

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

Il s'agit de présenter dans cette rubrique des comptes rendus d'articles étrangers jugés significatifs

La vocation pédagogique des musées

De l'école maternelle à l'université, la salle de classe est le lieu traditionnel d'apprentissage, fondé sur le rapport maître-élève. Même la formation continue est pensée en termes de classes du soir sous la direction d'un professeur. Certains innovateurs ont proposé une forme d'apprentissage "naturel" grâce au travail autonome, aux interactions avec des personnes ayant des expériences diverses, et à des tutorats souples, etc. La société n'a pas osé changer aussi radicalement l'enseignement. Les musées, considérés par les Grecs de l'Antiquité comme des outils d'apprentissage, font partie historiquement de nos institutions éducatives. Ils concernent une "clientèle" de tous niveaux scolaires et n'imposent pas de conditions d'admission. Pourquoi, s'interroge W. Boyd, président du Field Museum de Chicago, ne pas exploiter leur potentiel pédagogique ?

Certes, les institutions d'enseignement et les institutions culturelles sont différentes, bien que toutes deux éducatives. Le fondement de l'enseignement est "le mot" écrit, parlé, tandis que le musée est centré sur "l'objet". Les lycées, les universités sont sélectifs, exigent l'assiduité, décernent des diplômes, participent, en principe, à l'insertion

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993

professionnelle de l'élève. L'école impose 40 heures hebdomadaires d'enseignement et l'apprenant y est dépendant, tandis que le musée est fréquenté durant les périodes de loisir, les sorties scolaires, on s'y instruit sans contrôle. Pour L. Cheney, les musées, comme les bibliothèques, font partie des "écoles parallèles, libres de toute tyrannie bureaucratique" et ils pourraient devenir des centres municipaux d'éducation, complémentaires de la formation continue, possédant des programmes, des méthodes spécifiques et déterminant leurs propres engagements pédagogiques. Cette vocation d'éducation est plus évidente dans les musées de la jeunesse et des sciences que dans ceux consacrés à la collection et à la conservation d'objets, d'oeuvres d'art, qui visent plutôt un public déjà "éduqué".

Les musées prêts à prendre un engagement pédagogique doivent déterminer leurs objectifs (informer sur des sujets précis, les relier à des facteurs écologiques, sociaux, psychologiques...). Ils doivent élaborer un programme (qui comporte par exemple, dans le cas du Musée Field d'histoire naturelle : l'écologie, les forces géologiques, les différences et les similarités culturelles). Il leur faut, également, cibler leur auditoire : s'adressant habituellement à un public restreint, érudit, ils devront concevoir une nouvelle approche de l'exposition pour capter une clientèle plus hétérogène. Cette approche consiste à mettre en lumière "les idées dérivées des objets" traditionnellement accumulés dans des vitrines. Faute de la médiation d'un professeur, l'exposition doit être claire (par exemple des dioramas présentant des animaux dans leur environnement naturel afin d'en montrer l'interdépendance et de frapper la mémoire visuelle). Les techniques nouvelles permettent des expositions interactives. Parfois le visiteur circule à l'intérieur même des scènes reproduites pour l'exposition (par exemple on a recréé un fragment de forêt tropicale et des objets, non authentiques mais bien mis en scène, peuvent être plus parlants que des objets d'origine, exposés de façon neutre dans des vitrines).

Chaque niveau d'apprentissage exige des méthodes différentes. Au Musée Field, les expositions peuvent être organisées à trois niveaux :

- niveau introductif : les expositions permettent à tous les visiteurs, cultivés ou non, de s'initier aux sujets traités. Par exemple, l'exposition sur les tailles explore la notion de grandeur et d'évolution des tailles des êtres vivants et inclut des notions de biomécanique ; les parents peuvent s'asseoir à une table de géant et ainsi comprendre la position d'un enfant de deux ans dans son entourage, etc...

- niveau intermédiaire : de grandes expositions thématiques, interdisciplinaires, explorent par exemple la géologie, la biologie et l'agriculture de certaines régions particulières du globe, ou l'évolution et l'extinction des espèces. Une exposition, très controversée par les traditionalistes, a été organisée sur le thème du Pacifique Sud pour mettre en lumière les interactions entre nature et culture et la signification des objets culturels pour les peuples qui les ont créés : on avait sélectionné seulement 1 000 objets à exposer parmi les 15 000 de la collection possédée ; une place de marché tahitienne contemporaine avait été reconstituée dans le but pédagogique de relier le passé au présent ;

- niveau avancé : les salles d'expositions deviennent alors des centres de ressources pour des visiteurs qui effectuent une étude approfondie et l'on présente dans ce cas un maximum d'éléments et tous les supports d'une médiathèque annexe. Ces structures se rapprochent de la conception du musée traditionnel et sont adaptées aux étudiants déjà informés. Par exemple, le Field Museum propose une exposition exhaustive des oiseaux d'Amérique du Nord accompagnée d'une sonorisation et d'un décor en trois dimensions représentant leur environnement. Un second centre de ressources concerne les Indiens d'Amérique : il comporte un espace pour les expositions temporaires, des cabines de visionnement de films vidéo, des photos, livres et supports pédagogiques divers.

Depuis quelques années, des spécialistes de l'enseignement par le moyen d'expositions sont recrutés par les musées et définissent leur rôle : ils mettent le savoir généré par les musées à la portée des élèves. Le Musée Field s'est adjoint, dès sa création au début du siècle, un personnel au rôle "interprétatif" comprenant des pédagogues professionnels du musée et des programmes éducatifs. Actuellement, une collaboration entre ce musée et des écoles urbaines de Chicago s'est instaurée pour organiser des expositions et des projets scolaires sur un thème commun. Le prêt de matériel, de spécimens en rapport avec l'exposition permet de préparer ou de prolonger la visite au musée. Des programmes de formation des maîtres sont organisés pour apprendre à mieux exploiter les richesses des musées. La création du Centre de ressources sur les Indiens d'Amérique s'est faite avec la collaboration technique d'Indiens Pawnee, avec lesquels le musée entretient depuis des relations suivies. Des expositions sont en cours sur l'Afrique, en coopération avec des musées africains et afro-améri-

cains, qui représentent également la vie contemporaine de ces peuples et seront complétées par des conférences sur ce thème, permettant aux élèves noirs américains de retrouver la continuité de leurs origines.

Le Musée Field considère la mission pédagogique d'aide à l'enseignement et à la recherche comme l'une des grandes tâches du temps présent et veut devenir un centre de formation continue. L'évaluation de l'apprentissage réalisé dans les musées, toute récente, donne des résultats modestes, mais il en est de même des établissements scolaires, qui cherchent un nouveau souffle. Avec l'aide de chercheurs en éducation et une fréquentation accrue des élèves dans le cadre des programmes scolaires, le rôle pédagogique des musées est appelé à se développer.

- D'après : Boyd, Willard L. *Museums as centers of learning. Teachers college record*, summer 1993, vol. 90, n° 4, p. 761-770.

Les rixes entre élèves de 8-11 ans : causes et réponses des adultes

Jusqu'à présent la majorité des recherches ont été centrées sur le comportement de l'enfant au travail et fort peu en activité spontanée, dans la cour de récréation. M.-J. Boulton s'est particulièrement intéressé aux actes agressifs dont la cour de récréation est le lieu privilégié, parce qu'ils peuvent avoir des conséquences importantes sur la vie scolaire des victimes. Son étude porte sur des garçons et filles de 8 et 11 ans, en école moyenne, et son objectif est de révéler les éléments déclenchant des actes de violence physique, afin d'aider les éducateurs à maîtriser ces phénomènes, inévitables dans l'apprentissage de la vie en société.

Trois enquêtes ont été effectuées avec des méthodes différentes. La première a consisté en entretiens avec 110 enfants de milieu populaire (24 garçons et 26 filles de 8 ans, 44 garçons et 16 filles de 11 ans) issus de 4 classes situées dans 2 écoles moyennes n'ayant pas de problèmes majeurs de violence. Le sujet précis de l'enquête - les manifestations agressives - n'avait pas été révélé aux directeurs d'établissement : les chercheurs avaient évoqué le thème plus neutre d'"interactions sociales". Pendant cette enquête, les enfants ont joué dans deux sur-

faces de cour identiques, sans équipement accessoire, bénéficiant quotidiennement de deux récréations de 15 mn et d'une pause de 40 mn au déjeuner, pause surveillée par des adultes sans formation spéciale. Dans les deux écoles, parents et élèves étaient avertis de l'interdiction de se battre sous peine de sanctions allant jusqu'à l'exclusion.

Le chercheur a conversé en tête-à-tête pendant 30 minutes avec chaque élève consentant, après s'être rendu familier dans la salle de classe. Les questions ont concerné les attitudes des élèves envers l'école et les professeurs, les relations avec les pairs et le déroulement des récréations et l'incidence des disputes et des épreuves de force. Les conversations ont été enregistrées mais la confidentialité était garantie aux enfants par rapport à l'école. Une forte majorité de garçons - 64 % à 8 ans, 72 % à 11 ans - et pour les filles, respectivement 38 % et 32 %, reconnaissaient avoir participé à des rixes au cours de l'année scolaire. Les causes les plus fréquemment invoquées étaient, pour les filles : les taquineries et vexations (26 % à 8 ans, 37,5 % à 11 ans), la dispute pour la possession d'un objet (20 % à 8 ans), une brutalité ou une blessure infligée involontairement (37,5 % à 11 ans) et pour les garçons les brutalités sans motif (15 % environ à 8 ans, 24 % à 11 ans), les désaccords pendant un jeu (18 % à 8 ans), la volonté de puissance (16 % à 11 ans). Il faut remarquer que beaucoup d'enfants ne se souvenaient pas de la cause initiale de la dispute. Les réponses différaient lorsqu'on leur demandait les causes, sur un plan général, des batailles entre enfants. Les causes possibles, citées par les garçons, étaient le désaccord dans un jeu (33 % à 8 ans, 18 % à 11 ans), l'antipathie (25 % à 8 ans, 13,6 % à 11 ans), la volonté de puissance (23 % à 11 ans), les taquineries (7 % à 8 ans) ; les filles citaient le désaccord dans un jeu (23 % à 8 ans), les brutalités sans motif (23 % à 11 ans), l'antipathie (12,5 % à 11 ans), les taquineries (12,5 % à 11 ans). Tous les garçons se sont prononcés, mais 12 à 15 % des filles n'avaient pas d'opinion.

Le fait d'être impliqué dans ces interactions rend le témoignage de ces enfants discutable : ils peuvent chercher à se justifier, les garçons ont tendance à donner d'eux-mêmes une image dure, les filles à minimiser leur agressivité. Les informations obtenues doivent donc être recoupées avec d'autres observations.

Une deuxième étude a donc été menée avec 86 des élèves des 4 classes précitées : 21 filles et 22 garçons de 8 ans, 18 filles et 25 garçons de 11 ans. Chaque enfant a été observé spécifiquement durant une

pause de 40 minutes, le plus discrètement possible, la description de tous ses actes et de ceux d'autres intervenants dans la scène étant enregistrée. Un second observateur prenait la scène au magnétoscope. Deux évaluateurs ont ensuite apprécié le degré de concordance entre les informations. Chaque épisode agressif distinct est identifié : il est séparé de l'acte agressif précédent par un intervalle d'au moins 10 secondes, (en fait plus long) ou bien il concerne un autre partenaire. L'acte était évalué par l'observateur comme une agression lorsque le coup était intentionnel, déclenchait des signes de détresse chez l'agressé, ne suscitait aucun regret chez l'attaquant. 114 actes d'agression ont été identifiés. L'observateur donnait son opinion sur les causes de chaque rixe, ainsi que deux évaluateurs externes (on remarque une forte concordance des appréciations). Le classement des causes perçues d'agression par catégorie de sexe et d'âge fait constater une proportion plus forte que prévue (42 %) d'enfants de 8 ans et moins forte que prévue (15 %) d'enfants de 11 ans impliqués dans des batailles sans cause apparente. Les luttes pour l'appropriation de l'espace impliquaient plus de garçons et moins de filles que prévu et parmi ces garçons plus d'élèves de 8 ans et moins d'élèves de 11 ans que prévu. Les autres causes d'agression ne pouvaient être quantifiées car les interactions avec l'enfant ciblé ne permettaient pas de déterminer qui, de l'agressé ou de l'agresseur final, avait ouvert les hostilités. Il apparaît que les taquineries, perturbations de jeux conduisant à des rixes étaient lancées en majorité par les garçons contre les filles à 8 ans, contre des filles ou des garçons à 11 ans. Cette enquête supposant une observation "détachée" des enfants, le point de vue de ces derniers n'est pas rapporté.

La troisième enquête fait partie d'une étude plus large, évaluant les effets d'un programme pilote de travail coopératif sur les interactions entre pairs dans deux classes d'élèves de 9 ans d'une école moyenne urbaine. Quand un événement agressif se produisait, l'observateur le commentait sur magnétophone et interrogeait sur le vif - avec leur consentement - les intéressés ou ceux qui avaient suivi la scène. Au total, 50 heures d'observations (pendant les pauses - déjeuner et les récréations) ont permis de rapporter 61 épisodes de violence. Les causes majeures de la bataille étaient les règles de jeu (33 %), puis les taquineries, en dernier venait la concurrence pour l'appropriation de l'espace.

D'après la première étude, plus de la moitié des élèves disent avoir été impliqués dans une agression. Les causes les plus fréquentes

étaient des taquineries, des brutalités gratuites, une dispute sur l'organisation d'un jeu ou pour la possession d'un objet. L'importance des provocations, des harcèlements, souvent négligée par les adultes devrait être réévaluée. De plus, les victimes étant le plus souvent des filles et les responsables des garçons, ces comportements confortent le sentiment d'inégalité des sexes que beaucoup d'élèves expriment. Or, ces formes d'agression sont souvent les seules occasions de contact entre les élèves des deux sexes, qui se mélangent peu lors des activités extra-scolaires. Le programme de coopération dans le travail de classe, dont cette enquête fait partie, prouve ici son utilité car il est constaté que cette coopération scolaire favorise la participation mixte aux activités hors de la classe.

Pour un enfant sur cinq, ces actes violents sont vite oubliés. Les conflits peuvent être bénéfiques car il est nécessaire que les enfants s'habituent à une certaine hiérarchie dans les rapports sociaux. Il ressort d'autres investigations que les enfants qui choisissent de se battre en réaction aux provocations sont mieux considérés par leurs pairs. De plus, une démonstration de force opportune permet au dominant d'être ensuite respecté sans devoir se battre, réalisant ainsi une économie de conflits. Certains psychologues pensent que le cadre informel, mais cependant surveillé, de la cour de récréation, permet à l'enfant de faire à moindre risque l'expérience de la lutte pour vivre en société, d'apprendre à gérer les différends. De plus, chez les enfants, de solides disputes, une fois réglées, n'entravent pas la reprise spontanée des relations amicales. Les jeunes testent les limites de tolérance de leurs pairs sans atteindre la rupture. Les deuxième et troisième enquêtes ainsi que d'autres recherches, montrent que les disputes sont très brèves. En ce qui concerne les rixes graves nécessitant l'intervention des adultes, on n'a pas encore clairement identifié les facteurs d'escalade et d'extinction de la violence : certains enfants cessent d'agresser dès que l'opposant se soumet et d'autres s'acharnent. La fréquence des agressions sans cause apparente peut s'expliquer chez les garçons par le désir de domination. Celui-ci peut expliquer les réactions disproportionnées aux taquineries, destinées à se faire respecter d'emblée, tandis que l'offenseur cherche à évaluer son pouvoir et que l'enfant qui répugne à se battre est méprisé. La fréquence, chez les garçons les plus jeunes, des batailles pour s'appropriier l'espace semble indiquer que les plus âgés ont acquis un certain monopole des lieux. Quant aux filles, elles sont, dès les classes maternelles,

lésées dans le partage de l'espace vital, ce qui contribue à la persistance des stéréotypes.

En utilisant plusieurs méthodes d'investigation, on a pu exploiter les réponses des élèves et les faits non dits, observés par les enquêteurs, et mettre en relief l'importance de l'agressivité physique dans la dynamique de groupe des enfants.

- D'après : Boulton, Michaël J. Proximate causes of aggressive fighting in middle school children. *The British journal of educational psychology*, juin 1993, vol. 63, part 2, p. 231-244.

Écoles publiques : le libre choix en tant que politique de classe au Royaume-Uni et aux États-Unis.

S.-J. Ball se propose de clarifier l'idéologie que sous-tend la théorisation de la loi de marché appliquée à l'éducation et les effets pratiques de cette organisation sur les écoles, sur les parents et les élèves. Dans les pays anglo-saxons, cette alternative à un enseignement public sectorisé, uniforme, est l'idée force des politiciens de l'éducation pour les années 90. La promotion du système de marché liée au concept de culture de choix et à la motivation des responsables pour une certaine forme de profit, se fonde selon l'auteur sur une idéalisation discutable du fonctionnement de la libre entreprise. D'ailleurs, les intellectuels qui la défendent n'ont pas tenté une réflexion critique sur l'application de la loi de l'offre et de la demande au service particulier qu'est l'éducation. Ils évitent ainsi d'examiner les inégalités potentielles découlant du système de marché, que leurs propres travaux théoriques laissent entrevoir, et de rationaliser leur point de vue sur le comportement issu de l'intérêt personnel, critiqué dans le système éducatif planifié et recommandé pour la "libre entreprise" d'éducation.

L'auteur s'efforce donc d'inverser l'orientation de la critique en mettant en relief certaines pratiques éducatives anglaises et américaines qui représentent le modèle d'éducation ultra libéral. Selon lui, la conséquence, involontaire parfois, mais non imprévisible, compte tenu des valeurs impliquées par le système de marché est une straté-

gie de classe qui reproduit les avantages et les désavantages sociaux. S.-J. Ball expose d'abord la critique de l'interventionnisme de l'État, qui finance les écoles publiques par l'impôt, que le consommateur soit satisfait ou non : les directeurs d'établissement n'étant pas motivés par un profit ont tendance à adopter des stratégies conservatrices, confortables pour eux-mêmes. La planification étatique de la scolarité engendre une bureaucratisation paralysante qui ne répond pas au souci des parents et n'incite pas à l'excellence. Faute de choix, les parents ne peuvent répondre aux besoins spécifiques de leurs enfants (selon S.-J. Ball cette uniformité est, en fait, surévaluée) et la supervision démocratique des écoles entraîne la suprématie d'un groupe d'intérêts dominant. Les "perdants" du système participent à son financement ; l'autorité des dirigeants est contrecarrée par la pression des syndicats, des groupes professionnels alors que les associations de parents, les élèves ont peu de poids.

L'exposé des avantages du système de marché est présenté comme le négatif de la critique précédente. L'auteur cite Chubb et Moe qui privilégient le modèle américain d'enseignement privé, attentif à satisfaire les désirs des parents et des élèves (en présumant que ces désirs ne se contrecarrent pas) et considèrent que la possibilité de changer d'établissement entraînera les élèves et les ressources financières vers les écoles les plus performantes, obligeant les moins appréciées à se transformer ou à disparaître. L'effet magique de la compétition, nonobstant les différences de moyens entre ces établissements, est censé assurer la satisfaction du "consommateur" d'éducation (cf. L'Association nationale des gouverneurs : "les écoles qui entrent en concurrence pour les élèves, les professeurs, les dollars, en vertu de l'environnement, opèrent les changements qui leur permettent de réussir"). Le Secrétaire d'État à l'éducation britannique Keith Joseph, plus réaliste, reconnaît que le simple transfert du pouvoir du producteur au consommateur ne rendra pas tout consommateur avisé mais permettra à certains d'exercer enfin leur droit de choisir. De plus, le gouvernement britannique espère réduire le nombre de places vacantes en fermant les écoles délaissées par les familles. Les Autorités locales de l'éducation, institutions intermédiaires entre le gouvernement et les parents, considérées comme des obstacles au système de marché, sont affaiblies. Une démocratie du consommateur se construit aux dépens d'une démocratie du citoyen.

Dans l'alternative d'un marché de l'éducation, la justification vient de la demande. Mais il est présupposé que les valeurs de l'éducation ne seront pas altérées par le système compétitif alors que celui-ci est régi par l'argent. L'école publique est accusée d'accroître les dépenses, plutôt que les profits (en terme de satisfaction du consommateur) ; pourtant dans le système de l'offre et la demande, le souci majeur du directeur d'établissement devient la gestion et les relations publiques au détriment de son rôle de leader pédagogique dont l'influence sur l'efficacité de l'école est cependant reconnue.

En s'inspirant d'un modèle commercial, les théoriciens du libre choix se méprennent sur l'effet de l'intéressement aux résultats. Une entreprise ne se gère pas en fonction des intérêts du consommateur mais de ses propres intérêts ; si la concurrence ou la vigilance des pouvoirs publics diminuent, la firme impose ses conditions. Dans le cas de l'école, l'intérêt des responsables - obtenir des résultats optimum avec un minimum de problèmes professionnels - coïncide avec celui des parents et élèves les mieux armés pour la réussite sociale et scolaire : ceci incitera les responsables à éliminer les élèves "difficiles" pour lesquels le rapport investissement-résultats est désavantageux. L'observation par Moore et Davenport du système scolaire déséctorisé dans quatre villes américaines montre que le recrutement des élèves étant laissé à l'initiative des établissements, les étapes à franchir ont abouti à l'admission des meilleurs candidats (meilleures notes et conduite, absence de problème particulier d'apprentissage). Les mécanismes du marché orientent donc le "producteur" d'éducation vers la clientèle qui lui procure une "valeur ajoutée", l'objectif de service se transforme en objectif de survie. Les candidats refusés ne profitent pas du choix et de surcroît trouvent difficilement une place : contrairement à d'autres marchés, celui de l'éducation tient compte de la qualité du client.

L'auteur rappelle que les systèmes de marché ne sont pas des processus neutres : ce sont des constructions politiques. Ainsi le marché britannique de l'éducation donne théoriquement le droit à chaque parent de choisir son école (s'il n'est pas isolé géographiquement, s'il y a des places disponibles). Un système d'indicateurs de résultats évaluant les écoles et les professeurs est destiné à éclairer le choix des parents, mais il évalue quantitativement, en valeur absolue et non en valeur ajoutée, en tenant compte des conditions de départ. De plus, les indicateurs de performance choisis par le gouvernement ne corres-

pondent pas forcément aux objectifs des parents qui considèrent l'éducation de leurs enfants dans une perspective humaniste plus souvent que techniciste.

S.-J. Ball s'efforce de montrer que, tandis que le système de libre concurrence est idéalisé, le système traditionnel, fixé, est caricaturé. D'un côté, on accuse le système scolaire contrôlé par l'État de générer une masse de perdants ; de l'autre, on se borne à admettre que le système de marché n'est pas parfait ; la répartition inégale des ressources accentue le handicap des plus défavorisés à l'école. En fait, l'idéologie de marché ne se sent concernée que par les valeurs, les intérêts de certains groupes sociaux. L'éducation est une valeur d'échange qui dépend, non de la quantité absolue de biens, mais de la supériorité relative d'un élève par rapport à un autre. Cette idéologie fait de la recherche de son intérêt personnel une vertu de l'individu. Même ceux qui n'approuvent pas cet idéal doivent faire un choix pour ne pas pénaliser leurs enfants. La théorie de l'offre et de la demande appliquée à l'éducation proclame la souveraineté du consommateur, mais paradoxalement c'est au producteur qu'échoit le pouvoir : en effet l'excédent d'offre, garant d'une concurrence stimulante, se réduisant, l'institution peut, grâce à la sélection, élever son niveau de performance sans grand effort et la motivation pour innover diminue. Les parents d'élèves n'ont plus de moyen de pression sur l'offre.

De plus, les bienfaits de l'émulation avancés par les théoriciens du libre choix sont gâtés par les efforts de certains consommateurs pour conserver leur avantage relatif grâce aux écoles sélectives et qu'une amélioration générale du niveau desservirait. Un regard sur le fonctionnement concret en Angleterre et aux USA du système de marché confirme les craintes de S.-J. Ball. Les défenseurs de ce système ne tirent pas les conséquences de la variabilité de la capacité de participation à une culture de choix qui suppose les moyens de décoder et de manipuler des structures complexes (cf. Bourdieu et Passeron). Les parents doivent trouver et interpréter les informations, comparer et planifier à long terme, exploiter au mieux le système en contactant directement des établissements, en multipliant les candidatures, les demandes de bourses, etc. Le marché de l'éducation constitue "un nouvel arbitraire culturel", un mode d'articulation entre le système éducatif et les classes sociales. Penser que bien choisir dépend seulement de "la capacité d'un individu à calculer son propre intérêt" est un leurre qui, de plus, justifie que l'on culpabilise les parents mauvais

négociateurs, alors que la privation de culture entraîne la non conscience de cette privation.

En promettant d'investir les parents du pouvoir, le système qui assujettit l'obtention des fonds à la notoriété renforce l'exclusion. Selon l'auteur, la situation est plus défavorable au Royaume-Uni qu'aux USA car la diversification des écoles y est moindre, la liberté de choix supérieure, le souci d'équité moins respecté. Les fonds réservés aux élèves en difficulté sont diminués et inadéquatement attribués. Le soutien politique apporté, tant par la gauche que par la droite, au système du libre choix reflète une tendance paradoxale à qualifier de réussites des politiques qui n'ont pas fait leurs preuves et à qualifier d'échecs des expériences à demi-réussies. L'idée que les besoins économiques du pays seraient mieux satisfaits par un système éducatif public déréglementé procède d'une logique fallacieuse. En Grande-Bretagne, la conception gouvernementale des besoins des parents (pour leurs enfants) et leur demande exprimée ne coïncident pas vraiment. La substitution de la loi du marché au contrôle de l'État traduit un besoin de légitimation du système éducatif, mais elle accroît les privilèges relatifs de la classe moyenne et supérieure et autorise une discrimination subtile : les ressources perdues pour l'enseignement compensatoire sont gagnées pour les élèves les plus performants.

- D'après : Ball, Stephen J. Education markets, choice and social class : the market as a class strategy in the UK and the USA. *British journal of sociology of education*, 1993, n° 1, vol. 14, p. 3-20.

Vers un programme scolaire britannique adapté au XXI^e siècle

L'Institute for Public Policy Research (IPPR) a publié, en 1990, un rapport intitulé "A British Baccalauréat : ending the divisions between education and training" dont l'un des auteurs défend ici l'idée principale : au siècle prochain le progrès, aussi bien matériel qu'intellectuel, dépendra de la qualité et de l'adaptabilité du système éducatif de chaque pays, compte tenu de la compétition élargie. La réflexion, dans cet article a deux aspects. Le premier est quantitatif : M. Young s'interroge sur la capacité d'un curriculum conçu pour 20 % des

jeunes de plus de quinze ans à fonctionner avec le même niveau de performance pour 80 % de ces jeunes. Le second, qualitatif, concerne la validité d'un tel programme, fût-il applicable, pour les nécessités professionnelles du siècle prochain. Selon l'auteur, la Grande-Bretagne est un cas extrême, donc très révélateur, de forte industrialisation associée à une profonde division des classes sociales et à un immobilisme des programmes scolaires et professionnels.

Le rapport de l'IPPR constitue une critique de l'ensemble du système d'éducation post-obligatoire britannique. L'étroitesse de la filière générale suivie par 30 % de la classe d'âge et souvent dans 2 ou 3 disciplines seulement, ainsi que l'insuffisance en quantité et en qualité des offres d'éducation professionnelle à plein temps, maintes fois dénoncées, sont réaffirmées, mais la critique porte ici sur le principe même de ce cloisonnement entre éducation générale et professionnelle. L'objectif d'un système unifié de qualifications conduit à une révision, non seulement des structures, mais des conséquences pratiques pour les programmes scolaires. Les tentatives de réforme - infructueuses - sont évoquées, notamment un essai de diversification du programme d'enseignement général inspiré du modèle français et un effort de réhabilitation de la formation professionnelle selon l'exemple allemand. Les principales faiblesses du système "séparatiste" britannique fondé sur une scission entre le travail intellectuel et le travail manuel héritée de l'économie industrielle du XIXe siècle, sont énoncées :

- sélection abusive alors que l'avenir est à une formation généralisée ;
- impossibilité d'évolution et de transfert des élèves d'un domaine à un autre ;
- obstacle à l'interpénétration des études théoriques et appliquées ;
- hiérarchisation exagérée des institutions éducatives ;
- incitation à l'abandon précoce des études, à seize ans, qui conduit à un nivellement par le bas, des qualifications.

Tout en maintenant le principe du système bipartite, le gouvernement, soucieux de rationalisation, s'est intéressé au "système unifié de qualifications" proposé par l'IPPR. Ce projet consiste à remplacer les différents services d'examens et d'attribution de diplômes par une unique "Direction des qualifications", et les différents examens accessibles à seize ans et plus par un unique "diplôme intégré", à 18 ans. La fonction sélective de l'actuel système des qualifications a fait coïncider le maintien des niveaux de performance avec l'exclusion. Les

services d'examens, souvent privés ou rattachés à des universités, ont un pouvoir paralysant sur les programmes. Les propositions de changements institutionnels faites par le rapport contrarient les intérêts des services d'examens privés et des écoles privées qui compensaient les défaillances du système d'État.

L'inadaptation du programme d'enseignement général des classes terminales et du programme de qualification professionnelle aux futurs besoins de l'emploi étant établie, cet article examine les fondements sociaux et économiques d'un programme nouveau qui intégrerait dans une seule structure des modules théoriques et des modules appliqués. Ce programme unique marquerait la fin d'une culture qui assimilait le travail manuel à un statut inférieur. Il suppose une économie différente de celle de nos sociétés industrialisées depuis un siècle, axées sur une production de masse que la division des tâches améliorerait, en privant le travailleur d'une vision globale de sa participation. Selon l'auteur, nous entrons dans une ère de croissance économique commandée par les ressources humaines où "les systèmes nationaux d'éducation plutôt que les économies nationales, détermineront le sort de ces nations".

Jusqu'aux années 90, le système d'éducation post-obligatoire britannique a maintenu une spécialisation étroite : à l'examen du GCE "niveau avancé", contrairement au baccalauréat ou à l'Abitur, les élèves peuvent se limiter aux épreuves de Mathématiques et Sciences ou de Langues vivantes et Humanités, sans une évaluation globale de leur culture. Quant aux études professionnelles, elles engagent l'élève précocement dans un secteur professionnel bien délimité. L'idée de "baccalauréat britannique", soutenue dans cet article, correspond à une évolution vers des formes de spécialisation souples, qui permettent l'application des connaissances à des contextes différents, la connexion des techniques et du savoir. L'actuelle séparation des responsabilités éducatives entre les établissements d'enseignement général qui fournissent une connaissance abstraite de la production et les entreprises qui donnent une formation très ciblée n'est pas uniquement d'origine économique, elle a été modelée par l'histoire culturelle et politique : en Grande-Bretagne, au XIXe siècle, une aristocratie de type quasi féodal dirigeait les usines et formait sa main-d'oeuvre tandis qu'un enseignement général se développait séparément avec, pour beaucoup, à la clé, une double exclusion de l'enseignement et de la formation. A partir de 1980, le gouvernement britannique s'est

efforcé d'étendre l'accès à une qualification professionnelle à tous les travailleurs mais les compétences très spécifiques ainsi acquises ne correspondaient déjà plus aux besoins, sans cesse en transformation, du monde du travail. Le "post-fordisme" a changé l'organisation du travail : l'utilisation des nouvelles technologies exige des travailleurs responsabilisés et polyvalents. L'information devra être générée et disséminée de façon décentralisée.

L'auteur propose dans cet objectif une "spécialisation souple" que fournirait un système éducatif établissant des connexions entre les différents domaines de savoirs et de compétences. Un curriculum nouveau, flexible (permettant de multiples combinaisons de sujets) et cohérent (indiquant clairement à l'élève les finalités de chaque cours) serait élaboré au moyen de modules. Ainsi, la spécialisation ne disparaîtrait pas mais s'affranchirait de ses corollaires, la sélection et le cloisonnement. Elle rendrait les ouvriers "capables de collaborer avec les concepteurs pour résoudre les problèmes qui apparaissent en cours de production". Au niveau individuel, le concept de "spécialisation souple" suppose l'accès à la connaissance des implications sociales, culturelles et politiques, de tout savoir ou savoir-faire. Il en résulte l'interdépendance du contenu et de l'organisation du programme. Un tel concept permet de transcender les hiérarchies entre "l'homme instruit" et "l'employé compétent".

Tandis que certaines forces politiques, enracinées dans le passé, restent favorables au principe de division, des industriels, par l'intermédiaire de la Confédération of British Industry, manifestent leur intérêt pour un élargissement des qualifications professionnelles. Le système unifié de "Baccalauréat britannique" regroupant un tronc commun d'enseignement et des spécialités, des études générales et appliquées, pourrait correspondre au "curriculum de l'avenir" dont l'économie nationale a besoin.

- D'après : Young, Michaël. A curriculum for the 21st century ? Towards a new basis for overcoming academic/vocational divisions. *British journal of educational studies*, september 1993, vol. XXXXI, n° 3, p. 203-222.

Apprendre à lire : savoir participer

Les difficultés de lecture des enfants issus d'un milieu très différent de celui de l'enseignant sont constatées statistiquement. Selon une approche psychologique, l'explication est que l'enfant ne peut intégrer les compétences cognitives et linguistiques nécessaires à la compréhension écrite ; selon une approche socioculturelle, l'enfant d'origine différente est handicapé par la disparité des discours, des attentes, entre l'école et son milieu familial. Sa contribution aux discussions autour des textes est parfois négligée et il risque d'être limité à un enseignement plus étroit, de type décodage.

Mais la pédagogie britannique de l'enseignement primaire actuel lance un défi à ces explications : les enfants ne sont pas classés en filières selon leur aptitude et l'enseignement initial de la lecture est le plus souvent possible individualisé, grâce à des ouvrages variés, qui remplacent le schéma de travail unique.

L'article de E. Gregory étudie la façon dont les très jeunes enfants participent aux premières leçons de lecture et évalue l'importance des règles explicites ou implicites qui fournissent à l'enfant une structure d'apprentissage. Les approches ethnographique et ethnométhodologique ont abouti à une étude longitudinale de la progression d'un groupe de 9 enfants d'origines sociales et ethniques diverses dans une classe multilingue, en milieu urbain. Les informations enregistrées au magnétophone ont été recueillies pendant l'observation de la classe (lors de leçons individuelles et en petits groupes, dont le groupement des 9 enfants choisis), pendant les visites rendues régulièrement aux familles et pendant les discussions avec les parents d'élèves et les professeurs. Les observations ayant porté sur l'année préparatoire, les enfants (de 5 à 6 ans) n'ont pas subi de tests formels de lecture. On a pris en compte les opinions du professeur, des parents, des enfants eux-mêmes sur leurs résultats en lecture.

L'objectif exprimé par le professeur est de transmettre à l'enfant le plaisir de lire et de préparer le processus en incitant l'enfant à prédire le sens du texte, en lui apprenant à lire les sons, en montrant des mots fréquemment utilisés. Pendant le déroulement d'une leçon (observée durant la troisième semaine de classe), on constate une contradiction entre la demande explicite de l'enseignante, centrée sur l'utilisation des expériences tirées de la vie personnelle des enfants et son attente

implicite : que les enfants distinguent bien les limites entre la vie réelle et l'histoire, que leurs réponses permettent de revenir au texte, qu'ils prennent intérêt à l'histoire, en devinant la suite, qu'ils sachent interrompre au moment opportun, choisir dans leur culture ce qui aide à la compréhension du texte.

En analysant les comportements lors de la leçon en groupe, il apparaît que pour participer avec succès à cette leçon, l'enfant doit comprendre les règles implicites qui lui permettent d'interpréter la tâche de façon adéquate (conforme à l'interprétation de l'enseignant). Il lui faut manifester de l'enthousiasme bien que la lecture du texte soit, par nécessité pédagogique, très fragmentée. Or le discours des enfants, leurs types de réponse diffèrent selon que leurs familles parentales ou nourricières leur racontent ou non des histoires, qui enrichissent le patrimoine culturel commun (la leçon de lecture observée s'appuyait sur le conte du "petit cordonnier"). Les enfants non familiarisés avec les histoires se réfèrent au modèle explicite de l'institutrice et répondent d'après leur vécu aux questions, que celles-ci portent sur leur expérience ou sur le texte lui-même ; ils restent "en dehors de l'histoire" et en conséquence reçoivent du professeur moins d'informations en retour, moins de stimulations. Les enfants qui ont entendu l'histoire, avec des variantes familiales, sont capables de prédire les phrases du texte, même si les faits ne sont pas vraisemblables, et l'enseignante poursuit le dialogue avec eux.

Au cours d'autres leçons, des exemples d'interactions discursives entre le professeur et des élèves qui progressent bien et des élèves en difficulté sont étudiés du point de vue de leur structure et de leur contenu. Dans ce cas, les enfants de la première catégorie ouvrent la discussion de façon positive, ce qui amène le professeur à commenter, à orienter l'élève vers le texte exact. Si l'enfant est d'origine étrangère et commence à apprendre l'anglais, l'enseignante développe le contenu du texte, l'enrichit pour faciliter la représentation par l'élève. Les interactions interrogatives suivent le schéma question, réponse, commentaire assorti éventuellement d'une nouvelle question. Dans le cas des enfants en difficulté, ceux-ci expriment le plus souvent du déplaisir : l'un dit "je n'aime pas les livres", l'autre se détourne d'un ouvrage sans l'achever, en prend un autre et l'abandonne. Les interactions interrogatives se limitent à des questions et des réponses succinctes qui dévient de l'histoire vers la vie réelle, les commentaires sont rares.

Dans les observations d'interactions interrogatives, on constate que des enfants de milieu social et ethnique différents, pour qui l'anglais est la seconde langue, se classent parmi les élèves qui réussissent leur initiation à la lecture et parviendront en deuxième année à lire couramment des textes simples. Tous les enfants ont donc l'opportunité de participer avec succès aux exercices de lecture mais tous n'ont pas la capacité d'exploiter cette opportunité car il leur faut assimiler les règles qui gouvernent cette activité. Pendant son déroulement, comme dans toute tâche associant un enfant et un adulte, l'adulte guide l'enfant vers une "prise de conscience de la tâche" et structure l'apprentissage en introduisant des étapes, des stratégies pour entreprendre une tâche, en incitant progressivement le jeune à la poursuite autonome du processus.

En ce qui concerne l'attitude contradictoire de l'enseignante, qui n'explicite pas ses attentes réelles, on peut tenter de l'expliquer par le fait que le professeur est enfermé dans un rôle social et institutionnel qui ritualise certains modes d'expression, la salle de classe étant une scène où les relations sont complexes. Dans le cas observé, le rite d'initiation à la lecture suppose un enseignement centré sur l'enfant donc, idéalement, construit sur l'expérience personnelle de l'élève mais la nécessité finale est de recentrer l'intérêt de l'enfant sur l'histoire à lire.

Cet article illustre l'importance des aspects interpersonnels dans la participation aux leçons de lecture. Lorsque l'enfant interprète correctement ce que le maître attend de lui, sa contribution est "légitimée" et il s'avère, lors de l'évaluation des performances à 11 ans, que les bons lecteurs sont ceux qui, dans les questions de compréhension, se réfèrent au texte, non à l'expérience quotidienne. Il serait souhaitable que l'enseignant lutte contre cette tendance à n'utiliser, parfois inconsciemment, que des schémas de lecture correspondant à ceux de la classe moyenne, orientée vers la culture scolaire.

- D'après : Gregory, Eve. What counts as reading in the early years' classroom ? *British journal of educational psychology*, juin 1993, vol. 63, Part 2, p. 214-230.

Le pouvoir des parents dans les écoles urbaines aux USA

L'article de M. Fine sur l'attribution de pouvoir aux parents d'élèves s'ouvre sur un constat pessimiste : les parents sont accueillis dans le cercle des professionnels quand la situation des écoles urbaines est devenue ingérable et que le gouvernement fédéral souhaite se désengager. En cherchant à impliquer les parents, les conservateurs appliquent une stratégie de "mise en accusation de la victime", les parents ne disposant ni des ressources ni du réel pouvoir pour réparer les dégâts du racisme et d'une économie désastreuse. Les progressistes, eux aussi, comptent sur les parents pour défendre le secteur public en péril.

L'auteur examine ensuite trois programmes concrets de participation des parents en milieu urbain : à Baltimore, Philadelphie et Chicago. Dans ces villes, la collaboration avec les parents est organisée, l'école est ouverte sur l'extérieur. En interrogeant les familles, les professeurs, les autres acteurs de l'éducation, M. Fine s'attache à clarifier les attentes des parents à l'issue de cette participation. En effet, les parents sont les plus souvent considérés comme des intrus ou comme des partenaires secondaires, par les professionnels : la "sphère publique" définie par Habermas comme l'espace dans lequel les citoyens délibèrent sur les affaires publiques, peuvent critiquer les autorités est, en fait, délimitée par un jeu d'exclusions. L'étude des trois cas précités ne peut faire l'économie d'un débat sur les problèmes de rivalité, de pouvoir, d'autorité, si une réelle transformation du système est attendue.

En 1987, la ville de Baltimore a lancé le programme "pour et avec les parents" : un comité s'est engagé dans une expérience de collaboration avec un nombre important de familles pendant la durée de la scolarité de leurs enfants à l'école moyenne. Les parents citadins, en majorité afro-américains, devaient y acquérir des connaissances et une influence sur la vie éducative de la communauté. M. Fine a observé et évalué ce programme durant trois ans. Cette communauté est représentative des collectivités urbaines, en majorité afro-américaines, des années 90, dont les conditions de vie se sont dégradées inexorablement depuis vingt ans, avec une montée de la drogue et de

la violence. Les familles, souvent éclatées, ont perdu le réseau de soutien traditionnel (église, voisinage stable, institutions publiques). La proportion de classes spéciales et de mesures disciplinaires traduit un climat difficile à l'intérieur des écoles. L'espoir que les communautés noires plaçaient dans l'école pour sortir leurs enfants du ghetto, dans les années 70, a fait place à un désir d'autodéfense, un individualisme qui rend la participation éducative aléatoire.

Au cours de l'expérience, il s'est avéré qu'au lieu de permettre aux parents de s'impliquer activement dans la politique scolaire, on a tenté de répondre aux besoins individuels des parents engagés. En conséquence, le projet a dévié d'une "prise de responsabilité" à une "aide en situation de crise". Or, la comparaison statistique des résultats des enfants des parents participants et non participants montre que les premiers n'ont pas bénéficié d'une amélioration significative dans la poursuite de la scolarité, les résultats aux tests nationaux, les certifications. L'implication des parents ne suffit pas à elle seule à la réussite des élèves. L'État, les districts scolaires doivent simultanément restructurer les écoles urbaines et le tissu social environnant. L'objectif original du programme de Baltimore - faire échec à l'abandon scolaire - n'a pas été atteint.

M. Fine a participé en tant que consultante à l'expérience de collaboration parentale de Philadelphie, lancée en juin 1990. Douze écoles secondaires se sont engagées à mettre en oeuvre des innovations éducatives radicales. Elles sont assistées de conseils de direction formés de seize membres : éducateurs, administratifs et quatre parents d'élèves. Ces parents représentent les "perspectives des familles" sur les politiques éducatives débattues par le conseil de direction. Dans certaines écoles, un partenariat bien équilibré s'est instauré entre parents et enseignants ; dans d'autres, les parents n'ont pas osé discuter les avis "professionnels". Avec quelques variantes, deux positions fondamentales sont prises : certains dans la ligne de la lutte historique pour les droits des parents contestent systématiquement les enseignants ; d'autres collaborent concrètement à la construction d'une collectivité scolaire nouvelle, en provoquant des débats critiques sur les pratiques pédagogiques, le racisme, le multiculturalisme, la barrière entre les programmes d'enseignement général et professionnel.

La difficulté de réalisation de ce programme est venue de la régression actuelle du secteur public. Les conseils de direction étaient, en fait, investis du pouvoir de choisir entre diverses suppressions, ravi-

vant les clivages traditionnels entre professeurs et parents, entre administratifs et enseignants, entre Noirs et Blancs. Tandis que l'on donnait du pouvoir aux parents, le fonctionnement bureaucratique n'a pas évolué. Les parents de statut social inférieur veulent exister en tant que "contre-public" opposé au public bourgeois qui s'arroge l'exclusivité de la parole et attendent un véritable dialogue avec l'administration locale et les conseils d'école. Pour y parvenir, il faut cesser de considérer les objectifs des parents comme "privés" et ceux de l'école comme "publics". L'évolution vers une structure réellement démocratique s'est amorcée à Philadelphie. Dans les conseils de direction, les parents rompent le silence sur les problèmes occultés - d'autorité, de culture, de communauté. Pour eux, la réforme de l'école passe par une transformation en profondeur des politiques d'éducation publique, sans laquelle les distinctions de classe, de race, de statut social prévaudront. Quant à la scission entre parents et professeurs elle est, selon M. Fine, entretenue par l'administration de secteur et d'État qui accapare le pouvoir. Une coalition démocratique des parents et des professeurs leur permettrait de contrôler la bureaucratie et la privatisation et de "réinventer le collège urbain".

La réforme scolaire de Chicago est la plus importante, sans précédent à l'échelon national. Le contrôle des écoles par la communauté a renversé les traditions bureaucratiques, à partir de la nouvelle législation scolaire de 1989. Les conseils de direction locaux, composés de six parents, deux représentants de la communauté, deux professeurs et le principal, travaillent avec ce dernier à l'amélioration du financement et des projets d'action de l'école. Le conseil embauche le principal et évalue son travail. La dynamique du pouvoir au niveau de l'école a été radicalement transformée dans l'espoir de décentraliser l'administration de l'éducation. Mais en fait le champ d'action de l'administration centrale reste très large. A l'intérieur de l'école, les parents sont des décideurs (ainsi ils obtiennent des programmes centrés sur l'Afrique, des heures d'études après la classe, etc.), les professionnels (professeurs) deviennent consultants pour les directeurs et les parents. Ces derniers s'attaquent aux problèmes quotidiens, tels que l'insuffisance de professeurs remplaçants, les violences graves à l'intérieur de l'école et tentent des solutions (appel aux médias, aux élus, aux employeurs, organisation de patrouilles de sécurité bénévoles, etc.). M. Fine a pu observer le sens des responsabilités, de la démocratie, des parents et des intervenants volontaires dans les

écoles de Chicago. Cette réforme, en donnant un grand pouvoir décisionnaire aux conseils d'école, s'est radicalement éloignée des schémas d'organisation scolaire institués. Un système très novateur s'est mis en place. Mais le pouvoir financier demeure entre les mains de quelques hauts responsables qui brandissent la menace d'un déficit de 200 à 300 millions de dollars.

Dans cette réforme, le pouvoir est transféré d'une élite supra scolaire aux représentants des parties intéressées. Les réformateurs se sont tournés non vers les spécialistes des problèmes mais vers ceux qui les subissent pour susciter des réponses adéquates : "les pauvres sont les vrais experts en pauvreté". L'un des résultats de l'engagement parental est le "capital culturel" donné et reçu par eux dans les conseils d'école. L'incitation des parents défavorisés à mieux exploiter leurs atouts culturels devraient réduire les inégalités entre les écoles de la région de Chicago. De plus, la réforme a porté sur l'égalisation des ressources de toutes les écoles pour les programmes de base. Mais parmi les écoles de milieu populaire, certaines manquent d'expertise technique (par exemple pour analyser et organiser un budget). Le second résultat est que l'administration centrale, réduite en nombre par la nouvelle législation, a adopté la politique de "wait and see", prête à reprendre ses prérogatives en cas de défaillance de la réforme. Or beaucoup d'écoles souffrent de la crise budgétaire. En cas d'échec de la gestion des écoles, celui-ci serait imputé injustement à l'incapacité des parents.

La réussite de l'expérience de Chicago tiendra en partie à sa capacité de tirer un parti positif des antagonismes initiaux entre des publics très différents - parents, professeurs, représentants de la collectivité - pour parvenir à des projets pédagogiques communs cohérents.

L'échec des institutions scolaires publiques dépasse, comme le constate M. Katz, le cadre des classes sociales "inférieures". Il concerne l'ensemble des enfants américains, bien que son impact sur les plus pauvres soit plus intense, faute d'opportunités de compensation. Les défaillances cumulées des grandes institutions publiques rendent la vie collective américaine difficile. Si le seul recours est une forme de privatisation (cf. les "chèques éducation"), l'inégalité de la distribution des ressources institutionnelles ne fera que s'accroître. Pour aboutir à la transformation réelle de la vie publique, et non à une sorte d'assistance familiale, l'accession des parents au pouvoir

doit se traduire par un engagement dans la restructuration des écoles et des communautés elles-mêmes.

- D'après : Fine, Michelle. Apparent involvement : reflection on parents, power and urban public schools. *Teachers college record*, summer 1993, vol. 94, n° 4, p. 682-710.

Le système d'éducation dans l'Allemagne de l'Est réunifiée

Pour les politiciens, les décideurs, l'Allemagne de l'Est est un champ d'observation privilégié : on peut analyser les causes de l'échec du système communiste et suivre les étapes de sa reconstruction économique selon le modèle capitaliste dans le cadre d'un pluralisme politique retrouvé. Sur le plan éducatif et culturel, les effets de la séparation d'avec la moitié de la nation allemande et l'application sans alternative possible des principes marxistes constituent également un vaste domaine d'investigation et d'interrogation.

Parmi les cinq états de l'ex-RDA, celui pris comme exemple de reconstruction du système éducatif est la Saxe (l'état le plus industrialisé). Des questions cruciales de choix se posent actuellement : que doit-on retenir ? Quoi transformer et selon quels modèles occidentaux ? En 1991, la Saxe a opté pour un "code global de l'école" impliquant la refonte du système éducatif. Chaque "Land" est désormais habilité à choisir le contenu détaillé des programmes à la place du pouvoir central. Avant 1989, une école unique, la "Polytechnische Oberschule", assurait l'éducation obligatoire avec un programme uniforme, pratiquement sans sujets optionnels, orienté vers l'endoctrinement idéologique. Du "travail productif" était inclus dans l'emploi du temps (jardinage, menus travaux, matinées en usine, etc...). Certains sujets d'enseignement sont devenus obsolètes. A seize ans, 10 % des élèves entraient dans une école secondaire classique ("Erweiterte Oberschule") préparant à l'enseignement supérieur. La sélection pour la filière classique était plutôt déterminée par la planification de la main-d'oeuvre, le milieu familial et surtout l'adhésion à l'idéologie et aux organisations socialistes, que par les strictes performances scolaires, contrairement aux pays occidentaux et au Japon. Ce système d'éducation n'est pas aussi discrédité aux yeux des adultes

qu'il a formés, que les institutions politiques. La population reste influencée par quarante années de condamnation du système ouest-allemand jugé inégalitaire et donc anti-démocratique. Cependant, la nécessité d'une adaptation des institutions scolaires à la transformation des structures économiques est admise, mais elle soulève de nombreuses questions quant à son déroulement dans le temps et à l'attribution des responsabilités. La disparition de l'"Académie de Pédagogie" qui de Berlin donnait les directives aux chefs d'établissement a été progressive. Des conseils de parents et de professeurs ont été organisés. A Dresde, 60 % des directeurs d'établissement ont été remplacés ou ont démissionné. Les cours trop imprégnés de propagande marxiste ont été supprimés.

Depuis le début de la mise en œuvre de cette réforme, les relations entre les deux Allemagne ont été fluctuantes. L'Allemagne de l'Ouest a apporté une aide directe, d'école à école ou de ville à ville, en établissant des partenariats informels avec l'aide des syndicats d'enseignants, en organisant des échanges de lettres, de matériel, de visites pendant le week-end et des visites plus officielles pendant les vacances scolaires, en renouant des liens de parenté brisés depuis la guerre. Cette aide a parfois donné lieu à des comportements de supériorité, un paternalisme des Allemands de l'Ouest, mal supportés par leurs homologues. De leur côté, des éducateurs de Dresde visitant des écoles à Hambourg, habitués à une conduite scolaire bien différente de celle des pays libéraux, étaient choqués par le manque de discipline des élèves ouest-allemands et ils ont vu dans la permissivité de leurs nouveaux compatriotes la cause de tous leurs problèmes de société (délinquance, vandalisme, drogue, MST...). Ils souffraient également d'être inconsciemment tenus pour responsables de l'échec de leur système politique. Mais ils gardaient la volonté de reconstruire leur système d'éducation avec l'aide fédérale.

Cette reconstruction ne pourra être réalisée qu'à long terme : les éducateurs est-allemands n'ont pas expérimenté de changements depuis 1965 et l'Akademie de Berlin Est, discréditée, n'est pas encore remplacée par un autre pouvoir de décision. Les enseignants anxieux et dépourvus d'instructions gouvernementales doivent s'adapter au changement d'attitude des élèves, prompts à profiter du relâchement global de la discipline et subjugués par le modèle culturel des jeunes Américains. Les étudiants, eux, ne voient plus leur avenir planifié ; les valeurs solennellement défendues pendant leur scolarité adolescente

se sont effondrées. Ils doivent chercher leur propre voie. Le vote de mars 1990 a rejeté le socialisme en faveur du conservatisme des Démocrates chrétiens. Les cinq Länder formant l'Allemagne de l'Est doivent repenser démocratiquement leurs problèmes d'éducation. Des visions trop idéalistes de l'école "imaginative, créatrice", un retour vers le passé (écoles Montessori, écoles Dürer, "éducation naturelle") attirent certains. De façon plus pragmatique, d'autres tentent de rendre le système scolaire compatible avec celui de l'Allemagne de l'Ouest, afin que la libre circulation des étudiants soit possible. En effet, des problèmes de rivalité sont apparus entre les candidats est-allemands et ouest-allemands aux universités d'Allemagne de l'Ouest, plus prisées. Les partisans du système d'éducation secondaire tripartite s'opposent à ceux du système polyvalent. La première structure, choisie par l'état de Bavière conservateur, avait d'abord été préférée par les législateurs saxons, de même qu'une place importante avait été accordée aux écoles privées et à la religion. Les réactions conflictuelles des citoyens saxons, nouvellement investis de droits civiques et décidés à participer aux décisions, ont amené le gouvernement à opter pour des écoles polyvalentes de cinq ans, appelées écoles moyennes, qui ont exigé d'importantes transformations des bâtiments scolaires, une refonte des manuels, le recyclage des enseignants. Le système tripartite a donc été en partie abandonné mais différentes institutions scolaires co-existent.

Le processus de transition a commencé avec l'application du "code de l'école" mais les débats concernant l'éducation ne sont pas clos. De nombreux problèmes politiques vont se poser, par exemple le sort des enseignants et administratifs qui ont été membres - actifs ou passifs - du parti communiste ou informateurs de la police. La situation de l'Allemagne de l'Est actuelle rappelle la période de la dénazification de la RFA. De plus, les difficultés financières ont déjà provoqué des suppressions de postes d'enseignants.

La création d'un nouveau système scolaire était un symbole de renaissance sociale et politique sur fond de libération mais la marge de manoeuvre était limitée en raison de la nécessité de s'intégrer à la fédération ouest-allemande. D'ailleurs, les Allemands de l'Est ont majoritairement repoussé la solution personnelle d'une "troisième voie", entre le communisme et le capitalisme intégral, prônée par leurs intellectuels. Ils ont choisi la société de consommation sans restriction. Dans une société conservatrice, l'éducation jouera donc un

rôle conservateur. Mais malgré l'aide du gouvernement fédéral, les grandes réformes entreprises par l'ex-RDA vont se heurter aux problèmes matériels, au chômage et aussi aux problèmes moraux - purge des enseignants compromis avec l'ancien régime, étudiants en désarroi devant s'adapter à un marché du travail incertain - et aux problèmes sociaux liés au sentiment d'infériorité des Allemands de l'Est par rapport à leurs voisins opulents. Toutes ces difficultés entraîneront probablement des mises en doute du bien-fondé des réformes. La liberté devra s'apprendre.

- D'après : Fishman, Sterling. *After the Wall : a case study of educational change in Eastern Germany. Teachers college record*, summer 1993, vol. 94, n° 4, p. 744-760.

L'évolution des programmes d'histoire et de sciences sociales

Dans les années 60, sont apparues les "nouvelles sciences sociales", mettant en relief les processus d'enquête, la pensée critique, les problèmes contemporains et de nouveaux concepts sociaux. Ce mouvement avait privé la discipline historique, ballottée entre le curriculum classique et la réforme, de sa place prépondérante dans le cursus scolaire. De ce fait, nombre d'éducateurs se sont inquiétés, à la fin des années 80, du sort de l'enseignement de l'histoire à l'école. Entre-temps, les "nouveaux historiens" avaient plaidé pour une histoire engagée, favorisant la compréhension des phénomènes de société. Les 20 dernières années ont été marquées par des débats sur quatre principaux thèmes, interdépendants :

- l'approche comparative de la rencontre entre les peuples européens, indiens d'Amérique et africains comme alternative à une vision américaine de l'histoire ;
- le risque, pour l'objectivité historique, d'une telle prolifération d'alternatives légitimées ;
- la politisation excessive de l'enseignement de l'histoire ;
- la fragmentation entre histoire, économie, politique, histoire sociale.

L'auteur étudie la possibilité de rendre à l'histoire sa vraie place en redonnant une cohérence à son enseignement.

Le second souffle de l'enseignement historique a été apporté par les partisans d'une "culture de base" offrant aux citoyens un certain nombre de points de référence communs pour partager une vision des événements du monde contemporain (par exemple un élève de cycle terminal ne peut comprendre l'éclatement des pays de l'Est s'il n'a aucune notion de base sur l'histoire - notamment la révolution - russe). Or, le niveau de connaissances factuelles des élèves américains est très bas. Des historiens ont incriminé l'enseignement des sciences sociales global, la crise des valeurs, les méthodes d'enquête inapplicables sans une base de connaissances bien structurées au préalable. Ce plaidoyer pour un langage commun en histoire a été, à tort, imputé aux seuls conservateurs désireux de former des citoyens prêts à défendre leur patrimoine culturel. La controverse sur la notion de culture de base est parallèle à l'attaque des listes de dates et grands noms historiques, éléments-clés de la constitution de cette culture. Les nouveaux historiens se tournent vers un matériel historique fait d'événements quotidiens ou cycliques, concernant des individus anonymes, impliquant des changements étalés dans le temps. Le passage d'une histoire événementielle à une histoire sociale a été influencé par le courant français des annales historiques. Désormais la révolution américaine et la Guerre d'Indépendance ne pourront plus constituer les seuls piliers d'une synthèse historique destinée aux élèves du secondaire américains.

Avec les nouvelles sciences sociales est apparue une nouvelle approche méthodologique qui utilise l'enquête pour interpréter les événements historiques, en analysant les documents primaires, en évaluant des témoignages, en structurant une argumentation. Les réformateurs du programme d'histoire souhaitent la substitution de la réflexion critique à l'apprentissage traditionnel centré sur la pure mémorisation. Ce processus d'interprétation exigeant de consacrer plus de temps à un sujet limité, les élèves ne pourraient plus couvrir tous les événements comme le fait l'histoire traditionnelle, chronologique. Une expérience de ce type a été menée en Grande-Bretagne, par le Conseil scolaire pour des élèves de 13 à 16 ans ("Project 13-16", 1980) : le programme comprenait 5 cours : nature de l'histoire en tant que discipline, actualité dans une perspective historique, étude approfondie d'une période de l'histoire, grand dossier historique (l'histoire de la médecine), cours d'histoire locale. Aux Etats-Unis, partisans de l'analyse interprétative et partisans de l'histoire chrono-

logique descriptive s'affrontent. La commission Bradley sur l'enseignement de l'histoire souhaite que les professeurs s'orientent vers l'étude approfondie de sujets sélectifs et l'analyse critique, mais d'autres commissions (celle de l'Etat de Californie par exemple) restent attachées à un enseignement de l'ensemble de l'histoire du pays. En effet, la méthode interprétative présente des risques : les élèves peuvent en retirer une vision trop subjective de l'histoire et se perdre dans un éparpillement d'informations mal maîtrisées. C'est au (bon) professeur de repérer les difficultés de l'élève et de l'accompagner dans sa progression.

L'écriture de l'histoire s'est enrichie, depuis les années 70, des interactions avec la sociologie, l'économie, l'anthropologie. Des articles, des études sont parus, qui traitaient par ordinateur des données quantitatives pour tester leurs hypothèses, qui cherchaient à construire une théorie, qui débattaient de la méthodologie elle-même et non uniquement des résultats de leurs recherches. L'analyse des données a ouvert la voie à l'"histoire totale". Aux grands hommes, on a substitué la reconstitution de la vie des groupes sociaux grâce aux diverses traces écrites (par exemple on étudie le travail des femmes dans les usines textiles en Nouvelle-Angleterre) et des aspects méconnus du passé sont mis en relief. Ce modèle issu des sciences sociales a été par la suite critiqué, mais les écrits historiques en gardent l'empreinte.

Les nouveaux historiens se sont interrogés sur la nature du débat historique : pourquoi deux historiens rationnels et compétents peuvent-ils défendre des interprétations radicalement opposées ? Comment pourrait-on parvenir à une histoire objective, alors que différentes familles d'historiens donnent d'un passé connu une image très différente. Deux orientations sont actuellement conçues pour préserver le vrai savoir historique. Kloppenberg envisage l'"herméneutique pragmatique" : l'historien rend compte du passé dans un contexte culturel qui évolue ; sa vision des faits n'est pas définitive, elle reflète la "communauté de pensée" de sa propre époque et sera sujette à révision. Le psychologue Polkinghorne suggère, lui, une reconceptualisation transversale du savoir, incluant l'histoire dans l'ensemble des sciences humaines. Le caractère narratif de l'histoire redevient ici utile au savoir historique par ce qu'il dévoile sur les humains et sur leur rapport au passé et non par son statut épistémologique.

Le débat sur la nature du savoir historique nous amène à réexaminer l'utilisation qui peut être faite de celui-ci. Les travaux de Oliver et Shaver mettent en relief, dès les années 60, l'importance de l'histoire pour éclairer les prises de décision du présent. Deux approches pédagogiques sont possibles : une approche thématique (choix de thèmes par lesquels les contemporains se sentent concernés) ou une approche reliant un problème d'actualité à des faits historiques antécédents. Tandis que la Commission Bradley s'intéressait à l'histoire pour sa valeur propre, Oliver et Shaver proposent à l'élève de tirer du passé des généralisations qui aident à comprendre les situations présentes.

Les nouveaux historiens des années 70 ont clairement relié l'histoire à des objectifs politiques : ils voulaient changer les choses. On leur a finalement reproché leur parti pris. Les conservateurs qui croient à une vérité immuable, indépendante du contexte sont également attaqués. Les théoriciens du curriculum travaillent dans un domaine modelé par les préoccupations spécifiques (notamment politiques) des universitaires qui écrivent l'histoire. Elèves et professeurs doivent en être conscients. Au niveau de la formation de l'adolescent, l'histoire est un moyen de définir une identité collective. Mais la construction de cette identité suscite de vifs débats : pour les uns l'école doit promouvoir l'identité nationale, pour les autres celle-ci fait trop peu de cas des minorités, des femmes, des classes laborieuses (l'histoire américaine prolonge l'histoire européenne et les minorités urbaines contemporaines s'y sentent exclues). Les partisans de l'"Histoire" traditionnelle attaquent les programmes multiculturels trop politisés qui réduisent l'histoire "à une forme de thérapie psychosociale ayant pour fonction de rehausser l'image de soi des enfants de minorités". En fait, sans nier la contribution des femmes, ou des minorités, ils veulent préserver un concept d'identité global, disposant du consensus national le plus large.

Tous les apports de la nouvelle histoire sociale ont créé à l'intérieur du champ historique des sous-domaines enrichissants mais qui entraînent le risque d'une "balkanisation" de l'histoire et le développement d'un savoir trop centré sur les groupes marginalisés. Sans retourner à "l'histoire héroïque" des générations précédentes, il est souhaitable de trouver de nouvelles formes de synthèse (fondées par exemple sur l'analyse des structures de pouvoir). Paradoxalement, les néo-conservateurs des années 80 ont ouvert la voie à des programmes de sciences sociales portant les fruits de la recherche historique pro-

gressiste tandis que les nouveaux historiens ont été plus tard entravés par le courant post-moderne d'autocritique. Il est temps pour les éducateurs et les historiens de s'unir pour créer une histoire vivante.

- D'après : Seixas, Peter. Parallel crises : history and the social studies curriculum in the USA. *Journal of curriculum studies*, may-june 1993, vol. 25 n°3, p. 235-250.