

Une étude du script classe

Michel Loranger

Rodolphe Arsenault

université laval

Chantal Plante

service à l'enfant et à l'adolescent de cochrane sud

La recherche rapportée dans cet article vise à décrire et à comparer les représentations du script classe chez des élèves de sexes et d'ordres d'enseignement différents. Soixante-quatre élèves du primaire (quatrième et sixième année) et du secondaire (deuxième et cinquième) inscrits à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) y ont participé. Les garçons et les filles ont été répartis en nombre égal et aléatoirement à chaque ordre d'enseignement. Ils ont été interrogés individuellement. L'analyse des protocoles écrits a permis de dresser des tableaux détaillés de la structure de la représentation du script classe (buts, événements, rôles, accessoires) et de présenter la synthèse des principales composantes du script classe chez les élèves. Les résultats concernant les buts, les rôles et les événements de la classe, des garçons et des filles des quatre ordres d'enseignement ne sont pas significativement différents. Enfin, les élèves du primaire, garçons ou filles, verbalisent plus d'événements dans la catégorie *hors-classe*, et les garçons du secondaire font référence à moins d'accessoires.

This paper describes and compares classroom scripts of pupils of both sexes and at both primary and secondary levels. Sixty-four primary (grades 4 and 6) and secondary (grades 9 and 13) pupils from the Montreal Catholic Schools Commission, chosen at random across levels, but equally between genders, were interviewed individually. Data from the analysis of resultant written protocols display such structural features as goals, events, roles, and minor factors. A synthesis of the main components of classroom scripts shows that aims, roles, and classroom events are not significantly different across gender and level. Primary school boys and girls do, however, verbalize more events taking place outside class, and secondary school boys refer less often to minor issues.

LA NOTION DE SCRIPT

Les divisions entre la psychologie sociale et la psychologie cognitive ont grandement marqué la recherche en psychologie du développement pendant de nombreuses années. Des efforts de part et d'autre ont graduellement été faits depuis ce temps et ils caractérisent l'approche socio-cognitive. Il s'agit d'efforts louables et intéressants mais qui maintiennent encore la dichotomie artificielle entre ces domaines. En effet, les recherches qui

tendent de joindre ces deux champs d'intérêts en vue d'une approche complète et unifiée du développement en arrivent trop souvent à une comparaison partielle de l'effet ou de l'importance de l'un sur l'autre (French, 1985).

L'entrée récente dans ce contexte de la théorie des schémas et les études sur les schémas d'événements, appelés aussi scripts, est prometteuse. En effet, le script permet d'aborder la problématique sous un angle différent en faisant plutôt ressortir l'interdépendance du monde objectal et du monde social dans le développement de l'individu. L'étude des scripts se situe dans une approche socio-cognitive.

Le modèle script, quoique faisant partie d'un domaine de recherche relativement nouveau, a des racines anciennes dans la théorie des schémas (voir Mandler, 1983 pour plus de détails sur les représentations schématiques). En fait, les scripts constituent des schémas d'événements spécifiques, tels aller au restaurant, faire une visite à l'hôpital, aller chez le coiffeur. Les chercheurs de ce domaine considèrent donc que la connaissance est organisée dans la mémoire autour d'une séquence d'épisodes ou d'événements particuliers, composés à la fois d'éléments de base essentiels et de composantes optionnelles. Ainsi, cette structure schématique offre une grande flexibilité puisqu'il appert que certaines de ses composantes peuvent être remplacées sans altérer la qualité de la compréhension du sujet. French (1985) résume cette idée lorsqu'elle dit: "It is their 'flexibility within parameters of certainty' that makes event schemas powerful cognitive constructs that can effectively guide comprehension and behavior" (p. 183).

Le script n'est donc pas une structure cognitive linéaire mais plutôt une structure hiérarchique qui s'apparente au modèle de l'arbre (Bower, 1978; Bower, Black, & Turner, 1979; Schank & Abelson, 1977) dominé par des scènes majeures qui se subdivisent par la suite en plusieurs actions (Abelson, 1981). Il s'opère une réorganisation et une réévaluation constante de ses composantes, des liens multiples qui les unissent et de leur importance relative. Ce processus permet aussi d'emmagasiner le maximum d'informations avec le minimum de caractéristiques (Fayol, 1985; Nelson, 1978). Bref, il s'agit d'une structure complexe guidant la compréhension des situations et les comportements de façon très économique. Abelson (1981) décrit le script en ces termes: "A hypothesized cognitive structure that when activated organizes comprehension of event-based situations" (p. 717).

L'étude que nous avons menée s'inscrit donc dans cette optique. Nous nous intéressons à la représentation de la situation que constitue la classe chez l'élève. Nous partageons la vision de French (1985) selon laquelle la représentation d'événements généraux chez l'individu peut servir de base pour mieux comprendre le monde social et le monde physique en plus de fournir un contexte indispensable pour les interactions sociales et le déve-

loppement cognitif. Dans ce sens toujours, le développement cognitif est vu comme un processus graduel de décontextualisation (French, 1985). En d'autres mots, une habileté cognitive qui vient à peine de se construire doit d'abord s'exercer dans son contexte d'apparition avant de pouvoir être généralisée à d'autres situations, de manière à favoriser le développement de la représentation de l'événement. Par ailleurs, une fois la représentation de cet événement bien organisée, l'individu, voire le jeune enfant, possède un contexte cognitif essentiel à la poursuite de plusieurs autres activités cognitives liées à la communication, telles le langage, la compréhension de la séquence temporelle, de la réversibilité et de la catégorisation (Fivush & Slackman, 1986).

Une étude de Nelson et Gruendel (1979; cité par French, 1985, p. 197) vient confirmer ces dires. Ainsi, quoiqu'on ait cru pendant de nombreuses années que le discours des enfants était hautement égocentrique, les résultats démontrent que les enfants de quatre ans ont des conversations très étendues lorsque les événements dont ils parlent sont connus de leurs interlocuteurs. Bref, les enfants monologuent possiblement avec les autres enfants lorsqu'ils ne partagent pas les mêmes scripts. Landau et Goldfried (1981) présentent dans ce sens l'intéressant modèle de Wallace concernant ce qu'un individu doit faire pour entrer en interaction sociale. Il doit d'abord reconnaître les conditions d'entrées du script et récupérer du coup la représentation de l'événement qui y est associée. Puis, parmi les différentes actions proposées, il doit choisir celle qui semble la plus appropriée à la situation, étant donné le rôle qu'il occupe à ce moment. Ainsi, l'activité de compréhension d'un événement est rendue possible, selon ce modèle, lorsque ce qui est vu et entendu est pairé avec une expérience similaire vécue et emmagasinée antérieurement dans la mémoire. "By this view, man is seen as a processor that only understands what it had previously understood" (Schank & Abelson, 1977, p. 67).

Ainsi, les scripts ne sont pas innés mais s'acquièrent graduellement en interagissant avec le milieu. Malgré leur formation individuelle, ils sont donc partagés par les membres d'une même culture, stimulant de ce fait le développement de la communication et de l'interaction sociale (French, 1985). Une étude effectuée par Bower, Black, et Turner (1979) démontre à cet effet l'uniformité culturelle concernant les actions de base essentielles et propres à différents scripts. D'autres travaux effectués auprès des enfants montrent aussi que les scripts sont présents très tôt dans le développement et qu'ils correspondent à une forme de connaissance importante, complexe, stable et accessible (French, 1985; Nelson, 1978).

Abelson (1976) a bien mis en évidence l'utilité du recours au modèle du script pour mieux comprendre les conduites. Il distingue l'utilisation des scripts dans le processus de communication et l'implication des scripts dans

l'activité quotidienne. Ainsi, les scripts permettent, lorsqu'ils sont partagés par les personnes impliquées dans une situation de communication, de favoriser la compréhension et l'utilisation des inférences. D'autre part, c'est dans des automatismes que les scripts sont impliqués dans l'activité. Par exemple dans la situation du salon de coiffure, le script associé sert aux automatismes et guide l'action sans un recours à une activité cognitive réfléchie.

Les scripts apparaissent aussi intéressants en psychologie dans la mesure où ils laissent place à différentes possibilités ou arrangements selon les individus et selon les situations, en particulier pour les scripts qualifiés de faibles, c'est-à-dire ceux dont les composantes et les arrangements sont moins stéréotypés. Nous pouvons alors observer des profils individuels de représentation. La connaissance des éléments des scripts qui sont plus ou moins partagés peut alors aider à comprendre les conduites des individus, et à mieux saisir les notions de compétences sociales et d'habiletés sociales (Trower, 1982).

Dans des travaux récents (Loranger, 1987), nous avons observé que les élèves et les enseignants jugeaient les comportements des élèves en se référant principalement à la saisie du respect des règles de conduite en classe. La situation de la classe apparaît ainsi centrale en référence aux jugements émis. Ces constatations invitent à privilégier une étude de cette représentation de la classe, le script classe. Nous entendons ici par la situation de la classe, celle-là même à l'école où s'exercent les activités d'enseignement et qui implique des séquences de conduites, des activités, des rôles, des buts, des composantes physiques.

Nous savons aussi que les jugements des élèves en rapport avec leurs conduites à l'école diffèrent selon leur sexe et aussi selon les ordres d'enseignement (Loranger, Poirier, & Gauthier, 1983). Nous avons établi que les filles émettaient des jugements plus appropriés sur leurs conduites que les garçons et que les élèves plus jeunes se comportaient de la même façon lorsque comparés aux élèves plus âgés. Notre but, outre celui de documenter le script classe, est de vérifier si ces différences se traduisent par des particularités lors d'évocations du script classe.

Cet article propose donc une analyse de la représentation du script chez des élèves du primaire et du secondaire en recourant au modèle dégagé par Schank et Abelson (1977) et repris par Bower, Black, et Turner (1979). Notre approche est descriptive, devant contribuer à mettre en évidence les principaux buts inférés, les événements reliés à l'entrée en classe, les événements principaux reliés à la situation de la classe, les événements reliés au départ de la classe, les événements hors de la classe, les rôles et les objets nommés. Notre approche est aussi comparative parce que nous considérons les réponses des élèves de sexes et d'âges différents.

MÉTHODE

Sujets

L'échantillon provient de deux écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.) et il est composé de 64 sujets répartis également entre les différents ordres d'enseignement choisis (4^{ième} et 6^{ième} année, secondaire II et secondaire V). Les élèves proviennent du secteur de l'enseignement régulier. Ceux du primaire originent toutefois de milieux multi-ethniques. Les garçons et les filles ont été sélectionnés en nombre égal et aléatoirement à chaque ordre d'enseignement.

Procédé d'entrevue

Chaque enfant a été reçu individuellement et interrogé. L'interviewer a cherché à établir avec l'enfant une relation dans laquelle il est à l'aise et détendu. L'enfant a été informé qu'il participait à une recherche, que ses propos étaient confidentiels et enregistrés. La méthode d'entrevue privilégiée a été inspirée de la méthode clinique de Piaget (1972). Il s'agissait de favoriser les verbalisations de l'enfant. Les questions étaient les mêmes pour tous, apprises par l'interviewer et utilisées dans le contexte de la communication. La mise en situation était la suivante:

Imagine que tu es avec un enfant qui n'est jamais allé à l'école et que tu dois tout lui dire pour qu'il comprenne bien ce qui se passe quand on va en classe. Est-ce que tu comprends? Qu'est-ce qui se passe quand tu vas en classe? (Écoute des verbalisations)

Nous attendions suffisamment longtemps après les premières verbalisations de l'enfant pour qu'il se rende compte qu'il pouvait encore apporter des éléments. Lorsqu'il indiquait par son attitude ou verbalement qu'il avait tout dit, nous passions à une seconde étape. Intéressés à obtenir de l'enfant ou de l'adolescent la formulation la plus complète du script classe, nous lui fournissions un feed-back sur ce qu'il avait dit dans le but de le voir compléter ses verbalisations. Ce feed-back était suivi du questionnaire suivant: dis-moi maintenant (pause) qu'est-ce qui se passe en plus quand tu vas en classe? (Écoute des verbalisations).

Ensuite, nous poursuivions la conversation avec l'enfant à partir de trois questions principales et en ajoutant toute interrogation susceptible, sans orienter le contenu, de faire valoir le script classe de l'enfant. L'ordre des deux dernières questions pouvait être inversé. Les questions dirigées étaient les suivantes: a) Une classe c'est 30 enfants. Comment ça peut fonctionner tout ensemble? Comment on peut faire? b) Et pourquoi tu vas en classe?

Pourquoi on va en classe? c) Et c'est quoi une classe? La première question a été retenue pour faire l'étude de la représentation des règles de conduite. Aussi son contenu n'a pas été considéré dans le présent article.

Techniques d'analyse

L'analyse a porté sur le verbatim transcrit des entrevues. Chaque protocole a été analysé à l'aide de la grille de Bower, Black, et Turner (1979) tirée du modèle de Schank et Abelson (1977). Un système de quotation par signes a été utilisé pour identifier les différentes composantes du script classe, soit les rôles, les accessoires, les buts, les événements et les événements hors-classe.

L'analyse a été effectuée par un assistant de recherche. Il avait à identifier la présence des différentes composantes verbalisées, dont les rôles et les accessoires. Les rôles se définissent comme un ensemble de fonctions qu'une personne exerce lorsqu'elle occupe une position particulière dans un contexte social spécifique (Shaw & Costanzo, 1970, cité par Tessier, 1987). Un professeur et un élève en sont des exemples. Les accessoires sont le matériel de soutien inclus dans la scène, comme un pupitre ou des crayons.

Le modèle d'analyse emprunté suggère de préciser les conditions d'entrées dans le script. Cette composante demandait une adaptation puisqu'il apparaît évident, dans notre société du moins, que l'enfant doit aller en classe (condition d'entrée) et qu'il doit aussi en sortir éventuellement. Néanmoins, il était intéressant d'observer la façon dont l'élève gèrait cette contrainte. Nous y sommes parvenus en identifiant les buts ou les objectifs que ces élèves se sont donnés à l'intérieur de la situation de la classe (e.g. apprendre, avoir un bon emploi plus tard).

La séquence des événements a aussi été notée. L'événement permet à l'enfant de décrire sous forme de scènes ou d'actions qui les constituent "ce qui se passe généralement en classe" (e.g. j'écoute le professeur) et non pas ce qui s'est passé à un moment spécifique (e.g. hier après-midi, mon professeur m'a donné une copie parce que je parlais avec mon ami).

En cours d'analyse, nous nous sommes rendu compte que certaines scènes ou actions mentionnées sortaient du script classe tout en y étant tout de même reliées. La récréation et les devoirs à la maison en sont de bons exemples. Une sous-catégorie d'événements hors-classe a donc été créée. Finalement, les diverses actions énoncées par les élèves ont été regroupées naturellement sous des scènes plus englobantes (e.g. arrivée en classe: la cloche sonne, on monte à notre local, on défait notre sac).

Analyses statistiques

L'analyse des protocoles a consisté en premier lieu à décrire et à relever les fréquences des différentes actions ou scènes mentionnées. À partir d'une

étude des distributions de fréquence, nous avons opté de retenir les actions ou éléments mentionnés par au moins 15% des élèves. Par un procédé semblable, Bower, Black, et Turner (1979) en sont arrivés à utiliser un critère de 25% dans leur étude. L'écart entre nos deux études pourrait s'expliquer par le fait que leur échantillon était beaucoup plus grand.

Les comparaisons de groupes (garçons et filles et ordres d'enseignement) portent sur les fréquences totales observées des différentes composantes. La stratégie appliquée a été la suivante: un chi carré a été appliqué à ces totaux pour les quatre ordres d'enseignement et les deux sexes; lorsque le résultat était significatif ($p < 0,05$), des comparaisons étaient faites pour déterminer où se situaient les différences.

L'analyse de fidélité a impliqué deux juges indépendants qui ont corrigé les six mêmes protocoles choisis au hasard. Les pourcentages d'accord obtenus pour chaque groupe d'observations ($\% \text{ accord} = [N \text{ accord} / N \text{ accord} + N \text{ désaccord}] \times 100$) sont les suivants: rôles—90%; accessoires—100%; buts—92%; événements—90%; événements hors-classe—86%.

RÉSULTATS

Données descriptives

Les résultats sont présentés pour chacune des composantes du script. Nous avons relevé le nombre d'élèves ayant mentionné chaque action ou élément. Le total indique la somme des observations faites à chacun des ordres d'enseignement et pour chacun des sexes.

Les buts

Les buts sont des composantes essentielles de l'organisation complexe du script classe. Tous les buts mentionnés par les élèves ont d'abord été relevés pour ensuite être regroupés selon leur degré de similitude. Cette analyse a conduit à identifier cinq groupements de buts qui véhiculent entre 75% et 100% de buts exprimés par les différents groupes d'élèves. Ces groupements sont présentés au tableau 1.

Ces groupements s'apparentent aux buts associés à la réussite (*achievement goal*) de la taxonomie de Schank et Abelson (1977). La classe est associée à des buts d'apprentissage, de travail scolaire, d'instruction et de réalisation future. Les autres buts verbalisés par quelques élèves, tels se faire et avoir des amis, posséder des biens et de l'argent, passer le temps, niaiser pour me venger ne sont pas, de manière importante, associés au script classe.

L'activité aller en classe est obligatoire pour les enfants jusqu'à l'âge de 16 ans. Ce sont les adultes qui déterminent les buts de la situation à laquelle participent les enfants (Schank & Abelson, 1977). En conséquence, la

TABLEAU 1
Fréquences (N) des buts pour les filles (F) et les garçons (G) des différents ordres d'enseignement

	<i>4ième</i>		<i>6ième</i>		<i>sec.II</i>		<i>sec.V</i>	
	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>
	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
1. Apprendre des matières scolaires	8	8	8	8	7	8	8	8
2. Avoir un emploi/carrière/diplôme	2	3	7	7	7	7	5	4
3. Croissance personnelle	4	3	5	7	5	3	4	1
4. Etudier/travailler/écouter	3	4	2	4	2	1	1	2
5. Poursuivre des études supérieures	—	2	3	4	2	2	3	2
<i>Total</i>	19	25	28	36	25	25	28	17

Chi carré (primaire/secondaire par deux sexes, dl=3)=5,10, n.s.

majorité de ces buts, et plus particulièrement apprendre des matières scolaires, sont imposés par les adultes et partagés consciemment à différents degrés par les élèves (Slackman, Hudson, & Fivush, 1986).

Les événements

Le script est un schéma d'événements. Ces derniers sont donc au coeur de la représentation. L'analyse des protocoles nous a conduits à considérer quatre scènes: 1. les événements reliés à l'entrée en classe; 2. les événements reliés à la situation de la classe; 3. les événements reliés au départ de la classe; 4. les événements hors-classe. Les résultats pour ces scènes sont présentés aux tableaux 2 et 3.

Les événements reliés à l'entrée en classe. Nous avons relevé 25 événements différents sous cette scène. Seuls deux événements ont été verbalisés par au moins 15% de l'échantillon. Ce sont les suivants: 1. On entre en classe (50% des élèves); 2. On s'assoit (19% des élèves). On entre en classe est donc l'action principale rapportée. Dans les termes de Schank et Abelson (1977), elle constitue la conceptualisation principale de cette scène. Les autres événements sont aussi rattachés et pertinents à la situation de l'entrée en classe. Graesser et Nakamura (1982) qualifient les événements qui participent à la définition du script de typiques. Ces auteurs démontrent que les événements typiques sont à ce point partagés par tous qu'ils sont souvent négligés dans des tâches de rappel. De fait, les élèves en rappellent quelques-uns, négligent les autres et satisfont ainsi à la situation de communication.

Événements reliés au départ de la classe. Nous avons relevé dans cette scène 11 événements différents. L'événement le plus représenté est le suivant: on

TABLEAU 2

Fréquences (N) des événements reliés à l'entrée en classe, des événements reliés au départ de la classe et des événements hors-classe pour les filles (F) et les garçons (G) des différents ordres d'enseignement

	<i>4^{ième}</i>		<i>6^{ième}</i>		<i>sec.II</i>		<i>sec.V</i>	
	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>
<i>Événements reliés à l'entrée en classe</i>								
1. On entre en classe	3	2	5	5	4	2	6	5
2. On s'assoit	1	1	2	—	1	1	4	2
<i>Total</i>	5	6	25	9	9	8	18	16
Chi carré (quatre ordres d'enseignement par deux sexes, dl=3)=4,54, n.s.								
<i>Événements reliés au départ de la classe</i>								
1. On s'en va de la classe/on va dehors	1	—	3	—	2	2	—	—
<i>Total</i>	3	3	10	1	4	4	2	1
Chi carré (primaire/secondaire par deux sexes, dl=1)=0,64, n.s.								
<i>Événements hors-classe</i>								
1. Récréations	3	3	6	6	—	—	1	—
2. Devoirs/leçons à la maison	2	1	3	4	1	—	—	2
3. Dîner (école-extérieur)	—	1	5	4	1	—	—	—
<i>Total</i>	14	10	18	23	11	—	2	3
Chi carré (primaire/secondaire par deux sexes, dl=1)=4,11, $p<0,05$								
Chi carré (garçons/filles, dl=1)=1,00, $p=0,317$								
Chi carré (quatre ordres d'enseignement, dl=3)=29,64, $p<0,001$								

s'en va de la classe/on s'en va dehors. Il ne se retrouve que pour 12,5% de l'échantillon. Nous n'observons donc pas de conceptualisation principale pour cette scène.

Les événements hors-classe. En plus de parler des scènes directement reliées à la situation de classe, les élèves nomment des événements qui sortent du lieu physique de la classe. Nelson et Gruendel (1986) ont déjà observé ce phénomène de débordement du script dans leurs études. Ces événements occupent une place importante dans le script classe puisque 81 observations ont été relevées se référant à 21 d'entre eux. Les plus fréquentes se réfèrent à la récréation (29,7%), aux devoirs et leçons à la maison (20,3%) ainsi qu'au dîner à l'école ou bien à l'extérieur (17,1%).

TABLEAU 3

Fréquences (N) des événements reliés à la situation de la classe pour les filles (F) et les garçons (G) des différents ordres d'enseignement

	<i>4^{ième}</i>		<i>6^{ième}</i>		<i>sec.II</i>		<i>sec.V</i>	
	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>
	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
<i>A. Apprendre et faire des choses</i>								
1. Matières scolaires	8	7	8	8	5	4	4	6
2. Se comporter socialement	2	—	3	1	—	2	1	1
<i>Total</i>	10	7	11	10	6	7	6	8
<i>B. Conduites attendues dans le contexte de travail</i>								
1. Travailler/étudier	6	6	7	6	6	7	6	3
2. Faire des examens/exercices	—	1	5	7	2	4	2	—
3. Écouter	2	—	1	1	2	2	3	2
4. Poser des questions	—	2	—	4	1	2	1	—
<i>Total</i>	14	14	33	24	18	20	16	8
<i>C. Conduites qui ne favorisent pas le travail scolaire</i>								
1. Niaiser	—	1	1	—	2	3	2	3
<i>Total</i>	3	2	3	5	7	6	7	5
<i>D. Enseigner</i>								
1. Le professeur dit, explique, montre	3	5	3	5	5	6	5	7
2. Le professeur demande de faire des choses	1	3	5	2	2	1	1	1
<i>Total</i>	7	12	15	9	8	8	7	8
<i>G. Se déplacer</i>								
1. Aller dans un autre local pour un autre cours	2	3	5	4	1	—	—	—
<i>Total</i>	6	3	8	5	2	—	—	—
<i>H. Interagir avec les autres</i>								
1. Parler/dire son opinion/dire des farces	1	2	2	1	7	2	4	2
2. Se mettre/être en équipe	1	2	4	4	4	2	2	—
3. Jouer/avoir du fun/rire	1	4	2	—	5	1	3	1
4. Se faire/rencontrer des ami(e)s	2	1	4	3	2	2	1	1
<i>Total</i>	5	9	12	9	18	7	10	4
<i>Total global</i>	46	52	85	62	65	78	50	35

Chi carré (quatre ordres d'enseignement par deux sexes, $df=3$)=6,78, n.s.

Événements reliés à la situation de classe. Le tableau 3 expose les événements rapportés par 15% des élèves qui sont reliés à la situation de la classe. Les principaux événements associés à la classe sont les suivants: on apprend et on fait des mathématiques (ou toutes autres matières scolaires), on apprend à aider les autres et à être gentils; on travaille, on fait des examens, des exercices, on écoute et on pose des questions; on niaise; le professeur dit, explique et montre, il demande de faire des choses; on change de local pour assister à un autre cours; on parle, on dit nos opinions, on dit des farces, on se retrouve en équipe, on parle, on a du fun, on rit, on se fait et on rencontre des amis. Ces événements ont été regroupés sous cinq catégories. En empruntant au vocabulaire de Mandler (1983), nous qualifions ces regroupements de catégories schématiques.

Les rôles

Quelque 40 rôles différents sont ressortis des protocoles, allant du professeur au vidangeur en passant par le maire et les chrétiens. Le tableau 4 présente les rôles dont la fréquence de mention est supérieure à 15%. Famille, statut et figures d'autorité sont des regroupements de rôles. La catégorie *famille* regroupe les rôles reliés de près à la famille, tels les frères, les soeurs, les parents. La catégorie *statut* comprend les rôles reliés au statut d'un individu, tels le nouveau, les forts, les faibles. Finalement, la catégorie *figures d'autorité* réunit des rôles, tels le directeur, l'infirmière ou encore le responsable de niveau.

Les accessoires

Les élèves ont fourni au total 371 références à 55 accessoires différents. Les plus fréquemment énoncés sont présentés au tableau 4.

Synthèse du script classe

Les analyses descriptives précédentes conduisent à une représentation synthétique du script classe des élèves qui est contenue dans le tableau 5. Il est constitué des éléments qui reviennent le plus souvent dans les protocoles, ceux nommés par au moins 15% des élèves.

Données comparatives

Les comparaisons entre les résultats des garçons et ceux des filles des différents ordres d'enseignement ont été effectuées pour les fréquences observées pour chacune des composantes à l'aide du chi carré. Les résultats de ces comparaisons sont donnés à chaque tableau. Il n'y a pas de différences

TABLEAU 4
Fréquences (N) associées aux rôles et aux accessoires pour les filles (F) et les garçons (G) des différents ordres d'enseignement

<i>Rôles</i>	<i>4^{ième}</i>		<i>6^{ième}</i>		<i>sec.II</i>		<i>sec.V</i>	
	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>F</i>	<i>G</i>
Prof(s)	8	8	7	7	8	8	8	8
Élève(s)	5	4	6	4	8	7	8	7
Ami(e)s	6	4	6	7	7	6	3	4
Enfants	4	5	3	3	2	1	1	—
Groupe/équipe	1	1	4	3	3	3	1	1
Famille	2	1	3	5	3	1	1	1
Statut	1	—	3	1	1	—	1	—
Figures d'autorité	2	—	3	2	3	—	—	1
<i>Total</i>	42	26	40	47	36	28	27	23

Chi carré (quatre ordres d'enseignement par deux sexes, dl=3)=4,1, n.s.

Accessoires

Pupitres	5	6	5	3	7	2	6	4
Livre(s)	6	4	6	3	5	2	6	2
Tableau(x)	4	6	3	1	4	2	4	2
Devoir(s)/leçons	2	—	7	5	3	—	—	2
Examen(s)/exercices	—	1	5	4	3	4	2	—
Chaise(s)	1	2	4	2	5	—	3	1
Feuille(s)/papiers	4	3	3	1	3	1	1	1
Local/salle	2	1	2	3	2	2	2	2
Crayon(s)	1	4	1	2	3	2	1	—
Dictée(s)	1	1	7	5	—	—	—	—
Dessin(s)/images	3	3	2	1	3	1	—	—
Cloche(s)	—	—	3	—	1	2	3	3
Choses/affaires	—	—	3	—	2	2	2	1
<i>Total</i>	49	51	66	54	59	25	43	24

Chi carré (quatre ordres d'enseignement par deux sexes, dl=3)=9,96, $p<0,05$

Chi carré (deux sexes, dl=1)=10,69, $p<0,001$

Chi carré (quatre ordres d'enseignement, dl=3)=16,54, $p<0,001$

Chi carré (quatre ordres d'enseignement pour les filles seulement, dl=3)=5,80, n.s.

Chi carré (quatre ordres d'enseignement pour les garçons seulement, dl=3)=20,49, $p<0,001$

TABLEAU 5
Tableau synthèse du script classe

<i>Nom:</i>	Classe
<i>Rôles:</i>	Professeurs, élèves, amis, enfants, groupe/équipe, famille, statut, figures d'autorité
<i>Accessoires:</i>	Pupitres, livres, tableaux, devoirs/leçons, examens/exercices, chaises, feuilles/papier, local/salle, crayons, dictées, dessins/images, cloches, choses/affaires
<i>Buts:</i>	Apprendre des matières scolaires/instruction/éducation Avoir un emploi/carrière/diplôme Croissance personnelle (réalisation de soi, réussir) Étudier/travailler/écouter Poursuivre des études supérieures
<i>Scène 1:</i>	L'entrée en classe On entre en classe On s'assoit
<i>Scène 2:</i>	Le déroulement en classe A. Apprendre et faire des choses: • matières scolaires • se comporter socialement (aider l'autre, être gentil) B. Conduites attendues: • travailler/étudier (écrire-lire-compter) • faire des examens/exercices • écouter • poser des questions (élèves-professeur) C. Conduites qui ne favorisent pas le travail scolaire: • niaiser (ne pas écouter-ne pas travailler) D. Enseigner: • le professeur dit, explique, montre E. Se déplacer: • aller dans un autre local pour un autre cours F. Interagir avec les autres: • parler/dire son opinion/dire des farces • être/se mettre en équipe (élèves, professeur) • jouer/avoir du fun/rire • se faire/rencontrer des amis
<i>Scène 3:</i>	Le départ de la classe On s'en va de la classe/on va dehors
<i>Scène 4:</i>	Le déroulement hors-classe Récréations Devoirs/leçons à la maison Dîner (école, extérieur)

significatives entre les résultats des garçons et ceux des filles des différents ordres d'enseignement ($p < 0,05$) pour les composantes suivantes: les buts (tableau 1); les événements reliés à l'entrée en classe (tableau 2); les événements liés à la classe (tableau 3); les événements reliés au départ de la classe (tableau 2); et, enfin, les rôles (tableau 4).

D'autre part, il existe des différences significatives ($p < 0,05$) concernant les événements hors-classe (tableau 2) et concernant les accessoires (tableau 4). Au tableau 2, les garçons et les filles du primaire et du secondaire (les regroupements ont été faits en raison des fréquences peu élevées) présentent des fréquences significativement différentes. Cette différence pour les événements hors-classe ne s'explique pas par des fréquences différentes entre les garçons et les filles mais plutôt par des fréquences différentes entre les élèves du primaire et du secondaire: ces derniers indiquent moins d'actions hors-classe. Les sous-groupes de garçons et de filles des différents ordres d'enseignements (tableau 4) présentent une différence significative ($p < 0,05$) à la composante accessoire. Les garçons nomment moins d'accessoires que les filles. Nous obtenons une différence significative pour les garçons et les filles, en particulier les garçons du secondaire.

DISCUSSION

La recherche rapportée dans cet article s'était fixée comme objectifs de décrire les représentations du script classe chez les élèves et de comparer ces représentations pour des élèves de sexes et d'âges différents.

Au plan descriptif, les résultats montrent que les enfants des différents ordres d'enseignement verbalisent les événements de façon générale en faisant peu référence à leur vécu personnel. Les références à des expériences personnelles qualifiées d'atypiques en rapport au script (i.e., inhabituelles, inconsistantes avec le schéma) sont plutôt le lot des plus jeunes enfants (primaire) que certains événements ou certaines personnes semblent avoir marqués davantage, à l'exemple des verbalisations suivantes: "Le professeur d'anglais, on dirait qu'elle ne m'aime pas," ou bien, "Pierre m'a dit de me taire."

Dans cette étude nous avons insisté sur les conceptualisations les plus représentées du script classe en privilégiant un critère minimum de présence d'une action ou d'un élément constituant. Cette méthode implique que les composantes les plus représentées sont aussi les plus importantes pour les élèves lorsqu'ils sont appelés à se représenter le script classe.

Les écrits distinguent les actions principales et les actions variables. Slackman, Hudson, et Fivush (1986) ont aussi mis en évidence trois types de verbalisations d'actions variables, soit celles qui avaient un caractère optionnel, alternatif ou conditionnel. Ces auteurs insistent sur des composantes

centrales (principales) et des composantes secondaires (variables). Nous avons présenté, dans nos résultats, les éléments les plus représentés du script classe. Ceux-ci peuvent être davantage considérés comme des composantes principales de ce script parce que ce sont ceux qui sont les plus évidents.

Outre leur intérêt au plan descriptif, nos résultats peuvent servir de cadre de référence pour l'analyse de la situation en classe. Par exemple, Kanfer et Saslow (1969) ont mis en évidence l'importance de considérer tous les aspects d'une situation pour faire une analyse behaviorale dans un cadre d'intervention. Les composantes qu'on retrouve au tableau 5 pourraient servir de référents pour éclairer une telle analyse. Par exemple, dans le cadre d'une intervention auprès d'un élève en difficulté d'adaptation, on pourrait chercher à questionner sa compréhension et son acceptation des buts de l'activité en classe, sa compréhension et son acceptation des rôles, en particulier celui du professeur. Il est facile de rapprocher l'analyse des buts au domaine de la motivation et celui du rôle du professeur au domaine des relations avec l'autorité. L'analyse des conduites d'un élève selon les différents groupes d'action de la grille pourrait aider à situer des zones particulières de difficultés, et partant, des objectifs d'intervention éducative. Prenant ces actions selon leur ordre de présentation dans le tableau 5, l'intervenant pourrait interroger les performances de l'élève dans les différentes matières scolaires, ses comportements sociaux, ses conduites d'étude et de travail, comment il se comporte dans les situations d'examen, ses conduites d'écoute, son habileté à poser des questions, ses conduites non appropriées, son suivi des consignes et ses conduites d'interaction avec les autres. Il pourrait du même coup regarder de quelle manière les associés de l'élève (parents, éducateurs, amis, élèves) concourent à expliquer ses comportements dans ces différentes zones d'action.

Nous n'observons aucune composante qui soit présente chez tous les élèves. Les trois composantes verbalisées par près de l'ensemble des élèves sont le but apprendre des matières scolaires (instruction/éducation) et les rôles de professeur et d'élève. L'importance accordée à ces composantes confirme la place qu'occupent ces rôles dans la situation de la classe et les objectifs d'acquisition des différents savoirs à l'école. Les énoncés concernant les événements reliés à la situation de classe font référence à des conduites d'élèves en situation de travail, aux activités d'enseignement et aux activités d'interaction avec les autres qui facilitent ou perturbent l'activité d'apprentissage.

Les éléments moins verbalisés et qui ne sont pas présents dans le tableau 5 peuvent être moins associés aux composantes principales du script classe qu'aux composantes variables. Une composante a en effet moins de chance d'être verbalisée si elle a un caractère optionnel, alternatif ou conditionnel. Cependant, une composante moins fréquemment verbalisée pourrait aussi

être une composante principale. Ces composantes moins verbalisées constituent, en rapport à l'ensemble des observations, 14% des verbalisations sur les buts, 54% des actions verbalisées pour la scène d'entrée, 12% des actions reliées à l'activité en classe, 71% des actions verbalisées pour la scène de départ, 47% des verbalisations sur les activités hors-classe, 16% des rôles et 33% des accessoires. Les pourcentages sont moins élevés pour les composantes qui constituent de fait des regroupements, soit les buts, les actions en classe et les rôles. La grande variété de ces réponses particulières a été relevée (Plante, 1987). Compte tenu de leur faible niveau de représentation, ces données ne pouvaient être utilisées dans les comparaisons de groupe.

Ces résultats permettent de caractériser le script classe. Comme le script cirque étudié par Abelson (1981) ou celui de fête de Nelson et Gruendel (1986), le script classe se distingue d'autres scripts par une séquence d'événements non ordonnés temporellement. Quoiqu'ils soient constitués d'événements essentiels, ceux-ci ne suivent pas un ordre canonique rigoureux, mais varié. Dans le langage de Abelson (1981), il s'agit d'un script faible par opposition à un script fort, tel le restaurant dont la séquence est plus stricte (entrer, commander, manger, payer, sortir).

Le deuxième objectif de la recherche consistait à comparer les verbalisations d'élèves de sexes et d'âges différents. Dans les études sur les jeunes enfants, Slackman, Hudson, et Fivush (1986) ont montré que les scripts se complexifiaient avec l'âge et l'expérience à la fois en termes de nombre de composantes principales et en termes d'élaboration de composantes variables. Nous n'avons pas observé cette tendance dans notre étude. Cela peut tenir principalement au fait que nos sujets étaient plus âgés.

Nos résultats indiquent peu de différence entre les garçons et les filles des divers ordres d'enseignement au plan des composantes plus fréquentes et pour l'ensemble des verbalisations. Les seules différences sont, d'une part, que les élèves du primaire verbalisent plus d'événements hors-classe et, d'autre part, que les garçons de cinquième secondaire verbalisent un moins grand nombre d'accessoires. La première différence peut être due au fait que les activités hors-classe (récréations, plein air et sortie) sont plus fréquentes ou plus goûtées au primaire. Mais comment expliquer le moins grand nombre de verbalisations d'accessoires par les garçons de cinquième secondaire? D'après les commentaires recueillis en entrevue, les garçons plus âgés seraient plus mal à l'aise pour fournir des accessoires reconnus (table, chaise).

Notre étude montre donc la grande stabilité du script classe chez les élèves, plus particulièrement pour les composantes principales. Il serait intéressant, dans des travaux ultérieurs, de rechercher les composantes variables de ce script.

RÉFÉRENCES

- Abelson, R. P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J. S. Carroll & J. W. Payne (Eds.), *Cognition and social behavior* (pp. 33–45). New York: Lawrence Erlbaum.
- Abelson, R. P. (1981). The psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715–729.
- Bower, G. H. (1978). Representing knowledge development. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 349–362). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bower, G. H., Black, J. B., & Turner, T. J. (1979). Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, 11, 117–220.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Fivush, R., & Slackman, E. A. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and functions in development* (pp. 71–96). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- French, L. A. (1985). Real-world knowledge as the basis for social and cognitive development. In J. B. Pryor & J. D. Day (Eds.), *The development of social cognition* (pp. 179–209). New York: Springer-Verlag.
- Graesser, A. C., & Nakamura, G. V. (1982). The impact of a schema on comprehension and memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Vol. 16* (pp. 60–105). New York: Academic Press.
- Kanfer, F. H., & Saslow, G. (1969). Behavioral diagnosis. In C. M. Franks (Ed.), *Behavior therapy: Appraisal and status* (pp. 417–444). New York: McGraw-Hill.
- Landau, R. J., & Goldfried, M. R. (1981). The assessment of schemata: A unifying framework for cognitive, behavioral and traditional assessment. In P. C. Kendall & S. O. Hollon (Eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions* (pp. 363–399). New York: Academic Press.
- Loranger, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescents à l'école* (Rapport de recherche présenté au Conseil Québécois de la Recherche Sociale). Québec: Université Laval, École de psychologie.
- Loranger, M., Poirier, M., & Gauthier, D. (1983). Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 15, 94–114.
- Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Cognitive development. Handbook of child development: Vol. 3* (pp. 420–494). New York: John Wiley & Sons.
- Nelson, K. (1978). How children represent knowledge of their world in and out of language: A preliminary report. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 255–273). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and functions in development* (pp. 21–46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1972). *La représentation du monde chez l'enfant* (4e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Plante, C. (1987). *La représentation du script classe chez l'enfant et l'adolescent*. Essai de maîtrise non-publié. Université Laval, École de psychologie, Québec.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slackman, E. A., Hudson, J. A., & Fivush, R. (1986). Actions, actors, links, and goals:

- The structure of children's event representation. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and functions in development* (pp. 47-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tessier, M. (1987). *Schémas et cognitions sociales*. Essai de maîtrise non-publié. Université Laval, Québec.
- Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In J. P. Curran & P. M. Monti (Eds.), *Social skills training* (pp. 399-427). New York: Guilford Press.
-

Michel Loranger est professeur et Rodolphe Arsenault est attaché de recherche à la Faculté des sciences sociales, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, G1K 7P4 et Chantal Plante est psychologue au Service à l'enfant et à l'adolescent de Cochrane Sud, Timmons, Ontario, P4N 6H8.