

INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET PROBLÈMES DE NIVEAU

Les leçons d'une expérience américaine

Le niveau des études se maintient-il ? Ou bien au contraire assiste-t-on à sa dégradation ? Ces interrogations sont courantes dans nombre de pays. Aux États-Unis, une commission nationale exprime ses inquiétudes dans un rapport paru en 1983 : *A Nation at risk. The imperative for educational reform*. Le titre traduit bien l'alarme manifestée dans ce document. Ainsi suggère-t-on aux collèges, c'est-à-dire aux institutions d'enseignement supérieur ouvertes aux élèves de l'enseignement secondaire d'élever les conditions requises à l'entrée en mettant l'accent sur les prérequis dans certaines matières. Ces conditions devraient se répercuter sur l'enseignement secondaire dans le sens d'une normalisation des programmes. Elles pourraient entraîner une sélection plus grande dans l'enseignement secondaire. On peut s'interroger cependant. La normalisation souhaitée produira-t-elle réellement les effets escomptés ? Ne va-t-on pas ainsi à l'encontre d'un autre objectif assigné à l'enseignement secondaire : donner à tous les élèves une formation générale sans limiter les efforts à ceux qui sont effectivement capables d'entrer dans l'enseignement supérieur ?

Ces questions, très actuelles, peuvent être éclairées par un rappel historique. En effet, après une transformation progressive de l'enseignement élémentaire américain au début de ce siècle, le mouvement de réforme a commencé à se manifester dans l'enseignement secondaire après la première guerre mondiale. Une volonté de démonstration, l'expansion des effectifs, amènent à reconsidérer les objectifs de cet enseignement. Il importe, pense-t-on, de préparer les élèves à vivre dans une société démocratique et pour cela de soumettre la vie scolaire aux exigences de la démocratie. De même, l'école paraît appelée à donner à ces élèves des capacités utiles à la vie quotidienne de l'adulte au travail et dans les loisirs. Le cloisonnement des disciplines apparaît alors comme un obstacle. Un courant se développe en faveur de l'interdisciplinarité, mais il se heurte aux exigences requises pour l'entrée dans les collèges auxquels une fraction des élèves de l'enseignement secondaire désire accéder.

C'est alors que vont se développer aux États-Unis une expérience et une recherche dont les enseignements nous atteignent encore aujourd'hui. Cette entreprise, bien connue des experts anglo-saxons, n'a pas eu le retentissement qu'elle méritait dans l'univers francophone, il est donc utile de la rappeler ici.

En 1930, l'association américaine pour l'éducation progressive (*Progressive education association*) suscite la création d'une commission concernant les rapports entre les écoles secondaires et les collèges en vue de permettre des changements dans l'enseignement secondaire sans compromettre les chances des élèves désireux d'entrer dans l'enseignement supérieur. A l'époque, sur six élèves entrant dans les *high schools*, trois seulement obtenaient le diplôme de fin d'études et un d'entre eux entrait au collège. La commission inclut des personnalités réputées en provenance de différents secteurs ; présidents d'université, directeurs d'école, spécialistes de l'évaluation, philosophes de l'éducation. Elle obtint de 300 institutions d'enseignement supérieur une suspension pendant cinq ans de la

réglementation concernant l'entrée dans les collèges, à l'intention des diplômés d'une trentaine d'écoles secondaires désirant expérimenter de nouveaux contenus d'enseignement. Leurs élèves seraient ainsi acceptés sans tenir compte des cours suivis. Des lors la voie était ouverte pour une grande expérimentation. En 1932, une commission relative au curriculum de l'enseignement secondaire était créée en vue d'aider les écoles engagées dans l'expérience à développer des approches nouvelles. L'effort qui suivit est connu sous l'appellation *Eight year study*, une recherche de huit ans commençant en 1932 pour finir en 1940.

Les écoles concernées se caractérisent par un dénominateur commun : attention portée à l'individu, prise en considération des idéaux démocratiques. Mais une grande diversité peut être observée dans leurs formes institutionnelles : écoles publiques, privées, religieuses, ou dans le public atteint : milieux populaires ou milieux aisés. De même les expériences entreprises sont également variées avec néanmoins un fort accent sur des approches thématiques à caractère inter-disciplinaire.

Dès cette époque, les méthodes d'évaluation étaient très développées aux Etats-Unis. Un effort considérable fut donc entrepris dans ce domaine par une équipe dirigée par Ralph Tyler : 1.475 élèves furent l'objet d'un suivi depuis leur entrée à l'école secondaire jusqu'à leur départ du collège. Chacun d'entre-eux était soigneusement apparié avec un élève scolarisé dans une école comportant un programme traditionnel. Le groupe expérimental et le groupe témoin furent interrogés année après année et l'on demanda aux professeurs de collège une évaluation écrite et personnelle de ces élèves.

Au total, *les résultats furent satisfaisants pour le groupe expérimental*. Les élèves des trente écoles égalèrent ceux du groupe témoin. Bien plus, ils les dépassèrent. Leurs résultats furent dans l'ensemble meilleurs et parfois bien meilleurs. Dans une étude intensive menée en plus dans 25 collèges on trouva que les élèves des trente écoles obtenaient en moyenne de meilleurs résultats, qu'ils étaient plus précis, plus méthodiques, plus inventifs. Les élèves des écoles jugées les plus expérimentales étaient les meilleurs...

On s'apprêtait à tirer les leçons de cette expérience lorsque la guerre éclata en 1941. Après la guerre, l'association pour l'éducation progressive perdit sa popularité et un climat différent prévalut. Mais les résultats de la *Eight year study* demeurèrent une référence et on peut s'y reporter aujourd'hui encore.

Ils prouvent en effet que des programmes normalisés et imposés d'en haut à l'enseignement secondaire ne sont pas nécessairement les plus favorables à une amélioration du niveau des étudiants de l'enseignement supérieur. Ils mettent en valeur les effets positifs de certaines innovations pédagogiques. Face aux dangers d'une sélection précoce sur des critères inspirés par une conception étroite des disciplines académiques, Earlene Mitchell rappelle, dans un numéro d'*Educational Forum*, les acquis de la *Eight year study* : "Une histoire qui ne doit pas être oubliée" écrit-elle en sous titre de son article. Une histoire qui mérite d'être connue aujourd'hui en dehors du contexte américain, pourrait-on également ajouter.

J. H.



D'après : MITCHELL (Earlene).- "The eight-year study : a story not to be

forgotten." *The Educational Forum*, fall 1985, vol. 50, n° 1, pp.11-21.

On pourra lire aussi : STICKLAND (K).- "Eight-year study." In *International encyclopedia of education*.- Pergamon, 1985.

DES ATTENTES DIFFÉRENTES

VIS-A-VIS DE L'ÉCOLE EN MILIEU URBAIN

Quelles sont les aspirations des parents vis-à-vis de l'école? Des choix, des préférences, se manifestent-ils quant aux orientations pédagogiques? Quels sont les systèmes de valeur à l'oeuvre dans les représentations? La réponse à ces questions est essentielle lorsqu'on envisage l'enseignement en terme de service à l'égard d'une population.

Dans les sociétés urbaines contemporaines, y a-t-il ou non une relative homogénéité dans les valeurs en rapport avec l'école? Ou bien au contraire enregistre-t-on des différences substantielles: Comment gérer alors cette hétérogénéité? Charles E. Caouette avec la collaboration de Jacques Perron aborde ces questions dans une étude sur "le pluralisme au sein de l'école publique en milieu urbain".

Il relate une recherche effectuée auprès de 112 parents, hommes et femmes habitant soit à Montréal, soit dans sa banlieue. De ces parents, la moitié ont des enfants qui fréquentent l'école régulière ou traditionnelle et l'autre moitié ont des enfants inscrits dans une école alternative. Deux instruments de recherche ont été utilisés: un questionnaire de valeur d'éducation, créé par Perron en 1974 permet de déceler l'importance que les parents accordent à sept valeurs d'éducation soit: le statut, la réalisation, le climat, le risque, la liberté, la participation, la sécurité. L'autre instrument, l'*Education Scale* (ES-VII) créé par Kerlinger en 1969 sert à mesurer deux attitudes générales apr rapport à l'éducation à savoir: le progressisme et le traditionalisme.

L'analyse subséquente a révélé des différences significatives entre les sujets selon le sexe et l'école, mais non selon le lieu d'habitat.

L'école traditionnelle et l'école alternative rassemblent toutes deux des parents qui valorisent au plus haut point la réalisation.

Par contre, ces parents se distinguent nettement dans la manière d'atteindre cet objectif. Dans un cas, on croit que la réalisation de son enfant se fait par le biais d'un enseignement traditionnel qui met l'accent sur la sécurité et qui n'insiste sur la liberté que de façon modérée. Dans l'autre cas, on se dissocie de cette forme d'enseignement tant en accordant une grande importance à la liberté et en minimisant celle de la sécurité. "L'ampleur des différences observées entre les deux groupes de parents est telle que, sauf pour la réalisation, leurs systèmes de valeurs et d'attitudes sont diamétralement opposées et que, de ce fait, leurs positions quant à l'éducation sont pratiquement irréconciliables."

Ces différences sont indépendantes du lieu d'habitat. Les deux types d'écoles attirent des clientèles spécifiques indépendamment de l'emplacement géographique.

Toute généralisation nous paraîtrait abusive. Mais cette recherche n'en démontre pas moins l'existence d'aspirations fort diverses, voire antagonistes, au sein de la même société urbaine.

Ces aspirations peuvent-elles cohabiter dans des écoles communes ou requièrent-elles pour leur plein épanouissement des écoles spécifiques privilégiant tel ou tel style d'enseignement ? Charles Caouette décrit le développement actuel des écoles alternatives au Québec - on en compte déjà une douzaine. Il expose les raisons qui, selon lui, militent en faveur de la mise en oeuvre d'un pluralisme scolaire au sein du service public d'enseignement : voilà un texte important pour tous ceux qui s'interrogent sur le devenir de l'école dans nos sociétés urbaines.

J. H.



D'après : CAOUILLE (Charles E.) ; PERRON (Jacques) collab.- "Le pluralisme au sein de l'école publique en milieu urbain".- pp. 339-363. In : CRE-SPO (Manuel), LESSARD (Claude) éd.- *Education en milieu urbain*.- Montréal : Les Presses de l'université de Montréal, 1985.

◊ Un questionnement sur le même thème dans : HASSENFORDER (Jean).- "Valeurs et pédagogie".- *Education et Développement*, n° 133, mai 1979, pp. 2-12.

◊ Sur les écoles alternatives en Amérique du Nord : RAYWID (Marie Anne).- *Schools of choice. Their current nature and prospects*.- Phi Delta Kappan, juin 1983, pp. 684-688.

FIN DU DÉCLIN DES PERFORMANCES AUX ETATS-UNIS

Dans cet article les auteurs contestent le pessimisme du rapport gouvernemental *A nation at risk* qui avait confirmé les inquiétudes du public américain quant à la baisse de niveau de l'enseignement général illustré par une diminution des performances aux tests académiques.

Des comparaisons entre les résultats aux tests scolaires en mathématiques et en lecture en 1973 et 1982 montrent une nette amélioration des résultats. Le déclin des résultats aux tests d'entrée à l'université a également cessé (plus tardivement en mathématiques : après 1983).

Le déclin des performances à la fin des années soixante ne doit pas être uniquement attribué à l'échec de l'éducation, trop permissive, centrée sur l'élève. Il ne doit pas être dramatisé comme le faisait Copperman en 1979, arguant que les élèves de secondaire n'atteignaient que 39 % du niveau de ceux de 1965 ; (certains tests montraient un retard de 1 ou 2 ans d'aptitude à la lecture en classe terminale).

Une observation plus fine des statistiques montre que la population testée a changé ; le nombre d'élèves qui, ayant des résultats médiocres, se présentent aux tests d'entrée à l'université s'est accru. La taille des familles a également changé (les derniers nés ont de moins bons résultats). Le nombre d'enfants noirs

et immigrants dont les résultats sont moins bons s'est accru dans le secondaire. Les enfants entrent à l'école plus jeunes. D'autres facteurs non scolaires ont contribué au déclin des années 70.

Les auteurs attribuent 30 à 50 % du déclin des performances, aux changements démographiques. De plus ils constatent que les tests sont construits de telle sorte qu'une légère baisse de performance peut entraîner une forte baisse en équivalence de grade (par exemple des élèves de classe terminale perdent l'équivalent d'une année scolaire en lecture quand leurs réponses correctes aux tests passent de 72 % à 68 % au cours de la décade 70).

Il faut également savoir que la corrélation entre les performances scolaires classiques et les performances au niveau économique est peu significative : à un déclin de 12,6 % aux tests du lycée correspond une baisse de performance dans le travail de seulement 3,1 %.

De plus la comparaison des résultats aux tests sur de longues périodes est compliquée par le fait que les normes de ces tests sont périodiquement transformées et pour fixer les équivalences on fait passer les anciens et les nouveaux tests à des groupes échantillon d'élèves contemporains - ce qui introduit des risques d'erreurs.

L'article conteste également les interprétations données sur les causes du déclin : selon F. Armbuster durant l'époque Kennedy des éducateurs activistes ont favorisé "la loi des voyous" et transformé les programmes et les méthodes au point de laisser les élèves déterminer eux-mêmes quand, comment et quoi étudier. Copperman a jeté le blâme sur les mouvements d'éducation ouverte et l'abandon des rapports d'autorité créant une contre-culture anarchique, ainsi que sur la multiplication des centres pour jeunes en rupture sociale qui encouragent l'irresponsabilité en créant une alternative au système des valeurs inculquées par l'école. L. Stedman et C. Kaestle remarquent que le déclin s'est produit dans les années 70 et non pendant les mouvements sociaux des années 60. De plus cette baisse ne concerne que certains secteurs de l'enseignement, dans d'autres les résultats sont parfois meilleurs. La critique de la "Commission Nationale sur l'Excellence en Education" déplore à tort le relâchement de la formation générale : l'étude d'échantillons réellement représentatifs au plan national indique au contraire une augmentation des effectifs dans les disciplines "classiques".

Les auteurs analysent enfin les raisons de l'arrêt du déclin scolaire : selon eux la configuration familiale a changé, le nombre d'abandons scolaires s'est accru - d'où une population secondaire plus sélectionnée, les écoles ont concentré leurs efforts sur les compétences mesurables dans les tests, les élèves ont été soumis fréquemment à des tests systématiques lors des recherches sur les "écoles efficaces".

Mais ce retour à l'enseignement de base ne se fait-il pas au détriment de l'effort sur les compétences de haut niveau ? La reprise des méthodes anciennes avec un programme, un livre uniques pour chaque grade et un enseignement magistral avec exercices et récitation de leçons ne va-t-elle pas limiter l'éducation à une accumulation de savoirs au détriment de la prise de décision, du développement de la personnalité et de la créativité ? L'école doit trouver un équilibre pédagogiquement efficace entre le développement de la personne et



D'après : STEDMAN (Lawrence C.), KAESTLE (Carl F.) - "The test score decline is over : now what ?" - In : *Phi Delta Kappan*, Vol. 67, n° 3, Novembre 1985, pp. 204-210.

MÉTHODES DU TRAVAIL INTELLECTUEL ET PROGRAMMES

Les éducateurs et le public se sont inquiétés de l'insuffisance des méthodes de travail intellectuel des élèves : l'"Evaluation Nationale du Progrès Educatif" a constaté une faiblesse des processus logiques nécessaires à une communication claire et la "Commission Nationale pour l'Excellence en Education" a jugé insuffisante la maîtrise des techniques mentales telles que la résolution de problèmes ou inférences. L'apprentissage du raisonnement devrait être ajouté aux apprentissages de base tels que la lecture, l'écriture, les mathématiques, etc. Mais la façon d'enseigner les méthodes de réflexion est sujette à controverses.

Certains pédagogues pensent que l'on peut enseigner les méthodes de travail en soi à l'aide d'exercices spécialisés, séparément des contenus des disciplines : il faut alors "isoler des techniques cognitives spécifiques et créer un matériel pédagogique approprié à chaque technique". Des programmes de "raisonnement stratégique" de "structuration de l'intelligence" sont proposés (cf. Bossone, 1983). Mais les psychologues ne s'entendent pas sur ce qui constitue exactement l'acte de penser.

Même les processus de visualisation abstraite en mathématiques ou les activités psychomotrices les plus intuitives en athlétisme, passent dans la vie scolaire par la médiation du langage. Selon Thaiss le langage, la pensée et la connaissance sont inséparables. Si l'enseignement de la structure de la phrase, de la composition, du style, appartiennent au professeur d'Anglais, à travers tout le curriculum le langage importe, en tant que "verbalisation de la compréhension à l'intérieur de chaque champ disciplinaire". Les travaux écrits permettent à l'élève d'exercer les processus de pensée générique ; tous les exercices de préparation à l'écrit servent à organiser la pensée afin de produire un travail écrit cohérent qui traduit une compréhension profonde du sujet étudié.

Si l'on réfléchit au processus par lequel nous appréhendons un contenu nouveau et difficile, nous constatons qu'au premier stade nous saisissons les concepts fondamentaux sans pouvoir les exprimer clairement, encore moins rédiger. Puis nous donnons peu à peu une forme à cette connaissance grâce à des questions, des discussions, une organisation du matériel. Nous "reconnaissons" la structure d'un sujet (ce que nous faisons lors de simples réponses à un test objectif) et de plus nous manipulons les idées, nous leur donnons un ordre particulier. Le langage est un moyen de penser, pas seulement un outil pédagogique et il permet de vérifier que les méthodes de travail intellectuel sont vraiment acquises.

Aussi peut-on préférer enseigner les méthodes de travail intellectuel à travers les disciplines étudiées traditionnellement : certaines méthodes de réflexion sont

spécifiques d'une discipline, mais la plupart se trouvent dans l'ensemble des sujets enseignés : la définition, la classification, la spécification, la comparaison et le contraste apparaissent dans tous les programmes. L'enseignement du langage, ici l'Anglais, implique la maîtrise des principales techniques de pensée, puisque la pensée et le langage sont intimement liés et que l'écriture nécessite toutes les super-structures cognitives : organisation des idées, continuité, cohésion, etc. L'écriture en tant que mode de pensée a été analysée par Hays, la relation entre discussion et pensée par Stanford, Roark et Staton. Selon Pearson et Tierney la lecture est une activité mentale qui implique la construction de la signification. L'enseignement de la méthode de pensée créative logique et critique fait partie du cœur même du programme d'Anglais.

Le développement des méthodes de travail intellectuel passe donc par l'enseignement de la langue qui se fait à travers toutes les matières du programme scolaire. N. R.



D'après : SUHOR (Charles).- "Thinking skills in English and across the curriculum".- In : *ERIC/RCS News Bulletin*, automne 1985, pp. 1-2 ; Bibliogr.

OÙ EN SONT LES "ÉCOLES POLYVALENTES" ?

D. Hargreaves décrivait en 1982 la naissance difficile des écoles polyvalentes, "enfant non désiré pour beaucoup de gens guettant l'occasion de commettre un discret infanticide (...) mais qui survécut". Depuis, la fiabilité du système, déjà contestée s'est affaiblie.

Les premières expériences d'organisation polyvalente datent de 1947. Le lancement officiel de cette réorganisation commence de façon d'ailleurs assez confuse, en 1965. Il y a eu un manque de définition des orientations et des offres d'enseignement égalitaires, par crainte du dirigisme. Beaucoup d'écoles ont réintroduit une sélection interne et des "filières" et retournent à une politique d'éducation méritocratique.

Le premier dossier noir intitulé *Fight for education* de Cox et Dyson, 1969, marque la fin de l'optimisme envers cette politique "radicale" accélérée par des signes de déclin du niveau scolaire, notamment en lecture (cf. rapport Bullock).

La réorganisation du Conseil Scolaire a permis au gouvernement de réduire l'influence des professeurs. Par la suite, le contrôle central de la certification des professeurs a été renforcé et le budget de l'éducation réduit.

A travers des études de cas qui représentent les divers types d'écoles polyvalentes - certaines reconnues, d'autres toutes récentes, urbaines, suburbaines, construites "sur mesure" ou éclatées en plusieurs sites, multiraciales ou non, novatrices ou conservatrices. Cet ouvrage essaie de donner une image concrète du travail quotidien, des expériences courantes vécues du point de vue des élèves et des professeurs dans des écoles ordinaires qui ne sont pas des cas célèbres en bien ou mal. Les exemples sont dispersés dans l'ensemble du pays y compris les

régions du Nord, très touchées par le chômage et la plus grosse concentration urbaine, Londres.

Plusieurs auteurs s'attachent à interpréter la perception qu'ont les élèves de leur expérience et des événements scolaires : par exemple, le vécu du transfert d'une "école moyenne" à une école secondaire polyvalente généralement assez anxigène, qui est suivi par les chercheurs du trimestre terminal de l'école moyenne jusqu'à la fin du troisième trimestre dans l'école secondaire. Les problèmes d'adaptation non seulement à la demande de performance scolaire mais aussi à la culture, aux codes de comportement de la communauté de jeunes, sont analysés. Durant cette période les élèves se forment une identité et rapidement se différencient en rôles qu'ils jouent généralement tout au long de leur scolarité : les comportements conformistes ou de rejet, les performances brillantes ou les contre-performances, les groupes d'affinité se dessinent. Parmi les éléments qui fondent ces clivages entre les élèves L. Davies examine particulièrement le facteur sexe et la conduite. Selon l'auteur les enquêtes constatent une moindre participation des filles aux discussions orales et une moindre interruption de l'orateur avec au contraire une écoute plus attentive, donc une attitude plus passive des filles cependant que dans les épreuves écrites les filles réussissent mieux les réponses de type essai comparé tandis que les garçons réussissent mieux dans les réponses au questionnaire à choix multiple de réponses (ce qui les avantage dans les exercices sur ordinateur). De plus dans les classes mixtes, les professeurs consacrent plus de temps aux élèves masculins et les filles, par souci de se conformer à l'image type de la féminité, évitent de se montrer trop brillantes. En conséquence la co-éducation est mise en cause.

La séparation des élèves et même des professeurs selon les sexes et les catégories apparaît également dans l'étude de C. Buswell d'une école secondaire polyvalente du 2e cycle : les filles ne sont prises en considération qu'"après" une réussite, alors que les échecs des garçons sont plutôt attribués au manque d'effort qu'au manque de capacité. Cette recherche met en évidence l'inadaptation de ces classes terminales au nombre croissant d'élèves de niveau très inégal qui y rentrent, faute de trouver des emplois. Les élèves de niveau avancé sont souvent déçus dans leur attente. L'auteur déplore par ailleurs une tendance à la bureaucratisation qui vide de plus en plus l'éducation de son contenu, accentue la hiérarchie, privant les jeunes d'autonomie et d'initiative.

Le deuxième groupe d'articles est consacré au mouvement éducatif et au curriculum. Le problème de l'indiscipline et de la violence dans les écoles secondaires polyvalentes, largement évoqué dans la presse, est remis à sa vraie place : la préoccupation dominante concerne l'indiscipline courante, l'agitation et non les actes de violence, rares. Un obstacle majeur à la résolution collégiale de ces problèmes est la pression exercée sur les enseignants pour qu'ils ne fassent pas appel au personnel d'encadrement para-scolaire ("pastoral care") pour les aider, de crainte de paraître incompetents. Autre fait sujet à controverses : le groupement d'aptitudes mixtes. Cette méthode d'organisation, bien qu'appliquée à un tiers seulement de la population scolaire est considérée comme générale et néfaste aux meilleurs élèves et reflétant un idéal d'égalitarisme alors que, selon les praticiens, elle vise à diminuer les problèmes de discipline du système des "filières". B. Davies et J. Evans estiment que l'abandon de l'hétérogénéité traduit l'acceptation de l'échec scolaire pour une catégorie d'élèves alors que la persévérance a permis d'élargir les définitions de

stratégies pédagogiques appropriées aux aptitudes différentes.

La séparation de fait des élèves s'exprime souvent par l'orientation des meilleurs vers les disciplines académiques "utiles" (issues de la *Grammar school*) et des autres vers les sujets plus "pratiques" tels que les études du monde rural et l'environnement.

Le dernier groupe d'articles traduit le point de vue des enseignants et directeurs. Le rôle du chef d'établissement, trop ignoré des chercheurs en éducation, est décrit ici par R. Burgess à partir d'exemples concrets : quatre secteurs de responsabilité sont évoqués : le curriculum, l'organisation de l'école, la responsabilité humaine, les relations avec l'extérieur. L'ingérence grandissante des Autorités Locales de l'Éducation dans l'organisation scolaire et financière met en cause cette responsabilité. Les problèmes de carrière et d'image de la fonction enseignante sont étudiés - la baisse de la population scolaire entraînant une stagnation donc un vieillissement du personnel enseignant. La réorganisation de l'enseignement secondaire a sévèrement affecté les professeurs dans la mesure où beaucoup se sentaient mal préparés au changement et non associés à ses objectifs. Les relations de l'école polyvalente avec le pouvoir local et celles, concomitantes, du pouvoir local avec le gouvernement central au plan de l'éducation sont enfin analysées par C. Hunter notamment dans le domaine financier : les réductions de crédits ont influencé tous les aspects de l'éducation - moyens, méthodes, programmes, bâtiments, personnel, oeuvres périscolaires. Le renforcement du contrôle du gouvernement central est accru et regretté dans la mesure où il prive le système scolaire d'une participation active dans le renouveau de la société post-industrielle (le Ministère de l'Éducation est progressivement déssaisi de l'éducation post-obligatoire, largement professionnelle, au profit du Ministère de l'Emploi).

L'alternative actuelle est de promouvoir le rôle du système scolaire polyvalent ou d'en accepter la dévalorisation. N. R.



D'après : BALL (Stephen J.) ed.- *Comprehensive schooling : a reader.* London : The Falmer Press, 1984.- Vol. I, 304 p. : tabl. 23 cm. (Issues in education and training series.) Bibliogr. Index.