

Innovations et recherches à l'étranger

LA FORMATION CONTINUE : UN RÈGLEMENT DE COMPTE AVEC LA SCOLARITÉ

L'éducation des adultes est souvent considérée comme une étape post-scolaire. Contre cette tendance à associer exclusivement formation et emploi et à enfermer l'offre éducative post-scolaire dans un découpage linéaire de la vie professionnelle, la conception de la formation proposée s'appuie sur les *réécits biographiques des adultes*. En effet, toute formation devrait comporter une phase de clarification en rapport avec l'histoire de sa scolarité. La formation ne se construit pas par accumulation, elle avance et recule, traversée de questionnements, d'approfondissements et de fuites, fabriquée de toutes sortes d'influences. C'est un processus qui n'appartient à personne d'autre qu'à celui qui le "sculpte" avec le matériau dont il peut faire usage.

Les nombreuses biographies éducatives entendues dans le Groupe de Recherche sur la Formation des Adultes et leur processus d'apprentissage (GRAPA) ont permis de dégager les traits dominants de ce processus de formation. Le temps universitaire de formation continue est vécu comme un règlement de compte avec le parcours scolaire. Quand on a vécu des échecs, la perspective d'une licence universitaire est réparatrice. Elle tend à compenser à faire oublier, à ouvrir l'avenir.

Le temps de formation continue remue la mémoire que chacun a de son passage à l'école. L'expérience du passé scolaire balise la signification attribuée à un nouvel engagement dans le champ de la formation continue.

Ceux qui entrent à l'université sans Maturité (1) sont parfois inhibés par le sentiment de lacunes culturelles et scolaires. Pour d'autres, l'évocation de la scolarité antérieure réveille le souvenir d'orientation suivie à contre-cœur ou d'une scolarité trop appliquée. Les expériences de vie affective et sociale peuvent déclencher aussi des attentes qui n'existaient pas auparavant : besoin de découverte culturelle, de reconnaissance sociale, de sécurité personnelle. Pour les femmes, un besoin d'insertion sociale, permettant des rôles différents de ceux d'épouses et mères. Le temps des études universitaires n'a pas la même signification selon l'âge de la vie auquel elles sont effectuées.

Il est frappant de constater que, pour les étudiants plus âgés, l'entrée à l'Université s'est faite à l'aide du *conseil* et de l'*appui* d'un ami, d'un collègue ou d'un proche. Le fait de n'être plus en âge scolaire, jette le discrédit sur l'aptitude à réussir des examens. Au cours des études, les groupes de travail

jouent un rôle de réconfort. La structure mentale d'accueil des évaluations est totalement façonnée par l'expérience scolaire. Une évaluation trop facile n'est pas prise au sérieux et, la formule d'examen, souvent méprisée et crainte, représente la seule modalité d'évaluation donnant le sentiment d'avoir satisfait aux exigences. Cette ambivalence est révélatrice des contradictions plus profondes entre la volonté d'achever sa scolarité et le désir de travailler intellectuellement avec une grande liberté d'esprit.

L'expérience éducative est, originellement, une expérience de dépendance. Or les biographies éducatives témoignent toutes d'une volonté d'autonomie. L'affirmation d'une pensée personnelle et la faculté de s'exprimer en public semblent de même liées à la découverte de savoirs propres dont le sens et la valeur ne sont plus uniquement tributaires de certifications.

Paradoxalement, le sceau du *savoir académique* autorise une *pensée à devenir elle-même*.

L'élaboration du récit biographique revêt en conséquence une portée considérable pour la formation des adultes parce qu'elle leur permet d'actualiser le sens de leur scolarité dans le mouvement d'une émancipation de leur réflexion personnelle. Elle facilite la conscience chez l'adulte de l'articulation entre l'apport de la culture scolaire et la spécificité de son cheminement intellectuel. L'éducation des adultes, pour devenir formatrice, doit aborder de front le problème des traces imprimées dans la mémoire des adultes par leurs apprentissages scolaires.

La démarche biographique permet de saisir la genèse des savoirs de référence, en bref, pour quoi et comment l'adulte apprend ce qu'il sait.

C. E.

(1) Maturité : diplôme suisse d'entrée à l'Université.



D'après DOMINICE (Pierre).- La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité in *Bildungsforschung und Bildungspraxis.- Education et Recherche* (Genève), n° 3, 1986, p 63-71.

LE RAPPORT PLOWDEN, 20 ANS APRES

Dans les années soixante l'enseignement primaire obligatoire était indiscutablement une entreprise d'Etat, bien que les partis politiques n'exercent pas une influence excessive sur le système éducatif. L'expérimentation et la diffusion des innovations dans ce système décentralisé où les écoles et les Autorités Locales jouissaient d'une notable autonomie s'opéraient sous la surveillance très libérale de l'Inspectorat. L'intégration des sciences sociales et psychologiques a marqué l'histoire de la conception d'une politique de l'enseignement primaire. Cette politique formulée en 1966 dans le rapport intitulé "Children and their primary schools" est le résultat de trois années d'études du "Central Advisory Council for Education" (CACE) en Angleterre, présidé par Lady Plowden. (Un Conseil similaire au Pays de Galles a donné naissance au Rapport Gittins qui, outre des conclusions comparables, s'était orienté vers le problème des écoles rurales et du bilinguisme).

Le travail de la Commission Plowden a commencé en 1963 époque à laquelle les grands problèmes de la Grande-Bretagne d'après-guerre sont apparus, sans entamer la confiance de celle-ci quant à la capacité de les résoudre par une politique éducative efficace. L'"Oxford Review of Education" a proposé à divers spécialistes, experts en politique et administration de l'éducation, enseignants-chercheurs ayant participé aux actions dans les écoles, de faire un tour d'horizon sur les effets du Rapport Plowden vingt ans après, sur la situation actuelle des écoles primaires et sur les perspectives. Dans un recueil d'articles, partisans et détracteurs du projet Plowden justifient ou mettent en exergue certains échecs, soulignent le succès ou l'abandon de certaines recommandations. Dans un premier temps sont examinés ici le contenu du Rapport, son application et l'innovation principale que constitue la création des Zones d'Education Prioritaires. Dans un second temps sont analysés l'évolution de la recherche pédagogique en Grande-Bretagne et ses liens avec le Rapport.

1 • Le rapport Plowden : contenu, objectifs, résultats

Le Rapport Plowden proposait un mode d'éducation centré sur l'enfant, sur le respect de son rythme de développement cognitif ; constatant l'effet discriminatoire des inégalités sociales, de la pauvreté, il voulait orienter le système éducatif vers une discrimination positive grâce au développement des écoles maternelles (renfort de l'éducation familiale), des écoles du soir

pour les adultes ("Community schools"), des Zones d'Éducation Prioritaires ("Educational Priority Areas", EPA) recevant une aide intensive. Le Rapport Plowden proposait un schéma directeur pour une pratique pédagogique réussie. Madame Thatcher, alors nouveau Ministre de l'Éducation, avait approuvé le programme d'aide aux écoles maternelles sous contrôle du gouvernement central, l'identification des besoins, la mise au point des programmes et l'organisation interne de ces écoles étant sous la responsabilité des Autorités Locales.

Pour certains critiques le Rapport Plowden n'était pas vraiment nouveau : les mots clé en étaient "communauté" et "égalité" ce qui supposait une appréciation réaliste du rôle de l'éducation dans la société évolutive et l'élaboration d'une théorie du changement social. La psychopédagogie avait déjà adopté une optique d'égalisation des chances en conduisant des recherches sur l'environnement et le rythme individualisé favorable à la compensation des handicaps scolaires. L'influence de Piaget sur la conception de l'intelligence de l'enfant est explicite, la primauté étant attribuée à l'apprentissage par la découverte c'est-à-dire par l'initiative personnelle. L'idée novatrice est que les maîtres doivent élaborer une pratique pédagogique quotidienne qui incite à l'apprentissage actif. Le fondement théorique du Rapport Plowden étant second en regard de ses aspirations idéologiques, il convient d'examiner le sort de son idéal d'enseignement informel : les méthodes centrées sur l'enfant ont survécu en partie, notamment en raison de leur effet positif sur le développement affectif mais les méthodes traditionnelles semblent légèrement moins payantes dans le domaine de la langue et des mathématiques. La séparation en méthodes informelles et traditionnelles paraît aujourd'hui moins probante que la validité de l'évaluation des besoins de l'enfant et la mise au point des tâches en conséquence par le maître ainsi que l'atmosphère de la classe et la motivation pour apprendre.

Ceux qui évaluent les critiques faites à l'aventure de Plowden avancent plusieurs opinions : selon A.H. Halsey la réforme scolaire s'est avérée insatisfaisante faute d'une aide continue et complétée par des réformes simultanées dans les autres domaines sociaux (emploi, santé, logement...) : la liaison entre les connaissances acquises dans le domaine des sciences sociales et l'action politique ne s'est pas établie. Maurice Kogan souligne certaines contradictions internes : d'une part le rapport invoque la primauté du développement naturel de l'enfant dont l'école doit seulement favoriser l'épanouissement par un enseignement individualisé, d'autre part, constatant les inégalités sociales génératrices de handicaps scolaires il propose des solutions globales appliquées dans les zones indentifiées comme prioritaires et agit comme une redistribution de ressources. Selon Brian Simon (cf. "Does education matter ?") la focalisation sur l'enfant pris individuellement n'était pas réaliste : le maître ne peut s'adapter à la progression de chacun de ses 30 élèves et en même temps assurer un tronc commun de connaissances. Le déterminisme des programmes formels est rejeté par la commission Plowden mais la moyenne des maîtres ne peut gérer un programme hautement individualisé. Quant aux recherches sur lesquelles s'appuie le rapport, elles sont accusées souvent de manquer de rigueur et d'entériner les affirmations de celui-ci : dans certains cas les recommandations "de bon sens" (réduction

de la taille des classes pour de meilleurs résultats) contredisaient les données collectées par les chercheurs. Pour Philip Gammage, le constat d'échec de la "révolution" Plowden est tout à fait abusif, cette révolution n'ayant pas eu lieu faute d'avoir été appliquée pleinement : il évoque à ce propos le "jeu du téléphone arabe" : au fil des commentaires les faits sont déformés, on juge comme des réalités des méthodologies, qui n'ayant été que très partiellement et sporadiquement appliquées ne peuvent être tenues pour responsables d'une baisse du niveau scolaire. De son expérience professionnelle d'enseignant, Ph. Gammage tire la constatation d'une grande stabilité dans les méthodes de préparation des leçons, dans la fidélité à l'enseignement traditionnel des "3R" (reading, writing, arithmetics) qui remplit les 3/4 de l'emploi du temps. Les méthodes de travail en petits groupes appliquées pendant le reste du temps facilitent les interactions, comme le souhaitait le Rapport Plowden(;) par contre les méthodes de découvertes sont peu appliquées car elles exigent des professeurs très qualifiés et un taux élèves/professeur réduit. Parmi les changements il note la suppression des "filiales" de sélection (bien que le travail par groupes à l'intérieur d'une même classe soit parfois une sélection déguisée), une nouvelle approche de la technologie et de la science (remplaçant la "leçon de choses" d'autrefois); des manuels scolaires plus attrayants et progressifs, une atmosphère de classe plus détendue. Contrairement aux accusations du "Black Paper" l'enseignement magistral des matières de base n'a pas été délaissé et la baisse de performance en lecture et mathématiques n'est pas confirmée par des résultats quantitatifs de recherche probants. Mais les partisans de la pédagogie de l'effort et de la contrainte, tels R. Scruton, estiment que le rapport est à l'origine des difficultés actuelles de l'enseignement primaire.

Le cas des ZEP ("E.P.A")

L'un des points clé de la politique du Rapport Plowden fut le soutien urgent aux écoles des régions défavorisées notamment les zones urbaines à fort taux d'immigrants, de chômeurs. Un programme d'aide financière et un plan de recherche-action de 3 ans furent mis en oeuvre. A la fin des années 70, les programmes des ZEP ont disparu. George Smith retrace le contexte historique de la maturation, du développement et de l'échec de ce programme : la commission a établi une synthèse entre la grande entreprise américaine d'une politique scolaire "anti-pauvreté" et les idées déjà avancées en Grande Bretagne par le Rapport Newson qui soulignait la nécessité de retenir les bons enseignants dans les quartiers défavorisés (taudis, grands immeubles concentrationnaires). L'idée de créer un environnement éducatif compensatoire semblable au projet "Head Start" américain a induit une politique cohérente de "discrimination positive" pour relever les résultats scolaires des enfants les plus défavorisés (10 % des écoles) jusqu'au niveau national moyen. A un ensemble de mesures classiques : classes moins chargées, professeurs gratifiés d'une indemnité supplémentaire, secondés par des auxiliaires, amélioration des locaux et création d'écoles, s'ajoutaient quelques innovations : établir une communication entre les Ecoles Normales et les ZEP et surtout ouvrir le dialogue entre l'école et les parents, l'école et la communauté. Une

recherche-action fut d'ailleurs entreprise pour évaluer les effets de la participation parentale sur le travail scolaire des enfants. Le contenu détaillé des programmes n'était pas imposé mais les recherches ultérieures devaient aboutir à une identification des innovations les plus fructueuses. Au niveau du gouvernement central, le projet fut approuvé mais faiblement subventionné : on finança la construction, l'augmentation des places en maternelle, la subvention aux enseignants mais pas les projets expérimentaux, les plus imaginatifs. Les Autorités Locales eurent le soin de désigner les zones prioritaires, de façon informelle (seule l'Inner London Education Authority utilisa des critères d'identification précis).

Les idées et les méthodes des ZEP (amélioration des programmes pré-élémentaires, participation des parents, visite d'éducateurs à domicile pour les enfants de moins de 3 ans...) gardèrent leur impact au-delà de leur suppression (1972) notamment grâce à la vulgarisation des travaux de l'équipe de Liverpool. Elles furent en partie reprises dans des programmes ultérieurs : "Programme Urbain" "Projet de Développement Communautaire", "Zones de Priorité Sociale". La principale cause de l'échec est financière : le début de la crise économique entraîna une réduction du budget de l'éducation ; le soutien politique fut insuffisant ; la mise en pratique de la politique de discrimination positive se révéla délicate : le choix des écoles prioritaires paraissait parfois arbitraire. D'autres facteurs incitèrent au désengagement : la description des milieux défavorisés un peu moralisante créa des stéréotypes négatifs en présentant ces populations comme une collection de cas sociaux. Le rapport Plowden hésitait entre une vision structurelle du cercle de la pauvreté et un concept de pathologie sociale (la famille transmettant les désavantages). Des recherches ultérieures (cf. Barnes & Lucas. 1975) ont montré que les enfants "à risque" (d'après une liste de 8 critères individuels de désavantage) n'étaient que très partiellement localisés dans ces zones prioritaires. De plus, cette réforme souffrit d'un déclin du mouvement d'éducation compensatoire américain qui l'avait inspirée : l'inefficacité, du moins à moyen terme, du projet Head Start, dans une période de récession économique déconsidéra l'éducation comme instrument de changement social.

Mais l'échec des ZEP n'était peut-être que passager : en effet aux Etats-Unis les recherches à long terme (sur des jeunes suivis de 5 à 19 ans) montrent un effet positif des programmes pré-scolaires, le mouvement pour les écoles efficaces reçoit le soutien présidentiel. Par ailleurs les investissements britanniques dans d'autres secteurs sociaux se révélant décevants le facteur éducation redevient une composante essentielle. Dans ces conditions les idées de la réforme des ZEP pourraient-elles revivre et sous quelle forme ? La politique de ciblage des zones reste valable même si les problèmes ne sont pas aussi nettement circonscrits que prévu, à condition d'attribuer les subventions spéciales en fonction des critères plus précis et sans indice d'exclusion. Les expériences américaines pourraient aider à identifier les stratégies éducatives les plus efficaces et il faudrait élaborer une théorie du désavantage éducatif qui combine les explications structurelles, individuelles et éducatives d'une infériorité de niveau scolaire dans certains secteurs. Un tel effort serait rentable car les secteurs défavorisés contiennent un potentiel de talents non exploités et de plus la société est en partie responsable des inégalités.

2 • Relation entre la recherche pédagogique et le rapport Plowden

Ainsi on reproche au Rapport Plowden et ceci d'une façon quasi-générale, la faiblesse de ses fondements théoriques et la grande place accordée aux prises de positions idéologiques. Sylva, Bryant et Donaldson expriment leurs doutes quant à la notion de développement par palier successif et reprochent à Piaget de se préoccuper de l'environnement physique de l'enfant au détriment du contexte social. Nonobstant ces réserves, il est indéniable que l'observation de la classe et des modalités d'enseignement fut un des secteurs les plus dynamiques de la recherche en éducation ces vingt dernières années sous l'impulsion du Rapport Plowden. Il s'agissait en effet d'étudier les changements dans l'organisation de la classe qui entraînaient l'individualisation de l'enseignement.

La plupart de ces recherches eurent l'école primaire pour terrain dans la mesure où l'observation est plus aisée lorsqu'il y a un seul enseignant par classe.

Afin de rendre compte dans une perspective empirique de l'utilité du modèle proposé par Plowden, on examinera l'évolution des tendances dans la recherche en éducation.

Les styles d'enseignement

Les études en ce domaine débutèrent à la fin des années 60 jusqu'au début des années 80. Un certain nombre d'entre elles prirent comme point de départ les attitudes préconisées dans le Rapport afin d'en vérifier la pertinence. Ces études aboutirent à des dichotomies telles que : méthodes actives / méthodes traditionnelles (cf. Barker Lunn, 1970), enseignement informel / enseignement formel (cf. Cane et Smithers, 1972), méthode exploratoire / enseignement didactique (cf. Bennet, 1976 ; l'Inspection, 1978). Aux Etats-Unis les recherches sur l'école ouverte s'inscrivent dans cette mouvance.

Un deuxième courant prit comme référence théorique les *modèles interactifs*. Les différents aspects de l'interaction enseignant / élève donnèrent lieu à des classifications où le rôle de l'enseignant est prédominant tel que acteur-directeur (Eggleston et al., 1976), et animateur de la classe (Galton et al., 1980). Cette dernière recherche intitulée "Recherche ORACLE" (Observation, Recherche et Evaluation de l'Enseignement en Classe) dura de 1975 à 1980. A l'heure actuelle, on a cerné les limites d'une approche focalisée sur les styles d'enseignement de l'enseignant. En effet, elle presuppose une relation directe entre l'attitude de l'enseignant et les acquisitions de l'enfant. Cela revient à nier implicitement toute action de l'enfant sur son propre apprentissage. Le corpus essentiellement descriptif sur les pratiques des enseignants montre que la réalité a peu de rapports avec l'idéal défini par Plowden.

Susciter l'occasion d'apprendre

Une autre approche émergea au milieu des années 70. à partir d'un modèle d'apprentissage élaboré en 1963 par Carroll et affiné depuis par Bloom, Harnischfeger et Wiley (1976). L'affirmation de base est qu'il n'y a pas de relation directe entre le comportement de l'enseignant et la réussite de l'élève. En fait, tous les effets de l'enseignement sur l'apprentissage sont médiatisés par les activités scolaires de l'élève.

Dans cette perspective, la notion du temps passé est considérée comme déterminante dans l'acquisition de la maîtrise d'un domaine. La réussite de l'élève est l'axe central et l'enseignant a pour tâche de gérer l'attention et le temps des élèves en adéquation aux objectifs pédagogiques assignés à la classe. Ces présupposés ont influencé et la recherche en cours, et l'interprétation de recherches précédentes qui avaient utilisé des concepts similaires. La définition la plus large de "l'occasion d'apprendre" réside dans la quantité de temps scolaire alloué à l'enfant par jour et sur toute l'année. On a pu constater en Grande-Bretagne et dans la même région des disparités allant jusqu'à 6 heures par semaine. Au plan individuel, le temps scolaire dépend de la fréquence des absences et du nombre de devoirs à faire à la maison. Dans la classe, il dépend des curricula. Dans la mesure où il n'y a pas de contrôle central ni local en Grande-Bretagne, les variations sont grandes d'une école à l'autre et parfois d'une classe à l'autre au sein de la même école.

Par exemple, pour une moyenne de 4 heures 1/2 de mathématiques, certaines classes en conservent 2. d'autres 7 (cf. Bennett et al. 1980 ; Basse, 1977). Ainsi, les modèles d'acquisition sont soumis au hasard des curricula (cf. Berliner et Rosenshine, 1976 ; Fisher et al., 1978). Malgré ces variations, il apparaît que l'investissement des élèves couvre à peu près les 2/3 du temps imparti aux activités scolaires.

Le temps imparti à une tâche s'il est déterminant ne peut à lui seul expliquer sa réalisation réussie. Les "conditions structurantes de l'apprentissage" désignent un modèle dont les variables sont :

- le niveau, l'organisation et la densité d'un contenu ;
- le niveau d'exigence de l'enseignant ;
- la qualité de l'interaction élève/enseignant, quel que soit le type de pédagogie.

Les résultats des recherches de ce type ont été assez concrets pour avoir servi d'arguments en faveur de l'accroissement du temps passé sur une tâche (Denham et Lieberman, 1980) et de la multiplication de programmes expérimentaux pour une pédagogie de la réussite (Emmer, 1981 ; Gage et Colardoci, 1980 ; Good et Crown, 1979). Ils ont aussi favorisé le développement de modèles d'enseignement, tel celui de Berliner et Rosenshine (1976), qui offre des similitudes avec l'enseignement efficace tel qu'il a été défini dans le projet de l'ILEA pour l'enseignement primaire en 1986. Dans cette optique, la journée scolaire est organisée par le maître, les élèves participent activement, il y a peu de bruit, peu de délaçements, l'élève rend compte de son

travail, un seul sujet est traité (cf. Brophy et Good, 1985). L'investissement de l'élève a aussi été étudié dans les groupes formés au sein de la classe.

Le rapport Plowden considère que la pédagogie de groupe est le meilleur compromis entre l'individualisation de l'apprentissage et le cours collectif. On pensait que le travail de groupe aiderait les élèves à acquérir leur autonomie et à s'entraider. Or la réalité est toute différente. Selon les rapports Baydel (1975), la recherche ORACLE (Galton, 1980), les interactions sont différenciées selon le sexe et les conversations entre élèves n'ont souvent rien à voir avec le sujet traité. Dans les petites classes, où la tâche demandée fait plus souvent l'objet de la discussion, seulement 8 % des propos relèvent d'une information ou d'une explication (cf. Bennett et al., 1984).

Les enfants se mettent naturellement en groupe mais ne partagent pas le travail. L'efficacité du travail de groupe dépend donc de la mise en oeuvre par le maître : si c'est une juxtaposition d'individus, les résultats sont décevants : si c'est une pédagogie centrée sur le groupe, elle obtient de bons résultats (cf. Bennett, 1985). Cependant il y a peu à gagner de l'investissement des élèves dans des tâches non pertinentes. Par ailleurs, les recherches concernant l'emploi du temps et son contenu ont été surtout quantitatives. Si la relation élève-enseignant a été étudiée, les processus de médiatisation et les processus d'apprentissage proprement dit ont été négligés. Il y a peu d'analyses sur la répartition des tâches en classe et leur mode d'attribution alors que l'apprentissage scolaire est lié par-essence aux tâches que l'enseignant donne aux élèves.

Les tâches en classe

La recherche sur le processus de médiatisation est plus récente (Doyle, 1979 ; Everstson, 1980). On considère la tâche effectuée non plus en fonction du temps passé mais en recourant à la psychologie cognitive. Dans cette perspective on considère l'apprenant d'un point de vue constructiviste et non plus comportementaliste, un apprenant qui met en oeuvre des stratégies cognitives en relation à un savoir antérieur. Cependant, la psychologie cognitive ne peut prendre en compte le phénomène social qu'est la classe. Or, la recherche sur la dynamique entre l'enseignement et l'apprentissage a besoin de modèles sociologiques complexes pour décrire la classe.

Les modèles constructivistes désignent clairement les tâches effectuées en classe comme le médiateur essentiel entre l'enseignant et les élèves. La recherche britannique a rassemblé des données sur les intentions des maîtres, la spécification des tâches, les performances des élèves, leur compréhension ou non de la consigne, les compétences nécessaires à son exécution, l'adéquation de la commande aux capacités de l'élève, (cf. Bennett, 1984).

Il apparaît qu'1/5 des tâches demandées n'atteignent pas le but recherché par le maître. L'exigence intellectuelle apparente, surtout dans les exercices de grammaire ou de mathématiques, se limite à une augmentation linéaire du savoir, du savoir-faire et de la pratique. 40 % des tâches correspondent aux

capacités des élèves. D'une part, elles sont souvent trop difficiles pour ceux qui ont un faible niveau, d'autre part elles sont trop faciles pour ceux qui ont un niveau élevé (cf. Inspectorat. 1978. 1983, 1985 ; Bennett et al., 1987). Les occasions d'apprendre dans un nouveau contexte et les activités de découverte sont rares.

Les enseignants mettent l'accent sur les procédures et le progrès linéaire en référence à un schéma plutôt que sur les capacités de compréhension de l'élève ; ils ne décèlent pas non plus les erreurs d'interprétation ou d'incompréhension.

Il y a d'ailleurs un décalage entre la perception qu'ont les chercheurs et les enseignants du processus d'enseignement et aussi un décalage entre l'affirmation des principes et des objectifs pédagogiques et le choix des tactiques en situation. La discipline et le contrôle par le maître restent des références de base quel que soit le type de pédagogie pratiqué. De plus un retrait du maître dans l'imposition des tâches génère l'inquiétude chez l'élève. Les recherches en ce domaine ont mis en évidence un certain nombre d'interrogations : comment les enseignants peuvent-ils prendre des décisions claires sur la progression de leur enseignement lorsqu'ils ont à enseigner ? Comment peuvent-ils déceler les erreurs d'interprétation de leurs élèves s'ils n'ont pas des connaissances de base suffisantes ? Dans ces conditions, comment peuvent-ils organiser les ressources matérielles et humaines de manière à optimiser les conditions de travail ? Les recherches sur les connaissances des enseignants sont rares. Il y en a cependant sur les activités cognitives qui constituent l'enseignement destiné aux élèves-maîtres (Leinhardt et Smith, 1985).

Il est difficile de caractériser la connaissance d'un point de vue méthodologique. Il serait intéressant de déterminer si l'enseignant a une appréhension conceptuelle de la connaissance et comment il la transmet dans ses explications.

La lourde charge qu'ont les maîtres de sélectionner et d'organiser les tâches, de déceler les conceptions de l'élève, de manipuler un environnement pédagogique complexe implique une certaine routine. Les recherches de Leinhardt et Greeno (1984), Lowyck (1984), Olson (1984) mettent en évidence le rôle qu'elle joue à la fois dans le savoir-faire de l'enseignant et dans le développement des connaissances de l'élève.

Par ailleurs, il semble nécessaire que la recherche sur les méthodes actives se penche de manière plus systématique sur la notion de négociation entre enseignant et enseigné telle qu'elle a été définie par Dewey. Ainsi, les modèles proposés par le Rapport Plowden n'ont été appliqués que partiellement, soit parce qu'ils n'ont pas résisté dans la pratique, soit parce qu'ils ont été rejetés. Après une phase de critiques souvent passionnelles, il ressort que malgré toutes les faiblesses qui lui sont imputées, et qui sont réelles, le Rapport Plowden a été novateur.

Il a mis en avant l'importance du primaire et du préscolaire, y compris les play-groups issus des parents. Il a été à l'origine d'un dynamisme sans

précédent de la recherche en éducation. Il a préconisé l'ouverture de l'école aux parents et à la communauté : la loi de 1982 a officialisé cette recommandation. La récession et le contexte politique n'ont pas été favorables à la mise en oeuvre des moyens nécessaires à son application. Cet état de fait explique dans une large mesure les échecs qu'il a rencontrés.

L'auto-apprentissage, la résolution des problèmes sont des thèmes toujours actuels et remis en vigueur par certains courants de la recherche. Si en Grande-Bretagne on ne peut ignorer le Rapport Plowden dans l'histoire de l'éducation de ces vingt dernières années, il a également connu un grand écho aux Etats-Unis, auprès des chercheurs allemands et autrichiens.

M. B. & N. R.



D'après : "Rapport Plowden" n^o spécial d'*Oxford Review of Education*, vol. 13, n^o 1, 1987.