

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

Le Centre de Documentation Recherche reçoit soixante périodiques étrangers. Nous présentons, dans cette rubrique, des comptes rendus d'articles traduits de l'anglais jugés significatifs et pouvant correspondre aux préoccupations des acteurs de l'éducation en France.

- *L'école secondaire britannique : diversification du choix ou sélection déguisée ?* 88
- *Évolution des programmes scolaires en Chine populaire : l'introduction d'une langue étrangère* 91
- *L'apport de l'ethnographie dans l'approche de la cognition*..... 96
- *Le perfectionnement du discours scolaire dans une université multilingue sud-africaine* 100
- *La planification d'un programme différencié à l'école primaire* 104
- *Contrôle du corps et hyperactivité à l'école* 107

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

L'école secondaire britannique : diversification du choix ou sélection déguisée ?

En 1992 le Ministère de l'Éducation britannique a déclaré orienter sa politique d'éducation secondaire vers une spécialisation des compétences des établissements, censée répondre aux aspirations particulières des parents et bien différenciée de la sélection, qui permet aux écoles de choisir les candidats. La tentative de retour à la sélectivité sous les gouvernements conservateurs, critiquée alors par le Parti travailliste est-elle neutralisée par la stratégie de spécialisation ? L'article de T. Edwards et G. Whitty examine les effets de la politique d'éducation de M. Thatcher et J. Major.

Dès 1979 le gouvernement Thatcher a cessé d'imposer aux Autorités locales d'éducation ("LEAs") la continuation de la réorganisation de l'enseignement secondaire et des bourses furent attribuées aux élèves doués de milieu pauvre pour qu'ils accèdent à des écoles privées d'élite grâce à un *Programme d'assistance (Assisted places scheme)* officiellement cité dans l'avant-projet de loi de 1992. Ces écoles recevant des élèves boursiers étaient agréés en fonction des critères traditionnels d'excellence : succès aux examens publics, nombreuses admissions en université, multiplicité des options proposées en classe terminale, dans la filière des études générales. Cet apport d'élèves très performants a accru la réputation de ces écoles, qui étaient jusqu'à présent dépendantes d'une clientèle certes motivée mais aussi, prioritairement, capable de payer la scolarité. Le succès de cette mesure a été signalé par le gouvernement : 80 % des parents d'élèves admis gratuitement avaient un revenu inférieur à la moyenne. Néanmoins une étude plus fine montre qu'il ne s'agit pas, contrairement à l'objectif proclamé de l'État, d'enfants exceptionnels "arrachés à des écoles en perdition", mais d'élèves dotés d'un capital culturel familial satisfaisant, géographiquement rattachés à des écoles polyvalentes de niveau convenable. Il est donc permis de contester l'investissement du gouvernement dans près de 12 000 places gratuites au détriment du financement du secteur public.

Ce type d'école privée, ayant repris à son compte le modèle scolaire classique des "grammar schools" abandonnées par le secteur public,

assure son image de marque en mettant en valeur son caractère "traditionnel". Le Programme d'assistance du gouvernement renforce donc la légitimité de ce modèle au lieu d'encourager les établissements novateurs, notamment ceux qui misent sur la technologie.

Par la suite, sous l'impulsion d'un mouvement d'innovation, le Parti Conservateur a lancé en 1986 une alternative, modeste par insuffisance de mécénat industriel, sous forme de 15 "écoles de l'avenir", les *City Technology Colleges* ("CTC") orientées vers des spécialités scientifiques et technologiques libérées du contrôle contraignant des Autorités locales d'éducation. Pour tenter de rehausser le statut médiocre de l'enseignement technique, le gouvernement comptait sur ces établissements rénovés et dotés d'équipements en informatique importants, susceptibles de faire naître une demande parmi les "consommateurs". L'analyse faite par les auteurs révèle que le choix de ces écoles par les parents est en fait plutôt dicté par l'aspiration à la sélectivité que par les offres de cours spécialisés et la dimension novatrice. De plus, des contradictions entre les critères d'admission choisis par le gouvernement (en termes d'aptitude et de "profil") et l'objectif d'obtenir une population scolaire représentative de la société locale ont abouti, selon Murphy, à "une tâche impossible : mettre en œuvre des critères inexploitablement sur le plan collectif". La difficulté de prévoir les aptitudes d'un enfant de onze ans pour un programme spécialisé inquiète les évaluateurs. L'évaluation des motivations de la famille (implication dans un projet de scolarité longue, centrée sur les sciences, esprit d'entreprise, responsabilité...) par le biais d'entrevues, risque d'aboutir encore une fois à un filtrage social, écartant les élèves sans soutien familial, susceptibles de gâcher à terme une place très convoitée. Ce type de sélectivité socioculturelle est illustré par l'exemple d'un directeur de collège technologique recevant une forte proportion d'élèves asiatiques, en raison d'une éthique familiale fondée sur le respect du travail et de l'école. Certaines écoles ont cumulé, par des prouesses discursives, l'attraction de la modernité scientifique et celle de l'excellence traditionnelle, voire de l'éthique chrétienne.

Un retour des écoles secondaires au statut des classiques "grammar schools" est amorcé dès la réforme de 1992 avec la création d'écoles subventionnées autonomes - les *grant-maintained schools* - marquant l'évolution de la Grande-Bretagne vers un marché de l'éducation libéral. L'apport financier octroyé à ces écoles pour stimuler la diversifica-

tion leur a permis de se "vendre" mieux mais en soulignant les qualités académiques traditionnelles plutôt que la variété des formations. Il en résulte que fréquemment "le choix de l'école par les parents et le choix des candidats par les écoles sont influencés par un modèle de scolarité classique". Et la sélection à l'entrée de ces *grant-maintained schools* se double d'un taux de renvoi en cours de scolarité élevé et d'une participation minimum à l'offre d'éducation spéciale.

L'état actuel de la recherche sur les raisons du choix d'une école secondaire par les parents et les élèves indique qu'en fait ce choix n'est pas principalement motivé par les particularités de programmes. L'attribution de places gratuites dans les écoles privées et la création des collèges de technologie (*City Technology Colleges*) n'a pas renversé la tendance. Certains (G. Chubb et T. Moe, 1992) en ont déduit que de telles innovations décidées au sommet devraient être remplacées par des changements "en réponse à la demande du consommateur".

Le gouvernement a néanmoins poursuivi sa politique de promotion de la technologie et de la spécialisation des établissements scolaires, en mettant l'accent sur les sciences, les mathématiques, les langues étrangères. Les écoles répondant à cette politique, et capables d'obtenir 1 000 000 de livres de subsides privés, se voyaient allouer par l'État 100 000 livres plus 100 livres par enfant, par an. En 1995, 151 écoles de technologie et 30 écoles spécialisées en langue, parmi lesquelles une très forte majorité d'écoles indépendantes, ont été agréées par l'État.

Dans les faits, le système éducatif britannique a toujours préservé une certaine forme de sélection : les "comprehensive schools" réputées ont réussi à enrôler les meilleurs élèves de leur région, certaines "grammar schools" ont continué à fonctionner et les écoles indépendantes subventionnées, notamment professionnelles, ont maintenu des critères d'éducation "académiques". Des formes de sélection scolaire et sociale déguisée subsistent, par exemple l'admission dans des écoles réputées en fonction de "talents spéciaux", en musique, en art. La possibilité octroyée aux écoles surchargées de départager les candidats à la suite d'une entrevue avec les parents (censés exposer leurs motivations ou, dans le cas de certaines écoles, leur appartenance confessionnelle) risque d'aboutir à une évaluation du potentiel scolaire.

Selon les auteurs, les politiques récentes ont provoqué un retour en arrière dans le domaine scolaire : en 1996, 21 % des écoles (contre 10 % en 1979) sont catégorisées comme "privées" ou "sélectives". Les

propositions actuelles, si elles sont appliquées, permettront aux écoles contrôlées par les Autorités locales d'éducation de sélectionner librement environ 20 % de leurs candidats en fonction de leur aptitude aux études générales ou de leurs dispositions pour un sujet spécialisé enseigné par l'école. La volonté de donner aux parents le *droit de choisir* a paradoxalement aggravé l'uniformité du système scolaire. Seuls les collèges technologiques créés par l'État ont constitué une innovation. Le jeu de la loi de marché n'a pas produit des formes d'éducation "différentes, mais de qualité égale". Les écoles d'élite traditionnelles privées et publiques demeurent le modèle. Conscient des risques de sélection partielle, sous couvert de spécialisation, le gouvernement a proposé que les établissements déjà engagés dans une spécialisation mettent leur expertise en commun avec les autres écoles grâce à un système de réseau, faisant ainsi profiter la communauté des investissements concentrés sur eux. Une telle organisation permettrait de plus aux élèves de ne pas s'imposer une spécialisation définitive dès onze ans.

- D'après : EDWARDS, Tony and WHITTY, Geoff. Specialisation and selection in secondary education. *Oxford Review of Education*, March 1997, vol. 23, n° 1, p. 5-15.

Évolution des programmes scolaires en Chine populaire : l'introduction d'une langue étrangère

Le développement de l'anglais comme discipline d'enseignement dans les écoles chinoises a été soumis à de fortes tensions : certains responsables politiques étaient partisans d'une relative occidentalisation de la Chine qui lui permettrait de prendre place dans le commerce international, d'autres considéraient l'utilisation de l'anglais comme un début d'asservissement au capitalisme impérialiste et une brèche dans le système culturel chinois. L'enseignement de l'anglais est ainsi devenu un "baromètre de la modernisation" chinoise,

favorisé lorsque les partisans d'un transfert des technologies occidentales dominaient, freiné lorsque les isolationnistes l'emportaient.

L'article de B. Adamson et P. Morris examine les étapes de la mise au point de programmes et de manuels d'anglais, les obstacles constitués par les revirements idéologiques, et l'hétérogénéité des environnements scolaires de ce vaste pays. Cette étude éclaire les stratégies de la politique éducative de la République populaire chinoise, particulièrement au niveau de l'école secondaire du premier cycle où l'anglais est enseigné à l'ensemble des jeunes.

La réforme des programmes s'est déroulée en cinq grandes étapes historiques qui ont vu évoluer les objectifs et les stratégies concernant les contenus et les approches pédagogiques de l'enseignement linguistique. Les organismes prenant part à ce travail de réforme appartiennent à trois niveaux : dirigeant, intermédiaire, subordonné. Les décisions viennent d'agences appartenant au Ministère de l'Éducation, notamment la *Presse éducative populaire* ("PEP") qui publie les programmes nationaux et les manuels scolaires. Au niveau intermédiaire de décision se situent les spécialistes de langues issus de l'enseignement supérieur. Le groupe des enseignants qui expérimente les programmes se trouve en position subordonnée. Le contrôle très centralisé et bureaucratique de l'État a progressivement évolué, sous l'influence des expériences sur le terrain, vers un processus pluraliste.

Jusqu'à présent, les analystes de l'innovation en matière de programmes s'intéressaient surtout aux réformes pédagogiques en tant que conséquences des changements micro-politiques. Actuellement le rôle dominant de l'État dans le choix et l'application des programmes est contesté, le décalage entre les politiques éducatives et leur réalisation concrète s'accroît et aboutit à un "compromis évolutif" entre les objectifs officiels et les pratiques des enseignants à l'échelon local.

La première période examinée - 1956-60 - correspond à la fin de l'influence soviétique : après avoir "recommandé" l'enseignement du russe (sans néanmoins interdire l'enseignement de l'anglais préexistant), puis abandonné l'enseignement d'une langue étrangère pour alléger les programmes au niveau du collège, au bénéfice de l'enseignement scientifique, le Ministère de l'éducation, sous l'influence de l'expansion économique naissante, rétablit en 1956 les cours de langue, avec l'espoir que l'anglais se développe. Un programme et des manuels furent élaborés par l'*Institut des langues étrangères* de Pékin,

organisme expérimenté dans la formation des interprètes : les professeurs se sont inspirés des cours d'introduction à l'anglais pour jeunes adultes et aussi des manuels soviétiques, dont l'esprit, centré sur la promotion de l'idéologie communiste, correspondait aux aspirations chinoises. L'approche pédagogique, centrée sur le professeur, non sur l'élève, est celle de la traduction littérale, mettant l'accent sur l'écrit et la mémorisation des tournures grammaticales. Beaucoup de textes sont fortement politisés, destinés à renforcer le sens de l'identité chinoise. L'image donnée des États-Unis est négative, soulignant l'inégalité de condition des Noirs (alors que, par exemple, la "vie d'un jeune Noir en Union Soviétique" est décrite de façon idéalisée).

Le refroidissement des relations avec l'Union Soviétique conduit, à la fin des années 50, à un rejet de l'influence russe dans les manuels dont une deuxième série fut élaborée pour le premier cycle secondaire, peu différente de la première, critiquée par les enseignants. Rapidement, une troisième série, composée par le *Département des Langues* de l'Université de Pékin, fut testée dans un échantillonnage d'écoles. Des brochures concernant les trois années du primaire et les six années du secondaire et composées de textes politiques ou moralisateurs furent abandonnées après deux années d'expérimentation, accusées de ne correspondre "à aucun anglais réellement parlé dans un pays anglophone". Ces manuels ne reflétaient pas une théorie linguistique ou une méthodologie spécifiques, mais suivaient les instructions des gouvernants de l'époque. Les textes, ardues, ne représentaient pas une ouverture sur une culture étrangère. Ils furent rejetés par le groupe des "subordonnés" - les praticiens - qui les jugeaient impropres à l'enseignement.

La période 1960-66 a connu un remaniement politique important qui a favorisé une orientation de l'éducation vers la qualité et la validité professionnelle de la formation. L'enseignement de l'anglais a particulièrement bénéficié de cette "Renaissance" pédagogique. La "méthode de gavage", la propagande à la russe, furent discréditées : l'expérimentation de nouvelles méthodes, d'un matériel pédagogique moins anachronique, se développa. Une révision des programmes et des manuels d'anglais sur le projet d'une scolarisation primaire et secondaire de dix ans (au lieu des douze initialement prévus) fut engagée. Une ébauche de programme fut rédigée, mettant l'accent sur l'anglais parlé, sur la préparation à la lecture de documents professionnels, sur une approche thématique accordant le degré de difficulté

des supports écrits avec une progression linguistique linéaire. Une quatrième série de manuels d'anglais, sortie entre 1961 et 1962, fit place aux dialogues, aux exercices pratiques propres à la méthode auditive, tout en conservant une part importante de méthodologie traditionnellement fondée sur la traduction. L'expérience du Japon, des États-Unis, du Royaume-Uni fut examinée par un groupe d'experts choisis par le Ministère de l'éducation. Des consultants, dont certains expatriés hors de la Chine, ont apporté leurs suggestions. Des enseignants expérimentés ont été consultés sur la validité du contenu et des méthodes préconisés. Il en a résulté, en 1963, une cinquième version des programmes, assez semblable à la précédente, mais simplifiée et dont les thèmes s'éloignaient de l'apologie des comités populaires, célébrés à l'époque du "Grand bond en avant", mais reflétaient par ailleurs le regain de tension entre Chinois et Américains, dû au conflit vietnamien.

L'évolution des programmes entre 1960 et 1966 a donc produit une amélioration qualitative de l'enseignement et une atténuation de l'endoctrinement.

La période de la révolution culturelle (1966-76) fut néfaste pour les professeurs d'anglais accusés d'espionnage ou d'asservissement aux étrangers. L'enseignement de l'anglais fut interrompu puis réhabilité par Mao, avec un retour vers le style propagandiste et les listes de vocabulaire. Paradoxalement, malgré l'hostilité des révolutionnaires aux professeurs, la méthode traditionnelle, centrée sur le maître, a prévalu sur la méthode audio-orale associée à la culture américaine. Cela peut s'expliquer par le manque d'expérience pédagogique des responsables de programmes, qui reproduisent les méthodes qu'ils ont eux-mêmes connues et par le manque de ressources pour une pédagogie interactive, d'ailleurs inopportune dans une perspective d'endoctrinement.

La quatrième période, de 1977 à 1993, vit, grâce à Den Xiaoping, la fin de la tourmente et un retour à la relative normalité de l'activité scolaire. De nouveaux programmes et manuels scolaires d'anglais furent mis en œuvre - sous la responsabilité de professeurs expérimentés et d'auteurs de manuels issus des universités de Pékin et Shanghai - puis soumis à la critique des écoles. Des réunions d'information furent proposées aux professeurs, dans les villes principales. Enfin, la série des six manuels fut testée dans un échantillonnage d'écoles : la prééminence du contenu politique faisant obstacle à une

bonne pédagogie de la langue, des aménagements furent réalisés. La version 1978 des manuels fut accompagnée de livres du maître et de cassettes contenant des lectures et des exercices de prononciation. Les textes décrivaient la vie quotidienne des collégiens en mettant l'accent sur la "bonne conduite", contaient des histoires illustrant une morale (par exemple, "Le lièvre et la tortue"), traitaient de problèmes sociaux, notamment la condition des Noirs aux États-Unis, mais sur un ton moins accusateur que dans les manuels de 1958. Globalement on observe une moindre politisation des textes par rapport à l'époque de la révolution culturelle. Cette dépolitisation s'accroît dans la révision de 1982, nécessitée par des changements d'horaire d'enseignement de l'anglais : réduction de 4 à 3 heures hebdomadaires d'anglais à l'école primaire en raison de la pénurie de personnel qualifié, mais augmentation - insuffisante - de 656 heures à 768 heures (contre 1 238 heures en 1963), pour les cinq années d'enseignement secondaire, permettant une assimilation plus progressive de la masse de vocabulaire et de grammaire imposée. Cette révision répondait également à la création d'un enseignement secondaire à deux filières dont l'une devait former l'élite. Les avantages de la connaissance de l'anglais pour l'économie du pays au niveau des relations internationales sont soulignés et des questions scientifiques sont abordées dans les nouvelles leçons d'anglais. Le "feed-back" fourni par les professeurs de terrain a été pris en compte. La *Presse éducative populaire* a accepté les critiques, reconnaissant que le contenu d'enseignement avait été conçu plutôt pour les élites.

La dernière période, à partir de 1993, a connu des transformations éducatives dues à la généralisation effective de la scolarité obligatoire de neuf années : l'utilité, pour la modernisation du pays, d'apprendre une langue étrangère ou plus, a été établie. Les objectifs du programme sont nettement moins politiques et plus orientés vers la formation morale de l'individu. La dimension culturelle est enfin développée par le programme d'anglais. L'étude des théories pédagogiques étrangères, en matière d'enseignement linguistique, est également recommandée, dans le but d'"assimiler l'essence des recherches et de l'adapter à la condition chinoise".

Les professeurs sont incités à développer les capacités de communication des élèves afin de stimuler leur motivation d'apprentissage de la langue étrangère. Une huitième série de manuels d'anglais a été élaborée, testée, corrigée, avec la collaboration d'un consultant et de

deux auteurs de la maison d'édition occidentale Longman. Il en a résulté une approche pédagogique que B. Adamson et P. Morris qualifient d'"éclectique" avec de nombreux exercices oraux mais une prise en compte de chaque compétence - écouter, parler, lire et écrire - tout au long du programme. L'enseignement se fait en partie en anglais et en partie en chinois. Dans les manuels, des groupes de quatre leçons cernent un thème de la vie quotidienne des enfants occidentaux et chinois et font connaître à ces derniers la culture, le mode de vie des divers pays anglophones. Un grand pas est ainsi fait vers la compréhension internationale. Et la participation des acteurs de niveau "subordonné" (les enseignants des écoles) à la recherche et à la mise à l'épreuve des programmes s'est notablement accrue.

L'article met en valeur les fluctuations des contenus de programme et des approches pédagogiques de l'anglais en fonction de l'évolution macro-politique de la Chine depuis les années 50 par l'intermédiaire d'une instance administrative supérieure, la "Presse éducative populaire" ("PEP"), avec une influence progressive des structures plus proches de la base.

- D'après : ADAMSON, Bob and MORRIS, Paul. Focus on curriculum change in China and Hong-Kong : the English curriculum in the People's Republic of China. *Comparative Education Review*, Feb. 1997, vol. 41, n° 1, p. 3-26.

L'apport de l'ethnographie dans l'approche de la cognition

Experts et éducateurs s'efforcent actuellement d'améliorer qualitativement l'enseignement et l'apprentissage scolaires. Mais les récentes expérimentations d'innovation n'ont pas donné les résultats espérés lors de leur extension aux classes "ordinaires". Selon E. Jacob, les pédagogues issus du courant majoritaire se sont focalisés sur "l'acquisition cognitive par l'apprentissage" dans une perspective *positiviste*, tandis que les anthropologues, collaborateurs minoritaires des sciences de l'éducation, ont concentré leur vision *interprétative* sur les

contextes de l'éducation. L'absence de synthèse de ces deux perspectives a pénalisé le processus d'innovation.

L'auteur illustre ce relatif échec par l'exemple de l'apprentissage coopératif que les chercheurs ont expérimenté sur le terrain, en étant très attentifs à l'instrumentation de cette innovation par les enseignants, mais en ignorant les données contextuelles, parfois même en les écartant comme une gêne. Cette approche a donné, dans la vie scolaire quotidienne, des résultats assez décevants.

Dans cet article, E. Jacob traite du développement du concept de contexte, à l'intérieur du champ de la culture/cognition, principalement selon le mouvement de pensée historico-culturel, d'inspiration vygotskienne.

Avant les années 60, les psychologues intéressés par le domaine culturel, ont analysé le développement cognitif selon une dimension universelle, comparant les performances de groupes occidentaux et non occidentaux d'après des tests conçus pour des occidentaux, la culture étant considérée comme une variable indépendante et la cognition une variable dépendante. Durant la même période, certains anthropologues ont songé à l'influence de la culture sur les activités cognitives, mais seulement au niveau général de grands groupes culturels et non dans un contexte très localisé.

À partir de 1960, les relations entre des traits culturels spécifiques et des traits spécifiques du développement cognitif ont été mises en lumière, notamment dans les recherches sur l'influence de l'urbanisation sur l'éducation scolaire formelle et sur des compétences intellectuelles telles que la classification, la mémorisation. Plus tard, des chercheurs commencèrent à comparer les performances de groupes humains, lors de tâches similaires, dans leur cadre quotidien et dans un cadre expérimental. Par exemple, on compara les capacités déployées par des navigateurs micronésiens - mémorisation, inférence, calculs - pendant qu'ils naviguent d'île en île et lors de tests officiels : il apparut clairement que des expériences différentes conduisent à des schémas mentaux différents. Mais ces études manquaient encore d'une structure théorique solide.

Les théoriciens de l'école russe historico-culturelle, notamment Vygotsky, connu seulement en 1978 par la publication en anglais de *Mind in society* ont fourni un cadre de réflexion intégrant le contexte et la cognition. Vygotsky soulignait l'influence déterminante des facteurs socioculturels sur les fonctions mentales supérieures. Leontev

détaillait la genèse du fonctionnement mental à trois niveaux : au niveau de l'*activité* le motif se construit dans une certaine société (par exemple se procurer de la nourriture), au niveau de l'*action* l'objectif est instrumentalisé (aller au magasin pour se procurer la nourriture), au niveau de l'*opération* la façon de mener une action est observée (par exemple, la préparation d'une liste de courses). Aux analystes cognitivistes, centrés sur la structure des tâches et les champs du savoir, la tradition historico-culturelle a fait connaître les outils psychologiques et techniques qu'apporte la société.

Cette vue du contexte a été affinée aux cours des années 80. Différents processus d'interaction ont été identifiés parmi les contextes possibles d'apprentissage. L'influence des relations de pouvoir entre les participants d'un groupe a été dévoilée (la position d'un individu dans le groupe, son type de participation à la vie sociale de celui-ci, déterminent en partie son degré d'appropriation des façons de penser du groupe). Et récemment des travaux ont exploré des aspects contextuels autres que les relations interpersonnelles dans leurs rapports avec les processus cognitifs (par exemple selon le contexte dans lequel se déroule un travail mathématique, la signification du problème mathématique est différente pour le participant).

Le rôle de la culture locale (de l'école, du district scolaire) dans l'application de programmes novateurs - par exemple l'utilisation du "software" d'un ordinateur pour renforcer les capacités cognitives - est signalé.

L'interdépendance de plusieurs traits conceptuels dans le fonctionnement cognitif est illustrée par diverses études, par exemple, par celle de l'auteur, qui expérimente une méthode d'apprentissage coopératif des mathématiques grâce à un "Tournoi de jeux par équipes". L'auteur constate une aide mutuelle insuffisante et l'explique par le type de questions (phrases à trous et questions à choix multiple), par l'aspect compétition que ces jeux supposent dans l'esprit des écoles publiques américaines, par l'importance attribuée aux résultats en mathématiques dans ce groupe dit "scientifique" et par la polarisation de cette école sur les résultats aux tests nationaux de mathématiques.

Le contexte qui apparaissait au début comme indépendant, donc statique, est aujourd'hui considéré comme stable mais modifié, de façon limitée, par les participants qui l'expérimentent chacun différemment. E. Cob évoque le danger de réifier les pratiques sociales -

qui n'existent en fait que par les actions d'individus réflexifs - et de subordonner l'individu au social. Selon Lave, une relation dialectique s'établit entre l'activité du participant à une expérience cognitive et le contexte provoquant des réactions en chaîne : ainsi le caractère "mi-déterminé et mi-déterminant de l'action humaine" est mis en relief.

L'article de E. Jacob trace un panorama des travaux de recherche sur la culture, le développement cognitif au cours des trente dernières années. L'évolution vers une approche interdisciplinaire entremêlant la psychologie cognitive, comportementale et l'anthropologie, notamment la recherche historico-culturelle qui s'appuie sur la sociologie et l'analyse du discours, a abouti à une prise de conscience de l'influence des multiples aspects contextuels de l'acquisition des connaissances et des compétences comme en témoignent les programmes de l'"American Educational Research Association".

L'auteur décrit plusieurs exemples de travaux de généralisation d'innovations - notamment sa propre recherche, portant sur plusieurs années, d'introduction de la méthode d'investigation pour l'apprentissage des mathématiques dans des classes ordinaires - qui illustrent l'usage de la recherche et de la théorie sur l'interférence du contexte dans la cognition, pour améliorer la rentabilité des innovations éducatives.

Pendant longtemps l'anthropologie éducationnelle est restée marginale. Les transformations examinées dans cet article placent cette dernière au cœur du grand mouvement de recherche et d'innovation pédagogiques.

- D'après : JACOB, Evelyn. Context and cognition : implications for educational innovators and anthropologists. *Anthropology and Education Quarterly*, March 1997, vol. 28, n° 1, p. 3-21.

Le perfectionnement du discours scolaire dans une université multilingue sud-africaine

L'arrivée, dans les universités, d'étudiants ne correspondant pas aux normes scolaires traditionnelles, a incité les chercheurs à s'intéresser au "discours académique", issu de la classe moyenne éduquée et très différent du langage des classes populaires (cf. Bourdieu 1960 et Gee, 1990). L'article de B. Leibowitz, K. Goodman, P. Hannon et A. Parkerson, décrit et évalue le rôle d'un "Centre de préparation à l'écrit" créé à l'Université de Western Cape, "UWC", (Afrique du Sud), pour faciliter l'accès d'étudiants "non classiques" au code de transmission du savoir scolaire, dans un contexte multilingue.

À l'"UWC", à partir des changements politiques des années 80, un grand nombre d'étudiants insuffisamment instruits, issus de milieu ouvrier (souvent chômeur) ont été accueillis avec plus de difficulté que dans d'autres pays, du fait des différences ethniques et linguistiques : pour beaucoup de ces étudiants, l'anglais n'est pas la langue maternelle. Et peu de chercheurs noirs ont analysé les difficultés de l'enseignement supérieur du point de vue de leurs congénères.

Pour adapter les pratiques institutionnelles à cette démocratisation, l'"UWC" a lancé un "Programme de développement scolaire" qui s'adresse à tous les étudiants, afin de ne pas placer les élèves "insuffisamment préparés" dans un ghetto de défavorisés. L'une des innovations nées de ce programme a été la création, en 1994, d'un "Centre de préparation à l'écrit" autonome par rapport aux divers départements disciplinaires de l'Université. Ce centre devait fournir un service aux étudiants et permettre de dialoguer avec les enseignants ("assistants") sur le rôle de l'écriture dans les programmes, sur les relations entre l'écriture et le contexte. Ce centre était dirigé par une équipe d'organisateur et animé par des étudiants de 3e cycle ayant le rôle de conseillers.

Le présent article examine la pertinence et l'efficacité des moyens ainsi mis à la disposition d'une "clientèle" de masse, hétérogène, ayant besoin de soutien, d'après les deux premières années de fonctionnement du Centre. Sept questions sont examinées : l'analyse des besoins, les activités du Centre, l'effet du projet sur les conseillers, sur

les étudiants, sur les assistants de Faculté, le mode d'action de ce modèle, son rapport coût/efficacité. Les enquêteurs ont utilisé pour leur évaluation les rapports de fin de session des conseillers, les réponses écrites, structurées ou non, des étudiants évaluant cette aide, les rapports des assistants impliqués dans le projet, les interviews, les "journaux de bord" des conseillers, des observations directes et des enregistrements de consultations.

L'analyse des besoins révèle que nombre d'étudiants n'ont pas conscience de ces besoins : 44 % des étudiants ayant fréquenté le Centre estimaient ne pas avoir de difficulté en rédaction, alors que les conseillers ne signalaient que 6 % d'élèves ne nécessitant pas d'aide. Les autres exprimaient leurs besoins de façon vague et parfois contradictoire. De plus ils attendaient une aide sur le contenu des devoirs plutôt que sur la structuration de l'essai, la grammaire, la recherche de références, alors que les conseillers avaient pour consigne de n'être pas directifs, de ne pas "donner la réponse". Il en a résulté une frustration, voire une colère des étudiants, incapables d'intérioriser les contenus. Ceci confirme l'idée que "le savoir et le code de transmission de ce savoir sont en fait inséparables" (cf. P. Bourdieu et J.-C. Passeron).

Les activités du Centre concernent la formation des conseillers et la consultation par les étudiants de ces conseillers. Les conseillers suivent 24 heures de formation initiale, une session hebdomadaire de 2 heures, envoient des rapports aux dirigeants du Centre, s'autoévaluent et sont évalués par leurs pairs et par un dirigeant lors de consultations. Ces conseillers ont souhaité que les fondements théoriques du programme, d'origine américaine, soient mieux adaptés au contexte social et historique spécifique de l'Afrique du Sud et que les dirigeants du Centre donnent de véritables "leçons de consultation". L'observation des consultations par les dirigeants a mis en lumière des styles très différents, tantôt rassurants, efficaces, tantôt dogmatiques, voire générateurs de confusion chez les étudiants. Les auteurs en déduisent, en accord avec les chercheurs américains, que les Centres de perfectionnement du discours scolaire "ne sont pas nécessairement démocratiques, peuvent reproduire des littératies dominantes, l'autorité des conseillers se substituant à celle des professeurs." Divers facteurs influent sur les consultations. En particulier, avec les élèves d'origine non anglophone, toute la discussion peut être faussée à cause d'une mauvaise interprétation d'un mot dès le début de l'entretien. Une partie des élèves africains, par respect hiérarchique, s'imposent de parler moins que le conseiller et si le conseiller parle peu ils

l'interprètent comme un désintéret. Un enseignement réellement collaboratif est donc souhaitable, reposant non seulement sur des stratégies pédagogiques mais sur des réactions, des réponses au moment opportun pendant l'échange entre le conseiller et le demandeur. L'enseignement du contenu doit être approfondi au niveau de la Faculté, pour éviter un chevauchement des responsabilités des assistants et des conseillers qui entraîne parfois des directives aux étudiants divergentes. Bien que le Centre focalise son intérêt sur l'élève, il dépend du contexte d'apprentissage du programme pour y intégrer son aide.

L'impact du Projet sur les conseillers eux-mêmes (étudiants de troisième cycle de l'University of Western Cape, tous Noirs mais majoritairement anglophones de naissance) a été positif pour le développement personnel et professionnel : ces étudiants diplômés ont amélioré leur confiance en soi, leur gestion du temps et leur propre compétence rédactionnelle. Quatre conseillers (sur 13) considéraient cependant que la prise de conscience de toutes les difficultés de la dissertation avait créé en eux un blocage. La majorité des conseillers ont trouvé leur mission gratifiante, excepté trois d'entre eux, dont les attentes vis-à-vis de leurs "élèves" étaient trop élevées et qui par la suite critiquèrent vivement l'ensemble du Programme de développement scolaire. Quelques conseillers ont décidé de poursuivre leur carrière dans la pédagogie de soutien, cinq autres ont été aidés par le Centre à entreprendre des mémoires de recherche, à participer à des conférences, conformément à la volonté de promotion des chercheurs noirs des Universités.

L'analyse de l'impact sur les étudiants indique, en première année, que 30 % des étudiants sont revenus au Centre après la première visite, taux de retour supérieur à la moyenne constatée pour des activités non obligatoires et que 70 % des 200 étudiants interrogés ont trouvé leurs visites "utiles" surtout lorsqu'ils répondaient immédiatement après la session de consultation et non après leur retour dans leur classe. Après avoir pris connaissance de leur note au devoir commenté pendant la consultation, les étudiants pouvaient, en cas d'échec, inverser leur opinion et nier toute utilité du Centre. Les facteurs affectifs (patience, bienveillance des conseillers) étaient plus souvent cités positivement que les facteurs cognitifs (développement des capacités de structurer la dissertation, de rester "dans le sujet", etc.). Les appréciations négatives étaient souvent liées au fait que les conseillers n'étaient pas spécialistes du contenu disciplinaire concerné.

Pour les visiteurs occasionnels du Centre (les plus nombreux), l'effet sur les pratiques de l'écrit ne peut être prouvé. Chez sept étudiants ayant fréquenté le Centre plusieurs fois, l'amélioration des rédactions présentées, discutées, réécrites et rapportées au conseiller, a été constatée. L'influence du Centre de préparation à l'écrit sur le discours scolaire est donc limitée à un petit nombre d'étudiants (par rapport aux 14 000 étudiants de l'UWC).

Qu'en est-il de l'action du Centre auprès des assistants pour les inciter à s'intéresser aux problèmes de langue écrite de type universitaire ? Sur les quatorze enseignants ayant conclu un accord avec le Centre, neuf ont estimé avoir dialogué utilement. Mais les responsables du Centre jugent ces discussions sur le rôle de l'écriture, l'introduction de types de tâches, peu approfondies.

Le mode d'opération du modèle qui représente ce Centre de préparation à l'écrit a été soit fondé sur des négociations avec les enseignants - ce qui rendait les visites des étudiants obligatoires ou du moins affectées d'un "crédit" - soit fondé sur la fréquentation occasionnelle et volontaire des étudiants. Il semble que l'obligation de présence soit plus fructueuse a posteriori, car de nombreux étudiants, d'abord réticents, prennent conscience de leurs lacunes et reviennent volontairement.

Le coût du Centre peut paraître élevé par rapport à d'autres systèmes de soutien (par exemple, le tutorat de groupe). Mais le rapport coût-efficacité doit tenir compte de plusieurs valeurs ajoutées : les entretiens individuels préparent le terrain pour le travail des tuteurs, les étudiants-conseillers ont l'occasion de se former pédagogiquement et de produire des recherches qui éclairent les processus d'écriture pour les enseignants et leurs étudiants.

Cette évaluation du Centre de préparation à l'écrit inspire la modestie devant la complexité de la tâche. Comprendre la nature du concept de "discours scolaire" grâce à P. Bourdieu, J.-C. Passeron et B. Bernstein est le premier pas, fournir les clés d'accès à ce discours aux étudiants désavantagés est le plus difficile.

- D'après : LFIBOWITZ, Brenda, GOODMAN, Kenneth, HANNON, Peter and PARKERSON, Andrea. The role of a Writing Centre in increasing access to academic discourse in a multilingual university. *Teaching in Higher Education*, March 1997, vol. 2, n° 1, p. 5-20.

La planification d'un programme différencié à l'école primaire

Dans le cadre de la réforme des programmes au Royaume-Uni, le concept de différenciation a été mis en lumière. En Irlande du Nord, les programmes de chaque discipline doivent, selon la Loi de 1989, offrir aux élèves une expérience continue, adaptée à leurs besoins et surtout à leur niveau. Ces programmes sont divisés en quatre *stades clés* : de 4 à 8 ans, de 8 à 11 ans, de 11 à 14 ans, de 14 à 16 ans. Dix niveaux potentiels de progression de l'apprentissage sont répertoriés comme objectifs à atteindre. À l'école primaire, la différenciation doit s'appliquer à l'ensemble du programme.

Les auteurs rappellent les variations au cours de cette décennie de la définition du terme *différenciation* qui met l'accent tantôt sur la division en groupes recevant un enseignement modulé, tantôt sur le besoin d'attention individuelle en soulignant (cf. Postlethwaite, 1993) que "certains élèves progresseront moins vite que les autres, quel que soit le programme commun." Le risque d'une vision étroite de la différenciation, réduite à la production de matériel du type feuilles d'exercices de plusieurs niveaux est signalé et opposé à la nécessité d'un large éventail de stratégies et d'une approche flexible. Or, la création au Royaume-Uni d'un *Programme national*, beaucoup plus directif qu'autrefois, a amoindri la confiance des professeurs dans leur pouvoir d'adapter les tâches aux capacités de leurs élèves, ce qui rend la pratique de la différenciation d'autant plus difficile.

L'article de B. Mc Garvey, S. Marriott, V. Morgan et L. Abbott rend compte d'une enquête sur la façon dont les écoles planifient concrètement l'approche différenciée de l'enseignement au niveau primaire en Irlande du Nord. Cette enquête s'est déroulée en trois phases.

En un premier temps, une exploration des principaux points concernant la différenciation a été faite, grâce à un questionnement ouvert, auprès des écoles et des Autorités locales d'éducation. Le résultat a orienté l'élaboration de questionnaires, qui ont ensuite été distribués à un grand nombre d'écoles représentatives de la communauté scolaire et parmi lesquelles on a réalisé des études de cas décrivant des situations réelles dans une classe. Les écoles ont été classées selon leur taille (jusqu'à 100 élèves, entre 101 et 250 élèves, plus de

250 élèves) et leur dénomination - en Irlande du Nord, les écoles d'État ("controlled") sont fréquentées surtout par les protestants, les écoles subventionnées ("maintained") sont catholiques et les "écoles intégrées" (un très petit nombre) reçoivent des enfants catholiques et protestants.

Dans une deuxième étape, quatre types de questionnaires ont été envoyés à des directeurs d'établissement (dans 210 écoles), à des instituteurs (dans 200 écoles), à des coordonnateurs de programme (dans 150 écoles) et à des personnels de soutien mandatés par les cinq Bureaux de l'éducation, spécialistes des programmes. Un nombre égal de coordonnateurs a été interrogé en mathématiques, en sciences, en anglais. Dans chacune des 200 écoles retenues, deux professeurs ont été interrogés, représentant les deux stades clés (4-8 ans et 8-11 ans).

La troisième phase de l'enquête est dédiée aux études de cas : des observations et des interviews semi-structurées de 20 professeurs ont été menées dans un échantillon représentatif de 7 écoles.

Les résultats de l'enquête indiquent que 80 % des directeurs n'ont pas une politique globale de différenciation, mais une planification du programme pour chaque discipline et ne s'en réfèrent pas aux conseils d'administration scolaire. Environ les trois quarts des directeurs et des enseignants considèrent que la responsabilité de planifier l'éducation différenciée appartient, en dernier ressort, au professeur de la classe. Dans les 7 études de cas réalisées, la planification s'organisait après un consensus global de l'école au niveau des stades clés ou, pour les écoles de grande taille, au niveau de chaque année de scolarité. 54 % des directeurs et 73 % des professeurs estimaient que la progression et la différenciation des tâches étaient explicitement indiquées dans les plans de travail. 55 % des coordonnateurs de programmes disaient avoir apporté leur aide pour l'adaptation des contenus disciplinaires - plus en anglais (62 %) qu'en sciences (44 %). La majorité (84 %) du personnel de soutien pour les programmes scolaires considérait que les professeurs avaient "moyennement compris" toutes les implications de la différenciation, (7 % d'entre eux estimaient qu'ils n'avaient "pas compris du tout"). Les explications données par les coordonnateurs de l'éventuelle non-application de la différenciation étaient : soit la priorité donnée à la couverture de tout le programme et à l'examen d'entrée à la *grammar school* à onze ans ("eleven plus") encore en vigueur en Irlande du Nord, soit la difficulté de moduler un aussi vaste programme, incluant dix disciplines. En conséquence, 91 % de ces coordonnateurs jugeaient indispensable que les professeurs soient

guidés dans la mise au point d'expériences d'apprentissage adaptées à l'hétérogénéité de la classe. Ces coordonnateurs reconnaissaient aux professeurs le mérite d'améliorer la progressivité et la continuité du curriculum pour permettre un degré de réussite à chacun, tout en estimant que le rythme d'apprentissage n'était pas vraiment individualisé.

L'analyse de la différenciation a porté sur le travail de classe et sur les devoirs du soir. Une forte minorité (36 %) des enseignants concentraient leur effort de différenciation des ressources sur les élèves d'aptitude extrême (très élevée ou très faible). Les coordonnateurs préféraient qu'un large éventail d'aptitudes soit pris en compte, avec des méthodes et un matériau variés, surtout en ce qui concerne les expériences de sciences.

La stratégie appliquée aux meilleurs élèves insistait sur l'incitation à faire valoir leurs idées personnelles, grâce à des questions ouvertes. Des activités annexes leur étaient proposées avec l'aide de matériel préparé par le professeur et de documentation, plutôt sous forme de jeux que de renforcement du travail de base. Il était prévu que ces élèves prennent une part de responsabilité dans leur propre apprentissage. Mais pour les élèves jeunes, la nécessité de superviser les activités complémentaires pour qu'elles restent pertinentes, instructives, était soulignée. En fait, le soutien aux meilleurs élèves était reconnu "moindre" par deux tiers des professeurs, "d'une autre sorte" par les autres. Parmi les 20 enseignants observés dans les études de cas, la conception de la différenciation variait : les uns préférant offrir aux élèves performants des ressources spécifiques, les autres voulant fournir à tous un choix large.

En ce qui concerne les élèves faibles, les 20 professeurs précités présentaient la partie la plus simple d'une tâche, prévue et donc expliquée pour l'ensemble de la classe. Ces élèves travaillaient plus longtemps sur un même sujet et les professeurs donnaient plus d'exercices oraux pour contourner leur difficulté à rédiger ; des directives en tête à tête étaient données aux plus faibles d'entre eux. L'évaluation des progrès de ces enfants était positive, dans la mesure où les attentes étaient adaptées à leurs potentialités. Les défis à relever étaient finalement aussi nombreux pour ces élèves en difficulté que pour les meilleurs.

Pour les devoirs du soir, les enseignants et les directeurs d'école étaient plus enclins à différencier seulement le travail des plus faibles,

tandis qu'une partie des coordonnateurs préféraient que l'on fournisse des éléments de complexité très graduée. Une minorité, environ 9 %, assignait une tâche unique. Dans les 20 études de cas observés, le travail à la maison était organisé en fonction des groupes de lecture et des groupes de mathématiques et à l'intérieur de ces groupes, selon trois niveaux (fort, moyen, faible).

Le principal avantage de l'éducation différenciée est qu'elle motive les élèves, leur donne confiance en eux en leur permettant de réussir à leur niveau. Le risque est de marquer certains enfants par l'"étiquette" du groupe faible. L'inconvénient principal réside dans l'alourdissement considérable de la tâche de planification des enseignants dans un temps et avec une étendue de programmes invariables. Si les écoles accordent, dans leur planification, la priorité à l'élaboration d'une approche différenciée, les professeurs ne parviennent pas toujours à mettre les tâches en harmonie avec les besoins individuels qu'ils ont eux-mêmes identifiés. L'équilibre entre le travail par groupes de niveau et l'expérience individuelle doit être assuré.

- D'après : MC GARVEY, Brian, MARRIOTT, Stuart, MORGAN, Valerie and ABBOTT, Lesley. Planning for differentiation : the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, May-June 1997, vol. 29, n° 3, p. 351-363.

Contrôle du corps et hyperactivité à l'école

Une exigence fondamentale des enseignants pour former l'esprit des élèves est l'absence relative de mouvement et de bruit. Le contrôle physique de l'individu fait partie de la responsabilité de l'école, au même titre que l'alimentation saine, que le suivi médical et la prévention des mauvais traitements. Les critiques de la reproduction en classe d'une hégémonie culturelle ont néanmoins occulté le rôle des corps dans les phénomènes de reproduction et de résistance.

En relation avec la "gestion des corps" dans la classe est apparu le dépistage du trouble du comportement défini comme une *hyperactivité*

associée à un déficit d'attention. Le guide psychiatrique américain "*Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorder*" décrit les signes cliniques de ce trouble : le premier aspect est l'incapacité de se concentrer sur une tâche difficile, de prolonger un effort mental, la propension à se laisser distraire, à perdre des objets, le second aspect est l'incapacité de rester assis, d'attendre son tour, la tendance à parler trop, à interrompre les autres, à courir, s'agiter aux moments inopportuns.

Cette description correspond justement à des situations que l'on expérimente pendant le travail de classe. L'examen détaillé, dans le manuel psychiatrique américain, des situations qui aggravent les symptômes de ce dysfonctionnement sont liées au contexte scolaire. D'ailleurs dans 70 % des cas, ce trouble est diagnostiqué dans les toutes premières années de l'éducation formelle. Paradoxalement les explications médicales de ce comportement ont toujours éludé l'influence de l'élément physique de la vie réglementée de la classe. Cependant l'historique des études sur la catégorie d'enfants hyperactifs faite par Tyson (1988) révèle que les évaluations de ce trouble sont initiées par les professeurs, particulièrement sensibles aux ruptures de rythme dans un environnement studieux. Mais l'interprétation des comportements perturbateurs a évolué : d'abord considérées comme une volonté malveillante des individus, justiciables d'une répression, l'agitation et l'inattention sont devenues une déviance, prise en charge par la communauté médicale. Médecins et psychologues travaillent à partir de questionnaires, de grilles d'évaluation remplies par les professeurs. Ils utilisent notamment l'évaluation des comportements de groupes expérimentaux et de groupes de contrôle (ayant reçu un placebo) pour tester l'efficacité des solutions médicamenteuses. L'environnement scolaire est donc le lieu d'identification du dysfonctionnement et de mise à l'épreuve de son traitement. Le contrôle de tous les mouvements du corps fait partie intégrante de la routine scolaire, au point que tout élève dont le corps ne réagit pas conformément aux attentes est considéré comme "déviant", concept lié au social. *Normalité* et *santé* se confondent, le critère de normalité étant l'*adaptation* à l'environnement social (cf. Sean Sayers, 1985). Depuis le début des recherches, l'hyperactivité a été considérée comme une dysfonction neurologique innée ou acquise à la suite d'une maladie ou d'un accident. La structuration de l'environnement scolaire n'étant pas prise en compte, la conception organique est devenue le paradigme fondant les théories étiologiques de l'hyperactivité, entraînant

depuis trente ans une réponse par traitement chimique, dont la fréquence a quadruplé entre 1990 et 1994, touchant deux millions d'enfants d'âge scolaire.

Les textes qui contestent l'explication purement biologique du dysfonctionnement s'orientent vers deux interprétations possibles. Dans une première alternative, la médicalisation est critiquée en tant que mécanisme de contrôle social : la psychopharmacologie, par son efficacité, masque les conflits d'un individu avec le système de valeurs hégémoniques de l'État représenté par la classe. Mais le contexte scolaire lui-même n'est pas vu comme une cause intrinsèque. Dans la seconde alternative, l'influence des contingences environnementales sur les variations de comportement est reconnue, mais il est supposé que le comportement d'un élève hyperactif peut être modelé en fonction des attentes de la classe. L'environnement scolaire est conçu comme une variable skinnerienne qui peut être modifiée par des techniques de renforcement, des stratégies d'autorégulation cognitive. Dans les deux cas, la classe est considérée comme un simple cadre de transmission de pratiques sociales appartenant à des structures plus larges (l'État, une corporation). On ne reconnaît pas aux enseignants et aux élèves une forte responsabilité dans la construction du sens de la situation scolaire.

Il est donc nécessaire de reconsidérer le diagnostic et l'origine du syndrome d'hyperactivité et de déficit d'attention. Le diagnostic est étayé par une somme d'observations, qui sous l'effet d'une logique inductive peuvent être rassemblées en un constat général sur une catégorie. Les données psychométriques extraites des questionnaires (nombre de fois qu'un élève n'a pu mener une tâche à son terme, qu'il a coupé la parole à ses pairs, etc.) peuvent être organisées pour illustrer une corrélation entre les comportements impulsifs, distraits et un dysfonctionnement neurologique. Certains spécialistes de psychopathologie sont dubitatifs quant aux corrélations directes entre les comportements sociaux et les processus mentaux. Cependant des explications de l'hyperactivité par une intensité insuffisante du métabolisme au niveau du cortex ou par une quantité anormale de neurotransmetteurs ont été avancées. Le réductionnisme biologique suppose que les comportements soient traités comme des "objets". Cette réification rend leurs propriétés mesurables et permet de classer les individus. Le degré de gravité du syndrome d'hyperactivité est notamment mesuré par la grille d'évaluation de Connors à l'intention

des professeurs, sur laquelle s'appuient les diagnostics des psychiatres. Mais ces évaluations représentent plutôt les impressions globales d'un professeur sur un élève que des informations spécifiques sur la fréquence, le lieu, l'intensité des réactions de l'enfant. De plus la concordance entre les appréciations des professeurs, des parents et des médecins est faible : selon les situations, l'agitation ou le manque d'attention sont interprétés différemment. La prépondérance a été attribuée aux évaluations des professeurs, responsables dans la durée de la formation des jeunes.

Le contexte scolaire mérite d'être réexaminé à la lumière des théories de la reproduction qui signalent le rôle des écoles dans la dissémination et la légitimation des savoirs, des valeurs, des styles de vie correspondant à la culture dominante et par conséquent reproduisent les inégalités, les hiérarchies macro-sociales, tout en affirmant leur neutralité et leur attachement à la récompenses du mérite. Chaque individu arrive sur "le marché de l'éducation" avec des aptitudes particulières mais certaines aptitudes, certains domaines de la connaissance appartenant au capital culturel des classes supérieures sont sélectionnés, permettant à ces dernières d'être récompensées de façon apparemment impartiale.

Le capital culturel englobe également le capital physique qui renvoie aux stratégies de développement et de maintien de la bonne forme du corps, associées à la gestion du "style" qui recouvre l'allure, la tenue vestimentaire, le langage, l'expression du visage. Et le corps est, tout autant que l'esprit, modelé par la culture dominante. Dans le système scolaire, les attitudes corporelles sont investies d'une forte valeur symbolique, elles sont codifiées par le curriculum caché. Les enseignants ont une impression assez négative de la présentation et du langage des enfants des classes populaires, comme le confirment les travaux ethnographiques de P. Willis et R. Everhart, de même que les attentes en matière de capacités intellectuelles diffèrent selon l'origine sociale de l'élève. Les enfants calmes, attentifs, qui obéissent aux instructions du maître seront jugés "prêts à apprendre" et plus aisément considérés comme ayant acquis les connaissances parce qu'ils fonctionnent en harmonie avec l'environnement. La définition d'une catégorie d'hyperactifs/inattentifs renforce la "normalité" du régime imposé au corps dans la classe. Le corps étant le facteur fautif, la notion d'intentionnalité est écartée, la classe en tant que lieu de socialisation est également hors de cause.

Mais les pratiques de l'hyperactif doivent être analysées en tenant compte des théories de la résistance. Il est plausible que, d'une certaine façon, l'élève résiste individuellement à la contrainte physique engendrée par la conception dominante des gestes appropriés au contexte scolaire. Tyson remarque à ce propos que le diagnostic d'hyperactivité est établi sans que l'enfant soit consulté sur sa propre interprétation de ses actes, sur le sens qu'il donne à son infraction aux règles physiques.

Ni la théorie du dysfonctionnement neurophysiologique, ni celle de la modification des comportements ne sont satisfaisantes. Les phénomènes sociaux complexes se produisent à l'intersection de plusieurs mécanismes dont la classe est un élément essentiel, jusqu'à présent méconnu. L'application de traitements chimiques à deux millions d'élèves américains justifie l'urgence d'une réappréciation des troubles du comportement.

- D'après : CHRISTIAN, James M. The body as a site of reproduction and resistance : attention deficit hyperactivity disorder and the classroom. *Interchange*, Jan. 1997, vol. 28, n° 1, p. 31-43.

