUI, POURQUOI, COMMENT, et A PROPOS DE QUOI dans le domaine des attentes et attitudes.

Plus finement, nous avons cherché à tenir compte des variables suivantes:

- Lieu (gouvernement national, cantonal ou institut pédagogique) qui assume la responsabilité et la réalisation de l'enquête
- Période de réalisation de l'enquête (avant ou après 1980)
- Enquête unique ou répétée dans le temps
- Existence d'une publication ou non
- Population concernée (enseignants, parents, élèves, autre)
- Niveau(x) d'enseignement concerné(s) par l'étude (primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur)
- Buts assignés à l'enquête (distinction entre les recherches visant un feedback sur le système éducatif en vue de prises de décision et les recherches dites de type fondamental).
- Mode de récolte de l'information (questionnaire écrit, interview, autre)
- Mode d'échantillonnage (hasard, quotas, autre)
- Grandeur des effectifs (100-200 sujets, 200-500, 500-1000, plus que 1000)
- Pourcentage représenté par les réponses recueillies par rapport au nombre de sujets contactés (75-100%, 50-75%, 25-50%, moins de 25%)
- Forme des questions (choix multiple, questions ouvertes, autre)

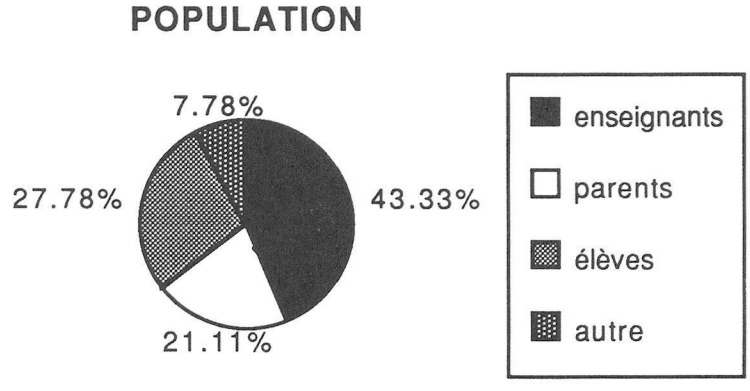
- Information relative au coût de l'opération de recherche (présence/absence de l'information)
- Objets abordés par l'enquête (classés en fonctions des sept domaines établis par le réseau).

Afin de disposer de l'information relative aux groupes d'acteurs interrogés, l'unité de base considérée est désormais celle relative au *groupe consulté* (parents, élèves ou enseignants), du coup les enquêtes prises en compte s'élèvent à 90 (certaines enquêtes s'adressant à deux, voire trois populations différentes qui se retrouvent maintenant disjointes). Les enquêtes identifiées au cours de ces quelques mois, ne constituent, en aucun cas, le corpus exhaustif des travaux suisses dans le domaine; depuis nous avons d'ailleurs repéré d'autres études, mais nous sommes persuadés que cet échantillon de 90 études est largement représentatif des tendences helvétiques en la matière. Chaque nouvelle recherche venant en quelque sorte confirmer les tendances qui se dessinent à partir de ce premier grand ensemble de travaux et dont nous allons donner plus en détail les caractéristiques.

3.2 Principales caractéristiques des enquêtes suisses

Nous commencerons par donner quelques éléments de description de la population, des effectifs des enquêtes ainsi que des niveaux d'enseignement concernés; ensuite nous chercherons à mettre en évidence un certain nombre de liens entre ces aspects et d'autres dimensions permettant de décrire plus exhaustivement les enquêtes.

3.2.1 Population: les groupes d'acteurs visés par les enquêtes

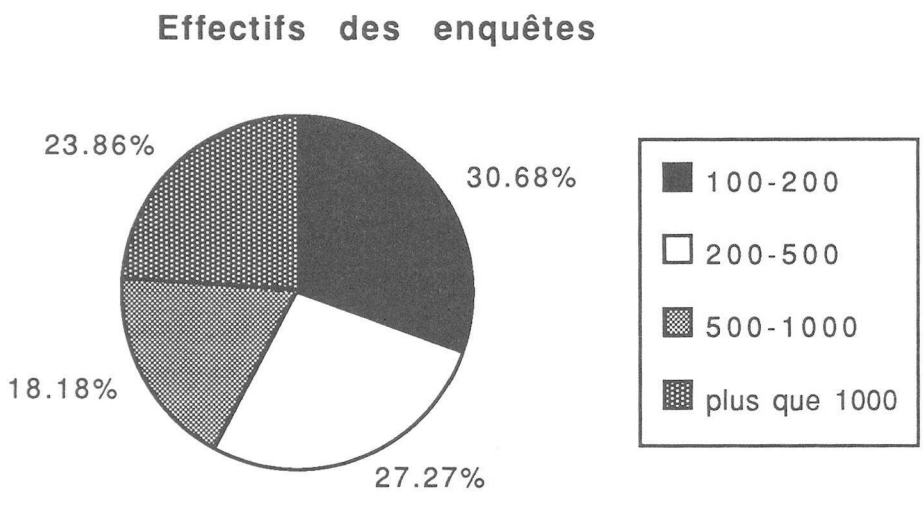


Parmi les 90 groupes identifiés au travers des enquêtes consultées, les chercheurs se sont surtout adressés aux enseignants pour savoir ce qu'ils "pensent" du monde de l'école. Les enquêtes qui interrogent les élèves ne sont pas beaucoup plus nombreuses que celles concernant les parents et ceci bien que l'accès à une population d'élèves soit beaucoup plus aisé[3] que dans le cas des adultes, qu'ils soient parents ou enseignants. Enfin une petite proportion d'enquêtes (classées ici sous "Autre") concerne d'autres publics: il s'agit notamment d'ex élèves déjà engagés dans la vie professionnelle ou dans les études supérieures, parfois ce sont des employeurs. Il faut encore dire, que l'échantillonnage qui préside à la définition de chaque sous population ne répond généralement pas à des échantillonnages au

[3] Les élèves, s'ils sont interrogés sous couvert de l'institution scolaire qui autorise l'enquête, ont plus de difficultés à se soustraire à l'"emprise" du questionnement que l'enseignant qui peut toujours invoquer le "manque de temps" pour éviter de se soumettre à un travail d'enquête. Quant aux parents ils tombent encore moins sous le contrôle de l'institution et sous couvert de l'anonymat,que suppose généralement un questionnaire, ils peuvent assez aisément se rendre inatteignables.

hasard ou par quotas; Dans la plupart des cas (80% des enquêtes), soit les indications précises manquent à ce propos, soit il s'agit de l'ensemble de la population concernée par une certaine réalité d'enseignement (par exemple, tous les enseignants ayant bénéficié d'un cours de formation continue, ou tous ceux concernés par un nouveau plan d'étude).

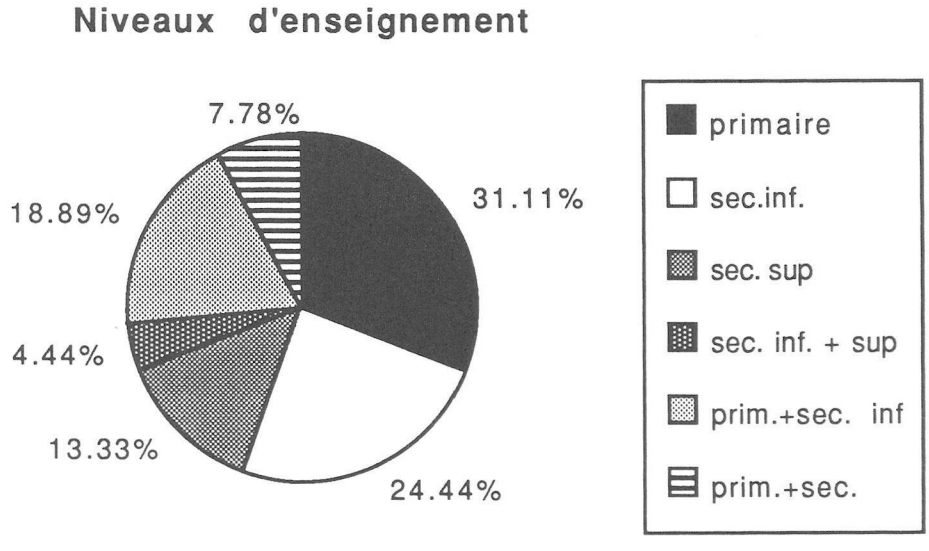
3.2.2 La grandeur des effectifs



D'après ce graphique, nous découvrons que si les enquêtes suisses présentent assez souvent des effectifs relativement modestes (entre 100 et 200), d'autres travaux touchent plus que 1000 personnes. Nous prendrons soin ensuite de vérifier si la différence dans les effectifs correspond à des sous-groupes de populations. Notons d'ailleurs que bien des travaux ne mentionnent pas quel est le pourcentage des questionnaires reçus en retour par rapport au nombre de questionnaires distribués. Parmi les enquêtes adressées aux enseignants, 25% correspond à un taux de réponse se situant entre 50

et 75%, mais dans 56% des cas nous ne connaissons pas le taux en question. Du côté des parents nous ignorons ce qu'il en est pour 26% des travaux, mais nous savons que dans 32% des cas le taux de réponse s'élève à plus que 75% de retour. En revanche les enquêtes avec les élèves sont très avares en renseignement à ce sujet: les auteurs estiment-ils que les élèves rendent "de toute façon" leur copie du questionnaire et qu'il s'agit, à quelques exceptions près, d'un taux de réponse de 100%?

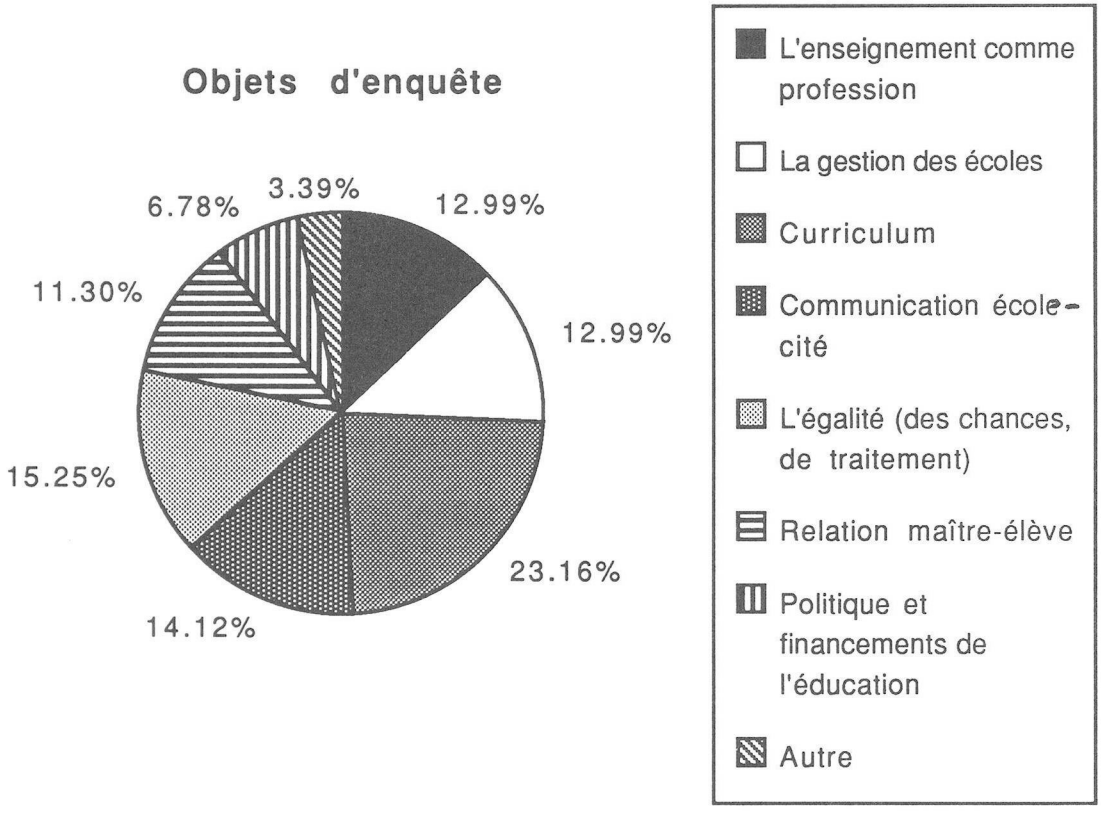
3.2.3 Les niveaux d'enseignement concernés.



Cette rubrique permet de savoir quel est(sont) le(s) niveau(x) d'enseignement qui fait(font) l'objet de questionnement auprès des divers partenaires de l'école. Ce troisième graphique souligne l'importance accordée, au travers des enquêtes, à la période de l'école

obligatoire. En effet, si l'école primaire occupe la plage la plus importante (31% des enquêtes), avec le secondaire inférieur ce sont 3/4 des enquêtes qui sont concernées.

3.2.4. Les objets d'enquête

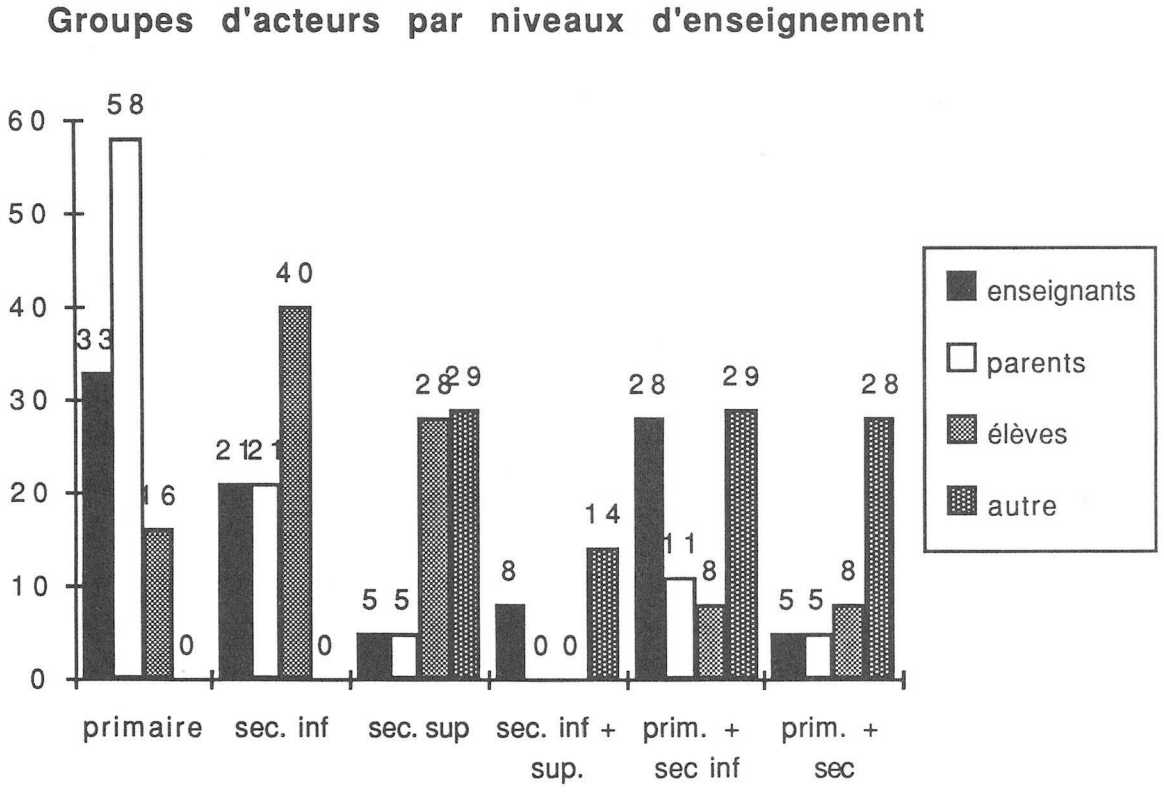


Nous avons classé les objets d'enquête dans les catégories (*clusters*) établies au sein de réseau D, chaque enquête pouvant ainsi couvrir plusieurs objets de questionnement. Le graphique présenté ici,

a donc été calculé sur la base du nombre total d'objets d'enquête identifiés et non sur le total des 90 enquêtes. Il apparaît alors que d'après notre corpus de travaux, l'ensemble des domaines sont couverts, bien que certains thèmes semblent être un peu plus largement abordés. En particulier, le "*curriculum* " a fait l'objet de bien des questions inventoriées. Ce thème touche tout spécialement à ce qui s'enseigne dans les écoles et au comment de tels enseignements. Les thèmes relatifs à l'*"enseignement comme profession"*, à la *"gestion des écoles"*, aux problèmes de *"communication entre l'école, la cité et les familles"*. et l'*"égalité de chances et de traitement"*, ainsi que ceux liés à la *"relation maître-élève"*, concernent chaque fois un pourcentage se situant entre 13% et 15% de l'ensemble des thèmes. En revanche, Nous avons identifié relativement peu de travaux traitant de ce qui a été appelé *"la politique de l'éducation"*. En particulier, pas d'enquêtes sur les dépenses en matière d'éducation, ni sur la possibilité de choisir les écoles. Or, ceci semble être une préoccupation majeure dans d'autres pays membres, ce qui nous amène à poser le problème de la pertinence d'une interrogation à ce propos, indépendamment du fait qu'en Suisse il n'y a pas de tradition d'enquête à ce sujet. Nous reprendrons plus loin cette problématique lors de la reprise en termes conceptuels des "ingrédients" susceptibles d'intervenir dans la fabrication d'indicateurs sur les attentes et attitudes.

Afin d'affiner l'analyse, nous allons maintenant croiser ces données et compléter l'analyse avec d'autres informations relatives à ces enquêtes.

3.2.5. Les liens entre les populations d'enquête et les niveaux d'enseignement visés par les études



Nous avions déjà constaté que les enquêtes touchant à l'enseignement secondaire dans son ensemble (inférieur *et* supérieur) sont rares (4% de l'ensemble des enquêtes), mais de plus elles ne concernent jamais, d'après les 90 travaux consultés, ni les élèves ni les parents.

Les *parents* sont surtout consultés à propos de l'enseignement primaire (58% des enquêtes adressées aux parents) et secondaire

inférieur (21% des enquêtes aux parents). Sur l'ensemble des enquêtes aux parents, le 90% concerne la scolarité obligatoire (primaire et/ou secondaire inférieur).

Les *élèves* sont davantage interrogés au secondaire inférieur (40% des enquêtes à leur intention), bien que ce soit vers ce groupe que se tournent surtout les travaux portant sur l'enseignement secondaire supérieur (grosso modo 16-20 ans) puisque 28% des enquêtes auprès des élèves concernent ce niveau d'enseignement (contre seulement 5% des études du côté des parents et des enseignants). En revanche seulement 16% des recherches auprès des élèves touchent à l'enseignement primaire.

Les *enseignants*, se distribuent, un peu comme les parents, autour de questions visant l'enseignement primaire et secondaire inférieur (82% des enquêtes auprès des enseignants).

3.2.6 Les groupes d'acteurs, les effectifs des enquêtes et les niveaux d'enseignement visés

Nous avons relevé que c'est surtout auprès des élèves (et ensuite auprès des parents) que nous trouvons le plus d'enquêtes avec plus de 1000 sujets (32% des enquêtes auprès des élèves et 26% des enquêtes auprès des parents). En revanche les enseignants sont surtout concernés par des études plus "modestes" en nombre de sujets: c'est en effet dans ce groupe que nous trouvons le pourcentage le plus élevé d'enquêtes avec 100-200 sujets (37% des enquêtes auprès des enseignants). Quant au lien entre les effectifs des enquêtes et le(s) niveau(x) d'enseignement visés, il est intéressant de constater que l'école primaire concerne davantage des enquêtes à "petits effectifs" (entre 100 et 200 sujets: 43% des enquêtes touchant ce niveau d'enseignement). En revanche, les enquêtes sur l'enseignement secondaire inférieur ainsi ce celles concernant l'ensemble de la scolarité

obligatoire, font davantage intervenir des effectifs importants (36% des enquêtes sur le secondaire inférieur touchent de 200 à 300 personnes et 27% de ces mêmes enquêtes dépassent 1000 sujets).

3.2.7 Les objets d'enquête en fonction des groupes d'acteurs et des niveaux d'enseignement

Nous considérerons ici, systématiquement, les différents objets d'enquête en fonction de leur présence dans les enquêtes auprès des quatre groupes d'acteurs ciblés ainsi qu'en fonction des niveaux d'enseignement touchés par les enquêtes.

Comme on pouvait s'y attendre, le thème de *l'enseignement comme profession* a été surtout abordé avec les enseignants: parmi les 23 enquêtes concernées par ce sujet, 15 touchent un public d'enseignants. A noter toutefois que 38% seulement des enquêtes adressées aux enseignants font intervenir ce thème. Signalons encore, que ce domaine intervient tout spécialement dans les travaux faisant intervenir l'ensemble de la formation obligatoire (primaire et secondaire inférieur): 59% des études sur ces niveaux d'enseignement.

Le thème relatif à *la gestion des écoles* apparaît également dans 23 enquêtes, mais il est utile de se rendre compte que, cette fois, ce ne sont pas les enseignants qui sont principalement questionnés sur cet objet (parmi les enquêtes auprès des enseignants, 23% des études touchent ce thème, tandis que parmi les enquêtes aux parents 32% des enquêtes se rapportent à cet objet). A noter que les élèves sont, proportionnellement, autant touchés que les enseignants à ce propos. Ce domaine apparaît dans tous les niveaux d'enseignement, mais un peu plus souvent au secondaire (inférieur et supérieur).

Le *curriculum* concerne 41 études et est présent dans 51% des enquêtes auprès des enseignants, dans 44% des recherches avec des élèves et dans 32% des études touchant des parents. Particulièrement présent dans les travaux qui s'occupent du secondaire supérieur (dans 75% des enquêtes), cette problématique apparaît dans au moins 40% des enquêtes de chaque niveau d'enseignement.

Le thème de *la communication école-cité*, apparu dans 25 enquêtes, est tout spécialement présent dans les études auprès des parents (53% des enquêtes auprès d'eux) et nettement moins dans les recherches adressées aux enseignants (23% des études avec les maîtres) et aux élèves (15% des enquêtes avec ce groupe). Cet objet d'étude apparaît dans des travaux touchant tous les niveaux d'enseignement. Dans les enquêtes sur l'école primaire, ce thème est déjà présent à raison de 36% des études concernant ce premier niveau d'enseignement.

Le problème de *l'égalité* de traitement a concerné 27 enquêtes et apparaît surtout dans les questionnaires adressés aux parents (53% des enquêtes qui leur sont adressées). Quant aux enseignants ils sont à peine plus touchés que les élèves par ce genre de questions (respectivement 28% des enquêtes aux enseignants et 24% des enquêtes auprès des élèves). C'est surtout dans les enquêtes touchant exclusivement le secondaire inférieur que ce thème apparaît (45% des travaux sur ce niveau de formation). Déjà présent au primaire (32% des enquêtes de ce niveau), il tend à diminuer sensiblement dans les travaux touchant au secondaire supérieur. Considère-t-on que les jeux sont faits à ce stade de la formation et que la problématique de l'égalité est moins questionnable, ou qu'elle ne pose plus de problèmes?

La *relation maître-élève*, identifiée dans 20 enquêtes, fait surtout l'objet d'un questionnement aux élèves (40% des enquêtes pour ce groupe), tandis que les maîtres, autre pôle de la relation d'enseignement, ne sont questionnés à ce propos que dans le 15% des études à leur intention. Comme pour le domaine précédent, c'est dans les enquêtes relatives à l'enseignement secondaire inférieur que ce thème apparaît (45% des études de ce niveau scolaire). Le secondaire supérieur ne semble en revanche pas touché par des questions de ce type et rarement le primaire.

Enfin, les rares recherches sur la *politique de l'éducation* et les financement dans ce domaine (12 travaux recensés) montrent que, bien qu'il existe une recherche au moins dans chaque groupe d'acteurs qui pose une question sur ce plan, proportionnellement, c'est dans le 4ème groupe, celui que nous avons appelé "autre"(ex-élèves, employeurs) , composé de seulement 7 études, que nous avons trouvé le plus d'enquêtes dans ce domaine (2 recherches sur 7). Cette problématique est tout de même présente, au moins une fois , dans tous les niveaux d'enseignement visés.

Les 7 enquêtes classées sous "Autre", concernent tous les groupes d'acteurs, mais nous n'entrerons pas plus dans l'analyse de ce qui caractérise ces travaux.

3.2.8. Des enquêtes réalisées surtout après 1980

En lien avec les autres dimensions considérées pour notre analyse, il est utile de relever que, sur une vingtaine d'années, l'ensemble de la population a surtout été touchée à partir de 1980 (80% des enquêtes se situent entre 1980 et 1990). Cette décennie a

notamment été celle des enquêtes aux parents; en effet, avant 1980, si nous trouvons déjà des enquêtes auprès des élèves et des enseignants, nous n'avons pas identifié, dans notre échantillon du moins, d'enquêtes relatives à ce que pensent les parents de l'école.

De plus, ces enquêtes sont généralement uniques, 6 enquêtes seulement sur 90 ont fait l'objet d'une répétition de la prise d'information à quelques temps d'intervalle.

3.2.9 Trois régions linguistiques

En tenant compte aussi de la différence d'origine des enquêtes (issues de travaux en provenance de trois régions correspondant à trois zones linguistiques (La Suisse allemande et les Grisons[4], la Suisse romande et le Tessin), il est intéressant de constater qu'à l'intérieur de ces trois zones, si les enquêtes réalisées en suisse allemande et en romandie s'adressent surtout aux enseignants (41% des enquêtes réalisées en suisse allemande et 49% de celles menées en Suisse romande), celles effectuées au Tessin concernent davantage les élèves (5 des 8 enquêtes tessinoises). Ceci dit, il y a au moins une enquête dans chaque région qui s'adresse à un des quatre sous-groupes de population décrits. Il est également intéressant de noter que dans la région alémanique, sont proportionnellement plus nombreuses les enquêtes touchant l'ensemble du système de formation (primaire et secondaire). De telles enquêtes sont peu fréquentes en Romandie et absentes au Tessin. Dans ce dernier canton la priorité dans le domaine des attentes et attitude semble avoir été mise sur des enquêtes distinctes touchant le secondaire inférieur d'un côté et le secondaire supérieur de l'autre.

[4] Nous n'avons pas identifié d'enquêtes en langue romanche!

3.2.10.Les institutions chargées des enquêtes

Les enquêtes recueillies, émanent d'une part des services cantonaux rattachés aux différents départements de l'instruction publique (53% des enquêtes) et d'autre part des divers institutions universitaires et hautes écoles (42% des travaux). Rares sont donc les enquêtes qui dépassent le cadre régional et cantonal. Font exception les enquêtes auprès des recrues, qui touchent une population particulière qui est celle des ex-élèves de l'enseignement primaire et secondaire représentés par les jeunes soldats de 20 ans.

En lien avec les sous-groupes de population, il est toutefois utile de relever que les travaux issus d'enquêtes réalisées sous l'égide des universités, concernent un peu plus souvent des groupes d'élèves, tandis que les enseignants sont surtout interrogés par les services de recherche rattachés aux départements cantonaux (52% des travaux réalisés dans ce cadre touchent les enseignants). Il apparaît ainsi, que les 2 enquêtes dépassant la limitation cantonale, portent sur l'ensemble de la scolarité (primaire et secondaire); en revanche, les enquêtes locales, indépendamment de l'institution responsable de la réalisation de l'enquête, touchent de façon comparable les différents niveaux d'enseignement.

3.2.11. Recherche "fondamentale" ou recherche "appliquée"?

Le(s) but(s) assigné(s) aux enquêtes ne sont pas souvent clairement explicités dans les rapports et publications, il est toutefois possible de les décoder et nous avons classés les enquêtes de façons à distinguer les travaux à vocation "fondamentale", visant à comprendre

une réalité plus qu'à prendre des décisions à son égard et ceux plus directement en prise sur le système d'enseignement, et qui cherchent constamment des solutions pour maintenir (ou créer) un équilibre dans le système. Apparemment, d'après notre interprétation des objectifs visés au travers des enquêtes, un lien existerait entre l'instance responsable de la recherche et le but poursuivi. Cela n'étonnera certainement personne si nous disons alors que c'est surtout parmi les enquêtes universitaires que nous avons trouvé la plupart des recherches "pour comprendre". Bien que les travaux ne soient pas antinomiques, il est utile, dans la perspective comparative qui va caractériser notre fabrication d'indicateurs, d'identifier des différences de nature entre certaines questions posées dans ces deux contextes. Par exemple, la question ouverte suivante: "pourquoi un élève réussit-il à l'école?", prend tout son sens dans une recherche fondamentale relative aux systèmes d'explications de la réussite et de l'échec de la part des partenaires de la relation éducative. Cette question va d'ailleurs à l'encontre du "bon sens" puisque l'on ne se demande généralement pas le pourquoi d'une réussite....![5] L'urgence pratique d'une telle question ne semble donc pas évidente, à moins de penser à l'usage pouvant être fait d'une telle question (et des résultats del'enquête) dans le cadre de la formation d'enseignants.

A noter encore que la forte présence, dans notre échantillon, d'enquêtes de type "appliquées", se retrouve pour tous les niveaux d'enseignement.

[5] Les nombreux travaux sur les attributions causales de l'échec et de la réussite tendent en effet à montrer qu'on ne procède pas systématiquement et spontanément à des attributions causales, à moins d'être confrontés à des situations déconcertantes comme un échec ou une réussite non attendus.

3.2.12 Le mode de récolte de l'information

La grande majorité des enquêtes a été réalisée à l'aide de questionnaires écrits (84% des recherches) et ceci pour tous les groupes d'acteurs questionnés et concernant tous les niveaux d'enseignement sans distinction.

3.2.13. La forme des questions

Pour l'ensemble des enquêtes, nous avons vu que la plupart des études sont faites à l'aide de questionnaires écrits, qui comportent à la fois des questions fermées (choix multiples principalement) et des questions ouvertes. Bien plus rares sont les enquêtes fondées exclusivement sur des questions ouvertes. Il s'agit, dans ces cas, d'enquêtes basées sur l'entretien oral. Ces différentes formes de questions nous les retrouvons dans tous les sous-groupes d'acteurs interrogés. Il est aussi intéressant de savoir que lorsque les enquêtes concernent le niveau d'enseignement secondaire il y a moins d'enquêtes fondées exclusivement sur les questions ouvertes.

3.2.14 Coûts et publications des enquêtes

Pour les 90 anquêtes considérées, nous ne disposons que très rarement (pour 5 enquêtes) d'informations relatives au coût financier de l'opération de recherche.

Pour ce qui est de la publication relative à ces travaux, presque tous (91% des enquêtes) ont fait l'objet d'un texte disponible, la plupart du temps, sous la forme d'un rapport de recherche. De tels documents, ne sont pas tous facilement accessibles, relativement rares sont ceux en vente en librairie, mais pour la plupart il est possible de

les obtenir auprès des institutions dont ils sont issus. Certains, sont accessibles dans les bibliothèques et centres de documentation des diverses institutions concernées. (cf ANNEXE 4: Les enquêtes suisses dans le domaine des attentes et attitudes à l'égard de la formation). Les huit enquêtes non publiées concernent, pour la plupart, des travaux en cours.

3.3 Quelques constats sur les enquêtes suisses

L'analyse des enquêtes réalisées en Suisse depuis vingt ans, mais surtout depuis 1980, montre l'intérêt des différentes institutions pour la problématique des attentes et attitudes à l'égard de la formation. Il ressort tout particulièrement que, bien qu'aucune concertation soit intervenue pour gérer l'orientation générale des enquêtes, des travaux se sont développés, en parallèle, dans les différentes régions linguistiques du pays et sous la responsabilité d'institutions qui évoluent, bien souvent, dans un certain isolement. Ce qui est remarquable, par rapport à notre problématique, c'est de constater la convergence, sinon la superposition des caractéristiques des diverses enquêtes inventoriées.

En Suisse, les enseignants sont tout spécialement choisis pour les enquêtes dans ce domaine, viennent ensuite les parents et enfin les élèves. Ces groupes d'acteurs sont questionnés à propos de tous les niveaux d'enseignement (de l'enseignement primaire et secondaire), mais une centration particulière a été opérée sur la période de l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire inférieur), période qui concerne, par définition, l'ensemble de la population.

Pour ce qui est des objets soumis à l'appréciation des groupes d'acteurs, il importe de souligner ici, au delà des caractéristiques propres à chaque thème, qu'il s'agit, la plupart du temps, d'*objets controversés ou susceptibles de le devenir.* Ainsi, par exemple, il n'est

pas étonnant que tout ce qui touche au curriculum et aux contenus d'enseignement fasse autant l'objet de consultations auprès des principaux intéressés de l'institution scolaire. Il n'est en effet pas indifférent de se prononcer sur l'introduction de telle langue seconde à tel niveau d'enseignement ou de prendre position face à des modifications inhérentes aux structures scolaires. Autant d'objets soumis au débat social à l'intérieur des groupes et entre groupes d'une société, autant d'opinions soulevées et virtuellement engagées dans une lutte de positions.

Nous débatterons dans les chapitres suivants des implications de cet aspect des enquêtes sur la problématique des attentes et attitudes, mais gardons dès maintenant à l'esprit cet élément qui émerge de l'analyse des travaux déjà réalisés en Suisse, à savoir qu'ils concernent à différents titres, des objets susceptibles de controverses.

Nous voyons là un intérêt immédiat de ces enquêtes: pour l'institution scolaire cela peut être l'occasion de connaître la position des groupes d'acteurs et mieux être ainsi à même de "répondre" à d'éventuelles contradictions dans l'espace social. Mais par ailleurs, c'est aussi une façon de rappeler, si besoin est, aux groupes intéressés, qu'ils sont des interlocuteurs légitimes et autorisés à manifester leur opinion sur les systèmes de formation. Bref, contentons-nous de dire ici que de telles enquêtes sont l'occasion d'établir de nouvelles communications entre groupes d'acteurs qui vont peut-être s'engager dans des processus de modifications de leurs attitudes et attentes à l'égard de l'enseignement.

4. VERS UNE NECESSAIRE PROBLEMATISATION

4.1 A propos de la notion d'"attitude"

Jusqu'ici nous avons procédé comme si la notion d'"attitude" allait de soi et surtout comme si elle renvoyait à une définition partagée et admise; or nous lui avons attribué, pour l'instant, une validité opératoire, en considérant sous ce terme les réponses que les individus donnent à des questions relatives au "rapport" entretenu avec un objet social et plus précisément scolaire, mais force est de constater que nous ne disposons pas d'une définition substantive de l'attitude et si l'on voit à peu près à quoi peut servir une telle notion, les auteurs qui l'utilisent sont loin d'en partager la définition[6]. Au delà des différences entre auteurs subsistent toutefois quelques éléments communs qui méritent d'être retenus ici:

- Une attitude est une disposition interne de l'individu à l'égard d'un objet.
- Une attitude constitue un état relativement stable d'une situation à l'autre (bien qu' il existe des dispositions temporaires et spécifiques aux situations)
- Une attitude est acquise.

[6] D'après G. de Montmollin (1984), G. Allport avait identifé 16 définitions en 1935, en 39 on en relève une trentaine et une revue de 1963 en identifie un encore plus grand nombre.

- Une attitude à quelque chose à voir avec ce qu'évoque l'objet (affects, jugements, intentions d'actions).

Dans cette perspective, comme le rappelle G. De Montmollin (op. cit p. 136) de nombreux auteurs d'aujourd'hui proposent une définition qui tient compte de trois composantes: "(...) une *composante affective* (sentiments favorables/défavorables), une *composante cognitive* (jugements, croyances, savoirs) et une *composante conative* (tendances d'action)". Ces trois composantes étant soumises à une recherche de cohérence intra- et inter-attitudes.

Face au problème de définition et compte tenu des composantes citées, il apparaît assez clairement que ni des raisons théoriques ni des motifs méthodologiques justifieraient des distinctions trop tranchées entre le concept d'attitude et d'autres concepts tels ceux d'opinion, de croyance et de représentation sociale. En particulier, la parenté (relevée au fil des recherches conduites en psychologie sociale, en tenant compte des traditions qui ont caractérisé ces champs d'étude) entre "attitudes" et "représentations sociales" (Doise 1989), incite tout spécialement à *étudier les attitudes comme des représentations sociales.* Bien que les recherches sur les attitudes aient longtemps fait l'objet d'études différentielles entre individus (ce qui a engendré la construction d'instruments de mesure susceptibles de rendre compte des positions individuelles), cette tendance a coexisté avec le souci de relier les attitudes psychologiques avec les valeurs sociales d'un groupe ou d'une collectivité[7] .

Bien des travaux relatifs aux attitudes ont spécialement mis l'accent sur les *processus de changement d' attitudes*, mais même dans

[7] Thomas et Znaniecki (1918) considéraient déjà les attitudes comme la face psychologique d'une réalité dont le pendant sociologique serait représenté par les valeurs.

ce cas la conception de l'attitude comme relevant d'une dynamique intrapsychique s'est maintenue, en profitant d'un cadre théorique des plus disparates. Toutefois, parmi les travaux sur les relations entre groupes et en particulier sur les groupes de référence, n'ont pas manqué les recherches qui ont permis de *resituer l'étude des attitudes dans un contexte plus large de rapports entre groupes* en insistant tout spécialement sur le rôle joué par les opinions et attitudes dans le maintien des relations entre membres d'un groupe (Doise 1989). Les différences non seulement entre individus mais aussi entre groupes et cultures sont ainsi intervenues dans les travaux sur les attitudes en s'apparentant du coup avec les travaux relatifs aux représentations sociales. Ces dernières articulent expressément des dimensions à la fois psychologiques et sociales en rejoignant ainsi une notion du champ sociologique: celle de "*habitus* ".

En tant que "savoir naïf", "naturel", la représentation sociale "(...)est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (Jodelet 1989).

Située au coeur des processus de *communication* qui caractérisent notre monde social, il est utile de constater à quel point la communication a une incidence sur les représentations:

- Incidence au plan de *l'émergence des représentations* :

  - Selon les *informations* à disposition des individus et des groupes (informations plus ou moins dispersées et décalées).
  - Selon la *focalisation sur l'objet* (focalisation selon les intérêts et le degré d'implication des sujets).

- Selon la *pression à l'inférence* (urgence d'action, de prise de position, se faire reconnaitre, obtenir l'adhésion des autres...).

- Incidence sur les *processus de formation des représentations:*

  - *Processus d'objectivation* par lequel l'individu rend concret ce qui est abstrait. En éliminant l'excès de signification dont il ne sait que faire le sujet sélectionne, schématise, naturalise.
  - *Processus d'ancrage* par lequel on rend l'étrange, l'inhabituel, familier. Ce processus s'élabore à la fois sur le plan cognitif de l'individu mais aussi sur le plan du groupe qui cherche un nouveau consensus ou une nouvelle occasion de différenciation intra ou inter-groupes.

C'est par ces mécanismes que s'agencent les significations attribuées à un objet avec l'utilité qui lui est conférée dans telle circonstance.

Enfin la communication intervient sur le système de circulation de la représentation, circulation qui agit directement sur l'organisation des rapports symboliques entre acteurs sociaux. Dans cette optique les représentations sociales ont aussi été considérées comme des "(...)prises de positions symboliques, organisées de façon différentes, par exemple comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans des rapports sociaux différents. D'une manière générale, on peut dire que dans chaque ensemble de rapports sociaux des principes ou schèmes organisent les prises de position symboliques qui sont liées à des insertions spécifiques dans ces

rapports"(Doise 1989, p.228). Représentation ne rime donc pas seulement avec consensus.

En d'autres termes, les représentations sociales sont à la fois le produit des relations de communication entre individus et entre groupes et participent à l'élaboration de nouvelles communications.

Et pourtant, considérer un individu comme membre d'un groupe ne revient pas à lui attribuer mécaniquement les opinions des autres membres du même groupe. La dynamique est plus complexe puisque chaque personne est membre de plusieurs groupes à la fois, certains groupes jouant davantage un rôle d'ancrage que d'autres selon *l'objet de représentation*, *les enjeux* qu'il comporte, les liens qu'il entretient avec *les valeurs* et opinions développées par ailleurs.

Il est toutefois utile de relever la fonction complexe des *comparaisons sociales* inhérentes à l'appartenance à un groupe; chaque groupe d'appartenance permettant ainsi au sujet de *se situer* comme membre parmi d'autres membres aux prises avec un objet à évaluer que d'autres individus, représentants d'autres groupes, sont aussi amenés à approcher et à juger.

Au delà des hypothèses d'école, il convient toutefois de souligner quelques caractéristiques des processus représentationnels, caractéristiques susceptibles de marquer des décisions opératoires dans l'étude des dits systèmes.

- La place, la position sociale qu'occupent des individus déterminent à la fois les contenus représentationnels et leur organisation.

- En retour, le partage (ou le non partage) d'une idée, d'un langage, exprimant la représentation, tend a marquer de son empreinte l'identité individuelle et sociale des acteurs aux prises avec l'établissement ou le renforcement constant de liens sociaux. L'équilibre identitaire des groupes en dépend.
- Enfin de telles constructions sont censées fonder les conduites en gérant et produisant des *attentes* à l'égard de soi et d'autrui.

Ceci dit, toute représentation est nécessairement une *reconstruction de l'objet* et, en tant que telle, elle est nécessairement réductrice par rapport à la réalité. L'alchimie qui se produit entre valeurs, codes sociaux, degrés personnels d'implication, engagements des groupes est synonime de diverses formes de distortions, ou de *réduction* sinon de *supplémentations* et de *défalcations* (cf. à ce propos Jodelet 1989), le tout à la recherche d'une forme de cohérence jugée acceptable et profitable à l'individu qui la produit.

4.2.Représentations, attentes et attitudes dans le champ éducatif

Dans le champ éducatif, l'étude des représentations permet d'accéder à des "ensembles organisés de significations sociales" (Gilly 1989). Dans un contexte fortement marqué par des contradictions, ne serait-ce que parce qu'habité par des acteurs occupant des places non interchangeables, chargés de mandats fort divers et pas nécessairement toujours convergents. Face aux nombreux discours idéologiques sur l'école et, en particulier, face d'un côté aux déclarations de type égalitaire, et de l'autre côté aux multiples facettes de l'échec scolaire témoignant d'un fonctionnement inégalitaire (cf. les taux de

redoublement relativement élevés, l'existence de filières scolaires plus ou moins "nobles" et vouées à des carrières scolaires plus ou moins longues et prestigieuses), de quelle nature seront les constructions représentationnelles élaborées par les principaux groupes concernés? Quels rapports vont entretenir ces partenaires avec la chose scolaire?

Sans pouvoir retracer ici les principaux travaux conduits dans ce domaine, nous nous limiterons à faire apparaître quelques facteurs qui s'avèrent "actifs" lors de l'émergence de productions représentationnelles dans le cadre des sollicitations d'enquêtes.

Les études des représentations sociales dans le contexte scolaire[8] ont en effet permis de mettre en évidence à quel point les "visions du monde scolaire" sont tributaires de variables telles que:

- *Les positions hiérarchiques et les rôles spécifiques* occupés dans l'institution:

> L'appartenance à une filière scolaire plus ou moins "noble", ainsi que l'attribution au sein de la classe à la catégorie des "bons élèves" ou à celle des "élèves faibles" sont des facteurs susceptibles de marquer les constructions représentationnelles et donc les attentes et attitudes des élèves à l'égard de l'école et de la formation.
>
> Le statut professionnel (enseignant titulaire, remplaçant, professeur de telle matière, etc.) de l'enseignant, en fonction des différents niveaux d'enseignement, constitue aussi une variable de poids dans les représentations.

---

8 Les "Etudes des représentations et des significations de savoirs scolaires chez des élèves et des professeurs", conduites grâce à un subside du FNRS (No 11-1977-86) et sous la direction de A.N. Perret-Clermont & M.L. Schubauer-Leoni, ont d'ailleurs grandement contribué à la présente élaboration théorique.

- *Les affiliations syndicales ou corporatives* (cf les groupes d'enseignants, les associations de parents, etc.) sont susceptibles de déterminer les conceptions éducatives et donc le rapport à la formation.

-- *Le niveau d'enseignement* dans lequel se trouvent les élèves participe également à créer des conditions particulières d'émergence des représentations. Ces niveaux interviennent aussi dans les représentations des professeurs (dans ce cas le niveau est généralement lié à la formation et aux matières d'enseignement). Du côté des familles, selon le niveau fréquenté par l'enfant, les projets d'avenir et la fonction que l'école remplis à ce propos varient en déterminant ainsi des attentes et attitudes différentes à l'égard de l'enseignement.

-*L'organisation objective du système* (par ex., le type de structure: organisation de l'enseignement par niveaux de compétence ou en filières parallèles) est en soi une variable dans l'émergence des représentations.

-*L'expérience* des acteurs concernés n'est pas à sous-estimer non plus. En effet, au delà du facteur "âge", l'expérience scolaire et les enjeux auxquels est confronté un élève d'école primaire ne sont pas du même ordre que ceux qui président aux attitudes d'élèves du secondaire inférieur ou supérieur. Si le facteur "ancienneté" dans la profession enseignante joue un rôle dans la construction de systèmes de représentations, ce facteur s'élabore aussi au fil de l'exercice du "métier d'élève", métier qui s'apprend au cours du temps et de l'expérience scolaire. Quant aux parents, on peut relier la dimension d'"expérience" non seulement à la carrière scolaire passée de ces adultes, mais aussi à leur expérience proprement parentale en fonction du nombre d'enfants présents dans la famille. Nous postulons à ce

propos que les attentes et attitudes à l'égard de la formation sont modulées par les expériences faites à propos des différentes scolarisations des enfants.

- *Le milieu social d'origine* des familles a une incidence sur les attentes et attitudes à l'égard de la formation, bien que l'impact de ce facteur soit modulé par le niveau scolaire des enfants ainsi que par la composition sociale des écoles fréquentées (il n'est pas indifférent d'appartenir à un groupe dominé dans un contexte scolaire largement occupé par des enfants issus d'autres groupes dominants, ou de partager ce meme contexte scolaire avec d'autres élèves issus du même groupe social). Le rôle joué par le milieu d'origine des familles dépend du lien bien connu entre origine sociale et réussite scolaire.

Ce facteur est présent aussi , mais est autrement médiatisé dans le contexte scolaire, chez les enseignants et les élèves.

Le milieu social est donc à penser à la fois en termes de *classe sociale* et d'*origine nationale*; le croisement de ces deux appartenances produisant des positions sociales fort diverses selon le contexte social plus large dans lequel viennent s'incrire les individus. Sur le problème de l'origine nationale se greffe d'ailleurs celui de la *langue maternelle* et de communication au sein de la famille par rapport à la langue de communication et d'apprentissage à l'école.

-*L'appartenance sexuelle* des acteurs est également susceptible de jouer un rôle important dans les représentations. A la fois du côté des élèves qui se voient attribuer (et qui s'attribuent) des places distinctes en fonction des niveaux d'enseignement, des filières scolaires, des matières spécifiques ainsi que des projets d'avenir, et du côté des familles dont les expectatives peuvent varier selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Quant aux enseignants, le rôle joué par cette variable n'est pas à négliger: en effet, la

valorisation/dévalorisation même de la profession n'est pas étrangère au degré de féminisation du corps enseignant. Selon les matières enseignées, et conformément aux carrières professionnelles prévues dans les différents contextes sociaux, il s'agira plutôt d'un enseignant ou d'une enseignante.

- Les *informations* dont disposent les groupes. Au delà de la formation reçue par chacun persiste l'impact de l'information (sources, degré et qualité) à la disposition des individus qui se représentent la formation et développent en conséquence tels types d'attitudes et d'attentes

- Le *"climat politique" conjoncturel* intervient également dans la fabrication d'un certain rapport à la formation puisque toute situation de "crise" favorise des prises de position sur un objet qui apparaît du coup comme non consensuel. Par exemple, face à un nouveau programme d'enseignement fortement controversé déjà du côté des milieux scientifiques et administratifs, les opinions des usagers de l'école risquent de s'avérer davantage polarisées "pour" ou "contre" que lorsque l'affaire est présentée comme allant de soi, sous couvert de l'aval unanime des experts du domaine.

- La *zone géographique* (cf. dichotomies du type rural/urbain), en lien avec les possibilités objectivement offertes du point de vue de la formation, tend également à marquer les représentations des différents acteurs de la scène scolaire.

Ces divers "ingrédients" pouvant jouer un rôle dans l'élaboration des attentes et attitudes à l'égard de l'enseignement, ne constituent pas une liste exhaustive, mais attirent notre attention sur une série de

variables i"ndépendantes" dont il serait judicieux de tenir compte dans la perspective d'une comparaison internationale des données.

Lors du recensement dans les enquêtes suisses des questions récurrentes dans les différentes enquêtes, nous avons fait apparaître une liste (cf ANNEXE 5) de variables, pouvant jouer le rôle de variables indépendantes, apparues dans les études de notre pays. Il s'agit là d'exemples concrets devant être ultérieurement travaillés pour en déterminer la pertinence dans la construction d'indicateurs. Nous savons pourtant déjà, qu'à des degrés divers, ces variables interviennent dans l'élaboration des représentations sociales, des croyances et opinions des groupes testés[9].

[9] Nous citerons à l'appui une série de recherches, réalisées en Suisse, qui témoignent de l'impact de ces variables sur les systèmes représentationnels (Bell, Perret-Clermont & Baker 1989; Bocchi 1990; Deschamps,Kellerhals & Montandon 1991; Lorenzi-Cioldi &Meyer; 1982,Doise 1985; Doise, Meyer & Perret-Clermont 1976; Mugny & Carugati 1985, Favre & Montandon 1989;Tamagni 1991, Bell en préparation).

5.L'ELABORATION D'INDICATEURS DANS CE DOMAINE: UNE MISE EN PERSPECTIVE

En traitant les attitudes comme des représentations sociales, et en mettant en avant d'autres variables que celles prises en compte par l'analyse des enquêtes existantes en Suisse, nous pensons avoir fait un pas de plus dans la problématisation des liens complexes qui se tissent entre les multiples dimensions sous-jacentes aux attitudes.

Mais nous ne pensons pas pour autant que les indicateurs puissent émerger *directement* ni des questions ni des réponses adressées aux acteurs ciblés. Il est vrai que certaines questions peuvent, indirectement, nous mener vers des indicateurs, mais ces derniers résultent vraisemblablement d'un agencement articulé de diverses composantes, agencement qui, à notre avis, reste à chercher dans un projet de comparaison internationale.

Dans la perspective que nous nous sommes efforcés de tracer dans ce rapport, *les attitudes se présentent, en quelque sorte, comme des variables intermédiaires entre une situation et la réponse à cette situation par les individus et les groupes*; il serait donc illusoire de s'en tenir uniquement aux reponses des questionnés pour inférer des indicateurs d'attitudes. Il convient en revanche de ne pas sousestimer les situations ou les *conditions dans lesquelles elles émergent* et qui participent activement à les créer.

A ce stade de la conceptualisation et sous la pression de l'urgence, il faut aussi veiller à ne pas se précipiter sur des éventuelles données qui seraient *à disposition* dans les différents pays pour les façonner en indicateurs. Les approches pragmatiques et théoriques avancent de pair, et nous en témoignons ici. Sans négliger la visée pragmatique, c'est de notre responsabilité de soumettre au "contrôle" de la théorie les options prises à chaque étape de notre travail.

6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BELL N., PERRET-CLERMONT A.N. & BAKER N. (1989) La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez des élèves en fin de scolarité obligatoire, *Revue Suisse de Psychologie pure et appliquée*, vol 48, No 3, pp. 190-198.

BELL N. The social Construction of Explanations:Pupils' Accounts of Success and Failure, Thèse de doctorat, (en preparation).

BOCCHI P.C. (1990) Approche de l'univers scolaire à travers les représentations d'élèves de la Scuola media unica du Canton Tessin, Mémoire de licence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève.

DESCHAMPS J.C., LORENZI-CIOLDI F., MEYER G. (1982) *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves?* Lausanne, P.-M. Favre.

DOISE W. (1985) Représentations sociales chez des élèves: effets du statut scolaire et de l'origine sociale, *Revue suisse de Psychologie*, No 44, pp.67-78.

DOISE W., (1989) Attitudes et représentations sociales, In: D. Jodelet (Ed.)*Les représentations sociales*, P.U.F., pp.222-238.

DOISE W, MEYER G., PERRET-CLERMONT A.N. (1976), Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, No 2, pp 15-27.

FAVRE B. & MONTANDON C. (1989) Les parents dans l'école: ce qu'en disent les enseignants primaires genevois. *Cahiers du service de la reherche sociologique*, no 30, Genève.

GILLY M. Les représentations sociales dans le champ éducatif In: D. Jodelet (Ed.)*Les représentations sociales*, P.U.F., pp 363-386.

JODELET D., (1989) Représentations sociales: un domaine en expansion, In : D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales,* P.U.F., pp.222-238.

KELLERHALS J. & MONTANDON C. (1991) *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

MONTMOLLIN G. (1984). Le changement d'attitudes. In : S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F. pp. 91-138.

THOMAS W. I., ZNANIECKI F., (1918), *The polish peasant in Europa and America*, vol I, Boston, Richard G. Bagder.

MUGNY G. & CARUGATI F. (1985) *L'intelligence au pluriel*, DelVal, Fribourg.

TAMAGNI M. (1991) Il passaggio dal ciclo di osservazione al ciclo di orientamento nella Scuola Media ticinese: uno sguardo psico-sociologico sulle rappresentazioni delle famiglie, Mémoire de licence, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation , Section des sciences de l'éducation, Université de Genève.

ANNEXE 1

Le questionnaire du réseau D

QUESTIONNAIRE FOR THE OECD INTERNATIONAL INVENTORY OF ATTITUDE AND EXPECTATIONS SURVEYS AND POLLS ON EDUCATION

A separate questionnaire should be completed for each survey except in the case of ones repeated at intervals.

Background information

1. Main title of the survey/poll:
   .....
   .....

2. Countries involved in the survey:
   .....

3. Authorization or initiation of the assessment was the responsibility of

   O National Government

   O Provincial/State Government

   O Municipal/Local Government

   O Higher Education Institution or Institutions

   O Professional Associations

   O Consortium or Board of Agencies or Institutions
   Please elaborate: ....-
   .....

   O Other
   Please describe:.....
   .....

4. The development, management and oversight of the survey/poll is a primary responsibility of a (please specify)
   O National Government Agency (Agencies):.....

   O Provincial or State Agency (Agencies):.....

   O Municipal or Local Agency (Agencies):.....

   O Combination of the above:.....

   O Quasi Governmental Agency, Board or Consortium (e.g. Secondary Examination Board, or Association or State/Provincial Education Agencies):

      - National:.....

      - Provincial:.....

      - Municipal or Local:.....

      - Combination of the above:.....

      - Other:.....

   O Professional Association (e.g. of teachers):.....

   O Higher Education Institution(s):.....
   .....

   O Private sector or not profit firm:.....

   O Other:.....

5. Survey/poll was carried out by a (please specify)

   O National Government Agency:.....

   O Provincial or State Agency:.....

   O Municipal or Local Agency:.....

   O Professional Agency:.....

   O Local Agency:.....

   O Consortium:.....

   O Higher Education Institutions:.....

   O Private sector or not profit firm:.....

   O Other:.....

6. When was the survey/poll carried out: .....

7. Were there earlier sweeps of the survey/poll?

O Yes
O No

If yes, with what frequency is the assessment conducted?

O as required/irregular intervals:.....

O at regular intervals:.....

O if at regular intervals say how many years between sweeps:
.....

8. Have the assessment results/findings been published?

O Yes
O No

If yes, provide titles of reports or references.
.....
.....

9. The results (reports) of the survey/poll are distributed to

O National Government

O Provincial/State Government

O Municipal/Local Government

O Higher Education Institution(s)

O Professional Associations

O Private Sector

O Participants and Parents

O General Public

O Combination of the above (please specify): .....
.....

O Other:.....
.....

Content aspects of the surveys/polls

10. What was/were the main subject(s) covered in the assessment?
(e.g. education stages, jobsatisfaction, views on education,discipline, quality of teaching etc.)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. What is the definition of the subject covered in this survey/poll ? (e.g. 'discipline' is taken to mean the way in which control and order are established in a school)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. The main subject (s) is (are) translated into a set of concrete questions which deal with specific aspect(s) of that subject. Please indicate which specific aspects are dealt with in the survey/poll.

E.g. Main subject: Teachers job satisfaction.
Specific aspects:
*appreciation of the different tasks of a teacher
*relations with colleagues, students, school management
*working conditions
*work load
*teacher qualifications
*valuation of the job

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Technical components of the surveys/polls

13. What was the target population?

O General public

O Teachers

O Parents

O Students/Pupils

O Other specific target groups, please specify:.....

14. The level of education of the target group is:

O first level education

O second level-first stage

O second level-second stage

O second level education (first and second stage)

O first level and second level-first stage

O first level and second level education

15. What was the purpose of the survey?

O inform policy makers

O inform general public or subgroup, please specify:.....

O provide feedback for educators or administrators for system improvement

O inform budget decisions

O other,please specify:

.....

.....

.....

16. Are there any concrete decisions taken as a result from the survey e.g. innovation of the school curriculum on national level, budget restrictions, the planning of follow-up research projects ? If yes, describe them briefly:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

17. How was the information collected?

O personal observations

O overlaps with other network

O interviews (telephone or personal)

O self-completion questionnaire

O other, please specify:

.....
.....

18. How was the sample drawn?

O random

O quota

O other, please specify: .....

19. How many responses were obtained? .....

20. What was the response rate ?.....%
(i.e. Succesfull interviews x 100/ Intended interviews)

21. How much respondent time did the survey/poll take ? .....minutes.

22. What kind of format is used in the survey/poll?

O select from given responses (multiple choice)

O open-ended questions

O other, please specify:.....
.....

Resource level and Sources

23. The estimated total cost (direct and contributed) of the assessment effort is:
.....

24. What portion of the above total is directly budgeted by

...% National Government

...% Provincial Government

...% Local/Municipal Government

...% Professional Agency

...% Higher Education Institution

...% Other, please specify

Additional Comments/information

(e.g. quality control of the survey/poll, possible or planned future developments etc.)

ANNEXE 2

Rapport de la séance de réseau D (La Haye 26-28 février 1991)

O.E.C.D.
Network-D Meeting, s'Gravenhage
26-28 february, 1991

ATTITUDES AND EXPECTATIONS

Joëlle Pletinckx : University of Limburg, The Netherlands.

Chairman network-D : T.W. de Wilde

OECD-members present :

Head of project :	Norberto Bottani
Belgium :	Frans Daems
	Trui Van Rie
France :	Eric Lubin
Italy :	Marcella Mazzocchi Bucalosi
United Kingdom :	Archie McGlynn
	John MacBeath
United States of America :	Jeanne Griffith
Switzerland :	Marie Luisa Schubauer-Leoni
The Netherlands :	Mien Segers
	Filip Dochy
	Joëlle Pletinckx

Tuesday 26 february 1991

After the welcome and some practical arrangements, the chair explained the goals of the meeting.

An overview of the State of Affairs in other Networks was the next point of the agenda. Mr. Bottani gave us some more detailed information about the work of the two technical groups and the 4 networks. The main goal of the technical groups and the networks is to present a list of indicators in accordance with the subject of their domain of work.

This means for network A : student achievement,
network B : transition school-active life,
network C : function of the school institutes,
network D : attitudes and expectations.

All the work that already has been done, will be collected in a 'Handbook for international educational indicators'. This book will be presented on the next meeting of the General Assembly in september 1991 in Lugano.

The third point on the agenda was, the comments on the data-search and communication for the inventory of national polls and surveys. All participants gave a brief explanation about the data collected in their country. During the overview, several aspects leaded directly to discussion.
On the end of the first-day-meeting, a list of discussion points was made and presented to the network-members.
The following day the participants should give their reflection to the points and thus open the discussion.

The list of discussion points, statements:

1. Extremely important are those surveys/polls where we can have influence on by using their data and/or introducing new questions.
2. Regular systems are the most significant to this network because of several reasons: they show evolutions, developments, they are reviewed several times and therefore often more reliable,...
3. What are the interests/goals of the different national governments ?
4. What is the importance of, even regular, surveys for the steering of long-term policy ?
5. Operationalization of the domain of attitudes and expectations : how and to what degree ?
6. Way of working in this network : deductive and/or inductive ?
7. Selection of criteria, taking into account the criteria chosen in other networks and technical groups.
8. Relationship to other networks.

Wednesday 27 februarv 1991

The discussion started with the first question: 'extremely important are those surveys/polls where we can have influence on by using their data/or introducing new questions'.

Several arguments have been discussed by the participants :

*We should work with only the national organized surveys.
*We should search for the common issues of all the surveys so that we can make a comparison between the surveys of the participating countries. Started from this basis, we have to fix the key-indicators.
*A very important thought that we may not forget is that although the key-indicators used must be measurable, they may be not only kwantitative but also kwalitative !!!

Parallel with the argumentation, Mien presented a first overview of the results of the national inventory : the technical and content aspect.

The presentation and the arguments resulted to the following working plan :

First we should determine the common issues.
Those common issues should lead us to a preliminary choice and operationalization of indicators towards attitudes and expectations.

This means concrete that we should make a comparative plan separated into the interative and non-interative surveys.
For each survey the next categories (headings) should be compared. These categories are chosen in accordance with the questionnaires each country already filled in.

The chosen categories are :

- title,
- main subject,
- specific subjects,
- data collection,
- responsibility,
- purposes,
- country involved,
- target groups : general public,
  teachers,
  pupils,
  parents,
- level of education : first level of education,
  second level of education,
- how was the sample drawn.

The main problem was that all countries used other criteria to select the surveys. That is the reason why the number of collected surveys by each country is so different. An overview of the different selection criteria used by each country will be an addendum by the comparative plan, otherwise the plan wouldn't be reliable towards the surveys collected by each country.
The most common criteria used by the participant countries are :

- target group,
- interative or non-interative surveys,
- size of sample,
- the usefulness for ...,
- results i.c. reports, etc.

The next step of the working plan was the determination of the common issues.

Thursday 28 februarv 1991

After brainstorming, each country gave an overview of the five main goals of education in their country.
The list of common issues leaded to the description of 7 main clusters :

- teaching as a profession,
- the management of schools,
- the curriculum,
- communication,
- student-teacher relationships,
- equality,
- educational policy.

In each cluster we distinguished a number of themes. These themes were startingpoints for a first description of the key-indicators towards attitudes and expectations.
The key-indicators chosen are :

- attitudes towards teaching :
  from the point of view of the teachers and the general public,
- school choice,
- main goals of education,
- aspect of costs in education,
- parents involvement.

The intention is to search in all surveys collected for questions in accordance to the key-indicators.

Towards the choice of our indicators, Mr. Bottani gave us information about the interconnection of the network's indicators with the organizing framework of the INES-project.

The outcome of this work is the preparation of the network's report (outline, contents, arguments, recommendations) to the General Assembly in Lugano, september 1991.

Planning, division of work, responsibilities, time schedule.

	TASK	WHO	TIME
1.	comparative plan	Mien/Joëlle	March
2.	description clusters	John	March
3.	questions key-indicators	Trui	March
4.	check and feedback	Mien/Joëlle	end April
5.	final draft	John Mien/Joëlle	end May

The next meeting is set for 16-18 september 1991 in Lugano, Switzerland.
See you there !!!

ANNEXE 3

Les questions apparues dans les enquêtes suisses en fonction des 5 thèmes prioritaires proposés par le réseau D

1. Attitudes des enseignants (et du public) à l'égard de l'enseignement

Attitudes générales

Questions adressées aux enseignants

L'enseignement : une carrière

-Quelles sont les principales étapes de votre carrière d'enseignant?

-Si vous pouviez refaire votre vie professionnelle, choisiriez-vous l'enseignement? Si "oui" pourquoi, si "non" pourquoi?

-Pouvez-vous nous dire pour quels motifs avez-vous choisi la profession d'enseignant?(tradition familiale, profession de prestige, possibilité de cultiver d'autres intérêts, permet d'avoir une tâche éducative, permet de concilier travail et exigences familiales, bien payée, temps libre et vacances,peu fatiguante,travail autonome,sécurité de l'emploi,je n'ai rien trouvé d'autre)(choix de trois propositions)

- S'il fallait situer les différentes professions sur un continuum de prestige, vous en tant qu'enseignant vous-vous situez à quel endroit? (prestige minimum ->prestige maximum)

- Dans quelle mesure considérez-vous que les circonstances socio-culturelles suivantes (liste de 10 propositions: ex: conflits de générations, progrès scientifiques, expansion technologiques, etc) puissent avoir un impact sur le travail de l'enseignant? échelle en 4 points: pas du tout->beaucoup

-Selon vous qui et quoi influence la formation des jeunes (famille, école,amitiés,journaux,hommes d'église,cinéma,associations; échelle en 3 points: beaucoup->pas du tout)

-Quels sont les types de projets personnels et professionnels de l'enseignant ?

- Quelles sont les 5 qualités principales d'un bon enseignant?

- Selon vous sur quoi est fondée l'autorité de l'enseignant? qualités intellectuelles, morales, charme personnel,âge,statut professionnel, tradition, matière d'enseignement, capacités de communication) (1er choix/2ème choix)

Satisfactions

-Quels sont les éléments qui vous donnent le plus de satisfactions dans la profession? (temps libre, bonne paye, sécurité de l'emploi,possibilité d'avoir une tâche éducative, relation avec les enfants, possibilité de concilier travail et famille, fatigue limitée, travail autonome) (choix de deux propositions)

-Sur quelques aspects suivants exprimez votre degré de satisfaction (échelle en 5 points)

(relations avec les élèves, avec les parents, collaboration avec les collègues, liberté d'action en tant qu'enseignant, conditions de travail, efficacité de votre enseignement, intérêt dans votre enseignement, moyens pédagogiques à disposition, les programmes)

-degré de satisfaction par rapport aux conseils de classe (le contenus des conseils, la qualité des échanges, apport dans la connaissance de vos élèves, impact sur votre attitude en classe, apport à la résolution de problèmes; échelle en 5 points, sansopinion/très insatisfait->très satisfait)

Rapport avec les collègues et l'institution

-Quels types de rapports avez-vous avec vos collègues?(aucun,amitié,plan didactique)

- Quels sont les problèmes d'adaptation que vous avez rencontré (dans le cadre d'une innovation)? et vos élèves? (choix multiple entre diverses propositions et échelle en 4 points)

Formation

- Rapport à la formation continue: échelle en 4 points (indispensable/nécessaire/utile/superflue)

- Avez-vous suivi des cours de formation continue? dans quels secteurs? (culture générale,
psycho-pédagogie, matière d'enseignement, didactique générale)

- Avez-vous suivis des cours ou faites-vous votre propre formation continue? (dans ce cas "comment"?: choix multiple entre: lectures, voyages, association culturelle, sportive: échelle d'importance en 4 points)

- Dans quelle mesure les cours suivis ont-ils répondu à vos attentes? (échelle en 3 points)

- Forme de formation souhaitée (cours ou groupes de travail; cours intensif ou cours cyclique)

- Temps consacré à la formation (par jour, par semaine, par mois, par année)

- A votre avis l'Etat doit-il contribuer à une formation continue visant
  à améliorer les connaissances (oui/non/indifférent)
  le bien-être général des enseignants (oui/non/indifférent)

- Devrait-il y avoir un minimum de formation continue exigée en cours de carrière?(oui/non/indifférent)

- Devrait-il y avoir "contrôle" et "attestation" de votre formation continue?(oui/non/indifférent)

Information

- Quelles sont les principales sources d'information des enseignants sur l'école, les apprentissages scolaires, le développement des enfants,etc: consultation de spécialistes de l'éducation (pédagogues, didacticiens,psychologues,etc.), l'expérience professionnelle (la sienne propre), les mass-média (revues, émissions radio/télévision, livres), la formation (en général et spécifiquement professionnelle), les communications sociales informelles (entre amis, collègues, les parents d'élèves, d'autres professionnels du champ éducatif)

Attitudes spécifiques aux contenus d'enseignement et à leur évaluation

- Voici une liste de compétences (allemand langue seconde) indiquez dans quelle mesure vous jugez important que les élèves aient acquis de telles compétences à la fin de l'année (échelle en 5 points: très important->pas important du tout)

- degré d'accord avec une série d'affirmations relatives à l'enseignement précoce de l'allemand langue seconde (échelle en 5 points)

- Attitudes supposées des enseignants du niveau supérieur(ou inférieur) à l'égard de l'enseignement de l'allemand

- Estimation de son propre degré de compétence dans telle matière d'enseignement

- Dans le travail en classe, quelle part accordez-vous en moyenne à l'oral et à l'écrit (enseignement de l'allemand langue seconde)

- Quels moyens utilisez-vous pour favoriser l'assimilation des structures dans l'apprentissage de l'allemand? (dias,transparents,mini-dialogues, les exercices, les jeux, etc.; échelle en 4 points: sopuvent->jamais)

- A votre avis quels rôle jouent les facteurs suivants dans l'acquisition du vocabulaire? (copie dans un cahier, questions maître-élève, questions entre élèves, jeux de vocabulaire, etc; échelle en 4 points: beaucoupd'importance->pas d'importance)

-Que pensez-vous de l'introduction de nouveaux contenus d'enseignement (ex. éducation sexuelle, prévention à l'égard de la drogue, etc)

-Comment contrôlez-vous les acquisitions? (allemand oral, écrit traduction, écrit texte lacunaire, auto-dictées, ...: oui/non)

-Le mode d'évaluation du travail des élèves en vigueur est-il adapté à l'enseignement renouvelé? (très bien adapté-> pas adapté du tout)

-Comment jugez-vous les résultats des élèves avec la nouvelle méthodologie par rapport à l'ancienne? (échelle en 5 points:très supérieur-> très inférieur)

- Avez-vous enregistré des réactions de la part des parents sur le fait qu'il n'y a plus de notes? (expérience d'évaluation sans notes)(aucune réaction/réactions positives, négatives, partagées)

- -Compte tenu de votre expérience, quelle est votre opinion sur le principe d'une évaluation sans notes? (échelle en 4 points: très favorable->opposé)

- Que pensez-vous du programme (trop lourd/adéquat/trop léger)- D'une manière générale

-Comment appréciez-vous la nouvelle méthode d'enseignement ?échelle en 4 points: très satisfait->déçu)

Travail de préparation et moyens d'enseignement

-En quoi consiste votre travail de préparation?Allemand (assimilation de la matière, préparation sur le plan pédagogique, élaboration de fiches de travail, élaboration de travaux de contrôle; échelle en 4 points. régulièrement->jamais)

- En moyenne combien de temps consacrez-vous à la préparation d'une période (0-15',15-30',30-45',45 et plus)

-L'organisation de votre enseignement du français est-elle : établie avec précision, établie avec souplesse pouvant intégrer d'autres propositions, centrées sur les apports des élèves; échelle en 4 points oui/hgénéralement oui/généralement non/non)

- Quels types d'activités auriez-vous tendance à laisser de côté si vous manquez de temps?

- Quels sont les textes de lecture que vous utilisez dans votre classe? (typologie de texte)

-Pour préparer votre enseignement avez-vous consulté tel ouvrage?liste d'ouvrages(très souvent-> jamais)

- Comment avez-vous abordé le renouvellement de l'enseignement du français? (enthousiasme, intérêt, plaisir, sérénité ou méfiance, obligation,ne sais pas)

-Avez-vous utilisé les suggestions methodologiques présentées dans telle brochure? (liste de suggestions)

- Avez-vous rencontré des difficultés par rapport à l'une ou l'autre des activités décrites dans les notes méthodologiques? (oui/non) Si oui pour quelles activités?

-A votre avis les sujets traités dans la méthodologie le sont-ils de manière adéquate?(oui/non)Pourquoi?

- Avec vos élèves à quelle fréquence avez-vous recouru à des moyens complémetaires (par rapport aux moyens officiels) (échelle en 4 points: souvent->jamais)

-Que pensez-vous de la conception de cet ouvrage(nouvelle méthodologie)? (7 proposition: oui/non)

-L'ordinateur a-t-il une utilité quelconque à l'école (non/oui/ pourquoi)

--Si l'institution mettait un ordinateur à disposition de votre classe, quels usages imagineriez-vous d'en faire? (question ouverte)

-Y-a-til une(des) matière(s) scolaires(s) pour laquelle(lesquelles) l'ordinateur vous semble mieux adapté? Non/oui, si oui lesquels et pourquoi)

Rapport aux élèves et à leurs progrès et à leur carrière

-Quels sont les critères d'évaluation?(niveau de développement et progrès faits, acquisitions, bonne volonté)

- Pour chacun des objectifs suivants indiquez son degré d' importance par rapport au processus d'orientation/sélection(offrir à tous l'occasion de satisfaire ses intérêts/éviter au maximum les réorientations ultérieures/ permettre au plus grand nombre d'accéder à des études longues/permettre aux potentialités de chacun de s'exprimer/s'adapter à l'évolution de chacun; échelle en 5 points: ne sais pas/sans importance/peu important/assez import/prioritaire)

-Comment les élèves travaillent-ils (individuellement,par deux,par groupes, oralement par écrit; échelle en 4 points: souvent->jamais)

-Quels devoirs à domicile donnez-vous à faire à vos élèves?(terminer un exercice, écrire un ex. copier le vocabulaire, apprendre le vocabulaire, répéter le vocabulaire, apprendre un dialogue, ... oui/non)

- En moyenne combien de temps passent-les élèves pour faire les devoirs? (moins d'un quart d'heure, 15-20 min. 20.30 min, plus de 30 min).

Attitudes à l'égard de certaines prises en charge des élèves

-Que faites -vous pendant les heures d'appui (temps consacré aux élèves en difficulté)?(choix multiple: ex: finir des exercices, travail par petits groupes, automatiser certains apprentissages, etc)

- A travers ces appuis, vous-êtes-vous fixé les buts suivants (choix multiple: ex. mettre les élèves à niveau,recueillir des informations pour ajuster votre enseignement, etc. et échelle en trois points: non/partiellement/oui)

- Les différences entre élèves se sont-elles réduites,stabilisées ou accrues entre le début et la fin de l'année?(dans le cadre d'une innovation)

- Face à un enfant qui a régulièrement des difficultés en mathématiques (ou en langue ou en dessin, etc), diverses réactions sont possibles et divers moyens envisageables. Ci dessous vous trouverez plusieurs attitudes plausibles devant l'enfant qui a des problèmes en mathématiques (ou en langue ou en dessin,etc). Indépendamment du fait que vous jugiez ces attitudes acceptables ou non, nous vous demandons de dire dans quelle mesure vous pensez qu'elles sont efficaces ou non pour permettre le développement de l'enfant en mathématiques (ou langue ou dessin...): (composantes proposées correspondant à 57 items:susciter l'activité cognitive, évaluation/punition/notes, attitude de

laisser-faire,rôle de l'enseignant, proposition de modèles corrects ou non, travail entre pairs,modification des programmes scolaires, référence aux parents, aux inspecteurs, répétitions/devoirs, remise en question/conflit cognitif,diagnostic médico-psychologique,vérification/reformulation des tâches (échelle en 7 points pas efficace->très efficace)

- L'enfant peut avoir de la facilité pour certaines disciplines, et rencontrer des difficultés dans d'autres branches. Selon vous, quelle est l'importance des diverses disciplines suivantes pour déterminer le degré d'intelligence d'un enfant? liste de 16 matières d'enseignement. Echelle en 7 points très important-> pas important du tout.

Horaire et temps scolaire

-Souhaiteriz-vous (modification en début de matinée, pause de midi, fin de l'après-midi, congé samendi matin; oui/non)

- Seriez-vous favorable à une diminution du temps d'étude en classe et donc à un allègement des programmes? (oui/non)

Questions aux parents

Satisfaction générale

- Etes-vous globalement satisfaits ou non de la façon dont le système est organisé?(échelle en 5 points: sans opinion/très satisfait->très insatisfait)

- Etes-vous satisfaits du travail que l'école est en train d'effectuer dans l'éducation de votre enfant (échelle en 5 points très satisfaits->très insatisfaits)

- Ce que l'enfant doit apprendre à l'école est : trop,juste ce qu'il faut,on pourrait faire plus

Attentes à l'égard des enseignants

- Indiquez les 5 qualités principales d'un bon professeur.

Attentes supposées des enseignants

- A votre avis les exigences de ces enseignants diffèrent-elles concernant le travail des enfants en classe, la discipline, les devoirs à domicile.

- Si des différences au niveau des exigences des enseignants existent, sont-elles: génantes, positives, sans importance?

- Voici une liste avec les principales sources d'informations sur les exigences de l'enseignant et la vie de l'école. lesquelles sont les plus importantes pour vous?(livret scolaire, devoirs, l'enfant, les camardes de l'enfant, les réunions de parents, les entretiens avec l'enseignant, les associations de parents, contacts avec d'autres parents, amis/voisins, bulletins/revues de l'institution scolaire (indiquez les trois les plus importantes par ordre d'importance)

Horaire et temps scolaire

-Etes-vous satisfait de l'horaire scolaire actuel? (oui/non)

-Souhaiteriz-vous: modification en début de matinée, pause de midi, fin de l'après-midi, congé samendi matin; (oui/non)

- Seriez-vous favorable à une diminution du temps d'étude en classe et donc à un allègement des programmes? (oui/non)

Devoirs à domicile

- Quelle est votre opinion au sujet des devoirs?
(diminution,suppression, intégration au heures scolaires, augmentation ,satu quo, révision à la maison ; oui/non)

- Combien de temps votre enfant consacre-t-il , en moyenne par jour, aux devoirs à domicile? (0,1/4h, 1/2h,1->5h)

- Aidez-vous/contrôlez-vous les devoirs? (temps consacré par les parents:0,1/4h, 1/2h,1->5h)

- Si vous n'aidez-pas pour les devoirs: pour quelles raisons?: vous êtes opposé aux devoirs, vous pensez qu'il ne faut pas aider, l'enfant ne veut pas/n'a pas besoin, manque de temps, trop difficile pour vous, ...) oui/non.

- l'enseignant a-t-il donné des conseils sur la manière d'aider l'enfant avec ses devoirs? oui/non

Le travail de l'école et la carrière scolaire des enfants

- De manière générale pensez-vous que les programmes sont: adaptés/inadaptés à l'age de l'enfant?

- Qui décide de l'orientation de l'élève? (les parents, les enseignants, l'élève, l'administration, diverses instances après concertation, ...)

-Comment jugez-vous l'action de l'école en matière d'apprentissage de base (lire écrire compter)? (échelle en 5 points: pas d'avis-> bien)

- Quels sont vos projets (et ceux de votre enfant) à la fin de l'école secondaire? (liste de possibilités scolaires et professionnelles)

Des changements possibles...

-Voici une liste de changements qu'on peut imaginer d'introduire dans l'école. indiquez les trois les plus importants (liste, ex: modifier les contenus, le mode d'évaluation,la façon d'enseigner des profs,faire participer les parents à la gestion, donner plus d'attention aux enfants en difficulté, s'occuper davantage des bons élèves...)

Le pourquoi des échecs et des difficultés

- Pourquoi, selon vous, un élève échoue-t-il à l'école (ou dans telle matière particulière)?

- Votre enfant a-t-il ressenti des problèmes d'adaptation? (plusieurs maîtres, autres camarades,autre rythme de travail, changement de locaux, devoirs à l'avance, évaluations différentes; échelle en 4 points: ne sais pas/pas ou peu de problèmes/quelques problèmes/beaucoup de problèmes)

- Votre enfant a-t-il eu des difficultés particulières dans une ou des branches? Si oui dans quelles matières?

- Face à un enfant qui a régulièrement des difficultés en mathématiques (ou en langue ou en dessin, etc), diverses réactions sont possibles et divers moyens envisageables. Ci dessous vous treouverez plusieurs attitudes plausibles devant l'enfant qui a des problèmes en mathématiques (ou en langue ou en dessin,etc). Indépendamment du fait que vous jugiez ces attitudes acceptables ou non, nous vous demandons de dire dans quelle mesure vous pensez qu'elles sont efficaces ou non pour permettre le développement de l'enfant en mathématiques (ou langue ou dessin...): (composantes proposées correspondant à 57 items):susciter l'activité cognitive, évaluation/punition/notes, attitude de laisser-faire,rôle de l'enseignant, proposition de modèles corrects ou non, travail entre pairs,modification des programmes scolaires, référence aux parents, aux inspecteurs, répétitions/devoirs, remise en question/conflit cognitif,diagnostic médico-psychologique,vérification/reformulation des tâches (échelle en 7 points pas efficace->très efficace)

- Comparez les changements intervenus entre l'année précédente et cette année (avec changement de structure) (temps que vous avez consacré aux devoirs de votre enfant, le besoin de stimuler l'enf., son envie d'aller à l'école, son plaisir d'étudier, l'importance donnée par l'enf. aux notes, sa crainte devant un travail écrit, le temps pour faire les devoirs, le temps pour les loisirs; échelle en 3 points moins important/pareil/plus important)

- L'enfant peut avoir de la facilité pour certaines disciplines, et rencontrer des difficultés dans d'autres branches. Selon vous, quelle est l'importance des diverses disciplines suivantes pour déterminer le degré d'intelligence d'un enfant? (liste de 16 matières d'enseignement.) Echelle en 7 points très important-> pas important du tout.

Information

- Quelles sont les principales sources d'information des parents sur l'école, les apprentissages scolaires, le développement des enfants,etc: consultation de spécialistes de l'éducation (pédagogues, didacticiens,psychologues,etc.), l'expérience professionnelle (la sienne propre), les mass-média (revues, émissions radio/télévision, livres), la formation (en général et spécifiquement professionnelle), les communications sociales informelles (entre amis, collègues, les parents d'élèves, d'autres professionnels du champ éducatif).échelle en 7 points: je ne suis absolument pas d'accord->je suis absolument d'accord

- Estimez-vous être suffisamment informés sur l'école? (échelle en 5 points: ne sais pas, pas du tout->tout à fait)

- Dans quel domaine aimeriez-vous être informé(s) davantage? (programme/méthodes, devoirs,exigences de l'enseignant, notes/examens, parascolaire/loisirs,suite de la scolarité, ...) oui/non

questions au public(jeunes de 20 ans)

- Quelle est l'image du maître type, du maître idéal, du mauvais enseignant (parmi les dimensions proposées: comportement didactique, atmosphère de la classe, justice, empathie, stabilité émotionnelle, humour)

- Quels sont les buts des enseignants? (23 buts proposés, par ex:être un exemple dans toute circonstance, gagner la confiance des parents, tenir le programme,promouvoir la confiance en soi, etc; important /pas important)

-Degré de qualité de l'enseignant suisse(: échelle en 4 points:très bon->mauvais)

- Pourquoi un individu devient-il enseignant? (raisons matérielles, idéelle,de pouvoir)

-Je trouve(je ne troue pas) que : le métier d'enseignant est un bon métier, les enseignants devraient avoir des enfants eux-mêmes,l'enseignant devrait s'engager dans une activité d'ordre public

- Quels sont les avantages et les inconvénients (en tant qu'élève) d'un changement d'école pendant la scolarité obligatoire?
-

2. Choix des écoles

Questions aux parents

-Remetteriez-vous votre enfant dans une école de ce type? (expérimentale)

3 Objectifs principaux de l'éducation

Questions aux enseignants

-Appréciation des fonctions de l'école suivantes : de transmission des connaissances,d'épanouissement de la personnalité, de gardiennage/surveillance, d' initiation, de socialisation, d'autorité, de reproduction, d'endoctrinnement; échelle en 5 points, tout à fait d'accord->pas d'accord du tout)

-La politique cantonale de l'éducation tient compte (largement, partiellement , pas) des classes à plusieurs degrés pour ce qui concerne: les moyens d'enseignement, les programmes d'enseignement , les moyens d'enseignement, l'organisation générale de l'enseignement, les réformes et innovation scolaires)

Questions aux parents

-Importance de savoir lire, de donner aux élèves l'envie de lire ,de connaître le français écrit , d'avoir envie d'écrire, de savoir écrire sans fautes(langue 1ère) ,Importance d'apprendre les mathématiques (utile/important/indispensable)

- Importance de développer la confiance en soi,le sens critique, l'autonomie dans le travail, le sens des responsabilités, le respect des consignes, le respect de l'autorité (utile/important/indispensable)

-L'école secondaire inférieure devrait : préparer à un métier,donner envie d'apprendre toujours plus, donner une culture générale, développer l'esprit critique, donner les moyens d'accéder à une profession bien rémunérée et de statut social élevé (choisissez trois réponses parmi ces affirmations)

- Quelle importance accordez-vous (et devraient accorder les enseignants, 2 questions distinctes) aux buts suivants en ce qui concerne votre enfant: qu'il réussisse à l'école, qu'il devienne un individu responsable,qu'il soit heureux à l'école, qu'il devienne autonome,qu'il acquière l'esprit de coopération, qu'il apprennne le sens de l'effort,qu'il acquière le sens de la dicipline,qu'il apprenne à respecter autrui, qu'il acquière l'esprit critique. échelle en 4 points: assez-important->essentiel.

4 Coûts en matière d' éducation

(pas trouvé de questions sur ce thème dans les questionnaires suisses)

5 Participation des parents

Questions aux enseignants

- Pour chaque proposition dites si vous êtes d'accord ou non (importance de construire un rapport de confiance avec les parents, les parents perçoivent mal le rôle de l'enseignant dans la sélection/orientation, nécessité de coordonner les exigences, certains parents comprennent mal ce que les enseignants attendent d'eux, importance donnée par les parents aux rapports avec les enseignants est très variable; 3 points d'accord possibles: sans opinion/non/oui)

- Dans la liste suivante, indiquez quelles ont été les occasions de rencontre avec les parents de vos élèves (réunion de classe, rendez-vous individuels à la demande des parents ou à votre demande, classe "porte-ouverte", rencontre informelle dans la rue ou ailleurs; échelle en trois points: jamais/avec certains parents/avec presque tous les parents)

- Dans quelle mesure les points suivants ont-ils été abordés lors de ces contacts (problèmes scolaires, pronostics d'orientation, rôle du maître dans orientation/sélection, possibilités d'orientation ultérieure, ..., échelle en trois points: jamais/parfois/très systématiquement)

- Comment informez-vous les parents sur le travail et le comportement de vos élèves (9 propositions : moyen utilisé: oui/non: degré d'efficacité: bon/moyen/faible)

Questions aux parents

- Etes-vous satisfaits des contacts que vous avez eus avec les enseignants? (oui/non)

- Sans tenir compte de la séance organisée pour tous les parents en début d'année, avez-vous rencontré en cours d'année le maître de classe? Si oui combien de fois?

- Qui a pris l'initiative de la rencontre? (parents ou enseignant)

- Si pas de rencontre, pourquoi?(renoncement de la famille, manque de temps, oubli, autre...)

- Quels thèmes ont-ils été abordés? (résultats scolaires, comportement à l'école, comportement à la maison, orientation, organisation de l'année; échelle en deux poinst: non jamais/oui, au moins une fois)

-Voci une liste d'attentes qu'on peut avoir en tant que parents au sujet des contacts individuels avec les enseignants, indiquez les 3 les plus importants (1,2,3): des renseignements sur le travail et les capacités de votre enfant, sur ses résultats dans les différentes branches, sur sa position par rapport aux autres élèves, sur son comportement, sur l'école et les exigences de l'enseignant(e) , programme, méthodes, absences, un échange sur l'éducation des enfants en général, des conseils sur l'aide à approter à votre enfant, une discussion sur l'avenir de votre enf., être rassurés au sujet de votre enf.,pouvoir donner à l'enseignante des renseignements sur votre enfant, autres attentes...)

- Dans l'ensemble avez-vous trouvé que les enseignants étaient disponibles/peu disponibles?

- Qui vous a informé sur l'organisation et le fonctionnement de l'année? (l'enseignant de l'année précédente, la direction , d'autres parents, le maître de classe, autre; échelle en 3 points: pas du tout/un peu/beaucoup)

-Voici une liste de diverses formes de participation des parents aux activités de l'école: assister les enseignants dans la classe pour aider les enfants dans leur travail, surveiller les récréations,gestion de la bibliothèque, participer aux décisions sur la répartition des enfants dans les classes et écoles, participer aux décisions sur redoublement/promotions, participer à un groupe sur règlement interne/les modifications d'horaire...,participer à l'enseignement de certaines branches, groupe de travail sur nouvelles méthodes d'enseignement,parascolaire, cours pour parents (échelle en 4 points: ce n'est pas le rôle des parents->nous serions prêts à participer)

ANNEXE 4

Un échantillon d' enquêtes suisses dans le domaine des attentes et attitudes à l'égard de la formation

AEBERLI C.
Rückblickende Beurteilung der Oberstufenschule: Entwicklung im Beruf:Vergleich mit der dreigliedrigen Oberstufe, Zürich, Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pestalozzianum Zürich, 1988.

AEBERLI C., OERTEL L.
Tagesschule Feldblumen, Pädagogisches Abteilung Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Februar 1987.

ALLAL L., DAVAUD C., FETE-PADLINA A.
Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'allemand, Anquête auprès des élèves des trois degrés du cycle d'orientation, Cycle d'Orientation de Genève, Centre de recherches psychopédagogiques du C.O et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, Janvier 1978.

ALLEMANN A., HEDINGER U.K.
Studie über die Rekrutierung in die Ausbildung und den Beruf des Primarlehers: Teil 1: Absolventen des letzten Jahrgangs der 4järigen seminaristischen Ausbildung, Amt fur Unterrichtsforschung un - planung, Bern, 1982. *Teil 2 :Austretende Absolventen der maturitäts-gebundenen Leherbildung*, Bern, 1983.

BELL N. PERRET-CLERMONT A.-N. , BAKER N.
La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez des élèves en fin de scolarité obligatoire. *Revue suisse de psychologie*, no 48, 1989.

BELTRANI M., MOSSI G.
L'innovazione pedagogica nell'opinione dei docenti della Scuola Media, Ufficio studi e ricerche, DPE, Bellinzona, 1982

BOCCHI P.C.
Approche de l'univers scolaire à travers les représentations d'élèves de la "scuola media unica" du Canton Tessin, Mémoire de licence, FPSE, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, juillet 1990

BRUNNER J.
Die Erziehungsziele der Primarleher und Probleme iher empirischen Erhebung, Beltz, Basel, 1980 (Université de Fribourg, Institut de pédagogie)

BUFF A.
Summative Evaluation 3, Amt für Unterrichtsforschung un Planung des Kantons Bern, Juni 1986

BUFF A., ROHNER A.
Schülerbeurteilung ohne Noten, Amt für Bildungsforschung des Erziehungsdirektion des Kantons Bern, september 1989

CALPINI J.-C.
Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français. Synthèse des opinions d'une centaine d'enseignants après deux ans de pratique de l'enseignement renouvelé en 1P -2P, Cahiers du Centre vaudois de recherches pédagogiques, août 1982 (nouveau cahier en 1984, après 4 ans de pratique de cet enseignement)

CASPARIS C.
Ergebnisse einer Befragung der Leherschaft zum Lehrplan: Laufbahnwahlorientierung, Luzern, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, 1982

CHRISTEN D.
L'école sans notes, pratiques et opinions découlant d'une appréciation non chiffrées du travail des élèves en 1P et 2P de 1980 à 1984, Centre vaudois de recherches pédagogiques, septembre 1984.

CHRISTEN D.
L'évaluation pédagogique en éducation physique: étude sur l'utilisation du "Livret d'aptitudes physiques" dans les classes vaudoises", Lausanne, Département de l'Instruction publique et des cultes, Centre vaudois de recherches pédagogiques, 1985

CLOETTA B., HEDIGER U.K.
Die Berufssituation junger Leher, Haupt, Bern, 1981

COLLECTIF
*Gli atteggiamenti e le aspirazioni degli studenti ticinesi (IX anno di scuola),*Ufficio Studi e Ricerche, DIP Ticino, Bellinzona, giugno 1980

COLLECTIF
Gli insegnanti del settore medio di fronte all'innovazione scolastica, Ufficio Studi e Ricerche, DIP Ticino, Bellinzona, 1981

COLLECTIF
Formation Gymnasiale en quatre ans, Gymnase français et Gymnase économique de Bienne, Rapport d'évaluation, Office de recherche et de planification pédagogiques, Tramlan 1989.

COLLECTIF (Groupe romand d'aménagement des programmes)
Résultats de la deuxième enquête par questionnaire (attitudes relatives au nouveau plan d'étude), Journal de l'enseignement primaire, No 16,DIP Genève, 1989.

COLLECTIF (Société pédagogique genevoise, Groupe cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines)
Découpage du temps scolaire: à la recherche du consensus. L'horaire miracle se cache-t-il dans les sondages?. Journal de l'enseignement primaire, No 34,DIP Genève, 1990.

COTTI A, MINOTTI R.
Indagine sui bisogni di aggiornamento dei docenti di scuola elementare, Ufficio Studi e Ricerche, DIP Ticino, Bellinzona, giugno 1987.

COTTI A. MINOTTI R.
*Indagine sui bisogni di aggiornamento dei docenti di scuola materna,*Ufficio Studi e Ricerche, DIP Ticino, Bellinzona, dicembre 1988.

CRIBLEZ L., TALAMONA R., ZINGG E.
Umfrage zur Fünftagewoche an den öffentlichen Schulen der Stadt Bern, Bericht zuhanden der Schuldirektion Bern, Bern, Universität Bern, Pädagogisches Seminar, Abteilung Allgemeine Pädagogik, 1989.

DAVAUD C. ALLAL L.
Effets de facteurs extra-scolaires sur les attitudes des élèves à l'égard de l'allemand, Document du Cycle d'Orientation de Genève, Centre de recherches psychopédagogiques du C.O et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, 1979.

DESCHAMPS J.C., LORENZI-CIOLDI F.,MEYER G
L'échec scolaire. Eleve modèle ou modèles d'élèves? Ed. P.M. Favre, 1982 (Universités de Lausanne et de Genève, Faculté des sciences sociales et politiques et département de sociologie)

DOISE W, MEYER G., PERRET-CLERMONT A.N.
Etude psychosociologique des représentations d'élèves de fin de scolarité obligatoire, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, No 2,Université de Genève, 1976.

EGGIMANN G, STENGEL H.
Ce que l'école m'a donné pour la vie, Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen, Bern , EDMZ, 1975.

ERBA D., BESOZZI E,et al.
L'immagine della scuola nei giovani liceali ticinesi: due studi di caso:Bellinzona e Lugano 1, Ufficio studi e ricerche , DPE Ticino, Bellinzona, 1988.

ERBA D., BELTRANI M., MOSSI G.
Struttura a livelli e struttura a sezioni: l'innovazion pedagogica nell'opinione dei docenti di scuola media, Ufficio studi e ricerche del DPE, Bellinzona, XXX

FAERBER H.R.
Das Schulklima an der Kantonsschule Solothurn: eine Untersuchung im Auftrag des Regierungsrates des Kantons Solothurn, Zurich, 1988.

FAES M.J.
Jeux de lecture: avis des enseignantes, Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques, décembre 1984.

FAVRE P.
"Enquête D", Document de travail, Gymnase cantonal de neuchâtel, 1985.

FAVRE B., MONTANDON C.
Les parents dans l'école:ce qu'en disent les enseignants primaires genevois, *Cahiers du Service de la recherche sociologique*, Genève,No 30, 1989.

GALLI E.
Bisogni di aggiornamento dei docenti di scuola media,Ufficio Studi e Ricerche, DIP Ticino, Bellinzona, giugno 1987.

GALLI E
Giovani e computer: attitudini e cultura nella percezione giovanile delle nuove tecnologie:Studio sociologico regionale, Lugano, Banca della Svizzera Italiana, 1988 (Ufficio cantonale di Orientamento scolastico professionale-Canton Ticino).

GOGNIAT F.
Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français. Synthèse des opinions des enseignants de 5e après un ou dex ans de pratique de l'enseignement du français renouvelé, Cahiers du Centre vaudois de recherches pédagogiques, sept. 1986 (idem pour les enseignants de 6e en 1987).

GUBLER E.
Introduction du système à options à l'école secondaire supérieure et quelques incidences sur les attitudes des élèves: comparaison entre les collèges Rousseau et Calvin. Mémoire de licence, FPSE, Section des Sciences des l'éducation, Université de Genève, 1988.

GUTKNECHT E., SCHALLER J.C.
Regards sur l'école, Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen, Bern, EDMZ, 1986.

HELLER M., et al.
Umfrageergebnisse zum Uebertrittsverfahren für Sekundar-und Realschule, In *Basellandschaftliche Schulnachrichten*,no 43, 1982, Heft 1 (Schulinspektorat Baselland).

HEXEL D.
Expérimentation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire: conséquences de l'enseignement de cette langue au cycle d'orientation, Genève, Centre de recherches psychopédagogiques du C.O., 1988.

HEXEL. D., PINI G., *L'enseignement de l'allemand à l'école primaire modifie-t-il l'attitude des élèves du cycle d'orientation face à l'apprentissage de cette langue? Bilan intermédiaire d'une recherche actuellement en cours*, Cycle d'Orientation de Genève, Centre de recherches psychopédagogiques du C.O .octobre 1986

HUBERMAN M.
La vie des enseignants, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1989. (Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation)

HUTMACHER W., LEVY M.T.
Lire et écrire. Attentes parentales et appréciation de l'école, *Journal de l'enseignement primaire*, No 19, Département de l'instruction publique, 1989.

HUTTER S., WERLEN B.
Der Uebertritt von der Primarschule in die Orientierungsschule: Die Auslesepraxis im Wallis aus der Sicht der Kinder und Eltern, Psychologisches Institut der Universität Zurich, Abteilung für Angewandte Psychologie, 1986.

KLAGHOFER R, OSER F., PATRY J.L.
Der Leher besser als sein Ruf, Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen 1986, Bern, EDMZ 1987.

LEPORI F.
La scuola media vista dagli allievi, Ufficio dell'insegnamento medio, DPE Ticino, 1984.

MARTIN D.
Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie d'enseignement du français, Synthèse des avis d'enseignants de 7e, après un ou deux ans de pratique de l'enseignement renouvelé, Centre vaudois de recherches pédagogiques, Avril 1988.

MASSARD V.
Les enseignants face aux fonctions de l'école, Mémoire de licence, Séminaire de pédagogie, Université de Neuchâtel, 1983.

MAULINI O.
Les divergences entre enseignants de l'école primaire et du cycle d'orientation dans l'instruction publique genevoise: réelles ou imaginaires? L'exemple de l'enseignement précoce de l'allemand. Mémoire de licence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, avril 1990.

MEYER B.
Situation des maîtres titulaires de classes à plusieurs degré dans le canton de Bern, Office de recherche et de planification pédagogiques du canton de Bern, décembre 1981.

MORET J.R.
Etudes des stéréotypes des enseignants et des parents:analyse de contenu et quelques facteurs influents. Thèse de doctorat, Institut de pédagogie, Université de Fribourg, 1985.

MUGNY G., CARUGATI F.
L'Intelligence au pluriel, Ed. Delval, Cousset, 1985 (Pour les données relatives à la Suisse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation).

MULLER B., NICOLET M
Etude sur la 5ème secondaire. Enquête auprès des parents, Département de l'instruction et des Cultes du canton de Vaud,Centre vaudois de recherches pédagogiques, 1989.

MULLET B., NICOLET M.
Etude sur la 5ème secondaire Enquête auprès des enseignants,Cahiers du Centre vaudois de recherches pédagogiques,1989.

NUFER E.
Einstellungen, Wünsche und Erfahrungen von Eltern im Zusammenhang mit Schülerbeurteilung, Lizentiatsarbeit, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, 1985.

OGGENFUSS F.
Repetenten in der Primarschule, Erziehungdirektion des Kantons Freiburg, Freiburg, 1982.

PALAGI S.
Formation continue des enseignants, Enquête auprès des enseignants de la scolaité obligatoire et des classes enfantines (rapport no 2), Centre vaudois de recherches pédagogiques, Juin 1986.

PINI G
L'attitude des instituteurs genevois face au redoublement. Modeste contribution à l'étude d'un problème intéressant. *Journal de l'enseignement primaire,* No 23,DIP Genève, décembre 1989.

SALAMIN J.P.
Programme et grille horaire du CO, Rapport de l'enquête individuelle, D.I.P. du Valais, Office de recherche et de documentation pédagogiques, Mai 1989

STEINER M.R.
Lehrplandifferenzierung in der kaufmännischen Berufsausbildung, Hochschule st Gallen für Wirtschafts und sozialwissenschaften, Institut für Wirtschaftpädagogik, 1980.

STOCKLI G.
Pass Besser auf-gib dir mehr Mühe! Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen ind Schülern der vierten klasse, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, 1990.

STRASSER U.
Die Sonderklasse-Lehrer, Schüler und Unterricht in den kKeinklassen des Kantons Zürich, Luzern, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 1987.

TAMAGNI M.
Il passaggio dal ciclo di osservazione al ciclo di orientamento nella Scuola media ticinese: uno sguardo psico-sociologico sulle rappresentazioni delle famiglie, Mémoire de licence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation , Section sciences de l'éducation, Université de Genève, 1991.

VOGT R.
Observation de l'introduction de Vorwaerts. Avis des enseignants de 5e, Centre vaudois de recherches pédagogiques,décembre 1986.

VONTOBEL J. et al.
Was meinen die Schüler? Eine Untersuchung zu den Interessen und Problemen heutiger Schüler, Pestalozzianum, Zürich, 1979.

VONTOBEL J, LOBSIGER E.*"Dans Klassenlager als Chance", Reihe "Das soziale erfaher"* des Pestalozzianums Zürich, Verlag Kéett und Balmer, Zug, 1981.

VOUILLOZ M.F.
Structures scolaires et construction de l'identité sociale de l'adolescent:quelques éléments pour l'analyse du cas de l'école secondaire et des conséquences de sa structure sélective sur les représentations de soi et d'autrui chez les élèves, *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation* de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève, 1981, no22.

VUILLE M.
Les maîtres d'école. Analyse sociologique de la situation professionnelle des instituteurs: à la lumière de l'exemple vaudois. Vevey, Ed delta S.A. 1978 (Université de Lausanne, section de sociologie).

WALTHER K., CLAUDE C., BIGLER M., THOMET U.
Die Leherin, der Leher in den Augen von 750 Eltern. Bern, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Mai 1989.

WEISS J., WIRTHNER M.
Enseignement du français: ce qu'en disent les enseignants de première et deuxième années primaires, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, série "Recherches", novembre 1986.

WIRTENSOHN M., BERNATH W., LOHRER E
Die Schul-und Berufslaufbahnen im rückblickender Urteil der Jugendlichen, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogisches Abteilung Psychologisches Institut der Universität Zürich Abteilung Angewandte Psychologie, 1983.

ANNEXE 5

Quelques caractéristiques des groupes interrogés (informations pouvant jouer le rôle de variables indépendantes dans les enquêtes)

CARACTERISTIQUES DES GROUPES INTERROGES

(informations pouvant jouer le rôle de variables indépendantes)

Questions aux parents

- Age du répondant
- Nombre d'enfants dans la famille
-sexe des enfants
- Degré scolaire fréquenté
- De manière générale, à l'école cette année l'enfant se sent: très bien, assez bien,mal, ne sais pas
- Les résultats scolaires de votre enfant sont: très bons, bons, moyens, juste suffisants, insuffisants, ne sais pas
-Profession actuelle du père (et de la mère) et position:.....
  situation dans la profession (salarié/ à son compte)
  secteur (public/privé)
-Taux d'activité du père et de la mère (0,1/4,1/2,3/4,4/4)
- Dernière école fréquentée par le père et par la mère (scolarité obligatoire, post obligatoire, formation professionnelle -type, université/haute école, ...)
- Diplôme professionnel ou scolaire le plus élevé du père et de la mère
- Nationalité d'origine du père et de la mère (ev. date d'immigration)
-Religion du père et de la mère
- Quels souvenirs de la scolarité (mauvais, mitigé,bons, ne sais plus) du côté du père et de la mère
- Appartenance à une association de parents d'élèves

Questions aux enseignants

- Age
- Nombre d'enfants de l'enseignant (0->?)
- Sexe de son (ses) enfant(s)
- Degré scolaire fréquenté par l'enfant (les enfants)
- De manière générale, à l'école cette année les enfants se sentent: très bien, assez bien,mal, ne sais pas
- Les résultats scolaires de votre(vos) enfant(s) sont: très bons, bons, moyens, juste suffisants, insuffisants, ne sais pas
-Profession actuelle du conjoint et position:.....
  situation dans la profession (salarié/ à son compte)
  secteur (public/privé)
- Profession des parents de l'enseignant
-Taux d'activité (et celui du conjoint)(0,1/4,1/2,3/4,4/4)
- Parcours de formation suivi
- Dernière école fréquentée par le conjoint (scolarité obligatoire, post obligatoire, formation professionnelle -type, université/haute école, ...)
- Diplôme professionnel ou scolaire le plus élevé du conjoint
- Nationalité d'origine et celle du conjoint (ev. date d'immigration)
- Religion
- Quels souvenirs de la scolarité ? mauvais, mitigé,bons, ne sais plus
- Appartenance à une association syndicale ou pédagogique?

Auswahl von Publikationen aus dem Bereich Bildung und Wissenschaft	Choix de parutions récentes du domaine éducation et science
Schlüssel für Berufsausbildung 1990, Bern 1990, 38 S., Fr. 9.—, Best.-Nr. 293	Code de formation professionnelle 1990, Berne 1990, 38 p., 9 fr., numéro de commande 293
Die Bedeutung der privaten Organisationen ohne Erwerbszweck in den Forschungs- und Entwicklungsstrukturen der Schweiz, Bern 1990, 76 S., Fr. 16.—, Best.-Nr. 294	Die Bedeutung der privaten Organisationen ohne Erwerbszweck in den Forschungs- und Entwicklungsstrukturen der Schweiz, Berne 1990, 76 p., 16 fr., numéro de commaande 294 (en allemand, avec résumé en français)
Schülerinnen, Schüler und Studierende 1989/90, Bern 1991, 94 S., Fr. 21.—, Best.-Nr. 301	Elèves, étudiantes et étudiants 1989/90, Berne 1991, 94 p., 21 fr., numéro de commande 301
Berufsausbildung 1989/90, Bern 1990, 88 S., Fr. 20.—, Best.-Nr. 302	Formation professionnelle 1989/90, Berne 1990, 88 p., 20 fr., numéro de commande 302
Drittmittel für die Forschung im Hochschulbereich, Untersuchung am Beispiel der Universität Bern und der ETH Zürich, Bern 1991, 32 S., Fr. 8.—, Best.-Nr. 306	Sources extérieures de financement de la recherche universitaire, enquête-pilote sur l'Université de Berne et sur l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich, Berne 1991, 32 p., 8 fr., numéro de commande 306
Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz, Bern 1991, 100 S., Fr. 22.—, Best.-Nr. 318	Enfants et jeunes d'origine étrangère dans le système de formation en Suisse, Berne 1991, 100 p., 22 fr., numéro de commande 318

Système de formation en Suisse. Eléments d'une mosaïque, Berne 1991, 72 p., 17 fr., numéro de commande 334

The Swiss Educational Mosaic. A study in diversity, Berne 1991, 72 p., 17 francs, number to order 337

Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1992, 400 S., Fr. 95.- / Annuaire statistique de la Suisse 1992, 400 p., 95 fr.

Kantone und Städte der Schweiz. Statistische Uebersichten 1991, Bern 1991, 252 S., Fr. 46.—, Best.-Nr. 322

Cantons et villes suisses. Données statistiques 1991, Berne 1991, 252 p., 46 fr., numéro de commande 322