

**SELECTION D'ARTICLES ÉTRANGERS**

Cette rubrique présente dorénavant une sélection de quelques articles étrangers dont le contenu a paru mériter un compte rendu détaillé.

LAWRENCE (Jean), STEED (D.M.).- European voices on disruptive behaviour in schools : definitions, concern and types of behaviour.- British Journal of Educational Studies, vol. 22, n° 1 february 1984, p. 4-17, bibliogr.

Cette recherche sur les comportements scolaires inadaptés dans les pays de l'Europe de l'Ouest, fait suite, dans un but comparatif, à une étude des mêmes auteurs sur l'Angleterre, dont les résultats ont été diffusés de 1978 à 1981.

L'information a été recueillie auprès d'une centaine de responsables (enseignants de tous niveaux, chercheurs, administrateurs, psychologues...). Une liste en quinze points des conduites était proposée parmi lesquels les personnes interrogées avaient à cocher les conduites qui posaient un problème sérieux ou très sérieux dans leur pays. Les auteurs font tout d'abord part de leur souci d'unifier la terminologie et évoquent les difficultés de la comparaison. Ils communiquent de manière détaillée les résultats pour la France, l'Allemagne de l'Ouest, la Suisse, le Danemark et l'Angleterre.

Les "bagarres" et la violence physique envers les autres élèves apparaissent au premier ou au second rang pour quatre des cinq pays. Le vandalisme est placé aussi au premier rang ou juste ensuite pour chacun d'entre eux. Il y a un large consensus également en ce qui concerne l'importance de l'école buissonnière (Allemagne de l'Ouest, Suisse et Danemark) ainsi que le refus d'obéir aux professeurs (troisième ou qua-

trième rang pour tous les pays sauf la Suisse). Les classes difficiles existent nombreuses dans tous les pays, ainsi que les groupes fréquemment générateurs de désordre (hooliganisme) ; la formation de gangs est signalée en Allemagne de l'Ouest. Certains pays se distinguent des autres. En Suisse, si les classes difficiles sont nombreuses, la violence physique n'y est pas préoccupante. Les agressions contre les enseignants ne sont préoccupantes qu'en France. Pour la France, l'Allemagne de l'Ouest et la Suisse, la drogue apparaît comme préoccupante ou très préoccupante. En résumé, les auteurs constatent la généralisation du problème des conduites scolaires inadaptées depuis l'école primaire, tant en milieu rural qu'en milieu urbain. Ils préconisent une concertation et une collaboration des états devant l'ampleur du problème, et présentent rapidement des institutions à but préventif mises en place dans différents pays : en France, l'Association de l'Education en milieu ouvert, en Allemagne de l'Ouest, le "Mutzur Erziehung", en Belgique, les Comités pour la protection de la jeunesse ; au Danemark, on observe un retour vers la discipline traditionnelle et un large débat politique existe à ce sujet.

SHEINGOLD (Karen), KANE (Janet H.), ENDREWEIT (Mari E.).- Microcomputer use in schools : developing a research agenda.- Harvard Educational Review, vol. 53, n° 4, 1983, p. 412-432, bibliogr.

L'article présente les résultats d'une étude de cas, concernant l'utilisation de microordinateurs, au sein de trois groupes d'écoles américaines, situées à Salerno, Granite et Greeenview. Ces regroupements d'établissements présentent des caractères bien différenciés au niveau des finalités, des systèmes de valeurs, et de l'organisation des études.

Une équipe de quatre chercheurs a mené une observation au niveau des écoles (14 écoles primaires, 7 écoles moyennes, 6 "high schools") et des classes. Des interviews ont été menées conjointement auprès de 80 professeurs, 30 élèves, 24 administrateurs scolaires, 14

administrateurs locaux, 10 responsables à divers titres au niveau de la communauté et 8 spécialistes informaticiens.

L'étude montre que les différents systèmes scolaires utilisent la technologie informatique, selon leurs buts propres, leurs besoins et leurs manières de procéder bien spécifiques.

Les auteurs ordonnent en six points les problèmes communs qui se posent et qui pourraient faire l'objet de recherches ultérieures.

### 1/ L'accès des élèves aux microordinateurs.

Les catégories d'élèves qui ont accès aux ordinateurs diffèrent selon les établissements. Dans certains établissements, les microordinateurs sont réservés aux élèves faibles (dans ce cas les bons élèves répugnent à les utiliser). Dans d'autres établissements, à l'extrême, l'accès aux machines est réservé aux meilleurs élèves en mathématiques. Il semble nécessaire d'étudier les conséquences de telles différenciations.

### 2/ Les rôles nouveaux suscités par les micro-ordinateurs.

On observe des attitudes différentes chez les enseignants qui choisissent d'utiliser les machines. Il en est qui cherchent à entraîner et à former leurs collègues tandis que d'autres considèrent leur activités informatiques comme quelque chose de tout à fait personnel. La taille de l'établissement, l'emplacement des ordinateurs (dans la classe, ou au Centre de ressources), les plus ou moins grandes facilités d'accès au software et au hardware jouent dans la conception que les enseignants ont de leur rôle d'une manière qui reste à préciser. On constate que les professeurs les plus zélés peuvent aller rechercher des situations plus lucratives dans l'industrie.

Un nouveau rôle apparaît : celui de l'"étudiant-expert" en informatique, qui travaille en étroite collaboration avec le professeur, créant avec lui des activités pédagogiques et des produits. Cette source de renouvellement au niveau de la didactique et des programmes est à considérer attentivement.

### 3/ L'intégration des microordinateurs dans les

classes et les curricula de l'école élémentaire. Une véritable intégration n'a lieu, constatent les auteurs, que si l'enseignement utilise de manière relativement intensive le microordinateur. L'étude montre que les appareils entraînent une relation maître-élève individuellement plus développée. La question qui se pose est de savoir précisément dans quelle mesure le micro-ordinateur entraîne un changement dans le type d'activités scolaires et les pratiques pédagogiques, que l'ordinateur soit considéré comme apportant un complément au programme d'étude (création de programmes...) ou qu'il y ait intégration de l'informatique et des activités scolaires habituelles.

#### 4/ Quantité et qualité du software.

En dehors des cours de mathématiques, peu de machines sont utilisées et celles qui pourraient l'être ne le sont pas toujours, même dans les disciplines scientifiques. Les enseignants souhaitent disposer d'un matériel informatique de meilleure qualité. Reste à savoir ce qu'ils entendent par là.

5/ La formation des enseignants à l'utilisation des microordinateurs.

Plutôt qu'une meilleure formation, les enseignants souhaitent avoir plus de temps pour préparer leurs cours à la console et pour observer leurs élèves individuellement. Ils réclament aussi davantage d'aide de la part des experts. Le rôle déterminant du chef d'établissement reste à étudier.

6/ Conséquences de l'utilisation de l'informatique. Les conséquences positives mises en avant par les enseignants concernent moins la pédagogie que les effets sociaux. Au niveau des élèves, ils observent des attitudes d'entraide, une fierté particulière et une meilleure intégration de celui qui réussit. A leur propre niveau, une image de soi et une image du statut de l'enseignant améliorées. Il subsiste un doute en ce qui concerne l'efficacité de l'ordinateur dans son rôle de facilitateur des apprentissages et il serait intéressant d'étudier les attitudes et les choix provoqués par les microordinateurs, en fonction du sexe des élèves.

Indubitablement, selon les auteurs, un champ fructueux s'ouvre là à la recherche. Ils concluent en soulignant l'importance du contexte social dans lequel se déroulent les expériences, l'engagement de la communauté dans son ensemble, du chef d'établissement et de l'équipe enseignante, étant le facteur prépondérant de la réussite.

TABBERER (Ralph).- Introducing study skills at 16 to 19.- Educational Research, vol. 26, n° 1, february 1984, p. 1-7.

Par "study skills", on entend ici l'organisation du temps de travail personnel, la synthèse documentaire, la préparation de dossiers et de rapports, la recherche en bibliothèque, la prise et la rédaction de notes... en bref ces savoir-faire que les élèves des grandes classes du secondaire doivent maîtriser pour réussir la transition vers des études post-obligatoires ou supérieures.

La NFER a mis sur pied un "Teaching of Study Skills Project" pour identifier les initiatives foisonnantes et étudier les pratiques d'enseignement à ce niveau.

Soixante seize équipes pédagogiques ont répondu à un questionnaire et sept des établissements correspondants ont été l'objet d'une étude intensive ; 2420 élèves ont été interrogés en particulier.

Les auteurs reconnaissent sept types d'organisation des apprentissages. Les savoir-faire les plus fréquemment enseignés sont : la prise de notes, les stratégies de lecture, les techniques d'écriture, l'utilisation des bibliothèques, la révision des cours et la préparation aux examens. Une majorité d'établissements se plaignent du manque de matériel adéquat, de guides pour les étudiants. Les méthodes et les pratiques varient considérablement. Un bon nombre de problèmes viennent de la manière dont ont été initialement conçus les cours (dépendants d'une discipline particulière, formation trop accélérée, savoirs enseignés limités, présentation confuse...). Les étudiants ont classé les savoir-faire selon leur importance. Viennent en

tête : la prise de notes en cours ou à la lecture, l'utilisation des bibliothèques, la rédaction d'un essai ou d'un rapport, l'organisation du temps de travail. De 30 à 50% des étudiants disent éprouver de l'anxiété en ce qui concerne l'organisation du temps de travail, la rédaction d'un texte, la mémorisation d'un vocabulaire développé, la prise de notes et la nécessité d'argumenter. Un tiers d'entre eux reconnaissent que travailler de manière autonome leur pose des problèmes. Ils évaluent l'aide que leur apportent différentes stratégies d'enseignement : les cours proprement dits, le tutorat et les cours de "study skills". Les résultats de ces évaluations diffèrent peu, cependant moins d'élèves estiment que les cours de "study skills" les aident indubitablement - 6 %, contre 12 % (tutorat) et 14% (cours proprement dits).

WAYSON (William W.), LASLEY (Thomas J.).- Climates for excellence : schools that foster self-discipline.- Phi Delta Kappa, february 1984, p. 419-421.

Une commission sur la discipline lancée par Phi Delta Kappa, a étudié les facteurs caractéristiques de certaines écoles où l'éducation à l'auto-discipline donne des résultats probants. Les auteurs de l'article font porter leur réflexion sur cinq facteurs déterminants.

1/ La création d'un climat d'engagement personnel et de responsabilité.

L'importance du sentiment que l'école "appartient" à chacun des élèves et que chacun des élèves "appartient" à l'école est soulignée. Une large participation aux activités extra-scolaires favorise ce sentiment. Les auteurs font observer que dans la plupart des écoles ordinaires, on peut classer les élèves en favoris des enseignants, en fauteurs de troubles et pour la majorité d'entre eux - des garçons de familles pauvres, appartenant aux minorités raciales - en personnes "sans identité". Dans les écoles données ici en exemple, on essaie que chaque élève se sente reconnu dans son individualité propre, au moins par un adulte (enseignant, psychologue) ou un tuteur, désigné pour

l'aider dans la mesure du possible, à résoudre ses problèmes scolaires et personnels ; autant que faire se peut, les élèves participent aux prises de décision, particulièrement en ce qui concerne les problèmes de l'école relatifs à l'absentéisme, à l'apathie, à la paresse, à l'échec scolaire. Un détail important : les enseignants essaient de connaître le plus possible d'élèves par leurs noms.

2/ La poursuite de buts originaux par l'école.

Cette poursuite nécessite deux conditions fondamentales :

a) une méthode pour diffuser le système de valeurs de l'école

b) un "leadership" capable d'induire des attitudes positives en relation avec ce système de valeurs.

Ces buts doivent être moins informels, moins souples, plus concis et plus cohérents qu'ils ne le sont d'ordinaire, et des équipes d'élèves, d'enseignants, de parents et d'administrateurs veillent à ce que les problèmes soient clairement identifiés et se réunissent fréquemment pour tenter de les résoudre.

3/ La création d'une symbolique d'identité et d'excellence.

Des slogans et des aphorismes peuvent ici, comme dans n'importe quelle corporation, renforcer les valeurs. Ils servent à l'acculturation des nouveaux venus et à la régulation des comportements. Un exemple de slogan qui a fait ses preuves : "Chaque élève possède un talent". Dans le cas de l'établissement considéré, se tient hebdomadairement une "Assemblée des talents" où chaque talent peut s'exprimer.

4/ La création d'une structure pour soutenir le système de valeurs.

Quand une école a créé un système de valeurs qui implique l'autodiscipline chez les élèves, il est besoin d'une structure pour soutenir celle-ci. Les auteurs donnent des exemples : dans une école primaire, une lettre mensuelle est envoyée aux familles pour signaler les élèves les plus méritants ; dans une école moyenne, les élèves les plus félicités sont ceux qui sont en progrès...

5/ La création de règles formelles et informelles claires.

Les élèves doivent savoir précisément ce qu'on attend d'eux, particulièrement en début d'année scolaire. Il est préférable que l'explicitation détaillée des normes soit faite en présence de l'ensemble des élèves plutôt qu'en classe et autant que possible avec la collaboration du "Comité des parents".

Un jour entier peut être consacré à l'exposé et à la discussion des règles et il peut exister des ateliers parents-enseignants, pour étudier les points importants. L'application des règles est facilitée si le nombre des règles n'est pas trop élevé. Les auteurs font observer que l'autodiscipline implique une intériorisation de l'esprit de la règle, de manière à ce qu'ils appellent les règles informelles claires régissent l'ensemble des comportements. Selon Isaac Asimov, il est quelquefois nécessaire d'abandonner la règle pour retenir l'esprit de la règle.