

L'opposition diffuse à l'école secondaire

Nelly Rome

De nombreuses recherches ont été consacrées aux problèmes d'indiscipline, de violence en classe, de rébellion contre le système éducatif, symbole d'un ordre social contesté.

Ces conduites provenaient généralement d'élèves défavorisés, placés en situation d'échec dans une société dominée par les valeurs, le langage des classes «supérieures». B. Alpert s'est penché sur les phénomènes moins spectaculaires de résistance feutrée qui se produisent dans des écoles sélectives et performantes, où les élèves partagent les mêmes valeurs socio-culturelles que les professeurs et se préparent, en majorité, à entrer à l'université.

Dans les milieux sociaux élevés, les lycéens se conforment globalement aux attentes de l'institution éducative et ne compromettent pas leur succès scolaire final. Des observations ethnographiques, réalisées par Alpert dans trois classes d'anglais situées dans trois écoles secondaires de banlieues californiennes aisées, où la majorité des élèves obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne et dont les professeurs semblaient avoir des styles différents, font apparaître, dans deux cas sur trois, des formes de résistance subtiles, qui sans nuire à la réputation de l'école ni empêcher l'obtention des diplômes, ont pour résultat de soumettre le professeur à des tensions éprouvantes. Bien que la dialectique de contestation et d'acceptation fasse normalement partie de la relation enseignant/enseigné, certains styles pédagogiques paraissent générer une dominante de résistance. L'étude a été menée à partir des observations et des enregistrements de cours et d'interviews d'élèves et de professeurs durant quatre mois (correspondant à 25 leçons d'anglais par classe). Dans les trois classes la population scolaire était comparable (par l'âge, le niveau scolaire, social, l'éthnie).

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

Dans les deux classes où la résistance se faisait sentir les professeurs étaient assez expérimentés et assurés. Cette résistance se manifestait par un refus de participation aux discussions provoquées par le professeur (silence, réponses elliptiques ou inaudibles), par une contestation des choix de sujets et de critères d'évaluation des devoirs par le professeur. Elle exprimait le mécontentement des élèves quant à l'approche pédagogique choisie par le professeur, approche qui valorise les connaissances et les talents relevant de la culture générale, du langage académique et ignore le langage et la culture spécifiques des adolescents. Dans les deux cas les professeurs posaient des questions, donnaient des sujets de dissertation directement liés aux oeuvres littéraires à étudier sans les rattacher à des expériences personnelles des élèves. L'élève devait délivrer la réponse attendue du professeur ; l'interaction élève/professeur s'apparentait au mode de «récitation» en trois phases : question (orientée), réponse, évaluation ; le temps de parole dévolu à l'élève était apprécié par le professeur. Dans ce type d'enseignement, le professeur se considère comme chargé d'une mission : inculquer une culture définie par un programme.

Dans la classe où n'existait pas de mouvement de résistance, le professeur, en première année d'exercice, laissait plus de place aux réponses spontanées, aux références à des sentiments personnels des élèves. Ceux-ci pouvaient utiliser leur propre langage et les réponses s'apparentaient plus à la conversation quotidienne, élèves et professeur ayant le même droit de parole.

Ces observations montrent que, sans remettre en cause le système scolaire traditionnel qui met l'accent sur un apprentissage orienté vers des examens et une sélection qui favorise leur propre milieu social, les «bons» élèves de l'enseignement secondaire peuvent introduire dans leur conformisme global des comportements de résistance aux approches pédagogiques trop didactiques, prescriptives, tout en acceptant de faire les travaux imposés par le professeur, qui sont notés et conduisent à l'obtention de diplômes nécessaires à leurs ambitions professionnelles ultérieures.

- D'après : ALPERT, Bracha. Student's resistance in the classroom, *Anthropology and education quarterly*, vol. 22, n°1, Déc. 1991, pp. 350-366.

* * *

Conception des programmes et modes d'accès au savoir

Nelly Rome

Les débats sur les programmes d'enseignement opposent différents modèles qui mettent l'accent soit sur l'épanouissement de l'individu, soit sur la réponse aux demandes de la société, soit sur la transmission d'un patrimoine culturel.

Dans les discussions, l'affirmation des différences masque la possibilité d'accord entre les points de vue, au détriment de la réalisation de potentiels pédagogiques plus vastes pour l'école. Kimpston, Williams et Stockton livrent le fruit de leur réflexion sur trois hypothèses fondamentales :

- les oppositions de points de vue sur les programmes reflètent en fait des différences de conception de la structuration du savoir à acquérir ;
- on peut distinguer quatre voies d'accès à la connaissance ;
- il n'est pas impossible de réaliser une synthèse de ces points de vue.

La clarification du débat sur les programmes nécessite que l'on explicite par quel moyen une connaissance est acquise. Les quatre moyens décrits dans cet article sont : l'association, la correspondance, la cohérence, la connaissance intuitive. La conception associative se fonde sur une corrélation pertinente entre un stimulus et la réponse que celui-ci entraîne. Ce point de vue est inspiré des théories sur le conditionnement de Hobbes, Pavlov, Skinner ; le sujet de savoir est modelé par son environnement. La conception associationniste laisse une grande place à l'apprentissage non conscient et suscite une technologie de création, pour remodeler cet apprentissage. La notion de correspondance suppose qu'une assertion soit étayée par des faits ; elle fait appel à la résolution de problème. L'apprenant acquiert consciemment un savoir sur des éléments extérieurs à lui-même : le monde physique, la société. La séparation entre l'objet de connaissance et le sujet de savoir est très nette. Cette conception privilégie le contexte social de l'éducation, les

résultats dans les diverses matières scolaires, au détriment des valeurs subjectives, du développement personnel de l'individu. Elle s'apparente aux théories empiristes de Locke. La théorie de la cohérence met au contraire l'accent sur l'interaction entre l'objet de connaissance et le sujet de savoir ; l'acte d'apprendre modifie l'objet de ce savoir ; le critère de connaissance est la compatibilité des diverses suppositions. Cette conception se fonde sur une réflexion moderne sur la nature de la science et de la philosophie (cf. Polanyi, Khun). Dans cette optique, le point de vue de l'apprenant, son mode d'apprentissage sont respectés ; le savoir est construction plutôt que découverte. La connaissance intuitive est fondée sur une conviction immédiate qui transcende les systèmes et se dispense de preuve empirique ou logique. Elle correspond à la vision platonicienne qui est la recherche de l'unité (le sujet de savoir et l'objet de connaissance forment un tout), et à la tentative kantienne pour appréhender l'indicible. Elle concerne également le langage des mystiques et les arts. Elle permet la prise de conscience de l'appartenance de l'individu à une globalité, de l'illusion créée par les images que nous voyons et de la convergence du passé et du futur dans le présent. Mais cette quête de globalité doit être contrebalancée par une préparation à la lutte pour la vie quotidienne parmi les «autres».

A ces conceptions de «ce que signifie connaître» correspondent diverses façons de construire un programme. A la notion d'association correspondent le behaviorisme mettant l'accent sur la pratique, la séquence du programme des éléments simples aux plus complexes et l'orientation technologiste qui donne la priorité à la spécification des objectifs du programme pour contrôler l'environnement. L'approche fondée sur la correspondance oriente le programme vers l'adaptation sociale des individus à leur rôle d'adulte ou vers le rationalisme académique par lequel l'école transmet un héritage culturel qui devient une tradition vivante. Le rôle du programme est de réinterpréter cet héritage pour le rendre accessible aux nouvelles générations. La recherche de la cohérence apporte aux programmes scolaires une perspective humaniste (représentée par Rogers) - le programme doit apporter des expériences pertinentes pour la vie quotidienne - ou une perspective de reconstruction sociale - l'éducation doit permettre aux apprenants d'intervenir activement dans les changements de l'ordre social (cf. Giroux). La notion de connaissance intuitive fait concevoir l'éducation comme une libération, au delà de nos identités limitées (cf. Illich, Freire, Neill) ou oriente le programme vers une approche transpersonnelle permettant l'ouverture à toutes les cultures (cf. Wilber).

Ces différentes perspectives accentuent soit le contenu enseigné, soit le processus de développement. Mais ces approches ne s'excluent

mutuellement que si l'on adopte un point de vue étroit, réductionniste. Si l'on étudie attentivement les hypothèses épistémologiques qui sous-tendent les différentes constructions du curriculum, chaque concepteur peut tirer profit des autres contributions. Les différentes façons d'appréhender le savoir sont complémentaires. actuellement le mouvement de réforme des programmes insiste sur le savoir penser, sur une rénovation de l'évaluation de l'apprentissage, sur la nature multidisciplinaire des contenus.

- D'après : KIMPSTON, Richard D. ; WILLIAMS, Howard Y. ; STOCKTON, William S.. *Ways of knowing and the curriculum, The Educational Forum*, Vol. 56, n° 2, hiver 1992, pp. 153-172.

* * *

L'éducation pour une identité européenne

Le concept d'identité européenne n'est pas nouveau ; il existait déjà à la Renaissance parmi les érudits communicant en latin, puis parmi les intellectuels, les artistes s'expatriant couramment. La conception d'une politique supranationale d'éducation est, elle, récente. R. Ryba trace l'historique de la politique communautaire européenne en matière d'éducation, en rappelant que ses états membres, comme les Etats-Unis d'Amérique, gardent leur souveraineté de décision éducative et que par conséquent, les politiques éducatives communes requièrent une adhésion unanime des états. Le premier programme commun d'action éducative officiel n'est sorti qu'en 1976 : des travaux quasi confidentiels, dus en général à des initiatives individuelles, avaient préparé le terrain durant les quatorze années ayant suivi le Traité de Rome. Vers la fin des années 80, un sensible changement de l'état d'esprit a permis la mise au point d'un rapport sur le développement de la dimension européenne (1987) et d'une résolution du Conseil des Ministres de l'Éducation pour mettre en exergue cette identité européenne.

Sans oublier que les systèmes éducatifs de tous ces pays peuvent varier notablement - par exemple d'une centralisation à une décentralisation maximum - on peut trouver dans les réponses à l'en-

quête officielle de 1987 des points communs en ce qui concerne trois éléments importants : l'introduction de la dimension européenne dans les programmes, sa place dans la formation initiale et continue des enseignants et sa représentation dans des supports pédagogiques adaptés. R. Ryba analyse ces documents ainsi que les commentaires de ces rapports officiels, souvent moins optimistes, fournis par des experts indépendants, concernés par les situations concrètes, mandatés par l'Association européenne de formation des enseignants.

En ce qui concerne l'orientation des programmes dans une perspective de renforcement de l'identité européenne les disciplines les plus visées sont les langues vivantes, la géographie et dans une moindre mesure, l'histoire, l'économie, l'instruction civique. Certains pays évoquent, sans précision, la présence d'une dimension européenne à travers l'ensemble des programmes. Mais l'impact de l'apprentissage d'une langue vivante n'est pas clairement explicité par une évaluation de l'approfondissement de la compréhension du pays étranger concerné (seule la valeur instrumentale de cette connaissance linguistique est évidente). Pour la géographie et les autres sciences sociales, peu de pays ont proposé des modules spécifiquement consacrés aux institutions de la communauté. Dans l'ensemble les contenus ajoutés aux programmes traditionnels donnent les moyens d'apprendre sur l'Europe plutôt que d'apprendre à être européens. Au niveau de la formation initiale et continue des maîtres, les éléments spécifiques de la dimension européenne sont très limités : les échanges entre Ecoles normales de certains pays, les séjours à l'étranger de professeurs de langues (les autres catégories de professeurs sont peu clairement évoquées), certaines connaissances sur l'Europe exigées spécifiquement des professeurs d'histoire, de géographie, d'instruction civique. Les experts non officiels déplorent l'éthnocentrisme de la formation des maîtres (J. Bardonnnet-Ditte regrette qu'en France «les perspectives demeurent trop hexagonales»). L'histoire, les langues sont plutôt traitées comme celles des «autres», non comme un ensemble dont «nous» faisons partie.

Dans le domaine du matériel d'enseignement et des ressources pédagogiques, les réponses officielles font état de textes, de documents, de films spécialement préparés dans une perspective européenne et des publications du Conseil de l'Europe largement disponibles mais les commentateurs non officiels constatent, eux, un manque de matériel ou du moins un matériel mal adapté (les documents du Conseil de l'Europe ne sont pas utilisables directement à l'école). La part réservée aux thèmes de l'Europe dans les manuels est très faible (une étude des manuels de

lycée néerlandais, pays pourtant avancé dans sa prise en compte de l'Europe, concluait que 0,3 à 7,5 pages étaient consacrées à la dimension européenne). Dans de nombreux manuels, la qualité des textes traitant de la coopération et de l'unification européennes est d'un niveau médiocre.

Ces points de vue assez pessimistes ne doivent pas freiner le mouvement de réforme entrepris car il est connu que toute innovation en matière de programme s'impose lentement et difficilement. La difficulté est ici accrue par le poids de douze pays différents, ayant souvent des programmes d'enseignement déjà surchargés. Mais depuis 1988, des plans d'action ont été entrepris, notamment la création d'une Unité pour la dimension européenne de l'éducation à Bruxelles qui gère des activités novatrices, le soutien d'organismes non gouvernementaux oeuvrant pour l'identité européenne et la mise en place de programmes universitaires internationaux tels qu'Erasmus destinés à former de nouvelles générations de professionnels «européanistes».

- D'après : RYBA, Raymond. Toward a european dimension in education : intention and reality in European Community policy and practice, *Comparative education review*, vol. 36, n° 1, fév. 1992, pp. 10-24.

* * *

Étude comparative des conceptions française et allemande des sciences de l'éducation

Contrairement aux autres disciplines universitaires, les sciences sociales ont un langage façonné par l'histoire sociologique (les situations sociales spécifiques) et par la tradition intellectuelle de leur pays d'origine : les catégories hégéliennes transparaissent dans la sociologie allemande, la France conserve le cadre de réflexion positiviste.

Cette constatation justifie, pour Schriewer et Keiner, l'intérêt d'une étude historique comparée de l'une de ces disciplines - la science de l'éducation - en France et en Allemagne. Introduite en France dans les facultés de Lettres dès 1887 et en Allemagne trente ans plus tard, elle a connu dans ce deuxième pays un développement bien plus rapide et une autonomie par rapport aux autres sciences sociales. Cette inégalité est illustrée par l'importance respective des publications pédagogiques représentatives (par la diversité des sujets couverts, la régularité de leur parution depuis l'après guerre, leur audience large) : six revues allemandes sont ainsi définies, contre une française (la *Revue française de Pédagogie*). Or les réseaux de communication du savoir, notamment les publications, sont nécessaires à la continuité du progrès d'une discipline.

Les auteurs ont fondé leur comparaison sur l'étude de la localisation des articles publiés par les chercheurs en sciences de l'éducation (répertoriés respectivement dans l'Association allemande des sciences de l'éducation et l'Association francophone des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation) et sur l'évaluation des références faites aux sciences associées dans les revues de pédagogie. Il apparaît qu'en Allemagne 71% des articles de pédagogie sont publiés dans les revues de sciences de l'éducation contre seulement 10% dans des revues d'autres sciences sociales, tandis que les pédagogues français publient seulement 44% de leurs articles dans des revues pédagogiques et 30,4% dans des revues de sciences sociales (surtout de psychologie et sociologie). Il existe donc en France une grande dispersion des sources d'information en éducation.

Le contraste entre l'Allemagne et la France se retrouve dans une deuxième enquête sélectionnant des échantillonnages de revues de sciences de l'éducation à plusieurs époques, depuis le début de leur parution : la proportion de spécialistes de sciences sociales utilisant le réseau des publications pédagogiques est de 28% en France (notamment des psychologues) contre 8% en Allemagne, soit moins du tiers. seulement 28,6% des auteurs des revues françaises sur l'éducation peuvent être qualifiés de spécialistes de l'éducation contre 51,3% en Allemagne, et la différence de proportion s'est accrue pendant les dernières années. Par contre dans les deux pays le nombre d'auteurs n'appartenant pas à une discipline universitaire établie s'est réduit très fortement, ce qui correspond à une professionnalisation au sein des systèmes universitaires.

Une troisième enquête examine les références faites dans les articles que publient les revues de pédagogie, afin de déterminer la part des éléments de connaissance empruntés aux disciplines associées et de révéler les différences de relations cognitives des schémas français et allemands de références. Les résultats montrent un fort degré de cohérence intradisciplinaire en Allemagne et une orientation nettement interdisciplinaire en France : les références aux autres revues de pédagogie se montent à 57% dans les revues pédagogiques allemandes contre 19,5% de références aux revues de sciences sociales et respectivement à 25,9% contre 37% de références aux revues de sciences sociales dans les revues pédagogiques françaises, la revue la plus citée étant le *Bulletin de psychologie* et les références aux revues de pédagogie étant très dispersées dans la liste par ordre de fréquence. Néanmoins si l'on compare l'évolution des taux de fréquence dans les premières et les toutes récentes parutions on constate dans les deux pays un accroissement du taux de référence aux revues de sciences sociales, un moindre accroissement en ce qui concerne les Humanités et une quasi disparition des autres sciences.

Contrairement à des disciplines très auto-centrées, homogènes, comme la psychologie, l'éducation correspond plutôt à un «domaine composite d'étude» qui embrasse diverses constructions théoriques de la réalité et des théories de réflexion. La tradition allemande s'est orientée vers un style herméneutico-réflexif de théorie de l'éducation tandis que la démarche française donnait aux études sur l'éducation une forme interdisciplinaire fondée sur l'ensemble des sciences sociales.

Une dernière enquête compare les noms cités dans l'index auteur de la revue *Zeitschrift für Pädagogik* d'une part et, faute d'index auteurs, les noms cités dans les «itinéraires de recherche» de *Perspectives documentai-*

res en éducation. Au niveau des filiations cognitives, les citations allemandes confirment la forte cohésion intra-disciplinaire déjà observée : les spécialistes de l'éducation allemands se réfèrent principalement (61,4%) aux cultures appartenant au monde de l'éducation, puis aux humanistes - philosophes, historiens, théologiens - (28%), et peu aux spécialistes des sciences sociales (7,7%). Les pédagogues français, dans leur biographie intellectuelle, citent des auteurs affiliés aux sciences de l'éducation dans une proportion de 14,1%, des humanistes dans une proportion de 9,2% tandis que les spécialistes des sciences sociales, principalement les psychologues de la tradition française, représentent 48,6% des citations.

Les choix allemands illustrent une stabilité du traditionalisme fidèle aux grands fondateurs de la pensée pédagogique et philosophique ; le glissement de l'intérêt vers les auteurs contemporains n'a commencé que dans les années 70. Au contraire la texture intellectuelle des sciences de l'éducation françaises s'est façonnée à partir des recherches et des constructions de théories contemporaines (de Legrand, De Peretti, Ardoino ... et d'autres experts en sciences humaines et sociales). Allemands et Français s'opposent également sur les principes épistémologiques fondamentaux, les premiers s'appuyant, jusqu'à la fin des années soixante, sur la méthodologie de Dilthey qui suppose le passage graduel de l'expérience quotidienne de vie sociale au savoir de l'érudit, tandis que les seconds suivent la pensée de Bachelard, qui fait l'hypothèse d'une rupture épistémologique entre le «savoir commun» et le «savoir scientifique» qui exige une construction rationnelle et une expérimentation complexes. Après 1968, les pédagogues allemands se sont tournés vers Habermas et la philosophie des sciences issue de Karl Popper. L'influence grandissante des méthodes de recherche et des savoirs en sciences sociales (notamment de Piaget) en Allemagne a rapproché les sphères intellectuelles des deux pays en matière de sciences de l'éducation. Cependant si les références communes classiques existent (Kant, Rousseau, Piaget...) les environnements cognitifs des deux communautés pédagogiques restent assez éloignés.

- D'après : SCHRIEWER, Jürgen ; KEINER, Edwin. Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences : France and Germany, *Comparative education review*, vol. 36, n° 1, fév. 1992, pp. 25-51.

Les instituteurs en France et en Angleterre : une étude comparée

Avant la mise en place d'un Programme national en Angleterre une recherche a été menée pour évaluer l'influence des systèmes institutionnels et des traditions culturelles sur les pratiques et les conceptions professionnelles des enseignants de classes primaires en France et en Angleterre. L'enquête, réalisée en 1984-85, a porté sur deux cohortes de 360 instituteurs des régions de Bristol et d'Aix-Marseille, représentatives de quatre zones socio-économiques : zone rurale, centre ville, banlieue aisée, banlieue moyenne, afin de permettre des comparaisons internationales et intra-nationales. Les chercheurs ont exploité un questionnaire et des interviews approfondies ainsi que l'observation de classes d'un échantillonnage plus réduit d'instituteurs dans chacune des régions. M. Osborn et P. Broadfoot traitent ici de la partie qualitative de la recherche fondée sur l'observation de 16 classes dans chaque pays.

Le rapport étudie la conception qu'ont les maîtres de leur responsabilité, en prenant en compte quatre caractères de cette responsabilité : l'étendue des activités professionnelles, l'ambiguïté de la tâche enseignante, le style d'enseignement, l'importance relative attribuée au processus ou au produit d'apprentissage. Il apparaît que les instituteurs anglais et français ont une vision différente de leur responsabilité. De plus la comparaison entre les réponses subjectives des enseignants et la pratique réelle observée dans leurs classes révèle des contradictions non conscientes.

L'échantillonnage d'enseignants soumis à l'enquête approfondie a été pris dans des écoles bien représentatives des quatre zones socio-économiques constituant les régions comparées. Une observation ethnographique détaillée a été réalisée pendant une semaine. On constate une différence de pédagogie, d'organisation, de relations maître-élèves beaucoup plus forte entre les instituteurs des deux pays qu'entre ceux des classes d'un même pays. La résolution des dilemmes de la profession enseignante est nettement contrastée, entre l'Angleterre et la France.

Sur le plan de la pédagogie, la différenciation des tâches dans une même classe est typique de l'Angleterre, tandis qu'en France l'ensemble de la classe est concentré sur une activité commune, l'instituteur dominant généralement la classe alors que l'instituteur anglais se déplace, se penche sur chaque élève individuellement. Mais avec un grand nombre d'élèves (dans l'échantillonnage, les classes anglaises étaient les plus chargées) cette différenciation n'aboutit pas forcément à la pédagogie individualisée souhaitée : les enfants changent de tâche en cours de leçon, mais au moment choisi par le maître plutôt qu'à leur propre rythme. Le maître donne en général aux enfants un plan de travail quotidien à effectuer, dans les plages horaires prescrites.

L'approche anglaise centrée sur l'enfant apparaît beaucoup plus favorable à l'apprentissage actif par la découverte. La créativité de l'enfant, notamment grâce à la composition de courts «essais» dès l'école primaire, est encouragée ; les réponses approximatives sont acceptées, améliorées, le maître souligne les aspects positifs de la participation. En France, le maître est plus directif, il rejette les réponses non conformes à son attente, critique plus négativement les erreurs et l'accent est mis plus sur l'analyse logique, sur la grammaire, fondements d'une rédaction bien structurée, plus que sur l'écriture créative. Par ailleurs la moitié des instituteurs français observés accordent une plus grande importance à l'apprentissage par cœur - étape indispensable selon eux à la maîtrise d'un sujet - qu'à l'acquisition de concepts, de principes, à l'inverse de la majorité des instituteurs anglais. Mais dans les deux pays on observe peu d'occasions de discussion ouverte.

Globalement au niveau primaire, l'approche française s'attache au produit de l'apprentissage plutôt qu'au processus lui-même et le maître est plus exigeant sur le parachèvement du travail, la quantité d'exercices rendus, leur bonne présentation. En Angleterre, à part quelques cas d'anticipation sur les exigences des examens du secondaire, le maître est moins strict sur le résultat fini, il s'attache au développement des étapes cognitives. Deux tiers des professeurs anglais ont pour objectif de faire atteindre à chaque élève son maximum en adaptant les tâches à chacun, ce qui suppose des modes d'explication plus diversifiés, plus inventifs que ceux des maîtres français dont le but est de faire atteindre à l'ensemble des élèves des normes correspondant à leur niveau de classe, en se fondant sur les capacités «moyennes», ce qui ne permet généralement pas aux élèves brillants de passer à des tâches plus avancées.

Les différences de méthodes pédagogiques induisent une organisation de classe différente. L'individualisation de l'enseignement alourdit

la tâche de l'instituteur anglais qui manifeste plus fréquemment de l'anxiété, des difficultés à maintenir la discipline dans sa classe : les élèves font la queue devant le bureau de l'instituteur pour demander une aide personnalisée (à l'instigation de l'enseignant lui-même), ils sont également encouragés à coopérer entre pairs, donc ils parlent, se déplacent dans la classe. Il en résulte une apparence de désordre et de moindre concentration des élèves. Au contraire, la classe française est relativement silencieuse et les élèves sont exhortés à effectuer seuls leurs exercices sur table, voire même à éviter que l'on « copie » sur eux.

Cette différence de rigueur dans la discipline entraîne des relations maître-élèves contrastées. La quasi totalité des instituteurs anglais contre une cinquième des français mettent en avant les sentiments personnels des élèves, les faits privés. En France, en raison de l'objectif d'équité, de neutralité, les interférences entre la vie privée et la vie à l'école sont évitées, les rapports sont plus formels. En Angleterre, plutôt qu'un « maître » l'enseignant est considéré comme un facilitateur de l'apprentissage, au comportement amical. Il cherche à donner aux élèves le sens des responsabilités et compte sur leur motivation intrinsèque tandis que l'enseignant français croit à la motivation extrinsèque. Le premier justifie ses demandes en argumentant alors que le second donne des ordres précis, dont la discussion n'est pas envisagée. De ce fait, bien que les deux groupes s'estiment, pour les deux tiers, très intéressés par leur métier et leurs élèves, les écueils de la profession semblent plus difficilement surmontés par les instituteurs anglais. La réserve et la distance caractérisent aussi en France, contrairement à l'Angleterre, les relations avec les parents et avec les collègues. Ces derniers collaborent peu professionnellement et confient rarement leurs expériences, leurs méthodes de travail (d'ailleurs les écoles primaires observées n'avaient généralement pas de salle des professeurs et les réunions amicales, les célébrations étaient rares). La participation des parents au travail intellectuel en classe (aide à la lecture par exemple) existe peu en France. Dans les deux pays, la pression exercée par les parents de milieu aisé est assez mal perçue.

Les différences de style d'enseignement que l'on observe dans les deux pays proviennent d'options pédagogiques spécifiques mais aussi d'une histoire, d'une tradition de formation des maîtres, d'une idéologie différentes. Les deux systèmes d'éducation, l'un centralisé, l'autre non, doivent être examinés dans le cadre de leur contexte national. Mais actuellement les principes fondamentaux des deux systèmes tendent à se rejoindre puisque la France découvre l'intérêt d'une certaine

décentralisation et autonomie des écoles tandis que le gouvernement anglais se tourne vers un programme national et une administration scolaire plus centralisée.

- D'après : OSBORN, Marilyn ; BROADFOOT, Patricia. A lesson in progress ? Primary classrooms observed in England and France, *Oxford review of education*, vol. 18, n° 1, 1992, pp. 3-16.

* * *

Nouvelles perspectives sur les programmes et l'évaluation

Au XXème siècle l'évolution de l'école a été en net retrait par rapport aux bouleversements scientifiques, sociaux et le changement a été impulsé plus par la pression sociale que par la recherche pédagogique (notamment la généralisation de l'enseignement secondaire, la primauté des sujets utilitaires, la valorisation des sciences et tout récemment la percée des matières commerciales). L'autorité de ces forces a dominé celle d'éminents philosophes de l'éducation tels Dewey, Skinner, Bruner. Les recherches pédagogiques modelant leurs investigations sur les procédures scientifiques furent plus souvent conduites dans des conditions de laboratoire que dans des classes ordinaires, perdant ainsi selon Bronfenbrenner, leur «validité écologique».

Conscients de l'incompréhension des publics visés - les professeurs, les planificateurs de programmes - les chercheurs en éducation ont évolué durant le dernier quart de siècle, se tournant vers les modèles naturalistes reflétant les phénomènes réels de la classe et éveillant l'intérêt des enseignants par les résultats de leurs recherches à la fois approfondies et extensives, sur les connaissances fondamentales réelles des élèves et étudiants. Puis ils se sont heurtés à la difficulté de transformer les croyances enracinées non scientifiques des élèves qui coexistent avec la vraie science appliquée dans le contexte scolaire formel. Les critères retenus pour la conception des programmes - l'intelligibilité, la plausibilité - ne suffisent pas à éradiquer les croyances erronées tant que

celles-ci ne sont pas expérimentées comme désavantageuses par le sujet. L'abandon des idées fausses suppose un changement de style d'apprentissage : une approche prometteuse pour la qualité de l'apprentissage proposée par les chercheurs, est la métacognition qui assure à l'apprenant un contrôle des acquisitions par la mise en oeuvre continuelle de stratégies positives visant à clarifier, à perfectionner la réflexion et l'expérimentation, notamment grâce à l'auto questionnement. L'auteur cite l'exemple d'une formation à la métacognition au niveau secondaire, le «Projet de promotion de l'apprentissage efficace» (PEEL) partisan d'un apprentissage conscient, responsable. De tels processus supposent un curriculum assez global ne spécifiant pas strictement les contenus car le professeur saisit les occasions d'apprentissage engendrées par les discussions des élèves. A l'opposé, la conception traditionnelle voit les programmes comme un stock d'informations spécifiques délivrées à l'apprenant. Mais ces deux points de vue sont complémentaires et non exclusifs l'un de l'autre. L'étude de certains sujets exige une accumulation de connaissances factuelles bien définies, d'autres demandent surtout d'«apprendre à apprendre», de dépasser la compréhension superficielle, insuffisante pour un transfert de connaissances. Le double point de vue de l'apprentissage comme réception de sens ou construction de sens influence également la conception de l'évaluation : le premier conduit à prescrire des examens centralisés posant des questions spécifiques multiples, le second reporte la responsabilité du contrôle sur les professeurs, étant donné la complexité des phénomènes de compréhension, et suppose l'emploi de tout un arsenal de méthodes d'évaluation.

Les recherches sur l'apprentissage, souvent critiques vis-à-vis de la pratique pédagogique courante, provoquent d'abord des tensions chez les enseignants et les responsables des programmes mais elles doivent entraîner une révolution lente dans la pratique, qui consistera surtout à rééquilibrer l'impact respectif de l'enseignement magistral reçu par l'apprenant et du savoir recherché et reconstruit par celui-ci.

- D'après : WHITE, Richard T. Implications of recent research on learning for curriculum and assessment, *Journal of curriculum studies*, Vol. 24, n°2, mars-avril 1992.

* * *

Une culture technologique de base à l'école

La technologie a cherché sa voie tardivement dans les programmes scolaires américains et le concept d'éducation technologique est resté longtemps voilé d'ambiguïté. Son existence dans l'éducation générale est maintenant associée à la notion d'acquisition d'une culture technologique de base. Cette culture est vue par certains dans une perspective très large comprenant «l'étude des principaux problèmes sociaux, économiques, géophysiques...» (cf Yff et Butler). D'autres la lient spécifiquement au contexte de la culture scientifique. Mais l'attention grandissante portée, aux États-Unis, à la maîtrise de la technologie dans le cadre d'une adéquation des objectifs de l'enseignement général à l'évolution des conditions de vie, va de pair avec une transformation du programme de base (le «tronc commun») et, dans cette perspective, une clarification préalable de la signification du concept de technologie - matière d'enseignement - est requise. Elle est suivie dans cet article d'une analyse critique des diverses définitions et interprétations du concept de culture technologique.

La démocratisation de l'école a fait évoluer l'enseignement classique, élitiste, vers une éducation de masse plus centrée sur les problèmes quotidiens. La restructuration du programme général moderne nécessite une réflexion approfondie sur les finalités supérieures d'un savoir. L'intrusion du technique, de l'utilitaire, dans la formation générale est considérée tantôt comme un risque d'assujettissement aux exigences croissantes de la compétition économique (cf. Kliebard, Reid) tantôt comme une adaptation justifiée aux besoins des élèves, futurs citoyens et participants à la vie active (cf Warnock). Ces deux types de points de vue se reflètent dans les préoccupations philosophiques des tenants du déterminisme technologique pour qui la technologie imprègne tous les aspects de la vie humaine (dangereusement, d'après le transcendantaliste J. Ellul, bénéfiquement selon la vision positiviste de Theilard de Chardin). Les philosophes de la technologie (tels Skolimowski, Dewey) attribuent à la technologie «art utile» un véritable poids épistémologique. Pour Dewey, les sciences dites «appliquées» sont plus authentiques que les sciences dites «pures» car elles permettent d'effectuer des modifications de l'existence en fonction de motivations réfléchies. On constate que le

consensus sur l'utilité de la technologie pour résoudre des problèmes de la société ne s'étend pas à son agrément en tant que sphère de connaissance autonome.

Si la notion de technologie soulève encore des débats, celle de culture technologique est a fortiori sujette à controverse. L'examen des conceptions exprimées par les secteurs public et privé, par le Mouvement Science Technologie et Société, l'enseignement supérieur américain, l'Association pour l'enseignement technologique, suggère une approche scolaire globale qui prenne en compte les aspects économiques, écologiques, éthiques de la culture technologique. Les aspects cognitifs de la technologie doivent être mis en valeur, afin que l'individu instruit technologiquement soit capable de consommer intelligemment les fruits du progrès technique en étant conscient de ses implications sociales. Le choix d'un enseignement global, transdisciplinaire, du langage technologique soulève la question de la matière même de cet enseignement. La culture technologique est-elle une réserve de connaissances spécifiques ? Pour certains elle est simplement un sous-ensemble de la culture scientifique, elle permet d'objectiver la science. Les pédagogues de la technologie estiment que pour le développement d'une culture technologique, l'étude et la compréhension de la technologie, séparément de la science, sont fondamentales.

Si l'on veut atteindre l'objectif d'une culture technologique de base, il semble rationnel de confier à l'école une double mission : celle de permettre à cette culture de pénétrer les autres disciplines et celle d'attribuer une place précise à la technologie dans le programme général. Selon l'auteur, aux Etats-Unis, la technologie est à introduire dans le champ d'enseignement des «Techniques industrielles», car elle a pour but essentiel de résoudre les problèmes pratiques de la vie en créant des instruments, des mécanismes efficaces.

• D'après : LEWIS, Theodore ; GAGEL, Charles. Technological literacy : a critical analysis, *Journal of curriculum studies*, vol. 24, n° 2, mars-avril 1992, pp. 117-138.

* * *

Vers une réalité de l'enseignement individualisé

La relation privilégiée du dialogue entre un éducateur et son élève a toujours été considérée comme la situation pédagogique idéale et la mise en évidence par les psychologues des nombreuses différences individuelles entre les élèves a eu pour conséquence le développement d'une pédagogie centrée sur l'enfant que l'on associait à la notion de liberté, d'autonomie dans l'apprentissage.

J. Dewey, fondateur de la philosophie de l'éducation moderne, qui préconise la prise en compte du développement des structures mentales de l'enfant et de ses comportements spécifiques, fut le premier à mettre cette théorie en pratique dans son école de Chicago où le nombre de professeurs pour l'ensemble des élèves était exceptionnellement élevé. Sous son influence les autorités de l'éducation incitèrent dès les années trente, les futurs enseignants à individualiser leur enseignement, incitation réactualisée par le rapport Plowden de 1967 en Grande Bretagne, rapport qui en même temps souligne les risques d'un idéalisme trop naïf et permissif associé à l'enseignement centré sur l'enfant. L'application des recommandations pédagogiques du rapport Plowden a été évaluée dans des classes d'écoles primaires par l'étude «ORACLE» menée en 1980. Cette étude a révélé qu'une certaine forme d'individualisation de l'enseignement avait lieu (beaucoup d'enfants apprenaient de façon autonome et à leur rythme, les interactions avec chaque élève avaient un impact organisationnel) mais que l'apprentissage d'un sujet précis dans une matière scolaire par questionnement, démonstration, orientation exploratoire se faisait avec l'ensemble de la classe. Une étude ethnographique de Bennett en 1984 aboutit aux mêmes conclusions : un groupe d'enseignants considérés, expérimentés, acquis au principe de l'individualisation pédagogique, ne la pratiquaient pas véritablement et dans les classes élémentaires plus de la moitié des tâches s'avéraient inadaptées aux capacités individuelles des élèves, cette proportion augmentant jusqu'à deux tiers dans les classes primaires terminales. Les maîtres, même formés aux techniques de diagnostic des capacités indi-

viduelles, ne peuvent les appliquer dans leurs classes de trente élèves et plus.

Des recherches menées sur les méthodes d'enseignement dans les domaines de la rédaction, des mathématiques, des sciences, tirent des conclusions quelque peu pessimistes. Dans une observation d'écoles secondaires écossaises il était constaté que le travail d'écriture des élèves se composait à plus de 50% de prise de notes, de textes dictés. A l'école primaire, les maîtres s'attachent surtout à la correction formelle, orthographique, grammaticale, qui fait preuve de peu d'amélioration dans le temps alors que l'expression personnelle de l'enfant, non enseignée, progresse. En mathématiques des interviews approfondies d'élèves ont permis de connaître leurs intuitions, leurs formes de malentendus, mais Bennett cite des exemples d'incompréhension des termes, non diagnostiquée par l'enseignant faute de temps, qui empêchent l'élève de résoudre un problème pourtant à la portée de son raisonnement. La recherche de Driver en sciences montre également que malgré une bonne connaissance de la diversité des besoins individuels des apprenants, il apparaît que «... le travail de réflexion imaginaire, analytique, stimulant, fondé sur l'investigation, est accompli par le professeur avec la classe entière», dans le style traditionnel. Globalement, les chercheurs constatent que le niveau cognitif est bas mais ils ne suggèrent pas de moyens réalistes pour individualiser l'enseignement, ce qui supposerait une reconceptualisation radicale de la classe.

L'auteur de cet article oriente son intérêt vers l'apprentissage qui se développe dans la petite enfance, hors de l'école, principalement grâce aux interactions avec les parents ou leurs substituts, au dialogue non verbal puis verbal (les observations ont révélé le degré de sophistication des schémas d'interaction, des codes qui se structurent entre la mère et le bébé). L'acquisition du langage se fait par paliers successifs, la mère s'adaptant spontanément au niveau de réponse de l'enfant et cette «pédagogie naturelle» se révèle beaucoup plus productive que l'enseignement didactique des structures logiques et grammaticales. Ce type d'apprentissage de qualité se retrouve dans certains cas particuliers : l'éducation spéciale fortement individualisée, notamment grâce à la participation pédagogique des parents ; l'enseignement particulier de type préceptorat, dont bénéficient des enfants surdoués ; le tutorat d'université, enseignement rare, difficile mais hautement efficace.

L'enseignement magistral collectif dans lequel chaque enfant saisit ce qu'il peut, fournit des connaissances de base mais il laisse inexploitées beaucoup de potentialités. La validité de l'enseignement individualisé est reconnue de tous et prouvée par des exemples d'apprentissage approfondi. Néanmoins peu de recherches ont été réalisées sur les moyens d'individualiser les cours pour trente élèves en tenant compte des connaissances, des capacités de résoudre un problème de chaque apprenant. Quelques pistes méritent d'être développées : des expériences d'enseignement mutuel entre un adolescent faible lecteur et un enfant de classe maternelle se sont avérées rentables pour les deux parties ; la participation institutionnalisée de retraités au travail en classe, la formation des parents à une aide individuelle complémentaire à l'école, l'«école autrement» ou éducation à domicile expérimentée par des familles américaines non conformistes. D'autres voies sont à découvrir.

- D'après : THOMAS, Alan. Individualised teaching, *Oxford review of education*, vol. 18, n°1, 1992, pp. 59-74.

* * *