

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 qualité de la vie dans l'école finlandaise : une étude comparative ..* 80
- *L'historique de la recherche en éducation suédoise* 84
- *Les méthodes d'enseignement de la biologie en Allemagne :
analyse comparative* 87
- *Signification et valeur de la discipline scolaire
pour les parents d'élèves* 91
- *Les difficultés de l'étude ethnographique dans l'univers des enfants..* 94
- *L'enseignement professionnel et les valeurs* 98
- *L'influence des bouleversements politiques
sur le milieu universitaire roumain* 102

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

La qualité de la vie dans l'école finlandaise : une étude comparative

P. Linnakylä - rappelant que les différences d'ambiance entre les écoles sont un facteur d'appréciation très pertinent pour les élèves, qui y passent des milliers d'heures et s'y forment non seulement intellectuellement mais aussi sur le plan de la personnalité - décrit les constatations faites sur la qualité de la vie dans les écoles secondaires finlandaises dans le cadre d'une étude internationale effectuée par l'IEA en 1991 et les compare à celles des autres pays nordiques, de l'Allemagne et des États-Unis.

L'auteur s'efforce d'abord de cerner la notion de qualité de vie dans le domaine scolaire, dérivé du concept contemporain global de *qualité de vie* qui se réfère à l'expérience de vie sociale de l'individu. Il remarque que dans ce domaine affectif on a fréquemment évalué la *motivation pour apprendre* tandis que l'étude de *l'écologie de l'école*, de la culture de l'école, est beaucoup plus récente. Cette enquête examine "le degré de bien-être des élèves, leurs expériences positives et négatives, en particulier dans les activités typiquement scolaires", du point de vue du professeur et de l'élève lui-même. Les activités typiques sont celles qui facilitent l'acquisition des compétences appréciées en société, le développement de la personnalité, l'intégration sociale, la responsabilisation de l'individu. L'école s'efforce de remplir ces attentes en créant des structures adéquates : programmes, structures d'encadrement, d'enseignement, de socialisation. Le fonctionnement de cette organisation nécessite l'adhésion des élèves aux processus et aux objectifs choisis.

L'investigation a été menée au moyen d'un questionnaire de 20 items concernant les expériences positives et négatives de l'ambiance scolaire et quatre domaines essentiels : les opportunités de découvertes et de réussite dans l'apprentissage, l'élaboration de l'identité et d'un statut dans les groupes de pairs. L'échelle d'appréciation des items par les élèves allait de 4 à 1 : "entièrement d'accord", "en majorité d'accord", "en majorité en désaccord", "entièrement en désaccord". Pour la Finlande, 1 379 élèves de collège, en huitième année (14 ans), ont participé à l'évaluation. Tous les pays participants ont sélectionné

tionné un échantillonnage d'élèves représentatif de leur classe d'âge. Il apparaît que 49 % des élèves finnois se plaisent à l'école mais seulement 14 % y apprécient spécifiquement les tâches scolaires, bien que 60 % disent aimer apprendre. Et les réactions négatives sont assez courantes : 24 % se disent déprimés par l'école, 28 % y sont mal à l'aise. Finalement 21 % s'y sentent réellement heureux (mais seulement 14 % y éprouvent la solitude). 92 % des élèves pensent que l'on réussit en classe si l'on s'y applique ; 74 % estiment qu'ils travaillent bien. Le domaine de la socialisation est positif : 91 % pensent qu'ils ont appris à vivre avec les autres et 81 % à les accepter tels qu'ils sont. Les élèves ont également une image positive de leur statut : 83 % estiment qu'ils inspirent confiance aux autres et 69 %, que les autres leur demandent de l'aide ; 54 % s'estiment importants, 50 % appréciés, 47 % respectés. Le domaine moins positif est celui des relations élèves-professeurs : bien que 72 % s'estiment notés à leur mérite, seulement 49 % estiment les professeurs globalement justes, 53 % pensent que les professeurs les écoutent, 56 % se sentent traités correctement et seulement 43 % pensent que les professeurs cherchent vraiment à les aider.

Ainsi sur le plan des moyens mis à leur disposition pour apprendre et réussir et sur le plan de la construction de l'identité sociale, le degré de satisfaction des élèves finnois est élevé (bien qu'un quart d'entre eux jugent l'ambiance déprimante), et les relations entre pairs sont considérées comme enrichissantes alors que les relations avec les professeurs sont en partie décevantes.

La comparaison avec les élèves d'autres pays nordiques - Islande, Norvège, Danemark - fait apparaître une image plus positive de la vie scolaire dans ces derniers : ainsi les tâches données à l'école sont appréciées à 43 % (contre 14 % en Finlande) et les attitudes négatives (dégout de l'école, nervosité) y sont moins fréquentes, les relations élèves-professeurs y sont meilleures : 68 % des élèves s'estiment encouragés par les enseignants et 69 % traités justement (contre respectivement 43 % et 56 % en Finlande). Néanmoins les élèves finlandais étaient plus nombreux à estimer leur notation méritée. De surcroît, l'aspect socialisateur de l'école était plus reconnu par les élèves finlandais : l'apport du contact avec les autres pairs dans la connaissance de soi, l'entente mutuelle sont appréciés par 81 % et 91 % de ces derniers contre 65% et 81% des autres élèves nordiques. La notion de statut social est également vue de façon plus positive par les Finlandais : seulement 40 % des autres élèves nordiques affirmaient

être sollicités pour de l'aide et 27 %, respectés par leur pairs. Les élèves finlandais semblent donc devoir prendre modèle sur les autres nordiques en ce qui concerne le plaisir de vivre à l'école mais peuvent leur enseigner à apprécier les opportunités de se former académiquement et psychologiquement.

Si l'on ajoute à cette comparaison celle des États-Unis et de l'Allemagne, on constate que les élèves finlandais et plus encore les élèves allemands ont des sentiments négatifs plus forts que ceux des élèves américains et des autres élèves nordiques, de même que la relation élèves-professeurs y est moins bien perçue (cette relation étant la plus positive aux États-Unis). Au contraire, Américains et Finlandais se rapprochent par l'appréciation de la construction de l'identité et par celle du statut social de l'élève, nettement positives, ainsi que par l'importance accordée aux performances scolaires et aux opportunités de réussite. (Il est à noter que les réponses des élèves de l'Allemagne de l'Est et de ceux de l'Allemagne de l'Ouest sur la qualité de la vie scolaire sont similaires, malgré un long passé idéologique bien différent : seules les attitudes concernant l'identité et le statut de l'élève sont plus positives dans les États de l'Est).

Une analyse de régression a permis de mettre en relief les corrélations entre le degré de satisfaction globale et les différents domaines de la vie scolaire. La corrélation entre les affects négatifs et le degré de satisfaction globale n'était pas pertinente (seule l'opinion de l'élève sur son propre statut influait sur l'intensité des sentiments négatifs).

De surcroît, l'effet de diverses variables concernant le contexte de la scolarité de l'élève a été étudié : les variables relatives à l'école elle-même sont le lieu (urbain/rural), la taille de l'école et de la classe ; les variables relatives à l'enfant sont le sexe, l'origine socioculturelle, le temps passé devant la télévision, le niveau de littératie, l'étendue des études projetées. **L'analyse de variance démontre que les variables les plus significatives sont le sexe, le temps consacré à la télévision, la durée prévue des études.**

Les filles apprécient beaucoup plus l'école que les garçons et leurs relations avec les professeurs, leur sens de l'identité sociale sont plus positifs ; en ce qui concerne les affects négatifs, il n'y a pas de différence. Dans tous les domaines de vie scolaire le temps passé à regarder la télévision a une influence négative. La longueur des études ultérieures projetées, lorsqu'elle se situe entre cinq et dix ans, est en corrélation avec la satisfaction exprimée envers la vie scolaire et repré-

sente aussi un prédicteur pertinent dans les autres domaines, excepté celui des affects négatifs. Cette influence est d'ailleurs renforcée par celle des attentes des professeurs et des parents.

Le niveau de littératie est en forte corrélation avec le domaine des relations élèves-professeurs, le statut de l'élève, l'évaluation des performances et des opportunités d'apprentissage, le bien-être global mais n'influence pas l'identité sociale, ni les affects négatifs. Au contraire, le statut socio-économique familial n'influe que sur l'importance du statut de l'élève, de même que la localisation de l'école n'influe (à l'avantage de l'école rurale) que sur le degré de satisfaction à l'égard de la vie scolaire. La dimension de la classe, et de l'école ne sont pas significatives (mais les classes finlandaises sont peu chargées). Ces variables étaient globalement non significatives en ce qui concerne les affects négatifs.

De cette sous-enquête, qui fait partie d'une investigation sur la littératie en lecture dans 27 pays, on peut conclure que la vie scolaire finlandaise s'apparente partiellement à la culture germanique et dans d'autres domaines à la culture nordique et américaine et que des innovations doivent être entreprises pour que les écoles finlandaises aient une meilleure image dans l'esprit des élèves, tout en conservant la qualité de leur enseignement.

- D'après : LINNAKYLA, Pirjo. Quality of school life in the Finnish comprehensive school : a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, march 1996, vol. 40, n° 1, p. 69-85.

L'historique de la recherche en éducation suédoise

L'article de T. Englund se penche sur l'héritage philosophique de la *science* de l'éducation en Suède, dont B. Hammer avait jeté les bases dans son discours de 1910. Il confronte l'évolution de la recherche pédagogique dans son pays aux aspirations exprimées par Hammer, en s'interrogeant sur l'opportunité d'un cadre de référence historique pour l'étude - qui est la matière même de la recherche pédagogique - "des formes et des contenus de la socialisation, de la communication, des influences, qui changent rapidement".

L'auteur précise que l'histoire suédoise des sciences de l'éducation peut être examinée sous l'angle des structures institutionnelles, des diverses méthodes utilisées ou d'un phénomène social défini, et rappelle que la recherche pédagogique a réellement compté en tant que discipline à partir des années cinquante, marquées par le démarrage de la réforme de tout le système éducatif suédois. Cette recherche pédagogique liée à la réforme a, par exemple, produit un plan d'évaluation nationale du système éducatif et l'analyse critique de ce plan - exemple qui illustre les capacités et les limites du modèle de recherche pédagogique actuellement en vigueur. La recherche pédagogique s'étant appuyée sur d'autres sciences (philosophie, psychologie, sociologie) pour se légitimer scientifiquement, elle se trouve confrontée à un problème de statut. D'autre part, elle a eu tendance à s'efforcer de remplir les objectifs imposés de l'extérieur, reliant la socialisation à l'obligation d'inculquer des connaissances, des valeurs décrétées *adaptées* plutôt qu'à la possibilité de proposer des approches diverses. La tradition de rationalisme scientifique laissait en effet peu de place à la problématisation des attentes en matière de socialisation. Mais le pluralisme culturel contemporain nécessite une "nouvelle analyse sociale de l'éducation" qui admette une certaine perte d'autorité au profit d'une vision qui intègre des perspectives différentes.

Depuis les années 80, la recherche en éducation suédoise s'est appuyée sur l'analyse historique et sur les "grands récits", mettant en lumière la prédominance du système néobehavioriste de normes et de valeurs dans la science d'éducation de l'après-guerre (1948-1971). Cette science s'est détachée des questions éthiques pour considérer la société comme un ensemble de systèmes empiriques (systèmes écono-

mique, sanitaire, scolaire) et transposer en langage mathématique les relations sociales. Le sens général de la notion d'empirisme - l'observation des faits réels - est réduit à la notion d'observation quantifiable. Les généralisations s'appuient plus sur les statistiques que sur l'élaboration d'une théorie approfondie.

Selon Dahllöf la recherche pédagogique suédoise s'est forgé une identité plus forte que celle d'autres pays, dès la fin des années 60, grâce à un vaste effort d'investigation sur le contenu et les résultats de l'enseignement. Cette recherche a suivi deux orientations principales : une forme de recherche didactique intéressée par les méthodes et une macro-orientation vers la relation entre les politiques décidées et leur mise en œuvre concrète. Sous l'influence notamment de Torsten Husén, la recherche pédagogique a développé un processus d'intégration de la sociologie, en centrant son investigation sur l'enseignement et sur les formes d'influence visant à remplir des objectifs socialement valables.

Cette orientation sociologique a pris sa source dans la psychologie expérimentale qui fut l'instrument des recherches pédagogiques précédentes. Selon Hammer, la vision philosophique, idéaliste, de la recherche pédagogique a cédé le pas à l'approche empirique, privant cette discipline d'une réflexion sur les critères d'un processus de socialisation, d'une analyse de la dimension *construction de sens*. La recherche devrait maintenant élaborer un langage lui permettant de décrire la composante normative des processus de socialisation et de communication car il n'a pas encore été proposé une vraie problématique des valeurs et des savoirs issus de ces processus. Ces savoirs peuvent revêtir des significations éthiques et politiques différentes selon les contextes (traditions, groupes ethniques, sociaux, différents) et il est nécessaire de cerner clairement ces perspectives diverses et de les confronter en tant que pratiques de communication. Le lien avec la philosophie de l'éducation se fait aux points d'ancrage politique et social de ces savoirs ; son rôle moral est selon Dewey de renforcer le sens de la communauté et les potentialités de cette communauté (Michel Foucault dénonce, lui, l'usage des sciences sociales comme instrument d'une *société disciplinaire*, mais cette prise de conscience peut être utile à la réussite ultérieure du projet de Dewey).

S'interrogeant sur les raisons du manque de problématique de la constitution de sens, l'auteur évoque, outre la prédominance de la psychologie quantitative, l'influence de la théorie de Durkheim inter-

prétée par les chercheurs modernes tantôt comme une sociologie fonctionnaliste tantôt comme une vision de la reproduction du contrôle social (cf. la théorie du curriculum). Ces mouvances, inspirées par Durkheim, sont caractéristiques de la recherche pédagogique suédoise désireuse de contrebalancer l'autorité de la psychologie par une analyse sociologique de l'éducation et qui a choisi une approche systématique et un dispositif conceptuel - de cadres, de codes - mettant en évidence la cohérence et les limites de ce système. Dans la tradition illustrée notamment par Karl Mannheim, la sociologie du savoir correspond à une philosophie pragmatique pour laquelle les connaissances se forment dans le cadre d'une activité signifiante qui regroupe l'expérience passée et l'aptitude à interpréter le monde et cette formation des connaissances prend un aspect social et pratique où la notion de pouvoir est déterminante.

La recherche pédagogique suédoise a trop souvent hésité entre deux tendances réductionnistes, l'une psychologique, l'autre sociologique. Elle fonctionne surtout comme une science sociale empirique destinée à élaborer des généralisations psychologiques ou sociologiques plutôt qu'une réflexion philosophique et les hypothèses psychologiques ou sociologiques ont été mises à l'épreuve dans des contextes éducatifs concrets.

- D'après : ENGLUND, Tomas. Educational research in Sweden : historical perspectives and current trends. *Scandinavian Journal of Educational Research*, march 1996, vol. 40, n° 1, p. 43-55.

Les méthodes d'enseignement de la biologie en Allemagne : analyse comparative

W. Killermann rappelle les changements d'orientation importants survenus dans le domaine de l'enseignement des sciences naturelles en Allemagne au cours des vingt dernières années : après un mouvement vers l'aspect théorique de cette science dans les années 70, une réaction inverse a conduit à un enseignement centré sur l'élève et prenant en compte la dimension affective de l'acte d'apprentissage. Le changement des objectifs et des contenus a entraîné, plus lentement, celui des méthodes. Dans le but d'accélérer ce processus, l'Université de Munich a conduit une série d'enquêtes sur la pédagogie de la biologie.

Après une brève description du système éducatif germanique, très sélectif puisque seulement 30 à 40 % des élèves d'une école primaire entrent au *Gymnasium* pour suivre des études jusqu'à l'*Abitur* (baccalauréat), l'auteur donne un aperçu des programmes de biologie. À l'école primaire la biologie est incluse dans les "études locales" regroupant l'histoire, la géographie, les sciences de la nature relatives à l'environnement direct des enfants. Jusqu'aux classes moyennes l'étude des espèces végétales et animales est maintenant privilégiée. Durant toutes les études secondaires la biologie est une discipline obligatoire, plus ou moins approfondie dans les classes terminales (de 3 à 5 cours hebdomadaires). Les objectifs de cet enseignement concernent la connaissance de faits, de principes, la capacité d'appliquer une méthode scientifique, la sensibilisation aux problèmes d'environnement, l'aptitude à régler des problèmes de la vie courante. Les stratégies varient selon l'âge et le type d'école : à l'école primaire (*Grundschule*) et secondaire préprofessionnelle (*Hauptschule*) l'enseignement est centré sur l'élève, le travail en groupe ; à l'école secondaire classique (*Gymnasium*) et au collège technique (*Realschule*) l'intervention du professeur est prédominante, les travaux pratiques, plus réduits.

Dans la présente recherche on a comparé l'efficacité pédagogique de plusieurs méthodes d'enseignement. L'évaluation quantitative, utilisant des tests de compétence, des questionnaires, a été préférée. Les

observations ont été faites “sur le terrain” et non en situation de laboratoire. La méthodologie de recherche a consisté à faire passer un pré-test à un échantillon d’élèves, puis à instruire selon la méthode à tester et finalement à faire passer un post-test. Une analyse statistique des résultats est élaborée. On a testé de très larges échantillons d’élèves (de trois cents à mille) pour chaque étude afin que l’interférence d’autres facteurs (par exemple le moment de la journée, le degré de coopération de la classe, lors du passage du test) soit minimisée. Les élèves sont en général divisés en trois groupes : un groupe de contrôle et deux groupes utilisant deux méthodes différentes, à comparer.

L’auteur décrit les résultats de quatre études principales sur les approches efficaces de la biologie. La première étude concerne la validité des travaux pratiques en laboratoire, qui avait suscité plusieurs recherches antérieures, aux résultats contradictoires. Les 605 élèves de *Gymnasium* de 5e et 6e année ont été divisés en trois groupes, le groupe 1 pratiquant lui-même des expériences, le groupe 2 observant les expériences faites par le professeur, le groupe de contrôle suivant un simple exposé du cours. Parmi eux, la majorité a été observée lors d’une étude transversale de quelques semaines, tandis que 61 élèves ont fait partie d’une étude longitudinale de trois ans (les expériences portaient sur le circuit de l’eau dans la végétation). Les résultats de l’étude transversale indiquent un apprentissage nettement supérieur parmi les deux groupes expérimentaux de 5e année, en comparaison du groupe de contrôle. Pour les élèves de 7e année, le groupe 2, qui observait les expériences faites par le professeur, avait le meilleur résultat. De plus la différence de sexe jouait en faveur des filles, en 5e année et en faveur des garçons, en 7e année. En ce qui concerne la capacité de résoudre des problèmes, la supériorité des groupes expérimentaux, et notamment du groupe 2 en 7e année, est très significative. Les résultats de l’enquête portant sur trois ans sont similaires. On constate que les expériences montrées par le professeur favorisent le transfert des connaissances et la résolution de problèmes plus encore que l’expérimentation directe. Par contre l’attitude des élèves envers la discipline (biologie) est influencée positivement par l’expérimentation directe et plutôt négativement par l’expérimentation due à l’initiative du professeur. Il semble que des résultats optima exigent un mélange de ces méthodes. De surcroît, ces résultats obtenus au *Gymnasium* ne peuvent être généralisés arbitrairement pour les autres types d’école.

Le deuxième thème d'investigation concerne la connaissance et l'identification des plantes, des espèces. Cette connaissance est un préalable à d'autres travaux de biologie (classification, écologie...) et est supposée favoriser l'intérêt pour l'environnement, la conservation de la nature. Au cours des années précédentes, plus de mille élèves de 6 à 15 ans avaient été interrogés et ne reconnaissaient que 30 à 40 % des plantes véritables qui leur avaient été présentées, les filles étant nettement plus performantes que les garçons. L'enquête décrite ici a été menée auprès de 305 enfants d'école primaire, de 10-11 ans, divisés en trois groupes : dans le groupe 1 les leçons étaient suivies d'excursions d'observation, dans le groupe 2 l'enseignement s'est fait uniquement en classe, le groupe de contrôle n'a pas reçu de cours formel sur l'identification des plantes. Les résultats des tests indiquent une supériorité significative du niveau d'apprentissage par l'observation sur le terrain et une corrélation positive entre la connaissance des plantes et le souci de leur protection. Il est précisé qu'aux cours de ces leçons les élèves avaient acquis beaucoup plus de connaissances sur les plantes que leur simple identification.

Une troisième enquête a été menée sur l'étude d'animaux, en l'occurrence des invertébrés, auprès de 371 élèves d'école préprofessionnelle, en 6e année, divisés en trois groupes comme précédemment. En plus des réponses au test de connaissances, les élèves avaient exprimé oralement leur opinion sur ces animaux. On a constaté un rapport inverse entre le degré d'intérêt pour l'animal étudié et le degré de répulsion exprimé lors du prétest (par exemple, l'attitude négative envers l'araignée s'opposait à l'intérêt qu'elle suscitait pendant les cours). Les résultats de l'investigation indiquent un changement positif d'attitude beaucoup plus fort chez les élèves du groupe 2, qui avaient pu observer les animaux vivants, dans la classe, pendant une quinzaine de jours tandis que ceux du groupe 1 n'avaient disposé que d'illustrations et d'animaux naturalisés. Le changement était équivalent chez les garçons et chez les filles (mais celles-ci avaient au départ une réaction de répulsion plus vive que celle des garçons, peut-être due au conformisme social). L'accroissement des connaissances était également significatif pour les deux groupes expérimentaux et sensiblement supérieur pour le groupe 2, ce qui incite à recommander le contact avec les animaux vivants à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

La dernière recherche décrite concerne l'évaluation de l'impact des programmes télévisés sur l'apprentissage et les comportements sur le thème du SIDA (de précédentes enquêtes américaines et anglaises sur ce thème avaient donné des résultats parfois contradictoires). Un millier d'élèves en 7e et 8e année au collège technique ont été divisés en deux groupes, l'un suivant un cours traditionnel sur le SIDA, l'autre suivant un cours illustré par une émission de télévision (pour les élèves de 7e année il s'agissait d'un film sur la vie d'enfants transfusés et infectés, faisant appel à l'émotion, pour les élèves de 8e année, il s'agissait d'un documentaire exposant des faits médicaux concrétisés par l'exemple d'un malade). Dans ce cas les réponses au post-test (un questionnaire à choix multiple) indiquent un accroissement des connaissances identique dans les deux groupes. Cependant un nouveau test, administré une semaine après la fin du cours, faisait apparaître des résultats supérieurs, une meilleure réactivation de la mémoire pour le groupe ayant vu un film (notamment pour les filles). Un autre test, évaluant la diminution des préjugés après enseignement, indique d'emblée une plus forte réduction des préjugés grâce au film. Les préjugés initiaux étaient moins forts chez les filles, mais le changement d'opinion était plus accentué chez les garçons.

Les résultats de ces quatre recherches peuvent éclairer l'enseignant sur l'efficacité des méthodes pédagogiques car ils sont fondés sur l'observation d'un très grand nombre d'enfants, au parcours scolaire différent. Des études complémentaires, notamment sur la validité des programmes de simulation sur ordinateur, sont en cours.

- D'après : KILLERMANN, Wilhelm. Biology education in Germany : research into the effectiveness of different teaching methods. *International Journal of Science Education*, april-may 1996, vol. 18, n° 3, p. 333-346.

Signification et valeur de la discipline scolaire pour les parents d'élèves

J. Coldron et P. Boulton, auteurs de précédentes études sur l'opinion des parents en matière d'éducation, soulignent l'utilité d'écouter leur voix, essentielle pour obtenir un partenariat entre l'école et les parents, bénéfique pour l'avenir de leurs enfants. Ils soulignent aussi la difficulté d'interpréter et d'analyser les informations : le cas de chaque personne dépendant de son contexte de vie spécifique, l'examen des informations risque d'aboutir à une atomisation des résultats et les méthodes d'analyse ne doivent pas devenir captives d'un discours qui rationalise les choix. Le présent article décrit une enquête sur ce que les parents entendent par discipline (les recherches antérieures ayant été centrées sur les méthodes disciplinaires, pour un auditoire de professionnels).

L'enquête a été réalisée en 1994, auprès de 28 parents dans une ville du nord de l'Angleterre. Ces parents faisaient partie d'un groupe de 322 familles qui avaient participé cinq ans auparavant à une étude sur le choix de l'école secondaire de leur enfant ; 50 d'entre eux avaient pu être recontactés, dont 28 se sont autosélectionnés. Ils étaient représentatifs de l'ensemble de l'échelle sociale.

Ils ont participé à une entrevue semi-structurée de une à deux heures, à leur domicile. 24 des 28 personnes ont spontanément abordé le problème de la discipline à l'école ; aucune des questions préparées ne s'y référait explicitement et les enquêteurs n'ont même pas cherché à lever l'ambiguïté du terme. L'analyse des dialogues a pris en compte le fait que les parents souhaitaient donner une bonne image d'eux-mêmes et qu'ils s'exprimaient à une époque donnée - à la fin des études secondaires obligatoires de leur enfant (cinq ans après avoir expliqué leur choix d'école) - et en fonction de leurs opinions générales. Les chercheurs sont conscients de l'écart entre les ressources syntaxiques et le contenu sémantique du discours et de la charge affective, autant que conceptuelle, de la chose exprimée.

L'idée de la discipline a été évoquée par les parents en relation avec cinq thèmes. L'un d'entre eux est celui du bien-être, de la sécurité physique et psychologique de leurs enfants. Pour certains, la crainte des brimades, des violences, a déterminé le choix d'une école particulière.

Les écoles prenant des initiatives énergiques pour enrayer la violence sont très appréciées. Un père d'élève exprime une émotion durable en citant les brimades et les humiliations subies par son fils. De nombreux parents, y compris ceux de statut modeste, établissent un lien direct entre l'état de la discipline et le lieu d'où provient la clientèle scolaire. Une mère impute par exemple la dégradation de la conduite dans l'école de son fils, à l'arrivée d'enfants venant d'une zone "défavorisée". Quelques parents dénoncent au contraire ces préjugés, critiquant les parents qui n'ont pas osé scolariser leur enfant dans leur quartier.

Le second souci des parents est la défense de bonnes conditions d'apprentissage pour leurs enfants, qui passent selon eux par un bon état de la discipline dans l'établissement scolaire. Une mère, ouvrière, d'un quartier très démuné, idéalise le souvenir de sa propre vie scolaire, très stricte, et en appelle à la sévérité qui engendre le respect et le contrôle social. De nombreux parents expriment le désir que l'école inculque à leurs enfants de bonnes habitudes de travail. L'un, professeur d'université, par idéal moral, l'autre, au chômage et voyant ses fils sans perspective d'emploi, par conscience de la relation entre les habitudes de travail et l'employabilité (il est nécessaire de se conformer aux exigences imposées de l'extérieur, par les employeurs). Beaucoup relient les comportements efficaces dans le monde professionnel à la capacité de l'école de "modeler" la personnalité du jeune et ne perçoivent pas les comportements ainsi acquis comme imposés de l'extérieur mais comme "bons" d'après leur éthique de travailleurs. Ceux dont les enfants ne peuvent aspirer, d'après leur niveau scolaire général, à de hauts postes, considèrent les attributs moraux et sociaux comme un atout compensatoire sur le marché du travail. Et si le rapport entre les comportements personnels et sociaux et l'employabilité est plus cité par les parents de classe modeste, ceux de la classe supérieure sont néanmoins très sensibles à la valeur instrumentale des "biens éducatifs".

La discipline n'est pas seulement liée aux nécessités professionnelles, mais à un idéal politique, au désir de faire des jeunes adolescents des adultes équilibrés et intégrés dans une communauté. Le souci de l'épanouissement de l'individu dans sa globalité est souvent exprimé. Le terme d'autodiscipline, rarement cité, est cependant implicite. La conscience de la précarité de l'ordre social, des tendances anarchiques est sous-jacente dans la crainte de l'indiscipline. Le souci

de maintenir, grâce à la discipline dans la vie scolaire, un ordre moral, est perceptible dans le discours parental.

La majorité des parents se sentent également très concernés par l'irrespect envers les professeurs, l'acceptation par ces derniers d'une relation d'égalité avec les élèves. Ces parents ont le sentiment que la situation a empiré fortement depuis leur propre expérience scolaire et tous estiment "normal" que les élèves s'adressent avec respect au professeur (ils désapprouvent, par exemple, la tendance à appeler les professeurs par leur prénom). Tous les parents interrogés, sauf un, expriment clairement leur soutien aux professeurs et à l'école dans ce domaine. D'autres études (cf. Kohn, 1988 ; Okagaki et Sternberg, 1993) confirment cet attachement au respect du professeur quelles que soient les différences de classe, de culture et de conception globale de la discipline. Les relations de pouvoir entre les jeunes et les adultes sont prises en compte par les parents, qui sont responsables de leurs enfants. Les parents, notamment les mères de familles, quotidiennement confrontées à la contestation de leur autorité, sont conscients de la précarité de la possession du pouvoir et établissent la relation entre respect des enseignants et respect des adultes en général. Cependant les professeurs ont une impression opposée, ayant expérimenté dans leur carrière le déni de leur autorité par des parents, lors de rapports conflictuels avec leurs enfants. Cette attitude existe, mais seulement ponctuellement. Ainsi une mère, sur les 28 parents, a mis en cause le bon droit des professeurs, pour soutenir sa fille, visiblement insolente : sa priorité, compte tenu de sa situation personnelle difficile, était de préserver sa relation avec sa fille. Les réactions étaient d'ailleurs contradictoires : tout en refusant au professeur le droit d'exercer son autorité sur sa fille, elle affirmait que les enseignants devaient gagner le respect des élèves. De telles contradictions, non exceptionnelles, mériteraient une plus ample analyse.

Enfin l'exigence de discipline des parents n'allait pas au-delà d'une fermeté juste : la sévérité, la crainte du professeur, n'étaient pas souhaitées. Seulement deux des 28 parents, ayant un statut économique bas, approuvaient les punitions corporelles, tous les autres souhaitant que la discipline ne s'exerce pas au détriment du bien-être de leurs enfants et des bonnes relations à l'école. Les punitions sont acceptées si les limites fixées sont clairement dépassées. Si la discipline est injuste, trop relâchée ou excessivement répressive, elle entraîne un dysfonctionnement au foyer comme à l'école.

Pour exprimer leurs jugements, les parents interrogés ont souvent eu recours à l'évocation d'éléments mineurs (par exemple, le principe de l'uniforme, l'apprentissage des "tables" par cœur), comme symboles d'une réalité aux significations beaucoup plus vastes. La signification de ces symboles doit être analysée. Les parents ne pouvant prédire l'expérience qu'auront leurs enfants de l'école choisie, se fient à des comportements, des valeurs éprouvés au long de leur vie. Le souvenir, nécessairement sélectif ou déformé, de leur propre expérience scolaire leur sert fréquemment de repère pour modéliser le comportement de leurs enfants.

- D'après : COLDRON, John and BOULTON, Pam. What do parents mean when they talk about "discipline". *British Journal of Sociology of Education*, march 1996, vol. 17, n° 1, p. 53-64.

Les difficultés de l'étude ethnographique dans l'univers des enfants

A. Meis Knupfer, qui a réalisé des études ethnographiques sur les enfants d'origine chinoise émigrés aux États-Unis, tente ici d'évaluer le risque de déformation des faits étudiés par l'ethnographe lors de son "intrusion" dans le monde des enfants. Elle examine les difficultés engendrées par l'ethnométhodologie en elle-même : l'observation qui implique inévitablement une participation, la transcription des entretiens, des observations, qui implique une interprétation, la rédaction du rapport final, qui s'adresse à une communauté scientifique ayant ses exigences propres.

Au cours des précédentes décennies les recherches sur la socialisation et la littératie ont été centrées sur la nature des interactions des enfants, vue sous l'angle du pragmatisme, de la théorie de l'interaction ou de la sémiotique. Les méthodes ethnographiques (observation participante, enregistrements retranscrits), ont permis une étude fine des processus de développement des capacités de communication

(répertoire linguistique) modulées selon les contextes. Cette compétence étant liée à l'intégration à une communauté, l'interprétation socioculturelle du langage de l'enfant, dans une perspective vygotkienne, a donné une dimension historique à l'ethnographie de la communication (cf. Hymes, 1974). L'histoire sociale, l'étude des communautés, l'histoire coloniale ont été incorporées dans les études ethnographiques. Il en résulte une approche ethnométhodologique centrée sur les classes populaires, les classes moyennes (cf. l'analyse de Ferris Miller, des codes sociolinguistiques des enfants d'âge préscolaire, 1989). Mais ces études n'ont pas englobé les pratiques langagières familiales dans le cadre plus large de la communauté aux multiples institutions et lieux d'apprentissage. La variable classe sociale a été isolée, excluant les liens avec la famille étendue, les amis, les lieux de travail, le voisinage... L'influence des médias sur le sens du récit des enfants n'a pas été prise en compte. La vision vygotkienne de la littératie, soucieuse à la fois des pratiques socioculturelles et des conditions historiques, n'a pas été pleinement développée. Les études sur le langage des enfants d'origine non occidentale sont trop rares. Or la relation privilégiée, quasi mythique, entre la mère et l'enfant, qui sert de fondement à l'étude de l'acquisition du langage, ne caractérise pas forcément les cultures non occidentales : en général les mères mayas ne sont pas des camarades de jeu, ni les mères afro-américaines, des partenaires de conversation pour leurs enfants, comme dans les familles blanches de classes moyennes (ce rôle incombe à d'autres membres de la communauté). Il faudrait donc être plus attentif aux aspects contextuels de l'apprentissage du langage. Pour de nombreux éducateurs, l'enfant est un acteur construisant sa réalité, son langage ; il a sa propre sous-culture, ses rites, peu accessibles aux adultes. Cette vision individualiste, issue des idéaux de Rousseau, Froebel, ne correspond pas aux traditions chinoises dans lesquelles l'enfant dépend de l'adulte et doit, pour apprendre sa langue, faire un lourd effort de mémorisation, d'imitation, de pratique. Beaucoup pénètrent dans le monde des enfants avec une vision idéalisée de l'enfance comme "un espace culturel hors du temps". En outre les chercheurs ont une perspective adulte-centrée, tendant à ne pas laisser entendre la libre voix des enfants. Même les nouveaux paradigmes issus de recherches pluriethniques sur l'ethnographie de l'enfance - par exemple les "ateliers d'ethnographie de l'enfance" dirigés au Canada, en Angleterre, au Zimbabwe - ne parviennent pas à expliquer comment mener une étude ethnographique sans transgresser les

modèles culturels des enfants. Le parcours de l'ethnographe s'apparente à celui de l'enfant : il teste ses hypothèses et construit son propre savoir culturel, ce savoir étant lui-même un "artefact culturel" mais, contrairement à l'enfant, l'ethnographe est souvent victime de la "dialectique de l'observateur/participant" oscillant entre sa propre culture et celle qu'il est censé étudier. Si l'observateur est trop fortement impliqué, il risque de contrevenir aux normes culturelles : ainsi l'auteur explique que pour entrer dans l'univers de l'enfant chinois elle jouait avec lui à des jeux électroniques, ce qui est contraire au rôle de l'adulte chinois, voire choquant aux yeux des membres les plus âgés de la communauté. À l'opposé, une attitude d'observateur totalement détachée priverait l'ethnographe de tout un contexte sémiotique. Par ailleurs il est recommandé, dans une étude ethnographique, de prendre en compte l'opinion de l'enfant sur les faits culturels observés, ce qui peut également contredire les normes culturelles : ainsi l'enfant chinois ne donne pas son avis, ne prend pas l'initiative de l'événement, par respect pour l'adulte, (notamment les parents). Les diverses interactions entre les familles chinoises, leurs enfants et l'auteur aux identités multiples (chercheur, "professeur", mère, anglo-américaine) modifient le comportement et l'usage du langage chez l'enfant. L'auteur s'interroge sur le bien fondé de sa participation, peut-être trop interventionniste.

La façon dont l'ethnographe rend compte des observations faites sur le terrain dépend également de sa capacité à faire oublier à l'enfant sa position d'autorité. Et sa conception de son rôle en tant qu'auteur influence tout le processus ethnographique, des notes prises sur le vif aux transcriptions des conversations jusqu'à la rédaction du rapport destiné à un public savant. L'auteur exerce ses prérogatives en sélectionnant les notes méritant d'être rapportées. Les premières perceptions se modifient dès que l'on commence à interpréter en termes scientifiques. L'ethnographe arrive sur le terrain d'observation avec la volonté de suspendre son jugement mais avec déjà des contraintes (des travaux universitaires à produire, un contrat d'éditeur...) et un "bagage" de théories, de concepts, auxquels il souhaite inconsciemment que la situation culturelle étudiée s'adapte. Le désir de cohésion risque de faire gommer les contradictions, les incertitudes, la complexité. Dans les études sur la littératie, le questionnement ne doit pas diriger les réponses. Les indices paralinguistiques, la métacognition méritent l'attention : l'auteur cite l'exemple de questions posées à des enfants chinois, fondées sur la présomption que les enfants pensent de

façon créative et autonome, alors que les enfants chinois sont éduqués dans l'idée qu'ils ne peuvent apprendre le chinois sans la supervision d'adultes, (de telles questions sont donc culturellement inappropriées). Pour les enfants apprenant une langue non maternelle il est particulièrement souhaitable d'observer leurs comportements langagiers, sans interférer dans leurs activités. L'adulte, qui plus est, chercheur, veut des réponses orales ou écrites, tandis que l'enfant jeune préfère expliquer par des dessins, des jeux symboliques.

La transcription des conversations pose plusieurs problèmes techniques. Le souci de lisibilité incite à trahir l'oralité spontanée de l'enfant, à rendre le langage plus formel, à ajouter la ponctuation (celle des enfants chinois est différente de la ponctuation américaine). La conservation de la grammaire spontanée de l'enfant immigré permet d'évaluer le degré de transfert des structures grammaticales issues de sa langue maternelle vers la seconde langue. La transcription de l'ethnologue occidental est linéaire, elle ignore les autres configurations culturelles. La façon de signifier de l'enfant est au contraire polymodale, non séquentielle. L'ordre que l'on choisit pour retranscrire le dialogue adulte-enfant n'est pas neutre : il reflète généralement un biais adulte-centré. Enfin la notification entre parenthèses des gestes, des indices paralinguistiques, donne la primauté au langage oral comme mode de communication. À nouveau l'autorité de l'auteur s'exerce dans la façon de représenter, à l'écrit, les dessins, les éléments symboliques. La responsabilité la plus forte de l'ethnologue concerne le rendu du récit de l'enfant, fréquemment réécrit par l'adulte. L'ajout de marqueurs linguistiques tels que, "donc", "parce que", modifie souvent l'intention de l'acte langagier de l'enfant. Le choix du temps (passé ou présent) de narration modifie également le sens. Seuls des exemples multiples et détaillés de récits d'enfants permettent de représenter leur sens du temps et des interrelations. Dans le processus de transcription, les communications risquent d'être fragmentées pour étayer une hypothèse. La globalité de l'expérience, avec les intonations, les rythmes, les gestes des enfants, risque d'être perdue de vue, bien qu'elle soit, selon Harste "bien supérieure à la somme des éléments". Pour dépasser ces difficultés, l'auteur propose quelques recommandations. La réflexion sur soi permet de combattre les a priori culturels et adulte-centrés. Des exemples d'"ethnographie multivocale" - dans lesquels les parents, d'autres adultes concernés, les enfants, présentent leurs perspectives - sont cités. Une collaboration dans le compte-rendu des événements rend celui-ci plus interprétatif

que descriptif. Des expériences de co-écriture peuvent être tentées, ainsi que la présentation d'interprétations alternatives. L'expression polymodale de l'enfant pourrait se traduire par une convergence de supports (musique, bandes magnétiques, photos, films, texte écrit). Pour pénétrer l'univers des enfants, il est également souhaitable d'élargir le cadre des investigations aux terrains de jeux, aux centres commerciaux, etc. On peut ainsi aboutir à une définition élargie de la littératie, englobant la culture populaire, la télévision, le "Nintendo", la musique... Enfin l'auteur recommande d'insérer l'étude de la littératie de l'enfant dans les activités de communication de leur communauté, afin de révéler les perspectives des diverses générations, des classes sociales et des deux sexes.

- D'après : KNUFFER, Ann Meis. Ethnographic studies of children : the difficulties of entry, rapport, presentations of their worlds. *Qualitative studies in Education*, avril-juin 1996, vol. 9, n° 2, p. 135-149.

L'enseignement professionnel et les valeurs

Dans cet article l'auteur expose sa réflexion philosophique sur l'apprentissage des valeurs dans l'enseignement complémentaire britannique (notamment écossais), en regrettant que les philosophes de l'éducation se soient désintéressés de ce secteur du système éducatif. Il semble, selon lui, que ces collèges d'enseignement manuel et technique aient été perçus comme serviteurs de l'industrie et des consommateurs, privilégiant la logique commerciale au détriment des considérations de valeur morale. J. Halliday s'emploie à corriger cette image dévalorisante de l'enseignement technico-professionnel.

Les collèges d'enseignement complémentaire sont ceux de la seconde chance pour les élèves en difficulté. Ils ont pour objectifs l'égalité des chances, une formation professionnelle axée sur la pratique, un partenariat avec la communauté locale. En raison de leur relation avec le monde de la production de biens matériels, de nombreux pédagogues craignent un amalgame entre *valeur* et argent.

L'auteur centre le débat sur les valeurs qui peuvent être communiquées à travers un programme de type professionnel, après avoir tracé un bref historique de la séparation entre les voies professionnelles et générales, classiques. J. Halliday rappelle que l'éducation est couramment conçue comme une initiation à des pratiques répondant aux besoins de notre mode de vie - conception essentiellement conservatrice. Ces pratiques se composent d'un mélange de discussion, de délibération et d'action auxquelles les élèves sont formés par les professeurs. Dans le cas des pratiques de culture générale, les actions concernent surtout l'écriture et la lecture tandis que les pratiques professionnelles impliquent prioritairement des outils. Mais l'auteur met en garde contre l'idée que la pratique de la culture générale soit moins *utile* que la pratique professionnelle, même si cette utilité est moins immédiate. Si la distinction entre enseignement général et enseignement professionnel ne peut se faire au plan de l'utilitaire, elle risque de se faire au plan des coûts car l'enseignement par la pratique professionnelle exige des investissements coûteux en matériel et l'organisation de l'évaluation est également plus complexe que celle d'examens sur table. De ce fait, il existe une tendance à introduire des cours plus théoriques qui initient plutôt à "la description de la pratique" qu'à la pratique elle-même, ce qui ne correspond pas aux attentes d'élèves ayant volontairement quitté l'enseignement général, trop abstrait pour eux. Cette évolution, due à la diminution des ressources, est préjudiciable non seulement à la promotion des compétences pratiques, mais aussi à l'éducation aux valeurs. En effet l'élève qui "apprend en faisant" peut accomplir un travail, l'expliquer et surtout intériorise les valeurs qui ont jalonné sa progression. Pour J. Halliday, les enseignants et les élèves de l'enseignement professionnel sont inévitablement amenés à discuter de thèmes ayant une dimension morale. Le fait que les programmes mettent l'accent sur les résultats de conduites observables plutôt que sur les valeurs ou les attitudes lui semble regrettable. Durant les années 80, l'impression d'échec donnée par les études générales a entraîné un retour à une vision instrumentale de l'éducation professionnelle, laissant aux études classiques la promotion des valeurs intrinsèques telles que la recherche d'esthétique, la morale des relations interpersonnelles. Cette orientation a renforcé la coupure entre les faits et les valeurs, rehaussé l'intérêt pour les premiers au détriment des secondes. Mais l'encouragement à la prise de conscience, à l'engagement, qui font partie intégrante de l'éducation aux valeurs ne s'accommodent pas bien de l'idée de compétences spé-

cifiées d'avance. En négligeant les questions relatives aux jugements de valeur, les responsables de la conception des programmes ont contribué à l'attribution d'un bas statut à l'enseignement professionnel. Contrairement aux programmes d'enseignement général et classique, les programmes professionnels sont traités comme "une liste composite de savoir-faire, de compétences" qui peut être prescrite en détail comme si les processus d'apprentissage y étaient indépendants des préférences individuelles de l'élève. Or, "l'idée que la compétence équivalait à une conduite prescrite fait table rase d'une série de subtilités contextuelles qui sont englobées dans toute forme de vie".

Après avoir comparé les voies de l'enseignement général, classique et professionnel, l'auteur centre sa réflexion critique sur l'idée d'éducation aux valeurs. Selon lui, les diverses formes de pratique pédagogique sont fondées sur une épistémologie empirique et positiviste. La recherche se focalise sur les études quantitatives, la psychométrie, et la description des objectifs des programmes "élude la question de la nature évaluative de l'interprétation". En opposition avec cette perspective, des chercheurs s'engagent dans la réflexion théorique, à partir de théories philosophiques et pédagogiques, et proposent une alternative à cette première sorte d'épistémologie. Pour eux il n'existe définitivement pas de barrière entre les faits et les valeurs. La distinction entre les "pratiques" - activités intellectuelles ou manuelles - n'est pas fondée sur la logique mais sur des considérations pragmatiques. La théorie pédagogique, impliquée dans les problèmes immédiats, est "inévitablement normative", ce qui ne la rend pas moins objective ou moins contestée que d'autres types de théories. À la suite de Wittgenstein, l'auteur affirme que des pratiques aussi étrangères les unes aux autres que la philosophie, l'histoire, la plomberie, le tennis présentent "un air de famille", des recouvrements partiels qui permettent à des individus de formation totalement différente de se comprendre : ainsi un coiffeur peut avoir avec son client philosophe une discussion philosophique ; de même, lorsqu'un plombier réfléchit à la conduite de sa tâche il procède, comme dans la pratique philosophique, à une sorte de délibération morale.

La différence entre raisonnement "technique" et raisonnement "moral" n'est pas aussi évidente qu'une certaine philosophie de la morale le laisse supposer. Pour J. Halliday, la formation professionnelle peut être chargée d'un contenu moral, autant qu'une autre formation. Il réfute l'objection que cette conception du raisonnement

pratique ne convient que pour l'artisanat traditionnel où les relations dans le travail, avec la clientèle et la compétence technique sont liées, tandis qu'avec l'actuelle division du travail, le spécialiste des relations serait investi d'un rôle éthique alors que le technicien aurait une tâche neutre. Sans une conception de la valeur de sa pratique qui dépasse la simple estimation de la valeur d'échange de sa production, les performances du travailleur seraient médiocres, guidées par l'évitement des sanctions externes. Or les individus ne travaillent pas isolés des autres, ignorant leurs attentes. Un lien existe entre l'intérêt politique pour une forme de société souhaitée et l'intérêt professionnel au sens large qui transcende les pratiques spécifiques.

En conclusion, l'auteur réaffirme sa conviction que l'idée ancienne d'une éducation professionnelle moins achevée que l'éducation générale et classique et nécessitant une compensation culturelle est erronée. La distinction entre éducation et éducation aux valeurs n'est nécessaire ni logiquement ni pratiquement pour approfondir l'implication dans une recherche d'épanouissement global de l'homme. L'initiation à des pratiques spécifiques est aussi pour l'élève l'occasion d'engager un processus de raisonnement moral. Il suffit pour cela que les professeurs n'assujettissent pas leur tâche à des objectifs étroitement pré-définis, qu'une éthique institutionnelle conduise à soutenir financièrement leurs efforts, que les élèves eux-mêmes saisissent les opportunités de prendre part aux choix concernant leur propre expérience d'apprentissage.

- D'après : HALLIDAY, John. Values and further education. *British Journal of Educational Studies*, march 1996, vol. 44, n° 1, p. 66-81.

L'influence des bouleversements politiques sur le milieu universitaire roumain

Les auteurs de cet article examinent la situation actuelle des universitaires - enseignants et étudiants - et de l'institution elle-même, après la chute de la dictature communiste en 1989, après avoir tracé un bref historique de l'Université roumaine célèbre, entre les deux guerres, pour sa créativité scientifique et sa liberté de pensée (dès 1928 un philosophe, I. Petrovici attribuait pour mission primordiale à l'université "la créativité scientifique, la formation professionnelle des jeunes..." tandis que le sociologue D. Gusti rêvait d'une "université sociale, avec des fonctions sociales, politiques, éthiques, qui pourrait devenir un centre de coopération et de solidarité").

À la suite de l'occupation militaire et idéologique soviétique, l'enseignement universitaire roumain a perdu toute autonomie et tout élan intellectuel : par la loi de 1948 les facultés et laboratoires de recherche de philosophie, sociologie, psychologie, langues étrangères "capitalistes" ont été supprimés, des professeurs prestigieux ont été expulsés ou éliminés physiquement comme "ennemis du peuple". Et actuellement beaucoup de postes élevés sont encore tenus par d'anciens responsables d'épurations. Pendant un demi-siècle, le corps enseignant fut sélectionné moins pour sa compétence que pour la "pureté" de son origine sociale (ouvrière, paysanne) et sa conformité politique. Les dernières années de dictature ont aggravé la bureaucratie et la dépersonnalisation de l'enseignement. Néanmoins, certains groupes d'intellectuels sont parvenus à préserver un "capital culturel" issu de l'élan de l'entre-deux-guerres : une enquête menée en 1986 montrait que les étudiants plébiscitaient les professeurs ayant "le courage de penser librement".

Après 1989 un processus de contestation systématique, plus ou moins pertinente, a ébranlé tout le système d'enseignement. En vue d'identifier et d'analyser les changements d'opinion des étudiants et des professeurs après 1989, des enquêtes ont été menées en 1990, 1991 et 1992 dans le complexe universitaire de Iasi (27 000 étudiants), qui annoncent l'émergence d'une "idéologie universitaire nouvelle".

Les investigations menées au cours de l'année 1990 indiquent que les étudiants attachent autant d'importance à la qualité déontologique de la profession enseignante qu'à la compétence pédagogique et qu'ils apprécient en premier lieu l'obtention de l'autonomie universitaire qui leur accorde une participation aux décisions, le droit d'étudier dans deux facultés, la suppression de l'instruction militaire, une possibilité d'émulation. Les professeurs apprécient principalement la décentralisation de la direction de l'enseignement, l'encouragement des initiatives locales et la promotion au mérite professionnel et non politique.

L'enquête de 1991 élargit la dimension attribuée au concept d'autonomie universitaire. Cette autonomie doit être financière, administrative, organisationnelle et concerne également l'élaboration des programmes d'enseignement, des plans, la sélection et la promotion des professeurs, les orientations de la recherche, les relations universitaires internationales. Le pouvoir décisionnel ne doit pas être concentré au Ministère de l'Éducation ou au niveau supérieur de l'établissement, mais réparti au niveau de chaque discipline (selon 32,8 % des sondés), au niveau du département (selon 30,6 %), au niveau de la faculté (selon 26,4 %). L'octroi du pouvoir décisionnel aux échelons inférieurs de la structure universitaire traduit la crainte d'un retour possible à l'autoritarisme. Dans le même esprit, seulement 25 % des personnes interrogées accordent au Conseil des recteurs un pouvoir de décision. (La fonction de sénateur accordée de droit aux recteurs d'université est également contestée).

L'orientation vers un changement structurel de l'université roumaine va de pair avec un changement des mentalités : pendant la dictature, l'engagement dans des responsabilités sociales signifiait pactiser avec le régime, tandis qu'actuellement il est placé au premier rang par 20 % des personnes interrogées (contre 37 % pour la recherche scientifique).

Une forte majorité des sujets interrogés (88 %) souhaite l'établissement d'une "charte des droits universitaires" : liberté d'opinion et de choix, liberté d'accès aux sources d'information, aux aides financières et sociales, de circulation des personnes, droit d'élaborer des programmes. Les qualités des professeurs attendues des étudiants sont par ordre de préférence, les qualités intellectuelles (42 %), pédagogiques (33 %), morales (24 %).

En ce qui concerne l'acceptation d'un pluralisme spirituel et scolaire, 81 % des professeurs et étudiants tolèrent la réapparition de l'éducation religieuse (non obligatoire) et une majorité accepte la concurrence d'établissements d'enseignement supérieur privé avec, parfois, des conditions (notamment que les étudiants du secteur privé passent les mêmes examens que dans l'enseignement d'État, que les diplômés soient libres de leurs choix professionnels ultérieurs). Cependant 6 % des personnes interrogées restent hostiles à l'enseignement supérieur privé, par crainte d'une moindre qualité de son enseignement. La réticence vis-à-vis de l'enseignement religieux s'explique par la crainte d'une nouvelle forme d'endoctrinement (mais l'intérêt de la population - longtemps interdite de religion - pour le spirituel, est une réalité).

Une enquête menée en 1992 à l'aide d'entretiens dirigés, d'entretiens de groupes et d'observation participante, a permis aux auteurs d'identifier les domaines dans lesquels un changement s'amorce.

L'un de ces domaines est la création et la diffusion des valeurs. Pendant la période communiste, l'université fut partiellement un bastion de résistance à l'idéologie officielle grâce à la solidarité d'élèves et de professeurs et grâce à une focalisation sur les aspects scientifiques permettant d'échapper au "militantisme social". Une partie des universitaires a pu ainsi se démarquer du régime dictatorial. Actuellement, professeurs et étudiants redécouvrent la politique, soutiennent les valeurs de la démocratie et souhaitent que l'université devienne "la conscience critique de la société". Mais les professeurs pensent que le statut social d'universitaire a été dévalorisé par rapport à de nouvelles fonctions - journaliste, politicien, dirigeant d'entreprise - plus prestigieuses. Et les étudiants exigent des professeurs de nouvelles compétences et un engagement moral exemplaire.

Le domaine de l'évaluation de la qualité des activités intellectuelles et du choix de critères de promotion du personnel enseignant nécessite, selon les sujets interrogés, une révision approfondie. Le Ministère de l'Éducation prend encore des décisions qui rendent l'autonomie universitaire purement formelle, notamment pour l'avancement des professeurs. Actuellement, 50 % des professeurs sont estimés insuffisamment compétents. Mais pour le corps enseignant c'est la compétence scientifique qui doit devenir le critère de promotion essentiel, tandis que pour les étudiants les aptitudes pédagogiques et relationnelles priment : ces derniers ont d'ailleurs proposé une évaluation

périodique des enseignants par une commission d'experts, tandis que les professeurs rejettent une telle procédure, de même qu'ils refusent une participation des étudiants aux décisions de promotion.

En ce qui concerne l'évolution du statut de professeur d'université, des étudiants en mathématiques et en philosophie ont été interrogés : 50 % des étudiants en mathématiques attribuent au professeur un prestige élevé, mais les étudiants en philosophie émettent des réserves, en raison de l'influence de l'idéologie officielle qui fut plus perturbante en philosophie qu'en mathématiques. Ce prestige est jugé constant par 42 % des sujets, en augmentation par 34 % et en baisse par 24 %. Pour les uns, l'augmentation de prestige est due à "une ouverture vers l'extérieur", "une disparition des éléments conservateurs", pour les autres la baisse de prestige est due à la "pseudo-démocratie universitaire" et à une valorisation insuffisante de la recherche scientifique.

Le domaine des comportements est particulièrement touché par le changement. Les professeurs ne sont plus condamnés au mensonge, certains ont pu adopter rapidement un style ouvert avec les étudiants, d'autres ont modifié en surface leurs relations avec les étudiants, tout en gardant une tendance à la manipulation, à la délation des collègues. La liberté d'expression, la diversification des intérêts politiques, culturels, favorise en cette période de transition un excès de conflits au niveau informel.

Les rapports entre l'université et le monde politique sont un autre domaine de changement. Entre les deux guerres, l'université a connu les oppositions entre fascistes et communistes. Puis le discours académique a été soumis au parti dirigeant, altérant la hiérarchie des valeurs. La réaction en 1989 fut une demande de dépolitisation de l'enseignement, et surtout d'élimination de l'idéologie communiste dans le milieu universitaire. Puis des professeurs se sont à nouveau engagés politiquement, transformant "le capital culturel et professionnel en capital politique", des leaders sont apparus récemment dans le milieu universitaire, parmi lesquels d'anciens *apparatchiks* se sont reconvertis en militants démocrates, au détriment de la qualité de l'activité scientifique.

Actuellement il semble que la période des contestations de principe se termine pour faire place à une évolution "de la politique des partis vers la politique des idées". Mais beaucoup d'efforts restent à faire pour atteindre la véritable autonomie des établissements universi-

taires, la reconnaissance des professeurs les plus compétents et éradiquer totalement les comportements liés au conditionnement communiste (par exemple la dénonciation à l'administration).

- D'après : NECULAU, Adrian, COZMA, Teodor, CUCOS, Constantin, DAFINOIU, Ion, IACOB, Luminita et MANTA, Mihaela. Changement et résistance au changement dans le milieu universitaire roumain. *European Journal of Teacher Education*, 1995, vol. 18, n° 2/3, p. 155-170.