

Un modèle de caractérisation de situations pédagogiques

Albano ESTRELA
Université de Lisbonne

Le modèle de caractérisation de situations pédagogiques que nous présentons se situe au carrefour de deux ordres de préoccupations: préoccupations d'ordre épistémologique liées au souci de déterminer le statut scientifique de la Pédagogie; préoccupations d'ordre théoricopraticque liées au besoin d'utiliser la recherche comme stratégie de la formation des enseignants. Ainsi, notre prise de positions sur les problèmes de définition des concepts de Pédagogie et de Sciences de l'éducation se conjuguent avec le besoin de mieux connaître le réel pédagogique en tant que champ de l'action professionnelle du professeur.

Malgré les travaux pionniers d'auteurs comme Mialaret, De Landshere et Bayer, Postic ou De Ketelle, l'analyse de situations pédagogiques n'a pas connu dans l'Europe francophone l'essor que l'on pourrait souhaiter. Praticiens et chercheurs manquent de moyens de connaissance objective du réel dans lequel ils sont sensés intervenir. Or, aucun projet de recherche ou d'activité en général ne pourra être réalisé sans connaître la réalité à laquelle il se réfère. Ce principe évident dans d'autres sciences est souvent ignoré en pédagogie. La raison est claire: la Pédagogie commence à peine à avoir un authentique statut scientifique et n'a pas encore réussi à résoudre ses problèmes méthodologiques de base.

Pour nous, la difficulté essentielle réside précisément dans la «caractérisation» des situations dans lesquelles nous devons intervenir; c'est-à-dire: des situations à partir desquelles le projet d'intervention sera élaboré. En effet, le professeur «regarde» sa classe, mais ne la «voit» pas. Il ne dispose pas d'instruments ou de méthodes qui lui permettront de déceler les phénomènes d'ordre pédagogique. Il connaît certains problèmes mais ne sait pas leur donner une forme objective. L'opinion d'un formateur sur une classe

(ou un élève) n'est pas souvent plus valable que celle de l'étudiant qui est en train de se former, car ces deux opinions sont le fruit d'interprétations plus ou moins subjectives.

Pour avoir des bases scientifiques, le pédagogue doit recourir à des concepts et méthodes des sciences déjà constituées qu'il pourra appliquer dans son domaine spécifique —celui de l'Education. C'est pourquoi nous pensons qu'il s'impose un effort pour définir des approches pédagogiques qui puissent nous amener à cerner un «irréductible pédagogique», susceptible de mieux définir la pédagogie en tant que science.

Si l'acte pédagogique a un caractère téléologique, comme le soulignent entre autres Clause et Avanzini, le champ pédagogique, comme l'écrit Fillou, est défini par le rapport du maître et de l'élève à un savoir qui, de diverses façons possibles, est communiqué ou se communique. L'intentionnalité de l'acte pédagogique et sa liaison directe ou indirecte au savoir constituent des aspects importants de sa spécificité. Ainsi, si nous limitons la pédagogie, par artifice et facilité opérationnelle d'analyse au domaine éducatif exercé par un agent dans un cadre institutionnel expressément créé pour cette transmission intentionnelle.

Dans cette optique, pour cerner la réalité de la Pédagogie (Pédagogie-science de l'éducation), ses bases épistémologiques et sa pratique de recherche devront être radicalement modifiées.

Pour ce faire s'impose un effort de description et de caractérisation de situations et d'actions du groupe classe sur lequel devront converger des techniques et instruments d'observation et d'analyse de données. C'est pourquoi l'observation en vue du relèvement des phénomènes doit jouer un rôle fondamental dans le processus de construction de la connaissance scientifique du réel pédagogique.

Le modèle de caractérisation que nous décrivons découle donc de cet ordre de préoccupations visant à constituer un corpus descriptif à caractère pédagogique. Bien que quelques techniques utilisées puissent découler d'autres sciences, il y a des instruments qui sont construits à cette fin. Il y a surtout un essai de construction d'une stratégie méthodologique issue des besoins d'analyse d'un réel spécifique —le réel pédagogique.

Nous cherchons à développer un travail qui ne soit pas subordonné à la rigidité de la méthode mais à la rigueur de la technique. Les techniques doivent être appliquées de façon rigoureuse, et les résultats obtenus contrôlés aussi avec rigueur. Les plans initiaux de travail devront être redéfinis à partir de ces résultats, la stratégie devra donc être réajustée de façon continue.

Cela sera, nous le pensons, le principe qui devra conduire toute la recherche future, c'est-à-dire:

- 1.° Le chercheur sera armé de techniques et non de méthodes;
- 2.° le chercheur devra pouvoir organiser (et réorganiser) les stratégies les plus appropriées aux situations qu'il est en train d'examiner;

3.° la recherche sera envisagée selon une perspective conceptuelle se rapprochant de plus en plus d'un système ouvert d'explication.

Notre modèle de caractérisation est conçu pour préparer et fonder l'intervention pédagogique qui fait l'objet d'un second moment de recherche et qui est hors du contexte de ce travail.

Nous employons le concept de «caractérisation» dans l'acception d'un ensemble dynamique de caractéristiques d'un phénomène saisies par observation directe et passibles d'une description de ce phénomène en vue de son analyse objective. Nous utilisons ce concept à la place de celui de «diagnostic», étant donnée la perspective de vérification d'un écart par rapport à une norme. Nous voulons ainsi éviter la connotation clinique liée au concept.

TABLEAU I
Matrice du processus général

MOMENTS	PHASES	SOUS-PHASES
A) Déterminer les éléments de caractérisation	I. <i>Identifier des éléments de structure</i> (Récolte, analyse et synthèse de données de structure)	
	II. <i>Etablir des interactions de phénomènes et définition des fonctions</i> (Récolte, analyse et synthèse de données de dynamique)	1. Perspectives des élèves et des professeurs 2. L'action des élèves et des professeurs 3. Fonctions sous-jacentes
	III. <i>Elaboration des interprétations</i> (Récolte, analyse et synthèse d'organisation)	1. Caractéristiques des cadres de signification 2. Intentions et significations comportementales 3. Significations de l'observateur 4. Positions par rapport au «feedback»
B) Définir des stratégies d'interventions et d'évaluation	I. <i>Prise de décision d'intervention</i>	1. Définition de la problématique centrale et formulation du projet d'action 2. Accompagnement pédagogique 3. Reformulation du projet d'action
	II. <i>Evaluation en situation</i>	1. Evaluation du processus 2. Auto-évaluation

Le modèle est composé de trois grandes phases: structure, dynamique et organisation.

La première phase consiste à identifier les éléments qui constituent la structure, la structure étant comprise comme statique. Elle correspond au moment du recueil de «données mortes». C'est la période d'accumulation d'éléments, fondement indispensable à la détection ultérieure de pistes explicatives.

Cela constituera donc une première perspective ou mieux, une macro-perspective qui nous donnera «l'autonomie» du domaine que l'on va étudier.

La seconde phase est orientée vers l'appréhension des manifestations observables du sujet en situation, c'est-à-dire, vers ses perspectives et ses actions. La confrontation de ces données d'ordre dynamique nous permet non seulement d'établir des schémas d'appréhension de l'interactionisme des phénomènes mais aussi d'orienter la recherche vers une définition des fonctions sous-jacentes aux phénomènes observés. Il s'agira d'une perspective d'analyse «physiologique», où la perspective n'est déjà plus celle de l'accumulation de données mais plutôt celle de leur juxtaposition, afin de parvenir à la détermination de pistes explicatives. Le principe de l'intentionnalité du comportement est implicite dans ce schéma de rassemblement de données. Outre le fait de pouvoir rendre possible la définition de fonctions (à partir des actions), il permet de passer à la dernière phase du processus: l'interprétation.

L'interprétation, ou mieux, l'élaboration des interprétations sur les actions de l'individu en situation, constitue la dernière phase du procédé de «caractérisation» dans laquelle on tente, à travers la superposition de données, d'effectuer une micro-analyse du réel. Ce sera la phase de détermination de «principes d'organisation». Nous essayons d'ouvrir une voie vers quelque chose qui n'est pas encore totalement à la portée du chercheur, mais qui commence à conditionner toute la recherche scientifique moderne, c'est-à-dire, la détermination des principes qui permettent l'organisation de l'être (individuel ou social) comme tel.

Pour la prospection de ces principes, nous avons dû recourir à un cadre d'analyse phénoménologique du réel, dans lequel la réduction phénoménologique, la variation interprétative et surtout l'articulation intention-signification constituent les principaux noyaux. Si, dans les deux premières phases, le modèle d'analyse correspondait, respectivement, à celui de l'Anatomie et de la Physiologie (pris dans le sens qui était le leur au XIX^e siècle, au cours de cette dernière phase le modèle est celui des «sciences du micron» (c'est-à-dire, la Physique moléculaire, la Biologie cellulaire), parmi lesquelles les principes du déterminisme devront être «mis entre parenthèses» si nous voulons construire des «interprétations».

Chaque phase est divisée dans des sous-phases et structurée selon un modèle qui repose sur sept points:

1.° Etapes; 2.° Objectifs; 3.° Procédés; 4.° Techniques et instruments; 5.° Personnes (qui effectuent l'action); 6.° Temps (nécessaire à l'action); 7.° Contrôle des résultats.

Il s'agit donc d'une «recherche approximative» qui part du niveau «macro» vers le «micro». Cela signifie que, dans une phase initiale, on a récolté des données mortes qui ont permis de connaître des éléments constituant la structure du point de vue statique. Il s'agit d'une récolte indirecte, c'est-à-dire d'une récolte de données qui existaient déjà, ne découlant pas d'un contact direct de l'observateur avec le dynamisme du processus.

Par «données mortes» on entend les données concernant les élèves, professeurs, classe, école et milieu et qui peuvent être obtenues soit en consultant les archives, fichiers et «dossiers» de l'école, soit en visitant les installations de l'école et des aires qu'elles desservent. Les données sont recueillies séparément et fonctionnent comme les pièces d'un «puzzle» dont nous ne connaissons pas encore l'organisation. Elles correspondent à une première vision de notre réel, c'est-à-dire à la première phase du processus de «recherche approximative», dans laquelle on connaît les parties mais non leur articulation, et encore moins leur fonctionnement.

Cela correspondra par conséquent à une première perspective que nous pourrions désigner par macro-perspective, construite à partir de données recueillies à travers trois grandes sources: dossiers concernant les institutions (scolaires, sociales) et les sujets (élèves et professeurs); études spécialisées (d'ordre social, scolaire, etc.); éléments d'ordre matériel concernant les endroits où se déroule l'action à observer (édifices, espaces, milieu géographique).

Pour que ce soit concrétisé nous avons élaboré plusieurs fiches d'enregistrement des données (fiche d'élève, du professeur, de l'école et du milieu, de la classe). Chaque fiche est composée d'une fiche de base, d'une fiche intercalaire et d'une fiche de synthèse.

TABLEAU 2
Eléments de structure

<p>1. Récolte de données</p> <p>1.1. Instruments d'enregistrement</p> <ul style="list-style-type: none"> — Fiche de l'élève — Fiche du professeur — Fiche de l'école — Fiche de l'école et du milieu — Fiche de la classe (aspects d'ordre général) 	<p>2. Traitement de données</p> <p>2.1. Instruments pour l'analyse et la synthèse (organisés sous forme de «Modèles d'analyse et synthèse de données»)</p> <table border="1" data-bbox="819 378 1108 565"> <tr> <td>— matrices</td> </tr> <tr> <td>— tableaux spécifiques</td> </tr> <tr> <td>— synthèses préliminaires</td> </tr> <tr> <td>— premières pistes explicatives</td> </tr> </table> <p>Fiche de base</p> <p>Fiches intercalaires</p> <table border="1" data-bbox="819 496 1108 565"> <tr> <td>— synthèses intermédiaires</td> </tr> <tr> <td>— problèmes et hypothèses</td> </tr> </table> <p>Fiches de synthèse</p> <p>3. Premier rapport-synthèse</p> <p>«Les élèves et les professeurs dans la classe, à l'école, en famille, et dans la société»</p>	— matrices	— tableaux spécifiques	— synthèses préliminaires	— premières pistes explicatives	— synthèses intermédiaires	— problèmes et hypothèses
— matrices							
— tableaux spécifiques							
— synthèses préliminaires							
— premières pistes explicatives							
— synthèses intermédiaires							
— problèmes et hypothèses							

Les résultats du travail réalisé au cours de la première phase constituent un premier rapport-synthèse que nous avons dénommé «Les élèves et les professeurs dans la classe, à l'école, en famille et dans la société» (tableau 3).

Ce premier rapport — synthèse pourra être exploité de différentes façons, particulièrement en ce qui concerne l'«alimentation» des «Fiches» qui ont servi à récolter (et enregistrer) les données. Les «Fiches» pourront ainsi être complétées par certaines données du rapport.

La «Fiche de la classe» sera d'ailleurs celle qui pourra recevoir le plus de données. En effet, pendant la récolte proprement dite, elle n'a été remplie que selon les aspects généraux, et c'est seulement après avoir traité les «données mortes» qu'il sera possible de la compléter convenablement. Cette fiche est de toute façon de nature différente et fonctionne davantage comme instrument d'enregistrement de données déjà élaborées, que comme instrument de récolte (car elle sera remplie selon les «constructs» élaborés à partir des données recueillies par les autres fiches).

La récolte proprement dite a obéi à un schéma défini au préalable, s'appuyant sur sept points. Le tableau n.º 4 (moment A - I. Phase/Récolte) fait état des opérations qui ont été menées à bien pendant le processus de récolte.

Les données ont été recueillies sur les *Fiches de l'élève, du professeur, de l'école, et de l'école et du milieu.*

TABLEAU 3

Synthèse Generale, Pistes et Hypothèses explicatives
 (Premier rapport - synthèse: «Les élèves et les professeurs en classe.
 à école, en famille et dans la société»)

	<i>Les élèves</i>	<i>Les professeurs</i>	<i>Pistes et hypothèses explicatives</i>
en classe et à l'école	<p>a) Classe normale en ce qui concerne le nombre d'élèves (27): équilibrée dans le rapport numérique entre les sexes (15 du sexe masculin, 12 du sexe féminin); relativement homogène par l'âge (moyenne et mode de 13 ans); <i>âge approprié</i> à l'année de scolarité; personne ne <i>redouble</i> l'année en cours.</p> <p>b) <i>Horaires normaux</i> (le matin avec 30 heures hebdomadaires) classe «<i>en discontinuité</i>»; <i>bonne assiduité</i> (en moyenne de 95 à 100%) <i>rendement régulier</i>, mais à tendance <i>faible</i> qui s'accroît pendant la 2ème. période (classifications négatives à la 1ère. période: 33,7%; à seconde: 38,4%; décalages accentués <i>dans le rendement par discipline</i>; <i>rendement nettement supérieur des filles</i> (dans l'ensemble des 2 périodes: garçons 42,8% de classifications négatives; filles 28%) <i>sans problèmes d'ordre disciplinaire</i>: les cours ont lieu dans 12 salles différentes réparties sur les 3 étages de l'école; bon équipement du point de vue technologique.</p>	<p>a) Au moment où on a commencé à observer, la classe avait 9 professeurs dont 2 étaient pour les Travaux en Atelier; le groupe de professeurs est relativement jeune (âges compris entre les 29 et 40 ans; moyenne de 31,2 ans) et possède une certaine expérience professionnelle (moyenne de 7,5 ans); prédominance de professeurs du sexe féminin (7). les deux professeurs du sexe masculin étant ceux des Ateliers; <i>bonne préparation</i> (87%) ayant les aptitudes pédagogiques et scientifiques nécessaires: 22,7% ayant seulement des aptitudes scientifiques.</p> <p>b) Tous les professeurs à l'exception de celui de Mathématiques ont un horaire complet; le professeur d'Anglais a des horaires réduits pour raison de santé; les horaires sont concentrés le matin; <i>assiduité régulière</i> (83,2%, ayant tendance à baisser: 87,2% à la 1ère. période; 79,1% à la seconde); <i>le responsable de classe</i> est le professeur d'Education Physique (qui ne donne pas de cours); il n'y a pas réunions ni avec les élèves ni avec les parents: n'ont lieu que les <i>conseils de classe</i> dans le but de faire l'évaluation des élèves.</p>	<p>1e. La décroissance du rendement des élèves (dans les 2 sexes) aurait-elle un rapport avec l'augmentation de l'absentéisme des Professeurs?</p> <p>2c. La bonne préparation des professeurs aurait-elle un rapport avec le rendement relativement faible des élèves - expectatives trop élevées?</p> <p>3c. Le manque d'une véritable direction de la classe se répercuterait-il dans le rendement des élèves (manque de coordination entre les professeurs, manque de réunions avec les parents?)</p> <p>4c. On a constaté, en général, un certain rapport entre le rendement et l'instruction des parents.</p> <p>5e. Il faudra essayer d'établir des rapports entre le bon rendement obtenu dans certaines matières (Travaux en Atelier, Education Visuelle), le niveau culturel et l'insertion socio-professionnelle de la famille; on pourra faire la même chose pour les disciplines ayant un rendement plus manuels: essayer d'établir un rapport entre le temps passé pour les travaux ménagers, le nombre de frères et soeurs, la présence de la mère à la maison et l'insertion professionnelle du père.</p>

	<i>Les élèves</i>	<i>Les professeurs</i>	<i>Pistes et hypothèses explicatives</i>
	<p>c) <i>Groupes familiaux stables</i> (seuls 2 élèves n'habitent pas avec leur père) quoiqui de dimensions réduites (moyenne de personnes /famille: 4,2%: moyenne d'enfants 1,8); nombre élevé de grands-parents dans les familles (10 sur 12).</p> <p>d) <i>Peu d'instruction</i> des parents (la majorité a la CEP): 10 mères ne travaillent pas: <i>insertion socio-professionnelle située au niveau «moyen».</i></p> <p>e) <i>Bonnes conditions d'habitation: habitations situées dans les zones limitrophes de l'école</i> (majorité entre 300 y et 1.000 mètres); <i>temps de déplacement relativement court</i> (moyenne entre 5 à 10 minutes).</p> <p>f) <i>Alimentation suffisante</i> à tous les repas (4/jour) presque tous les élèves déjeunent à la maison accompagnés.</p> <p>g) <i>Activités variées</i>, pendant l'école ou les vacances; <i>différences nettes entre garçons et filles</i> (ces dernières lisent davantage, aident leurs parents et font leurs devoirs de façon plus régulière); seuls 2 élèves ont des <i>activités religieuses</i>.</p>	<p>c) Les professeurs masculins sont <i>mariés</i>: 2 professeurs féminins sont mariés (et ont 2 enfants) une est divorcée et 4 autres sont célibataires.</p> <p>d) <i>Les distances maison-école</i> se situent entre les 3 et 25 kms. (moyenne 10 kms.). La plupart ne mettent pas <i>plus de 30 minutes</i>; seuls 2 professeurs prennent leur voiture.</p> <p>e) <i>Activités variées pendant les loisirs</i> mais préférence pour cinéma, lecture et audition de musique.</p>	<p>6c. Le rendement supérieur des filles pour ra-t-il être expliqué parce qu'elles étudient plus régulièrement ou lisent davantage? Jusqu'à quel point les travaux ménagers peuvent-ils affecter leur rendement?</p> <p>7e. Le fait de boire du vin aux repas et la présence des mères ou grands mères à la maison ne semblent avoir aucun effet sur les problèmes de rendement.</p> <p>8e. La fait qu'il n'y ait pas eu de problème d'ordre disciplinaire peut dépendre:</p> <p>a) de la stabilité du groupe familial;</p> <p>b) Des bonnes conditions d'habitation et de la proximité de la maison et de l'école;</p> <p>c) De la jeunesse du groupe de professeurs et d'une certaine expérience professionnelle.</p>

les
«Cas»

h) *Les deux meilleurs élèves et les deux plus mauvais sont du sexe féminin.*

h1) *Meilleurs élèves*

1e. N.° 19: sexe féminin, père ayant été jusqu'à la seconde du lycée; la mère étant institutrice;

2e. N.° 24: sexe féminin, parents ayant été jusqu'au CEP;

3e. N.° 5: sexe masculin, père ayant le bac.

h2) *Le plus mauvais élèves*

1e. N.° 18: sexe féminin, père et mère ont le CEP;

2e. N.° 16: sexe féminin, père étant allé jusqu'à la seconde; mère jusqu'à la 5ème.;

3e. N.° 3: sexe masculin (aucun élément de référence);

N.° 11: sexe masculin (aucun élément de référence).

i) *Situations spéciales*

N.° 9: sexe masculin, niveau scolaire moyen; a été hospitalisé pendant 2 ans, va à l'hôpital tous les mois, n'habite pas avec son père mais avec son beau —père— es le chef de classe.

TABLEAU 4

Moment A - I - Phase / Récolte

Objectif général: Récolte de données qui permettent d'identifier les éléments constitutifs de la structure.

Modèle de travail utilisé: MRD/E (Modèle de récolte de données de structure).

<i>Etapas I</i>	<i>Objectifs spécifiques II</i>	<i>Procédés III</i>	<i>Instruments de récolte (et d'enregistrement IV)</i>	<i>Instruments de contrôle V</i>	<i>Personnes effectuant l'action VI</i>	<i>Temps nécessaires à l'action VII</i>
1ère.	1. Recueillir des données d'ordre administratif et scolaire	1. Consultation des «dossiers» (de l'élève, du professeur, de la classe...) mis à disposition par le secrétariat de l'école, par la Direction et par le Responsable de classe	1. Fiche de l'élève 2. Fiche du professeur 3. Fiche de la classe 4. Fiche de l'école (éléments d'ordre général) 5. Fiche de l'école et du milieu	1. Fiches de synthèse intégrées aux instruments d'enregistrement utilisés	1. Equipe A constituée par 4/5 éléments	1. 2 à 4 heures
2ème.	1. Recueillir des données des services d'appui aux élèves; 1.1. d'ordre médical 1.2. d'ordre psychologique 1.3. d'assistance sociale	1. Récolte (directe ou indirecte des éléments fournis par: 1.1. le cabinet médical 1.2. le cabinet d'orientation (ou un service similaire) 1.3. service d'assistance sociale et scolaire	1. Fiche de l'élève 2. Fiche de la classe	1. Idem	1. Equipe A	1. 2 à 4 heures

3ème.	1. Recueillir des données sur l'espace, l'édifice et l'équipement scolaire	1. Consultation des «dossiers» (sur l'école) mis à disposition par les services du secrétariat ou de la direction 2. Effectuer un relevé direct en visitant les installations de l'école	1. Fiche de l'école 2. Fiche de la classe	1. Idem	1. Equipe B constituée par 4 éléments	1. 1 à 3 heures 2. 4 à 6 heures (par périodes de 2 à 3 heures correspondant à des moments différents du fonctionnement de l'école
4ème	1. Recueillir des données sur l'insertion de l'école dans le «milieu»	1. Consultation de la documentation et de la bibliographie traitant du sujet ou recherche en archives et services administratifs spécialisés 2. Effectuer un relevé direct en visitant les aires d'insertion de l'école	1. Fiche de l'école et du milieu 2. Fiche de l'école 3. Fiche de l'élève 4. Fiche de la classe	1. Idem	1. Equipe B	1. 2 à 6 heures 2. 4 à 6 heures (par périodes de 2 à 3 heures correspondant à des moments différents de la journée).

TABLEAU 5

Moment A - 1ère. Phase: Analyse et Synthèse

Objectif général: Procéder à un traitement de données qui permettent d'identifier les éléments constituant la structure.
Modèle de travail utilisé: MASD/E (Modèle d'analyse et de synthèse des données de structure).

Etapas I	Objectifs spécifiques II	Instruments d'analyse et de synthèse III			Instruments de récolte utilisés IV	Instruments de contrôle V	Personnes effectuant l'action VI	Temps nécessaire à l'action VII
		N.°de la fiche	Désignation de la Fiche	Indica- teurs des matrices				
1ère.	1. Identifier les éléments qui caractérisent l'insertion de l'élève dans l'école, la famille et la société	F. B 1 F. B 2 F. B 3 F. B 4 F. B 5 F. B 6 F. I 1	Identification Situation scolaire Insertion familiale et socio-économique Habitation Alimentation et habillement Occupation pendant les temps extra-scolaires Synthèse de la 1ère. étape	(à noter sur les propres fiches)	1. Fiche de l'élève 2. Fiche de l'école 3. Fiche de l'école et du milieu 4. Fiche de la classe	F. I I	Equipe B	
2ème.	1. Identifier les éléments qui caractérisent l'élève en tant qu'être bio-psycho-social	F. B 7 F. B 8 F. B 9 F. I 2	Santé et aspects médicaux Aspects d'ordre psychologique Aspects d'assistance sociale et scolaire Synthèse de la 2ème. étape	Idem	1. Fiche de l'élève		Equipe B	

3ème.		F. 1 3	Synthèse des «cas» des élèves	Idem			Equipe B	
4ème.	1. Identifier des aspects d'ordre personnel et professionnel du professeur	F. B 10 F. B 11 F. B 12 F. 1 4	Professeurs de la classe Coordination de la classe Installations de la classe Synthèse de la 4ème. étape	Idem	1. Fiche du professeur 2. Fiche de l'école 3. Fiche de la classe	F. 1 4	Equipe A	
5ème.		F. 1 5	Synthèse des «cas» des professeurs	Idem			Equipe A	
6ème.		F. 5	Synthèse générale, pistes et hypothèses explicatives			F. 5	Equipes a et B	

Le traitement de ces données a été fait selon les «*Modèles d'analyse et de synthèse*», indiqués sur le tableau 5.

Le «*Modèle d'analyse et synthèse de données de structure (MASD/S)*» sert de support à tous les traitements ultérieurs (aussi bien des données d'ordre dynamique que celles d'ordre organisationnel) et il servira aussi de point de départ à d'autres modèles, permettant de «caractériser» la classe, l'élève, le professeur.

C'est pourquoi ce modèle a été étudié minutieusement et à été sujet à maintes applications au cours de trois années. Le modèle que nous avons utilisé présente de profonds changements par rapport aux premières versions. Le modèle est constitué de douze «*Fiches de base*», cinq «*Fiches intercalaires*» et une «*Fiche de synthèse*». Cet ensemble de fiches se regroupe en six étapes comme cela est indiqué sur le tableau 5.

La «*Fiche de base*» est une unité d'enregistrement et de traitement des données et est constituée de quatre types d'éléments à savoir:

- 1.° matrices (de données);
- 2.° tableaux et graphiques d'analyse;
- 3.° synthèses primaires;
- 4.° premières pistes explicatives.

Les *matrices* (*Ma*) correspondent aux enregistrements systématisés des données, à partir desquelles s'effectue tout le traitement ultérieur.

Les matrices sont remplies à travers des «*indicateurs*», c'est-à-dire, d'éléments pertinents de «caractérisation».

Les *tableaux* (*Ta*) et *graphiques* (*GR*) correspondent à des moments différents du traitement des données de la matrice.

Les *synthèses primaires* (*Sp*) correspondent aux premières synthèses élaborées à partir des traitements conjugués des diverses données de la matrice.

Les *premières pistes explicatives* (*Pe*) pourront être considérées comme des pré-hypothèses à reprendre et probablement à développer dans les «*Fiches intercalaires*».

Nous donnons à la page suivante un exemple d'indicateurs, matrices, tableaux et graphiques de la FB1 (Fiche de base n.° 1. Identification).

C - Tableaux d'organisation des données

(Ta - FBI/A - I/AS);

Ta - FBI/A - I/AS (Sexe et âge)

<i>Age</i>	<i>Sexe</i>	<i>Homme</i>	<i>Femme</i>	<i>Total</i>

Ta2 - (FBI/A-I/AS)

Répartition de l'âge des élèves en fonction du sexe

	<i>Moyenne</i>	<i>Mode</i>	<i>Amplitude</i>	<i>TOTAUX</i>	
				<i>N.^{brs} absolus</i>	<i>Pourcentages</i>
Masculin					
Féminin					
Ensemble des élève-élèves					

Moment A - I. Phase (Analyse et Synthèse) (AI/AS)
MASD - FBI (Identification)

A) *Indicateurs de la matrice*

1. *Numéro d'ordre* (dans notre travail; dans l'institution).
2. *Nom*.
3. *Sexe*.
4. *Age* (critère jusqu'au 31 Juillet de l'année scolaire en cours).

B) Schéma pour la matrice
 (Ma - FBI/AI/AS)

<i>N.º d'ordre</i>		<i>Nom</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>
dans notre travail	dans l'institution			

Les «Fiches intercalaires» concernent deux types de synthèse.

1.º *Synthèses intermédiaires* (englobant le relevé des problèmes et préhypotheses) à réaliser à la fin des 1ère, 2ème, et 4ème. étapes et qui regroupent par conséquent les synthèses des fiches de base de ces étapes.

Elles permettent de vérifier si les objectifs à atteindre l'ont été ou non.

2.º *Synthèses des «cas»* (d'élèves et éventuellement de professeurs), correspondant à l'organisation et à la synthèse des éléments qui permettent une première «caractérisation» des «cas», c'est à dire une «caractérisation» au niveau des «données mortes».

La «Fiche de Synthèse» est une fiche de synthèse générale, élaborée à partir des synthèses partielles, et sur laquelle on développe des pistes et on soulève des hypothèses explicatives concernant les problèmes relevés.

Les *tableaux n.ºs 6, 7, 8, 9 et 10* représentent les structures des différentes *fiches*, en particulier des «Fiches de base» en montrant quels sont les *indicateurs* qui sont utilisés sur chacune des fiches.

Comme nous allons le démontrer dans les pages suivantes, l'utilisation de ce schéma au cours de l'expérience réalisée dans cette école de l'enseignement secondaire, a permis de faire un travail systématisé d'observation et de «caractérisation» d'une classe.

TABLEAU 6
Indicateurs des matrices du MASD/S

lère. étape - Identification des éléments qui caractérisent l'insertion de l'élève à l'école, en famille et dans la société		
<i>N.º de la Fiche</i>	<i>Désignation de la Fiche</i>	<i>Indicateurs des matrices</i>
F B 1	Identification	<ol style="list-style-type: none"> 1. Numéro (d'ordre dans notre travail; dans l'institution) 2. Nom 3. Sexe 4. Âge (critère: à la date du 31 juillet de l'année scolaire en cours)
F B 2	Situation scolaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antécédents <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Constitution de la classe au cours des années précédentes («en continuité» 50%; 50%: classes précédentes) 1.2. Nombre d'années de scolarité (par âge et sexe) 2. Situation actuelle <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Critères qui ont servi à constituer la classe 2.2. Horaires (par activités scolaires; par moments de la journée) 2.3. Assiduité (par niveau. Critère à définir en fonction des exigences officielles; articuler avec les années de scolarité, l'âge et le sexe) 2.4. Rendement scolaire (par niveau. Critère: définition des professeurs et, par conséquent, niveau par professeur; niveau par année de scolarité, âge et sexe) 2.5. Discipline de la classe (par niveaux et années de scolarité, âge et sexe)
F B 3	Insertion familiale et socio-économique	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constitution du groupe familial <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Nombre de personnes 1.2. Degré de parenté 1.3. Ordre de naissance par rapport aux frères et soeurs 2. Insertion socio-économique <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Degré d'instruction (du père, de la mère et de la personne chargée de l'éducation) 2.2. Profession (idem) 2.3. Insertion sociale (du père ou de la personne chargée de l'éducation, en utilisant la profession comme critère)
F B 4	Habitation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localisation 2. Distance maison-école et temps perdu par le déplacement 3. Moyens de transport utilisés 4. Type 5. Nombre de pièces 6. Indicateurs d'hygiène 7. Indicateurs de confort du groupe familial

F B 5	Alimentation et Habillage	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicateurs d'alimentation <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Nombre de repas 1.2. Composition des repas 1.3. Lieu des repas 1.4. Compagnie aux repas 2. Indicateurs d'habillement <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Caractéristiques d'ordre général 2.2. Qualité et état de conservation
F B 6	Occupation des Loisirs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Heures du lever et du coucher 2. Indicateurs de culture et de récréation <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Activités pendant les week-ends (jours ouvrables, vacances) 2.2. Lieux où l'on passe les grandes vacances 2.3. Objets de récréation et de culture utilisés
F I 1	Synthèse de la 1ère. étape	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexe, âge et années de scolarité des élèves 2. Horaires et niveaux d'apprentissage 3. Situation familiale 4. Insertion socio-professionnelle 5. Habitation 6. Alimentation 7. Activités extra-scolaires

TABLEAU 7

Indicateurs des matrices du MASD/S

<i>2ème. étape - Identification des éléments qui caractérisent l'élève pris en tant qu'être bio-psycho-social</i>		
<i>N.º de la Fiche</i>	<i>Désignation de la Fiche</i>	<i>Indicateurs des matrices</i>
F B 7	Santé et aspects médicaux	<ol style="list-style-type: none"> 1. Santé <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Poids, taille 1.2. Vue, ouïe 1.3. Maladies et «handicaps» 1.4. Hospitalisations et interventions chirurgicales 1.5. Assistance médicale régulière 2. Aspects médicaux <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Éléments spécifiques fournis à travers un rapport ou une fiche médicale 3. Aspects complémentaires <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Éléments concernant des aspects de l'hygiène personnelle
F B 8	Aspects d'ordre psychologique	<ol style="list-style-type: none"> 1. Éléments fournis par tests ou rapports
F B 9	Aspects de l'assistance sociale et scolaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Éléments fournis par enquêtes, rapports, «dossiers»
F I 2	Synthèse de la 2ème. étape	<ol style="list-style-type: none"> 1. Synthèse des données des F B 7, 8, 9 2. Articulation avec la F I 1

TABLEAU 8
Indicateurs des matrices du MASD/S

<i>3ème. étape - Identification des éléments qui caractérisent les élèves pris en tant que «cas»</i>		
<i>N.º de la Fiche</i>	<i>Désignation de la Fiche</i>	<i>Indicateurs des matrices</i>
F. I 3	Synthèse des «cas» d'élèves	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situation scolaire 2. Situations familiales 3. Déficiences 4. Santé et aspects médicaux 5. Aspects d'ordre psychologique 6. Aspects sociaux et économiques

TABLEAU 9
Indicateurs des matrices du MASD/S

<i>4ème. étape - Identifier quelques aspects d'ordre personnel et professionnel du professeur</i>		
<i>N.º de la Fiche</i>	<i>Désignation de la Fiche</i>	<i>Indicateurs des matrices</i>
F B 10	Professeurs de la classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de professeurs 2. Sexe 3. Age 4. Indice professionnel 5. Expérience de l'enseignement 6. Ancienneté dans l'école, dans la classe 7. Fonctions et charges exercées ou en train d'exercer dans l'enseignement
F B 11	Coordination de la classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui l'exerce? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Responsable de classe 1.2. Chef de Classe 2. Comment elle est exercée? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Réunions avec les élèves 2.2. Réunions avec les professeurs 2.3. Réunions avec des personnes chargées de l'éducation
F B 12	Installations de la classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Salle ou salles utilisées 2. Etat de conservation des locaux 3. Equipement des salles 4. Distribution des places dans les salles 5. Installations par activités spécifiques
F I 4	Synthèse de la 4ème. étape	<ol style="list-style-type: none"> 1. Synthèse des F B 10, 11 et 12

TABLEAU 10

Indicateurs des matrices du MASD/S

<i>5ème. étape - Identification des éléments qui caractérisent les professeurs pris en tant que «cas»</i>		
<i>N.º de la Fiche</i>	<i>Désignation de la Fiche</i>	<i>Indicateurs des matrices</i>
I. I 5	Synthèse des «cas» de professeurs	1. Situation scolaire 2. Autres aspects

TABLEAU 11

Indicateurs des matrices du MASD/S

<i>6ème. étape - Synthèse générale</i>		
<i>N.º de la Fiche</i>	<i>Désignation de la Fiche</i>	<i>Indicateurs des matrices</i>
F S	Synthèse générale, pistes et hypothèses explicatives	1. Synthèse des F I 1, 2, 3, 4, 5

La multiplicité des données recueillies permet d'inférer des *pistes explicatives* variées. Nous pensons qu'il serait intéressant d'essayer de conjuguer des données sur le *rendement scolaire* avec:

- a) une plus grande participation des filles aux travaux domestiques;
- b) la réalisation régulière (pendant la semaine) des devoirs;
- c) les lectures des élèves (jours ouvrables et week-ends).

Il faudra aussi établir les rapports qui existent entre l'«instruction des parents» et les indicateurs de culture des enfants. On pourra aussi établir le rapport existant entre l'insertion sociale des familles et les vacances des élèves (lieux, activités).

F. I 1 - Fiche de synthèse de la 1ère. Etape

Les fonctions des *Fiches intercalaires* (FI) sont les suivantes:

- 1) établir des *synthèses intermédiaires*;
- 2) définir certains problèmes et formuler des *hypothèses* de travail.

Elles correspondent par conséquent aux lectures des *blocs de fiches de base*, c'est-à-dire, à des lectures par étapes.

A travers la *FI 1* on a cherché à synthétiser l'information concernant la 1ère. étape (Fiches de base de 1 à 6) en utilisant 7 rubriques comme il est indiqué sur le tableau 12.

La figure 1 représente la structure du rapport indiqué sur le tableau N.º 3.

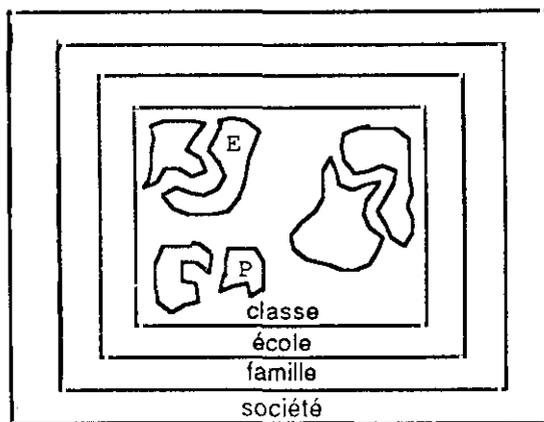


Figure 1.—*La structure.*

Les éléments constituant la classe (élèves-E et professeur-P) sont traités comme les pièces d'un «puzzle». Les données sur l'école, la famille et la société sont des données d'ordre complémentaire qui facilitent la construction du «puzzle».

Il s'agit par conséquent d'une première perspective, en d'autres mots, il s'agit d'une macro-perspective de la réalité à observer.

La deuxième phase correspond à la récolte de données de dynamique obtenues par observation directe et indirecte du réel, prise en tant que processus en évolution. Elle est divisée dans trois sous-phases, envisageant la première connaître les perspectives des élèves et du professeur sur la classe, l'école et l'enseignement. Par perspectives du professeur nous entendons non seulement les opinions et les attentes du professeur mais aussi les caractéristiques des cadres de signification qui déterminent ses opinions.

Afin d'obtenir des éléments nécessaires pour déterminer les perspectives nous conduisons un entretien demi-directif auprès du professeur, nous lui demandons de remplir une fiche rapport sur chaque élève pris comme un cas, d'observer et de décrire une photographie sur une situation de classe et, finalement, de répondre à un questionnaire d'opinion portant sur des aspects de la relation pédagogique. Ce questionnaire a été élaboré à l'Université de Caen et adapté à la population portugaise. L'analyse de ces données nous permettra aussi d'obtenir des éléments sur le réel à observer, éléments qui orienteront la première observation directe de la classe.

Les perspectives des élèves sont obtenues à travers des entretiens, de questionnaires élaborés en vue de ce but et à travers d'autres techniques

telles que le test sociométrique et une composition écrite sur un thème donné, par exemple «Si j'étais enseignant». Les entretiens et les compositions font l'objet de l'analyse de contenu.

Parfois, lorsque l'âge de l'élève le permet, nous analysons des dessins des élèves portant sur des thèmes donnés, comme «Ma classe» ou «Mon école».

C'est par conséquent à partir des données concernant l'opinion des professeurs et des élèves que l'on élaborera le schéma d'observation. En d'autres mots, les objectifs et moyens de la première observation découleront des données d'opinion des personnes intervenant dans le processus.

Les actions des élèves et des professeurs en situation de classe sont saisies par l'observation directe de la classe.

Nous commençons toujours par l'observation naturaliste basée sur le principe de l'accumulation et non par celui de la sélectivité des données; le travail d'organisation de l'information est fait «à posteriori» en procédant à une analyse rigoureuse des données recueillies. «L'intensité» et le détail du comportement en eux-mêmes sont les préoccupations essentielles du recueil des données.

L'observation a aussi pour objectif de se fixer sur la situation dans laquelle se produiront les comportements afin d'obtenir des données qui puissent garantir une interprétation «située» de ces comportements.

C'est pourquoi la «précision de la situation» constitue l'un des principaux objectifs. Les unités d'observation devront être élaborées de façon à se fondre entre elles, ce qui évitera l'apparition de hiatus ou de solutions de continuité. La «continuité» constitue l'un des critères de recueil de données car la sélection des événements est un arbitraire de laboratoire qui laisse échapper l'essentiel du processus vital, ininterrompu par nature. C'est en enregistrant le «continuum» que l'on obtient la signification «tout se passe quand rien ne semble se passer», comme écrit Henry. Ainsi, l'observation naturaliste permet de recueillir une information très différente de celle que l'on obtient généralement à travers d'autres techniques. Les «unités d'observation» que l'on obtient sont l'expression de cette différence vérifiable aussi bien au niveau des unités de temps qu'au niveau de la qualité et de la quantité d'informations qu'elles véhiculent.

Ainsi, nous sommes centrés sur l'observation de situations pédagogiques partant d'un principe, celui de la signification intrinsèque et utilisant une méthode, celle de l'observation naturaliste.

Le principe s'appuie sur une perspective phénoménologique: l'unicité de la situation est la garantie de l'identité et de la signification naturaliste.

La méthode découle d'une vision éthologique de l'Homme: tout comportement exprime une fonction de l'individu intégré dans son milieu, et ainsi le principe de l'analyse du «comportement en situation» devra se superposer à celui de l'analyse du «comportement en lui-même».

La généralisation de la connaissance découlera donc de l'utilisation de l'homologie et de l'analogie comme méthode de comparaison de comportements détectés dans des situations spécifiques.

Les problèmes ou les aspects saillants détectés par l'analyse des protocoles obtenus par l'observation naturaliste exigent souvent une observation systématique qui permet leur décomposition et quantification. Ces aspects déterminent le choix des systèmes d'observation ou le besoin de construire de grilles d'observation à employer de signes ou de catégories, selon les cas. Ainsi, par exemple, une grille de signes sur les communications verbales en classe, construite par nous (tableau 13), a permis un relevé d'actes simples de comportements des intervenants dans le processus pédagogique et a permis d'éclaircir la signification de certaines fonctions. Une technique que nous avons mise au point — l'observation participée — a contribué à la construction du réseau d'interaction entre les phénomènes. L'observation participée se distingue de l'observation participante dans la mesure où l'observateur conserve son rôle d'observateur et l'attitude de distance face à l'observé, mais participe à l'action en quelques moments, établissant un dialogue avec le sujet observé pour établir ses opinions, attentes, perceptions.

Dans la dernière phase, on cherche à atteindre quelque chose de plus cachée à quoi on ne peut arriver que par des procédures de micro-analyse. La préoccupation fondamentale est de déterminer des éléments significatifs qui permettront d'élaborer des interprétations concernant les expressions des individus en situation. En dernier lieu, on cherche à ouvrir le chemin à quelque chose qui n'est pas encore à notre portée, mais qui commence à conditionner toute la recherche scientifique actuelle, c'est-à-dire: quels sont les principes qui permettent l'organisation de l'être (individuel ou social) en tant que tel?

Pour arriver à déterminer des principes d'ordre organisationnel il faut passer par une phase intermédiaire qui correspond à la définition des fonctions sous-jacentes aux comportements pédagogiques. C'est par rapport à ces fonctions que les comportements acquièrent leur signification.

Définir les fonctions des comportements observés s'est avéré difficile, non seulement à cause de la complexité des opérations que cela englobe, mais aussi en raison du caractère arbitraire des principes sur lesquels elle s'appuie. Quelques tentatives ont cependant été menées à bien avec des résultats incontestablement intéressants. Ainsi, parmi les travaux en langue française citons les recherches de De Landsheere et Bayer, qui ont établi des rapports d'analogie entre des actes pédagogiques, à partir de leurs buts. Un travail de longue haleine a été réalisé par Postic qui, en partant d'une notion différente de fonction («l'acte pédagogique n'est pas une fonction mais a une fonction»), a établi un nouveau processus d'analyse des actes pédagogiques, qui s'est révélé extrêmement opérationnel en termes de résultats. Wright, employant une observation de type naturaliste, réalise un travail exhaustif pour déterminer les buts du comportement.

TABLEAU 13

Grille d'enregistrement de communications verbales en situations de cours
(par temps)

CODE		<i>Caractéristiques des communications enregistrées</i>
<i>N.°</i>	<i>Principaux signes</i>	
1	—	Communication non définie
2	→	Communication à but évident
3	—	Communication coupée
4	— —	Communication issue de la rupture d'une autre communication
5	— —	Communication entre deux coupures
6	>—	Communication qui découle directement d'une communication antérieure
7	>—	Communication qui découle directement d'une communication antérieure et qui est coupée
8	> >	Communication qui découle directement d'une communication antérieure et ayant un but évident
9	X	Communication de très courte durée
10	§§	Bruit, confusion, superposition de communications

Les travaux cités nous ont servi de référence. Toutefois les exigences de notre plan de travail nous ont amenés à formuler les problèmes de façon différente, et à utiliser plusieurs techniques d'analyse. Suivant le schéma que nous avons tracé pour la «2.^{ème} phase du processus général», la définition des fonctions, devra découler directement des sous-phases précédentes («Perspectives» et «Actions», en particulier du relevé des «Comportements en situation»).

Nous avons donc procédé à deux tentatives différentes pour déterminer les fonctions correspondant aux comportements observés.

Le modèle de cette première tentative a été celui de l'*Analyse fonctionnelle* décrite dans le traitement des données obtenues par les grilles de signes, pour l'«Enregistrement des communications verbales en situation de classe» (tableau 14). Rappelons que cette analyse a permis d'établir des «*catégories fonctionnelles*», correspondant à des «*catégories structurales*».

Compte tenu de ce que nous venons d'exposer, nous avons aussi utilisé une autre analyse à caractère pédagogique marquant. Comme exemple, donnons la comparaison des comportements du professeur et de l'élève (tableau 15), auquel on a appliqué le modèle d'analyse fonctionnelle indiqué sur la Figure 2.

Voici le schéma de travail qui a été utilisé pour élaborer ce tableau:

TABLEAU 14
Les grandes catégories de l'analyse du comportement

1. Analyse structurale	2. Analyse fonctionnelle	3. Analyse transactionnelle
<p>A) <i>Catégories structurales:</i></p> <p>1. Exposé, explication ↓ ↑ →</p> <p>2. Question ↓ ↑ ↔</p> <p>3. Réponse ↓ ↑ ↔</p> <p>4. Ordre ↓ ↑ →</p> <p>5. Réprimande ↓ ↑ →</p> <p>6. Coupure ⊥ T →</p> <p>7. Communication parasite ↑ ↓ ↔</p>	<p>B) <i>Catégories fonctionnelles:</i></p> <p>B) 1. <i>Grandes catégories</i></p> <p style="text-align: center;">Imposition (I)</p> <p style="margin-left: 40px;">↳ <i>Imposition normative (I No)</i></p> <p style="margin-left: 80px;">↳ Positive (I No +)</p> <p style="margin-left: 80px;">↳ Négative (I No -)</p> <p style="margin-left: 40px;">↳ <i>Imposition «domnante» (I Da)</i></p> <p style="margin-left: 80px;">↳ Positive (I Da +)</p> <p style="margin-left: 80px;">↳ Négative (I Da -)</p>	<p>C) <i>Catégories transactionnelles:</i></p> <p style="text-align: center;">Protection ————— 1</p> <p style="text-align: center;">Persécution ————— 2</p> <p style="text-align: center;">«Conseil» ————— 3</p> <p style="text-align: center;">Sauvetage ————— 4</p>
<p>8. Communication clandestine</p> <p>9. Tentative de communication</p>	<p style="text-align: center;">Subordination (S)</p> <p style="margin-left: 40px;">↳ <i>Subordination adaptée (S Ad)</i></p> <p style="margin-left: 40px;">↳ <i>Subordination rebelle (S Re)</i></p>	<p style="text-align: center;">Adaptation ————— 5</p> <p style="text-align: center;">Rebellion ————— 6</p>
<p>10. Question-réponse</p> <p>11. Communication autorisée</p> <p>12. Renforcement</p> <p>13. Communication spontanée</p>	<p style="text-align: center;">Proposition (P)</p> <p style="margin-left: 40px;">↳ Proposition par acceptation (P Ac)</p> <p style="margin-left: 40px;">↳ Proposition par spontanéité (P Sp)</p>	<p style="text-align: center;">Acceptation ————— 7</p> <p style="text-align: center;">Spontanéité ————— 8</p>

TABLEAU 15
Analyse fonctionnel des comportements

Inter-venants	Chaîne de comport	Descriptif	Eléments de la situation et Inférences			Direction	Finalité	Type de comportements	Sequences	Fonction		Intentions obtenues par entretien
			Temps	Autres éléments	Inférences					princi-pale	secondari	
E 6	1	Entre et claque la porte. Ses camarades lui demande de prêter son matériel	11h30	E6 arrive avec un retard de près de 20 minutes				Explo-ratoire	⇓		Exhibi-tion?	
	2	Ne voyant pas sa feuille de papier cartonnés, circule dans la salle en demandant à ses camarades s'ils s'ont vue et s'exclame plusieurs fois à voix haute: «pff!»				Collègues d'autres tables et matériel de travail	Exécuter le travail S'exhiber auprès de ses camarades?	Explo-ratoire	S E Q U E N C E	Produc-tion		
Prof.	3	Le prof. l'interpelle: «alors on va commencer à travailler ou non?»			L'agressivité du prof	E6	Contrôler E 6		C E	Contrôle de l'élève		
	4	Elle va près de la table de E 6, met un peu d'ordre dans le matériel qui s'y trouve et retourne à son bureau			envers E6. Le souel du prof par rapport à car élève est. semble-t-il, de le contrôler	Table de travail	Contrôle de E 6			Contrôle de l'élève		

E 6	5	Se joint à un groupe de camarades de sa table	11h32			Table se	Exécuter le travail	Média- teur	P R E	Produc- tion		
	6	Il s'écrie: «Oh, oh!» quand un camarade entre dans la salle et claque la porte			E6 est agité et a du mal à commencer	Camarade	S'exhiber auprès de ses camarades		M I E R E		Exhi- bition	
	7	Il se lève et va parler du travail avec le prof. (qui est assis à son bureau).	11h35		son travail: on dirait qu'il demande l'aide du prof.	Prof. (éléments sur le travail)		Média- teur		Produc- tion		
	8	Ne travaille pas. Ses camarades continuant à lui demander de prêter son matériel. Prête à certains refuse à d'autres	11h36	E6 dispose de beaucoup de matériel de bonne qualité								
	9	Se lève et va vers les rangées de devant où il parle avec un groupe de camarades. Montre une boîte de crayons. Il revient à sa place	11h37		Attitude exhibitionniste manifesté à travers le matériel qu'il montre et prête. La période d'agitation de E6 est terminée	Camarades	S'exhiber auprès de ses camarades				Exhi- bition	

Inter-ve-nants	Chaîne de com-port	Descriptif	Eléments de la situation et Inférences			Direction	Finalité	Type de compor-tements	Sequen-ces	Fonction		Intentions obtenues par entretien
			Temps	Autres éléments	Inférences					princi-pale	secondari	
	10	Commenca à travailler. Parle à voix basse avec E1, pendant qu'il travaille. Travaille sans arrêt pendant près de 12m.	11h40			Travail	Exécuter le travail	C o n -somma-toire		Production		
	11	A la question de l'un des observateurs. Il répond: «Je ne suis pas très doubté, mais j'aime dessiner»	11h52									
	12	Il se lève et va demander quelque chose au prof. sur le travail. Revient à sa place	11h53			Prof. (éléments sur le travail						Exécution du travail (mini-entretien)
	13	Se relève et reprend tout de suite son travail. Il est fréquemment interromosu par ses camarades qui lui demandent du matériel	11h55		Les demandes de ses camarades semblent le flatter		S'exhiber auprès de ses camarades	Média-teur	↑↑ ↓ D E U X I E	Exhibition	Production	
	14	Il va demander du chewingum aux jeunes filles des rangées de devant et revient à sa place	12h00		Attitude exhibition-niste auprès des jeunes filles	Camarades	S'exhiber auprès de ses camarades	Média-teurs	M E S E Q U	Exhibition	Production	

	15	Il se bagarre avec E17 à cause du matériel prêté. S'assied	12h03			Camarades	S'exhiber auprès de ses camarades	Con-somma-toires	E N C E	Exhi-bition	
	16	Mets un chapeau sur la tête-s'amuse				Camarades	S'exhiber auprès de ses camarades	Con-somma-toires	↑	Exhi-bition	
Prof.	17	«Oh! E6! Tu n'aurais pas vu par hasard le porte-mine de ta camarade 7!»	12h04	Il manque le portemine d'une élève, qui est assise près du prof., du côté opposé de la salle où se trouve E6	La question du prof. est injustifiée car E6 ne s'était même pas approché de cet élève. Aun ton de méfiance et d'accusation E6 ne semble pas se faire de souci à ce sujet. R e c o m - mence à travailler calmement	E 6	Contrôle de E 6		↓ T R O I S I E M E D E B U T S E Q U E N C E	Con-trôle	«Exercer» le contrôle sur E6 (entretien final)

Inter-ve-nants	Chaine de com-port	Descriptif	Eléments de la situation et inférences			Direction	Finalité	Type de compor-tements	Sequen-cés	Fonction		Intentions obtenues por entretien
			Temps	Autres éléments	Inférences					princi-pale	secondari	
E 6		«De quelle couleur 7»										
Prof.		«Vert»										
E 6		«Je ne sais pas, je ne l'as pas vu»		Le porte-mine a été finalement retrouvé: c'était une autre élève qui l'avait pris sans que sa propriétaire s'en rende compte	E 6 n e semble pas se faire de souci a ce sujet. Re-commence à travailler calmement							
	18	Recommence son travail				Travail	Exécuter le travail			Production		

Nous prenons le concept de fonction selon une perspective biologique: ensemble d'actions qui tendent vers le même but. Ainsi, la définition des fonctions découle d'un critère d'analyse molaire des comportements observés dans une situation donnée, analyse faite sur les protocoles d'observation naturaliste.

Par exemple, en analysant des protocoles des observations effectuées sur des élèves (du jardin d'enfants et de l'enseignement primaire et secondaire) on a pu vérifier que les interactions entre ces élèves se développent selon un schéma bien défini quand ceux-ci ne font pas l'objet d'un contrôle ou d'une pression extérieure (ou de facteurs aléatoires). C'est-à-dire que dans une «unité d'action» qui atteint un but déterminé, on observe, indépendamment des situations, trois types de comportement: exploratoires, médiateurs et consommatoires.

Chacun d'eux présente des caractéristiques spécifiques qui les distinguent des autres en terme de description «morphologique».

Nous avons aussi constaté que différentes «unités d'action» insérées dans des situations différentes présentent des séquences comportementales identiques, aussi bien en termes de caractéristiques formelles des comportements que de leur articulation.

A partir de ces constatations, nous avons été amenés à formuler l'hypothèse selon laquelle des comportements identiques pourront correspondre à des fonctions différentes. C'est par conséquent au niveau de la fonction et non à celui de la «morphologie» que l'on devra rechercher les unités de base pour interpréter les comportements.

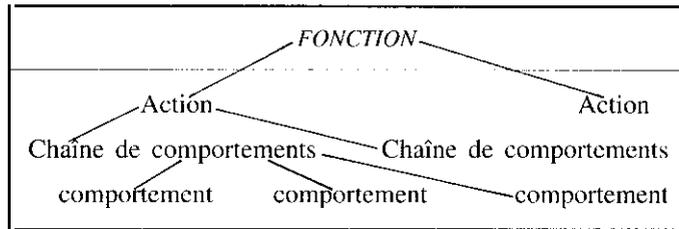
Deux concepts sont importants pour définir les fonctions, ceux de finalité et de direction. Nous pourrions définir la finalité comme étant le but de l'objectif que l'observateur attribue au comportement ou à l'action observée. La direction sera l'orientation du comportement en accord avec la finalité accordée (par exemple, un comportement orienté vers le professeur, vers un camarade). Nous ferons aussi une distinction entre finalité et intention qui correspond à la finalité que le sujet accorde à sa propre action. C'est grâce à l'entretien avec l'observé que l'on recueillera l'intention. L'entretien sera réalisé soit pendant l'observation (mini-entretien intégré à la technique d'observation participée), soit après. La comparaison de la finalité (attribuée par l'observateur), et l'intention du sujet observé permettent un contrôle mutuel des informations, et ouvrent de nouvelles perspectives à la compréhension de la signification réelle des comportements.

Il faudra aussi procéder à une distinction précise des différents concepts impliqués par analyse comportementale, à partir desquels il nous a été possible de formuler les pistes qui nous ont conduits à l'induction des fonctions sous-jacentes aux comportements enregistrés.

La Figure 2 illustre la démarche suivie: les points de départ sont les chaînes de comportements, soit des ensembles organisés de comportements,

orientés vers la concrétisation d'un objectif immédiat. Le concept de comportement est pris au sens restreint: réaction observable, constituant la réponse d'un individu à un stimulus déterminé.

Figure 2.—*La démarche suivie*



Les comportements ont un «poids» différent en rapport avec la fonction qu'ils exercent dans la séquence comportementale. Ainsi, les comportements d'une chaîne ont un poids moindre que ceux d'autres chaînes bien qu'intégrant la même fonction. La définition de «poids» est une définition opérationnelle qui devra être comprise en parallèle avec celle de puissance. A cette phase de recherche, la notion de poids avec laquelle nous avons travaillé, concerne l'importance d'un comportement dans une action déterminée. Nous pourrions dire qu'il existe des comportements légers et lourds par rapport à la valeur moyenne des comportements de cette action.

La durée et la forme que nous avons accordées à l'articulation des séquences comportementales de l'élève permettent de déceler plusieurs fonctions simultanées. Selon la perspective que nous avons employée, on pourra parler du caractère intra-fonctionnel, c'est-à-dire d'une articulation intrinsèque de fonctions d'un même sujet dans une même situation.

Par exemple, analysant les chaînes de comportements de l'élève X, alors que la «fonction production» venait de se réaliser, les premiers comportements exploratoires de la fonction «exhibition» (qui avait lieu juste après) ont fait leur apparition. Ces deux fonctions sont dans ce cas précis toujours présentes et elles surgissent à tour de rôle comme fonction principale.

D'ailleurs, nous pourrions dire que les comportements de l'une sont disfonctionnels par rapport aux comportements de l'autre. Chacune engendre des troubles de développement des comportements de l'autre fonction. Pour comprendre ce phénomène, nous recourons une fois encore au schéma que nous avons déjà développé: chez un individu en situation il y a des fonctions de types opposés (mais complémentaires) celles qui concernent la «production» et celles qui se réfèrent à la «manutention». Dans notre exemple, «l'exhibition» correspond à la seconde.

Le développement de l'une correspond à l'atrophie de l'autre. L'équilibre entre elles provoque un état tensionnel aux caractéristiques homéostati-

ques. On ne peut comprendre les comportements individuels que dans une perspective purement intra-fonctionnelle. L'homme vit en situations sociales, c'est-à-dire, en situations inter-fonctionnelles. Ses fonctions son en grande partie «fonction» ou «dysfonctionnement» de celles que sont inter-acteur exprime à travers ses comportements.

Figure 3.

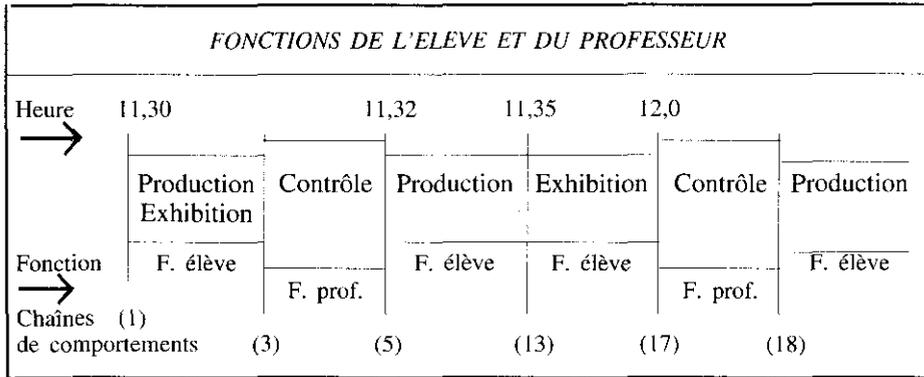
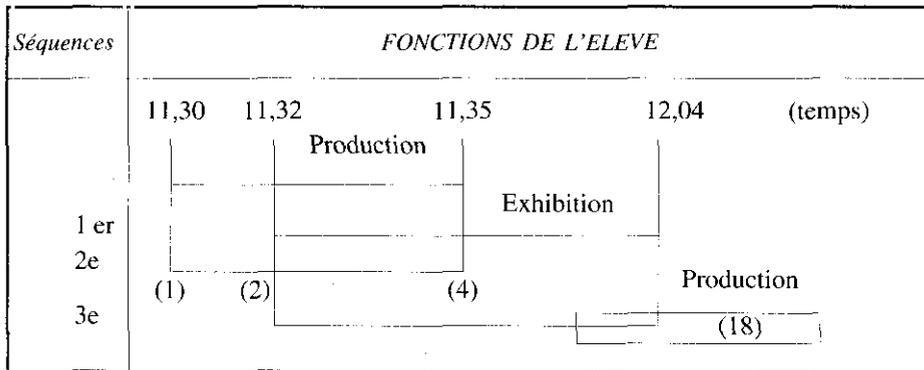


Figure 4.



Nous avons essayé d'établir l'interliaison qui existe entre les fonctions de l'élève et celles du professeur et de démontrer à quel point les fonctions de l'élève sont conditionnées par celles que le professeur exerce dans la situation de classe. Il s'agit d'une recherche encore à ses débuts, mais dont les perspectives nous semblent nouvelles et explicatives des processus de fonctionnement d'une classe. En regardant un protocole nous verrons par exemple que la fonction de «production» de l'élève n'est apparue que lorsque le professeur a réalisé une fonction de contrôle, c'est-à-dire, seulement

au moment où l'élève a «senti» que ses comportements étaient en train d'être directement contrôlés. On note aussi que la fonction de «production» est devenue secondaire et a été remplacée [en tant que fonction principale] par celle d'exhibition quand le contrôle du professeur n'a pas eu lieu.

Cette étape de définition de fonctions est pour nous décisive pour concrétiser notre plan de recherche. En réalité, c'est seulement après avoir défini les fonctions que l'on pourra essayer d'élaborer une interprétation cohérente des phénomènes observés.

Connaître les fonctions constitue donc le lien qui permet de passer de la phase d'étude des interactions, à la détermination des «schémas organisationnels» sous-jacents à la réalité observée [3^e et dernière phase de notre travail].

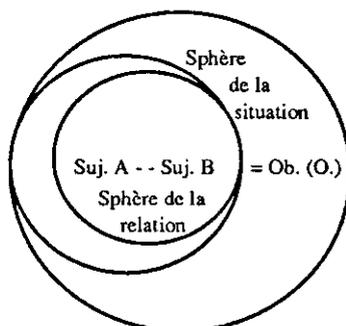
La 3^e phase du travail a comme but la construction d'interprétations qui nous permettent d'aller plus loin dans le processus de compréhension du réel. Le relevé de pistes sera le point de départ pour la détermination des «principes organisationnels» sous-jacents aux actions observées.

Selon la perspective que nous avons suivie jusqu'à maintenant, l'objectif final du processus de recherche devra correspondre à la mise en équation des fondements qui déterminent l'organisation de l'action. Ce sera donc à partir de l'étude comparative des opinions et des comportements des personnes en interaction que l'on pourra définir des «fonctions» et des «organisations». La difficulté de cette démarche s'est située jusqu'à présent au niveau de l'élaboration de schémas d'analyse qui soient, simultanément, amples et rigoureux. Si nous nous limitons au niveau de l'analyse d'une situation, la technique de réduction phénoménologique pourra former un schéma extrêmement opérationnel d'approche du réel. Cela signifie dépouiller le phénomène de la signification avec laquelle nous l'avons initialement abordé pour le situer dans l'expérience vécue des sujets; c'est-à-dire lui accorder une signification en utilisant un procédé analytique de niveaux de signification. Ces niveaux sont obtenus par superposition des plans de la signification et de l'intention des sujets intervenants. Naturellement, nous partons également du principe que tout le comportement est intentionnel et donc significatif de l'individu en situation. Afin de clarifier les opérations englobées dans ce schéma nous rappelons quelques-uns des principes sur lesquels il se base. Le premier principe est le suivant: c'est uniquement à travers l'analyse d'une situation donnée qu'il sera possible de procéder au relevé des principes d'organisation sous-jacents.

Le concept de situation pourra comporter deux sens: le sens large —«sphère de la situation»; le sens restreint— «sphère de la relation». Par l'esquisse qui suit, on constatera que l'observateur (O) se trouve à l'extérieur et, simultanément, à l'intérieur de la situation prise à sens ample.

Une fois décrites les interactions et définies les fonctions, nous dégagons les significations et les intentions des sujets intervenants, c'est-à-dire:

Figure 5.



l'analyse d'une situation concrète permet d'établir une comparaison entre les données d'opinion et de comportement fournies par les intervenants au cours des actions de cette situation.

Ces données sont ensuite comparées aux significations attribuées par l'observateur aux mêmes comportements et actions; les résultats de ces comparaisons sont transmis à l'observé, afin que soit vérifiée sa position face au «feedback» qui lui est donné.

L'entrevue est l'instrument utilisé pour l'exécution des opérations citées. Il s'agit d'une deuxième entrevue (formelle), que nous avons aussi nommée «entrevue finale», car elle se réalise dans la dernière phase du processus de «caractérisation».

Cette entrevue constitue l'un des moments les plus délicats du processus. Elle exige non seulement une préparation soignée (à partir des éléments d'ordre dynamique recueillis au cours des phases antérieures) mais aussi une technique bien élaborée de la part de l'interviewer.

En résumant, nous définirons ces objectifs en trois points principaux:

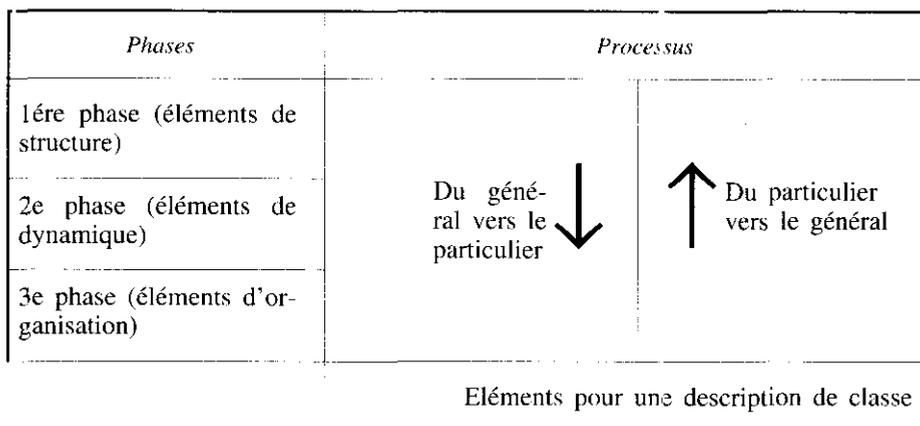
1. Connaître (ou confirmer) les intentions et les significations des comportements de l'observé dans une situation déterminée.
2. Vérifier la position du professeur face au «feedback» fourni par l'observateur (par exemple, sa possibilité de «décentration» par rapport à des aspects avec lesquels il s'est identifié antérieurement).
3. Relever des pistes afin de formuler le «problème central» du professeur.

Au cours du processus que nous avons décrit (fondamentalement centré sur l'analyse), nous avons accumulé et juxtaposé des données, ce qui nous a permis de parvenir à la détermination d'un ensemble vaste d'éléments qui rendent possibles diverses «caractérisations».

A partir de ces descriptifs, nous pourrions déterminer des procédés orientés vers la construction de synthèses interprétatives.

Ainsi, par exemple, à partir d'une situation concrète, nous pourrions procéder à la prospection d'éléments, qui servent de fondement à une explication du «problème central» soulevé au travers de cette même situation.

Figure 6.



Remarquons que nous partons du principe que la situation est quelque chose de paradigmatique, car elle contient, directement ou indirectement, des éléments rendant possible une explication plus vaste.

En d'autres mots, ce sera à partir d'un concret déterminé que l'on pourra faire une «interprétation située» des éléments de caractérisation.

Pour conclure: le modèle que nous venons de décrire prétend être un modèle de recherche pédagogique et non un modèle subsidiaire d'autres sciences. Il se caractérise fondamentalement par sa structure dynamique et a pour but principal la détection des fonctions pédagogiques impliquées par les situations d'enseignement-apprentissage. Grâce à la pluralité des procédures, techniques et instruments, le modèle rend possible une approche de plusieurs dimensions du phénomène pédagogique. Cependant sa flexibilité et son organisation structurelle permettent non seulement une sélection de procédures et d'instruments, mais aussi leur reformulation de façon à garantir une adéquation continue au réel. Finalement, l'organisation intentionnelle du parcours méthodologique permet que les opérations s'ensechaîment selon une logique définie, capable de saisir les données de façon structurée, permettant le croisement de niveaux de lecture et le relèvement progressif de pistes.

L'utilisation du modèle au Portugal nous a permis le développement de trois lignes de recherche: l'une est orientée vers les stratégies de caractérisation de situations pédagogiques et des fonctions accomplies par les interve-

TABLEAU 12

<i>Rubriques</i>	<i>Principaux éléments d'ordre informatif</i>	<i>Synthèses</i>	<i>Problèmes et hypothèses</i>
1ère. - <i>Sexe, âge et années de scolarité</i>	a) La classe est constituée de 27 élèves - 15 garçons et 12 filles b) Les âges se situent entre 12 et 15 ans (moyenne et mode 13 ans) c) 3 élèves ont redoublé une classe du cycle mais aucun n'a redoublé ni dans le primaire ni dans le secondaire	Classe <i>normale</i> en ce qui concerne le nombre d'élèves. Classe relativement <i>homogène</i> (pour l'âge), <i>équilibrée</i> (rapport entre sexes); <i>âges adéquats</i> à l'année de scolarité; <i>aucun ne redouble</i> la classe de l'année en cours	1. Les classifications obtenues dans les Travaux en Atelier et Education Visuelle (ceux qui atteignent les niveaux les plus élevés) et en Anglais (le niveau le plus bas) auraient-elles un rapport avec le niveau culturel et l'insertion socioprofessionnelle de la famille?
2ème. - <i>Horaires et niveaux d'apprentissage</i>	a) Horaire de l'après-midi avec 30 heures hebdomadaires b) Classe en «discontinuité» c) Assiduité moyenne des élèves entre 95 et 100 % d) Assiduité moyenne des professeurs de 83,2 % e) Trois niveaux d'apprentissage: 1.º mauvais et médiocre (1ère. période, 33,7%; 2ème. 38,4%); 2.º suffis. 1ère. période 42,5%; 2ème. 42,9%; 3e. bien et très bien; (1ère. période 23,6%; et 2e. 19,4%); f) <i>Aucun cas d'indiscipline n'a été enregistré</i>	<i>Horaire normal; bonne assiduité</i> des élèves; <i>assiduité «normale»</i> des professeurs; <i>rendement régulier</i> , mais <i>tendance vers le faible</i> qui <i>s'accroît pendant la 2ème. période</i> (différences nettes <i>entre les disciplines</i> ; les filles ont un <i>rendement scolaire nettement supérieur</i> ; sans problèmes d'ordre disciplinaire	2. La stabilité du groupe familial aurait-elle un rapport avec les problèmes de discipline? (Vérifier le comportement des élèves ne vivant pas avec leur père) 3. Les bonnes conditions d'habitation et la proximité de la maison par rapport à l'école favoriseraient-elles le manque de problèmes d'ordre disciplinaire?
3ème. - <i>Situation familiale</i>	a) Les groupes familiaux sont constitués de 3 à 6 personnes (moyenne 4,2) b) Seuls 2 élèves n'habitent pas aussi avec leur père; 12 habitent aussi avec leurs grands-parents c) Le nombre d'enfants par famille varie entre 1 et 3, la moyenne étant de 1,8 d) 10 élèves sont enfants uniques et 7 sont les aînés de la famille	Familles <i>stables</i> mais relativement <i>réduites</i> ; <i>nombre peu élevé d'enfants</i> ; <i>nombre élevé de grand-parents</i> (vivant avec les familles)	4. Vérifier en détail le rendement en situation scolaire) des élèves qui prennent du vin aux repas

<i>Rubriques</i>	<i>Principaux éléments d'ordre informatif</i>	<i>Synthèses</i>	<i>Problèmes et hypothèses</i>
4ème. - <i>Insertion socio-professionnelle</i>	a) L'instruction de la majorité des pères ne dépasse pas la CEP (20 parents sur 24) b) Globalement l'instruction des mères est inférieure c) 10 mères ne travaillent pas d) Les professions exercées par les pères se situant dans la couche sociale «inférieure élevée» (45,8%) et dans la couche «moyenne» (54,2%).	<i>Instruction des parents réduite l'insertion socio-professionnelle se situe au niveau moyen</i>	5. La présence de la mère ou des grandmère à la maison favorise-t-elle le rendement scolaire? 6. Est-ce que le rendement scolaire des filles est dû à une étude plus régulière et à une lecture plus intense?
5ème. - <i>Habitation</i>	a) Les habitations se situent dans les zones limitrophes de l'école (la majorité entre 300 et 1.000 m. de l'école) b) 24 élèves habitent dans un appartement; 3 dans un pavillon c) Les déplacements des élèves se situent en moyenne entre 5 et 10 min.; 6 se déplacent en autobus; le reste à pied d) A travers les «indicateurs de confort et d'hygiène» on pourra vérifier que les conditions d'habitation sont bonnes.	<i>Conditions d'habitation bonnes; habitations situées dans les zones limitrophes de l'école; temps de déplacement pour aller à l'école relativement courts</i>	7. Jusqu'à quel point les travaux ménagers des filles ont-ils des interférences dans leur rendement scolaire?
6ème. - <i>Alimentation</i>	a) Tous les élèves prennent 4 repas journaliers b) 26 déjeunent chez eux, 22 ont quelqu'un avec eux c) A travers les indicateurs utilisés on pourra dire que l'alimentation est «suffisante»	<i>Alimentation suffisante à tous les repas; presque tous les élèves déjeunent chez eux avec que qu'un</i>	
7ème. <i>Activités extra-scolaires</i>	a) Activités variées en période d'école ou pendant les vacances b) Plus grande incidence des filles sur la lecture, des devoirs et travaux domestiques c) Plus grande incidence des garçons sur «s'amuser et jouer» d) Les «indicateurs culturels» confirment certaines limitations particulièrement en ce qui concerne les lectures des garçons e) Seuls 2 élèves ont des activités religieuses	<i>Activités variées; différences marquées entre garçons et filles (celles-ci lisent plus, aident davantage à la maison, leurs devoirs sont faits de façon plus régulière)</i>	

nants dans le processus (élèves et enseignants); l'autre se dirige vers l'élaboration de programmes de formation d'enseignants par compétences; la troisième est centrée sur l'analyse du mode de travail pédagogique des élèves en classe.

Il s'agit d'une modèle de recherche, mais qui peut être utilisé (et nous l'avons utilisé) en tant qu'instrument de formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- DE LANDSHEERE, G. et BAYER, E. (s. d.): *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, Bruxelles, Coll. Documentation, 117 pages.
- DE KETELE, J. M. (1980): *Observer pour éduquer*. Peter Lang, Berne, 214 pages.
- ESTRELA, A. (1984): *Teoría e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. INIC, Lisboa, 493 pages.
- ESTRELA, M. T., et ESTRELA, A. (1976): *Essai d'application de la technique des incidents critiques à la formation des enseignants-perspectives de changement de l'attitude et du comportement, thèse de doctorat de 3^e cycle*. Université de Caen, 2 vol., Caen.
- HENRY, J. (1961): «L'observation naturaliste des familles d'enfants psychotiques». *Psychiatrie de l'enfant*. PUF, Paris, vol IV, no 1, pages 65-203.
- MIALARET, G. (1974): «Analyse psychologique des situations éducatives», dans DEBESSE, M., et MIALARET, G.: *Traité des sciences pédagogiques*, tome IV, PUF, Paris, pages 133-206.
- POSTIC, M. (1977): *Observation et formation des enseignants*. PUF, Paris, 336 pages.
- WRIGHT, F. (1967): *Recording and Analysing Child Behavior: With Ecological Data from an American Town*. Harper and Row, New York, 291 pages.

RESUMEN

Partiendo del principio de que la descripción es la primera fase de la construcción de la ciencia, se presenta un modelo de caracterización desarrollado en tres fases.

En la primera fase se identifican los elementos que constituyen la estructura, entendida ésta como estática, que corresponde al momento de recogida de «datos muertos». Esto constituirá, entonces, una primera perspectiva o mejor, una macro-perspectiva, que conformará «la anatomía» de lo que se va a estudiar.

La segunda fase se orienta hacia la captación de las manifestaciones observables del sujeto en situación, es decir, hacia sus perspectivas y sus acciones. Se trata de una perspectiva de análisis «fisiológico» en donde la perspectiva no es ya la de la acumulación de órdenes, sino la de su yuxtaposición con el fin de llegar a la deter-

minación de las pistas explicativas. El principio de intencionalidad del comportamiento está implicando en este esquema de agrupamiento de datos.

La interpretación, o mejor la elaboración de las interpretaciones sobre las acciones del individuo en situación, constituye la última fase del procedimiento de caracterización en la cual se intenta, a través de la superposición de datos, efectuar un micro-análisis de la realidad. Esta será la fase de determinación de los «principios de organización».

SUMMARY

Starting from the principle that description is the first stage of construction in Science, presented here is a model of characterization developed in three stages.

In stage one the elements which constitute the structure are identified. These elements are understood to be static and are those which correspond to the collection of «dead data». Thus, this is a first perspective, or better yet a macro-perspective, which shape the «anatomy» of what is to be studied.

The second stage is directed towards the observable manifestations of the subject in question, that is to say, towards its perspectives and actions. It is meant to be a «physiological» analysis in which the perspective is not only the accumulation of orders, but also its juxtaposition whose purpose is determining explanatory clues. The principle of Intentional Behaviour is implied in this outline of data collection.

The third stage is the interpretation, or rather the elaboration, of the interpretations of the actions of the individual in question. It is in this final stage of the characterization method that a micro-analysis of reality is carried out through the superposition of data. This is the stage of the determination of the «principles of organization».