

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

NELLY ROME

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

- L'Allemagne repense son système d'enseignement professionnel
- Un bilan des efforts pour l'égalité des chances d'éducation depuis 1958 en Grande-Bretagne
- Étude du profil des enseignants satisfaits et non satisfaits de leur métier
- Comment adapter les enseignants à une population scolaire multiculturelle

L'ALLEMAGNE REPENSE SON SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'enseignement professionnel allemand traditionnel, visant à un développement global de l'individu, a été critiqué ces dix dernières années car il ne répond plus aux changements très rapides de l'économie. Une approche modulaire qui recouvre plusieurs secteurs professionnels est considérée comme préférable. Une modernisation du concept d'artisanat, de métier traditionnel (« *Berufskonzept* ») est en cours. L'auteur cherche à montrer que la superposition d'ajouts, de modifications a alourdi le système, en se référant principalement au cas de Berlin (chacun des seize « *Länder* » a la responsabilité de son système d'éducation professionnelle ; cependant le gouvernement fédéral supervise les stages en entreprise).

Près des deux tiers des jeunes Allemands s'engagent, après la scolarité obligatoire, dans le système d'enseignement professionnel qui recouvre 350 métiers. Parmi eux 80 % entrent en apprentissage dans des entreprises, en alternance avec l'enseignement scolaire, grâce au partenariat institué entre l'État et les firmes privées. Les 20 % restants sont formés à plein temps à l'école. L'âge moyen des apprentis est passé de 16 ans et demi en 1970 à 19 ans en 1998. La formation dure plus ou moins de 3 ans et prépare le jeune au monde du travail mais aussi à la vie sociale en général, à la participation citoyenne. Pourtant, des efforts d'assouplissement du système ont été tentés pour faire face aux grands changements spécifiquement allemands – réunification de l'Allemagne – et européens – union de l'Europe, immigration, problèmes démographiques, mondialisation de l'économie. L'auteur replace ces transformations dans leur contexte historique.

Les conséquences de la réunification se font encore sentir, notamment au niveau éducatif professionnel : à l'Est, le système ouest allemand de formation s'est substitué au système original, les entreprises d'État de

l'Est ont disparu, le taux de chômage y est supérieur, les professeurs sont moins bien payés et le gouvernement fédéral doit subventionner les contrats d'apprentissage. En fin de stage, 54 % des apprentis (contre 42 % à l'Ouest) ne sont pas embauchés par l'entreprise qui les a formés.

L'évolution de l'économie, qui valorise les secteurs du service et de la haute technologie au détriment de la production de masse par des ouvriers très qualifiés et bien payés, met en péril l'infrastructure de la formation professionnelle : des firmes étrangères, des entreprises très spécialisées, plus petites, des « *start-up* » instables remplacent les grandes entreprises capables d'intégrer de nombreux stagiaires.

En conséquence, l'État a dû s'impliquer plus fortement (dans une proportion de 52 % en 1997 contre 48 % en 1994), par le biais de subsides aux entreprises accueillant des apprentis et de création de centres d'apprentissage d'État. Malgré cela, un pourcentage croissant de jeunes formés s'est trouvé au chômage (de 18,25 % en 1995 à 25,5 % en 1996) et la moitié des apprentis d'Allemagne de l'Est ont dû travailler dans un domaine différent de celui correspondant à leur formation.

L'inadéquation entre les types de formations offertes et les types de qualifications recherchées augmente : trop de stages sont disponibles dans les secteurs manuels et industriels non porteurs et pas assez dans le secteur de l'informatique, de la haute technologie. De surcroît, l'efficacité de la coopération écoles/entreprises se dégrade : les stagiaires dans les secteurs très évolutifs se plaignent que les professeurs ne sont pas à la pointe de l'information et que les cours théoriques ne sont pas pertinents pour leur future carrière. Le problème est aggravé par le fait qu'un nombre croissant de bacheliers s'insèrent dans le système de formation professionnelle avant/ou au lieu de rejoindre l'université,

entraînant une grande disparité du bagage scolaire des participants.

Les changements démographiques font prévoir un vieillissement de la population, d'où un projet d'accueil d'immigrants deux fois plus nombreux qu'auparavant avec des conséquences sur la gestion de la formation professionnelle. En prévision d'une forte demande de main-d'œuvre qualifiée vers 2010, des jeunes sont actuellement formés sans assurance d'emploi à plus long terme.

Le vieillissement du corps professoral est également problématique : 4 % seulement des professeurs avaient moins de 30 ans en 1998 contre 30 % en 1970. Une pénurie existe déjà dans certaines régions. Or le nombre d'étudiants en formation de professeur à l'université a chuté. L'auteur décrit plusieurs initiatives qui ont été lancées dans la décennie précédente en réponse à ces problèmes. Pour établir un compromis entre une éducation générale assez poussée et une spécialisation rentable, on a mis au point des formations très spécialisées mais qui débordent sur plusieurs secteurs professionnels apparentés afin de permettre une reconversion de carrière ultérieure. La tendance des années 80/90 à réduire le nombre des métiers répertoriés s'est inversée. Dans l'enseignement professionnel, 31 métiers nouveaux ont été officialisés dans les secteurs de pointe et ont induit, de 1996 à 1999, 30 000 contrats de formation appropriée, de plus 97 formations ont été modernisées. Des qualifications-clés ont été ciblées : capacités de communication, de résolution de problèmes, de pensée critique, qui permettent aux jeunes cherchant un emploi de mieux « se vendre » et de se tenir au courant des possibilités d'évolution de carrière, ultérieurement.

Dans certains secteurs, par exemple celui de la construction, les contenus de la formation ont été profondément modifiés : au cours de leurs trois années de formation, les apprentis se familiarisent avec 15 postes de travail différents, tout en étudiant plus spécialement une profession à l'école.

Les experts s'efforcent d'accélérer la mise au point traditionnellement complexe des réglementations concernant les emplois nouveaux. Les autorités se sont aussi impliquées dans l'amélioration de l'enseignement théorique dispensé aux stagiaires dans l'établissement scolaire, malgré le handicap de l'infériorité des salaires proposés pour enseigner comparés à ceux offerts par

l'industrie. Elles envisagent de confier la réactualisation des connaissances des professeurs aux entreprises qui possèdent déjà un équipement coûteux à obtenir dans le secteur public. Un recyclage des professeurs sur leur lieu de travail, grâce à des programmes informatisés, est également considéré dans les zones où la forte pénurie d'enseignants rend difficile les absences pour cause de stages de recyclage. Pour pallier l'insuffisance de placements en apprentissage liés à une école professionnelle, surtout à l'Est, des centres fédéraux ou régionaux de formation ont été créés mais leurs élèves sont désavantagés lors de la compétition avec les jeunes ayant une vraie expérience pratique, pour obtenir un emploi dans une firme privée.

En 1999 des conseillers d'orientation professionnelle de l'administration fédérale ont également démarché les entreprises, obtenant des places d'apprentissage supplémentaires. Une meilleure coordination entre les partenaires sociaux a été établie : l'ensemble des agences fixe les objectifs de modernisation du système d'éducation professionnelle et tente de dépister rationnellement les nouveaux besoins en matière de formation puisque les grands changements de l'économie de marché ne permettent plus au système dual d'assurer lui-même l'harmonisation entre les besoins en main-d'œuvre de sa région et les possibilités de formations correspondantes. 59 projets pilotes de coordination entre l'école et les sites de formation (entreprises ou centres de formation d'État) ont influé sur la circulation de l'information, sur la réduction des redoublements inutiles de certains enseignements et sur un enseignement scolaire dit « général » plus attentif aux applications pratiques des connaissances inculquées.

Un projet pilote d'enseignement modulaire par petites unités de compétences a été lancé pour les jeunes dépourvus de certificat de fin d'études obligatoires. Quelques projets très spécifiques introduisent l'éducation à l'écologie ou ciblent les jeunes défavorisés, l'accès pour les filles à des secteurs techniques encore typiquement masculins. Au fil du temps, le nombre de jeunes étudiant à plein temps dans les établissements professionnels a augmenté même si la majorité (68,5 % à Berlin) reste dans le système dual et consacre un ou deux jours par semaine ou une semaine sur trois aux études en classe.

Certains jeunes en difficulté profitent de l'offre de « programme préparatoire » pour combler leur retard et

atteindre l'équivalent du diplôme de la « Hauptschule » ou celui de la 11^e année. Il s'agit en général d'un programme de type modulaire.

Beaucoup, faute de places en apprentissage, suivent un programme à plein temps de deux à trois ans et demi (selon leur niveau scolaire d'entrée). Ce programme est, soit calqué sur la formation dispensée dans le système dual, soit destiné à former des « assistants » dans des professions libérales telles que médecine, dentisterie, communication.

De plus, les « Fachoberschulen » – écoles plus généralistes – préparent en un an à deux ans et demi à l'entrée dans l'enseignement supérieur technique. D'autres élèves préparent l'« Abitur » général (sorte de baccalauréat) augmenté d'une formation professionnelle théorique et pratique.

Cet élargissement du système d'éducation professionnelle est coûteux pour l'État. Il suppose aussi d'accroître le recrutement de professeurs, déjà en nombre insuffisant, d'où le projet de modifier les critères d'accès au métier de professeur (des études d'ingénieur, d'écono-

miste pourraient conduire au professorat). Des autorisations temporaires d'enseigner pourraient être accordées à divers professionnels du secteur privé. À plus long terme, une réforme des diplômes d'enseignement pourrait officialiser un recrutement plus souple d'experts dans des domaines professionnels très variés. La réponse du système d'éducation professionnel allemand aux pressions du monde du travail a abouti à une pléthore de programmes nouveaux, de projets pilotes qui ont permis d'intégrer un bon nombre de jeunes en attente mais ont nui à la transparence du système et n'ont pas vraiment réussi à prévoir les mouvements de l'économie et à former les jeunes en accord avec les offres d'emplois du moment. Le « Berufskonzept » lui-même doit être remis en question et une réforme structurelle profonde est nécessaire.

D'après : MILLER IDRIS, Cynthia. Challenge and change in German vocational system since 1990. *Oxford Review of Education*, Dec. 2002, vol. 28, n° 4, p. 473-490.

UN BILAN DES EFFORTS POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES D'ÉDUCATION DEPUIS 1958 EN GRANDE-BRETAGNE

Depuis la fin des années 50, les politiques se sont engagés dans une lutte contre les inégalités en matière d'opportunités d'éducation, notamment en démocratisant l'enseignement secondaire grâce aux « comprehensive schools ». Quarante ans plus tard, décideurs et éducateurs tentent de faire le bilan de ces efforts, provoquant une controverse ; l'inégalité devant l'éducation s'est-elle atténuée ou au contraire aggravée compte tenu des nouvelles caractéristiques de la société britannique ? Une précédente étude de C. Jenks (« Inequalities », 1972) tire une conclusion pessimiste, conforme à la vision marxiste de la reproduction des inégalités.

L'article de J. Bynner et H. Josh examine et compare les données collectées par deux enquêtes longitudinales sur deux cohortes d'individus nés respectivement en 1958 et en 1970 afin d'étudier leurs expériences, leurs conditions de développement dès la petite enfance. Cet article tient également compte des recherches effectuées par le Smith Institute sur les inégalités d'éducation entre les sexes. Le but est de déterminer l'éventuelle variation d'influence de la classe sociale sur la carrière scolaire des deux cohortes et de repérer d'autres facteurs pouvant influencer sur la différenciation en matière d'éducation. Les échantillonnages ont atteint au départ 16 000 personnes. Pour la première cohorte (1958), les enquêtes ont été menées à la naissance, à 7, 11, 16, 23 et 33 ans (11 400 personnes ont participé jusqu'à l'âge de 33 ans), pour la deuxième cohorte les données ont été collectées à la naissance, à 5, 10, 16 et 26 ans (9 000 personnes ont participé jusqu'à 26 ans). Les dernières collectes de données respectivement à 42 et 30 ans n'étaient pas encore disponibles au moment de la rédaction de

l'article. À 23 et 33 ans la première cohorte a été extensivement interviewée sur les thèmes de l'emploi, l'éducation, la famille, la santé, la citoyenneté. À 26 ans la deuxième cohorte a répondu par écrit à un questionnaire de contenu similaire.

L'article se focalise sur des points-clés de l'aboutissement scolaire : l'âge de sortie du système scolaire et le niveau final de qualification obtenu (allant de 0 – pas de qualification – à 5 – diplôme d'études supérieures), afin de déceler les origines de l'inégalité qui se développe à partir de 16 ans.

L'effet de la situation géographique – en habitat urbain ou rural à concentration moyenne ou rural dispersé a été également pris en compte car il était éventuellement un obstacle matériel à l'accès à l'éducation.

Les origines familiales prises en compte sont la catégorie professionnelle du père – ouvrier, cadre moyen, cadre ou profession libérale –, le fait pour le père et pour la mère d'avoir quitté l'école à 14/15 ans.

À l'âge de 11 ans (pour la première cohorte) ou 10 ans (pour la seconde) on a évalué les facteurs pouvant faire obstacle au développement éducatif : le fait d'habiter en location, d'avoir les repas scolaires gratuits, d'avoir des difficultés financières marquées. Les résultats obtenus en lecture et en mathématiques ont également été mesurés. L'effet de ces variables sur les aboutissements en matière de qualifications et donc d'accès à l'emploi a été évalué grâce à des méthodes d'analyse de régression.

Les mesures indiquent une augmentation de la proportion d'élèves prolongeant leur scolarité au-delà de 16 ans dans la cohorte de 1970 et une diminution de la proportion quittant l'école sans aucune qualification. Une plus grande égalité entre les filles et les garçons au

niveau des qualifications obtenues apparaît. Cependant l'écart entre les résultats obtenus en matière de diplômes et l'existence de groupes résiduels quittant l'école sans qualification professionnelle indique une persistance des inégalités.

La comparaison des variables considérées comme prédicteurs de difficultés montre que dans la cohorte de 1970 moins de pères étaient des travailleurs manuels, moins de familles étaient en location ou en grande difficulté financière (néanmoins le pourcentage d'élèves ayant les repas gratuits restait stable) ; plus de garçons que de filles étaient dans les 40 % les plus faibles en lecture et plus de filles que de garçons étaient dans les 40 % les plus faibles en mathématiques. Les quatre cinquième environ des deux cohortes habitaient en zone urbaine, avec une légère augmentation en zone rurale assez dense pour la cohorte de 1970.

Le premier modèle de prédiction par les variables d'origine indique que les enfants nés de parents ayant quitté l'école à 14/15 ans ont environ deux fois plus de risques de quitter l'école à 16 ans, le risque étant augmenté d'un pourcentage de 2,3 pour la cohorte de 1958 et de 1,4 pour celle de 1970, si le père est absent. Si le père est travailleur manuel plutôt que cadre supérieur, le risque de quitter l'école tôt est 16 fois supérieur pour les garçons de la cohorte 1958, 7 fois supérieur pour les filles de la cohorte 1958 ainsi que pour les garçons de la cohorte 1970, 6 fois supérieur pour les filles de la cohorte 1970 : l'époque et le sexe influent sur ce facteur mais un écart existe entre chaque niveau social et le niveau cadre supérieur.

Le second modèle de prédiction de scolarité courte fondé sur les performances en lecture et mathématiques et les indicateurs de pauvreté réduit un peu le poids de l'origine sociale (celle-ci restant importante pour les garçons de la cohorte 1958). Pour les 20 % d'élèves les plus performants en lecture ou en mathématiques le risque de partir à 16 ans diminue de un cinquième à un tiers, selon l'époque et le sexe, par rapport aux 20 % les moins performants.

Parmi les indicateurs financiers, la situation de locataire a une influence significative : elle augmente d'une fois et demie le risque de quitter l'école tôt.

Ces diverses variables peuvent donc modifier l'effet de la classe sociale.

En ce qui concerne les qualifications mesurées sur une échelle de 0 à 5 – grade 0 : pas de qualification, grade 1 :

en dessous du certificat de fin d'études obligatoires (GCSE), grade 2 : GCSE, grade 3 : GCE avec trois épreuves « A level » (niveau baccalauréat), grade 4 : en dessous de la licence, grade 5 : niveau licence et plus – elles ont été mises en relation avec les origines des parents : le fait qu'un parent ait quitté tôt l'école réduisait d'environ six dixièmes de grade le niveau de qualification de l'enfant ; pour un garçon né en 1970 le fait que la mère ait quitté tôt l'école réduisait son niveau de qualification de huit dixièmes de grade. Dans la cohorte de 1970, l'élévation générale du niveau d'éducation des parents (surtout de la mère) entraînait une augmentation du niveau moyen de qualification des enfants.

Dans les deux cohortes l'avantage de naître dans une famille de cadres supérieurs fait gagner deux grades de qualification par rapport aux enfants nés de père ouvrier non qualifié. Sur le plan des qualifications, la cohorte de 1970 bénéficie d'un meilleur point de départ mais pas d'une meilleure progression ultérieure. Les résultats scolaires et les conditions économiques influent nettement sur le niveau de qualification. Pour les deux cohortes, les performances en lecture ou mathématiques des 20 % d'élèves les meilleurs faisaient gagner un grade. Au contraire, la situation de locataire faisait perdre deux dixièmes de grade aux garçons et quatre dixièmes de grade aux filles, les garçons bénéficiant de la cantine gratuite perdaient en moyenne un tiers de grade de qualification et les filles un demi-grade. Les indicateurs économiques, y compris la grande précarité, ont une influence néfaste plus forte chez les filles. Même en contrôlant les indicateurs de pauvreté, les fils de travailleurs manuels qualifiés obtenaient six dixièmes de grade en moins que les fils de cadres supérieurs. Bien que les enfants de la cohorte 1970 aient plus de chances de prolonger leurs études, il n'y a pas d'amélioration du différentiel de qualification. L'effet de la classe sociale sur les qualifications perdure.

L'effet de la variable de situation géographique considérée en termes de densité de population est enfin examiné : on a comparé ceux vivant en milieu urbain à ceux vivant en milieu rural dispersé puis à ceux vivant en milieu rural (qu'il soit dispersé ou plus dense). Cet effet s'est révélé modeste et différent selon le sexe et l'époque : les garçons de la cohorte 1958 étaient ceux qui quittaient l'école à 16 ans le plus fréquemment dans les régions peu peuplées. Dans cette cohorte, les filles de zones rurales dispersées et plus denses quittaient l'école

à 16 ans moins fréquemment qu'en milieu urbain ; dans la cohorte de 1970 filles et garçons ruraux restaient à l'école plus fréquemment qu'en milieu urbain, surtout les filles de milieu rural qui avaient 1,6 fois plus de chances de rester à l'école que les citadines. Pour les chances de qualifications, le coefficient était lui aussi négatif pour les garçons de milieu rural dispersé dans la première cohorte tandis qu'il était positif pour les filles, et positif pour les deux sexes dans la deuxième cohorte. Ce qui suggère qu'en 1974 il existait plus d'emplois peu qualifiés à la campagne pour les garçons que pour les filles : les garçons étaient incités à abandonner l'école, sûrs d'accéder à un emploi ; au contraire, en 1986, les technologies de l'agriculture, de l'élevage et de l'exploitation forestière ont réduit le nombre d'emplois en milieu rural.

Enfin on a étudié l'interaction entre l'effet de la classe sociale et celui de la variable milieu urbain/rural. On constate que le différentiel entre les classes sociales n'est pas pratiquement modifié par le caractère rural ou urbain du mode de vie.

Cette étude montre la persistance des inégalités dues à la classe sociale dans l'accès à l'éducation, l'obtention de diplômes et, en conséquence, l'accès à l'emploi. La liberté donnée aux parents britanniques de choisir l'école de leurs enfants favorise les familles de classe moyenne bien

informées, dans la recherche d'une promotion sociale. Les « *comprehensive schools* » équivalant au collège unique n'ont pas atteint le but recherché d'égalisation des chances.

Cependant les programmes de lutte contre la pauvreté à l'école primaire, lancés par le gouvernement, pourraient faciliter les progrès dans l'apprentissage fondamental. Mais les publications de palmarès des écoles et la gestion de type marché de l'éducation contre-carront ces efforts.

Les meilleures politiques sont celles qui offrent aux familles des ressources éducatives complémentaires dès l'école maternelle lorsque les parents aspirent à la réussite scolaire de leurs enfants (cf. le programme *Sure Start*). Les services *Connexions* pour les jeunes de plus de 13 ans et *New Deal* pour les jeunes chômeurs offrent également des chances de se replacer sur le chemin de l'emploi. La disparition du fossé entre les classes sociales dans le domaine de l'éducation reste cependant hypothétique.

D'après : BRYNER, John and JOSHI, Heather. Equality and opportunity in education : evidence from 1958 and 1970 birth cohort studies. *Oxford Review of Education*, Dec. 2002, vol. 28, n° 4, p. 405-425.

ÉTUDE DU PROFIL DES ENSEIGNANTS SATISFAITS ET NON SATISFAITS DE LEUR MÉTIER

L'analyse de J. Bogler a pour objectif de tracer un profil du type d'enseignant très satisfait et du type d'enseignant insatisfait de son métier en Israël. Pour ce faire, elle examine :

- des variables organisationnelles : la taille de l'école, le niveau d'enseignement (primaire, secondaire premier et deuxième cycle), le lieu d'exercice (rural ou urbain) ;
- des variables personnelles : le sexe, la religion, le degré d'expérience, l'âge, le pays de naissance des parents de l'enseignant.

Lors des précédentes études de satisfaction, on avait évalué l'influence de variables exogènes – style de direction du chef d'établissement, stratégies de décision – sur le contentement et le taux d'abandon du métier, en utilisant des méthodes d'analyse de régression multivariées.

L'auteur de la présente étude vérifie si un ensemble de variables permettent une discrimination entre les deux groupes d'individus observés et évalue le coefficient de puissance discriminante pour chaque variable. Sa recherche répond à deux questions :

- peut-on distinguer clairement les professeurs ayant un haut niveau de satisfaction professionnelle de ceux ayant un bas niveau de satisfaction ?
- Quels facteurs sont des prédicteurs de satisfaction professionnelle vraiment pertinents ?

Le problème de la conceptualisation du champ « satisfaction professionnelle de l'enseignant » et de sa validité en tant que construction intellectuelle est posé car le concept est ambigu et recouvre deux éléments : le sentiment d'accomplissement personnel par le travail et le sentiment d'« être à l'aise » dans son cadre d'exercice professionnel. Le premier élément fait référence à la performance considérée comme cause de satisfaction, le deuxième élément est lié au degré de satisfaction concernant les conditions d'exercice du métier.

Le dépistage des éléments indicateurs de satisfaction est important car ceux-ci constituent des facteurs de stabilité du personnel enseignant. Or les politiciens de l'éducation souhaitent réduire le taux de démission et de surcroît l'effet positif de la satisfaction professionnelle éprouvée par l'enseignant est observé sur la qualité des résultats scolaires des élèves eux-mêmes, ainsi que sur la gestion globale des établissements.

Peu d'études ont centré leur intérêt sur la relation entre la satisfaction professionnelle et les caractéristiques démographiques.

Une étude de Plihal (1982) constate par exemple une corrélation positive entre le nombre d'années d'expérience du professeur et la recherche de satisfactions intrinsèques telles que « établir le contact avec l'élève ». Les professeurs en milieu rural étaient moins satisfaits que ceux des banlieues résidentielles, les hommes moins souvent satisfaits que leurs collègues féminines.

Une étude américaine du Centre National de Statistiques (1997) a publié un rapport sur l'opinion de 40 000 professeurs dans un vaste échantillonnage aléatoire d'écoles qui faisait apparaître l'importance d'un environnement convivial et sécurisé dans la vision du métier et concluait que le groupe le plus satisfait était constitué en majorité de femmes exerçant dans des classes élémentaires, des écoles privées et ayant moins d'années d'expérience que le groupe le moins satisfait.

L'enquête a porté sur un échantillon de 930 professeurs du Nord d'Israël dont 80 % ont répondu à des questionnaires. Parmi eux, 51 % enseignaient au niveau primaire, 20 % au collège et 26 % dans le second cycle secondaire, 64 % en ville et 26 % en milieu rural (10 % dans des zones particulières). Parmi les élèves, 24 % fréquentaient des écoles de 400 élèves maximum, la majorité (60 %) fréquentaient des écoles de 401 à 1 000 élèves et 16 % de vastes établissements de plus de 1 000 élèves. Les femmes

constituaient 66 % des interrogés ayant répondu, 62 % étaient de religion juive, les autres étant en majorité musulmans, 90 % des professeurs juifs étaient des femmes, alors que 70 % des professeurs musulmans étaient des hommes.

Un questionnaire prétesté, corrigé, puis retesté sur un groupe de professeurs, a évalué les réponses selon une échelle de Likert.

Une partie du questionnaire concernait la perception du style de direction et la satisfaction quant à divers aspects du travail dans leur école et certaines informations personnelles étaient recueillies. Quatre dimensions de la notion de satisfaction étaient identifiées : la réponse aux attentes de l'enseignant, le soutien apporté par l'administration (en l'occurrence le Ministère de l'Éducation), les conditions de travail internes, la relation avec les parents et les élèves.

Les participants ont indiqué la fréquence de leur impression de satisfaction en ce qui concerne la coopération entre collègues, les résultats des élèves, le soutien de la hiérarchie, l'état de l'école et son budget.

Les questions concernant le style de direction du chef d'établissement portaient sur la capacité de transformation (grâce au charisme, à la considération, à la stimulation intellectuelle) du directeur – qui peut être un modèle pour les jeunes enseignants, initier des projets, prendre les décisions opportunes – et sur la gestion transactionnelle – tendance du directeur à remarquer les erreurs, les déviances qui justifient son intervention, attitude directive vis-à-vis des personnels (ce questionnaire avait été testé aux États-Unis et le coefficient de validité des prédicteurs y apparaissait fort).

La partie traitant de la perception de la profession par les intéressés était constituée d'un questionnaire avec dix énoncés, dont les réponses s'évaluaient de 1 (fort désaccord avec l'énoncé) à 5 (plein accord) sur une échelle de Likert (les coefficients de validité de ces éléments étaient plus irréguliers). Cinq aspects ont été mis en question : le point de vue sur le statut, la perception du métier, la notion d'identité professionnelle, le sentiment d'autonomie, la compétence professionnelle. Des énoncés tels que « mon parcours professionnel me confère un statut élevé », « tout professeur compétent peut être promu », « je pense pouvoir changer les gens par l'éducation » ont été proposés. Les produits factoriels ont été retestés, la validité de leur contenu a été confirmée.

On a analysé les réponses des 30 % de participants ayant une opinion extrême (ceux qui se trouvaient dans des positions intermédiaires – modérément satisfaits ou insatisfaits – ne correspondaient pas à la cible de l'enquête). Parmi eux, 52,3 % se disaient insatisfaits, 47,7 % très satisfaits.

Parmi les enseignants insatisfaits 41 % enseignaient en école primaire, 20 % au collège, 22 % dans les lycées, 17 % dans les écoles professionnelles ; 27 % enseignaient dans des établissements de 400 élèves maximum, 58 % dans de grands établissements de 401 à 1 000 élèves, 15 % dans des établissements de plus de 1 000 élèves ; 67 % enseignaient en milieu urbain, 24 % en zone rurale (9 % dans des secteurs particuliers).

Parmi les enseignants très satisfaits 64 % enseignaient à l'école primaire, 13 % au collège, 8 % au lycée et 15 % en école professionnelle ; 39 % étaient dans des établissements de 400 élèves maximum, 47 % dans des établissements de 401 à 1 000 élèves, 14 % dans des établissements de plus de 1 000 personnes, 50 % de ces écoles étaient en milieu urbain, 36 % en zones rurales et 14 % dans des zones particulières.

On a ensuite examiné quelles variables étaient les plus pertinentes pour prédire le classement dans l'un de ces deux groupes : il s'agit de la perception qu'a l'enseignant de sa carrière et du style de direction du chef d'établissement.

Cette analyse met l'accent sur les différences entre les deux groupes et laisse de côté les différences à l'intérieur d'un même groupe, ce qui est acceptable dans la mesure où les premières sont, chiffre à l'appui, beaucoup plus fortes que les secondes ; la variance de la variable « perception de métier » explique à 58 % les différences de satisfaction ; les variables démographiques et de style de direction sont des prédicteurs intéressants.

L'observation des données permet de tracer un profil de chaque groupe : le groupe « insatisfait » est majoritairement masculin, enseigne en ville dans des écoles vastes (plus de 400 élèves), le groupe très satisfait est majoritairement féminin, de religion juive, enseigne dans des écoles de plus de 400 élèves. Notons que la variable religion est liée au sexe puisque 90 % des professeurs juifs sont des femmes et 70 % des non juifs sont des hommes. Parmi les enseignants du 1^{er} au 3^e grade primaire (« petites classes ») 25 % étaient très satisfaits contre 12,4 % insatisfaits alors qu'inversement 36 % étaient insatisfaits dans le secondaire et seulement 16,2 % très satisfaits.

Parmi les caractéristiques démographiques, l'âge du professeur, la durée de son expérience n'étaient pas significatives, le lieu de naissance du père influait sur la religion (qui elle-même influait sur les opinions) : les enseignants de père juif nés hors Israël étaient juifs à 99 %, ceux de père nés en Israël étaient non juifs à 75 %. Les enseignants insatisfaits percevaient en majorité le Principal comme trop directif et ne considéraient pas leur travail d'enseignement comme une vocation, alors que la majorité des satisfaits percevaient la stratégie de leur directeur comme participative et leur métier comme une vocation.

Les résultats de cette enquête israélienne corroborent ceux de la NCES américaine de 1997 en ce qui concerne le peu d'influence des caractéristiques individuelles et de celles de l'école sur la satisfaction des enseignants. Lors des deux enquêtes, il apparaissait que le sexe avait une influence ainsi que la tranche d'âge des élèves (les plus jeunes inspirant plus de satisfaction). D'autres recherches indiquent que le sentiment d'enrichissement intellectuel

et moral et celui d'autonomie dans la classe sont en corrélation positive avec la perception d'une satisfaction professionnelle.

Les auteurs en déduisent que pour retenir les enseignants il est nécessaire que les chefs d'établissement s'impliquent dans l'effort collectif d'innovation et que les enseignants débutants, notamment en ville et de sexe masculin, soient informés de ces résultats d'enquête afin de se déterminer en pleine connaissance des réalités de ce métier. Ils expriment par ailleurs le souhait que des études interculturelles soient réalisées dans divers pays pour établir des comparaisons et que les points de vue des élèves, des parents, de la communauté soient également étudiés.

D'après : BOGLER, Ronit. Two profiles of schoolteachers : a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, Aug. 2002, vol. 18, n° 6, p. 665-673.

COMMENT ADAPTER LES ENSEIGNANTS À UNE POPULATION SCOLAIRE MULTICULTURELLE

L'auteur rappelle que le souhait formulé par la Fondation pour la Protection de l'Enfance – « ne pas laisser d'enfant sur le bord du chemin » – est devenu le mot d'ordre du mouvement de réforme de l'éducation du gouvernement Bush, mais que cette bonne intention est un peu ternie par une conception hiérarchisée des types de culture qui considère les enfants des minorités ou de parents très pauvres comme dépourvus du « bon » patrimoine culturel. Dans une telle optique, l'amélioration de leur situation scolaire repose donc plutôt sur leur responsabilité que sur celle de l'enseignant.

Pour B. Townsend l'objectif de « rehausser le niveau de l'école » et le niveau des examens et tests, ne peut qu'aggraver la situation d'échec de ces jeunes, s'il n'est pas précédé par une sensibilisation des professeurs aux différences culturelles et à la valeur intrinsèque de ces autres cultures même si elles contrarient les habitudes d'enseignement aux élèves de la culture dominante.

Elle part du constat que l'école publique a échoué dans sa mission d'éducation des enfants issus de groupes ethniques minoritaires ou très défavorisés économiquement. Depuis les années 50, la déségrégation a été considérée comme le grand facteur d'égalisation des chances. Mais il est temps pour les chercheurs et les éducateurs de réévaluer les véritables opportunités d'éducation offertes aux jeunes vivant hors du flux majoritaire.

En effet les résultats scolaires et le vécu des enfants de couleur restent très différents de ceux des enfants d'origine européenne, si l'on observe des variables significatives telles que le grade final de la scolarité, le taux de suspensions et d'exclusions de l'école, le taux de sorties précoces du système scolaire et surtout le taux de

placement dans la filière de l'enseignement spécial. Depuis quatre décennies, des études alertent l'opinion sur le problème récurrent de la surreprésentation des enfants d'origine africaine et hispanique dans l'éducation spéciale.

Si l'on admet qu'une proportion très élevée d'orientations vers l'enseignement spécial est un signe d'inéquité scolaire, la ségrégation demeure sous forme d'un classement des jeunes des minorités dans les catégories « émotionnellement perturbés » ou « mentalement retardés ». De plus, dans un contexte entrepreneurial de rendement exigé des écoles, certains Services scolaires incitent les établissements à déplacer vers le secteur spécial les élèves dont on attend de mauvais résultats aux examens : or ces élèves sont souvent « non-blancs » ou « très défavorisés ».

Selon l'auteur ces mauvais résultats sont plus souvent liés aux variables caractérisant l'école et les professeurs qu'aux caractéristiques individuelles ou familiales. Par exemple il est admis que la différence entre l'environnement culturel familial et celui de l'école crée une discontinuité déstabilisante pour les apprenants et que cette dysharmonie perturbe les interactions cognitives. Les conditions de grande pauvreté sont considérées, elles, comme la cause directe de contre-performances scolaires, la responsabilité des éducateurs est ignorée.

Cet article choisit d'examiner les éléments que le système éducatif a le pouvoir de modifier, afin d'améliorer le niveau scolaire et l'intégration sociale des minorités : à savoir les comportements et les pratiques pédagogiques des enseignants, leur attitude face aux systèmes de valeur des parents.

Actuellement les pratiques éducatives traditionnelles qui créent des handicaps pour les enfants non issus de

la culture dominante et l'évidente insuffisance de la préparation pédagogique à l'exercice en milieu culturellement hétérogène font prévoir une aggravation de la situation des jeunes en rupture de société.

Les enseignants ont une vision stéréotypée des jeunes issus de minorités : des éléments tels qu'un statut socio-économique bas, une tendance aux mauvais résultats scolaires, un langage non académique, entraînent quasi systématiquement une perception négative du professeur qui dégrade la qualité des interactions enseignant/apprenant. Des chercheurs ont constaté (cf. Guttentag, 1972 ; Boykin, 1983) que les enfants afro-américains à l'école maternelle adoptaient une conduite passive dans 25 % du temps, contre 60 % pour les enfants d'origine européenne et que leur propension à l'hyperactivité physique, à l'impulsivité, considérée par les enseignants comme inappropriée au travail scolaire, incitait ceux-ci à les diriger hâtivement vers les filières de l'enseignement spécial alors qu'ils devraient d'abord faire l'objet d'une attention particulière et d'une pédagogie compatible avec leur style d'apprentissage et, seulement en dernier recours, être transférés dans le système compensatoire.

Les méthodes des enseignants sont majoritairement de type analytique et exigent des élèves des capacités d'organisation propres aux enfants de la culture dominante alors que les enfants des autres cultures ont plus de difficultés à séparer les parties du tout, ont besoin de directives précises, de tâches requérant un temps de concentration plus court.

Le problème de différence linguistique est particulièrement défavorable à la compréhension des instructions du professeur et influe sur le taux d'abandon scolaire et sur l'orientation hors du système éducatif ordinaire.

Pour modifier l'approche des éducateurs, à défaut de pouvoir contrôler les autres variables, un projet – « Chrysalis » – de formation initiale des enseignants qui prépare ceux-ci à l'éducation en milieu urbain sensible et à l'interculturalisme a été lancé. La Direction de l'Éducation Spéciale du Département de l'Éducation américain a financé le projet sur trois ans, qui s'adresse à une cohorte de 20 élèves-professeurs chaque année, ayant choisi comme domaine principal l'éducation spéciale (les candidats ont été sélectionnés d'après des tests et entretiens permettant d'évaluer leur motivation, leur potentiel de participation à des activités en groupes et leurs qualités de communication). Ces étudiants

devaient provenir des groupes insuffisamment représentés dans les Instituts de Formation des Enseignants : Afro-américains et Hispaniques hommes et femmes, Américains d'origine européenne de sexe masculin. Le groupe enrôlé en 2000-2001 se composait de 14 étudiants afro-américains et 4 hispaniques – seulement 2 étudiants masculins de ces minorités se sont engagés dans cette mission – et de 2 étudiants masculins euro-américains. Cette cohorte faisait elle-même partie de la cohorte plus vaste des élèves-professeurs du Département de l'Éducation spéciale.

Du premier à l'avant-dernier semestre tous les élèves-professeurs passent deux jours par semaine sur le terrain, dans des écoles sensibles. Le dernier semestre est consacré à un stage pratique continu en école urbaine. Ceux du groupe « Chrysalis » doivent de plus assister à des séminaires bi-hebdomadaires sur des problèmes professionnels, notamment l'élaboration d'une pédagogie efficace pour des apprenants d'origine africaine ou hispanique, la socialisation des jeunes, l'écoute de la parole des collégiens de milieu urbain, la réflexion sur la pratique. Les techniques de communication, d'interview, le fonctionnement en collaboration sont discutés.

Des intervenants expérimentés dans ces domaines sont invités, les professeurs de faculté sont chargés de faciliter le dialogue avec des éléments extérieurs (institutions, personnels enseignants, collégiens...). Les étudiants proposent à chaque séminaire des éléments de leur journal à analyser.

Des échanges interculturels sont organisés : par exemple un élève-professeur hispanique a invité ses « collègues » dans sa famille, permettant des interactions avec les parents et grands-parents ; une formatrice noire a introduit ses étudiants dans son « Église méthodiste épiscopale africaine » lors de réunions, permettant ainsi des interactions entre des mondes culturels différents.

Des conférences sont dispensées par le « Council for Children with Behavior Disorders » et l'« International Council for Exceptional Children ». Les occasions d'expériences sur le terrain sont renforcées ainsi que les contacts avec des chercheurs et des professionnels experts.

L'analyse des sujets extraits par les élèves-professeurs de leur journal montre que ceux-ci mettent en relief leur propre réponse à des incidents en classe ou les réactions de leur professeur référent : leur sensibilisation à des

attitudes qu'ils perçoivent comme racistes ou non respectueuses de l'éthique, est très marquée.

Les étudiants ont plébiscité les activités de simulation d'incapacité et les interventions de parents invités. Les sessions consacrées aux stratégies d'apprentissage pour les élèves afro-américains et à l'élaboration d'un plan d'instruction individualisée ont été très appréciées.

Mais les élèves-maîtres se sont souvent plaints de situations frustrantes : dans les écoles ils se trouvaient en position d'élèves alors qu'ils observaient – souvent de façon critique – le comportement de leurs formateurs en tant que « collègues ». Très souvent les professeurs chargés de les superviser acceptaient mal ce type de feedback pourtant constructif lorsque l'élève-maître prenait parti pour un élève qu'il considérait comme traité injustement. Cette difficulté dans les rapports entre les mentors et les futurs enseignants doit être traitée grâce à un partenariat étroit entre l'école et l'université.

Les programmes de formation des maîtres doivent fournir un savoir approfondi sur les valeurs, les normes de comportement, les expériences des élèves de culture hispanique, afro-américaine, indienne, asiatique. Une sélection de travaux personnels et d'expérimentations pratiques spécifiques de l'enseignement en milieu urbain sensible doit être incluse dans tous les programmes de formation professionnelle.

Une enquête sur l'influence d'une telle formation sur des professeurs en exercice a montré qu'avant l'expérience 38 % des professeurs jugeaient les élèves culturellement différents de la majorité « blanche » en situation de déficit culturel et mal adaptés à la vie et au progrès scolaires. Après la participation au programme de formation, ils n'étaient plus que 7 % à maintenir ce point de vue : 93 % se référaient désormais au modèle de différence culturelle. La sensibilisation aux différences de culture dans le respect de chacune de ces cultures ne peut pas s'obtenir au moyen de quelques cours sur le multiculturalisme. Des interactions nombreuses entre des élèves-enseignants, des professeurs, des universitaires ayant un patrimoine culturel et social divers et de multiples expériences sur le terrain sont nécessaires à une révision définitive de jugements de valeur profondément ancrés dans l'intellect de la communauté dominante.

D'après : TOWNSEND, Brenda L. Leave no teacher behind : a bold proposal for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Nov.-Dec. 2002, vol. 15, n° 6, p. 727-738.

