

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

NELLY ROME

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- Écoles non mixtes
- L'éducation scientifique dans le cadre de l'Islam
- Les effets imprévus de la publication des palmarès des lycées en France et en Angleterre
- Méthode d'étude de l'acculturation des enfants d'immigrants aux États-Unis
- L'acquisition de compétences à l'université : l'exemple d'un cours de sociologie pour les élèves-professeurs

ÉCOLES NON MIXTES

La généralisation des « *comprehensive schools* » a fait disparaître les écoles non mixtes y compris (pour des raisons de viabilité économique) dans le secteur totalement privé, entre les années 60 et les années 80.

Les moins bons résultats des garçons dans ce type d'école ont actuellement donné l'avantage à ses détracteurs bien que la majorité des investigations ne confirment ni n'infirment le rôle de la mixité dans cet état de fait. Cependant des études reconnues suggèrent que dans les écoles de filles, les élèves atteignent une meilleure estime de soi et choisissent plus fréquemment des disciplines prestigieuses, des carrières moins stéréotypées que dans un environnement mixte où elles sont automatiquement positionnées en retrait. Certains chercheurs reconnaissent néanmoins que si les performances des écoles non mixtes sont objectivement les meilleures du *Palmarès National des Écoles*, il faut préciser que ces écoles, très sélectives, recrutent dans un milieu socio-économique et culturel favorisé et proposent des programmes d'enseignement général classique. L'intérêt des écoles non mixtes est surtout souligné pour l'éducation des filles. Mais certains pédagogues valorisent l'influence « civilisatrice » des filles sur les garçons quelque peu brutaux.

Une étude sur l'opinion des parents d'élèves du secondaire à Londres (cf. Faulkner, 1991) révèle que les parents des filles préfèrent les écoles non mixtes, ceux des garçons préférant les écoles mixtes.

Une organisation qui tient compte des désirs contradictoires des parents a donc été envisagée : il s'agit d'enseigner séparément aux garçons et aux filles dans le cadre de « *comprehensive schools* » mixtes, ce qui permet de donner aux filles des conditions de travail plus sereines, qui ne freinent pas leurs ambitions tout en permettant une socialisation normale dans un environnement hétérosexuel. Une telle situation a été

récemment expérimentée par une école secondaire de l'Essex. Elle est en grande partie le résultat d'une préoccupation grandissante concernant les contre-performances des garçons, notamment aux examens de fin d'études secondaires en Angleterre : en effet il est constaté que les professeurs dans les classes non mixtes peuvent adapter leurs méthodes et leur style d'enseignement aux comportements et aux styles d'apprentissage de chaque sexe. Mais on a observé que ces changements, ces efforts d'adaptation avaient surtout été réalisés pour les garçons. Hors de la présence des filles, les garçons adolescents sont plus concentrés et l'on peut choisir des supports pédagogiques spécifiques qui augmentent leur motivation.

L'article de M. Warrington et M. Younger examine les raisons initiales de cette réorganisation, les avantages et les inconvénients signalés par le personnel d'éducation, les parents, les élèves et l'impact de la séparation des sexes sur les performances des garçons.

La première partie de l'étude de cas porte sur l'environnement de l'école et le contexte historique. Cette école secondaire a constitué, dès sa création, des classes non mixtes mais d'aptitude mélangée. La séparation des sexes est totale de la septième à la neuvième année. En dixième et onzième, les enseignements obligatoires et les séances de tutorat restent non mixtes, mais certains sujets classiques et des cours de formation sociale, d'information sur les carrières professionnelles, d'aide au développement personnel sont mixtes. Cette situation présente le risque de devoir réduire, au niveau du certificat d'études secondaires, pour des raisons d'équilibre financier, la diversité des sujets optionnels et l'organisation des classes hétérogènes en groupes d'aptitude homogène.

L'organisation de l'établissement est restée pratiquement inchangée durant trente ans malgré la création d'un « Programme National » en 1988 et du nouvel examen du secondaire (le « GCSE »), et sa logique n'est

pas totalement claire. Il n'y a d'ailleurs eu que trois « comprehensive schools » donnant des cours non mixtes. Et il semble que le choix de séparation des sexes ne soit pas dû à une recherche d'égalité des chances ou de lutte contre les choix de sujets stéréotypés.

Durant les années 80 cette pratique, finalement réduite au seul établissement décrit dans cet article, fut considérée par l'Inspectorat comme obsolète. Néanmoins l'Administration du Comté lui reconnaissait, en 1989, des avantages - par exemple pour les performances des filles en mathématiques et en anglais - et le personnel enseignant « ancien » dans l'établissement n'a pas eu l'occasion de constater un réel désir de changement de la part de l'école ou des parents d'élèves durant toutes ces années.

En 1998 les parents des élèves de septième année ont été interrogés sur leurs raisons de choix de cette école : les raisons invoquées furent en premier lieu la proximité de l'établissement (71 %), ses contacts avec leur école primaire, puis sa réputation (17 %). Les parents ayant choisi cette école hors de leur district scolaire ont, pour leur part, cité la non-mixité comme raison principale à 33 % et comme seconde raison à 26 %, que leurs enfants soient des garçons ou des filles. Globalement 74 % des parents reconnaissent que la non-mixité avait favorablement influencé leur choix et 88 % des parents ayant une opinion, estimaient que le système était avantageux pour les deux sexes ou pour le sexe auquel appartenait leur enfant. Parmi les principaux avantages des classes non mixtes, 53 % des parents (dont 56 % avaient des filles dans l'école) citaient une meilleure concentration en classe, 20 % citaient le respect de la différence de maturité entre les garçons et les filles et 15 % des parents constataient de meilleurs résultats en anglais pour les garçons et en mathématiques pour les filles, ce qui suggère un dépassement des stéréotypes. De plus, 89 % des parents seraient déçus si l'école abandonnait la séparation des sexes dans les cours essentiels. Très peu de parents du voisinage ont choisi d'envoyer leurs enfants en ville, pour obtenir une école mixte, alors qu'un nombre significatif l'a fait pour obtenir une école très sélective.

Une étude de West et Hunter (1993) montre à l'opposé que les parents qui ont envoyé leurs enfants dans une école mixte jugent que cette organisation les prépare mieux à la vie adulte, ce qui tend à démontrer que les parents rationalisent leur choix *a posteriori*.

Les points de vue des élèves ont été étudiés parmi six groupes non mixtes de 9^e année et six groupes non mixtes de 10^e année représentatifs des différents niveaux d'aptitude dans les classes.

En 9^e année presque tous les élèves se disaient satisfaits de la non-mixité car elle leur permettait de travailler plus efficacement, les garçons n'étant pas tentés d'impressionner les filles, les filles n'étant pas perturbées par la brutalité des garçons, tandis que les récréations, les repas permettaient des relations sociales « normales » entre les deux sexes. Les garçons et plus encore les filles ressentaient plus de confiance en soi dans cet environnement. En 10^e année les filles surtout se disaient plus à l'aise dans des groupes non mixtes, plus amicaux et compréhensifs vis-à-vis des troubles de l'humeur dus à leur puberté. Les garçons insistaient sur leurs meilleurs résultats, en l'absence d'une comparaison systématique avec ceux des filles, généralement établie par les professeurs à l'avantage de ces dernières. Cependant les filles reconnaissent que les classes sans garçons étaient plus ternes, que la socialisation était réduite et elles étaient conscientes que dans les classes de garçons certains souffraient de la domination des stéréotypes très masculins. Finalement la non-mixité n'était pas considérée comme un inconvénient en soi mais pour les filles comme une cause ultérieure de difficulté à s'adapter à la mixité en 10^e année alors que l'enjeu scolaire y est important. La crainte d'être mises en retrait par les garçons était fréquente. Globalement les groupes masculins étaient plus désireux d'expérimenter la mixité, mais certaines filles appréciaient également de pouvoir confronter des points de vue différents. Dès le milieu de la première année passée dans une classe mixte, les craintes se dissipaient.

L'apparente contradiction entre les résultats d'enquêtes suggérant tantôt que les garçons étaient plus favorables à la non-mixité et tantôt que les filles y étaient plus favorables, semble être due à des visions différentes des raisons qui ont justifié ce choix : dans les écoles ayant introduit récemment quelques cours non mixtes (de lettres, de langues et éventuellement de mathématiques) pour des périodes limitées, les garçons sont conscients que ces aménagements ont pour but de leur permettre d'améliorer leurs performances scolaires et donc les apprécient ; lorsque la non-mixité est de principe, ils sont moins satisfaits.

Le point de vue du corps enseignant est également rapporté par le biais d'interviews du directeur, des sous-directeurs, d'enseignants en poste depuis longtemps ou récemment dans l'établissement étudié et d'un administrateur. La majorité appréciait l'enseignement non mixte dans un environnement mixte. Ils insistaient sur l'avantage de cette ségrégation pour la promotion scolaire des filles qui ne risquent pas d'être intimidées par l'assurance des garçons et se montrent à cet âge plus mûres, et plus motivées que leurs pairs masculins. Certains considéraient que cette organisation bénéficiait aux deux sexes en favorisant la prise de risque durant la participation aux cours, en atténuant le souci de l'image de soi et les relations de pouvoir entre les sexes. Le personnel enseignant était moins sûr de l'avantage de cette séparation pour les garçons, surtout ceux d'aptitude faible, généralement les plus indisciplinés et sur lesquels les filles pouvaient avoir une influence apaisante.

Dans l'ensemble, pour les éducateurs, la non-mixité présentait plus d'avantages que d'inconvénients. L'absence d'interactions filles/garçons durant les leçons ou d'occasions de connaître le point de vue de l'autre sexe ne suscitait pas d'objection. La mixité des activités extra-scolaires et d'une partie des cours était considérée comme suffisante pour permettre la socialisation (bien que chez les élèves les plus jeunes, spontanément garçons et filles ne partagent guère les jeux et les activités extra-scolaires). De plus, la tâche de l'enseignant est facilitée

dans les classes non mixtes car les variables à prendre en compte sont moins nombreuses. Il est plus facile d'adapter la pédagogie et le style éducatif à un seul sexe en concentrant l'effort sur les différences d'aptitude (mais cette différence de style en fonction du sexe est rarement reconnue et surtout analysée explicitement et le désir conscient des enseignants est d'offrir des chances égales à tous les élèves).

En conclusion, on a constaté que les élèves et les parents sont plus unanimement favorables à l'enseignement séparé des garçons et des filles, les parents étant également influencés par la bonne réputation de l'école elle-même, décrite dans cet article. La non-mixité est considérée par les enseignants comme faisant partie intégrante de la culture spécifique de cette école, acceptée sans être franchement revendiquée et considérée comme plus avantageuse pour les filles que pour les garçons. L'enseignement non mixte n'est pas une solution miracle, son efficacité, pour être indiscutable, dépendra de la reconnaissance explicite d'une réaction différente des garçons et des filles à des styles éducatifs différents.

D'après : WARRINGTON, Molly and YOUNGER, Mike. Single sex classes and equal opportunities for girls and boys : perspectives through time from a mixed comprehensive school in England. *Oxford Review of Education*, sept. 2001, vol. 27, n° 3, p. 339-356.

L'ÉDUCATION SCIENTIFIQUE DANS LE CADRE DE L'ISLAM

et article s'inscrit dans le contexte d'une réflexion globale sur les rapports entre la science et la religion - qui furent difficiles dans le monde chrétien (cf. la condamnation de Galilée, la révolution copernicienne...). L'auteur rappelle que durant la période obscurantiste de l'Occident, la science était florissante dans les pays musulmans et qu'au 20^e siècle de grands physiciens musulmans (cf. Abdul Salam, prix Nobel, spécialiste des quanta) sont reconnus par la communauté scientifique internationale.

Il existe une conception islamique de la science comme vérité révélée par le Coran. Le mouvement créationniste nie la théorie de l'évolution de Darwin - comme le font les minorités chrétiennes américaines créationnistes - mais ne propose pas d'alternative pour expliquer les origines de la vie.

De même que Sir Francis Bacon a fondé la science moderne grâce à la méthode inductive empirique qui représentait une voie nouvelle par rapport à la tradition logique déductive d'Aristote, le savant iranien S.H. Nasr a tenté de créer une nouvelle épistémologie scientifique d'inspiration islamique, fondée sur l'idée que la pensée humaine a une double structure : rationnelle d'une part, intuitive d'autre part. La première permet une analyse externe, la seconde est un outil d'analyse de la signification interne du monde et cette intuition émane de l'Esprit divin. Pour Nasr l'intellect se situe plutôt au niveau du cœur que du cerveau et la raison humaine reflète le Divin. Cet érudit tente de parvenir à la fusion de l'empirisme scientifique et de la foi islamique.

Le Pakistanais Ziauddin Sardar met, pour sa part, l'accent sur l'éthique environnementale issue du code moral propre à l'Islam. La science en tant qu'activité humaine intéresse la philosophie morale islamique : une investigation scientifique promouvant la justice sociale, servant l'intérêt public est louable alors qu'une technologie déshumanisante, centrée sur la consommation,

génératrice de chômage et de destruction de l'environnement est indésirable.

L'auteur pose la question de la validité de la philosophie des sciences islamique. Les inspirateurs de la science islamique moderniste - Abdul Salam et Pervez Hoodboy - ne reconnaissent pas la contribution de la culture islamique au progrès scientifique parce qu'ils négligent les fondements éthiques de la science. Bucaille, Européen, défenseur du Coran, propose une vision populiste de la science, dépourvue de fondements épistémologiques et cherche *a posteriori* des passages du Coran compatibles avec les faits scientifiques avérés (par exemple en physiologie-embryologie). Une telle conception du Coran, qui aurait besoin de la justification de la science moderne, est réfutée par Sardar qui fait remarquer qu'avec une telle position si une théorie en vogue aujourd'hui et compatible avec le Coran, devient obsolète ultérieurement, la validité du Coran serait variable dans le temps.

La vision de la science islamique par Nasr est également contestable sur le plan épistémologique : une méthodologie de l'investigation scientifique fondée sur une intuition humaine inspirée par l'Esprit divin est un idéal hors d'atteinte, réservé aux prophètes. Le champ d'investigation de Nasr se rapproche plus d'une *Scintologie islamique* que d'une *Science islamique*.

La seule philosophie des sciences islamique valide est celle que propose Sardar fondée sur l'éthique environnementale encore qu'il faille bien distinguer entre les valeurs ayant trait à l'individu et celles concernant les communautés - scientifiques, culturelles, religieuses. Selon l'auteur, l'Islam en tant que système culturel et religieux est plus universel que la chrétienté. Il accorde une grande place à la solidarité de la communauté, contrairement à l'Occident chrétien plutôt individualiste. Cependant les moments historiques d'interaction entre les systèmes de valeurs d'individus influents (tels

que Copernic ou Darwin) et ceux de la communauté occidentale ont été bien plus étudiés que les interactions entre les grands scientifiques musulmans de l'Age d'Or de l'Islam et leur milieu socioculturel, bien que cette période glorieuse ait duré presque six siècles (plus longtemps que la période de rayonnement grecque). Le pluralisme des communautés musulmanes peut expliquer ce fait.

L'influence de l'Islam sur l'enseignement scientifique peut être positive ou négative selon qu'elle humanise ou marginalise cette éducation dans les pays musulmans. L'auteur ne retient que la vision de la science islamique proposée par Sardar comme philosophiquement acceptable : les conceptions de Bucaille et de Nasr outrepassent les limites de la science moderne (déterminées par « la capacité de l'esprit humain d'étudier les phénomènes naturels explicables par des causes naturelles, aboutissant à une validation empirique »). La conception de Salam minimise l'importance de l'interaction entre les systèmes de valeur des individus et ceux du milieu social environnant.

P. Hoodboy a analysé la situation éducative au Pakistan, en 1991 ; il note que le taux global de littératie est de 26 % (ce taux tombe à 15 % pour les seules femmes) et que la dépense éducative se monte à 2 % du PNB (contre 26 % en Malaisie). L'islamisation de l'éducation scientifique sous le régime militaire pakistanais (1977) s'est traduit par : le port du tchador pour les étudiantes, la lecture du Coran et l'attribution de points supplémentaires aux étudiants futurs ingénieurs pouvant réciter le Coran, la sélection des professeurs de science en partie selon des critères de religiosité, des questions détaillées sur le Coran lors du passage de doctorats scientifiques.

Mais le point de vue assez négatif de Hoodboy doit être tempéré : ainsi la Malaisie, pays musulman, consacre un budget honorable à l'éducation, notamment scientifique et au Koweït les programmes d'enseignement de physique et de chimie, tout en respectant l'héritage culturel islamique, ne vont pas à l'encontre des fondements ontologiques et épistémologiques de la science moderne et se veulent adaptés « à la participation constructive au développement de la société internationale ». On peut tout de même noter quelques exemples d'influence restrictive des valeurs islamistes : au Koweït des conférences dénigrent la viande de porc ; en Malaisie, le programme d'études secondaires de biologie occulte la théorie darwinienne de l'évolution au

profit de l'affirmation que « l'humanité a été créée pour gérer la planète de manière responsable » et que « les humains possèdent un statut particulier sur cette terre ». (cf. Texte officiel du Ministère de l'éducation malaisien, 1991). La théorie darwinienne étant l'élément de cohésion des diverses approches de la biologie, l'intrusion de valeurs culturelles dans cette discipline sape ses fondements ontologiques.

Traditionnellement la religion – islamique ou chrétienne – est considérée comme ennemie de la science. Ce préjugé doit être combattu car, malgré des épisodes conflictuels, les relations entre la science et la religion ont été enrichissantes. S.P. Loo réfléchit aux moyens de favoriser les effets positifs, en évitant les effets néfastes de la philosophie islamique sur le développement de la science. Selon lui, pour éviter les luttes entre la religion et la science (qu'il qualifie de « tempête dans un verre d'eau » au regard de l'histoire), il faut bien poser les limites ontologiques du scientifique et du religieux et les faire respecter par les savants et les éducateurs. Par exemple les théories évolutionniste et créationiste doivent être étudiées en classe mais pas dans la même discipline (la première concerne le cours de science, la seconde l'enseignement religieux). Les partisans de ces deux théories opposées ont créé d'inutiles polémiques en Occident. S.P. Loo rappelle que Saint Augustin et Saint Thomas d'Aquin ont précisé que les Écritures Saintes peuvent être interprétées de façons diverses et qu'il ne faut pas se figer dans une explication qui se révèle inadéquate, au risque de discréditer la foi. La métaphore du *Grand Horloger* qui a réglé la mécanique de l'univers puis s'est retiré de sa Création, évoquée dès 1377 par Nicolas Oresme, permet de concilier la croyance en la toute-puissance de Dieu et l'étude des phénomènes naturels par les scientifiques. Par exemple, la théorie de l'incertitude issue de la mécanique des quanta s'accorde avec la vision d'une conception divine de l'univers.

Dans les pays islamiques comme en Occident, il est nécessaire d'accorder les programmes d'enseignement des sciences avec les connaissances scientifiques couramment reconnues, telles que la théorie de l'évolution, tout en gardant à l'esprit que « la Science étudie les causes mais non la cause première, la vie mais non ce qu'il y a après la vie, elle expérimente mais ne transcende pas l'expérience ».

Par ailleurs les politiques d'éducation scientifique doivent tenir compte du fait que l'épistémologie scien-

tifique n'est pas totalement objective : l'investigation scientifique - processus humain - n'est pas uniquement rationnelle. Les cercles religieux, culturels et sociaux prennent part à la construction d'un ordre du monde. L'amélioration continue des méthodes scientifiques constitue cependant un gage d'objectivité croissante et une protection contre la pseudo-science : on ne peut donc l'accuser d'être une simple « construction de fictions » à l'intérieur de « temples ... appelés laboratoires » (cf. Latour et Woolgar, 1979, 1983). S'il est difficile de cerner précisément ce qu'est une méthode scientifique, on peut dire ce qu'elle n'est pas : les méthodes herméneutiques de l'étude religieuse ne peuvent constituer une alternative à l'approche logico-empirique du savoir scientifique. L'expérimentation en

laboratoire permet au scientifique d'avancer une hypothèse qui dépasse la réalité courante du présent et créera la réalité des hommes de demain.

La science dans le contexte islamique s'appuie sur un code d'éthique environnementale puissant qui mérite d'être pris en compte. Les fondements épistémologiques et ontologiques de l'éducation scientifique ne concernent pas la sphère religieuse mais l'Islam continuera à jouer un rôle important de médiateur dans l'interaction entre le domaine philosophique et l'environnement socioculturel.

D'après : LOO, Seng Piew. Islam, science and science education : conflict or concord ? *Studies in Science Education*, 2001, vol. 36, p. 45-77.

LES EFFETS IMPRÉVUS DE LA PUBLICATION DES PALMARÈS DES LYCÉES EN FRANCE ET EN ANGLETERRE

La plupart des pays publient désormais les résultats des écoles, notamment ceux des examens de fin d'études secondaires dans le but d'aider les parents à faire un choix d'établissement éclairé, d'informer les écoles pour les inciter à combler leurs manques et de justifier la dépense publique. La publication de tels résultats en France et en Angleterre date du début des années 90. Il est donc possible d'en analyser les effets et de comparer les pratiques de ces deux pays. C'est l'objectif de cet article, dont les auteurs ont passé en revue la littérature de recherche concernant ce sujet en Angleterre et interrogé les officiels en France où cette littérature fait relativement défaut.

Les opinions des éducateurs et directeurs d'école secondaire britanniques ont été recueillies et un groupe d'experts internationaux a également discuté - via Internet - de l'impact, positif ou négatif, et de l'amélioration possible de ces moyens d'information.

Dans le domaine scolaire - comme dans les autres domaines institutionnels - les informations statistiques sur la qualité des performances (processus, résultats obtenus) ont été rendues publiques (notamment par l'OCDE) en même temps que l'obligation, pour le secteur public, de rendre des comptes aux citoyens, a pris forme. Par ailleurs, la France et l'Angleterre ayant des systèmes scolaires très différents, l'un encore centralisé, laissant peu d'autonomie aux établissements scolaires et peu de choix aux parents, l'autre encore libéral et inscrit dans une logique de marché, la comparaison de l'impact des publications de palmarès était intéressante.

La transformation du système éducatif britannique en un système de marché où règne la concurrence, sous le régime conservateur, a conduit le gouvernement à publier le palmarès des écoles pour stimuler la volonté d'efficacité de celles-ci. Mais jusqu'à la fin des années 90, on a continué à publier des données brutes ne tenant pas

compte du contexte socioculturel dans lequel les élèves avaient suivi leur scolarité. En France il existait dans l'administration scolaire une culture de l'évaluation, qui était plutôt à usage interne, les parents n'étant pas officiellement aidés à établir leur choix personnel de scolarisation. Dès les premières publications officielles de résultats en 1994, le Ministère de l'éducation a pris soin de préciser les différences de condition d'obtention de ces résultats dans les divers environnements scolaires pour lutter contre les effets pervers des publications par la presse de données brutes.

La culture politique des deux pays étant différente, le cadre institutionnel de cette initiative n'est pas le même. En Angleterre, les droits des parents ont été reconnus clairement dès la réforme de l'éducation de 1988 (et confirmés par la *Charte des Parents* de 1991) mais en contrepartie l'opposition des écoles à la publication des résultats a été plus forte qu'en France, d'autant plus que le traitement des données d'évaluation a été confié à l'Inspectorat. En France la collecte et le traitement des données sur les indicateurs de performance sont confiés non à un corps indépendant mais à une direction du Ministère de l'éducation.

Globalement le contrôle du système éducatif par l'évaluation est profondément enraciné dans la culture protestante britannique et a conduit à favoriser la liberté du consommateur, qui a débouché sur une politique de marché. En France le programme national de traitement des informations sur les niveaux et les résultats scolaires n'est pas influencé par la logique de marché, il est enraciné dans la tradition de contrôle administratif de l'État et vise à aider les enseignants et les décideurs en dégageant les points forts et les faiblesses de l'offre éducative.

Les tableaux d'évaluation élaborés par les deux pays fournissent les résultats aux examens et des données sur

le type d'école, le nombre d'élèves, les programmes, auxquelles s'ajoutent en Angleterre celles sur l'assiduité scolaire et le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage. En France les palmarès ne sont publiés qu'après une correction des valeurs absolues qui tient compte de l'âge et de l'environnement social des élèves et permet de mesurer la valeur ajoutée par l'école. De surcroît, un nombre réduit d'indicateurs est publié, un grand nombre d'informations étant transmises uniquement aux écoles concernées. L'Angleterre publie beaucoup plus d'informations y compris, depuis 1997, sur les écoles primaires. Mais elle n'a lancé que récemment un projet pilote sur la publication d'indicateurs de valeur ajoutée. Peu de recherches ont été menées sur les réactions des parents aux publications du palmarès, et elles concernent surtout ceux qui ont opté pour un changement de type d'école.

En France, malgré la standardisation forte de l'enseignement et l'encadrement par l'État, il existe une certaine souplesse de choix, notamment grâce à l'enseignement privé, principalement d'origine catholique : environ un tiers des élèves (cf. Langouët et Léger, 1997) fréquentent à un moment de leur scolarité primaire ou secondaire une école privée. Mais, officiellement, le système de la *carte scolaire* oblige les parents à scolariser leur enfant dans l'école affectée à leur secteur géographique, ceci dans le but d'éviter une désaffection des écoles les moins réputées. Cependant, après l'échec du projet de suppression des conventions spécifiques avec les écoles privées (1984) une déssectorisation s'est amorcée dans le cas des lycées, suivie à Paris d'une resectorisation due à l'afflux des candidats de banlieue. L'application de la carte scolaire a toujours été plus ou moins stricte selon les traditions de la région concernée ou selon la politique du Rectorat. Lorsqu'elle est souple on constate un certain glissement de population scolaire vers les « bonnes » écoles mais il n'y a pas de déplacement massif. Et le comportement des parents diffère selon les classes sociales. Les classes élevées habitent dans les quartiers (notamment à Paris) disposant d'un choix de bons lycées proposant des programmes riches en options. Les classes moyennes moins avantagées géographiquement utilisent des subterfuges pour obtenir les écoles réputées dont elles connaissent les caractéristiques : choix d'options rares enseignées dans des établissements très sélectifs ou utilisation d'adresses de complaisance dans le secteur convoité. Cette catégorie

de parents fait usage des publications de palmarès des écoles.

Les études de R. Ballion montrent que les parents de classes défavorisées cherchent rarement à transgresser la règle de sectorisation parce qu'il n'ont pas accès à l'information ou que les obstacles matériels (notamment géographiques) sont rédhibitoires.

En Angleterre la Loi sur l'éducation de 1980 a imposé aux Autorités Locales de l'Éducation de satisfaire aux préférences des parents en matière d'école, sauf impossibilité (si l'école n'a plus de places, si elle est religieuse et ne correspond pas à la religion de l'enfant, si c'est une « Grammar School » sélective – 5 % des écoles secondaires le sont – et que l'enfant ne remplit pas les critères d'admission).

Il n'existe pas de carte scolaire. Le système de marché ayant gagné le secteur scolaire (en partie grâce à la publication des palmarès) une sélection existe. Les parents des classes moyennes font beaucoup d'efforts pour fournir à leurs enfants des écoles de haut niveau. Les publications de résultats d'examens leur sont utiles mais ils tiennent compte également d'autres critères, notamment le fait que les méthodes pédagogiques soient centrées sur l'enfant. En Angleterre comme en France les parents de milieu modeste sont moins informés et l'évolution consumériste du système éducatif renforce les inégalités entre les enfants et entre les écoles. La question se pose donc au gouvernement britannique : doit-il légiférer pour contrecarrer cette évolution ? Des chercheurs ont suggéré des stratégies d'adaptation de chaque école à cette pression du marché : des activités mettant l'école en valeur, un travail d'analyse de l'environnement de l'établissement pour se positionner par rapport à la concurrence, une transformation du programme, de l'organisation, de l'équipement et des critères d'admission des élèves, des changements de structure et de gestion du personnel.

Selon la pression exercée par le « marché » local et selon les initiatives des Autorités locales et de l'Inspectorat, la réaction des écoles aux publications de palmarès est plus ou moins dynamique.

Il est connu qu'en France, dans les grandes villes, certains lycées ayant la réputation de former les élites ont toujours pratiqué une sélection à l'entrée et en cours d'études. Mais depuis les années 80 cette pratique s'est élargie en raison des exigences de consommateur des parents : des filières d'élite se sont formées. La publi-

cation des palmarès n'est pas la cause prouvée mais elle ne peut qu'accentuer cette tendance.

Les investigations de la recherche britannique montrent que les écoles se mobilisent en fonction du degré de l'intervention des Autorités administratives : les établissements font des dépenses de promotion (par exemple des brochures attirantes pour les parents) et s'efforcent d'améliorer leurs performances en matière de résultats aux examens.

Pour cela ils tentent d'éliminer de leur recrutement les élèves « à problème ». D'autres stratégies consistent à ne pas laisser les élèves faibles se présenter à l'examen final (« GCSE ») ou même suivre les cours menant au GCSE et d'autre part à introduire dans leurs programmes des sujets considérés comme faciles. L'un des effets de la publication des palmarès est d'inciter les écoles secondaires à concentrer leurs efforts pédagogiques sur les élèves situés à la limite de la réussite ou de l'échec à l'examen, sans que l'on ait pu en mesurer précisément le préjudice pour les autres élèves. Contrairement aux attentes des parents, la logique de marché adoptée par l'Angleterre conduit à négliger la pédagogie centrée sur l'enfant au profit du rendement éducatif.

Les auteurs de l'article ont mené une enquête auprès des directeurs de 18 écoles secondaires anglaises ayant un profil différent : la plupart étaient insatisfaits de la publication des résultats dans sa forme actuelle. Ils estimaient qu'elle ne donnait pas une image fidèle de la qualité globale de l'école (activités extra-scolaires, socialisation, innovations pédagogiques...), qu'elle induisait les parents en erreur car elle ne tenait pas compte des différences d'acquis préalables des populations scolaires et de surcroît l'information était généralement transmise de façon tronquée, par des journaux à la recherche du sensationnel.

Les directeurs d'école exprimaient donc le souhait que les évaluations prennent clairement en compte la valeur ajoutée et que les indicateurs de performances autres que purement académiques soient inclus. Ils proposaient également que les élèves puissent attendre d'être prêts

pour se présenter à l'examen terminal afin que le nombre de réussites comptabilisées aux examens soit plus pertinent. Ils souhaitaient d'ailleurs que les indicateurs de performance utilisent un critère plus large que l'obtention du GSCE, mentions « A » à « C » afin de représenter les performances de l'ensemble des élèves de l'école.

Le contexte de fonctionnement des diverses écoles étant différent (environnement social, intégration d'enfants ayant des besoins spéciaux...) l'intervention de l'État est indispensable pour réduire les inégalités de chances de réussite des établissements.

De nombreux experts estiment qu'il est difficile de corriger tous les effets du contexte et donc d'évaluer équitablement les performances des écoles en terme de valeur ajoutée. Certains pays (Danemark, Irlande, Écosse) ont d'ailleurs renoncé à publier ces indicateurs de performance. Afin d'éviter de ruiner injustement la réputation de certaines écoles et les efforts de certains enseignants, il est nécessaire de mettre au point un code d'éthique. Le gouvernement pourrait ainsi approuver ou ne pas cautionner les informations publiées dans la presse.

Le nombre d'indicateurs de performance pourrait être accru afin que les améliorations de compétences de tous les types d'élèves apparaissent, sans dépasser des limites raisonnables en termes de tâches supplémentaires et de coût pour les établissements. En France, comme en Angleterre, les écoles dont les résultats sont jugés insuffisants ont besoin d'informations plus détaillées sur des secteurs spécifiques de leur enseignement, sur la relation entre leurs contre-performances et certains variables. L'actuelle publication d'un nombre limité d'indicateurs de performance et l'attitude de consommateur des parents ne favorisent pas l'amélioration de la qualité des écoles.

D'après : KARSTEN, Sjoerd, VISSCHER, Adrie and DE JONG, Tim. Another side of the coin : the unintended effects of the publication of school performance data in England and France. *Comparative Education*, may 2001, vol. 37, n° 2, p. 231-242.

MÉTHODE D'ÉTUDE DE L'ACCULTURATION DES ENFANTS D'IMMIGRANTS AUX ÉTATS-UNIS

ux États-Unis la proportion d'enfants de parents immigrants a atteint, en 1997, le cinquième de la population enfantine – dont la majorité était d'origine hispanique ou asiatique (50 % des enfants latino-américains et 90 % des asiatiques ont au moins un parent né à l'étranger).

Cette réalité démographique oblige les éducateurs et les politiques à prendre en considération les conditions d'adaptation de ces enfants à un changement de société, de culture. Différents modèles d'acculturation ont été élaborés pour étudier la transformation des jeunes immigrés au contact de la société américaine. Les processus d'acculturation ont été examinés en tant que glissement unidirectionnel d'une culture d'origine à la culture du pays d'accueil ou mosaïque de choix entre des traditions anciennes et nouvelles. Mais on n'a pratiquement pas observé les changements individuels de ces jeunes sur le long terme. Le développement de l'acculturation a généralement été évalué par des études croisées mettant en évidence les différences entre les individus ou groupes en fonction de facteurs tels que l'origine géographique, la composition ethnique du milieu fréquenté, le niveau linguistique. De telles études nous révèlent les variations d'adaptation à l'intérieur d'un groupe ou entre des groupes ethniques différents mais ne nous éclairent pas sur l'évolution de jeunes en fonction de leurs expériences personnelles dans le pays d'accueil. Certains éléments des études croisées sur l'acculturation peuvent prêter à confusion : ainsi les enfants qui ont des niveaux de langage différents ont aussi des niveaux socio-économiques différents et l'on ne peut savoir si une amélioration du niveau linguistique entraînerait une amélioration des performances scolaires dans un environnement socio-économique inchangé. Ces modèles d'acculturation ne permettent pas d'analyser l'évolution individuelle dans la durée.

L'auteur choisit pour sa part une approche comparative longitudinale pour étudier simultanément et sur une longue période de temps l'évolution des jeunes appartenant à des générations différentes. Son objectif est de séparer les changements réellement dus à l'immigration de ceux qui se seraient produits chez un individu donné pour des raisons personnelles. Cette approche, tout en proposant des illustrations concrètes grâce à des analyses quantitatives, est également adaptée aux études qualitatives.

L'approche comparative permet de mettre en lumière la différence de statut accordé à l'éducation par les populations asiatiques et américaines, qui a un impact notable sur l'acculturation. Les élèves américains consacrent moins de temps à étudier que leurs pairs asiatiques et valorisent moins la culture, l'éducation. Ce qui conduit à s'interroger sur l'évolution de la conduite des jeunes Asiatiques immergés dans le milieu scolaire américain. Les études croisées sur les performances des élèves asiatiques en Asie et aux États-Unis indiquent une moindre performance pour les seconds. Les études longitudinales font apparaître un déclin de la valorisation des études parmi les générations américano-asiatiques successives. Mais il n'est pas certain que ces différences portant sur des groupes entiers soient le résultat de l'acculturation. Il est possible que les familles ayant choisi d'immigrer soient a priori les plus attirées par les comportements américains. Il est également logique que les immigrants asiatiques de la première génération soient plus demandeurs en matière d'études que les générations suivantes parce qu'ils y voient un instrument indispensable pour entrer dans la société d'accueil. Les facteurs notamment économiques peuvent influencer sur les différences entre les jeunes immigrants et les enfants d'immigrants nés aux États-Unis. C'est l'observation des mêmes enfants au long de

leur immersion dans la société américaine qui peut révéler si l'acculturation est la vraie cause d'une dévalorisation de l'éducation dans les familles immigrées chinoises : si on compare les résultats parmi les enfants nés hors des États-Unis et ceux nés sur place et que le point d'aboutissement est quasiment identique on peut considérer que la baisse de motivation est réellement l'effet de l'acculturation.

Pour un maximum de pertinence, il faut que les chercheurs étudient l'évolution de ces élèves dès leur arrivée dans le pays d'accueil (à défaut d'avoir pu les observer dans leur pays d'origine). Dans le cas contraire, des éléments d'acculturation (par exemple une réduction de la différence d'attitude envers l'école entre les enfants d'immigrants et les enfants autochtones), antérieurs à l'investigation, peuvent être indécélés. L'étude longitudinale permet de surcroît de déterminer si les changements caractérisant l'acculturation se produisent à des périodes clé du développement de l'élève et pourquoi. Les études comparatives de plusieurs groupes montrent que les enfants de la première génération née aux États-Unis de parents immigrants ont des comportements vis-à-vis de l'enseignement quasi semblables à ceux des enfants nés comme leur parents dans le pays d'origine.

Par ailleurs, en raison de la diversité ethnique et culturelle de la population américaine, il est intéressant de comparer des enfants immigrants chinois non seulement à des enfants d'origine chinoise nés aux États-Unis, mais aussi à des enfants d'autre origine étrangère nés aux États-Unis. Enfin les comparaisons entre des enfants restés dans leur pays d'origine, des enfants d'immigrants et des enfants purement américains montrent que les deux derniers groupes, même s'ils ne partagent pas exactement les mêmes valeurs, évoluent vers une démotivation envers l'éducation alors que cette évolution n'existe pas dans le pays originel des enfants immigrants. Cette marque d'acculturation doit être interprétée avec prudence car il faut tenir compte de facteurs pouvant altérer la comparabilité, par exemple les capacités, les motivations particulières des familles qui décident d'immigrer ou la sélection opérée par le pays d'accueil lors de l'acceptation des candidats à l'immigration, les origines régionales, les statuts socio-économiques différents parmi ces groupes immigrants/non immigrants. Lorsque l'acculturation se produit chez les enfants et les adolescents immigrés, les changements ne se manifestent

pas de façon linéaire et l'investigation longitudinale permet de rendre compte des alternances de changement et de stabilité, liés à des événements de la vie ou au développement comportemental spécifique d'un enfant. Ainsi le passage à l'école secondaire où le jeune a beaucoup plus d'échanges avec des élèves d'origine ethnique et de modes de vie hétérogènes (y compris de milieu du délinquant) provoque souvent une baisse du prestige accordé aux études dans la culture d'origine.

Le degré d'acculturation varie entre les individus selon leur situation socio-économique, leur sexe. Ainsi, en raison de la ségrégation entre garçons et filles dans la tradition asiatique, les premiers seront beaucoup plus en contact avec les garçons américains, qui sont moins performants, moins attachés à l'éducation et beaucoup plus enclins aux comportements déviants que les filles. La démotivation scolaire risque d'être plus rapide chez les garçons immigrants. Parmi les enfants immigrants, ceux ayant un bas niveau économique auront un plus grand risque de fréquenter les écoles défavorisées, avec de faibles résultats et donc de perdre leur foi en l'éducation. La prise en compte de toutes ces variables permettra aux chercheurs de prédire les variations dans le processus d'acculturation de ces jeunes en voie d'intégration. Ainsi les évolutions à long terme chez les enfants immigrants aboutissant à une acculturation et les variations de comportement entre ces mêmes enfants seront différenciées : le cumul de ces deux modèles d'analyse conduit plus précisément aux sources de l'acculturation. Enfin les modèles bi-dimensionnels d'acculturation sont plus pertinents que les classiques conceptions unilatérales : la translation ne s'effectue pas en bloc de la culture d'origine à la culture nouvelle, certains éléments de la culture originelle peuvent être fidèlement préservés (par exemple la soumission aux ascendants) ou il peut se produire un déficit dans les deux cultures.

Quels que soient les modèles de recherche utilisés, les changements doivent être étudiés dans une grande variété de domaines afin d'éviter les généralisations abusives et de comprendre la complexité des négociations sociales que suppose le processus d'acculturation des enfants immigrants.

D'après : FULIGNY, Andrew J. A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families. *Harvard Educational Review*, Fall 2001, vol. 71, n° 3, p. 566-578.

L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES À L'UNIVERSITÉ : L'EXEMPLE D'UN COURS DE SOCIOLOGIE POUR LES ÉLÈVES-PROFESSEURS

En Australie, à partir du milieu des années 80, le gouvernement s'est focalisé sur les moyens de développer l'économie en optimisant le rendement du « capital humain ». Les politiques visant à réduire les dépenses publiques, tout en augmentant le nombre d'étudiants, ont produit une forte pression sur les universitaires, les avantages financiers étant réservés aux établissements ayant de faibles taux d'abandon d'études et des résultats scolaires ouvrant sur des possibilités d'emploi concrètes.

Il en résulte un rééquilibrage entre l'importance du rôle d'enseignant et du rôle de chercheur, les promotions et les récompenses n'étant désormais plus réservées aux performances en recherche. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants a été également généralisée. Le recentrage de l'université sur les fonctions d'enseignement/apprentissage et sur la réponse aux besoins de l'emploi s'est traduit par un souci accru de favoriser chez les étudiants l'acquisition de techniques, de compétences applicables professionnellement.

Cette valorisation des savoir-faire au cœur de l'enseignement général s'est traduite par la mise au point à la James Cook University (à Townsville dans le Queensland) d'une liste des qualités attendues d'un diplômé qui inclut :

- un ensemble cohérent de savoir-faire, de savoirs et de valeurs ;
- un engagement dans une réflexion critique et dans un processus de formation continue ;
- une capacité de communication et d'application de l'informatique à l'organisation de l'information ;
- une aptitude à collaborer à une équipe, à devenir leader ;
- une implication active dans la vie sociale.

Contrairement aux recommandations du Rapport Finn (1991) sur les « compétences-clé pour l'emploi » (qui

recoupe en partie la liste des qualités), les recommandations de la James Cook University ne portent pas seulement sur la localisation et l'utilisation de l'information mais aussi sur les techniques d'évaluation critique de l'information. Le développement de l'esprit critique reste un thème majeur de l'Université australienne, les compétences jugées primordiales par le monde du travail n'étant citées qu'en 6^e à 8^e position par les universités malgré l'effort réalisé par celles-ci de proposer des licences à visée professionnelle.

Ces nouvelles orientations de l'Université sont illustrées par le projet conçu dans le Département de Pédagogie de la James Cook University, dont A. Patterson et J.W. Bell examinent une des composantes : un cours de sociologie inclus dans le cursus des élèves-professeurs (cette analyse peut également profiter à des formateurs dont les étudiants suivent un autre programme de licence à vocation professionnelle exigeant lui aussi des connaissances sociologiques). Ce cours a été conçu selon une approche critique post-structuraliste qui introduit les points de vue de Bourdieu, Passeron, de l'Australien Bob Connell, les pédagogues de gauche (Mc Laren, Giroux), féministes (Luke et Gore), les travaux sur la relation entre l'éducation et le genre dans le contexte de l'Australie (Davies, Gilbert...).

Une équipe d'enseignants s'est efforcée de créer un environnement pédagogique permettant aux étudiants de gérer les exigences concurrentes du travail sur le terrain et des tâches universitaires. Ce processus, étudié ici de préférence au contenu même du cours, suppose des négociations avec la communauté scientifique de l'Université, les praticiens et les étudiants eux-mêmes. Une politique éducative orientée vers les résultats a été suivie bien qu'elle soit souvent accusée de permettre aux décideurs conservateurs de « demander des comptes » aux enseignants en terme de rendement économique.

Cette stratégie a le mérite de reposer sur le principe d'équité : elle veut répondre aux besoins de tous les étudiants quelle que soit leur position socioculturelle, en diversifiant les méthodes d'enseignement et d'évaluation.

Les étapes du processus sont :

- l'organisation du programme en fonction des besoins professionnels des étudiants ;
- le soutien technique des étudiants pour l'obtention des résultats spécifiques attendus ;
- un travail d'évaluation réaliste, dans un contexte professionnel et comprenant une dimension critique théorique.

Les étudiants qui ont participé au projet étaient soit engagés dans un programme de licence d'éducation de quatre ans mêlant formation générale et professionnelle (« Bachelor of Education ») soit titulaires d'une licence et inscrits dans un programme pédagogique de deux ans de « Graduate Bachelor of Education » et suivaient respectivement deux séries de cours (« Introduction to Education » et « Contexts of Education ») ou la seconde série.

La principale issue du projet a été la mise en œuvre d'un cadre d'organisation du programme qui comprenait l'élaboration de tâches permettant l'évaluation, qui mettent en valeur les aptitudes des étudiants à remplir leurs objectifs. La complexité des interactions entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est représentée par des couplages de processus plutôt complémentaires qu'opposés : expérientiel/théorique, négocié/directif, collaboratif/individuel, réflexif/non réflexif.

Le projet s'est déroulé en quatre phases.

Dans une première phase les besoins des étudiants liés à la discipline spécifique (la sociologie) et aux applications professionnelles ont été identifiés, à travers les discussions avec les étudiants, les universitaires, les praticiens et les associations professionnelles. Les étudiants ont évalué la série « Contexts of Education » : la majorité, quantitativement et qualitativement, des appréciations dépassaient la moyenne, seuls deux éléments ont obtenu une note médiocre : ceux concernant la pertinence de ce cours pour le travail en situation et le rapport entre la forme de l'examen de certification et l'expérience en classe. Les commentaires qualitatifs évoquaient le caractère complexe et trop abstrait du cours, même si le contenu était jugé intéressant d'un point de vue culturel. Des

comités consultatifs sur l'expérience professionnelle, des questionnaires nationaux sur les cours expérimentés, des points de vue de professeurs de la section professionnelle du Département de Pédagogie, des ateliers d'études sur l'enseignement apportent des sources d'information supplémentaires sur les besoins professionnels.

Le second stade est celui de l'exposé des résultats obtenus par les étudiants, en rapport avec le travail d'équipe, la négociation pour l'accomplissement de tâches, l'élaboration de présentations visuelles ou écrites créatives, l'utilisation inventive de l'informatique pour une recherche, la réflexion critique sur des sujets concernant la profession, l'application spécifique d'un savoir à une discipline concernée, la fusion théorie/pratique dans le contexte scolaire, l'établissement de relations non discriminatoires sur le terrain, le développement d'une éthique professionnelle.

Le troisième stade est celui de la conception d'un cadre théorique permettant de relier les résultats recherchés à l'évaluation à travers un programme d'enseignement/apprentissage qui combine les dimensions déjà citées (expérientielle/théorique, négociée/directive, collaborative/individuelle, réflexive/non réflexive). En les analysant, il est possible de mettre au point des activités qui remplissent des fonctions pédagogiques diversifiées au service de besoins que l'on a identifiés chez les étudiants. Chacun des processus précités a son intérêt et ses limites. Au cours d'un semestre, tous ces processus - qui correspondent chacun à un domaine d'expertise professionnelle - doivent être abordés dans l'évaluation. Chaque problème appelle un type de processus particulier. Une approche non réflexive ou individuelle peut, dans un cas donné, être plus efficace qu'une approche respectivement réflexive ou collaborative. Les étudiants doivent disposer d'un arsenal de stratégies, de techniques et acquérir l'aptitude à choisir, dans un cas donné, le savoir-faire le plus approprié.

Pour répondre aux contraintes institutionnelles en temps et en coût, une approche centralisée de l'ensemble du programme de licence des élèves-professeurs doit équilibrer les composantes de ce programme en attribuant à chaque série de cours la responsabilité d'aider les étudiants à développer spécifiquement certaines compétences.

Le quatrième stade est celui de la mise en œuvre d'une approche centrée sur les résultats. Traditionnellement

l'équipe enseignante construit une série de cours à partir d'un objectif de contenu. Un plan logique d'enchaînement des cours et des lectures d'ouvrages de référence est conçu. L'évaluation est mise au point à l'issue de ce processus sous forme de tests, d'épreuves de fin de semestre. Cette méthode focalise l'attention sur les contenus théoriques au détriment des problèmes pratiques qui devront être gérés sur le terrain.

L'inventaire des résultats à atteindre ayant été dressé (d'après les interviews, les questionnaires, les rapports officiels sur les techniques professionnelles nécessaires), les éléments d'évaluation capables d'aider l'étudiant à vérifier qu'il a atteint les objectifs ont été élaborés. Ce qui a permis de concevoir les contenus appropriés aux possibilités de la cohorte d'étudiants, en majorité des élèves de première année d'université. L'un des éléments d'évaluation introduit a été une semaine de stage pratique dans une classe, guidée par les équipes éducatives de l'école, permettant d'aborder des compétences professionnelles dès le début des études.

Les élèves professeurs ont dû réaliser un projet visuel sous forme de panneau mural ou de présentation sur écran. Pendant un cours magistral de 2 heures en grand amphithéâtre les étudiants ont dû rédiger un rapport critique de 500 mots sur leur expérience scolaire, en une trentaine de minutes. Préalablement les étudiants avaient discuté des objectifs de ce travail et exploré des modèles d'essai réflexif critique. L'objectif de cet essai était de constituer un point d'appui pour les groupes de cinq étudiants chargés de présenter un projet visuel (ces groupes ont été organisés pendant la séance de tutorat). Les essais ont été lus entre pairs, les thèmes dégagés et l'un des thèmes choisi – après négociation entre les membres du groupe – comme sujet de la présentation visuelle de ce groupe. Puis ces présentations ont été évaluées par les pairs avec l'aide d'un « guide d'évaluation entre étudiants ». Les enseignants tuteurs ont également évalué les présentations à l'aide de leur propre guide. Une moyenne des notations effectuées pour divers aspects du travail par les pairs a été faite par le

professeur puis comparée aux notes du professeur. Une note moyenne finale a été négociée.

La formation de groupes de projet dès le premier mois d'études a permis à une énorme promotion de 300 élèves immergés dans un environnement impersonnel d'entrer en contact, de participer à des réunions de travail en dehors des cours, de confronter leurs expériences et donc de s'intégrer très rapidement à la vie universitaire.

Le second élément d'évaluation était une revue de la littérature pédagogique complétée par une entrevue avec le directeur d'études à propos du stage dans une classe. Pour cette entrevue un sujet était sélectionné en accord avec le professeur à interviewer. Après la recherche (guidée) de textes de référence, l'étudiant discutait avec son directeur d'études des questions possibles pour l'interview puis le brouillon d'interview était retravaillé collégalement en session de tutorat.

Enfin l'étudiant devait relater – et non transcrire mot à mot – l'interview. Des critères précis devaient être remplis aux différents stades de l'élaboration de cette tâche.

Le troisième élément d'évaluation était un examen écrit final de trois heures (une « épreuve modèle » avait été présentée sur le web pour guider les étudiants). L'examen, qui consistait en un essai et des questions courtes, avait pour objectif de tester la connaissance des cours et des textes au programme.

La conception des éléments d'évaluation permettant de s'assurer que les résultats dépendant de compétences-clé sont atteints, suppose de substantielles modifications pédagogiques au niveau de l'enseignement universitaire : l'exemple de programme détaillé dans cet article illustre le changement d'une approche centrée sur le contenu à une approche orientée vers des finalités professionnelles.

D'après : PATTERSON, Annette and BELL, James W. Teaching and learning generic skills in Universities : the case of « sociology » in teacher education programme. *Teaching in Higher Education*, oct. 2001, vol. 6, n° 4, p. 451-472.

