

*Université de Provence*

*Département des sciences de l'éducation*

*Première année de master 2010-2011*

**UE SCEQ 5 & UE SCER 6 :**

**Actualités de la recherche 1 & 2**

*Dernière mise à jour : 6 avril 2011*

## **Sommaire**

### **Séance 1 – Mercredi 6 octobre 2010**

Présentation générale des UE SCEQ 5 et SCER 6 (p. 3)

Différents types d'articles – Le cas du mémoire (p. 4)

Lire un compte rendu de recherche : repères (p. 9)

Écrire un compte rendu de recherche : jalons (p. 18)

### **Séance 2 – Mercredi 10 novembre 2010**

La « mécanique du style » (p. 22)

Le compte rendu d'enquête (1) (p. 29)

Normes bibliographiques : une introduction (p. 35)

Le compte rendu d'enquête (2) (p. 37)

Le cahier des charges revisité (p. 40)

Exercices (p. 43)

### **Séance 3 – Mercredi 22 décembre 2010**

Rappel & additifs (1) : le cahier des charges (p. 48)

Rappel & additifs (2) : contenu et structure d'une annotation (p. 54)

Concevoir et rédiger l'annotation d'un article : un exemple (p. 56)

Le plagiat et comment l'éviter (p. 58)

#### **Séance 4 – Mercredi 19 janvier 2011**

Introduction générale à l'UE SCER 6 (p. 63)

Un premier rappel, avec des compléments (p. 65)

Une illustration (p. 67)

#### **Séance 5 – Mercredi 9 février 2011**

Le travail attendu : rappel (p. 74)

Un exemple d'analyse critique d'article (p. 75)

#### **Séance 6 – Mercredi 9 mars 2011**

Le travail de validation : rappel (p. 100)

Un résumé, dites-vous ? (p. 103)

Exercice 1 : évaluer un texte (p. 111)

Exercice 2 : première lecture d'un texte (p. 113)

#### **Forum des questions**

*Université de Provence*  
*Département des sciences de l'éducation*

*Première année de master 2010-2011*

**UE SCEQ 5 & UE SCER 6 :**  
**Actualités de la recherche 1 & 2**

Yves Chevallard

[y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr)

**Séance 1 – Mercredi 6 octobre 2010**

**Présentation générale des UE SCEQ 5 et SCER 6**

1. La présentation officielle de ces deux UE, intitulées respectivement *Actualités de la recherche 1* (au premier semestre) et *Actualités de la recherche 2* (au second semestre), leur assigne les objectifs suivants :

- initier les étudiants aux problématiques de recherche ;
- présenter des recherches en cours ou abouties ;
- confronter différents dispositifs de recherche ;
- construire une réflexion épistémologique ;
- initier à l'écriture de textes scientifiques.

2. À propos de la formation proposée dans un master, il est usuel d'évoquer tout à la fois une formation *à* la recherche et une formation *par* la recherche. De fait, les deux vont de pair, et cela tout au long de la vie d'un chercheur, si « aguerri » soit-il (par nature, l'activité de recherche le confronte indéfiniment à des situations en partie inédites). Cela noté, l'étude de nombre de questions abordées dans cette UE (comme dans quelques autres) doit être regardée d'abord comme participant d'une formation *pour* la recherche et donc, finalement, comme une formation *par* formation *pour* la recherche. Il faut ainsi apprendre non seulement à concevoir et à conduire une recherche d'un type donné, ce qui suppose *la lecture et l'étude*

d'articles scientifiques, en général en français mais souvent aussi en anglais (et quelquefois en d'autres langues), ainsi que *la conception et la rédaction d'un compte rendu de recherche*, type de tâches qui soulève, nous le verrons, une foule de problèmes.

3. L'essentiel des séances de cette première UE sera consacré à la présentation de recherches « en cours ou abouties ». La séance de ce jour sera consacrée à des considérations introductives et incitatives (mais non injonctives). Sur beaucoup de points abordés dans ce qui suit, nous nous appuyerons sur un ouvrage de référence, le *Publication Manual of the American Psychological Association*, dans sa 6<sup>e</sup> édition, parue en juillet 2009, dont on trouvera ci-après un [sommaire](#) que l'on examine d'abord rapidement. (Cet ouvrage sera désigné ci-après comme « le *Publication Manual* » ou comme « le manuel de l'APA », le sigle APA désignant ici l'*American Psychological Association*.)

4. On notera d'abord le titre du premier chapitre : *Writing for the Behavioral and Social Sciences*. Ce titre indique implicitement que l'ouvrage n'est pas destiné *seulement* aux chercheurs en *psychologie*, mais bien à l'ensemble des chercheurs du secteur des *sciences de l'homme et de la société* (SHS), qui inclut les *sciences de l'éducation*. On lit d'ailleurs dans le *Foreword* (avant-propos) de l'ouvrage : “The *Publication Manual* is consulted not only by psychologists but also by students and researchers in education, social work, nursing, business, and many other behavioral and social sciences” (p. XIV).

### **Différents types d'articles – Le cas du mémoire**

1. La première section du premier chapitre du *Publication Manual* s'intitule *Types of Articles*. Il est utile d'avoir en tête la gamme de ces différents types ; nous en reproduisons d'abord les titres des sous-sections :

**1.01 Empirical Studies**

**1.02 Literature Reviews**

**1.03. Theoretical Articles**

**1.04. Methodological Articles**

**1.05 Case Studies**

**1.06 Other types of Articles**

2. Le travail demandé en cette première année de master relève, sauf exception, du *premier type* ci-dessus : il s'agit *pour l'essentiel* (mais non pas exclusivement) de mener à bien une *étude empirique* et d'en rendre compte dans un mémoire.

3. À propos de ce premier type de travaux, le *Publication Manual* apporte les précisions suivantes :

### 1.01 Empirical Studies

*Empirical studies* are reports of original research. These include secondary analyses that test hypotheses by presenting novel analyses of data not considered or addressed in previous reports. They typically consist of distinct sections that reflect the stages in the research process and that appear in the following sequence:

- **introduction:** development of the problem under investigation, including its historical antecedents, and statement of the purpose of the investigation;
- **method:** description of the procedures used to conduct the investigation;
- **results:** report of the findings and analyses; and
- **discussion:** summary, interpretation, and implications of the results.

4. Le découpage indiqué n'est pas le seul possible. Dans le cadre de ce master, comme dans l'ouvrage récemment publié par Yvan Abernot et Jean Ravestein (2009) sous le titre *Réussir son master en sciences humaines et sociales* (Dunod, 2009), le patron rédactionnel mis en avant est plutôt le suivant :

Introduction

Problématique

    Problématique pratique

    Problématique théorique

Méthodologie

Conclusion

Un essai de mise en correspondance avec le patron évoqué par le *Publication Manual* fait d'abord apparaître cette correspondance :

**Introduction** →  $\left\{ \begin{array}{l} \textit{Introduction} \\ \textit{Problématique} \end{array} \right.$

En sens inverse, il appert que, *grosso modo*, on a :

$$\text{Méthodologie} \rightarrow \begin{cases} \text{Method} \\ \text{Results} \\ \text{Discussion} \end{cases}$$

à ceci près que, dans l'autre sens, on a :

$$\text{Discussion} \rightarrow \begin{cases} \text{Discussion} \\ \text{Conclusion} \end{cases}$$

Les auteurs de *Réussir son master...* écrivent à cet égard :

Il ne faut absolument pas confondre résultats, discussion et conclusion. Nous avons déjà indiqué que la conclusion était surtout une mise en perspective. (p. 183)

Ils notent encore :

Les résultats seront donc présentés et commentés dans le chapitre « Résultats » mais ils seront interprétés globalement et confrontés aux théories existantes dans le chapitre « Discussion ». (p. 183)

Ils précisent par ailleurs :

Quand la recherche donne lieu à des interprétations plus profondes, il faut ouvrir un chapitre « interprétation » entre « résultats » et « discussion ». Ce chapitre est suivi de la discussion, qui replace les résultats dans la problématique. (p. 210)

On aura donc finalement la structure suivante :

Introduction

Problématique

    Problématique pratique

    Problématique théorique

Méthodologie

Méthodes  
Résultats  
[Interprétation]  
Discussion  
Conclusion

Les auteurs précisent encore :

La discussion consiste en une réintroduction des résultats dans la problématique. Il ne suffit pas de dire « mon hypothèse est validée », il faut dire en quoi elle vient confirmer, infirmer, compléter ou modifier telle position théorique exposée dans le chapitre « problématique théorique » et défendue par tels auteurs. (p. 183)

5. Le mémoire attendu doit cependant intégrer des développements autres que ceux évoqués jusqu'ici. C'est ainsi qu'il devrait contenir (dans la partie « Problématique ») des développements relevant du type *Literature Reviews*, catégorie d'écrits scientifiques à propos de laquelle le manuel de l'APA précise :

### 1.02 Literature Reviews

*Literature reviews*, including research syntheses and meta-analyses, are critical evaluations of material that has already been published. In *meta-analyses*, authors use quantitative procedures to statistically combine the results of studies. By organizing, integrating, and evaluating previously published material, authors of literature reviews consider the progress of research toward clarifying a problem. In a sense, literature reviews are tutorials, in that authors

- define and clarify the problem;
- summarize previous investigations to inform the reader of the state of research;
- identify relations, contradictions, gaps, and inconsistencies in the literature; and
- suggest the next step or steps in solving the problem.

The components of literature reviews can be arranged in various ways (e.g., by grouping research based on similarity in the concepts or theories of interest, methodological similarities among the studies reviewed, or the historical development of the field).

On ignorera ici la notion de *méta-analyse* et on retiendra surtout qu'une « revue de littérature » est un “*tutorial*” – soit, selon le *Compact Oxford English Dictionary*, “an account or explanation of a subject, intended for private study”.

6. Une revue de littérature peut être plus ou moins étendue et plus ou moins approfondie. Rappelons à cet égard la nature du travail demandé pour la validation de cette UE, telle que la décrit la présentation officielle :

[Rédiger] un compte rendu d'enquête de 12 000 caractères au plus sur la littérature scientifique relative à un thème de recherche en sciences de l'éducation dont le choix soit justifié par sa pertinence dans la perspective du mémoire envisagé.

Le compte rendu en question devra être remis au secrétariat des sciences de l'éducation au plus tard le *mercredi 5 janvier 2011*. Sa structure formelle sera précisée progressivement ; elle sera arrêtée définitivement lors de la dernière séance de cette UE, le mercredi 22 décembre 2010.

7. La revue de littérature demandée au titre de la validation de l'UE SCEQ 5, *Actualités de la recherche 1*, est en principe le fait d'un débutant, et donc d'un novice relativement au thème de recherche retenu. Ce travail, qui devrait comporter une (courte) bibliographie annotée (nous reviendrons sur cette notion), doit en conséquence identifier les références de base pertinentes en tenant compte de deux exigences : leur caractère introductif, d'une part, leur accessibilité (« physique » *et* intellectuelle) pour un étudiant non spécialiste, d'autre part. À tous égards, il s'agit de ce qu'on peut appeler une revue de littérature *exploratoire*.

8. Pour avancer sur ce point comme sur d'autres, il nous faudra entrer davantage dans les outils et les problèmes de la recherche empirique. Avant cela, toutefois, soulignons que la validation de l'UE SCER 6, *Actualités de la recherche 2*, exigera un travail *voisin mais distinct*, que la présentation officielle énonce en ces termes :

[Rédiger] un rapport de 12 000 caractères au plus proposant une présentation synthétique d'un petit corpus d'articles de recherche relevant du domaine où s'inscrit le sujet de mémoire.

Cette fois, il ne s'agira plus exactement d'une revue de littérature mais du compte rendu de *trois articles* proposant, pour chacun d'eux, une *description*, une *analyse* et une *évaluation* de l'article (l'évaluation se référant à l'intérêt de l'article dans le cadre du travail devant conduire au mémoire de 1<sup>re</sup> année de master).



9. Dans ce qui précède comme dans ce qui suit, pour suivre ou effectuer le travail attendu, il convient de se doter de quelques outils de base aisément accessibles :

- pour la langue française,

- le dictionnaire *Mediadico* : <http://www.mediadico.com/dictionnaire/>

- le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi) : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

- pour la langue anglaise,

- le dictionnaire bilingue *Mediadico* : <http://www.mediadico.com/dictionnaire/>

- le dictionnaire bilingue *lexilogos* :

- [http://www.lexilogos.com/anglais\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/anglais_langue_dictionnaires.htm)

- le *OneLook Dictionary* (en anglais) : <http://www.onelook.com/>

- pour toute recherche, on peut commencer par consulter

- l'encyclopédie *Wikipédia* (en français) : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>

- l'encyclopédie *Wikipedia* (en anglais) : [http://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page)

### **Lire un compte rendu de recherche : repères**

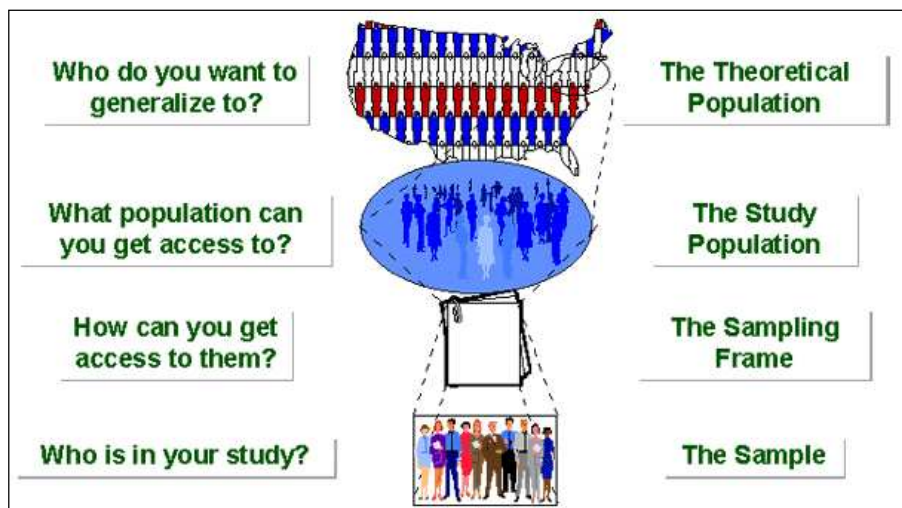
1. Les éléments apportés jusqu'ici ou qui le seront dans ce qui suit ne constituent que des *repères*. Leur examen devra être approfondi, en particulier dans d'autres UE de cette première année du master, notamment l'UE SCER 4 (« Méthodologies » ; responsable : Jean Ravestain) et l'UE SCEQ 10 (« Ingénierie du mémoire » ; responsable : Chantal Eymard).

2. Lire de façon avisée un *compte rendu de recherche* – un article scientifique – suppose qu'on tente d'abord d'y identifier les différentes parties évoquées dans ce qui précède : introduction, problématique pratique et problématique théorique, revues de littérature, méthodes utilisées, résultats obtenus, interprétation et discussion de ces résultats, enfin conclusion, avec bilan et perspectives. (Bien entendu, plusieurs de ces parties peuvent parfois manquer ou être réduites à très peu de chose.)

3. Cela rappelé, on s'arrête ici sommairement sur quelques notions permettant de formuler des questions qu'il est bon de soulever à la lecture (ou à l'audition) du compte rendu d'une recherche empirique, et plus précisément d'une étude (ou enquête) relative à certaines *variables X, Y, Z, etc.*, sur une certaine *population P*. Pour conserver un caractère simple aux

développements qui suivent, on suppose que les *individus* composant la population sont des *personnes* ou des *institutions* (par exemple des classes, des équipes d'élèves, des familles, etc.). Nous nous appuyons sur le livre de Jessica M. Utts intitulé *Seeing Through Statistics* (Duxbury Press, 3<sup>e</sup> édition, 2005), dont une partie est disponible sur *Google livres* (<http://books.google.fr>). Dans certains cas, nous citerons la 2<sup>e</sup> édition (1999).

4. L'étude d'une variable (qualitative ou quantitative) sur une population se fait, en règle générale, non par un *recensement* exhaustif de la population (*census*), mais par *sondage* (*survey*) : on étudie la variable sur un *échantillon* (*sample*), **E**, extrait de la population **P** :  $E \subset P$ . Le schéma suivant (empruntée à William M. K. Trochim, *Sampling Terminology*, 2006 [en ligne]) illustre le processus d'échantillonnage, avec notamment la place qu'y occupe la *base de sondage* (*sampling frame*), « liste » des individus de la population étudiée auxquels on peut accéder.



Sans entrer plus avant dans les problèmes de l'échantillonnage, mentionnons ce que J. M. Utts nomme les *difficulties and disasters in sampling* :

#### *Difficulties*

1. Using the wrong sampling frame
2. Not reaching the individual selected
3. Getting no response or getting a volunteer response

#### *Disasters*

4. Getting a volunteer sample
5. Using a convenience or haphazard sample (2<sup>e</sup> éd., p. 58)

Bien souvent, de fait, les échantillons utilisés sont des “haphazard samples”, des échantillons « au petit bonheur la chance ». D’une façon générale, la « qualité » de l’échantillon détermine la généralisabilité à la population **P** des résultats établis sur l’échantillon **E**.

5. L’étude d’un ensemble de variables sur une population **P** suppose des *prises d’information* adéquates sur cette population. La conception et la réalisation de ces prises d’information elles-mêmes suppose une certaine connaissance de **P**, ou plutôt de **P** relativement aux variables *X, Y, Z, ...* étudiées. Une telle connaissance peut s’acquérir par une fréquentation réglée de **P** qu’on appellera *ici la clinique* de **P**. En ce sens, ce que nous nommons « clinique de **P** » dans ces notes n’est donc pas une méthode particulière – « la méthode clinique » – de prise d’information sur **P** mais la condition et le cadre même des différentes méthodes envisageables, *y compris* « la méthode expérimentale ».

6. Une technique de prise d’information concernant les variables *X, Y, Z, ...*, sur **P** est celle de l’*étude de cas* (*case study*). À ce propos, le manuel de l’APA indique :

#### 1.05 Case Studies

*Case studies* are reports of case materials obtained while working with an individual, a group, a community, or an organization. Case studies illustrate a problem; indicate a means for solving a problem; and/or shed light on needed research, clinical applications, or theoretical matters.  
(p. 11)

Les études de cas sont un élément important de la connaissance clinique. Le livre de Jessica M. Utts en offre cette illustration :

A **case study** is an in-depth examination of one or a small number of individuals. The researcher observes and interviews that individual and others who know about the topic of interest. For example, to study a purported psychic healer, a researcher might observe her at work, interview her about techniques, and interview clients who had been treated by the healer.  
(2<sup>e</sup> éd., p. 51)

7. Un cas particulier important est le suivant : on considère sur la population **P** deux variables *X* et *Y* ; la première variable, *X*, étant supposée pouvoir prendre deux valeurs distinctes seulement,  $x_1$  et  $x_2$  (c’est une variable *dichotomique*, cas particulier de variable *catégorique*), on se demande si les sous-populations **P**<sub>1</sub> et **P**<sub>2</sub>, formées respectivement des individus pour

lesquels  $X = x_1$  et pour lesquels  $X = x_2$ , diffèrent aussi, d'une façon à préciser, par les valeurs qu'y prend la variable  $Y$ . Prenons ainsi pour variable  $X$  le caractère gaucher ( $x_1$ ) ou droitier ( $x_2$ ) d'une personne ; on peut alors se demander – sur la foi d'études de cas, par exemple – s'il est vrai que, parmi les hommes ( $\mathbf{P}$ ), les gauchers ( $\mathbf{P}_1$ ) ont une durée de vie  $Y$  en moyenne inférieure à celle des droitiers ( $\mathbf{P}_2$ ). Prenons encore pour variable dichotomique  $X$  le fait de prendre de l'aspirine fréquemment ( $x_1$ ) ou de ne pas le faire ( $x_2$ ) et pour variable  $Y$  la survenue d'un infarctus ( $y_1$ ) ou non ( $y_2$ ) au cours d'une certaine période de temps : on peut, dans ce cas, vouloir « tester » (mettre à l'épreuve) l'hypothèse selon laquelle, lorsque  $X = x_1$  (prise d'aspirine), la proportion d'infarctus serait moindre que lorsque  $X = x_2$ .

8. Dans le cas de l'aspirine, on peut envisager de constituer un échantillon *puis* d'examiner les personnes qui le composent pour déterminer si elles prenaient ou non de l'aspirine régulièrement pendant une certaine période de temps et si elles ont eu ou non un infarctus durant cette période. On réalise en ce cas une *étude observationnelle (observational study)*. Mais bien souvent, en un tel cas, on procède autrement : le chercheur constitue un échantillon pour mener à bien une « expérience » dans laquelle les membres de l'échantillon s'engagent à prendre (par exemple tous les deux jours) un comprimé fourni par le chercheur, ce comprimé étant ici soit de l'aspirine ( $X = x_1$ ), soit un placebo ( $X = x_2$ ). La variable  $X$  est appelée quelquefois « variable *manipulée* » parce que sa valeur est le fruit d'une « manipulation » de la situation par le chercheur ; on parle aussi de variable *indépendante*, parce que sa valeur est fixée par le chercheur (la variable observée,  $Y$ , étant alors appelée variable *dépendante*). C'est là l'unique différence par rapport à l'observation d'une situation « spontanée » : la situation observée est ici « provoquée ». En ce sens, on peut parler d'*expérience (experiment)*, du moins si l'on définit cette notion, *de façon minimaliste*, comme une perturbation délibérée, réalisée par le chercheur, d'un « système » dont il s'agira alors pour le chercheur d'observer la réaction à la perturbation qu'il lui aura ainsi imprimée. Mais, comme on va le voir, il manque ici une condition essentielle pour parler d'expérience *au sens fort du terme*.

9. Voici le début du compte rendu succinct d'une recherche relative à l'effet possible de l'aspirine sur la santé cardiaque.

### **Does Aspirin Prevent Heart Attacks?**

In 1988, the Steering Committee of the Physicians' Health Study Research Group released the results of a 5-year experiment conducted using 22,071 male physicians between the ages of 40 and 84. The physicians had been randomly assigned to two groups. One group took an ordinary

aspirin tablet every other day, whereas the other group took a “placebo,” a pill designed to look just like an aspirin but with no active ingredients. Neither group knew whether they were taking the active ingredient.

The results, shown in Table 1.1, support the conclusion that taking aspirin does indeed help reduce the risk of having a heart attack.

**The Effect of Aspirin on Heart Attacks**

Condition	Heart Attack	No Heart Attack	Attacks per 1000
Aspirin	104	10,933	9.42
Placebo	189	10,842	17.13

The rate of heart attacks in the group taking aspirin was only 55% of the rate of heart attacks in the placebo group, or just slightly more than half as big. (p. 7)

L’auteure souligne alors le fait fondamental suivant :

Because the men were randomly assigned to the two conditions, other factors, such as amount of exercise, should have been similar for both groups. The only substantial difference in the two groups should have been whether they took the aspirin or the placebo. Therefore, we can conclude that taking aspirin caused the lower rate of heart attacks for that group. (p. 7)

Le hasard apparaît ici comme « le grand nettoyeur » : il donne un contenu concret à l’expression traditionnelle « Toutes chances égales par ailleurs... » et permet en particulier de préciser le lien entre la variable indépendante, dite alors variable *explicative* (*explanatory variable*), et la variable « dépendante », qu’on peut aussi nommer variable *résultante* (*outcome variable*) ou variable *de réponse* (*response variable*). Plus loin dans son ouvrage, l’auteure revient sur l’exemple de l’aspirine à l’occasion de la présentation de la notion d’expérience :

### **Experiments**

An **experiment** measures the effect of manipulating the environment in some way. For example, the manipulation may include receiving a drug or medical treatment, going through a training program, agreeing to a special diet, and so on. Most experiments on humans use volunteers because you can’t force someone to accept a manipulation. You then measure the

result of the feature being manipulated, called the **explanatory variable**, on an outcome, called the **outcome variable**. Examples of outcome variables are cholesterol level (after taking a new drug), amount learned (after a new training program), or weight loss (after a special diet).

As an example, recall Case Study 1.2, an experiment that investigated the relationship between aspirin and heart attacks. The explanatory variable, manipulated by the researchers, was whether a participant took aspirin or a placebo. The variable was then used to help explain the outcome variable, which was whether a participant had a heart attack or not. Notice that the explanatory and outcome variables are both categorical in this case, with two categories each (aspirin/placebo and heart attack/ no heart attack).

Experiments are important because, unlike most other studies, they often allow us to determine cause and effect. The participants in an experiment are usually randomly assigned to either receive the manipulation or take part in a control group. The purpose of the random assignment is to make the two groups approximately equal in all respects except for the explanatory variable, which is purposely manipulated. Differences in the outcome variable between the groups, if large enough to rule out natural chance variability, can then be attributed to the manipulation of the explanatory variable. (2<sup>e</sup> éd., p. 49)

Une expérience dans laquelle l'attribution aux valeurs  $x_1$  et  $x_2$  de la variable indépendante  $X$  (supposée toujours dichotomique) est faite *au hasard* est une expérience au sens fort du terme : on parlera d'expérience *randomisée* (*randomized experiment*).

**10.** Par contraste, une « expérience » dans laquelle l'assignation aux valeurs de  $X$  au sein de l'échantillon n'est pas faite au hasard sera appelée une *quasi-expérience* (*quasi-experiment*), ainsi que le précise un auteur déjà cité, William M. K. Trochim (*Quasi-Experimental Design*, 2006) :

A quasi-experimental design is one that looks a bit like an experimental design but lacks the key ingredient – random assignment. My mentor, Don Campbell, often referred to them as “queasy” experiments because they give the experimental purists a queasy feeling.

(L'adjectif *queasy* signifie « qui met mal à l'aise », « qui donne la nausée ».) Cela noté, une expérience randomisée n'est pas toujours possible, comme le rappelle J. M. Utts :

### **Experiment versus Observational Study**

Ideally, if we were trying to ascertain the connection between the explanatory and response variables, we would keep everything constant except the explanatory variable. We would then manipulate the explanatory variable and notice what happened to the response variable as a consequence. We rarely reach this ideal, but we can come closer with an experiment than with an observational study.

In an experiment, we create differences in the explanatory variable and then examine the results.

In an observational study we observe differences in the explanatory variable and then notice whether these are related to differences in the response variable.

For example, suppose we wanted to detect the effects of the explanatory variable “smoking during pregnancy” on the response variable “child’s IQ at 4 years of age.” In an experiment, we would randomly assign half of the mothers to smoke during pregnancy and the other half to not smoke. In an observational study, we would merely record smoking behavior. This example demonstrates why we can’t always perform an experiment. (2<sup>e</sup> éd., p. 72)

Ainsi n’est-il pas possible de se passer des études observationnelles, qui, sans être des expériences randomisées, peuvent s’en rapprocher beaucoup, comme il en va avec l’*étude cas-témoin (case-control study)*, à propos de laquelle l’auteure que nous avons suivie note :

Case-control studies have become increasingly popular in medical research, and with good reason. Much more efficient than experiments, they do not suffer from the ethical considerations inherent in the random assignment of potentially harmful or beneficial treatments. The purpose of a case-control study is to find out whether one or more explanatory variables are related to a certain disease. For instance, in an example given later in this book, researchers were interested in whether owning a pet bird is related to incidence of lung cancer.

A case-control study begins with the identification of a suitable number of cases, or people who have just been diagnosed with the disease of interest. Researchers then identify a group of controls, who are as similar as possible to the cases, except that they don’t have the disease. To achieve this similarity, researchers often use patients hospitalized for other causes as the controls.

Nous ne poursuivrons pas plus loin sur cette voie ici.

**11.** Quelles questions poser à (ou se poser à propos de) un compte rendu de recherche empirique ? La question de la généralisabilité a déjà été évoquée ; l’auteure que nous avons

suivie jusqu'ici fait ainsi observer, à propos des résultats de l'expérience concernant l'aspirine et les problèmes cardiaques, que "because the participants were all male physicians, these conclusions may not apply to the general population of men. They may not apply to women at all because no women were included in the study" (p. 7). Toujours selon J. M. Utts, un compte rendu de recherche « solide » (*sound*) devrait apporter des informations sur sept « composantes critiques » que voici :

**Component 1:** The *source* of the research and of the *funding*.

**Component 2:** The *researchers* who had *contact* with the participants.

**Component 3:** The *individuals* or objects studied and how they were *selected*.

**Component 4:** The exact nature of the *measurements* made or *questions* asked.

**Component 5:** The *setting* in which the measurements were taken.

**Component 6:** *Differences* in the groups being compared, *in addition* to the factor of interest.

**Component 7:** The *extent* or *size* of any claimed effects or differences. (pp. 18-19)

Nous examinerons ces « composantes » à propos du premier des exemples analysés par l'auteure ; en voici le texte.

#### STUDY SHOWS PSYCHOLOGY MAJORS ARE SMARTER THAN CHEMISTRY MAJORS

A fourth-year psychology student, for her senior thesis, conducted a study to see if students in her major were smarter than those majoring in chemistry. She handed out questionnaires in five advanced psychology classes and five advanced chemistry labs. She asked the students who were in class to record their grade-point averages (GPAs) and their majors. Using the data only from those who were actually majors in these fields in each set of classes, she found that the psychology majors had an average GPA of 3.05, whereas the chemistry majors had an average GPA of only 2.91. The study was conducted last Wednesday, the day before students went home to enjoy Thanksgiving dinner. (p. 22)

Nous suivrons simplement les commentaires proposées par l'auteure pour chacune des sept composantes.

**Component 1: The source of the research and of the funding** The study was a senior thesis project conducted by a psychology major. Presumably, it was cheap to run and was paid for by the student. One could argue that she would have a reason to want the results to come out as



they did, although with a properly conducted study, the motives of the experimenter should be minimized. As we shall see, there were additional problems with this study.

**Component 2: The *researchers who had contact with the participants*** Presumably, only the student conducting the study had contact with the respondents. Crucial missing information is whether she told them the purpose of the study. Even if she did not tell them, many of the psychology majors may have known her and known what she was doing. Any clues as to desired outcomes on the part of experimenters can bias the results.

**Component 3: The *individuals or objects studied and how they were selected*** The individuals selected are the crux of the problem here. The measurements were taken on advanced psychology and chemistry students, which would have been fine if they had been sampled correctly. However, only those who were in the psychology classes or in the chemistry labs that day were actually measured. Less conscientious students are more likely to leave early before a holiday, but a missed class is probably easier to make up than a missed lab. Therefore, perhaps a larger proportion of the students with low grade-point averages were absent from the psychology classes than from the chemistry labs. Due to the missing students, the investigator's results would overestimate the average GPA for psychology students more so than for chemistry students.

**Component 4: The *exact nature of the measurements made or questions asked*** Students were asked to give a "self-report" of their grade-point averages. A more accurate method would have been to obtain this information from the registrar at the university. Students may not know their exact grade-point average. Also, one group may be more likely to know the exact value than the other. For example, if many of the chemistry majors were planning to apply to medical school in the near future, they may be only too aware of their grades. Further, the headline implies that GPA is a measure of intelligence. Finally, the research assumes that GPA is a standard measure. Perhaps grading is more competitive in the chemistry department.

**Component 5: The *setting in which the measurements were taken*** Notice that the article specifies that the measurements were taken on the day before a major holiday. Unless the university consisted mainly of commuters, many students may have left early for the holiday, further aggravating the problem that the students with lower grades were more likely to be missing from the psychology classes than from the chemistry labs. Further, because students turned in their questionnaires anonymously, there was presumably no accountability for incorrect answers.

**Component 6: *Differences in the groups being compared, in addition to the factor of interest*** The factor of interest is the student's major, and the two groups being compared are psychology majors and chemistry majors. This component considers whether the students who

were interviewed for the study may differ in ways other than their choice of major. It is difficult to know what differences might exist without knowing more about the particular university. For example, because psychology is such a popular major, at some universities students are required to have a certain GPA before they are admitted to the major. A university with a separate premedical major might have the best of the science students enrolled in that major instead of chemistry. Those kinds of extraneous factors would be relevant to interpreting the results of the study.

**Component 7: The extent or size of any claimed effects or differences** The news report does present this information, by noting that the average GPAs for the two groups were 3.05 and 2.91. Additional useful information would be to know how many students were included in each of the averages given, what percentage of all students in each major were represented in the sample, and how much variation there was among GPAs within each of the two groups.

12. Pour poursuivre dans la voie ouverte ici, on pourra se reporter aux trois autres exemples traités dans l'ouvrage de J. M. Utts (pp. 23-29) : on pourra les lire en ligne comme indiqué ci-dessus.

### **Écrire un compte rendu de recherche : jalons**

1. Écrire un compte rendu d'un type ou d'un autre a déjà été évoqué ci-dessus, dans la section *Différents types d'articles – Le cas du mémoire*. Le travail demandé dans l'UE *Actualités de la recherche I* doit répondre au cahier des charges suivant :

1. *quant au fond*, il constitue un compte rendu d'enquête sur la littérature scientifique relative à un thème de sciences de l'éducation que vous préciserez en justifiant son choix par sa pertinence dans la perspective de votre projet de mémoire ;
2. *quant à la forme*, il se présente comme un texte comportant au plus 12 000 caractères (espaces comprises) et se conforme à un certain nombre d'exigences de style (notamment en matière d'orthographe, de ponctuation, de grammaire, de typographie) qui seront précisées au cours de l'unité d'enseignement.

C'est sur le deuxième point que l'on s'arrêtera maintenant. Soulignons en premier lieu qu'on ne se met pas, un beau matin, à écrire le compte rendu demandé ou, semblablement, le mémoire attendu en fin d'année : une telle rédaction doit avoir été précédée (et préparée) par des notes de lecture ou d'observation ainsi que des développements écrits divers qui

permettront entre autres choses de se familiariser avec le style rédactionnel adéquat. Dans ce qui suit, nous nous arrêterons sur des exigences qu'on ne saurait oublier sans risques.

2. Revenons un instant au [sommaire](#) du manuel de l'APA en n'en retenant que les titres de chapitres – parmi lesquels nous mettons en évidence le titre du chapitre 4 :

1. Writing for the Behavioral and Social Sciences 9
2. Manuscript Structure and Content 21
3. Writing Clearly and Concisely 61
- 4. The Mechanics of Style 87**
5. Displaying Results 125
6. Crediting Sources 169
7. Reference Examples 193
8. The Publication Process 225

Les sections composant le chapitre 4 sont les suivantes :

**4. The Mechanics of Style 87**

Punctuation 87

Spelling 96

Capitalization 101

Italics 104

Abbreviations 106

Numbers 111

Metrication 114

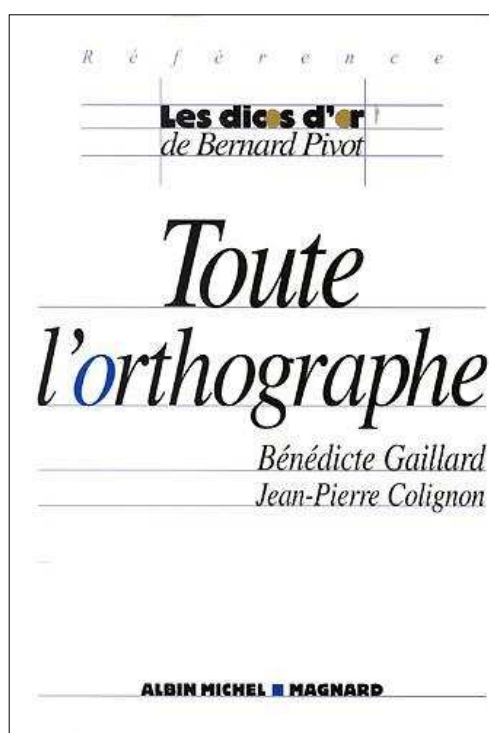
Statistical and Mathematical Copy 116

Equations 123

Dans ce qui suit, nous nous arrêterons sur quelques-unes des questions de cette « mécanique du style ».

3. Sur les questions d'orthographe, de ponctuation et de typographie, on pourra consulter l'ouvrage dont la couverture est reproduite ci-après :

Gaillard, B., & Colignon, J.-P. (2005). *Toute l'orthographe*. Paris : Albin Michel et Magnard.



Nous le feuilletterons rapidement à propos d'un (très) petit nombre de points sensibles, considérés ici à titre d'exemples.

#### Extrait 1

**Si une phrase se termine par une abréviation comportant un point, le point abrégatif et le point de phrase se confondent : on ne mettra donc qu'un seul point.**

*En fait, Guy n'est qu'un être odieux, inconscient, égoïste, cynique, roublard, lâche, hypocrite, etc. (p. 15)*

#### Extrait 2

**Ce qui est mis entre virgules peut toujours être supprimé. Un sujet, un complément essentiel ne peuvent jamais être supprimés. Ils ne sont donc jamais séparés du verbe par une virgule et ce quelle que soit leur longueur.**

*Ceux qui avaient vraiment confiance en lui ont regretté son départ.*

*(et non ~~Ceux qui avaient vraiment confiance en lui, ont regretté son départ.~~) (p. 21)*

#### Extrait 3

**Avec un traitement de textes, on veillera à ne pas confondre :**

➤ le tiret que l'on obtient en maintenant la touche **Alt** enfoncée en tapant 0150 sur PC et **Alt**, **Majuscule** et **-** sur Macintosh ;

➤ et le trait d'union qui est plus court et qui sert essentiellement dans les mots composés  
[voir p. 43]

*Dites-le avec des fleurs – notamment avec des roses !* (p. 26)

#### Extrait 4

Les chiffres arabes (1, 2, 3...) et les chiffres romains (I, II, IV...) sont également des symboles [...]. Ainsi, l'unité de mesure ne peut être donnée sous forme de symbole que si la valeur est elle-même écrite en chiffres.

*une distance de 50 km* (et non ~~une distance de cinquante km~~) (p. 30)

#### Extrait 5

• Les acronymes qui ont donné lieu à un nouveau nom commun forment leur pluriel comme les autres noms.

*des ovnis, des faqs, des radars*

• Les sigles, eux, ne portent pas de marque du pluriel.

*des CD* (et non ~~des CDs~~), *des CDD* (p. 31)

#### Extrait 6

Ce n'est pas parce que les sigles permettant d'abréger des dénominations s'écrivent avec des majuscules qu'il faut en mettre partout quand elles sont écrites sous leur forme développée

*Le PC* mais le **Parti communiste** (et non ~~le Parti Communiste~~)

*l'ANPE* mais **l'Agence nationale pour l'emploi** (et non ~~l'Agence Nationale Pour l'Emploi~~)  
(p. 40)

#### Extrait 7

Puisque le trait d'union sert à relier deux mots, il n'est jamais précédé d'espace ni avant ni après.

*un chou-fleur* (et non ~~un chou fleur~~) (p. 43)

#### Extrait 8

Retenez cette règle simple : avec un nom, *non* et *quasi* sont suivis d'un trait d'union ; avec un adjectif ou un adverbe, on ne met pas de trait d'union. (p. 49)

*Université de Provence*  
*Département des sciences de l'éducation*

*Première année de master 2010-2011*

**UE SCEQ 5 & UE SCER 6 :**  
**Actualités de la recherche 1 & 2**

Yves Chevallard

[y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr)

**Séance 2 – Mercredi 10 novembre 2010**

**La « mécanique du style »**

1. Rappelons-nous que ce qui est demandée au titre de la validation de l'UE SCEQ 5, *Actualités de la recherche 1*, est une « simple » *bibliographie annotée* identifiant, au sein de « la littérature scientifique relative à un thème de recherche en sciences de l'éducation dont le choix soit justifié par sa pertinence dans la perspective du mémoire envisagé », les références de base pertinentes pour un étudiant novice sur ce thème. Cette bibliographie annotée doit être donc le fruit d'une revue de littérature *exploratoire*.

2. Nous reviendrons plus loin sur le contenu du travail à réaliser. Nous avons entamé, lors de la séance du 6 octobre 2010, un examen de quelques points d'orthographe et de typographie en feuilletant l'ouvrage de Bénédicte Gaillard et Jean-Pierre Colignon, *Toute l'orthographe* (Albin Michel et Magnard, 2005). Nous reprenons rapidement la liste des difficultés examinées, avant de la compléter quelque peu.

**Extrait 1**

**Si une phrase se termine par une abréviation comportant un point, le point abrégatif et le point de phrase se confondent : on ne mettra donc qu'un seul point.**

*En fait, Guy n'est qu'un être odieux, inconscient, égoïste, cynique, roublard, lâche, hypocrite, etc. (p. 15)*

## Extrait 2

Ce qui est mis entre virgules peut toujours être supprimé. Un sujet, un complément essentiel ne peuvent jamais être supprimés. Ils ne sont donc jamais séparés du verbe par une virgule et ce quelle que soit leur longueur.

*Ceux qui avaient vraiment confiance en lui ont regretté son départ.*

(et non *Ceux qui avaient vraiment confiance en lui, ont regretté son départ.*) (p. 21)

## Extrait 3

Avec un traitement de textes, on veillera à ne pas confondre :

➤ le tiret que l'on obtient en maintenant la touche **Alt** enfoncée en tapant 0150 sur PC et **Alt**, **Majuscule** et **-** sur Macintosh ;

➤ et le trait d'union qui est plus court et qui sert essentiellement dans les mots composés [voir p. 43]

*Dites-le avec des fleurs – notamment avec des roses !* (p. 26)

## Extrait 4

Les chiffres arabes (1, 2, 3...) et les chiffres romains (I, II, IV...) sont également des symboles [...]. Ainsi, l'unité de mesure ne peut être donnée sous forme de symbole que si la valeur est elle-même écrite en chiffres.

*une distance de 50 km* (et non *une distance de cinquante km*) (p. 30)

## Extrait 5

• Les acronymes qui ont donné lieu à un nouveau nom commun forment leur pluriel comme les autres noms.

*des ovnis, des faqs, des radars*

• Les sigles, eux, ne portent pas de marque du pluriel.

*des CD* (et non *des CDs*), *des CDD* (p. 31)

## Extrait 6

Ce n'est pas parce que les sigles permettant d'abrégé des dénominations s'écrivent avec des majuscules qu'il faut en mettre partout quand elles sont écrites sous leur forme développée

*Le PC mais le Parti communiste* (et non *le Parti Communiste*)

*l'ANPE mais l'Agence nationale pour l'emploi* (et non *l'Agence Nationale Pour l'Emploi*) (p. 40)

## Extrait 7

Puisque le trait d'union sert à relier deux mots, il n'est jamais précédé d'espace ni avant ni après.

*un chou-fleur* (et non ~~*un chou—fleur*~~) (p. 43)

#### Extrait 8

**Retenez cette règle simple : avec un nom, *non* et *quasi* sont suivis d'un trait d'union ; avec un adjectif ou un adverbe, on ne met pas de trait d'union.** (p. 49)

#### Extrait 9

**Les noms de jour et de mois sont des substantifs. Tout comme les autres substantifs, ils prennent un *s* au pluriel.**

*Boutique fermée les dimanches et lundis*

« *Ces après-midi indécises et encore froides des avrils de Bretagne* » (Pierre Loti) (p. 52)

#### Extrait 10

**Il faut choisir l'une ou l'autre façon d'exprimer l'heure et ne pas mélanger les deux.**

*Midi moins vingt* (et non ~~*12 h moins vingt*~~)

*Dix heures et demie ou 10 h 30* (et non ~~*10 h et demie*~~)

*Trois heures et quart de l'après-midi ou 15 h 15* (et non ~~*3 h 15 de l'après-midi*~~) (p. 52)

#### Extrait 11

**À la fin d'une énumération, on fait précéder *etc.* d'une virgule (on peut se rappeler que *etc.*, bien qu'étant une abréviation, reste un mot que l'on coordonne, au même titre que les autres mots, avec la virgule). En revanche, pas de virgule avant les points de suspension (on peut se rappeler que deux signes de ponctuation se suivent rarement).**

*Les Lilliputiens apprécient Gulliver pour sa gentillesse, son courage, sa bonté, etc.* (ou pour *sa gentillesse, son courage, sa bonté...*) (p. 20)

#### Extrait 12

**Les crochets suivent les mêmes règles d'emploi que les parenthèses : on ne les fera donc jamais précéder d'une virgule, d'un point-virgule ou d'un deux-points.** (p. 25)

#### Extrait 13

**La plupart des noms de religion ne dérivent pas d'un nom propre et on les écrit de façon naturelle sans majuscule. Il n'y a pas de raison de faire autrement pour ceux qui sont formés sur un nom propre.**

*le catholicisme, le judaïsme, le protestantisme, l'islam* (p. 38)

#### Extrait 14



- On ne met jamais de trait d'union après les pronoms qui précèdent le verbe. Ainsi, il ne peut y avoir de trait d'union entre *y* et *a* dans *y a-t-il...* ou entre *il, vous* (ou *te*) et *plaît* dans *s'il vous plaît* (*s'il te plaît*).
- De même, on ne met pas de trait d'union entre *ce* et *que* dans *est-ce que*, car *que* n'est pas un pronom. (p. 46)

#### Extrait 15

À la 3<sup>e</sup> personne du pluriel, le verbe se termine toujours par *t*. Il n'y a donc jamais besoin de mettre *-t-* devant les pronoms *ils* et *elles*.

*Prennent-ils ces remarques au sérieux ?* (et non ~~*prennent-t-ils...*~~)

*Qu'attendent-elles de lui ?* (et non ~~*qu'attendent-t-elles...*~~) (p. 47)

#### Extrait 16

Il ne faut pas confondre la locution adverbiale à *demi* (employée avec un adjectif et qui n'est jamais suivie du trait d'union) avec la construction dans laquelle à est suivi d'un nom composé avec *demi*, qui est alors toujours suivi du trait d'union.

*Une porte à demi ouverte est à demi fermée.*

*Vous pouvez voyager à demi-tarif sous certaines conditions.* (p. 51)

#### Extrait 17

Pour s'assurer qu'un participe passé reste invariable devant un nom, on vérifie qu'on peut le remplacer par une préposition ou une locution prépositive.

*vu la cruauté du Minotaure* (= à cause de la cruauté du Minotaure) *personne, excepté Ariane et Thésée* (= personne, sauf Ariane et Thésée) (p. 138)

#### Extrait 18

Lorsque *avoir l'air* s'applique à un nom non animé (objet, chose), il est à prendre dans le sens de « sembler, paraître ». L'adjectif s'accorde alors avec ce nom.

*Les deux détectives trouvent que leur enquête a l'air bien compliquée.* (p. 147)

#### Extrait 19

Pas de *s* sans *x* ni de *x* sans *s* : aucune de ces deux lettres ne s'entend. Il faut donc bien penser à les mettre toutes les deux quand le pronom est au pluriel.

*le combat auquel les mineurs participent*

*les combats auxquels les mineurs participent*

*les luttes auxquelles les mineurs participent* (p. 159)

#### Extrait 20

- On peut se rappeler que *un* reste invariable quand il est ordinal, en pensant aux années : on dira bien *un* et non pas *une* pour *année 2001*, ce qui prouve qu'il n'y a pas d'accord.
- *Un* ne peut se mettre au pluriel que dans les pronoms indéfinis (il ne sert pas à exprimer un nombre) : *quelques-uns, les uns...*

Quand il est ordinal ou cardinal (il exprime un nombre), il ne prend jamais la marque du pluriel.

*les trente et un jours des mois impairs* (et non *les trente-et-uns jours*) (p. 175)

3. Pour s'entraîner à l'écriture du français, on examine ci-après le début d'un texte dû à un étudiant en sciences de l'éducation. De ce texte, qu'on pourrait regarder à la rigueur comme un essai de *theoretical article* dans la classification proposée par le manuel de l'APA, nous n'examinerons ici que les deux premiers paragraphes, en signalant (et en corrigeant), dans des notes infrapaginales, les impropriétés de tous ordres qu'on y rencontre.

#### Pour se mettre enfin en règle avec la règle...

Suite à <sup>a</sup> la lecture d'un article d'Eirick Prayrat <sup>b</sup> (*Normes juridiques et normes sociales : jalons pour une ritologie scolaire*) <sup>c</sup>, ou <sup>d</sup> celui-ci confond règle, règlement et loi, j'ai trouvé bon d'écrire sur cette notion sujette à bien des contre sens <sup>e</sup>. S'il n'est pas le premier à se mélanger

---

<sup>a</sup> Au lieu de trois espaces successifs avant « Suite », utiliser la tabulation. Par ailleurs, « Suite à... » appartient au langage commercial ou administratif ; préférer : « À la suite de... »

<sup>b</sup> Le nom de l'auteur est incorrectement orthographié : « Prairat », et non « Prayrat ».

<sup>c</sup> Dans la parenthèse, indiquer simplement la date de publication : « ... la lecture d'un article d'Eirick Prairat intitulé *Normes juridiques et normes sociales : jalons pour une ritologie scolaire* (1999)... » La référence de l'article doit être donnée dans la liste des références, en fin d'article :

Prairat, E. (1999). Normes juridiques et normes sociales, jalons pour une ritologie scolaires. In P. Baranger (Éd.), *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire* (pp. 55-79). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

En fait, cette référence n'apparaît nulle part dans le texte examiné. Mais il est facile de la retrouver sur Internet à partir des indications données (auteur et titre).

<sup>d</sup> La conjonction de coordination *ou* doit ici céder la place au pronom relatif *où*.

<sup>e</sup> Le ton suffisant de ce passage est à proscrire : il nous instruit davantage sur son rédacteur que sur l'auteur que celui-ci commente ! Noter que *contresens* s'écrit en un mot (et sans trait d'union). Par ailleurs, l'affirmation à propos des contresens affectant les notions invoquées ne saurait être avancée sans preuves, en tout début d'article. Tout le passage gagnerait donc à être réécrit ainsi (par exemple) : « À la suite de la lecture de l'article d'Eirick Prairat (1999) intitulé *Normes juridiques et normes sociales : jalons pour une ritologie scolaire*, où

un peu les pinceaux, il n'est assurément pas le dernier<sup>f</sup> car une règle au singulier est déjà bien différente du même terme mis au pluriel<sup>g</sup>. Mais en fait une règle, qu'est ce<sup>h</sup> que c'est ?

Quand<sup>i</sup> on demandait à Saint Augustin<sup>j</sup> ce qu'était le temps, il répondait : « Si on me le demande pas<sup>k</sup>, je sais ce que c'est, si on me le demande, je ne le sais plus ». <sup>l</sup> A<sup>m</sup> propos de la règle, on peut éprouver la même gêne à expliquer ce que c'est. Notion abstraite, vague, impalpable, insaisissable comme une anguille<sup>n</sup>, elle est bien difficile à définir car elle est de l'ordre du flou. C'est<sup>o</sup> plus facile de dire ce qu'elle n'est pas. Elle est différente de la loi ou du règlement. La loi est une prescription établie par une autorité (état<sup>p</sup>, religion) applicable à tous et définissant des droits et des obligations,<sup>q</sup> que l'on gravait même dans le marbre chez les

---

celui-ci paraît ne guère distinguer entre règle, règlement et loi, nous avons cru utile d'examiner ces notions, qui semblent sujettes à de multiples contresens. » Le « nous » de « nous avons cru » est appelé à juste titre *nous de modestie* : pour cela même, on le préférera au *je*. Noter que le *nous* de modestie s'accorde en genre et en nombre : si l'auteur est une... auteure, elle écrira par exemple : « Nous sommes ainsi amenée à utiliser... »

<sup>f</sup> Le même ton supérieur allié à un langage relâché (« se mélanger les pinceaux ») porte à une conclusion sans ambiguïté : le passage commenté ici doit être supprimé.

<sup>g</sup> L'assertion « une règle au singulier est déjà bien différente du même terme mis au pluriel » est maladroite dans la forme (le rédacteur compare cette réalité institutionnelle qu'est une règle et le *terme* « règles ») et apparaît, *en ce point du texte*, comme peu claire dans le fond (en quoi les vocables *règle* et *règles* ont-ils des acceptions différentes ?).

<sup>h</sup> Écrire « qu'est-ce » (avec un trait d'union).

<sup>i</sup> Même remarque que pour le premier paragraphe : tabulation.

<sup>j</sup> Écrire « saint Augustin » (et non « Saint Augustin »). On écrit en revanche « l'église Saint-Augustin ». Par ailleurs, on peut préférer parler d'Augustin *d'Hippone* plutôt que de *saint Augustin* (voir l'article « Augustin d'Hippone » de *Wikipédia*).

<sup>k</sup> « Si on *ne* me le demande pas... »

<sup>l</sup> Écrire : « Si... je ne le sais plus. » (Le point final précède le guillemet fermant.) Il est par ailleurs indispensable de donner la référence de la citation attribuée à Augustin.

<sup>m</sup> Écrire « À » plutôt que « A ».

<sup>n</sup> L'image employée (« insaisissable comme une anguille »), de même que l'accumulation des qualificatifs qui la précède, surchargent la phrase. On pourra écrire sans grande perte de sens : « Notion abstraite et vague, elle se révèle difficile à cerner, car elle est de l'ordre du flou. »

<sup>o</sup> Préférer « Il est plus facile ».

<sup>p</sup> Dans cette acception du mot, il faut écrire « État ».

<sup>q</sup> Virgule à supprimer.

grecs <sup>r</sup> pour <sup>s</sup> chacun puisse s'y référer, ainsi, <sup>t</sup> nul n'était censé ignorer la Loi. Le règlement est lui aussi un écrit qui fixe les conditions pour travailler ou vivre ensemble, <sup>u</sup> il est un contrat comme par exemple le règlement intérieur d'une école mais il est plus faible que la loi et surtout plus spécifique. La règle est plus puissante car elle a une valeur morale, elle respecte les conventions sociales, les usages d'un groupe, c'est un accord, une charte, un code, elle est conforme à des normes. Elle n'est jamais arbitraire et peut être explicite ou implicite. Mais elle n'a de valeur qu'entre les parties concernées et pour un temps non défini. Bien que « réglo » soit d'un niveau de langue familier, argotique, il est très précieux car c'est le sens le plus proche et intelligible à tous <sup>v</sup>. Un accord réglo est un accord correct, loyal, honnête, c'est-à-dire établi de manière « régulière ». Le problème majeur est que le sens d'aujourd'hui est galvaudé : mis au pluriel, on ne différencie <sup>w</sup> plus les règles du règlement. <sup>x</sup> Les règles du jeu d'échec correspondent au règlement du jeu d'échec <sup>y</sup>.

4. Tout ce qui précède constitue une petite partie seulement de l'ensemble des connaissances qu'il est nécessaire de mobiliser pour rédiger un texte scientifique. Il conviendra donc de compléter ces rudiments par une vigilance et un travail personnels : outre l'ouvrage mentionné plus haut, on n'hésitera pas à recourir aux multiples sites Web qui se préoccupent des questions de langue (*par exemple* la Banque de dépannage linguistique de l'Office québécois de la langue française : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html>).

---

<sup>r</sup> Écrire « chez les Grecs » (avec une majuscule).

<sup>s</sup> Écrire « pour *que* chacun ».

<sup>t</sup> La ponctuation et la formulation expriment maladroitement le lien logique qui semble être affirmé par le rédacteur. En tenant compte des observations précédentes, ce passage pourrait s'écrire par exemple : « ... définissant des droits et des obligations que, chez les Grecs, on gravait dans le marbre pour que chacun puisse s'y référer ; car nul n'était censé ignorer la Loi. »

<sup>u</sup> Ponctuation trop faible : substituer à la virgule un point-virgule, voire un point.

<sup>v</sup> L'emploi du mot « réglo » fait ici l'objet d'une justification explicite : il est en conséquence parfaitement acceptable. Toutefois la formulation adoptée mériterait d'être davantage travaillée ; on préférera par exemple : « Bien qu'il soit d'un niveau de langue familier, voire argotique, l'adjectif *reglo* est précieux car... »

<sup>w</sup> Écrire « différencie ».

<sup>x</sup> Cette phrase est maladroitement formulée ; on pourrait lui substituer celle-ci : « Le problème principal est que le mot *règle* est aujourd'hui galvaudé ; au pluriel, on ne différencie plus les *règles* du *règlement*. »

<sup>y</sup> Écrire « échecs ».

## **Le compte rendu d'enquête (1)**

**1.** On développe ici la description du compte rendu d'enquête demandé au titre de la validation de cette UE et cela en commençant par les exigences de forme.

**a)** La feuille de *couverture* se présentera comme on le découvrira en examinant l'ébauche de dossier (*fictif*) proposée ci-après. Elle sera imprimée sur papier blanc ordinaire *et non sur papier cartonné*.

**b)** Les feuilles composant le dossier seront imprimées *au recto seulement* et *paginées en bas, au centre*.

**c)** L'ensemble des feuilles du dossier sera simplement *agrafé en haut à gauche* : *on n'emploiera donc pas de reliure par spirale ou autre*.

**d)** On adressera une version électronique du compte rendu d'enquête élaboré, entre le 3 janvier et le 6 janvier 2011, à l'adresse suivante : [y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr). (Bien entendu, on en remettra un exemplaire imprimé au secrétariat des sciences de l'éducation au plus tard le 5 janvier 2011.)

**e)** Le style rédactionnel du compte rendu devra être soigné (notamment aux plans orthographique et orthotypographique) : sur ce point, voir plus haut. Chaque incorrection pourra être sanctionnée par le retrait d'un seizième de point.

**f)** La limite des 12 000 caractères (espaces comprises) concerne seulement *le corps du texte*, qui commence sur la deuxième feuille du dossier. En fin de dossier, on indiquera comme suit le nombre de caractères : ➡ *Le corps du texte comporte 12 042 caractères (espaces comprises)*. Le dépassement de la limite imposée entraînera un retrait d'un demi-point par tranche de 100 caractères supplémentaires : si le corps du texte comporte par exemple 12 458 caractères (espaces comprises), un retrait de deux points (soit quatre demi-points) sera effectué.

## **Le compte rendu d'enquête : le fond (1)**

**1.** Pour ce qui est du contenu, on respectera les indications qui suivent.

a) Le dossier doit proposer des *éléments de bibliographie* relatifs à une question choisie par son auteur. Le titre du dossier aura en conséquence la structure suivante :

[Titre] :  
*éléments de bibliographie*

C'est ainsi que le dossier fictif ébauché ci-après a pour titre :

*La notion de développement durable en débat* :  
*éléments de bibliographie*

b) La question qui fait l'objet du dossier bibliographique demandé *n'est pas* le sujet choisi pour le mémoire de 1<sup>re</sup> année de master. Il s'agit seulement d'une question dont l'étude (plus ou moins poussée) est *impliquée* par la recherche engagée ou envisagée dans ce cadre. Il en résulte en particulier que, en aucun cas, le dossier attendu *ne pourra être un extrait du mémoire* en cours d'élaboration. En particulier, le *titre* donné au dossier *n'est pas* le titre qui sera donné au mémoire : il est propre à la question particulière pour laquelle le dossier propose des éléments de bibliographie.

2. Le corps du texte sera organisé en trois sections : *Introduction* ; *Éléments de bibliographie* ; *Synthèse*.

a) L'*Introduction* doit expliciter de façon concise mais informative les raisons de l'enquête bibliographique entreprise en la reliant au sujet de mémoire envisagé.

b) La section *Éléments de bibliographie* présentera de 5 à 10 documents (articles, ouvrages, etc.) présentés par ordre antichronologique (les documents non datés étant présentés en dernier, rangés par ordre alphabétique de nom d'auteur ou, à défaut, de titre). Pour chacun de ces documents, on donnera notamment des indications succinctes sur l'auteur (ou sur l'origine) du document et une présentation brève mais pertinente (au regard de la question étudiée) de son contenu afin d'éclairer le lecteur potentiel sur l'intérêt de son apport.

c) La *Synthèse* doit proposer une mise en perspective de la bibliographie présentée en situant notamment les uns par rapport aux autres les documents qui y figurent.

*Université de Provence*

**Département des sciences de l'éducation**

*Première année de master 2010-2011*

**UE SCEQ 5 :**

**Actualités de la recherche 1**

*La notion de développement durable en débat :*

*éléments de bibliographie*

**Alexia OGERAU**

Aix, le 2 janvier 2011

## **La notion de développement durable en débat : éléments de bibliographie**

### **Introduction**

Notre projet de mémoire a trait à l'éducation au développement durable. Plus précisément, la recherche que nous avons entreprise a pour objectif d'analyser et d'évaluer l'offre de sources d'information et d'aides à la formation susceptibles de répondre aux besoins des professeurs des écoles en matière d'éducation au développement durable, mission à propos de laquelle la circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004 indiquait ceci :

L'éducation à l'environnement pour un développement durable doit être une composante importante de la formation initiale des élèves, dès leur plus jeune âge et tout le long de leur scolarité, pour leur permettre d'acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable.

Parmi les besoins d'information et de formation que nous avons pu identifier jusqu'ici figurent ceux engendrés par l'existence de polémiques concernant la notion même de développement durable, controverses qui peuvent troubler les professeurs des écoles non avertis face à la mission qui leur incombe.

Dans un premier temps, nous avons donc tenté d'explorer au moins sommairement la littérature polémique existante. De cette enquête nous donnons ci-après un compte rendu succinct présentant les principaux textes – articles ou ouvrages, imprimés ou en ligne – que nous avons été conduits à repérer.

### **Éléments de bibliographie**

☛ Développement durable. (Mise à jour 25 octobre 2009). Dans *Wikipédia, L'encyclopédie libre*. Récupéré de [http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9veloppement\\_durable](http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9veloppement_durable)

☛ Le très riche article « Développement durable » de l'encyclopédie en ligne *Wikipédia* comporte une section intitulée « Controverses sur le développement durable » où sont notamment recensés plusieurs « risques » qui guettent cette notion, par exemple le fait que le label « développement durable » se trouve « récupéré pour appuyer des politiques ou justifier des actes n'ayant aucun rapport avec la notion même du développement durable » ou le risque de voir la notion de développement durable



dérivée « vers une vision malthusienne et inadapte de l'évolution de la société humaine ». On y trouve en outre une sous-section « Critiques » qui offre un large panorama des principales controverses en la matière.

☛ Sustainable development. (Mise à jour 31 octobre 2009). Dans *Wikipedia, the free encyclopedia*. Récupéré de [http://en.wikipedia.org/wiki/Sustainable\\_development](http://en.wikipedia.org/wiki/Sustainable_development)

☞ Cet article de l'encyclopédie en ligne *Wikipedia* comporte une section intitulée *Critique of the concept of sustainable development* proche de celle de l'article « Développement durable » précédemment présenté tout en apportant quelques compléments utiles. La section comporte les sous-sections suivantes : *Purpose, Consequences, Vagueness of the term, Basis, "De-growth"*. (La sous-section *Basis* se réfère essentiellement aux thèses de Sylvie Brunel dans son livre *À qui profite le développement durable ?* présenté ci-après.)

☛ Le Goff, J.-P. (2009, septembre-octobre). Au nom du développement durable. *Le Débat*, 156, 80-97.

☞ L'auteur, le sociologue Jean-Pierre Le Goff, n'est apparemment pas un familier du monde du développement durable : ainsi nomme-t-il « Gao Harlem Burtland » la femme politique norvégienne Gro Harlem Brundtland qui a donné son nom au fameux « Rapport Brundtland » (1987). Son interrogation sur la notion de développement durable est née récemment, à l'occasion d'une étude « sur l'évolution d'un bourg provençal situé dans le parc naturel régional du Lubéron ». L'auteur ajoute :

La façon dont le développement durable est dans ce cas constamment mis en avant pour justifier des pratiques et des discours des plus confus nous a conduit à examiner de façon critique non seulement les usages auxquels il donne lieu, mais le contenu même de la notion de développement durable et ses effets dans les politiques publiques. (p. 80)

L'examen auquel il procède l'amène à cette conclusion sans complaisance :

Au nom du développement durable, une nouvelle avant-garde militante et bureaucratique s'est mise en place qui entend façonner les générations nouvelles selon sa propre conception du bien. La notion ambiguë et fourre-tout de développement durable s'affirme comme la solution enfin trouvée pour que le monde ne coure plus à la catastrophe. (p. 97)

L'argumentation de l'auteur et les faits sur lesquels il l'appuie méritent d'être étudiés attentivement.

☛ Brunel, S. (2008). *À qui profite le développement durable ?* Paris : Larousse.

☞ Sylvie Brunel est géographe. Elle a notamment publié (dans la collection « Que sais-je ? » aux PUF) un ouvrage intitulé *Le développement durable* (2009)...

☛ ...

☛ ...

## Synthèse

...

☛ *Le corps du texte comporte [actuellement] 4734 caractères (espaces comprises).*

## Normes bibliographiques : une introduction

1. Une bibliographie annotée est en particulier... une bibliographie. Il convient donc de préciser les normes bibliographiques utilisées, qui seront celles de l'APA, l'*American Psychological Association*, convenablement adaptées au français.

2. Pour éduquer son œil, on examine d'abord un tableau résumé des normes de l'APA proposé par un site universitaire (voir <http://www.writing.ku.edu/~writing/guides/apa.shtml>). On donnera chaque fois *une* adaptation « française » de la référence indiquée :

### Book by a single author:

Bernstein, T. M. (1965). *The careful writer: A modern guide to English usage*. New York: Athenaeum.

Bernstein, T. M. (1965). *L'écrivain minutieux. Un guide moderne de l'usage du français*. New York: Athenaeum.

### Book by two authors:

Strunk, W., Jr., & White, E. B. (1979). *The elements of style* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Strunk, W., Jr. & White, E. B. (1979). *Les éléments du style (3<sup>e</sup> éd.)*. New York: Macmillan.

### Edited book:

Gibbs, J. T., & Huang, L. N. (Eds.). (1991). *Children of color: Psychological interventions with minority youth*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gibbs, J. T. & Huang, L. N. (Éds.). (1991). *Enfants de couleur. Interventions psychologiques auprès de la jeunesse des minorités*. San Francisco: Jossey-Bass.

### Book, no author or editor:

*Encyclopedia of photography*. (1984). New York: Crown.

*Encyclopedia of photography*. (1984). New York: Crown.

### Multivolume edited work:

Koch, S. (Ed.). (1959-1963). *Psychology: A study of science* (Vols. 1-6). New York: McGraw-Hill.

Koch, S. (Éd.). (1959-1963). *Psychologie : une étude de la science* (Vol. 1-6). New York: McGraw-Hill.

**Article or chapter in edited book:**

Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. In H. L. Rodeiger III & F. I. M. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. Dans H. L. Rodeiger III & F. I. M. Craik (Éds), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**Chapter in a volume in a series:**

Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

Maccoby, E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen (Éd. Série) & E. M. Hetherington (Éd. Vol.), *Handbook of child psychology : Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4e éd., pp. 1-101). New York: Wiley.

**Journal article:**

Craner, P. M. (1991). New tool for an ancient art: The computer and music. *Computers and the Humanities*, 25, 303-313.

Craner, P. M. (1991). New tool for an ancient art: The computer and music. *Computers and the Humanities*, 25, 303-313.

**Magazine article:**

Posner, M. I. (1993, October 29). Seeing the mind. *Science*, 262, 673-674.

Posner, M. I. (1993, 29 octobre). Seeing the mind. *Science*, 262, 673-674.

**Newspaper article:**

New drug appears to sharply cut risk of death from heart failure. (1993, July 15). *The Washington Post*, p. A12.

New drug appears to sharply cut risk of death from heart failure. (1993, 15 juillet). *The Washington Post*, p. A12.

### Article in a reference book:

Brakeley, T. C. (1950). Mourning songs. In M. Leach & J. Fried (Eds.) *Funk and Wagnalls standard dictionary of folklore, mythology, and legend* (Vol. 2, pp. 755-757). New York: Crowell.

Brakeley, T. C. (1950). Mourning songs. Dans M. Leach & J. Fried (Éds), *Funk and Wagnalls standard dictionary of folklore, mythology, and legend* (Vol. 2, pp. 755-757). New York: Crowell.

### World Wide Web site:

Taylor, T. (1998, September 1). *Basic CGOS style*. Retrieved March 26, 2000, from [http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/idx\\_basic.html](http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/idx_basic.html).

NOTE: The date in parentheses is the date of last update or copyright (if available).

Taylor, T. (1998, 1<sup>er</sup> septembre). *Basic CGOS style*. Récupéré le 26 mars 2000 de [http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/idx\\_basic.html](http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/idx_basic.html).

### Journal article from full-text database:

Tan, H. K., Jones, G. V., & Watson, D. G. (2009). Encouraging the perceptual underdog: Positive affective priming of nonpreferred local-global processes. *Emotion*, 9(2), 238-247. doi:10.1037/a0014713

Tan, H. K., Jones, G. V. & Watson, D. G. (2009). Encouraging the perceptual underdog: Positive affective priming of nonpreferred local-global processes. *Emotion*, 9(2), 238-247. doi:10.1037/a0014713

## Le compte rendu d'enquête (2)

1. On s'arrête ici sur la notion de *bibliographie annotée* (ou *commentée*) en prenant pour point de départ l'article "Annotated bibliography" proposé (en anglais) par l'encyclopédie *Wikipedia* ([http://en.wikipedia.org/wiki/Annotated\\_bibliography](http://en.wikipedia.org/wiki/Annotated_bibliography)). Un lien y renvoie à un document où on lit ce qui suit (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/614/01/>).

### Why should I write an annotated bibliography?

**To learn about your topic:** Writing an annotated bibliography is excellent preparation for a research project. Just collecting sources for a bibliography is useful, but when you have to write annotations for each source, you're forced to read each source more carefully. You begin to read

more critically instead of just collecting information. At the professional level, annotated bibliographies allow you to see what has been done in the literature and where your own research or scholarship can fit.

**To help you formulate a thesis:** Every good research paper is an argument. The purpose of research is to state and support a thesis. So a very important part of research is developing a thesis that is debatable, interesting, and current. Writing an annotated bibliography can help you gain a good perspective on what is being said about your topic. By reading and responding to a variety of sources on a topic, you'll start to see what the issues are, what people are arguing about, and you'll then be able to develop your own point of view.

**To help other researchers:** Extensive and scholarly annotated bibliographies are sometimes published. They provide a comprehensive overview of everything important that has been and is being said about that topic. You may not ever get your annotated bibliography published, but as a researcher, you might want to look for one that has been published about your topic.

2. L'article de *Wikipedia* mentionné plus haut donne notamment les précisions suivantes quant aux différents types d'annotations :

**Annotations may be written with different goals in mind.**

#### **Indicative annotations**

This type of annotation defines the scope of the source, lists the significant topics and explains what the source is about. In this type of entry, there is no attempt to give actual data such as hypotheses, proofs, etc.

#### **Informative annotations**

This type of annotation is a summary of the source. An informative annotation should include the thesis of the work, arguments or hypotheses, proofs and a conclusion.

#### **Evaluative annotations**

This type of annotation assesses the source's strengths and weaknesses—how the source is useful and how it is not. Simply put, an evaluative annotation should evaluate the source's usefulness.

#### **Combination annotations**

Most annotated bibliographies contain combination annotations. This type of annotation will summarize or describe the topic, and then evaluate the source's usefulness.

Les annotations demandées dans le dossier seront *une combinaison des trois premiers types*, c'est-à-dire seront du quatrième type. On se rappellera que la « valeur » d'un document est relative *au projet de mémoire envisagé*. Dans tous les cas, l'évaluation glissée éventuellement (elle n'est pas obligatoire) dans l'annotation *devra rester mesurée*.

3. À titre d'exemple, voici une « annotation » fictive proposée par le site de l'Université de Nouvelles Galles du Sud à Sidney (Australie), que l'on trouvera à l'adresse suivante : [http://www.lc.unsw.edu.au/onlib/annotated\\_bib.html](http://www.lc.unsw.edu.au/onlib/annotated_bib.html).

<p>(1) Trevor, C.O., Lansford, B. and Black, J.W., 2004, 'Employee turnover and job performance: monitoring the influences of salary growth and promotion', <i>Journal of Armchair Psychology</i>, vol 113, no.1, pp. 56-64.</p>	<p><b>Key</b> (1) Citation</p>
<p>(2) In this article Trevor et al. review the influences of pay and job opportunities in respect to job performance, turnover rates and employee motivation. (3) The authors use data gained through organisational surveys of blue-chip companies in Vancouver, Canada to try to identify the main causes of employee turnover and whether it is linked to salary growth. (4) Their research focuses on assessing a range of pay structures such as pay for performance and organisational reward schemes. (5) The article is useful to my research topic, as Trevor et al. suggest that there are numerous reasons for employee turnover and variances in employee motivation and performance. (6) The main limitation of the article is that the survey sample was restricted to mid-level management, (7) thus the authors indicate that further, more extensive, research needs to be undertaken to develop a more in-depth understanding of employee turnover and job performance. (8) This article will not form the basis of my research; however it will be useful supplementary information for my research on pay structures.</p>	<p>(2) Introduction (3) Aims &amp; Research methods (4) Scope (5) Usefulness (to your research/ to a particular topic) (6) Limitations (7) Conclusions (8) Reflection (explain how this work illuminates your topic or how it will fit in with your research)</p>

a) On notera que la « citation » (c'est-à-dire la référence à l'article « annoté ») ne suit pas, ici, les règles de l'APA. Pour la mettre en accord avec ces règles, il aurait fallu écrire non pas

Trevor, C.O., Lansford, B. and Black, J.W., 2004, 'Employee turnover and job performance: monitoring the influences of salary growth and promotion', *Journal of Armchair Psychology*, vol 113, no.1, pp. 56-64.

mais bien (en anglais)

Trevor, C.O., Lansford, B., & Black, J.W. (2004). Employee turnover and job performance: Monitoring the influences of salary growth and promotion. *Journal of Armchair Psychology*, 113(1), 56-64.

En adaptation française, on aurait alors :

Trevor, C.O., Lansford, B. & Black, J.W. (2004). Employee turnover and job performance: Monitoring the influences of salary growth and promotion. *Journal of Armchair Psychology*, 113(1), 56-64.

b) Sans être un modèle à suivre strictement, cet exemple peut servir de repère quant au contenu des annotations composant la partie *Éléments de bibliographie* du compte rendu.

### **Le cahier des charges revisité**

On a dégagé et formulé ci-après, sans commentaires, la *liste des 17 spécifications* auxquelles doit satisfaire le compte rendu d'enquête à remettre pour valider l'UE SCEQ 5.

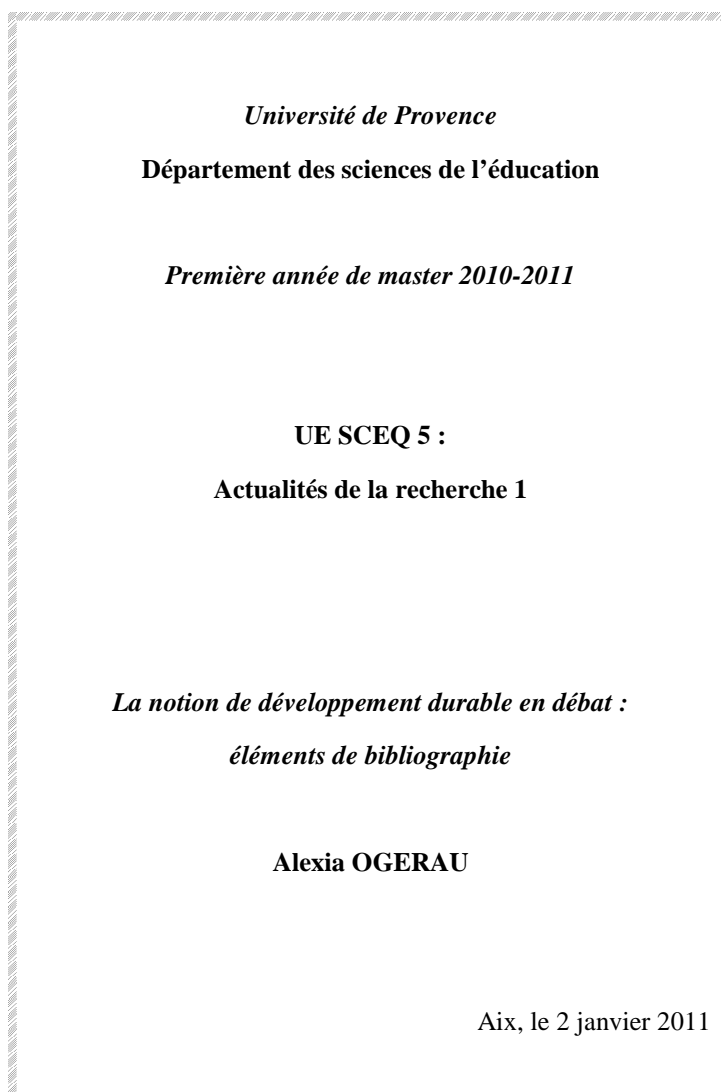
**C<sub>1</sub>**. Le dossier doit être remis au plus tard le *mercredi 5 janvier 2011* sous forme imprimée au secrétariat des sciences de l'éducation.

**C<sub>2</sub>**. Ce dossier imprimé sera constitué d'un petit nombre de feuilles de format A4 imprimées au recto uniquement et agrafées en haut à gauche, sans autre reliure d'aucune sorte.

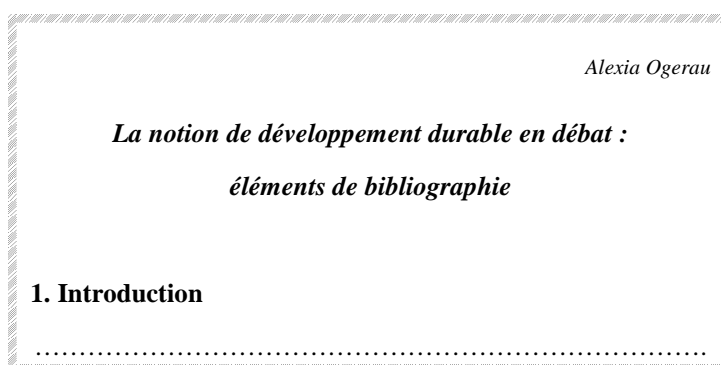
**C<sub>3</sub>**. Une version électronique de ce document sera en outre adressé, *entre le 3 janvier et le 6 janvier 2011*, à l'adresse suivante : [y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr).



C4. La première page aura la structure illustrée dans l'exemple (entièrement fictif) reproduit ci-dessous :



C5. Le *titre* du dossier figurant sur la page de couverture (mais non le nom de l'auteur) sera repris sur la deuxième page, comme ci-après :



**C<sub>6</sub>.** Comme dans l'exemple précédent, le *titre* sera composé de deux parties séparées par un deux-points, la première partie précisant le thème retenu, la seconde ayant ce libellé : « éléments de bibliographie ».

**C<sub>7</sub>.** Le *nom* de l'auteur sera mis en *titre courant en haut à droite* à partir de la deuxième feuille du dossier.

**C<sub>8</sub>.** Le corps du texte comportera trois sections, respectivement intitulées *Introduction*, *Éléments de bibliographie* et *Synthèse*.

<i>Prénom et Nom</i>	<i>Prénom et Nom</i>	<i>Prénom et Nom</i>
<p><b>Nom du thème :</b></p> <p><b>éléments de bibliographie</b></p> <p><b>1. Introduction</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b>2. Éléments de bibliographie</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b>3. Synthèse</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
2	3	4

**C<sub>9</sub>.** La police utilisée doit être le Times New Roman, taille 12, hormis pour les annotations elles-mêmes (de taille 11) et le titre courant (de taille 10). On utilisera le format de papier A4, avec des marges de 2,5 cm.

**C<sub>10</sub>.** Le corps du texte (de « 1. Introduction » jusqu'à la fin de la section 3) ne doit pas excéder 12 000 caractères, espaces comprises ; le nombre de caractères espaces comprises sera précisé après la fin de la section 3 (*Synthèse*) sous la forme illustrée ci-après :

☛ *Le corps du texte comporte 11 285 caractères (espaces comprises).*

**C<sub>11</sub>.** Les références des documents composant la bibliographie annotée du dossier doivent être rédigées conformément aux normes de l'APA adaptées au français selon un système cohérent, le même dans l'ensemble de la bibliographie commentée.

**C<sub>12</sub>.** L'*Introduction* doit expliciter de façon concise mais informative les raisons de l'enquête bibliographique entreprise en la reliant au sujet de mémoire envisagé.

**C<sub>13</sub>.** La section *Éléments de bibliographie* comportera de 5 à 10 documents (articles, ouvrages, etc.) présentés par ordre antichronologique (les documents non datés seront présentés en dernier, rangés par ordre alphabétique de nom d’auteur ou, à défaut, de titre).

**C<sub>14</sub>.** Pour chacun des documents composant la bibliographie, on donnera des indications succinctes sur l’auteur (ou sur l’origine) du document et une présentation brève mais pertinente (au regard de la question étudiée) de son contenu afin d’éclairer le lecteur potentiel sur l’intérêt de son apport.

**C<sub>15</sub>.** La *Synthèse* doit proposer une mise en perspective de la bibliographie présentée en situant notamment les uns par rapport aux autres les documents qui y figurent.

**C<sub>16</sub>.** Le texte du dossier sera soigneusement expurgé des fautes d’orthographe qu’il pourrait contenir. (On corrigera en premier lieu les erreurs *possibles* signalées par le logiciel de traitement de texte utilisé.)

**C<sub>17</sub>.** Après avoir fait afficher l’ensemble des caractères (¶), on expurgera de même le texte du dossier des fautes *typographiques* qu’il pourrait contenir. Pour éviter de les produire à foison, on s’assurera, avant de saisir le texte, que la langue du logiciel de traitement de texte utilisé est bien le français (ou, plus généralement, la langue adéquate).

## Exercices

**Exercice 1.** Le texte ci-après est celui d’une bibliographie annotée (en anglais) présente sur Internet à l’adresse suivante : [http://www.uri.edu/library/staff\\_pages/amanda/goodbadannot.pdf](http://www.uri.edu/library/staff_pages/amanda/goodbadannot.pdf).

a) Préciser les modifications à apporter aux références ci-après pour les rendre conforme aux normes APA.

b) Préciser les modifications typographiques qu’il conviendrait d’apporter si le texte était en français.

### BOOKS

#### ☞ L’annotation

Ebensten, Hanns. Pierced Hearts and True Love: An Illustrated History of the Origin and Development of European Tattooing and a Survey of its Present State. London: Derek Verschoyle, 1953.

In seven chapters, Ebenstein presents a history of tattooing, a discussion of tattooing as an art form, and a description of tattooing in Asia. A chapter entitled “The Impulse of Tattooing”

looks at the psychological aspects. This book was originally published in 1953, which makes its applicability to present tattoo culture limited, but it covers the historical aspect very thoroughly. The book is written in a clear, straightforward style, and it includes a bibliography in which some of the sources date to the late 1800s – valuable historical research. This will provide excellent background information.

#### ☛ Le corrigé

→ Style APA :

Ebensten, H. (1953). *Pierced Hearts and True Love: An Illustrated History of the Origin and Development of European Tattooing and a Survey of its Present State*. London: Derek Verschoyle.

→ Style APA adapté en français :

Ebensten, H. (1953). *Pierced Hearts and True Love: An Illustrated History of the Origin and Development of European Tattooing and a Survey of its Present State*. Londres : Derek Verschoyle.

#### ☛ L'annotation

Sullivan, Nikki. Tattooed Bodies: Subjectivity, Textuality, Ethics, and Pleasure. Westport, Connecticut; London: Praeger, 2001.

The author of this recent book has written other books on body modification and is a lecturer at Macquarie University. Two chapters of this scholarly book will prove the most useful: “The Subject In/Of Tattooing,” and “Bodily Inscription,” both of which discuss the history and current social aspects of tattooing and body art. The discussion is often dense, including much discussion of Foucault. The book includes a bibliography, and the author is a professor at Macquarie University in Australia.

#### ☛ Le corrigé

→ Style APA :

Sullivan, N. (2001). *Tattooed Bodies: Subjectivity, Textuality, Ethics, and Pleasure*. Westport, CT: Praeger.

→ Style APA adapté en français :

Sullivan, N. (2001). *Tattooed Bodies: Subjectivity, Textuality, Ethics, and Pleasure*. Westport, CT : Praeger.

## ARTICLES

### ☞ L'annotation

Burger, Terry D. and Deborah Finkel. "Relationships Between Body Modifications and Very High Risk Behavior in a College Population." College Student Journal 36.2 (2002): 203-214. Academic Search Premier. EBSCOhost. URI Library 12 Jan. 2004 <<http://www.epnet.com>>.

This article describes a study of 117 undergraduates that examines whether college students who have tattoos or multiple piercings are more likely to engage in risky behaviors such as drunk driving or having unsafe sex. In addition, the researchers looked at subjects' self-esteem levels as a predictor. The authors found that students with body modifications were more likely to engage in high-risk behaviors than those without body modifications.

The authors are researchers at Indiana University Southeast, and the article was published in a peer-reviewed journal. Although written for researchers, the article was easily understandable, and because it discusses a relationship between tattoos and behavior, it will be useful for my research.

### ☛ Le corrigé

– N.B. La référence donnée comporte deux erreurs, que l'on a rectifiées dans ce qui suit. Par ailleurs on a écarté la référence à la base de données *Academic Search Premier* (v. <http://www.ebscohost.com/thisTopic.php?topicID=1&marketID=1>)

→ Style APA :

Burger, T., & Finkel, D. (2002). Relationships between body modifications and very high risk behavior in a college population. *College Student Journal* 36(2), 203-214.

→ Style APA adapté en français :

Burger, T. & Finkel, D. (2002). Relationships between body modifications and very high risk behavior in a college population. *College Student Journal* 36(2), 203-214.

### ☞ L'annotation

Forbes, Gordon B. "College Students with Tattoos and Piercings: Motives, Family Experiences, Personality Factors, and Perception by Others." Psychological Reports 89.3 (2001): 774-786.

This is an article from a peer-reviewed journal in which the author, Gordon Forbes, a researcher at Millikin University, describes original research he did to investigate what kinds of people got

tattoos, why they got them, and how others viewed people with body modifications. He also discusses the stereotypes associated with getting tattoos and people who have them.

Written for researchers, the article includes a literature review, a description of the methods the researcher used, the results of the survey, and a discussion. The article includes tables showing common reasons why people decided to get a tattoo, or why they didn't. This article will be useful, as it discusses the demographics and social aspects of tattooing.

#### ☛ **Le corrigé**

→ Style APA :

Forbes, G. B. (2001). College students with tattoos and piercings: Motives, family experiences, personality factors, and perception by others. *Psychological Reports* 89(3), 774-786.

→ Style APA adapté en français : identique.

#### ☞ **L'annotation**

Phinney, Sandra. "Tattoo You – And Me." Maclean's, 9 Dec. 2002: 65.

This is a chatty, conversational article written by a woman who secretly wanted a tattoo and finally got one. It describes her mixed feelings towards her daughter's desire to get a tattoo and her own experience during the tattooing process. This was published last year in Maclean's, a popular magazine from Canada. Although it's easy to understand, it's too basic, and there isn't enough useful, unbiased information included.

#### ☛ **Le corrigé**

→ Style APA :

Phinney, S. (2002, December 9). Tattoo You – And Me. *Maclean's*, p. 65.

→ Style APA adapté en français :

Phinney, S. (2002, 9 décembre). Tattoo You – And Me. *Maclean's*, p. 65.

**Remarque 1.** Les « annotations » ci-dessus sont présentées comme étant des “good annotations” ; voici les raisons avancées pour justifier cette appréciation :

What makes these good?

- Citations are properly formatted, in alphabetical order, with the second line indented.
- The annotations are written in complete sentences and describe what the material is about.
- The annotations evaluate whether or not the item is good for the project.
- The citations are typed and everything is spelled correctly.

**Exercice 2.** Le texte ci-après est celui d'une bibliographie annotée en anglais, présente sur Internet à l'adresse précisée dans l'exercice 1.

Burger, Terry D and Deborah Finkel RELATIONSHIPS BETWEEN BODY MODIFICATIONS AND VERY HIGH RISK BEHAVIO IN A COLLEGE POULATION. College Student Journal 203 (2002).

This is a sholarely artical about whether students who have tatoos are more likely to take part in risky behavior.

Forbes, George. COLLEGE STUDENTS WITH TATOOS AND PIERCINGS MOTIVES FAMILY EXPERIENCES PERSONALITY FACTORS AND PERCEPTION BY OTHERS Pyschological Reports 89, 774.

Forbes wrote this to talk about college students with tatoos and how others see them.

Ebensten, Hanns. Pierced hearts and true love tatooning survey of its present stat London: Derek (1953)

This novel talks about the history of tattooing and where it is today or it's present state.

Sullivan, N.. TATTOOED BODIES SUBJECTIVITY TEXTUALITYETHICS, AND PLEASURE. Westport Connecticut London: Praeger (2001)

this book talks abot tattooing and pleasure.

Phinney, S (12/9/02) TATTOO YOU – AND ME MACLEAN'S, 115

A woman who secretly wanted a tattoo and finally got one. its easy to understand.

Quelles sont les faiblesses principales de ce document ?

**Remarque 2.** Les corrections sont laissées au lecteur. Ces « annotations » sont présentées comme étant des “unacceptable annotations” ; voici les raisons avancées pour justifier cette appréciation :

What makes these bad?

- The citations are not properly formatted: the titles are in all capitals, and the punctuation is wrong or missing.
- The annotations do not correctly describe the items. They are too short and in run-on sentences.
- The annotations do not say whether the material is good for the project.
- The annotations are not organized.

*Université de Provence*  
*Département des sciences de l'éducation*

*Première année de master 2010-2011*

**UE SCEQ 5 & UE SCER 6 :**  
**Actualités de la recherche 1 & 2**

Yves Chevallard

[y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr)

**Séance 3 – Mercredi 22 décembre 2010**

**Rappel & additifs (1) : le cahier des charges**

1. On parcourt encore une fois la liste des spécifications auxquelles doit satisfaire le compte rendu d'enquête à remettre pour valider l'UE SCEQ 5.

**C<sub>1</sub>.** Le dossier doit être remis au plus tard le *mercredi 5 janvier 2011* sous forme imprimée au secrétariat des sciences de l'éducation.

**C<sub>2</sub>.** Ce dossier imprimé sera constitué d'un petit nombre de feuilles de format A4 imprimées au recto uniquement et agrafées en haut à gauche, sans autre reliure d'aucune sorte.

**C<sub>3</sub>.** Une version électronique de ce document sera en outre adressé, *entre le 3 janvier et le 6 janvier 2011*, à l'adresse suivante : [y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr).

**C<sub>4</sub>.** La première page aura la structure illustrée dans l'exemple (entièrement fictif) reproduit ci-dessous :



*Université de Provence*  
**Département des sciences de l'éducation**

*Première année de master 2010-2011*

**UE SCEQ 5 :**  
**Actualités de la recherche 1**

*La notion de développement durable en débat :*  
*éléments de bibliographie*

**Alexia OGERAU**

Aix, le 2 janvier 2011

C5. Le *titre* du dossier figurant sur la page de couverture (mais non le nom de l'auteur) sera repris sur la deuxième page, comme ci-après :

*Alexia Ogerau*

*La notion de développement durable en débat :*  
*éléments de bibliographie*

**1. Introduction**

.....  
.....

C<sub>6</sub>. Comme dans l'exemple précédent, le *titre* sera composé de deux parties séparées par un deux-points, la première partie précisant le thème retenu, la seconde ayant ce libellé : « éléments de bibliographie ».

C<sub>7</sub>. Le *nom* de l'auteur sera mis en *titre courant en haut à droite* à partir de la deuxième feuille du dossier.

C<sub>8</sub>. Le corps du texte comportera trois sections, respectivement intitulées *Introduction*, *Éléments de bibliographie* et *Synthèse*.

<p><i>Prénom et Nom</i></p> <p><b>Nom du thème :</b></p> <p><b>éléments de bibliographie</b></p> <p><b>1. Introduction</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b>2. Éléments de bibliographie</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">2</p>	<p><i>Prénom et Nom</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">3</p>	<p><i>Prénom et Nom</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b>3. Synthèse</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">4</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

C<sub>9</sub>. La police utilisée doit être le Times New Roman, taille 12, hormis pour les annotations elles-mêmes (de taille 11) et le titre courant (de taille 10). On utilisera le format de papier A4, avec des marges de 2,5 cm.

C<sub>10</sub>. Le corps du texte (de « 1. Introduction » jusqu'à la fin de la section 3) ne doit pas excéder 12 000 caractères, espaces comprises ; le nombre de caractères espaces comprises sera précisé après la fin de la section 3 (*Synthèse*) sous la forme illustrée ci-après :

☛ *Le corps du texte comporte 11 285 caractères (espaces comprises).*

C<sub>11</sub>. Les références des documents composant la bibliographie annotée du dossier doivent être rédigées conformément aux normes de l'APA adaptées au français selon un système cohérent, le même dans l'ensemble de la bibliographie commentée.

C<sub>12</sub>. L'*Introduction* doit expliciter de façon concise mais informative les raisons de l'enquête bibliographique entreprise en la reliant au sujet de mémoire envisagé.

C<sub>13</sub>. La section *Éléments de bibliographie* comportera de 5 à 10 documents (articles, ouvrages, etc.) présentés par ordre antichronologique (les documents non datés seront présentés en dernier, rangés par ordre alphabétique de nom d'auteur ou, à défaut, de titre).

C<sub>14</sub>. Pour chacun des documents composant la bibliographie, on donnera des indications succinctes sur l'auteur (ou sur l'origine) du document et une présentation brève mais pertinente (au regard de la question étudiée) de son contenu afin d'éclairer le lecteur potentiel sur l'intérêt de son apport.

C<sub>15</sub>. La *Synthèse* doit proposer une mise en perspective de la bibliographie présentée en situant notamment les uns par rapport aux autres les documents qui y figurent.

C<sub>16</sub>. Le texte du dossier sera soigneusement expurgé des fautes d'orthographe qu'il pourrait contenir. (On corrigera en premier lieu les erreurs *possibles* signalées par le logiciel de traitement de texte utilisé.)

C<sub>17</sub>. Après avoir fait afficher l'ensemble des caractères (¶), on expurgera de même le texte du dossier des fautes *typographiques* qu'il pourrait contenir. Pour éviter de les produire à foison, on s'assurera, avant de saisir le texte, que la langue du logiciel de traitement de texte utilisé est bien le français (ou, plus généralement, la langue adéquate).

2. Un point de droit doit être rappelé à propos des étudiantes mariées (et des autres) : tout citoyen français, toute citoyenne française reçoit un nom à sa naissance et le conserve en principe indéfiniment.

a) Voici un document précisant cela (<http://droit-finances.commentcamarche.net/faq/1678-femmes-mariees-nom-d-usage-et-nom-de-famille>) :

### **Femmes mariées : nom d'usage et nom de famille**

*Les femmes mariées éprouvent parfois quelques difficultés pour la prise en compte de leur nom de famille auprès des administrations.*

Effectivement, la loi du 6 fructidor an II (23 août 1794), toujours en vigueur, pose le principe selon lequel le nom de tout citoyen français est celui qui lui a été transmis selon les règles propres à chaque filiation et qui résulte de son acte de naissance.

Les documents d'identité, les actes officiels ainsi que les dossiers administratifs doivent donc être établis à ce nom. Ce droit est le même pour les femmes et les hommes.

Chaque époux n'acquiert par le mariage qu'un simple droit d'usage du nom de famille de l'autre époux.

Face aux difficultés rencontrées par certaines femmes à faire respecter leur choix en la matière, une circulaire du Premier ministre du 26 juin 1986 a ainsi sensibilisé les administrations concernées sur ce thème.

De plus, dans un souci de clarification, une autre circulaire du Premier ministre du 4 novembre 1987 relative à la mise en œuvre des dispositions applicables au nom d'usage prévoit, entre autres, la substitution de la rubrique « nom d'époux » par une rubrique « nom d'usage ». Il est précisé que les services en charge des procédures administratives demandent de manière systématique aux personnes concernées, hommes ou femmes, leur nom de famille (ex-nom patronymique) parfois désigné sous la formulation plus claire de « nom de naissance » afin d'éviter certaines confusions relatives aux personnes mariées.

De même, il faut savoir que certains formulaires peuvent demander l'indication du nom d'usage, désigné comme tel ou parfois selon la formulation « nom d'époux ou nom d'épouse », dans le but d'éviter la confusion avec le nom d'emprunt, le nom d'artiste ou le pseudonyme. Une telle indication n'est que rarement obligatoire sauf s'agissant de formalités sensibles comme la demande de carte d'identité nationale ou de passeport.

D'après une réponse ministérielle publiée au Joan du 21/10/2008

b) Voici maintenant un extrait de la « Circulaire du 26 juin 1986 relative à la mise en œuvre de l'article 43 de la loi n° 85-1372 du 23 décembre 1985. Usage du nom du parent qui n'est pas transmis. Dénomination des personnes dans les documents administratifs », texte auquel on accèdera dans son intégralité à l'adresse suivante :

[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19860703&pageDebut=08245&pageFin=&pageCourante=08245](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19860703&pageDebut=08245&pageFin=&pageCourante=08245)

### **Circulaire du 26 juin 1986**

La loi n° 85-1372 du 23 décembre 1985 a introduit dans notre droit les dispositions suivantes :  
« Toute personne majeure peut ajouter à son nom, à titre d'usage, le nom de celui de ses parents qui ne lui a pas transmis le sien. À l'égard des enfants mineurs, cette faculté est mise en œuvre par les titulaires de l'exercice de l'autorité parentale. »

#### **1° - Le nom et les noms d'usage**

**1.1** - Le nom de tout citoyen français est celui qui lui a été transmis selon les règles propres à chaque filiation et qui résulte de son acte de naissance. C'est à ce nom que doivent être établis

les documents d'identité, les actes officiels ainsi que les dossiers administratifs (loi du 6 fructidor an II).

Il convient d'observer que ce nom n'est pas susceptible de changement sauf hypothèse très particulière résultant soit d'un changement de nom par décret en application de la loi du 11 germinal an XI, soit d'une décision judiciaire (changement de nom de l'enfant naturel, établissement ou modification d'une filiation ayant une incidence sur le nom), soit d'une déclaration conjointe devant le juge des tutelles (pour les enfants naturels mineurs). Ces changements font toujours l'objet d'une mention en marge de l'acte de naissance.

Le mariage n'opère aucun changement du nom des époux.

**1.2** - Par ailleurs, le nom patronymique doit être distingué des noms dont une personne peut avoir le droit d'user. Les noms d'usage s'établissent comme suit :

a) Pour la femme mariée ou veuve, par adjonction ou par substitution à son patronyme, du nom patronymique de son mari ou dont il fait usage

b) Pour l'homme marié ou veuf, par adjonction à son patronyme du nom patronymique de sa femme ou du nom dont elle fait usage (arrêté du 26 juin 1986).

c) Pour la femme divorcée, par le maintien du droit à l'usage du nom de l'ex-époux, soit de plein droit en cas de rupture de la vie commune demandée par le mari, soit par convention avec l'ex-époux, soit par jugement (art. 264 du code civil).

Toutefois, la femme divorcée qui a conservé l'usage du nom de son ex-conjoint, les veufs et les veuves perdent le droit d'user du patronyme ou du nom d'usage du précédent conjoint lorsqu'ils se remarient et quel que soit le devenir de cette nouvelle union.

d) À compter du 1er juillet 1986, pour toute personne majeure ou mineure, par adjonction à son nom du nom du parent qui ne lui a pas été transmis (art. 43 de la loi du 23 décembre 1985).

Il résulte des cas cités ci-dessus qu'une même personne peut avoir le choix entre plusieurs noms d'usage puisque les personnes mentionnées aux a, b, ou c ci-dessus peuvent également se prévaloir de la faculté mentionnée au d. Dans cette hypothèse, la personne doit choisir entre le nom d'usage mentionné aux a, b ou c, d'une part, et le nom d'usage mentionné au d, d'autre part.

Aucun cumul ou combinaison entre les différents noms d'usage n'est possible.

## **2° - Mention des noms d'usage**

**2.1** - La mise en œuvre par l'intéressé du nom d'usage qu'il a choisi est laissée à son entière liberté.

La mention d'un nom d'usage sur un document relève également de l'entière liberté de l'intéressé. Celui-ci doit alors en faire la demande expresse.

Dans ce cas, pour éviter une confusion entre le patronyme et le nom d'usage, chacun de ces noms devra être porté sur le document de manière distincte. Des exemples sont donnés dans l'annexe I.

Toutefois, dans les correspondances échangées avec l'intéressé, l'administration doit désigner celui-ci sous le nom d'usage qu'il a indiqué.

**2.2** - Il appartient au demandeur d'apporter la justification du droit qu'il fait valoir sur le nom d'un tiers. Les documents justificatifs à produire, selon les cas, sont indiqués dans l'annexe II.

Lorsque l'intéressé est un enfant mineur, la personne habilitée à présenter la demande est indiquée dans l'annexe III.

**2.3** - Afin d'éviter toute difficulté d'interprétation:

a) La nature juridique du nom d'usage exclut toute mention à l'état civil et sur le livret de famille.

b) En l'absence de disposition particulière, l'ordre dans lequel se situent les patronymes constitutifs d'un nom d'usage est libre.

L'intéressé peut renoncer à tout moment au nom d'usage qu'il a indiqué à l'administration.

### **Rappel & additifs (2) : contenu et structure d'une annotation**

**1.** Rappelons la structure de la bibliographie annotée demandée pour la validation de cette UE : *Introduction ; Éléments de bibliographie ; Synthèse*. S'agissant de l'annotation d'un document déterminé, le critère C<sub>14</sub> précise simplement qu'il convient de donner « des indications succinctes sur l'auteur (ou sur l'origine) du document et une présentation brève mais pertinente (au regard de la question étudiée) de son contenu afin d'éclairer le lecteur potentiel sur l'intérêt de son apport ».

**2.** On rapproche ces exigences de la structure d'une annotation telle que la propose un site d'université dans un document examiné lors de la séance du 10 novembre 2010 :

#### **(1) Citation**

Trevor, C.O., Lansford, B. and Black, J.W., 2004, 'Employee turnover and job performance: monitoring the influences of salary growth and promotion', *Journal of Armchair Psychology*, vol 113, no.1, pp. 56-64.

*Observation : contrairement à cette “citation”, la référence doit se conformer aux normes de l’APA adaptées au français.*

## **(2) Introduction**

In this article Trevor et al. review the influences of pay and job opportunities in respect to job performance, turnover rates and employee motivation.

## **(3) Aims & Research methods**

The authors use data gained through organisational surveys of blue-chip companies in Vancouver, Canada to try to identify the main causes of employee turnover and whether it is linked to salary growth.

## **(4) Scope**

Their research focuses on assessing a range of pay structures such as pay for performance and organisational reward schemes.

## **(5) Usefulness (to your research/ to a particular topic)**

The article is useful to my research topic, as Trevor et al. suggest that there are numerous reasons for employee turnover and variances in employee motivation and performance.

*Observation : pour l’essentiel, le contenu de cette rubrique sera distribué entre l’Introduction et la Synthèse. On a vu en effet que la première « doit expliciter de façon concise mais informative les raisons de l’enquête bibliographique entreprise en la reliant au sujet de mémoire envisagé » tandis que la seconde « doit proposer une mise en perspective de la bibliographie présentée en situant notamment les uns par rapport aux autres les documents qui y figurent ».*

## **(6) Limitations**

The main limitation of the article is that the survey sample was restricted to mid-level management,

## **(7) Conclusions**

thus the authors indicate that further, more extensive, research needs to be undertaken to develop a more in-depth understanding of employee turnover and job performance.

(8) Reflection (explain how this work illuminates your topic or how it will fit in with your research)

This article will not form the basis of my research; however it will be useful supplementary information for my research on pay structures.

*Observation : le contenu de cette rubrique sera pour l'essentiel inclus dans la Synthèse.*

### **Concevoir et rédiger l'annotation d'un article : un exemple**

1. On prendra ici pour exemple un document qui pourrait venir grossir la bibliographie annotée ébauchée, lors de la séance du 10 novembre à propos de « La notion de développement durable en débat ». Il s'agit de la leçon inaugurale prononcée le 5 mars 2009 par Henri Leridon, qui a occupé pendant une année au Collège de France la chaire « Développement durable – Environnement, Énergie et Société ». On notera que cette leçon peut être visionnée sur le site du Collège de France à l'adresse suivante : [http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/hen\\_leri/lecon\\_inaugurale\\_du\\_5\\_mars\\_200.jsp](http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/hen_leri/lecon_inaugurale_du_5_mars_200.jsp).

2. Rappelons d'abord *l'Introduction* de la bibliographie annotée sur « La notion de développement durable en débat » :

#### **La notion de développement durable en débat : éléments de bibliographie**

##### **Introduction**

Notre projet de mémoire a trait à l'éducation au développement durable. Plus précisément, la recherche que nous avons entreprise a pour objectif d'analyser et d'évaluer l'offre de sources d'information et d'aides à la formation susceptibles de répondre aux besoins des professeurs



des écoles en matière d'éducation au développement durable, mission à propos de laquelle la circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004 indiquait ceci :

L'éducation à l'environnement pour un développement durable doit être une composante importante de la formation initiale des élèves, dès leur plus jeune âge et tout le long de leur scolarité, pour leur permettre d'acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable.

Parmi les besoins d'information et de formation que nous avons pu identifier jusqu'ici figurent ceux engendrés par l'existence de polémiques concernant la notion même de développement durable, controverses qui peuvent troubler les professeurs des écoles non avertis face à la mission qui leur incombe.

Dans un premier temps, nous avons donc tenté d'explorer au moins sommairement la littérature polémique existante. De cette enquête nous donnons ci-après un compte rendu succinct présentant les principaux textes – articles ou ouvrages, imprimés ou en ligne – que nous avons été conduits à repérer.

C'est évidemment dans la perspective ainsi évoquée – le besoin d'une information pertinente sur les « polémiques concernant la notion même de développement durable » – qu'il conviendra de situer l'annotation proposée.

3. Avant d'y parvenir, on note ici le plan du texte considéré, qui pourra nous guider dans la rédaction attendue :

**De la croissance zéro au développement durable**

*Un événement unique dans l'histoire mondiale*

*De la croissance zéro au développement durable*

*La croissance dans la théorie économique avant 1945...*

*... et après 1945*

*Vers la fin de la croissance économique ?*

*Les grands rendez-vous mondiaux et la naissance du « développement durable »*

*La critique du concept de développement durable*

*Fin de la « grande peur » démographique ?*

4. Voici alors une annotation possible :

☛ Leridon, H. (2009). *De la croissance zéro au développement durable*. Paris : Collège de France / Fayard.

☞ Cet opuscule contient le texte de la leçon inaugurale, prononcée le 5 mars 2009, du démographe Henri Leridon, né en 1942, titulaire en 2008-2009 de la chaire « Développement durable – Environnement, Énergie et Société » du Collège de France (voir [http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/hen\\_leri/lecon\\_inaugurale\\_du\\_5\\_mars\\_200.jsp](http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/hen_leri/lecon_inaugurale_du_5_mars_200.jsp)). L'auteur y noue ensemble trois récits : celui de l'évolution complexe de la population mondiale, longtemps génératrice d'une « grandeur peur » aujourd'hui bien oubliée ; celui du destin compliqué de la notion de croissance économique ; enfin, celui de l'avènement et de la réception contrastée de l'idée de développement durable. En particulier, il expose avec netteté les liens subtils qui ont pu exister entre l'engouement d'une époque pour l'idée de « croissance zéro » – prônée jadis par le « Club de Rome » (1972) – et la recherche actuelle d'un développement durable.

### **Le plagiat et comment l'éviter**

1. De nombreux responsables se sont alarmés devant la recrudescence du plagiat à l'Université, dans les travaux d'étudiants et même dans ceux des chercheurs, sans parler des cours des enseignants. S'agissant des étudiants, on peut penser que, en nombre de cas, il n'y a pas là une stratégie consciente et délibérée. Il convient donc tout à la fois d'identifier les pratiques que l'on peut regarder comme relevant du plagiat et d'apprendre à les éviter (et non à les dissimuler), même lorsque la tentation est forte de s'épargner une peine que d'autres ont prise avant vous.

2. Voici de ce type de situations un exemple qui a un lien évident avec le travail demandé dans cette UE. La leçon inaugurale d'Henri Leridon telle qu'elle a été publiée sous forme d'opuscule comporte sur la 4<sup>e</sup> de couverture, selon l'usage, un résumé du texte, sans doute rédigé, en outre, par l'auteur lui-même ; le voici :

Il y a 40 ans, l'humanité vivait un événement unique dans son histoire : le taux de croissance de la population passait par un maximum (2 % par an) avant d'amorcer une diminution. La phase de très forte croissance qui avait précédé ce maximum a suscité une grande inquiétude, qui s'est traduite par des souhaits de « croissance zéro » pour la population comme pour l'économie mondiales. Mais l'hypothèse d'une croissance économique zéro n'a guère été considérée sérieusement par les économistes, et l'apparition de la notion de « développement durable » a

reporté le débat vers d'autres formes de croissance plutôt que vers l'idée d'un arrêt de celle-ci. Les deux objectifs restent pourtant fortement liés.

**3.** Pour apprendre à gérer correctement une situation d'emprunt, on examine maintenant ce que dit à ce propos le *Publication Manual of the American Psychological Association* aux pages 170 à 173 de sa 6<sup>e</sup> édition :

### **6.01 Plagiarism**

As stated in Chapter 1, "Authors do not present the work of another as if it were their own work" (p. 16). Whether paraphrasing, quoting an author directly, or describing an idea that influenced your work, you must credit the source. To avoid charges of plagiarism, take careful notes as you research to keep track of your sources and cite those sources according to the guidelines presented in this chapter (see also section 1.10).

### **6.02 Self-Plagiarism**

Whereas *plagiarism* refers to the practice of claiming credit for the words, ideas, and concepts of others, *self-plagiarism* refers to the practice of presenting one's own previously published work as though it were new. As noted in Chapter 1, "The core of the new document must constitute an original contribution to knowledge, and only the amount of previously published material necessary to understand that contribution should be included, primarily in the discussion of theory and methodology" (p. 16). Avoid charges of self-plagiarism by familiarizing yourself with the ethical standards regarding duplicate publication and the legal standards of fair use (see also section 1.10).

### **Quoting and Paraphrasing**

#### **6.03 Direct Quotation of Sources**

Reproduce word for word material directly quoted from another author's work or from your own previously published work, material replicated from a test item, and verbatim instructions to participants. When quoting, always provide the author, year, and specific page citation or paragraph number for nonpaginated material (see section 6.05) in the text and include a complete reference in the reference list (see Citing References in Text, p. 174, for exceptions to this rule).

If the quotation comprises fewer than 40 words, incorporate it into text and enclose the quotation with double quotation marks. If the quotation appears in midsentence, end the passage with quotation marks, cite the source in parentheses immediately after the quotation marks, and continue the sentence. Use no other punctuation unless the meaning of the sentence requires such punctuation.

Interpreting these results, Robbins et al. (2003) suggested that the “therapists in dropout cases may have inadvertently validated parental negativity about the adolescent without adequately responding to the adolescent’s needs or concerns” (p. 541), contributing to an overall climate of negativity.

If the quotation appears at the end of a sentence, close the quoted passage with quotation marks, cite the source in parentheses immediately after the quotation marks, and end with a period or other punctuation outside the final parenthesis.

Confusing this issue is the overlapping nature of roles in palliative care, whereby “medical needs are met by those in the medical disciplines; nonmedical needs may be addressed by anyone on the team” (Csikai & Chaitin, 2006, p. 112).

If the quotation comprises 40 or more words, display it in a freestanding block of text and omit the quotation marks. Start such a *block quotation* on a new line and indent the block about a half inch from the left margin (in the same position as a new paragraph). If there are additional paragraphs within the quotation, indent the first line of each an additional half inch. Double-space the entire quotation. At the end of a block quotation, cite the quoted source and the page or paragraph number in parentheses after the final punctuation mark.

Others have contradicted this view:

Co-presence does not ensure intimate interaction among all group members. Consider large-scale social gatherings in which hundreds or thousands of people gather in a location to perform a ritual or celebrate an event.

In these instances, participants are able to see the visible manifestation of the group, the physical gathering, yet their ability to make direct, intimate connections with those around them is limited by the sheer magnitude of the assembly. (Purcell, 1997, pp. 111-112)

Alternatively, if the quoted source is cited in the sentence introducing the block quote (e.g., “In 1997, Purcell contradicted this view...”), only the page or paragraph number is needed at the end of the quotation.

#### **6.04 Paraphrasing Material**

When paraphrasing or referring to an idea contained in another work, you are encouraged to provide a page or paragraph number, especially when it would help an interested reader locate the relevant passage in a long or complex text.

#### **6.05 Direct Quotations of Online Material Without Pagination**

Credit direct quotations of online material by giving the author, year, and page number in parentheses. Many electronic sources do not provide page numbers. If paragraph numbers are visible, use them in place of page numbers. Use the abbreviation *para*.

Basu and Jones (2007) went so far as to suggest the need for a new “intellectual framework in which to consider the nature and form of regulation in cyberspace” (para. 4).

If the document includes headings and neither paragraph nor page numbers are visible, cite the heading and the number of the paragraph following it to direct the reader to the location of the quoted material.

In their study, Verbunt, Pernot, and Smeets (2008) found that “the level of perceived disability in patients with fibromyalgia seemed best explained by their mental health condition and less by their physical condition” (Discussion section, para. 1).

In some cases in which no page or paragraph numbers are visible, headings may be too unwieldy to cite in full. Instead, use a short title enclosed in quotation marks for the parenthetical citation:

“Empirical studies have found mixed results on the efficacy of labels in educating consumers and changing consumption behavior” (Golan, Kuchler, & Krissof, 2007, “Mandatory Labeling Has Targeted,” para. 4).

(The heading was “Mandatory Labeling Has Targeted Information Gaps and Social Objectives.”)

### **6.06 Accuracy of quotations**

Direct quotations must be accurate. Except as noted here and in sections 6.07 and 6.08, the quotation must follow the wording, spelling, and interior punctuation of the original source, even if the source is incorrect.

If any incorrect spelling, punctuation, or grammar in the source might confuse readers, insert the word *sic*, italicized and bracketed, immediately after the error in the quotation. (See sections 4.08 and 4.10 regarding the use of brackets in quotations.) Always check the manuscript copy against the source to ensure that there are no discrepancies.

### **6.07 Changes From the Source Requiring No Explanation**

The first letter of the first word in a quotation may be changed to an uppercase or a lowercase letter. The punctuation mark at the end of a sentence may be changed to fit the syntax. Single quotation marks may be changed to double quotation marks and vice versa. Any other changes (e.g., italicizing words for emphasis or omitting words; see section 6.08) must be explicitly indicated.

### **6.08 Changes From the Source Requiring Explanation**

**Omitting material.** Use three spaced ellipsis points (...) within a sentence to indicate that you have omitted material from the original source. Use four points to indicate any omission between two sentences. The first point indicates the period at the end of the first sentence quoted, and the three spaced ellipsis points follow. Do not use ellipsis points at the beginning or

end of any quotation unless, to prevent misinterpretation, you need to emphasize that the quotation begins or ends in midsentence.

**Inserting material.** Use brackets, not parentheses, to enclose material such as an addition or explanation inserted in a quotation by some person other than the original author (see also the second example in section 4.10).

“They are studying, from an evolutionary perspective, to what extent [children’s] play is a luxury that can be dispensed with when there are too many other competing claims on the growing brain...” (Henig, 2008, p. 40).

**Adding emphasis.** If you want to emphasize a word or words in a quotation, italicize the word or words. Immediately after the italicized words, insert within brackets the words *emphasis added*, that is, [emphasis added] (see section 4.08, second example).

#### **6.09 Citations Within Quotations**

Do not omit citations embedded within the original material you are quoting. The works cited need not be included in the list of references (unless you happen to cite them as primary sources elsewhere in your paper).

“In the United States, the American Cancer Society (2007) estimated that about 1 million cases of NMSC and 59,940 cases of melanoma would be diagnosed in 2007, with melanoma resulting in 8,110 deaths” (Miller et al., 2009, p. 209).

**4.** On prendra garde que, dans ce qui précède, certaines indications doivent encore être adaptées au français (si l’on écrit en français). Par ailleurs, notons que, à l’oral, une citation entre guillemets est annoncée par le mot « Citation » et terminée par l’expression « Fin de citation » (en anglais, on dira “Quote” et “Unquote”).

**5.** On examine enfin le document figurant à l’adresse <http://www.uottawa.ca/plagiat.pdf>.

*Nous nous retrouverons pour le démarrage de l’UE SCER 6 le mercredi 19 janvier à 8 h.  
Bonnes et studieuses vacances !*

*Université de Provence*  
*Département des sciences de l'éducation*

*Première année de master 2010-2011*

**UE SCEQ 5 & UE SCER 6 :**  
**Actualités de la recherche 1 & 2**

Yves Chevallard

[y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr)

**Séance 4 – Mercredi 19 janvier 2011**

**Introduction générale à l'UE SCER 6**

1. Lors de la séance du 6 octobre 2010, on avait indiqué que, par rapport à celle de l'UE *Actualités de la recherche 1*, la validation de l'UE SCER 6, *Actualités de la recherche 2*, exigerait un travail *voisin mais distinct*, que la présentation officielle de l'UE énonce dans les termes suivants :

[Rédiger] un rapport de 12 000 caractères au plus proposant une présentation synthétique d'un petit corpus d'articles de recherche relevant du domaine où s'inscrit le sujet de mémoire.

Le commentaire ci-après était en outre apporté :

Cette fois, il ne s'agira plus exactement d'une revue de littérature mais du compte rendu de *trois articles* proposant, pour chacun d'eux, une *description*, une *analyse* et une *évaluation* de l'article (l'évaluation se référant à l'intérêt de l'article dans le cadre du travail devant conduire au mémoire de 1<sup>er</sup> année de master).

On trouvera dans ce qui suit de premières indications relatives au travail attendu.

2. Le dossier demandé devra être remis au secrétariat des sciences de l'éducation (bureau C 144) au plus tard le **20 avril 2011** à 16 h. Une version électronique sera adressée entre le 18 et le 20 avril 2011 à l'adresse électronique suivante : [y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr).

3. Les contraintes formelles du dossier à élaborer en vue de la validation de l'UE sont semblables à celles gouvernant la validation de l'UE du premier semestre : elles seront rappelées et précisées en temps utile.

4. Le travail demandé pour la validation de l'UE *Actualités de la recherche 1* consistait en une *bibliographie annotée*. Dans l'UE *Actualités de la recherche 2*, le travail à réaliser pour la validation sera une *analyse critique d'article* (en anglais : *critical appraisal of a paper*), dans une *certaine forme* qui sera précisée progressivement *au cours de l'UE*. Notons tout de suite que la notion d'article en jeu ici...

– ... est entendue en un sens large : ainsi inclut-elle les *chapitres* d'ouvrages (mais, sauf exception, pas les ouvrages tout entiers) ;

– ... est restreinte aux textes *scientifiques* (ou à *prétention scientifique*).

5. Une conséquence peut d'ores et déjà être tirée de la contrainte de ne pas dépasser 12 000 caractères (espaces comprises) : l'analyse critique de chacun des *trois* articles choisis disposera de 4 000 caractères en moyenne. Il ne saurait donc porter sur *quatre* articles que pour des raisons *exceptionnelles*. Une analyse critique d'article n'est pas, en effet, une simple « annotation » : elle appelle un compte rendu *sensiblement plus étendu*.

6. On ne saurait trop souligner que la notion d'analyse critique d'article à mettre en œuvre dans cette UE doit encore être *construite et spécifiée*, de même qu'a été spécifiée la notion de bibliographie annotée mise en œuvre dans la première UE. En particulier, on ne saurait s'autoriser d'un modèle existant *par ailleurs* pour s'affranchir des exigences que l'on explicitera au cours de cette UE. (Une notion voisine, celle de *lecture critique d'article* ou LCA, très formalisée, est ainsi usitée dans les études de médecine, où elle fait l'objet de l'une des « épreuves classantes nationales », qui ont depuis 2004 remplacé le concours de l'internat.)

7. Il découle de là un point essentiel : *avant* de se lancer dans la construction du dossier demandé, il conviendra d'*apprendre* à concevoir et à conduire une analyse critique d'article.



C'est un tel apprentissage que, de diverses manières, l'ensemble de cette UE vise à impulser et à nourrir : avant de *faire*, il faut *apprendre à faire*, même si l'on continue à apprendre à faire en faisant.

### Un premier rappel, avec des compléments

1. Nous *commençons* donc ici à nous pencher sur cette question cruciale : *en quoi peut consister une analyse critique d'un article scientifique donné ?* Premier élément de réponse : pour chacun des trois articles choisis, on attend un *compte rendu de l'article* comportant

- (a) une *description* ;
- (b) une *analyse* proprement dite ;
- (c) une *évaluation*.

Sur les 4 000 caractères disponibles pour chaque article, on pourra en allouer environ 800 à la description, 2400 à l'analyse *stricto sensu* et 800 à l'évaluation. (Nous reviendrons sur ces indications ultérieurement.)

2. L'adjectif « critique » doit être entendu ici en un sens premier : tel aspect d'un article sera dit *critique* s'il est jugé *décisif* (« critique » vient du grec *krinein*, « juger comme décisif »). Est donc jugé critique un aspect d'un travail dont on pense qu'il « implique des suites de grande importance, dans un sens favorable ou défavorable », comme l'indique le *Trésor de la langue française informatisé*. Une analyse critique doit donc mettre en évidence les aspects jugés « décisifs », c'est-à-dire *qui changent les choses*, tels que l'article eût été différent si ces aspects eussent été différents. *En aucune manière* les analyses « critiques » attendues ne devront être une occasion donnée aux esprits « forts », chicaniers, ergoteurs, adeptes du *faultfinding*, de se livrer à leur vice. (L'adjectif *faultfinding* est défini par le dictionnaire en ligne MacMillan comme “the practice of looking for mistakes in everything and criticizing people or things because of them, especially in an unfair way”.)

3. Le sens plus usuel de l'adjectif *critique* retrouvera quelque pertinence dans la partie *Évaluation* du compte rendu, et cela encore d'une manière *toute relative*. Il conviendra en effet d'y estimer la *valeur* de l'article *pour un certain projet* – qui, ici, est le travail donnant lieu au mémoire de première année. On se rappellera à cet égard le passage suivant d'une annotation d'article rencontrée lors de la séance du mercredi 10 novembre 2010 de l'UE

*Actualités de la recherche 1* : “This was published last year in *Maclean’s*, a popular magazine from Canada. Although it’s easy to understand, it’s too basic, and there isn’t enough useful, unbiased information included.” Quoique télégraphique, cette observation constitue bien une évaluation au sens attendu ; mais elle n’a de valeur *que par rapport à l’état de mise en œuvre du projet de mémoire de l’étudiant qui la formule*. Le fait d’être « basique » sur la question étudiée, ainsi, n’est pas *en soi* négatif, et cela peut même être *très positif* pour qui débute dans l’étude de cette question ; simplement, l’étudiant concerné nous dit que, à l’étape où il en est de son travail, cela ne lui apporte plus rien.

4. Lors de la séance du mercredi 6 octobre 2010, on a vu que, à suivre le *Publication Manual* de l’APA, on pouvait distinguer, parmi les articles relevant des sciences humaines et sociales (*behavioral and social sciences*), les catégories suivantes :

1. Études empiriques (Empirical Studies) ;
2. Revues de question (Literature Reviews) ;
3. Articles théoriques (Theoretical Articles) ;
4. Articles méthodologiques (Methodological Articles) ;
5. Études de cas (Case Studies) ;
6. Autres types d’articles (Other types of Articles).

Ayant donc choisi un article « relevant du domaine où s’inscrit le sujet de mémoire », on se demandera en premier lieu à laquelle de ces catégories il semble le plus fortement apparenté – information que l’on glissera dans la partie *Description* du compte rendu de l’article. Si la réponse à cette question ne paraît pas évidente, et avant d’assigner l’article à la catégorie 6, on consultera son directeur de mémoire ou les responsables de l’UE.

5. Pour ce qui concerne les *études empiriques* (la première des six catégories ci-dessus), il existe un patron d’organisation appelé « structure *IMRAD* » qui n’est autre que la structure préconisée par l’APA. L’article “*IMRAD*” de l’encyclopédie *Wikipedia* la présente ainsi :

**IMRAD** is an acronym for **I**ntroduction, **M**ethods, **R**esults **A**nd **D**iscussion. It relates to the standard main structure of a scientific paper, which typically includes these four sections in this order:

- **Introduction** – why and where was the study undertaken? What was the purpose?
- **Materials & Methods** – how was the study done? What materials and methods were used?
- **Results** – what did the study find?

■ **Discussion** – what might it mean, why does it matter, what next? And, last but not least, How does it fit in with what other researchers have found?

Lors de la première séance de l'UE *Actualités de la recherche 1* du premier semestre, l'articulation de ce schéma avec les indications données dans l'ouvrage d'Yvan Abernot et Jean Ravestein, *Réussir son master en sciences humaines et sociales* (Dunod, 2009), avait abouti au schéma plus complet suivant :

Introduction

Problématique

    Problématique pratique

    Problématique théorique

Méthodologie

    Méthodes

    Résultats

    [Interprétation]

    Discussion

Conclusion

Ces schémas permettront de *guider le questionnement* de l'article à analyser : nous y reviendrons. Ce qu'il est important de souligner ici, c'est le fait que, en tant que tels, ils seront utiles *même si* l'article considéré n'est pas structuré formellement selon le patron IMRAD. À l'inverse, on ajoutera que, *même si* le papier examiné a bien la structure IMRAD, on ne se laissera pas impressionner par cette organisation formelle, qui peut au moins partiellement se révéler *un trompe-l'œil*. Pour cette raison, c'est *partout dans le texte* que l'on recherchera, par exemple, des éléments de *méthodes*, ou de *théorie*, etc.

6. Quelle que soit la catégorie d'article, on se demandera d'abord *quelle question* est étudiée dans l'article, et *quelle réponse*, si incertaine qu'elle paraisse, lui est apportée, en proposant de l'une et de l'autre une première formulation *synthétique* et *concise*. On aura ainsi précisé le contenu à donner aux symboles  $Q$  et  $R^\heartsuit$  du schéma herbartien *semi-développé* étudié dans le cours de didactique fondamentale (en licence ou en MR1) :  $[S(X ; Y ; Q) \Rightarrow M] \Rightarrow R^\heartsuit$ . On poursuivra alors en s'efforçant d'identifier le contenu donné aux symboles  $R^\diamond$  et  $O$  qui apparaissent classiquement dans le schéma herbartien *développé* (voir à nouveau le cours de didactique fondamentale) :  $[S(X ; Y ; Q) \Rightarrow \{ R_1^\diamond, R_2^\diamond, \dots, R_n^\diamond, O_{n+1}, \dots, O_m \}] \Rightarrow R^\heartsuit$ .

## Une illustration

1. Pour illustrer la structure IMRAD adoptée dans une large partie de la production scientifique contemporaine, on examine un article qui ne relève pas *en lui-même* des sciences de l'éducation :

Goldwein, O. & Aframian, DJ. (2010, mars). The influence of handheld mobile phones on human parotid gland secretion. *Oral Diseases*, 16(2), 146-150.

Récupéré de [http://www.avaate.org/IMG/pdf/Effects\\_of\\_hand\\_held\\_mobiles\\_on\\_parotid\\_gland.pdf](http://www.avaate.org/IMG/pdf/Effects_of_hand_held_mobiles_on_parotid_gland.pdf)

2. En fait, cet article n'est pas convoqué ici à titre d'*outil d'étude* (*O*) mais à titre d'*objet d'étude*, c'est-à-dire comme portant en lui une réponse  $R^\diamond$  à une certaine question *Q* qui, en l'espèce, pourrait être la suivante : « Quelles sont les contraintes imposées par la production scientifique courante au projet de faire enquêter des élèves de collège sur les justifications scientifiques éventuelles – ou sur l'absence de telles justifications – de on-dit diffusés par la rumeur publique ? » Ici, le on-dit concerné est inclus dans la question suivante : « Est-il prouvé que l'usage des téléphones portables a des incidences négatives sur la bouche et les dents ? Si oui, lesquelles ? » L'enquête met d'abord en évidence un document en ligne apportant une première réponse  $R_1^\diamond$ . On a reproduit ce document ci-après ; on notera qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'un article scientifique mais d'un article de vulgarisation :

### **Le téléphone portable menace-t-il la santé dentaire ?**

Dernière modification le 14-10-09

Par Estelle Vereeck, Docteur en chirurgie dentaire, auteur d'ouvrages sur les dents

#### **Nouveau danger lié à l'emploi du téléphone portable**

Alors que la nocivité des ondes émises par le téléphone portable continue de faire débat, une nouvelle étude met en évidence son impact sur la sécrétion salivaire, salive qui conditionne pour une grande part la bonne santé des dents.

Glande salivaire située derrière l'oreille, la parotide se trouve dans le champ d'irradiation émis par un téléphone portable lors de son utilisation. Des recherches, menées en Israël, selon un protocole établi par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), ont mis en évidence un lien entre l'apparition de tumeur de cette glande et l'utilisation pendant plusieurs années de téléphone portable.

Se basant sur ces travaux, les auteurs d'une étude parue en septembre 2009\* ont cherché à mettre en évidence les modifications physiologiques induites sur la glande parotide par l'emploi d'un portable. Pour ce faire, ils ont prélevé, chez 50 volontaires en bonne santé, la salive produite par les deux glandes parotides, une seule étant soumise au champ magnétique d'un téléphone portable en utilisation.

### **Le téléphone portable menace-t-il la santé dentaire ?**

C'est la question qu'on peut se poser au vu des résultats de l'étude. En effet, en comparant la salive produite par la glande non exposée à celle produite par la glande exposée, les chercheurs ont constaté une augmentation du débit salivaire du côté exposé. De plus, la salive produite par la glande soumise aux radiations d'un téléphone portable présente une altération de sa composition avec une nette diminution des protéines.

### **Altération du rôle protecteur de la salive**

Les conséquences de cette altération de la salive sont d'autant plus importantes qu'elle contient de nombreuses substances qui ont un effet antibactérien assurant la protection des muqueuses et des dents. Les protéines salivaires jouent un rôle particulièrement important dans ce système de défense. Par exemple, une glycoprotéine, la mucine, empêche les bactéries d'adhérer à la surface des dents. Une autre protéine, le lysozyme, détruit les parois des bactéries susceptibles de s'attaquer aussi bien aux gencives et tissus de soutien des dents (maladie parodontale) qu'aux dents (carie).

### **Impact réel des ondes du téléphone portable**

Cette étude est donc révélatrice à plus d'un titre. D'une part elle confirme que les ondes émises par les téléphones portables représentent bien un stress cellulaire infligé aux organes de proximité (s'il y a un tel impact sur la glande parotide, quel impact sur le cerveau ?). D'autre part, cette étude montre que l'impact du portable sur le système dentaire est potentiellement dangereux dans la mesure où, en altérant la salive, c'est l'immunité et l'équilibre de la flore buccale qui sont menacés avec des conséquences directes sur la santé dentaire (carie et maladie parodontale ou déchaussement).

D'autant plus qu'une étude antérieure a montré que les ondes émises par les portables majorent la libération du mercure contenu dans les amalgames dentaires, avec pour conséquence une intoxication accrue aux métaux lourds et une fragilisation des dents saines dans la mesure où les métaux lourds se substituent au calcium des dents.

Attention : risques majorés chez l'enfant en croissance dont l'émail, immature car plus poreux, se renforce avec le temps grâce à la salive.

Si les auteurs formulent le souhait que les résultats de cette nouvelle étude soit largement révélés au public, cela risque de demeurer un vœu pieux dans la mesure où d'autres intérêts président à la diffusion de l'information concernant les portables, objets des enjeux financiers que l'on sait.

#### Bibliographie

\* Goldwein O, Aframian D. J. *The influence of handheld mobile phones on human parotid gland secretion*. Salivary Gland Clinic, Saliva Diagnostic Laboratory, Department of Oral Medicine, Faculty of Dental Medicine, Hebrew University-Hadassah School of Dental Medicine, Jerusalem, Israel.

3. C'est le fait de remonter à la source indiquée par l'article d'Estelle Vereeck (EV) qui conduit à examiner l'article intitulé "The influence of handheld mobile phones on human parotid gland secretion" Cet article était disponible en ligne depuis 2009, avant sa publication imprimée ([http://www.avaate.org/IMG/pdf/Effects\\_of\\_hand\\_held\\_mobiles\\_on\\_parotid\\_gland.pdf](http://www.avaate.org/IMG/pdf/Effects_of_hand_held_mobiles_on_parotid_gland.pdf)), et c'est d'ailleurs sous cette forme qu'EV le signale (voir ci-dessus). L'analyse critique impose qu'on aille voir cet article (d'où EV a pu tirer tout ou partie de « sa » réponse  $R_1^\diamond$ ), et cela afin d'analyser la réponse  $R_0^\diamond$  qu'on y trouve et sa production. Une première indication utile, à cet égard, est la suivante : l'article « narre » la production d'un résultat – la réponse  $R_0^\diamond$  – dans le cadre de la thèse de doctorat de médecine dentaire du premier des deux auteurs de l'article, O. Goldwein (OG), qui a travaillé sous la direction du second, D. J. Aframian (DJA), au sein d'un système didactique  $S(OG ; DJA ; Q_0)$ . C'est du moins ce qu'indique cette attribution figurant en fin d'article :

#### **Author contribution**

This study was prepared as part of Dr Goldweins' D.M.D. thesis mentored by Dr Aframian.

Le système didactique  $S(OG ; DJA ; Q_0)$  s'est formé au sein d'une « institution mandante » que les auteurs décrivent comme un emboîtement d'institutions lorsqu'ils font connaître leur « affiliation » :

Salivary Gland Clinic, Saliva Diagnostic Laboratory, Department of Oral Medicine, Faculty of Dental Medicine, Hebrew University-Hadassah School of Dental Medicine, Jerusalem, Israel.

L'article a la structure IMRAD (*Introduction, Materials and method, Results And Discussion*) typique des articles scientifiques, notamment dans les domaines de la santé. Il comporte un résumé qui donne une bonne idée de son contenu et que je reproduis *in extenso* :

**BACKGROUND:** Handheld mobile phones (MPHs) have become a 'cultural' accessory device, no less so than a wrist watch. Nevertheless, the use of MPHs has given rise to great concern because of possible adverse health effects from exposure to the radiofrequency radiation (RFR) emitted by the device. Previous studies suggested correlation between MPH and salivary gland tumors.

**OBJECTIVE:** To evaluate whether MPH induces physiologic changes in the adjacent parotid gland, located on the dominant side, in terms of secretion rates and protein levels in the secreted saliva.

**MATERIALS AND METHOD:** Stimulated parotid saliva was collected simultaneously from both glands in 50 healthy volunteers whose MPH use was on a dominant side of the head.

**RESULTS:** A significantly higher saliva secretion rate was noticed in the dominant MPH side compared with that in the non-dominant side. Lower total protein concentration was obtained in the dominant compared with the non-dominant MPH side among the right dominant MPH users.

**CONCLUSIONS:** Parotid glands adjacent to handheld MPH in use respond by elevated salivary rates and decreased protein secretion reflecting the continuous insult to the glands. This phenomenon should be revealed to the worldwide population and further exploration by means of large-scale longitudinal studies is warranted.

*Oral Diseases* (2009) doi: 10.1111/j.1601-0825.2009.01620.x

Keywords: saliva; parotid glands; protein secretion; Handheld mobile phones; Specific absorption rate; Radio frequency radiation

La rubrique *Objective* fait connaître la question  $Q_0$  étudiée, que l'on peut reformuler ainsi : quel est l'effet de l'usage du téléphone portable sur le taux de sécrétion salivaire et sur la teneur en protéines de la salive sécrétée par la glande parotide située du côté où l'on téléphone usuellement ? La rubrique *Materials and method* confirme ce qu'EV indiquait (50 volontaires en bonne santé, etc.). La rubrique *Results* apporte en revanche deux informations nouvelles s'agissant de la teneur en protéines de la salive émise. Tout d'abord, il semble bien que les auteurs de l'étude ne se soient intéressés qu'à la "total protein concentration", la concentration *totale* en protéines, sans analyser les effets sur telle ou telle protéine en particulier. Dans la

réponse  $R_1^\diamond$ , le développement sur la mucine et le lysozyme seraient ainsi un ajout dû à EV (qui est dentiste) et appellerait donc un « complément d'enquête ». Ensuite, rappelons ce qu'écrivent les auteurs (c'est nous qui soulignons) : "Lower total protein concentration was obtained in the dominant compared with the non-dominant MPH side *among the right dominant MPH users.*" L'altération de la composition de la salive annoncée n'a pu être mise en évidence que chez les utilisateurs dont le côté dominant *est le côté droit*. Les auteurs n'ont pas pu conclure s'agissant des utilisateurs dont le côté gauche est dominant. L'examen de leur papier, qu'on ne poursuivra pas plus avant sur ce point, semble montrer que la raison est simplement statistique : le groupe des 50 "healthy volunteers" comportait 40 « droitiers » et seulement 10 « gauchers », c'est-à-dire, peut-on penser, trop peu de « gauchers » pour que puisse être mise en évidence une différence significative.

4. Bien entendu, il conviendrait d'étudier les réponses  $R^\diamond$  et les œuvres  $O$  composant le milieu  $M_0$  des chercheurs israéliens. Sans examiner le corps de l'article publié, le simple parcours de leur bibliographie (auquel nous nous limiterons ici) est jusqu'à un certain point indicatif. Dans ce qui suit, on a indiqué par une main  $\rightrightarrows$  les titres davantage susceptibles d'apporter des réponses de type  $R^\diamond$  à la question plus générale des effets physiologiques de l'usage du téléphone portable et par une main  $\leftrightsquigarrow$  les titres relatifs à d'autres œuvres  $O$  outillant leur travail :

$\rightrightarrows$  Andrzejak R, Poreba R, Poreba M *et al* (2008). The Influence of the call with a mobile phone on heart rate variability parameters in healthy volunteers. *Ind Health* **46**: 409–417.

$\rightrightarrows$  Auvinen A, Hietanen M, Luukkonen R *et al* (2002). Brain Tumors and salivary gland cancers among cellular telephone users. *Epidemiology* **13**: 356–359.

$\leftrightsquigarrow$  Baum BJ (1993). Principles of saliva secretion. *Ann N Y Acad Sci* **694**: 17–23.

$\leftrightsquigarrow$  Burlage FR, Pijpe J, Coppes RP *et al* (2005). Variability of flow rate when collecting stimulated human parotid. *Eur J Oral Sci* **113**: 386–390.

$\leftrightsquigarrow$  Chaushu G, Dori S, Sela B *et al* (2001). Salivary flow dynamics after parotid surgery: a preliminary report. *Otolaryngol Head Neck Surg* **124**: 270–273.

$\leftrightsquigarrow$  David R, Shai E, Aframian DJ, Palmon A (2008). Isolation and cultivation of integrin alpha(6)beta(1)-expressing salivary gland graft cells: a model for use with an artificial salivary gland. *Tissue Eng Part A* **14**: 331–337.

$\rightrightarrows$  Hardell L, Hallquist A, Mild K *et al* (2004). No association between the use of cellular or cordless telephones and salivary gland tumors. *Occu Environ Med* **61**: 675–679.



- ☞ Henson BS, Eisbruch A, D'Hondt E, Ship JA (1999). Two year longitudinal study of parotid salivary flow rates in head and neck cancer patients receiving unilateral neck parotid-sparing radiotherapy treatment. *Oral Oncol* **35**: 234–241.
- ☞ Horowitz M, Soskolne WA (1978). Cellular dynamics of rats' submaxillary gland during heat acclimatization. *J Appl Physiol* **44**: 21–24.
- ☞ Hyland GJ (2000). Physics and biology of mobile telephony. *Lancet* **356**: 1833–1836.
- ☞ Infoplease. (2008). Cell phone use. Retrieved July 6, 2008, from <http://www.infoplease.com/ipa/A0873825.html>.
- ☞ Janssens JP (2005). Mobile phones and cancer? *Eur J Cancer Prev* **14**: 81–82.
- ☞ Johansen C, Boice J, McLaughlin J *et al* (2001). Cellular telephones and cancer - a nationwide cohort study in Denmark. *J Natl Cancer Inst* **93**: 203–207.
- ☞ Monfrecola G, Moffa G, Procaccini EM (2003). Non ionizing electromagnetic radiations, emitted by a cellular phone, modify cutaneous blood flow. *Dermatology* **207**: 10–14.
- ☞ Pedersen AM, Bardow A, Jensen SB, Nauntofte B (2002). Saliva and gastrointestinal functions of taste, mastication, swallowing and digestion. *Oral Dis* **8**: 117–129.
- ☞ Repacholi MH (2001). Health risks from the use of mobile phones. *Toxicol Lett* **120**: 323–331.
- ☞ Sadezki S, Chetrit A, Jarus-Hakak A *et al* (2008). Mobile phone use and risk of benign and malignant parotid gland tumors-a nationwide case-control study. *Am J Epidemiol* **167**: 457–467.
- ☞ Sandstrom M, Wilen J, Mild KH (2001). Mobile phone use and subjective symptoms comparison of symptoms experienced by users of analogue and digital mobile phones. *Bioelectromagnetics* **51**: 25–35.
- ☞ Straume A, Oftedal G, Johnson A (2005). Skin temperature increase caused by a mobile phone: a methodological infrared camera study. *Bioelectromagnetics* **26**: 510–519.
- ☞ Van Leeuwen GM, Legendijk JJ, Van Leersum BJ, Zwamborn AP, Hornsleth SN, Kotte AN (1999). Calculation of change in brain temperatures due to exposure to a mobile phone. *Phys Med Biol* **44**: 2367–2379.

Nous n'irons pas plus loin dans la lecture critique de cet article.

5. Lors de la prochaine séance, nous analyserons ensemble l'article suivant :

Delvolvé, N., & Jeunier, B. (1999). Effets de la durée du week-end sur l'état cognitif de l'élève en classe au cours du lundi. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 111-120.

On trouvera cet article en ligne dans les archives de la RFP, à l'adresse suivante :

[http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF126\\_8.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF126_8.pdf)

*Université de Provence*  
*Département des sciences de l'éducation*

*Première année de master 2010-2011*

**UE SCEQ 5 & UE SCER 6 :**  
**Actualités de la recherche 1 & 2**

Yves Chevallard

[y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr)

**Séance 5 – Mercredi 9 février 2011**

**Le travail attendu dans l'UE SCER 6 : rappel**

1. On peut résumer ainsi les indications données lors de la séance du mercredi 19 janvier 2011 quant au travail attendu pour la validation de cette UE : il s'agit de rédiger un rapport d'au plus 12 000 caractères (espaces comprises) contenant un compte rendu de *trois articles* comprenant, pour chacun de ces articles, une *description*, une *analyse* et une *évaluation* (l'évaluation se référant à l'intérêt – à la *valeur* – de l'article dans le cadre du travail devant conduire au mémoire de 1<sup>re</sup> année de master).

2. Au plan quantitatif, il est *a priori* judicieux d'allouer 4 000 caractères (espaces comprises) à chacun des trois articles, en en réservant environ 800 à la *description*, 2400 à l'*analyse* proprement dite et 800 à l'*évaluation*.

3. À titre d'illustration, nous nous appliquerons dans ce qui suit à élaborer un compte rendu conforme aux clauses précédentes relatif à l'article suivant :

Delvolvé, N., & Jeunier, B. (1999). Effets de la durée du week-end sur l'état cognitif de l'élève en classe au cours du lundi. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 111-120.

On le trouvera dans les archives de la *Revue française de pédagogie*, à l'adresse suivante :

[http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF126\\_8.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF126_8.pdf)

## Un exemple d'analyse critique d'article

1. La première étape en vue de produire une analyse critique de l'article indiqué ci-dessus consiste à en faire une lecture *inventoriante* – lecture *linéaire* qui tente de repérer *ce qui y est présent*.

2. Au-delà du titre – fort explicite en lui-même mais qui crée une attente : que sont au juste les *effets* annoncés ? –, on rencontre d'abord le *résumé* de l'article, en principe rédigé par les auteurs eux-mêmes. Le voici pour ce qui est de l'article examiné ici :

### Résumé

Pour rendre compte de l'état de la fatigue de l'élève en classe, cette recherche étudie de façon comparative les répercussions de la durée de l'arrêt de fin de semaine (un jour et demi, ou deux jours) sur l'évolution au cours de la journée du lundi des performances mnésiques des élèves à l'école élémentaire.

L'étude a porté sur un échantillon apparié de 167 élèves de cours préparatoire, cours élémentaires, et cours moyens. Chaque élève, isolé du groupe classe, est soumis au cours de deux lundis (4 points horaires) aux tests. Les résultats mettent en évidence que le taux global de rappel ainsi que la profondeur du stockage des informations sont meilleurs lorsque les élèves ne se sont interrompus qu'un jour et demi. La recherche souligne l'intérêt qu'il y a à évaluer les effets des changements organisationnels pour mieux gérer la situation d'apprentissage de l'élève.

① Un tel résumé *peut* jouer le rôle de la partie *description* appelée à figurer dans l'analyse critique demandée – si, bien entendu, l'auteur de l'analyse trouve ce résumé conforme à l'article à décrire ! Soulignons toutefois que la description finalement proposée engagera *la seule responsabilité de l'auteur de l'analyse*, qui ne peut songer à se défaire *sur les auteurs de l'article*. S'il s'avérait que le résumé figurant dans l'article soit trompeur par rapport au contenu réel de l'article, la chose devrait être explicitée dans la partie *analyse* du compte rendu de l'article, et la partie *description* de ce compte rendu devrait, elle, proposer un tableau plus fidèle de l'article examiné.

② Ici, le résumé de l'article comporte 876 caractères. On peut le remanier afin d'en diminuer un peu la taille. Voici ce qu'on peut obtenir en écartant certains détails et en mettant en avant, de façon concise, la *question* et la *réponse* :

### *Description*

Est-il meilleur pour des élèves de l'école élémentaire de s'arrêter un jour et demi en fin de semaine ou de s'arrêter deux jours ? L'article rend compte d'une recherche visant à répondre à cette question en étudiant certains types d'effets sur les performances, au cours de la journée du lundi, d'élèves de CP, de CE et de CM. Lors de deux lundis, des élèves de ces classes ont été soumis à différents tests ; les résultats observés conduisent à la réponse suivante : le « taux global de rappel » et la « profondeur du stockage des informations » sont *meilleurs* lorsque les élèves ne se sont interrompus *qu'un jour et demi*. Les auteurs soulignent « l'intérêt qu'il y a à évaluer les effets des changements organisationnels pour mieux gérer la situation d'apprentissage de l'élève ».

☛ Cette description utilise 780 caractères espaces comprises.

③ Un lecteur de cette description pourra légitimement attendre que, dans l'analyse qui en proposera un développement, certains points en soient *explicités* ou *expliqués*. Combien d'élèves ont été soumis aux tests ? Quels étaient ces tests ? Que « testaient »-ils ? Qu'est-ce que le « taux global de rappel » ? Qu'est-ce que la « profondeur du stockage des informations » ? En quoi et de combien les résultats sont-ils meilleurs dans un cas que dans l'autre ? Etc.

3. La poursuite de la lecture inventoriante gagne à dégager d'abord la structure formelle de l'article ; la voici :

#### **INTRODUCTION**

Le problème de la compatibilité entre les temps institutionnels et les rythmes chronopsychologiques de l'élève

De la notion de conflit au concept d'aptitude cognitive ou vers la recherche d'un descripteur pertinent de l'état cognitif instantané de l'élève

#### **PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL**

#### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Étude du taux de rappel global

Étude de l'effet de récence et de primauté

#### **DISCUSSION**

Durée de l'arrêt de fin de semaine et stockage des informations au cours du lundi

Fragilité des processus cognitifs et généralisation des résultats dans une perspective ergonomique

## CONCLUSION

## ***BIBLIOGRAPHIE***

① On note que le découpage proposé suit pour l'essentiel le schéma IMRAD, que l'on rappelle :

- **Introduction** – why and where was the study undertaken? What was the purpose?
- **Materials & Methods** – how was the study done? What materials and methods were used?
- **Results** – what did the study find?
- **Discussion** – what might it mean, why does it matter, what next? And, last but not least, How does it fit in with what other researchers have found?

Rappelons aussi le schéma plus développé auquel nous nous sommes référés :

### **Introduction**

#### **Problématique**

Problématique pratique

Problématique théorique

#### **Méthodologie**

Méthodes

Résultats

[Interprétation]

Discussion

### **Conclusion**

② Peut-on se fier à la présentation formelle de l'article examiné ? La partie *Introduction* de l'article, ainsi, comporte-t-elle la matière d'une *problématique pratique*, d'une part, d'une *problématique théorique*, d'autre part ? Arrêtons-nous d'abord sur le premier volet de cette *Introduction*.

## **Le problème de la compatibilité entre les temps institutionnels et les rythmes chronopsychologiques de l'élève**

La problématique du temps à l'école est un sujet souvent abordé dans la recherche sur l'enseignement. Les temps dont il est question sont le temps que les enseignants accordent à l'enseignement, ou la manière dont les enseignants gèrent le temps ou encore le temps dont les élèves disposent pour s'engager dans telle ou telle activité, en résumé le temps « durée » (Delhaxhe, 1997). Le temps qui sera étudié dans la recherche présentée est le temps « moment », en d'autres termes, la variabilité périodique structurelle qui définit l'individu et qui permet d'affirmer qu'un même travail ne pourra être réalisé avec la même efficacité en fonction du moment. Il s'agit là de rythmes endogènes (Reinberg, 1989). Les connaissances auxquelles ces écrits font référence s'inscrivent dans le champ de la chronopsychologie.

En effet, il est parfaitement démontré que l'efficacité cognitive de l'organisme humain, enfant comme adulte, varie en fonction du temps. Gates (1916), Laird (1925) et plus récemment Folkard (1980) et Folkard et Monk (1985) ont tous démontré que les fonctions cognitives de l'enfant ne sont pas stables sur la journée. Testu (1987) confirme l'existence de cette variabilité diurne structurelle et démontre que la performance de l'enfant présente – globalement – un creux vers 13 heures et deux pics vers 11 et 16 heures (heure sociale). Ainsi, depuis les dix dernières années, de nombreux résultats s'accumulent (Beugnet-Lambert *et col.*, 1988; Leconte-Lambert, 1991) démontrant que les difficultés d'apprentissage sont au moins en partie liées au moment de l'apprentissage même. Ces recherches nous montrent que dès que l'élève est placé dans un cadre temporel conflictuel c'est-à-dire présentant une incompatibilité entre ses temps « moment » et les temps fixés par l'institution, alors les variations attendues de ses capacités cognitives sur la journée ne se retrouvent pas pendant son travail d'apprentissage. Dans ce contexte conflictuel, on observe un décalage entre ce que l'élève *devrait être* à [un] moment donné et ce qu'il est en réalité. Nombreux sont les écrits qui démontrent l'écart entre les variations dites « normales » et les variations observées qui sont des réponses de l'élève à un système de contraintes – temporelles en particulier – difficile à gérer. Et c'est ainsi que l'on peut constater que les changements du temps de travail à l'école ont des incidences trop souvent ignorées sur la disponibilité de l'élève au travail (Fotinos et Testu, 1996; Montagner et Montagner, 1997) car les choix organisationnels n'ont pas toujours été faits en recherchant la meilleure compatibilité avec les rythmes chronopsychologiques de l'enfant (Testu, 1994; Delvolvé, 1997).

De plus, outre cette variabilité individuelle, l'enfant présente des variations rythmées en réponse à un contexte social particulier ; il s'agit de rythmes exogènes dont l'exemple le plus reconnu par la communauté scientifique *est le rythme hebdomadaire de l'écolier*. Sa réponse

comportementale à un environnement socialement structuré s'observe au niveau de l'évolution de ses performances cognitives au cours d'une semaine de classe. Le fait que le jeudi soit le jour où les performances scolaires sont les meilleures, le lundi et le vendredi moins bonnes est à l'heure actuelle bien établi (Direction Évaluation et Prospective, 1994). Cependant, selon la planification des temps de travail sur la semaine, ce rythme peut être modulé : par exemple, l'étude comparative des effets des organisations en quatre jours par semaine ou en quatre jours et demi avec travail le samedi matin ou le mercredi matin (Delvolvé, 1986) décrit des modifications de la variabilité hebdomadaire dite normale des performances mentales des élèves en classe. L'auteur montre, cependant, que, quelles que soient les modalités organisationnelles hebdomadaires, il y a toujours un décalage entre les rythmes structuraux diurnes et les variations des capacités cognitives observées au cours d'une journée de classe. Ce fait amène à constater que, dans tous les cas, le système de contraintes vécu par l'élève génère un conflit et qu'il ne peut être affirmé qu'un choix organisationnel hebdomadaire est meilleur que les autres. En bref, l'influence des emplois du temps sur l'expression de la rythmicité chronopsychologique fondamentale de l'élève devrait être l'élément central de l'évaluation des effets des aménagements des temps de vie et de travail à l'école.

L'élève en classe exprime donc dans ses comportements mentaux mais aussi physiques (bâillements, par exemple) son état interne instantané qui correspond à son temps « moment » déformé dans son expression comportementale par les effets – entre autres facteurs – du temps « durée ». S'il est réveillé depuis 7 heures du matin et qu'il n'a pas pu se reposer en milieu de journée, l'enfant sera dans un tel état de fatigue l'après midi que sa disponibilité réelle à apprendre sera complètement effondrée donc gaspillée. Cette réalité fonctionnelle sera en outre modulée par le jour de la semaine de classe !

Ce constat renforce l'idée que pour comprendre les effets sur l'élève des aménagements de ses temps de vie et de travail seule une approche systémique apportera des informations pertinentes pour instruire cette problématique. En effet, la situation éducative est un système dans lequel *les facteurs humains* et *les facteurs non humains* sont dans une interaction complexe et fragile qui définit l'état d'équilibre dans lequel l'élève apprend. Toute modification détruit cet équilibre instable. Optimiser ce système de travail, c'est se donner les moyens de maintenir cet équilibre. La tension générée par des choix organisationnels inadaptés aux acteurs du système va créer, sans aucun doute, des dysfonctionnements parmi lesquels on compte une moindre disponibilité cognitive liée à une altération des rythmes internes perturbant, de ce fait, les processus d'apprentissage.



③ Comme on pouvait s’y attendre, on trouve dans ce texte, entre autres choses, des éléments de *problématique pratique*. Tout d’abord, et bien qu’il soit formulé en termes « savants », le titre même de la section précise d’emblée que l’étude s’attaque aux difficultés qui peuvent résulter d’une mauvaise adéquation entre temps scolaire et rythmes de l’élève. Les auteurs écriront plus loin, de même, que « les choix organisationnels n’ont pas toujours été faits en recherchant la meilleure compatibilité avec les rythmes [...] de l’enfant ». On est encore dans la problématique pratique quand ces auteurs précisent – pour s’en démarquer – que les préoccupations ordinaires en la matière concernent le temps « durée », soit « le temps que les enseignants accordent à l’enseignement, ou la manière dont les enseignants gèrent le temps ou encore le temps dont les élèves disposent pour s’engager dans telle ou telle activité ». Il en va de même bien sûr avec l’indication que l’étude présentée se centre, elle, sur le temps « moment », au sens où l’on peut dire (mais les auteurs ne s’expriment pas ainsi) que « c’est pour lui le bon moment pour... », « ce n’était pas le moment de lui demander de... », etc., phénomène dont il semble bien que tous les praticiens de l’enseignement aient l’expérience. Les auteurs noteront plus loin que, pour eux, « l’influence des emplois du temps sur l’expression de la rythmicité [...] fondamentale de l’élève devrait être l’élément central de l’évaluation des effets des aménagements des temps de vie et de travail à l’école ».

④ L’introduction accorde cependant la part du lion à la *problématique théorique*. L’étude est située par ses auteurs par rapport au champ de la *chronopsychologie*, dont certains résultats sont rappelés : la performance de l’élève « présente – globalement – un creux vers 13 heures et deux pics vers 11 et 16 heures », « les difficultés d’apprentissage » étant ainsi « au moins en partie liées au moment de l’apprentissage même » ; les conflits entre les temps « moment » de l’élève et les temps définis par l’institution scolaire – qui semble souvent ne pas tenir compte de la disponibilité ou de l’indisponibilité « structurales » de l’élève –, se soldent par « un décalage entre ce que l’élève *devrait être* à [un] moment donné et ce qu’il est en réalité ». Un autre domaine de recherche est lié au *rythme hebdomadaire* imposé à l’élève et à « l’évolution de ses performances cognitives au cours d’une semaine de classe », le meilleur jour se révélant être le jeudi, les moins bons le lundi et le vendredi, ce qui n’empêche pas que l’organisation de la semaine influence différemment les « performances mentales des élèves en classe » selon qu’elle se fait sur quatre jours ou sur quatre jours et demi (en rajoutant le mercredi matin ou le samedi matin). Toute organisation amène en fait l’élève à tenter de s’adapter à ses contraintes propres et suscite ainsi en général un décalage entre les rythmes « structuraux » de l’élève et les capacités cognitives qu’il est amené à mettre en œuvre, ce qui invite le chercheur à tenter d’optimiser cette organisation.

⑤ La partie *Introduction* comporte un deuxième volet, que l'on examine maintenant.

### **De la notion de conflit au concept d'aptitude cognitive ou vers la recherche d'un descripteur pertinent de l'état cognitif instantané de l'élève**

L'analogie est facile à faire entre nos recherches et les travaux de Snow (1980) sur l'aptitude cognitive à apprendre par l'enseignement. Pour Snow et Lohman (1984), l'aptitude y est représentée comme l'interface entre un milieu interne et un milieu externe, l'inaptitude apparaît lorsque ces deux milieux sont mal équilibrés l'un par rapport à l'autre. Ce modèle explicatif rejoint le cadre théorique de l'ergonomie.

En effet les concepts que cette approche défend conduisent vers l'idée que l'activité mentale est l'expression de l'interaction ou de la relation dialectique permanente entre un individu, compris comme un tout, et son milieu. L'état d'équilibre de la relation conditionne l'efficacité de l'apprentissage et donc module les fonctionnements cognitifs sous-jacents. Le concept de ressources (Navon et Gopher, 1979) prend alors tout son sens. Partant de l'idée que les ressources de l'organisme humain sont limitées, le modèle physiologique s'applique au fonctionnement mental. Ainsi, il est envisageable de rendre compte des processus de traitement en terme de gestion de ces ressources et en particulier de leur affectation à plusieurs processus au même moment ou au contraire à leur indisponibilité. Cette réalité fonctionnelle s'objective alors par des variations de performance. Ce constat devrait servir de support *réflexif* aux systèmes éducatifs dont le projet est de mener vers un niveau toujours plus haut l'efficiences des élèves qui doivent répondre pour réaliser leur tâche à des exigences attentionnelles extrêmement élevées. Ces exigences sont la définition même de la situation d'apprentissage. Folkard et Monk (1985) montrent la fragilité des processus cognitifs dans ces situations-là et notent une chute de vigilance, une baisse de motivation et une performance dégradée au cours du temps qui passe indépendamment du moment.

Dans notre perspective de recherche, le niveau fonctionnel cognitif qui a toute sa pertinence est la mémoire. Il est, en effet, banal de décrire la mémoire comme l'un des niveaux cognitifs les plus impliqués dans l'apprentissage (Lieuury, 1992), De plus, il a été parfaitement démontré que les registres mnésiques des mémoire à court terme et à long terme présentent des acrophases diurnes à des moments bien précisés en chronopsychologie : l'acrophase de la mémoire la plus profonde survient l'après-midi alors que l'acrophase de la mémoire la plus superficielle apparaît le matin. L'expérience la plus classique pour confirmer ses affirmations est celle de Folkard (1980) : la performance de deux groupes d'élèves lors de la restitution d'un texte appris huit

jours avant, est meilleure lorsque le moment de l'apprentissage était l'après-midi et moins bonne lorsque les élèves ont appris le matin.

Cette observation permet de postuler que, si dans un contexte organisationnel particulier, la mémorisation à long terme est très dégradée l'après-midi par rapport au matin, alors, le diagnostic de situation conflictuelle pourra être établi. En bref, en prenant pour support le cadre théorique ainsi défini, notre projet est d'étudier l'effet de la durée du repos hebdomadaire soit un jour et demi soit deux jours sur les performances mnésiques de l'élève au cours du premier jour de la semaine. Nous supposons que selon la durée du week-end les variations de ses capacités mnésiques au cours de la journée s'expriment par un taux de rappel, un taux de récurrence et de primauté plus ou moins dégradés en fin de journée par rapport au début de la matinée. Les résultats obtenus pourront permettre de poser des repères pour l'aménagement du temps de travail hebdomadaire en classe.

⑥ Ce second volet cerne plus étroitement la problématique de la recherche présentée. Son titre met l'accent sur le passage de la vision extérieure adoptée dans la première partie de l'*Introduction* et formulée alors en termes de conflits (entre les temps de l'école et les temps « structuraux » de l'élève) à une vision interne, qui reposerait sur « un descripteur pertinent de l'état cognitif instantané de l'élève ». Pour cela, les auteurs se réfèrent à un modèle qui s'exprime en termes de milieu interne (celui de l'individu), de milieu externe (à l'individu) et de déséquilibre de l'un par rapport à l'autre, modèle qui, ajoutent-ils, « rejoint le cadre théorique de l'ergonomie ». Prenant appui sur la notion de *ressource*, ils appliquent au « fonctionnement mental » ce qui est à l'origine un « modèle physiologique » et envisagent alors de rendre compte de l'activité de l'élève en termes de gestion de ses ressources et en particulier « de leur affectation à plusieurs processus au même moment ou au contraire à leur indisponibilité », rappelant au passage les effets négatifs « du temps qui passe indépendamment du moment » (chute de vigilance, baisse de motivation, performance dégradée), phénomène qui devrait, selon eux, être au cœur d'une réflexion menée au sein des systèmes éducatifs sur la gestion d'« exigences attentionnelles extrêmement élevées ». Ils ajoutent à cet égard que les résultats de leur recherche « pourront permettre de poser des repères pour l'aménagement du temps de travail hebdomadaire en classe ».

⑦ Les trois derniers paragraphes de l'*Introduction* ciblent beaucoup plus précisément la problématique effective de la recherche. Tout d'abord, les auteurs réduisent leur objet d'étude à des situations d'apprentissage sollicitant essentiellement la *mémoire*. Ensuite, ils s'appuient sur des travaux ayant « parfaitement démontré » que, normalement, la restitution est meilleure

*l'après-midi* que le matin ; en sorte qu'ils considèrent que l'observation d'une restitution « très dégradée » l'après-midi est le symptôme d'une « situation conflictuelle ». Leur *hypothèse* est alors la suivante : *selon la durée du week-end* (un jour et demi ou deux jours), *les capacités mnésiques de l'élève au cours de la journée du lundi se dégradent en fin de journée par rapport au début de la matinée.*

4. La rédaction des notes qui précèdent participe du travail de familiarisation avec l'article examiné : dans la liste des sept dialectiques de l'enquête (voir le cours de didactique fondamentale), elle concrétise la mise en œuvre de la cinquième dialectique, *la dialectique de la lecture et de l'écriture*, ou de *l'excription* et de *l'inscription*, qui appelle « *le croisement de plusieurs niveaux d'écrit* (carnet de bord, notes de synthèse, glossaire, production finale) ». C'est à partir de ce premier ensemble de notes que l'on pourra tenter une *rédaction provisoire* de la partie de l'*analyse* relative au **I** du schéma **IMRAD**.

① Bien entendu, le travail réalisé jusqu'ici est certainement incomplet : il devrait *par exemple* être complété par une recherche relative aux mots ou expressions « difficiles » pour le non-spécialiste, tels *acrophase*, *taux de récence*, *taux de primauté*.

② Cela ne doit pas différer davantage un premier essai de synthèse. Ayant réservé (en principe) 2400 caractères pour l'analyse, et celle-ci se divisant en *quatre* parties (I, M, R, D), il faudra attribuer en moyenne 600 caractères à chacune de ces quatre parties, ce qui est peu (d'autant que la partie D réunit en fait les parties *Discussion* et *Conclusion* de l'article)... On tente ici un premier essai de rédaction. L'ensemble des notes rédigées plus haut comportant près de 5500 caractères, on doit en réaliser quasiment une réduction au 1/10.

#### *Analyse. Introduction & problématique*

Le cadre de l'étude est le *temps à l'école*, vu non comme *durée* allouée aux activités de l'élève mais comme gestion des *moments* où elles ont lieu. On sait qu'il existe de *meilleurs moments* dans la semaine (le jeudi plutôt que le lundi ou le vendredi) et dans la journée (l'après-midi plutôt que le matin). La variable indépendante étant la durée du week-end (un jour et demi ou deux), l'hypothèse des auteurs est alors que, après un arrêt de deux jours, *la capacité de mémorisation de l'élève le lundi se dégrade en fin de journée*, signe objectif d'un conflit entre temps de l'élève et temps scolaire.

☛ Cette partie de l'analyse comporte 600 caractères exactement.

5. On dispose maintenant et de la partie *description*, et de la partie I de l'*analyse* stricto sensu.

① Voici le plan de l'article avec, en rouge, les sections non encore analysées :

#### INTRODUCTION

Le problème de la compatibilité entre les temps institutionnels et les rythmes chronopsychologiques de l'élève

De la notion de conflit au concept d'aptitude cognitive ou vers la recherche d'un descripteur pertinent de l'état cognitif instantané de l'élève

#### **PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL**

#### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Étude du taux de rappel global

Étude de l'effet de récence et de primauté

#### **DISCUSSION**

Durée de l'arrêt de fin de semaine et stockage des informations au cours du lundi

Fragilité des processus cognitifs et généralisation des résultats dans une perspective ergonomique

#### **CONCLUSION**

#### **BIBLIOGRAPHIE**

② Rappelons aussi les parties de l'analyse qui manquent encore (par rapport au schéma IMRAD) :

■ **Materials & Methods** – how was the study done? What materials and methods were used?

■ **Results** – what did the study find?

■ **Discussion** – what might it mean, why does it matter, what next? And, last but not least, How does it fit in with what other researchers have found?

③ On examine maintenant la partie du texte de l'article intitulée « Protocole expérimental » :

#### **PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL**

Les connaissances actuelles sur la mémoire définissent les indices qui ont été retenus : les taux de rappel global, de rappel en récence et de rappel en primauté. Postman et Phillips (1965) et Glanzer et Cunitz (1966) ont montré que lorsque le rappel est immédiat, les derniers items

présentés ont tendance à être bien rappelés. On appelle ce phénomène : l'effet de récence. Après un court intervalle de temps l'effet de récence disparaît alors que la performance pour les items présentés en premier, effet de primauté, n'est pas affectée par l'intervalle de temps qui peut être estimé à 15 secondes (Postman et Phillips, 1965). Une interprétation simple de ces connaissances sur la mémoire est d'admettre que les items montrant un effet de récence sont stockés dans une unité de stockage à court terme temporaire et fragile, alors que les autres items proviennent de la mémoire à long terme. Cette technique fut explorée en détails par Glanzer (1972) qui montra que l'effet de récence n'est pas affecté par la familiarité des mots, leur vitesse de présentation, l'âge des sujets, leur état de fatigue ou le fait d'avoir à accomplir une tâche en même temps que l'épreuve de rappel libre. En revanche, toutes ces variables influencent l'apprentissage à long terme et déterminent le niveau de performance pour les premiers items de la liste (Baddeley, 1993).

Le paradigme expérimental utilisé est une épreuve de rappel libre dans laquelle chaque élève, isolé des autres pour la passation, écoute une liste de 12 mots sans rapport les uns avec les autres, extraits de champs sémantiques aléatoirement choisis (animaux, objets domestiques, végétaux...) et tous figuratifs. Les mots ont été retenus sur des critères liés à leur fréquence dans le langage parlé des enfants et à leur faible charge affective. Les listes ont été composées avec l'aide du logiciel *gener'list*. De plus ces listes ont été, antérieurement à l'expérimentation présentée ici (Delvolvé, 1999) validées sur des populations d'enfants de même âge et de même niveau scolaire par des enseignants.

Le temps de présentation des 12 mots de la liste est fixé à 30 secondes. Le rappel se fait de manière orale pour les plus jeunes avec enregistrement simultané. Pour les plus grands, la restitution se fait par écrit. Quelle que soit la modalité de restitution, l'élève dispose d'une minute pour rappeler les mots dont il se souvient. Il s'agit d'un rappel immédiat avec restitution immédiatement après la présentation de la liste. La consigne est alors de rappeler un maximum de mots dans un ordre librement choisi par l'élève.

Le nombre d'élèves ayant participé à l'étude est le suivant :

Élèves de Cours Préparatoire	33
Élèves des Cours Élémentaires (CE1 + CE2)	56
Élèves des Cours Moyens (CM1 + CM2)	78

La variable sexe n'a pas été prise en considération dans la présente étude.

Chaque élève a passé quatre fois le test dans les conditions définies ci-dessus, au cours de deux lundis suivant soit un week-end de deux jours soit un week-end d'un jour et demi (échantillon apparié). Les points horaires des épreuves se répartissent ainsi : entre 8 heures trente et 9 heures trente, à 11 heures plus ou moins une demi-heure, entre 14 heures et 14 heures

trente et à 16 heures plus ou moins une demi-heure. Sur une journée, chaque élève est donc soumis quatre fois à l'épreuve de rappel. Le matériel mnésique est changé à chaque passation.

④ Voici alors un *compte rendu d'analyse* (de 600 caractères exactement) concernant la rubrique « Méthode & participants » (*Materials & Methods*) du schéma IMRAD :

#### *Analyse. Méthode & participants*

Quatre fois au cours d'un lundi (en début et en fin de matinée et d'après-midi), un élève écoute pendant 30 secondes environ une suite de 12 mots chaque fois différente avant de restituer durant la minute qui suit, oralement ou par écrit s'il le peut, le plus possible de mots de la liste, dans un ordre quelconque. L'expérience est réalisée deux fois : un lundi suivant un arrêt de deux jours et un autre suivant un arrêt d'un jour et demi. Elle porte sur trois groupes de 33 élèves de CP, 56 de CE et 78 de CM. Les listes de mots sont tirées par un logiciel dans un vocabulaire familier aux élèves.

6. Passons maintenant à la rubrique des « Résultats » (*Results*).

① Pour cela, nous examinons en premier lieu la longue section « Présentation des résultats » de l'article. Celle-ci est composée de deux sous-sections : « Étude du taux de rappel global », « Étude de l'effet de récence et de primauté ».

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

#### Étude du taux de rappel global

L'étude comparative du taux de rappel global des élèves de CP (figure 1), de CE (figure 2), et de CM (figure 3), au cours de la journée du lundi après un repos hebdomadaire d'un jour et demi et de deux jours est visualisée ci-dessous :

Figure 1 – Étude de la relation entre la durée du week-end et l'évolution sur la journée du lundi des performances en rappel libre d'élèves de cours préparatoire

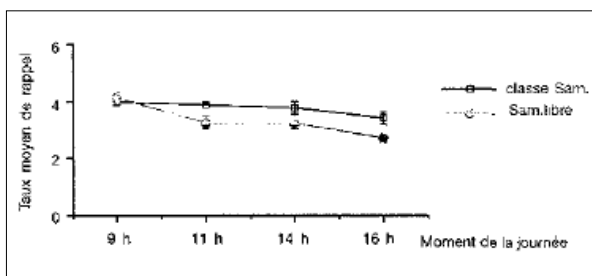


Figure 2. – Étude de la relation entre la durée du week-end et l'évolution sur la journée du lundi des performances en rappel libre d'élèves de cours élémentaire

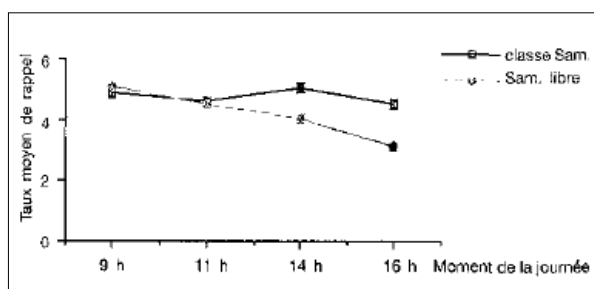
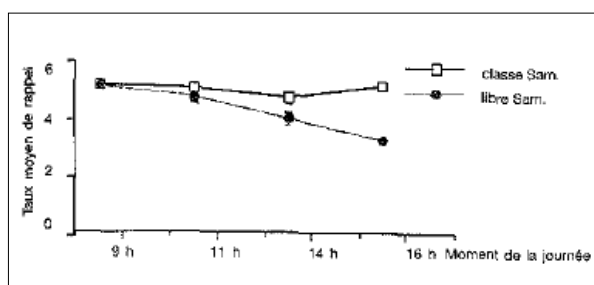


Figure 3. – Étude de la relation entre la durée du week-end et l'évolution sur la journée du lundi des performances en rappel libre d'élèves de cours moyen



La lecture des trois graphiques montre que, quel que soit le niveau des élèves, le sens de variation des performances est le même alors que leur évolution relative est liée à la durée du week-end. Ainsi, quels que soient les niveaux, le taux de rappel décroît plus vite le lundi lorsque les élèves se sont arrêtés deux jours par rapport à la situation où l'arrêt n'a été que d'un jour et demi.

L'analyse de variance Manova donne les résultats suivants :

Classe	F	Sig. de F
Cours préparatoire	F (7,175) = 05,23	p < 0,001
Cours élémentaire	F (7,581) = 24,02	p < 0,0001
Cours moyen	F (7,539) = 27,37	p < 0,0001

En effet, le matin, et quel que soit le niveau, les performances sont identiques dans les deux situations, par contre au cours de l'après-midi, le taux de rappel décroît très vite quand le repos hebdomadaire est de deux jours. Il s'écarte significativement de celui obtenu après une interruption de un jour et demi, modalité qui permet à l'élève une meilleure efficacité en fin de journée. Il est à noter que la différence entre les deux courbes obtenues durant l'après-midi est



d'autant plus grande que le niveau des élèves est élevé : les élèves de CM voient leurs performances chuter de façon très significative à 16 heures après deux jours d'arrêt par rapport au même moment dans la situation un jour et demi [ $F(1,77) = 146,91, p < 0,0001$ ]. La différence, même si elle est significative, est beaucoup moins marquée chez les élèves de CP [ $F(1,25) = 9,87, p < 0,0043$ ] et a une valeur intermédiaire chez les élèves de CE [ $F(1,83) = 97,98, p < 0,0001$ ].

En bref, la disponibilité cognitive des élèves est modulée par la durée du repos hebdomadaire. Une interruption de deux jours s'exprime, chez les élèves, par une moindre efficacité mnésique à partir de 14 heures. Ce résultat confirme l'hypothèse d'une perte des capacités cognitives plus grande de l'élève durant la journée du lundi en fonction de la longueur de l'espace temps « arrêt » entre deux semaines de classe.

De plus, selon les niveaux, l'effet est plus ou moins marqué. Nous retrouvons là des observations réalisées dans le cadre d'études antérieures qui nous avaient amenés à conclure à une interaction entre l'organisation et l'ensemble des contraintes vécues par l'élève. Il est facile d'imaginer que les élèves du CM doivent gérer des contraintes plus fortes que les plus petits (programme, évaluation, collectif...) qui potentialiseraient les effets de la variable organisationnelle. Dans un système de contraintes fortes, chaque contrainte aura des effets d'autant plus sensibles sur l'élève que ce dernier est à la limite de ses capacités.

### **Étude de l'effet de récence et de primauté**

L'étude comparative des taux de rappel en récence, c'est-à-dire le nombre de mots justes rappelés parmi les quatre derniers de la liste présentée, ne montre pas de différence significative (figure 4) selon la durée du temps d'arrêt (un jour et demi ou deux jours) et selon le moment de la journée en ce qui concerne les élèves de cours préparatoire ( $F(7,175) = 2,70, p < 0,10$ ).

Pour les élèves de cours élémentaire, les courbes évoluent différemment (figure 5) au cours de la journée du lundi selon le niveau de la variable indépendante c'est-à-dire de la longueur du week-end [ $F(7,581) = 2,61, p < 0,01$ ]. L'écart entre les courbes n'est cependant significatif que pour les points de l'après-midi comme en témoigne le tableau statistique ci-dessous (le test statistique utilisé est une anova) :

Moment	F	Sig. de F
9 h 00	$F(1,83) = 01,87$	$p < 0,17$
11 h 00	$F(1,83) = 00,31$	$p < 0,57$
14 h 00	$F(1,83) = 21,02$	$p < 0,0007$
16 h 00	$F(1,83) = 97,92$	$p < 0,0001$

Enfin, les élèves de cours moyen (figure 6) mémorisent davantage de mots de la fin de la liste après un week-end d'un jour et demi par rapport à la situation correspondant à deux jours d'arrêt CM :  $[F(7,539) = 5,44 ; p < 0,0001]$ .

L'analyse statistique point horaire par point horaire ne montre une différence significative que pour le point de 16 heures  $[F(1,77) = 18,88 ; p < 0,0001]$ .

En bref, quel que soit le niveau, lorsqu'il y a des différences en fonction de la durée de l'arrêt, c'est toujours lorsque l'enfant a vécu une interruption d'un jour et demi qu'il est le plus performant au cours de la journée du lundi.

Figure 4. – Étude de la relation entre la durée du week-end et l'évolution sur la journée du lundi du taux de rappel en récence d'élèves de cours préparatoire

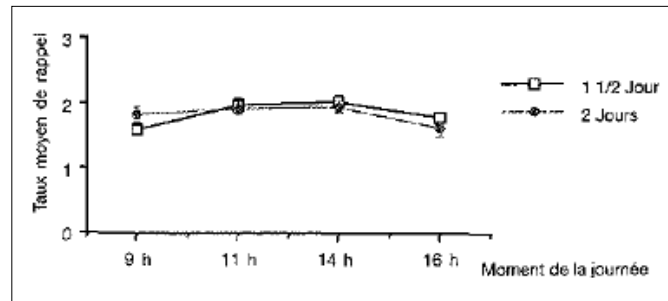


Figure 5. – Étude de la relation entre la durée du week-end et l'évolution sur la journée du lundi du taux de rappel en récence d'élèves de cours élémentaire

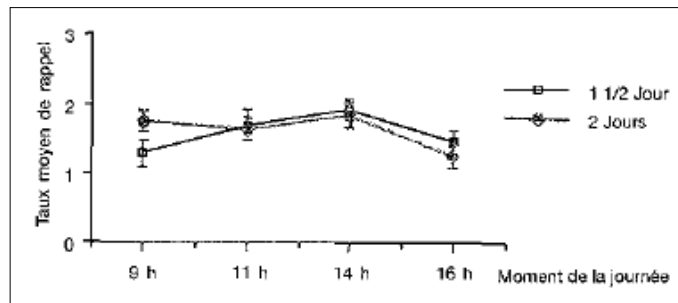
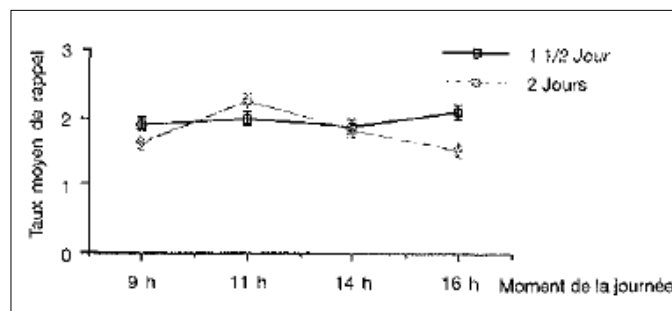


Figure 6. – Étude de la relation entre la durée du week-end et l'évolution sur la journée du lundi du taux de rappel en récence d'élèves de cours moyen



L'étude comparative des taux de rappel en primauté (rappel des 4 premiers mots de la liste) des élèves de CP (figure 7), de CE (figure 8), et de CM (figure 9), au cours de la journée du lundi, après un repos hebdomadaire d'un jour et demi et de deux jours est représentée ci-dessous :

Figure 7. – Étude de la relation entre la durée du week-end et l'évolution sur la journée du lundi du taux de rappel en primauté d'élèves de cours préparatoire

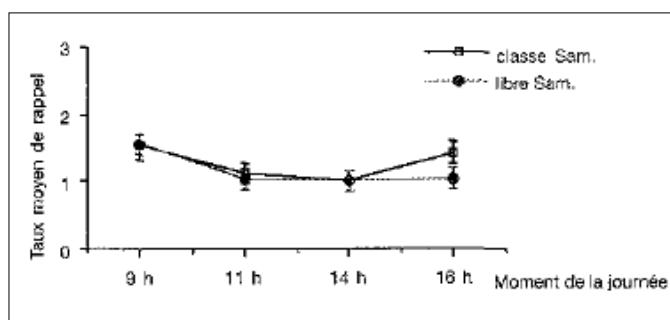


Figure 8. – Étude de la relation entre la durée du week-end et l'évolution sur la journée du lundi du taux de rappel en primauté d'élèves de cours élémentaire

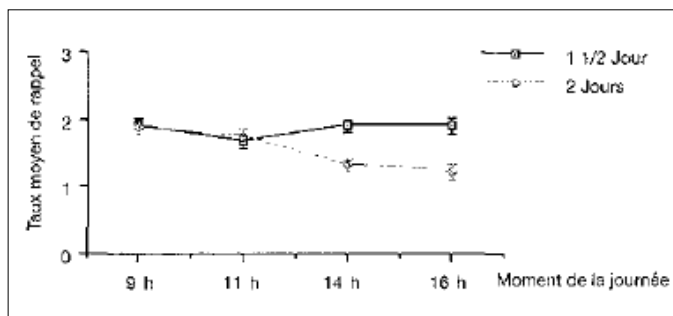
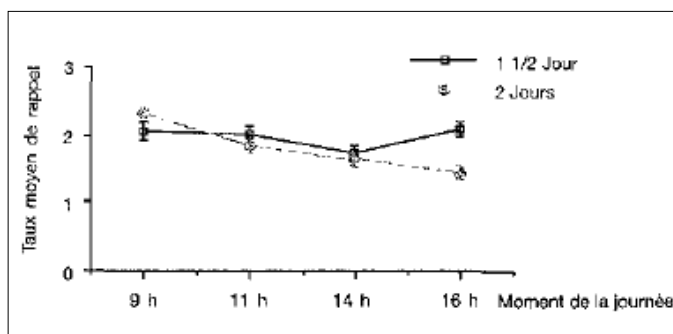


Figure 9. – Étude de la relation entre la durée du week-end et l'évolution sur la journée du lundi du taux de rappel en primauté d'élèves de cours moyen



La discrimination entre les deux modalités se fait, pour l'ensemble du collectif étudié, sur les derniers points de l'après-midi. Les courbes évoluent différemment au cours du lundi selon la durée du repos hebdomadaire et quel que soit le niveau des élèves.

Classe	F	Sig. de F
Cours préparatoire	F (7,175) = 2,79	p < 0,008
Cours élémentaire	F (7,581) = 6,96	p < 0,0001
Cours moyen	F (7,539) = 7,24	p < 0,001

L'effet primauté est un indicateur du niveau de traitement mental des informations. Son niveau plus ou moins élevé révèle que selon la situation l'élève pourra plus ou moins facilement mettre en mémoire les savoirs qu'il tente d'acquérir. Ainsi, le fait de s'arrêter deux jours en fin de semaine perturbe les mécanismes de stockage en mémoire. Ce résultat permet de comprendre combien il est dangereux de faire des choix temporels qui mettent l'élève en difficulté par rapport à son projet qui est d'apprendre.

② Voici alors un compte rendu d'analyse de la rubrique « Résultats » (en 600 caractères encore).

#### *Analyse. Résultats*

Pour chaque groupe d'élèves (CP, CE, CM), les séries de 4 points d'abscisse l'heure de passation et d'ordonnée la moyenne des taux de rappel global (sur les 12 mots) correspondant aux deux lundis montrent un taux de rappel *plus élevé* l'après-midi du lundi qui suit un arrêt d'un jour et demi, la différence croissant avec le niveau scolaire. Ces résultats sont confirmés par l'analyse des taux de rappel relatif aux 4 derniers ou aux 4 premiers mots de la liste (taux de rappel en récence ou en primauté) : lorsque ceux-ci diffèrent, c'est à l'avantage des performances suivant un week-end « court ».

7. Nous en arrivons donc à la rubrique « Discussion ».

① La partie de l'article à prendre en compte comporte en fait les sections « Discussion » et « Conclusion », reproduites ci-après.

## **DISCUSSION**

### **Durée de l'arrêt de fin de semaine et stockage des informations au cours du lundi**

Étudier la mémoire et ses variations à l'aide d'un test de rappel permet de réfléchir au problème du stockage des informations.

D'évidence, l'effet de la variable étudiée se traduit par des courbes de positions sérielles modifiées. Nous soulignons en introduction la sensibilité de la mémoire à de nombreux facteurs. En effet, il n'est pas exceptionnel de montrer une relation entre des facteurs internes à l'individu comme l'âge (Craik, 1977 ; Wesnes et Simpson, 1988) mais également des facteurs extérieurs à l'individu et ces courbes. Par exemple, Miles et Smith (1988) montrent l'influence du bruit sur l'ordre de rappel. Nous pouvons emprunter à ces auteurs l'interprétation qu'ils font des variations des courbes de position sérielle. Ils soulignent que l'influence du bruit sur la « running memory » montre un avantage pour le rappel d'items du début avec une détérioration de la performance pour la restitution des mots de fin de liste. Ils en concluent à une augmentation du codage structurant, dans la situation avec bruit, attribuée au stockage du début de liste. Par rapport à la variable durée du week-end, ces travaux suggèrent que le paramètre analysé provoque une augmentation du codage structurant. À l'inverse, la mémorisation des éléments de fin de liste au détriment de ceux du début et du milieu est caractéristique d'un niveau faible de codage structurant. Cet aspect est tout à fait fondamental dans le cadre de l'apprentissage scolaire car il est établi que l'apprentissage structurant permet de maintenir en mémoire les informations (Goannac'h, 1990). Ces résultats sont à rapprocher de ceux concernant une étude faite par Bauer et Embert en 1984. Ces auteurs montrent que le stockage structurant permet de différencier les bons et les mauvais lecteurs. Lors d'une épreuve de rappel de mots, ils notent un effet de récence observable que la performance soit produite par des bons ou des mauvais lecteurs (enfants de 13 à 14 ans). Par contre, l'effet de primauté est beaucoup plus marqué chez les enfants lisant normalement. Ils interprètent eux aussi en utilisant la théorie selon laquelle l'effet de primauté mettrait en jeu un « codage structurant » (elaborative encoding) permettant l'entrée de l'information en mémoire à long terme, alors que l'effet de récence serait produit par l'utilisation d'une mémoire à court terme non structurée.

Le retard de lecture serait donc associé à un fonctionnement moins efficace du codage structurant. Ainsi, dans notre recherche, le repos dominical intervenant dans le sens d'une augmentation du codage structurant quand il n'est que d'une journée et demi, on reste en droit de s'interroger sur une relation étroite entre l'organisation temporelle du travail scolaire et la disponibilité de l'élève au travail d'apprentissage qui lui est demandé et qui peut être défini en terme de stockage des informations correspondantes aux contenus enseignés.

De plus, en reprenant les travaux de Hamilton *et col.* (1977) qui établit une relation entre vigilance et qualité du stockage, l'inhibition des processus nécessaires pour le rappel des mots de début de liste observée dans la situation deux jours d'arrêt peut être mise en relation avec un

niveau de vigilance bas. Cette donnée permet de mieux saisir l'intérêt de réfléchir la durée du temps sur la semaine dans la perspective d'une meilleure adéquation entre l'élève et les contraintes auxquelles il doit répondre.

En outre, nos résultats rendent compte des modèles actuels concernant la mémoire de travail (Ehrlich et Delafoy, 1990). Ils confirment l'existence de registres différents pour le stockage des mots de fin de liste, des mots de début de liste et de ceux correspondant au milieu de la liste. L'indépendance entre ces différents registres peut être envisagée. En effet, s'il y avait interdépendance, le pourcentage de restitution des mots en fonction de leur place devrait avoir une configuration constante dans leurs variations relatives quel que soit la variable indépendante étudiée (durée du repos hebdomadaire, niveau scolaire, moment de la journée). Ce travail vérifie la théorie selon laquelle la mémoire de travail serait constituée de plusieurs registres spécifiques qui permettraient le stockage et le traitement de l'information.

En bref, l'arrêt d'un jour et demi participe à l'amélioration des capacités de stockage des informations c'est-à-dire à l'efficacité des capacités d'apprentissage des élèves en limitant les effets du travail sur le plan des modifications fonctionnelles. Pour reprendre les concepts développés par Rose (1980), la modalité organisationnelle étudiée modifie les « aptitudes » de l'élève à traiter l'information.

### **Fragilité des processus cognitifs et généralisation des résultats dans une perspective ergonomique**

La fragilité des processus cognitifs met en cause la généralisation de tels résultats. En effet, les facteurs déterminants des variations dans les stratégies cognitives sont multiples mais peuvent être cependant classés en deux catégories : les déterminants internes et les déterminants externes. Parmi les déterminants internes, la cognition proprement dite et l'extra-cognition en sont les deux aspects essentiels, étroitement intriqués. Les facteurs extra-cognitifs ou volitionnels de la personnalité qui ont trait aux tendances, aux motivations et au dynamisme des pulsions constituent les bases de l'affectivité. En psychologie différentielle les différences d'attitude, de motivation, d'intérêts sont si manifestes dans leur fonction de modulatrices des activités cognitives (Atkinson et Shiffrin, 1968 ; Lepper et Malone, 1987 ; Malone et Lepper, 1987) qu'il serait une erreur de les tenir pour négligeables dans le cadre de l'étude de l'interface élèves-situation éducative. En effet, Prinrich *et col.* (1986) signalent parmi les courants actuels du développement de la psychologie de l'éducation « l'intérêt croissant pour l'interaction de la cognition et de la conation ». Cependant même s'il est démontré que les processus de traitement de l'information sont modulés par des aspects affectifs (Reuchlin, 1990), l'état actuel des connaissances ne permet pas de savoir si ces aspects interviennent sur un niveau particulier de l'activité mentale comme le stockage des informations ou leur actualisation, par exemple. Ces

facteurs n'ont été mis en relation qu'avec un descripteur indirect de l'activité cognitive c'est-à-dire la performance scolaire, et non avec les processus mentaux sous-jacents. Cette observation souligne l'intérêt de nos travaux.

En bref, les facteurs conatifs et cognitifs, eux-mêmes en interaction avec d'autres facteurs comme le milieu social, l'âge et le sexe (Bastien, 1987) paraissent intervenir sur la réussite scolaire de façon conjointe. Il n'y a qu'une étape réflexive à faire pour conclure à des effets de ces facteurs sur l'activité mentale de l'élève en situation éducative et justifier une attitude de prudence quand des stratégies mentales sont étudiées dans un souci de généralisation des modalités contextuelles qui les déterminent.

## **CONCLUSION**

Cette étude réaffirme la sensibilité de l'élève à la variable temporelle qui définit son travail. En effet, de nombreuses recherches, menées antérieurement, ont permis de prendre conscience que, quelle que soit la composante définissant le temps de l'élève (organisation hebdomadaire, durée de la journée de classe, moment dans la journée) chacune s'exprime de façon significative sur l'état de l'élève dans sa relation travail que ce soit au niveau de son comportement en classe, de sa performance et/ou de sa fatigue. Ce constat permet de poser de façon très critique le problème du temps à l'école et en particulier celui de la durée du repos hebdomadaire.

Montrer, comme nous venons de le faire dans le cadre de cette étude, qu'un repos hebdomadaire d'un jour et demi permet de retrouver un élève en classe le lundi moins fatigué et moins fatigable que s'il s'était arrêté deux jours, cela suffit-il pour dire que la première organisation est la meilleure ?

La réponse n'est pas simple : d'une part, ce type de résultat doit bien évidemment être pris en compte dans l'aménagement du temps scolaire. Mais, d'autre part, le caractère équilibrant de ce choix temporel ne pourra s'exprimer que si l'ensemble des paramètres qui définissent la situation de travail de l'élève est également choisi au plus près de ses propres besoins et en aucun cas ne doit contrarier ses capacités et limites individuelles. En bref, la définition des temps de l'élève ne peut se faire que dans une approche globale de sa situation de travail.

Cependant, même si la volonté de recomposer de façon systémique l'école dirige le projet de changement, il semble évident que la priorité est avant tout de prendre en compte l'élève en tant qu'individu et également en tant qu'acteur.

Prendre en compte l'élève en tant qu'individu, c'est respecter ses fonctionnements psychologiques et psychophysiologiques. Par exemple, pour qu'il stocke les apprentissages en mémoire, il faut qu'il puisse les répéter dans le temps. En réponse à ce fonctionnement cognitif normal, l'institution devrait conduire ses choix vers l'étalement des temps de travail sur un nombre de jours compatible avec cette réalité fonctionnelle ; choix qui, par ailleurs, permettrait

de satisfaire la mission même du système éducatif. Autre exemple de fonctionnement individuel qui ne devrait pas être contrarié par les choix organisationnels au risque d'attenter à l'objectif même de la communauté éducative, c'est celui des rythmes biologiques. Cette réalité fonctionnelle affirme que l'élève – comme l'adulte – ne peut pas faire n'importe quoi n'importe quand au risque d'une grande fatigue, d'une démotivation au travail ainsi que d'une perturbation grave au niveau de la performance. Qu'en est-il du respect de ces fonctionnements périodiques dans le cadre d'une journée de classe aux horaires déterminés par le contexte social avec une reprise des cours avant 14 heures pour récupérer des temps de travail en raison de la longueur de l'arrêt de fin de semaine ?

En bref, le non respect de l'individu élève dans les choix et en particulier les choix temporels en classe ne peut participer qu'à créer des situations de conflit génératrices de dysfonctionnements comme le refus d'apprendre ou même l'incapacité d'apprendre.

Enfin, prendre en compte l'élève comme acteur dans le système pour composer un équilibre qui permettrait à chacun de travailler au mieux et au moindre coût, c'est donner à cet acteur des marges de manœuvres pour gérer sa différence : apprendre à son rythme, répéter plus ou moins souvent les apprentissages dans le temps si c'est nécessaire. Des possibilités qui seront difficilement présentes si le temps hebdomadaire se concentre sur un nombre réduit de jours de travail.

Pour conclure, toucher au temps de l'élève, c'est modifier son équilibre dans la relation avec son travail. La nécessité de créer des outils pour comprendre dans quel sens a bougé l'équilibre fragile élève-travail lors de changements organisationnels nous est apparu comme une évidence. Par contre les résultats objectifs que cette approche analytique produit vont certes apporter des connaissances précises sur le système éducatif en fonctionnement. Mais elles devront être intégrées à l'analyse globale de la situation avant de conduire vers une généralisation à d'autres situations des aménagements que cette étude suggère.

② Voici maintenant un compte rendu d'analyse (de 600 caractères toujours) relatif à la rubrique « Discussion » :

#### *Analyse. Discussion*

Les résultats obtenus posent la question du stockage de l'information présentée : un arrêt d'un jour et demi jouerait le lundi en faveur d'un meilleur codage structurant (*elaborative encoding*) attesté par des taux supérieurs de rappel en primauté. Pour un arrêt de deux jours, il y aurait inhibition des processus assurant le rappel du début de la liste du fait d'une vigilance diminuée, liée à une plus grande fatigabilité. Quoique cette interprétation s'accorde avec de nombreux



travaux, aucune conclusion ne peut être tirée hors d'une analyse systémique intégrant l'élève comme individu et acteur.

**8.** La dernière partie de l'analyse critique de l'article est l'*évaluation*, à laquelle on a décidé d'allouer 800 caractères (espaces comprises).

① Bien que l'évaluation de l'article se réfère au *projet* de recherche dans la perspective duquel l'article est consulté et analysé, il est possible toutefois d'en préciser certains éléments, dès lors qu'on espère pouvoir s'appuyer sur les résultats de l'article pour avancer : si, par exemple, ces résultats sont ambigus, ou énoncés sans précision ni rigueur, ou s'ils semblent faiblement étayés, l'article aura une piètre valeur.

② On relit d'abord ce à quoi on est alors parvenu : la *description* de l'article, suivie du compte rendu d'*analyse*.

#### *Description*

Est-il meilleur pour des élèves de l'école élémentaire de s'arrêter un jour et demi en fin de semaine ou de s'arrêter deux jours ? L'article rend compte d'une recherche visant à répondre à cette question en étudiant certains types d'effets sur les performances, au cours de la journée du lundi, d'élèves de CP, de CE et de CM. Lors de deux lundis, des élèves de ces classes ont été soumis à différents tests ; les résultats observés conduisent à la réponse suivante : le « taux global de rappel » et la « profondeur du stockage des informations » sont *meilleurs* lorsque les élèves ne se sont interrompus *qu'un jour et demi*. Les auteurs soulignent « l'intérêt qu'il y a à évaluer les effets des changements organisationnels pour mieux gérer la situation d'apprentissage de l'élève ».

#### *Analyse. Introduction & problématique*

Le cadre de l'étude est le *temps à l'école*, vu non comme *durée* allouée aux activités de l'élève mais comme gestion des *moments* où elles ont lieu. On sait qu'il existe de *meilleurs moments* dans la semaine (le jeudi plutôt que le lundi ou le vendredi) et dans la journée (l'après-midi plutôt que le matin). La variable indépendante étant la durée du week-end (un jour et demi ou deux), l'hypothèse des auteurs est alors que, après un arrêt de deux jours, *la capacité de mémorisation de l'élève le lundi se dégrade en fin de journée*, signe objectif d'un conflit entre temps de l'élève et temps scolaire.

#### *Analyse. Méthode & participants*

Quatre fois au cours d'un lundi (en début et en fin de matinée et d'après-midi), un élève écoute pendant 30 secondes environ une suite de 12 mots chaque fois différente avant de restituer durant la minute qui suit, oralement ou par écrit s'il le peut, le plus possible de mots de la liste, dans un ordre quelconque. L'expérience est réalisée deux fois : un lundi suivant un arrêt de deux jours et un autre suivant un arrêt d'un jour et demi. Elle porte sur trois groupes de 33 élèves de CP, 56 de CE et 78 de CM. Les listes de mots sont tirées par un logiciel dans un vocabulaire familier aux élèves.

#### *Analyse. Résultats*

Pour chaque groupe d'élèves (CP, CE, CM), les séries de 4 points d'abscisse l'heure de passation et d'ordonnée la moyenne des taux de rappel global (sur les 12 mots) correspondant aux deux lundis montrent un taux de rappel *plus élevé* l'après-midi du lundi qui suit un arrêt d'un jour et demi, la différence croissant avec le niveau scolaire. Ces résultats sont confirmés par l'analyse des taux de rappel relatif aux 4 derniers ou aux 4 premiers mots de la liste (taux de rappel en récence ou en primauté) : lorsque ceux-ci diffèrent, c'est à l'avantage des performances suivant un week-end « court ».

#### *Analyse. Discussion*

Les résultats obtenus posent la question du stockage de l'information présentée : un arrêt d'un jour et demi jouerait le lundi en faveur d'un meilleur codage structurant (*elaborative encoding*) attesté par des taux supérieurs de rappel en primauté. Pour un arrêt de deux jours, il y aurait inhibition des processus assurant le rappel du début de la liste du fait d'une vigilance diminuée, liée à une plus grande fatigabilité. Quoique cette interprétation s'accorde avec de nombreux travaux, aucune conclusion ne peut être tirée hors d'une analyse systémique intégrant l'élève comme individu et acteur.

③ Rappelons maintenant les 7 critères déjà examinés lors de la séance du mercredi 9 octobre 2010 de l'UE *Actualités de la recherche 1* :

1. The *source* of the research and of the *funding*.
2. The *researchers* who had *contact* with the participants.
3. The *individuals* or objects studied and how they were *selected*.
4. The exact nature of the *measurements* made or *questions* asked.
5. The *setting* in which the measurements were taken.
6. *Differences* in the groups being compared, *in addition* to the factor of interest.
7. The *extent* or *size* of any claimed effects or differences.

❶ Sur les cinq premiers critères, l'article analysé ne fournit pas toutes les indications que l'on pourrait attendre : beaucoup de points sont traités allusivement. On ignore par exemple si les deux lundis où a lieu la passation sont voisins dans le temps ou non, ou comment les mêmes élèves ont pu disposer tantôt d'un week-end de deux jours, tantôt d'un week-end d'un jour et demi seulement. Par ailleurs, en lien avec le critère 1, on doit noter que les auteurs adoptent en plusieurs occasions un ton à la limite du plaidoyer en faveur de l'augmentation du nombre de jours de travail à l'école dans la semaine.

❷ Pour ce qui est du critère 6 – “the differences in the groups being compared, in addition to the factor of interest” –, le problème ne se pose pas : comme le précisent les auteurs de l'article en parlant d'*échantillon apparié*, chaque participant est associé à lui-même et, pourvu que les deux lundis utilisés soient proches l'un de l'autre, les différences sont *a priori* négligeables.

❸ Le critère 7 – “the extent or size of any claimed effects or differences” – mériterait un examen plus approfondi, nécessitant notamment des connaissances élémentaires en théorie des tests statistiques. On admettra ici que les résultats présentés et commentés sont, de ce point de vue, solidement établis (dans le cas des groupes d'élèves concernés !).

❹ Rappelons ce passage :

Montrer, comme nous venons de le faire dans le cadre de cette étude, qu'un repos hebdomadaire d'un jour et demi permet de retrouver un élève en classe le lundi moins fatigué et moins fatigable que s'il s'était arrêté deux jours, cela suffit-il pour dire que la première organisation est la meilleure ?

Les auteurs mettent ainsi en lien la plus ou moins grande fatigue de l'élève selon la durée du week-end avec la dynamique des performances au cours du lundi. Cette explication semble tenue pour évidente ; or il en est une autre, qui emprunte, elle, à la sphère sportive : après un week-end de deux jours, les élèves « manquent d'entraînement », voire « manquent de compétition », ce qui est tout à fait compatible avec le fait qu'ils soient parfaitement reposés.

*Université de Provence*  
*Département des sciences de l'éducation*

*Première année de master 2010-2011*

**UE SCEQ 5 & UE SCER 6 :**  
**Actualités de la recherche 1 & 2**

Yves Chevallard

[y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr)

**Séance 6 – Mercredi 9 mars 2011**

**Le travail de validation : rappel**

1. On précise une dernière fois les exigences concernant le travail demandé.

① Ce travail prendra la forme d'un rapport de 12 000 caractères (espaces comprises) relatif à un corpus de 3 articles choisis pour leur pertinence dans la perspective du travail devant conduire au mémoire de première année de master.

② La catégorie d'article mentionnée dans ce qui précède inclut les *chapitres* d'ouvrages (mais non les ouvrages *tout entiers*) et est restreinte aux textes *scientifiques* (ou, du moins, à *prétention* scientifique).

③ Pour chacun des articles choisis, le rapport doit proposer une *analyse critique d'article* (ACA), par exemple de 4000 caractères, comportant une *description* (de 800 caractères par exemple), une *analyse* stricto sensu (de 2400 caractères par exemple) et une *évaluation* de l'article (de 800 caractères aussi), l'évaluation elle-même se référant à l'apport potentiel de l'article au travail devant aboutir au mémoire de première année de master.

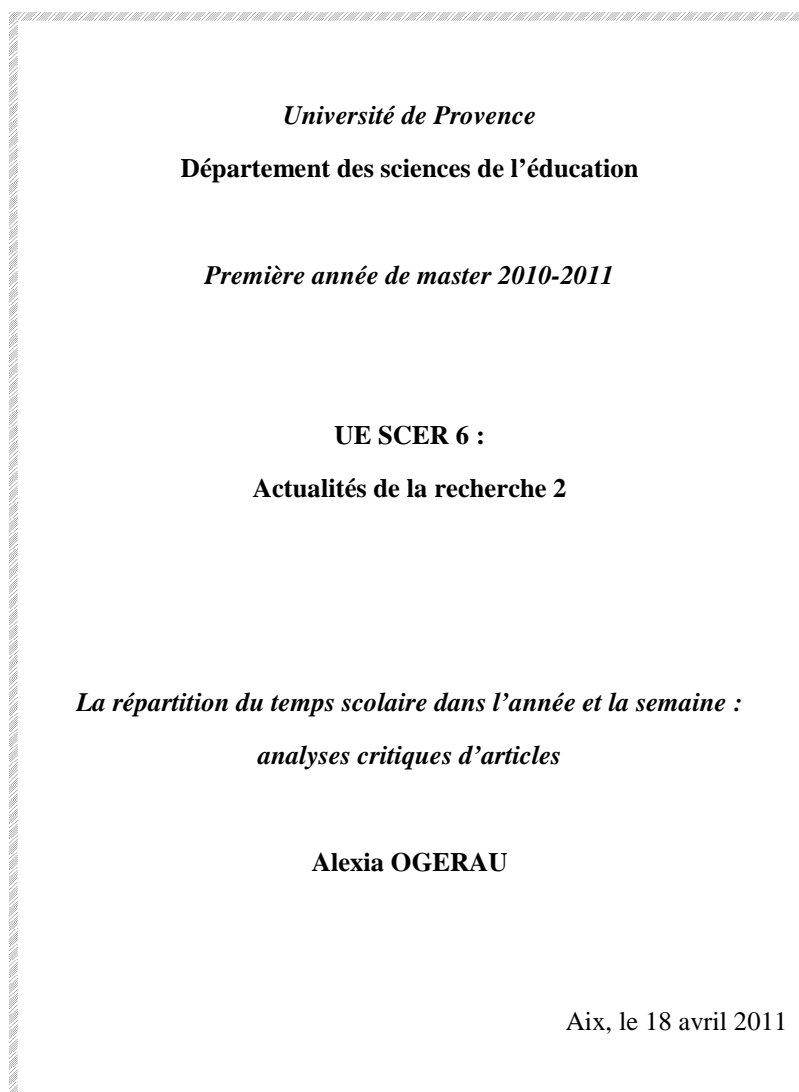
2. Pour les exigences de forme concernant le document à élaborer, on se reportera aux indications données dans les notes de cours relatives à l'UE SCEQ 5. On rappelle ici le cahier des charges à respecter :

C<sub>1</sub>. Le dossier doit être remis au plus tard le *mercredi 20 avril 2011, 16 h*, sous forme imprimée, au secrétariat des sciences de l'éducation (bureau C144).

C<sub>2</sub>. Ce dossier imprimé sera constitué d'un petit nombre de feuilles de format A4 imprimées au recto uniquement et agrafées en haut à gauche, sans autre reliure d'aucune sorte.

C<sub>3</sub>. Une version électronique de ce document sera en outre adressé, *entre le lundi 18 avril et le mercredi 20 avril 2011*, à l'adresse suivante : [y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr).

C<sub>4</sub>. La première page aura la structure illustrée dans l'exemple (entièrement fictif) reproduit ci-dessous :



C5. Le *titre* du dossier figurant sur la page de couverture (mais non le nom de l'auteur) sera repris sur la deuxième page, comme ci-après :

*Alexia Ogerau*

***La répartition du temps scolaire dans l'année et la semaine :  
analyses critiques d'articles***

**Article 1**

*Référence*

Delvolvé, N., & Jeunier, B. (1999). Effets de la durée du week-end sur l'état cognitif de l'élève en classe au cours du lundi. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 111-120.  
[http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF126\\_8.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF126_8.pdf)

*Description*

Est-il meilleur pour des élèves de l'école élémentaire de s'arrêter un jour et demi en fin de semaine ou de s'arrêter deux jours ? L'article rend compte d'une recherche visant...

C6. Comme dans l'exemple précédent, le *titre* sera composé de deux parties séparées par un deux-points, la première partie précisant le thème retenu, la seconde ayant ce libellé : « analyses critiques d'articles ».

C7. Le *nom* de l'auteur sera mis en *titre courant en haut à droite* à partir de la deuxième feuille du dossier.

C8. Chaque compte-rendu d'article comportera quatre parties, respectivement intitulées *Référence*, *Description*, *Analyse* et *Évaluation*, la référence suivant les normes de l'APA adaptées au français.

C9. Le lien entre chacun des trois articles analysés et le travail devant conduire au mémoire de première année de master sera explicité de façon concise dans la partie *Évaluation*, dans le but de justifier la valeur assignée à l'article.

C<sub>10</sub>. La police utilisée doit être le Times New Roman, taille 12, hormis pour les citations en bloc (de taille 11) et le titre courant (de taille 10). On utilisera le format de papier A4, avec des marges de 2,5 cm.

C<sub>11</sub>. L'ensemble des parties *Description, Analyse et Évaluation*, pour l'ensemble des articles analysés, ne doit pas excéder 12 000 caractères, espaces comprises ; le nombre des caractères utilisés sera précisé à la fin du document sous la forme illustrée ci-après :

☛ *L'ensemble des parties Description, Analyse et Évaluation comporte 11 697 caractères (espaces comprises).*

### **Un résumé, dites-vous ?**

1. Le fait d'avoir à « contracter » un développement contenu dans l'article analysé peut paraître à la fois difficile (ce qu'il est) et détestable (ce qu'il n'est pas). Dans ce qui suit on examine plus généralement la notion de résumé mais aussi la notion de « résumabilité ».

2. Nous emprunterons les exemples qui suivent à l'ouvrage de Geneviève Clerc dont voici la référence selon les normes APA :

Clerc, G. (1992). *50 modèles de résumés de textes*. Allier, Belgique : Marabout.

Nous nous arrêterons sur un texte extrait d'un ouvrage de Roland Jaccard dont la référence est celle-ci :

Jaccard, R. (1975). *L'exil intérieur, schizoïdie et civilisation*. Paris : PUF.

Voici l'extrait de ce livre choisi par Geneviève Clerc :

#### **Le texte à résumer**

Dans le train qui me ramenait de Zurich à Lausanne, durant l'été 1974, j'observais dans le wagon-restaurant la soixantaine de dîneurs solitaires, pour la plupart des hommes, répartis par table de quatre. Ils mangeaient en silence, sans lever les yeux ou alors le regard absent, perdu. Personne ne voyait personne. Personne ne parlait à personne. La campagne helvétique, éclaboussée de soleil, avec ses maisonnettes propres et ses champs ondoyants, était aussi abstraite que la nourriture que l'on me servait, que ce wagon silencieux.

Le repas terminé, mon voisin, un solide Helvète d'une cinquantaine d'années, au visage franc et buriné, commanda un kirsch. Il plongea un sucre dans son verre et, de satisfaction, me sourit ; je répondis à son sourire par un sourire. Il plongea alors un second sucre dans son kirsch et, l'espace de quelques secondes, tendit imperceptiblement sa main dans ma direction ; vraisemblablement, il souhaitait que je goûte le *canard* qu'il avait préparé à mon intention. Mais entre nous, entre nos corps, il y avait un mur. Un mur infranchissable. Son geste avorta.

Ces hommes dans ce wagon-restaurant vivaient avec l'idée que chacun est un îlot ; un îlot à respecter. Et qu'on n'entre pas impunément en contact avec ses semblables.

Aussi ne s'adressaient-ils pas la parole. Mais dans leur silence, que de dialogues angoissés, souriants ou exaltés ! Dialogues avec un fils, une mère, une maîtresse, un patron – *intériorisés*. Dans notre imaginaire, que d'êtres réels et inventés que nous construisons et reconstruisons, modelons et remodelons sans fin ! Nous ne parlons plus à autrui ; nous dialoguons avec autrui en nous. Cela m'apparut alors clairement.

L'exil intérieur, c'est ce retrait de la réalité chaude, vibrante, humaine, directe ; et le repli sur soi ; la fuite dans l'imaginaire. Voilà à quoi je songeais dans ce wagon-restaurant.

Restait une question : comment l'homme, animal social et sociable (tout au moins me l'avait-on enseigné), en était-il arrivé à se couper d'autrui ? Par quel processus la sphère du *privé*, de *l'intime*, à laquelle nous tenons souvent plus qu'à nous-même, nous a-t-elle conduit à cette schizoïdie généralisée. (pp. 60-61)

**3.** L'auteur des *50 modèles de résumés de textes* demande en l'espèce à son lecteur de résumer ce texte *en une phrase*, puis d'en faire un résumé en 40 à 50 mots. Voici d'abord les deux résumés en une phrase qu'elle propose :

#### **Un résumé en une phrase**

L'homme moderne ne communique plus avec son semblable et tend à s'isoler en remplaçant le dialogue par une sorte de rumination intérieure.

#### **Un autre résumé en une phrase**

L'homme moderne se détourne des relations interpersonnelles, se contentant de converser intérieurement avec le petit cercle de ceux qu'il connaît et qu'il a gardés en mémoire.

La première phrase comporte 22 mots, la seconde, 26. L'auteure propose alors ce résumé « en 40-50 mots » :



### Résumé en 40 mots environ

L'homme moderne tend à ne plus communiquer avec son semblable. Chacun se tait et s'enfonce dans son cocon, ne dialoguant qu'à l'intérieur de lui-même avec ceux auxquels il pense. Étrange attitude pour un être qu'on dit sociable.

Ce résumé comporte 37 mots.

4. L'auteure commente dans les termes suivants le résumé ainsi obtenu :

Quand on lit le résumé [ci-dessus], on se dit qu'il est quand même dommage d'avoir dû abandonner le train, le wagon-restaurant, la description du paysage, l'anecdote du Suisse gourmand amateur de canard au kirsch. Était-il possible de faire autrement ? (pp. 65-66)

À cette question, elle répond ceci : « Difficile. Essayant de relever le gant, nous n'avons pu conserver que le train. » Voici en effet le nouveau résumé qu'elle propose alors :

À l'occasion d'un voyage en train, j'ai constaté combien nos contemporains sont peu enclins à l'échange, combien ils ont tendance à se replier sur eux-mêmes, ne conversant qu'intérieurement avec les substituts imaginaires des êtres qu'ils connaissent.

Ce résumé compte 36 mots.

5. Résumer est-il une activité intellectuelle digne d'estime ? Ou bien n'est-ce qu'un exercice visant à tester la compréhension d'un texte ? Nous chercherons des éléments de réponse dans un ouvrage classique, dû au sociologue américain Charles Wright Mills (1916-1962), ouvrage dont voici la référence, d'abord, de la version originale en anglais, ensuite de la traduction française :

Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York : Oxford University Press.

Mills, C. W. (1967). *L'imagination sociologique*. Paris : François Maspero.

6. Dans son livre, Mills s'attaque notamment au sociologue Talcott Parsons (1902-1979) et à son ouvrage *The Social System* (1951). Cela le conduit en particulier à montrer à son lecteur comment on peut traduire la prose ampoulée de Parsons en en réduisant significativement le

volume, ce qu'il s'applique à faire à propos de divers extraits de son ouvrage. Voici l'un de ces extraits :

**Version originale**

Attachment to common values means, motivationally considered, that the actors have common 'sentiments' in support of the value patterns, which may be defined as meaning that conformity with the relevant expectations is treated as a 'good thing' relatively independently of any specific instrumental 'advantage' to be gained from such conformity, e.g., in the avoidance of negative sanctions. Furthermore, this attachment to common values, while it may fit the immediate gratificational needs of the actor, always has also a 'moral' aspect in that to some degree this conformity defines the 'responsibilities' of the actor in the wider, that is, social action systems in which he participates. Obviously the specific focus of responsibility is the collectivity which is constituted by a particular common value-orientation.

Finally, it is quite clear that the 'sentiments' which support such common values are not ordinarily in their specific structure the manifestation of constitutionally given propensities of the organism. They are in general learned or acquired. Furthermore, the part they play in the orientation of action is not predominantly that of cultural objects which are cognized and 'adapted to' but the culture patterns have come to be internalized; they constitute part of the

**Version française**

Du point de vue des motivations, l'attachement aux valeurs communes implique que les agents ont des « sentiments » communs favorables aux modèles de valeurs, ce qui veut dire que la conformité avec les attentes pertinentes est éprouvée comme « bonne » en dehors de tous les « avantages » instrumentaux spécifiques attachés à cette conformité, autrement dit le refus des sanctions négatives. En outre, cet attachement aux valeurs communes, en même temps qu'il répond aux besoins de flatterie de l'agent, possède toujours un aspect « moral » en ce sens que, dans une certaine mesure, cette conformité délimite les « responsabilités » de l'agent au cœur des systèmes plus larges (ceux de l'action sociale) dont il fait partie. Il est clair que le foyer de responsabilité est la collectivité constituée par une orientation de valeur commune particulière.

Pour finir, il va de soi que les « sentiments » qui vont dans le sens de ces valeurs communes ne sont pas, dans leur structure spécifique, la manifestation de tendances organiques constitutives. Ils sont généralement acquis ou appris. En outre, le rôle qu'ils jouent dans l'orientation de l'action n'est pas au premier chef celui des objets culturels auxquels on s'adapte ; les modèles culturels se sont intériorisés ; ils

structure of the personality system of the actor itself. Such sentiments or 'value-attitudes' as they may be called are therefore genuine need-dispositions of the personality. It is only by virtue of internalization of institutionalized values that a genuine motivational integration of behavior in the social structure takes place, that the 'deeper' layers of motivation become harnessed to the fulfillment of role-expectations. It is only when this has taken place to a high degree that it is possible to say that a social system is highly integrated, and that the interests of the collectivity and the private interests of its constituent members can be said to approach\* coincidence.

This integration of a set of common value patterns with the internalized need-disposition structure of the constituent personalities is the core phenomenon of the dynamics of social systems. That the stability of any social system except the most evanescent interaction process is dependent on a degree of such integration may be said to be the fundamental dynamic theorem of sociology. It is the major point of reference for all analysis which may claim to be a dynamic analysis of social process. (pp. 30-31)

---

\* Exact coincidence should be regarded as a limiting case like the famous frictionless machine. Though complete integration of a social system of motivation with a fully consistent set of cultural patterns is

font partie intégrante de la structure de la personnalité de l'agent lui-même. Ces sentiments, ces « attitudes de valeurs », comme on pourrait les appeler, sont donc des dispositions-besoins authentiques de la personnalité. C'est seulement à la faveur de l'intériorisation des valeurs institutionnalisées qu'une authentique intégration motivationnelle de la conduite dans la structure sociale se produit, que les couches « profondes » des motivations se branchent sur l'accomplissement des attentes de rôles. C'est seulement lorsque cette phase s'est accomplie jusqu'au bout qu'on a le droit de dire qu'un système social est hautement intégré et que les intérêts de la collectivité tendent à coïncider avec les intérêts privés de ses membres\*.

Cette intégration d'un ensemble de modèles de valeurs communes dans la structure intériorisée des dispositions-besoins des parties prenantes, constitue le phénomène fondamental de la dynamique des systèmes sociaux. Le fait que la stabilité de tout système social, non compris le processus d'interaction le plus évanescent, soit fonction du degré de l'intégration, constitue le théorème fondamental de la dynamique sociologique. C'est le point de référence de toute analyse qui prétend être une dynamique des phénomènes sociaux. (pp. 32-33)

---

\* La coïncidence absolue est un cas-limite, semblable à la fameuse machine sans

empirically unknown, the conception of such an integrated social system is of high theoretical significance.

friction. Bien qu'on ne connaisse pas d'exemple de système social de motivations garni d'un ensemble cohérent de modèles culturels, il est hautement significatif pour la théorie qu'on puisse concevoir un système social aussi intégré.

Voici alors la « traduction » que donne Wright du long passage précédent :

**Version originale**

When people share the same values, they tend to behave in accordance with the way they expect one another to behave. Moreover, they often treat such conformity as a very good thing—even when it seems to go against their immediate interests. That these shared values are learned rather than inherited does not make them any the less important in human motivation. On the contrary, they become part of the personality itself. As such, they bind a society together, for what is socially expected becomes individually needed. This is so important to the stability of any social system that I am going to use it as my chief point of departure if I ever analyze some society as a going concern. (p. 31)

**Version française**

Lorsque les gens partagent les mêmes valeurs, ils tendent à adopter les comportements qu'ils attendent les uns des autres. En outre, ils attachent souvent du prix à cette conformité, fût-ce aux dépens de leurs intérêts immédiats. Ce n'est pas parce que ces valeurs sont acquises, et non transmises, qu'elles sont moins importantes pour la motivation humaine. Au contraire, elles deviennent partie intégrante de la personnalité même. En ce sens, elles sont le ciment de la société, car ce qui constitue l'attente sociale devient besoin individuel. C'est un élément si important pour la stabilité de tout système social que je le prendrai pour point de départ si j'analyse une société en tant qu'activité. (pp. 33-34)

Tant en anglais qu'en français, le résumé représente moins du quart du texte de départ.

7. L'opération précédente est-elle toujours possible ? Wright répond en ces termes :

**Version originale**

In a similar fashion, I suppose, one could translate the 555 pages of *The Social System*

**Version française**

Et le reste à l'avenant. On pourrait, je crois, traduire en 150 pages de langage clair les 555

into about 150 pages of straightforward English. The result would not be very impressive. It would, however, contain the terms in which the key problem of the book, and the solution it offers to this problem, are most clearly statable. Any idea, any book can of course be suggested in a sentence or expounded in twenty volumes. It is a question of how full a statement is needed to make something clear and of how important that something seems to be: how many experiences it makes intelligible, how great a range of problems it enables us to solve or at least to state. (p. 31)

pages du *Système social*. Le résultat ne serait pas autrement spectaculaire. Toutefois, on y trouverait les termes dans lesquels le problème majeur que pose le livre, ainsi que sa solution, s'expriment le plus clairement. Toute idée, tout ouvrage peuvent évidemment se résumer en une phrase ou demander trente volumes. Le tout est de savoir quel développement réclame une idée pour être claire, et quelle importance paraît avoir cette idée – combien d'expériences elle élucide, combien de problèmes elle permet de résoudre ou du moins de poser. (p. 34)

L'auteur s'essaie alors à résumer *en une phrase* non seulement l'ouvrage de Parsons mais aussi deux de ses propres ouvrages, dont *L'imagination sociologique* :

#### Version originale

To suggest Parsons' book, for example, in two or three phrases: 'We are asked: How is social order possible? The answer we are given seems to be: Commonly accepted values.' Is that all there is to it? Of course not, but it is the main point. But isn't this unfair? Can't any book be treated this way? Of course. Here is a book of my own treated in this way: Who, after all, runs America? No one runs it altogether, but in so far as any group does, the power elite.' And here is the book in your hand: What are the social sciences all about? They ought to be about man and society and sometimes they are. They are attempts to help us understand biography and history, and the connections

#### Version française

En trois phrases, que dit le livre de Parsons ? « *On nous demande : à quelles conditions l'ordre social est-il possible ? On nous répond, semble-t-il : à condition qu'il existe des valeurs communément acceptées* » Est-ce tout ? Non, bien sûr, c'est là l'important. Mais ne sommes-nous pas malhonnêtes ? Ne peut-on en faire autant avec n'importe quel livre ? Bien sûr que si. À preuve l'un des miens : « *En fin de compte qui gouverne en Amérique ? Personne absolument, mais dans la mesure où il s'agit d'un groupe, c'est l'élite du pouvoir* » (*The Power Elite*, 1956). Et celui que vous avez entre les mains : « *Quel est l'objet de la sociologie ? Ce devrait être*

of the two in a variety of social structure.

*l'homme et la société, et c'est parfois le cas. Elle tente de nous aider à comprendre la biographie et l'histoire, ainsi que leurs rapports au sein des multiples structures sociales. »*

**8.** Le livre de C. Wright Mills sur lequel nous nous sommes un instant arrêtés se termine par ce paragraphe que l'on pourra utilement méditer – au prix d'une petite enquête sur le sens de certaines expressions – dans la perspective du mémoire de première année de master et des travaux ultérieurs dans lesquels vous serez conduits à vous engager :

**Version originale**

Do not allow public issues as they are officially formulated, or troubles as they are privately felt, to determine the problems that you take up for study. Above all, do not give up your moral and political autonomy by accepting in somebody else's terms the illiberal practicality of the bureaucratic ethos or the liberal practicality of the moral scatter. Know that many personal troubles cannot be solved merely as troubles, but must be understood in terms of public issues – and in terms of the problems of history making. Know that the human meaning of public issues must be revealed by relating them to personal troubles – and to the problems of the individual life. Know that the problems of social science, when adequately formulated, must include both troubles and issues, both biography and history, and the range of their intricate relations. Within that range the life of the individual and the making of societies occur; and within that range the sociological

**Version française**

Ne laissez pas les enjeux collectifs déterminer vos problèmes d'après leur formulation officielle, ni les épreuves personnelles d'après le mode sur lequel elles sont vécues. Surtout, ne sacrifiez pas votre autonomie politique et morale, en acceptant au nom de quelqu'un d'autre l'empiricité illibérale de l'ethos bureaucratique, ou l'empiricité libérale de la diaspora morale. Sachez que bien des épreuves individuelles ne peuvent se résoudre sur le plan même des épreuves, mais doivent être abordées selon les enjeux collectifs, et selon les problèmes de l'historiogenèse. Sachez que la dimension humaine des enjeux collectifs ne doit apparaître qu'en les articulant sur les épreuves personnelles, et les problèmes de la vie individuelle. Sachez que les problèmes de la sociologie, s'ils sont formulés comme il convient, doivent recouvrir à la fois les épreuves et les enjeux, l'histoire et la biographie, et le registre de leurs interférences. Dans ce registre se font

imagination has its chance to make a difference in the quality of human life in our time. (p. 226)

la vie de l'individu et la création des sociétés ; et c'est dans ce registre que l'imagination sociologique a une chance de distinguer parmi toutes les autres la qualité de l'existence humaine de notre temps. (p. 229)

### Exercice 1 : évaluer un texte

1. On imagine ici un étudiant dont le sujet du mémoire de master 1 est le suivant : « Quelle est la place, dans l'enseignement secondaire, de la formation théorique et pratique à la dialectique de l'individu et du collectif ? »
2. Cet étudiant intègre dans le corpus des textes qu'il réunit dans son parcours d'étude et de recherche relatif à la question précédente l'article suivant, paru dans le quotidien *Le Monde* le 24 novembre 2009.

#### **Faut-il se faire vacciner contre la grippe A ?**

par Philippe Cibois

*Le Monde*, 24 novembre 2009

L'obstacle à la vaccination est que, du point de vue rationnel, il ne faut pas se faire vacciner : pourquoi prendre le risque de complications qui peuvent être graves pour éviter une maladie en général bénigne ? On comprend que les foules ne se soient pas précipitées dans les centres de vaccination mis en place par les autorités. Les appels au civisme, à la responsabilité, à la solidarité restent lettre morte quand on voit que s'abstenir de courir un risque est parfaitement raisonnable.

C'est une autre rationalité qui est prise en compte par les autorités : si la proportion de personnes vaccinées reste faible, l'épidémie se répandra, désorganisera le système social et fera aussi des morts dans une population jeune. De ce point de vue, il est raisonnable de se faire vacciner car le bénéfice collectif est fort.

Peut-être, mais moi, individu, il est normal que mon intérêt me guide et je ne vois pas pourquoi je dois poser un acte qui aille à mon détriment. Quelle réponse faire ? Elle est à chercher par analogie avec des comportements que nous avons dans des groupes restreints : nous trouvons

normal de ne pas prendre en compte notre intérêt immédiat quand l'intérêt de notre couple, de notre groupe d'amis, de notre association est en jeu.

Cette manière d'agir à l'intérieur d'un groupe restreint est assez commune : on sait bien que la vie en couple est faite d'accommodements raisonnables et que dans un groupe « chacun doit y mettre du sien » ce qui est une manière polie de dire que, au contraire, chacun doit oublier un peu son intérêt strict, ne pas mettre l'accent sur ce qui divise, toujours supposer la bonne volonté de l'autre.

Comment passer d'une situation de petits groupes où le souci actif pour le bien du groupe est une attitude assez répandue, à la situation plus collective, face à des groupes non volontaires, de grande taille, sans interconnaissance, anonymes ? La réponse est encore l'intérêt, la rationalité, mais d'un autre ordre. Dans une collectivité importante, même si elle est régie par une organisation collective, une police, une administration, si la situation sociale vient à se dégrader pour cause de catastrophe, de guerre et évidemment d'épidémie grave, le réflexe de l'intérêt individuel strict, c'est la violence, la guerre pour la survie, par tous les moyens, la loi de la jungle. C'est la pire des situations et il est de l'intérêt strict de chacun de l'éviter en refusant cette attitude, en acceptant pour cela de renoncer à son intérêt personnel strict pour accepter des limitations, des contraintes, voire un danger personnel.

Se faire vacciner est courir un danger faible, mais un danger quand même : il est rationnel de l'accepter pour éviter le danger plus grave d'une épidémie qui nous menace collectivement de désorganisation. L'accepter est notre contribution personnelle au bon fonctionnement collectif dont nous tirerons des bienfaits car plus nombreux sont les vaccinés, moins l'épidémie se répand. Psychologiquement, cette attitude nous met dans la satisfaction du jeu collectif, ce sentiment de solidarité active des équipiers qui fonctionnent bien ensemble et qui peuvent aller ainsi jusqu'au bout du monde, sans souci du risque personnel.

Cette attitude de souci actif du collectif est aussi vieille que notre culture : Cicéron disait déjà que le lien le plus fort est le lien de la cité, dans laquelle il faut que les hommes « *puissent se rendre service les uns aux autres, (...) mettre en commun les intérêts de tous par l'échange des bons offices, en donnant et en recevant, et tantôt par nos compétences, tantôt par notre travail, tantôt par nos ressources, resserrer le lien social des hommes entre eux* » (*Des devoirs*, I, VII, 22). Sinon, c'est la lutte de chacun contre tous, la guerre civile : Cicéron en a été victime. Toute collectivité qui veut continuer à vivre ne doit pas oublier cette leçon qui est strictement rationnelle, non morale.



3. On donnera, en 800 caractères (espaces comprises) au plus, une évaluation de ce texte dans la perspective de la recherche envisagée :

### *Évaluation*

Notre mémoire porte sur la place dans l'enseignement secondaire de la formation à la dialectique de l'individu et du collectif. Signé par un sociologue spécialiste d'analyse de données, l'article choisi illustre cette dialectique dans un cas classique : en bloquant l'épidémie, la vaccination d'une proportion suffisante de la population protège chacun de ses membres (vacciné ou non) et contre la maladie et contre les effets de désorganisation sociale qu'elle pourrait créer. Cet article peut constituer le point de départ d'une présentation de ce que peut être la dialectique de l'individu et du collectif et pourra être utilisé lors d'entretiens individuels ou collectifs avec des élèves. En dépit de certains implicites, il nous paraît précieux dans la perspective de notre travail de recherche.

Ce texte comporte 800 caractères espaces comprises.

### **Exercice 2 : première lecture d'un texte**

1. Lorsqu'on analyse un article (ou un chapitre d'ouvrage), il convient de faire porter l'analyse sur les différentes parties que le sigle IMRAD permet de mémoriser aisément : *introduction & problématique, méthode & participants, résultats, discussion.*

2. Dans ce qui suit, on attribuera à la volée l'une des lettres I, M, R, D à chacun des paragraphes dont se compose l'extrait ci-après d'un ouvrage dû à un professeur de la Harvard Graduate School of Education, Richard J. Light et intitulé *Making the Most of College* (Harvard University Press, 2001, pp. 217-222).

#### **THE ASSESSMENT PROJECT**

In 1986 the president of Harvard University, Derek Bok, invited me to assemble a group of colleagues to start a long-term program of research and assessment to evaluate the effectiveness of what the university does, and to devise ways to improve it. How well do we teach now, and what changes will make it better? How well do we advise students now, and what changes will make it better? Do our students write enough? How do we know? Can we improve this? Do we

demand enough of our students? Do our faculty members help students to become more effective students? How can we do this even better?

Since the seminars began at Harvard, much of the work inevitably has been done at Harvard. But although we adopted the name “Harvard Assessment Seminars,” many colleagues from other colleges and universities have been involved from the outset. We began as a group of sixty-five people representing twenty-five different colleges and universities.

Our group immediately decided to view assessment in a particular way. For some people the word “assessment” might connote a focus on asking “How much do students know?”—but that was not what we wanted to emphasize. It is an interesting question, but our goal was different. Our goal was and is to explore innovation in teaching, in curriculum, and in advising. We work to understand the effectiveness of each innovation. A key question we examine is under what conditions students learn best, both inside and outside of classrooms. We believe that slow but steady improvement in instruction and advising can make college ever more effective.

We also quickly and unanimously agreed that our explorations *must all be first-class science*. Without good science, we would accomplish nothing. The students we interview expect care and rigor. They are contributing their precious time. It would be unforgivable to waste this time. We never forget that principle.

Furthermore, we agreed that each project must be designed to gather information *in a form that would help to guide educational policy decisions*. Every time a project is proposed, I ask the same question: “How will this project help professors, advisors, staff members, or students to do their work better?”

To illustrate this emphasis on policy, consider two possible investigations connected to students’ writing. The first might focus on the question, “How well do our students write?” A useful question. But how will answering it help a writing teacher, or a student, do a better job in the future? Taken alone, such a project will generate information. It may stimulate discussion. But how will knowing that “on the average our undergraduates write pretty well” lead to improvements in policy? What will change on campus as a result of this finding?

Contrast this with an effort designed to inform policy change. At any college, some entering freshmen write better than others. Teachers must deal with these differences. The goal of an assessment project with an emphasis on policy is to come up with helpful advice for faculty and students. For example, focus on the weaker writers. Follow them throughout a freshman writing course. Some get a C-minus on their first essay but end the year with A-minus essays. Others begin with C-minus essays and end with C-minus essays. Faculty members on any campus can ask: “Why do some students improve their writing dramatically in their first year here, while others hardly improve at all? What factors in teaching, and in how students work on writing

outside of class, distinguish between students who improve dramatically and those who don't?" Notice that this policy-oriented formulation changes the emphasis of the investigation toward findings that can lead to *action*. We constantly focus on the real-world policy implications of each project. We all want to avoid a situation in which researchers present findings about strengthening college only to other researchers, with no impact on teaching, curriculum, or college life.

Our mode of working engages both faculty members and students. We work together closely. In retrospect, this is probably the single most important decision that shapes successful projects. Faculty members do the main work of exploring innovations in curriculum and teaching and then trying them out. And the many students who participate offer two crucial boosts. First, they help to shape instruments for interviewing other students, and after careful training they do interviews. Second, under faculty supervision, they do much of the nitty-gritty synthesis and analysis of data. To date, several undergraduate honors theses and six doctoral dissertations have grown out of this work.

Neil Rudenstine, who succeeded Bok as president of Harvard in 1991, has overseen changes in the way we do our work, as well as in the projects we focus on. The major change is that after several years of meeting monthly as a group of sixty-five people, we had generated so many good ideas that we decided we should concentrate on getting the work done. So each project now moves forward on a smaller scale. When a group of faculty members identifies a topic, the faculty work with carefully trained and supervised student interviewers, who gather information from their fellow undergraduates to carry out the project.

When President Rudenstine took office, he identified three priorities that he urged our group to explore. First, what is the educational impact on students of the increasing diversity of those who attend Harvard? And how can the college encourage students to learn, both in classes and in interactions outside of classes, from this new diversity? Second, since undergraduates at Harvard, as at many other residential colleges, spend much of their time in their dorms or residence halls, what initiatives or programs might enhance this part of their lives? Third, how important is class size for students' learning, engagement with their academic work, and overall academic experience? This book presents our findings to date on these topics.

Of course answers to the three questions are not static. For example, the exponential growth of technology, and the new ways of using it for instruction, may well change the value of very small classes, tutorials, and seminars in ways we cannot yet predict. Nonetheless, I share this background about the origins of all our work to help readers set our findings in a context. Ideas for projects reported in this book have come from students, from faculty, and from university presidents.

### **Advantages of Interviews**

A key methodological decision we made at the beginning was to gather information from in-depth interviews. I would like to illustrate the value of focusing on results from interview data. Suppose undergraduates at a college are asked a question about race relations on campus. In a check-box, coded questionnaire format, each might be invited to check one of five alternatives:

0 = Race relations are terrible.

1 = Race relations are poor.

2 = Race relations are neutral.

3 = Race relations are good.

4 = Race relations are excellent.

If two-thirds of all students choose “good,” one-third choose “excellent,” and no one chooses anything else, the overall numerical average is 3.33. According to most colleges’ grade-point format, this is exactly a B+. So imagine the headline in the local newspaper: “Students Rate Campus Race Relations as B+.” And indeed that is numerically correct. Yet such a finding conveys the sense that relations are not especially good.

In contrast, suppose those same findings are reported simply and concisely in words:

No undergraduates say race relations are terrible.

No undergraduates say race relations are poor.

No undergraduates say race relations are neutral.

Two-thirds of all undergraduates say race relations are good.

One-third of all undergraduates say race relations are excellent.

Here a noticeably different picture emerges. It has a different tone, and it invites a different interpretation. It illustrates the value of reporting more detailed findings rather than just a summary statistic. It is a special pleasure for me, as a professional statistician, to find circumstances in which detailed verbal summaries yield clearer interpretations than summary indexes.

My faculty colleagues are big fans of something called “face validity.” So the findings reported in this book capitalize on this idea. Specifically, take the topic of what constitutes effective course design. Are there certain courses in which students report that they learn especially much and become especially engaged? If one interviewer asked this question of, say, 240 undergraduates, and came up with several features of especially effective courses, we would all be delighted to hear such a finding. My colleagues and I might even try to build as many of these positive features as possible into our own teaching.

Now suppose six different interviewers, say a professor and five students, after careful planning and training, interview forty undergraduates each. Working independently, they ask

the same questions about especially effective courses. If all six interviewers separately summarize their findings and the summaries are consistent, then these findings have strong “face validity.” Chances are that if six different interviewers, including both faculty and students, all find the same thing, then that thing is probably roughly right. This is the big advantage of using multiple interviewers. The findings presented in this book do not come from anyone person’s idiosyncratic perspective.

### **What I Have Learned**

Organizing and directing the research reported in this book has taught me lessons about both the opportunities and the pitfalls of such a venture. The work has not been without some controversy. I assume other colleges and universities...

## Forum des questions

### → Question 1

#### Un mémoire de master ?

En consultant les articles que je voudrais analyser, je me suis rendu compte qu'un parmi eux est un mémoire de master de 30 pages. Est-ce que je peux l'utiliser dans ce travail ou non ? Merci d'avance.

(Rayanne El Jamal, 11 mars 2011)

### → Éléments de réponse

1. Un mémoire de master est un écrit à prétention scientifique. Il peut donc constituer en totalité ou en partie l'un des trois écrits retenus dans le dossier d'ACA. En revanche, il est déconseillé de s'en tenir à ce type d'écrits : les deux autres textes analysés doivent être alors soit des articles publiés dans des revues scientifiques, soit un tel article et un chapitre d'ouvrage scientifique publié.

2. Pour référencer un tel écrit, on utilisera le patron ci-après (si le mémoire en question est accessible en ligne) :

Olagne, S. (2005). *Connaissances orthotypographiques des étudiants en sciences de l'éducation* (Mémoire de master, Université de Chiquito). Récupéré de [http://www.memoiresenfolie.edu/123/olagne\\_s](http://www.memoiresenfolie.edu/123/olagne_s)

3. Dans le cas où il s'agit d'un mémoire consultable en bibliothèque mais non publié, on suivra le patron suivant :

Olagne, S. (2005). *Connaissances orthotypographiques des étudiants en sciences de l'éducation* (Mémoire de master non publié). Université de Chiquito, Palombie.

Le nom du pays (ici, Palombie) n'est précisé que s'il ne s'agit pas de la France.

4. Dans le cas où le mémoire a été publié sous forme d'ouvrage, on retrouve la forme usuelle de référence :

Olagne, S. (2008). *Connaissances orthotypographiques des étudiants en sciences de l'éducation*. Espigoule : Éditions du Caramantran.

N. B. Les références précédentes sont entièrement fictives.

## → Question 2

### Éclaircissements

❶ Dans le document en ligne où vous rappelez la forme du travail de validation de l'UE « Actualités de la recherche 2 », vous n'indiquez pas qu'il faille rédiger une introduction. Or j'aimerais ajouter quelques lignes introductives pour expliquer la cohérence, probablement pas évidente, des articles que je propose. Puis-je alors introduire mon travail, ou alors le respect rigoureux des consignes de forme fait-il partie de l'évaluation ?

❷ Pour le travail demandé pour la validation de l'UE SCER 6, peut-on reprendre un article déjà présenté pour la validation de l'UE SCEQ 5 et en proposer une analyse critique ?

(Hind Lamani, 27 mars 2011)

## → Éléments de réponse

1. Vous ne devez pas rédiger d'introduction ! Le thème de votre dossier sera d'abord indiqué par son *titre*. En prenant exemple sur le titre fictif illustrant le critère C<sub>5</sub>, à savoir *La répartition du temps scolaire dans l'année et la semaine : analyses critiques d'articles*, le critère C<sub>6</sub> précise ceci :

C<sub>6</sub>. Comme dans l'exemple précédent, le *titre* sera composé de deux parties séparées par un deux-points, la première partie précisant le thème retenu, la seconde ayant ce libellé : « analyses critiques d'articles ».

Par ailleurs, ce thème pourra apparaître *en situation* – et non à travers un exposé général préalable – dans le cadre de la partie *Évaluation* de chacun des trois articles que vous aurez choisi d'analyser. C'est cela qu'indique très précisément le critère C<sub>9</sub> ci-après :

C9. Le lien entre chacun des trois articles analysés et le travail devant conduire au mémoire de première année de master sera explicité de façon concise dans la partie *Évaluation*, dans le but de justifier la valeur assignée à l'article.

Bien entendu, il y a à ces exigences de forme une raison de fond : tenter de décrire en préambule le lien entre les articles analysés obligerait à s'en tenir à des considérations générales et, par suite, le travail *plus fin* demandé dans les parties *Évaluation* serait alors sans doute « évacué ».

2. S'agissant de votre deuxième question, la réponse est positive : oui, vous pouvez choisir un article ayant figuré dans la bibliographie annotée demandée pour la validation de l'UE « Actualités de la recherche 2 » (SCEQ 5).

### → Question 3

#### Éclaircissements (*suite*)

❶ Pourriez vous m'indiquer à quelles catégories appartiennent ces articles ? J'ai essayé pourtant... donc je vous demande avant de les mettre dans « autres types d'articles ». Quand bien même il s'agirait d'un « autre type d'article », faudrait-il préciser lequel ?

(Hind Lamani, 29 mars 2011)

❷ Votre réponse induit une autre question. Si le patron IMRAD ne m'apparaît pas, puis-je classer tout travail sociologique dans la catégorie « études empiriques » ? Ceci dans la mesure où tout travail sociologique est par définition empirique.

(Hind Lamani, 31 mars 2011)

### → Éléments de réponse

1. Vous pouvez classer les deux textes joints à votre message dans la catégorie des *études empiriques*. [Ces deux textes sont aux adresses [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ip996.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip996.pdf) et <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/revue72/article3.pdf> respectivement].

2. Attention aux généralisations hâtives ! En sociologie comme en psychologie ou en didactique, il existe des études empiriques, bien sûr, *mais il existe aussi toute la gamme des*



types d'écrits que retient le *Publication Manual* de l'APA (voir les notes des séances que j'ai assurées) : *revues de question, articles théoriques, articles méthodologiques, études de cas*. Relisez par exemple les pages 105 à 109 des notes de séances : vous y trouverez cités, sous les plumes contrastées des sociologues C. Wright Mills et Talcott Parsons, des développements *théoriques* tout à fait typiques.

**3.** Pour utiliser le patron IMRAD dans l'*analyse* d'une étude empirique, *il n'est nullement besoin* que l'article qui rend compte de cette étude *suive formellement ce patron*. Cela a été dit très explicitement en cours, dans le passage reproduit ici :

Ces schémas permettront de *guider le questionnement* de l'article à analyser : nous y reviendrons. Ce qu'il est important de souligner ici, c'est le fait que, en tant que tels, ils seront utiles *même si* l'article considéré n'est pas structuré formellement selon le patron IMRAD. À l'inverse, on ajoutera que, *même si* le papier examiné a bien la structure IMRAD, on ne se laissera pas impressionner par cette organisation formelle, qui peut au moins partiellement se révéler *un trompe-l'œil*. Pour cette raison, c'est *partout dans le texte* que l'on recherchera, par exemple, des éléments de *méthodes*, ou de théorie, etc. (p. 67)

Cela signifie que l'article à analyser contient très vraisemblablement des éléments que l'on peut ranger sous la rubrique *Introduction*, des éléments relevant de la rubrique *Méthodes*, etc. Il se peut bien entendu que telle ou telle partie de l'article soit de fait moins développée, voire évanescence. Mais attention ! Très souvent, les différentes rubriques attendues sont bien présentes, mais elles peuvent être éclatées ou ne pas se trouver là où l'on s'attendait à les trouver. Par exemple, dans l'article de Marie Gouyon intitulé *L'aide aux devoirs apportée par les parents*, il existe un long développement *méthodologique* que l'on a reproduit ci-après :

Les résultats présentés ici sont issus de l'enquête Permanente sur les Conditions de Vie des ménages (PCV) d'octobre 2003 et, en particulier, de sa partie variable Éducation et Famille. Elle concerne l'année scolaire 2002-2003 et s'appuie sur un échantillon de 4100 ménages interrogés en octobre et novembre 2003 et ayant au moins un enfant âgé de 2 à 25 ans et scolarisé. Les résultats de cette enquête sont comparés à ceux obtenus dans l'enquête Efforts éducatifs des familles réalisée en 1992 conjointement par l'Insee et l'Ined. Dans ces deux enquêtes, les parents ont été interrogés notamment sur l'aide qu'ils apportaient à leurs enfants et sur le jugement qu'ils portent sur ce soutien.

Ainsi, l'enquête d'octobre 2003 cherche à mesurer l'aide des parents en la décrivant mais aussi en s'intéressant au jugement que les parents portent sur cette aide. L'analyse est donc quantitative et qualitative. En premier lieu, l'aide est quantifiée en interrogeant le père et la mère sur le temps qu'ils ont passé à aider durant l'année 2002-2003 l'un de leurs enfants d'une part, et l'ensemble de leurs enfants d'autre part. Par ailleurs, l'enquête s'intéresse à la façon dont le parent aidait au cours de l'année scolaire 2002-2003, selon quatre modalités :

- le parent ne s'occupait pas du travail scolaire de l'enfant,
- il s'en occupait seulement quand l'enfant le demandait,
- il contrôlait le travail de l'enfant même si ce dernier ne le demandait pas (c'est-à-dire qu'il vérifiait que les devoirs avaient été faits),
- ou suivait toujours son travail de près (en faisant faire des exercices, en faisant réciter l'enfant, etc...).

En second lieu, il est également demandé au parent son opinion sur l'aide qu'il a apportée : juge-t-il ne pas en avoir assez fait, avoir fait ce qu'il fallait, ou au contraire en avoir trop fait ? A-t-il très souvent, assez souvent, assez rarement ou très rarement le sentiment d'être dépassé, de ne pas avoir les connaissances nécessaires ?

L'analyse de l'article suppose que vous recherchez – et trouviez – de tels éléments ! *C'est désormais à vous de faire.*