

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Il s'agit de présenter dans cette rubrique des comptes rendus d'articles étrangers jugés significatifs.

La traduction et le résumé sont assurés par Nelly Rome.

L'exploitation de l'information écrite à l'école primaire

D'après les recommandations du Département de l'Éducation et de la Science britannique (cf. «English in the national curriculum» 1989), l'objectif du maître quand il enseigne la langue maternelle est de «développer la capacité de lire, de comprendre et de s'adapter à divers types d'écrit». Compte-tenu de ses observations sur les processus d'apprentissage des enfants, M. Mallet étudie comment familiariser les élèves avec le mode d'écriture que représentent les ouvrages d'information.

Le passage du livre narratif - qui raconte une histoire structurée par des événements ordonnés chronologiquement, assez proche du langage parlé- à des documents qui hiérarchisent l'information en points principaux et secondaires, introduisent des concepts abstraits exprimés avec

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 27, 1992

une syntaxe et un vocabulaire différents, représente une étape difficile pour l'enfant. Le recours à ce type d'écrit dépend d'une maturité intellectuelle que l'enfant ne peut généralement pas atteindre seul. Si l'on se réfère au modèle piagétien d'assimilation et d'accommodation, l'enfant doit maîtriser un processus de modification simultanée des concepts nouveaux et de son propre cadre de connaissance afin que les deux s'ajustent. Mais contrairement à l'idée de Piaget, l'interaction sociale notamment dans la classe, joue un rôle essentiel dans l'appropriation du savoir. L'auteur s'efforce de dégager les caractéristiques de style et de présentation des ouvrages de documentation qui parviennent à retenir l'intérêt des enfants.

A partir d'un exemple concret -un projet d'étude des écureuils réalisé par des élèves de 9-10 ans de milieu peu favorisé mais dans un environnement scolaire qui valorise les livres - elle analyse la progression des élèves dans leur recherche d'information et les moyens pratiques par lesquels l'enseignant peut guider ce processus de recherche et permettre un aboutissement concret - en l'occurrence la rédaction d'un petit livre sur les écureuils destiné à un public précis : les jeunes élèves de 7 ans (cours élémentaire). La première phase du projet consiste à organiser les connaissances déjà existantes des enfants sur le sujet. En fonction de cet inventaire M. Mallett introduit la première documentation : un film attrayant, «Un écureuil sur l'épaule» dont le vocabulaire, assez technique, est éclairé par l'image qui génère des commentaires, une sensibilisation à des termes nouveaux et des questions que les élèves sont invités à consigner afin qu'ils prennent conscience du but de la recherche qu'ils vont ensuite devoir effectuer dans des ouvrages informatifs. Une série d'ouvrages de difficulté graduée est alors mise à leur disposition : certains ouvrages présentent la vie des écureuils sous forme d'une histoire chronologique (suivant le cycle des saisons), d'autres proposent un texte équilibré par des illustrations attirantes ; des textes plus difficiles intercalent des informations scientifiques dans le récit ; d'autres ouvrages atteignent un niveau de généralisation exigeant de l'enfant une plus grande maturité (la compréhension des diagrammes, par exemple celui de la chaîne alimentaire, pose des problèmes aux enfants). Mais les textes au langage et aux concepts assez ardues que l'auteur a sélectionnés comme ressources documentaires proposent des notes d'humour, des anecdotes, une diversité de ton qui les rendent moins rébarbatifs pour les élèves. Le fait d'avoir un objectif immédiat -produire un document à la portée d'un public connu, un groupe de camarades plus jeunes, motive fortement les élèves qui imaginent pour leur livre des illustrations, des

jeux éducatifs, discutent en commun de la présentation de l'ouvrage (rédaction d'un sommaire, d'un index, d'un glossaire...) du choix et de l'ordonnement des informations. La constitution de listes sélectives, l'organisation des idées marquent le début d'un travail d'écriture non narrative.

Toutes les difficultés qui entourent l'accès à l'information scientifique pour des enfants en fin d'études primaires peuvent être aplanies grâce à la discussion, à la confrontation des idées avec le professeur et avec les pairs. Le rôle de l'expression orale pour récapituler les connaissances «spontanées» issues de l'expérience quotidienne, puis s'approprier des savoirs nouveaux, l'utilisation de la lecture à voix haute et du commentaire collectif d'extraits de textes répondant à un questionnement précis se révèlent essentiels pour la progression du travail de conceptualisation, dans la mesure où l'enfant, comme le rappelle Bruner, est un être social, qui nourrit sa réflexion de la réaction d'autrui.

- D'après : MALLETT Margaret. Using and sharing ideas from information books in the context of primary school project, *British educational research journal*, 1992, vol 18, n° 1, p. 45-62.

Un exemple de travail scolaire autonome : les projets en classe de sciences

L'idée de s'appuyer sur les intérêts personnels, la motivation de l'élève pour stimuler le processus d'apprentissage a été défendue dès le début du 20^{ème} siècle par Dewey et développée par les progressistes, favorables au libre choix de l'enfant, à son autonomie. Mais cet objectif est difficile à atteindre dans l'enseignement de masse. La notion de travail autonome a été analysée et appliquée à une pédagogie fondée sur l'initiative pour des étudiants adultes mais peu de recherches concernent les conduites autonomes des élèves.

R. Tytler a étudié la valeur des projets de recherche autonomes en enquêtant auprès d'un groupe d'élèves australiens ayant participé au «Science Talent Search» ou STS, sorte de concours des espoirs scientifiques, suivant dans ce but un programme optionnel d'un trimestre à un

an, réservé à l'élaboration d'un projet individuel. Les élèves interviewés ont décrit «l'histoire de leur projet», leur propre impression sur la nature et l'origine de cette expérience. Ce compte-rendu informel était éventuellement guidé par des questions sur les points essentiels. Les élèves avaient entre 10 et 15 ans et appartenaient à cinq écoles dont quatre étaient urbaines et trois de celles-ci, privées.

L'analyse de ces cas permet de tracer un profil de l'élève autonome dont les caractéristiques sont : la volonté de mener la tâche jusqu'à sa conclusion (au prix d'un effort beaucoup plus soutenu que dans un cours «normal») et l'indépendance d'esprit manifestée dans le choix des sources de savoir et les procédures d'expérimentation. Certains élèves ont élaboré une philosophie personnelle en ce qui concerne leur rapport à la science. Ils sont conscients de leur différence par rapport à l'élève traditionnel et l'expriment. D'autres analysent moins leur démarche mais sont capables au hasard des découvertes, de s'adapter en modifiant leur plan initial. Des élèves plus conservateurs, participant au concours comme à une extension des sciences scolaires classiques, ont été conduits à inventer des expérimentations complexes, à enquêter dans des bibliothèques spécialisées et finalement à conquérir leur autonomie. Dans ces parcours de recherche les élèves les plus audacieux ne sont pas forcément les élèves ayant les meilleurs résultats dans le programme traditionnel.

Du point de vue de la validité des connaissances acquises lors de ces projets, on constate que les élèves acquièrent des savoir-faire, des comportements positifs qui constituent une facette très importante de la formation et que simultanément, par le biais de leurs investigations dans les bibliothèques, ils acquièrent une méthodologie et souvent des connaissances théoriques qui dépassent le cadre de leur propre projet (mais tous les projets ne sont pas d'un profit égal sur ce point). Ce savoir théorique est considéré par l'élève comme utile et signifiant car il répond à une nécessité, dans un contexte concret - un problème à résoudre individuellement. La science devient un raisonnement plutôt qu'un contenu. L'accomplissement personnel d'une tâche, depuis la planification, l'exécution jusqu'au rapport final est considéré par les élèves comme un défi relevé, plus gratifiant que le travail scolaire pré-organisé. Les élèves ont été capables de produire une réflexion critique sur leur appropriation du savoir et sur les caractéristiques de leur scolarité dans les disciplines scientifiques.

En ce qui concerne les sources d'inspiration et le soutien apporté à l'élève durant l'élaboration du projet, on est surpris de constater, d'après

les interviews, le faible rôle de l'école, des professeurs, même lorsque les travaux impliquent l'usage du laboratoire de l'école. Dans la majorité des cas les idées sont nées des événements de la vie familiale, d'un état d'esprit de l'ensemble de la famille (intéressée par la biologie, la mécanique etc.). Le projet était en corrélation avec la vie personnelle de l'élève et c'est aux parents et proches que celui-ci a demandé une aide ultérieure. Dans tous les cas examinés ici, les parents se sont montrés concernés et coopératifs. Certains ont apporté une aide technique spécifique mais plus de la moitié ont simplement accompagné leurs enfants dans des centres de ressources, fourni du matériel, encouragé à poursuivre, ce qui est à la portée de la majorité des parents attentifs.

Cette enquête permet de constater que les capacités de formation autonome des enfants sont bien supérieures aux estimations courantes et que l'école n'est pas le seul lieu de manifestation des forces éducatives. Certains élèves, médiocrement performants en classe, se sont révélés parmi les plus inventifs dans le cadre de cette recherche indépendante. L'intérêt personnel de l'enfant est le moteur de cet accomplissement, plus que le niveau scolaire et les contraintes du curriculum ont tendance à priver les élèves de ces occasions d'épanouissement intellectuel.

Mais les résultats très positifs observés parmi des interviewés engagés dans le STS, concours scientifique optionnel, sont-ils généralisables à l'ensemble des élèves ? Cette enquête a montré l'importance décisive de l'environnement familial dans les initiatives scientifiques des élèves. Ceux qui ont été interrogés venaient d'écoles situées en milieu favorisé, avaient des parents disponibles. Le travail indépendant ne correspond pas au tempérament de tous les élèves. S'il implique une relation élève-professeur moins figée, il est difficile à gérer en raison de la multiplicité des sujets abordés et de l'imprévisibilité de son déroulement. De plus il ne peut couvrir la totalité du programme : certaines connaissances disciplinaires doivent être structurées. Cependant l'école doit valoriser les expériences vécues par les élèves et les inciter à l'autonomie.

- D'après : TYTLER R. Independent research projects in school science : case studies of autonomous behaviour, *International journal of science education*, oct.-déc. 1992, vol. 14, n° 4, p. 393-411.

Les effets de l'abandon scolaire sur la vie adulte

Aux États-Unis les enseignants et la population s'inquiètent des conséquences sociales de l'abandon scolaire : chaque année un nombre croissant d'élèves de enseignement public (actuellement 700 000) quittent l'école secondaire avant terme, sans diplôme. Des recherches ont été effectuées sur les caractéristiques de ces jeunes et sur les facteurs favorisant l'abandon des études. Il en résulte une image très négative de ces adolescents, sociaux, perdant l'estime de soi. Mais peu d'évaluations systématiques ont été entreprises sur les conséquences de la déscolarisation à l'âge adulte. La présente recherche tente de combler cette lacune en utilisant la base de données intitulée «High school and beyond» (HS&B) pour comparer les expériences vécues ultérieurement par les jeunes américains «dropouts» et ceux diplômés de l'école secondaire mais sans formation post-secondaire.

Cette recherche est centrée sur trois thèmes principaux :

- étude des différences de caractéristiques entre les élèves sortis du système scolaire et les diplômés, deux ans avant la date du diplôme (1980) : race, sexe, statut socio-économique, performances scolaires, région géographique, localisation plus ou moins urbanisée de l'école, opinion de soi ;

- étude des différences entre leurs expériences humaines sociales, professionnelles en 1986, quatre ans après la fin de scolarité sanctionnée par un diplôme ;

- part du facteur «abandon scolaire» isolé, dans les différences d'adaptation à la vie adulte, lorsque les caractéristiques sociales et culturelles pré-citées sont constantes.

Les chercheurs ont porté leur investigation sur les jeunes ayant participé aux quatre séries de questionnaires réalisés par «HS&B» en 1980, 1982, 1984 et 1986 : soit 2 048 diplômés et 587 jeunes sortis du système scolaire et n'ayant eu aucune équivalence d'examen ni entamé une formation équivalente entre 1982 et 1986. Ils ont utilisé les méthodes d'analyse de régression linéaire simple et de régression multiple. Les résultats de l'enquête révèlent des différences en fonction de toutes les caractéristiques indépendantes, sauf le sexe : les élèves sortis du système

scolaire sont plutôt d'origine hispanique, du Sud et de l'Ouest, des centres urbains, les diplômés sont plutôt des «White» du Nord-Est habitant en zone rurale ou suburbaine. Le statut socio-économique et le rendement scolaire des jeunes sortis du système scolaire sont inférieurs à ceux des diplômés. Seul résultat inattendu : le degré d'estime de soi n'est pas différent. En ce qui concerne le vécu de ces individus, les différences sont significatives : les diplômés des deux sexes participent plus à la politique, votent plus, les diplômés de sexe masculin consomment moins d'alcool, participent plus aux activités religieuses et syndicales, les femmes diplômées participent plus aux activités sportives ; sur le plan professionnel les diplômés du sexe masculin connaissent moins le chômage, changent moins d'emploi mais le degré de satisfaction dans le travail est similaire. Au contraire le taux de chômage et de changement d'emploi est plus fort chez les femmes diplômées mais la satisfaction dans le travail est supérieure (cette différence peut s'expliquer par le fait que nombre de jeunes filles abandonnant l'école, certaines enceintes, ne rentrent pas dans le marché du travail). Les salaires sont similaires chez l'ensemble des hommes et légèrement supérieurs chez les femmes diplômées même à caractéristiques sociales et culturelles constantes.

En interprétant ces résultats, il faut tenir compte de certaines limitations des données fournies par «HS&B» ; en effet on a analysé l'abandon scolaire à partir de la 10^{ème} année de scolarité alors que les plus défavorisés (4 à 7 %) abandonnent plus tôt. De plus la troisième enquête ayant été réalisée par correspondance, voire par téléphone, les non diplômés les plus démunis socio-économiquement, sans domicile fixe, n'ont pu répondre. Ils ont donc été éliminés de l'étude comparative. L'évaluation de l'estime de soi a été faite avec seulement 6 items (contre 30 à 80 dans les tests approfondis). La consommation d'alcool a été considérée mais non ses effets concrets sur le vécu. Il est donc probable que les différences entre les élèves sortis du système scolaire et les diplômés dans leur expérience d'adulte aient été sous-estimées.

Globalement cette étude révèle diverses conséquences négatives de l'abandon scolaire. L'adulte sans diplôme est partiellement en marge de la société, ce qui plaide en faveur du développement de l'éducation permanente. Mais pour apprécier tout l'impact d'une scolarité inaccomplie il faudrait prolonger cette observation sur une plus longue période de la vie des sujets.

- D'après : McCAUL Edward J., DONALDSON Jr Gordon A., COLADARCI Theodore, DAVIS William J. Consequences of dropping out school : findings from High School and Beyond, *The journal of educational research*, mars-av. 92, vol. 85, n° 4, p. 198-207.

Une approche interprétative de l'inégalité à l'école

La dichotomie entre macro et microsociologie s'est appliquée également dans le domaine spécifique de la sociologie de l'éducation au détriment d'une conception nuancée des interrelations sociales : les études macro-sociologiques s'orientent vers les concepts de contraintes économiques, de mécanismes capitalistes, les études microsociologiques s'intéressent aux réponses individuelles à ces contraintes. Les recherches sur le terrain, dans les écoles, les communautés, ont permis une analyse plus fine des expressions, des actes de la vie quotidienne.

Selon H. Mehan, professeur à l'Université de San Diego, les recherches ethnographiques représentant la tradition interprétative ont contribué triplement à l'élaboration des théories qui rendent compte de l'inégalité sociale :

- elles ont nuancé le déterminisme excessif des macrothéories expliquant cette inégalité en termes purement économiques, grâce à l'introduction de composantes culturelles. Les théories de Bourdieu et de Passeron sur le capital culturel des classes dominantes ont été complétées par des études sur les stratégies des parents vis-à-vis de l'école et sur les langages de l'école et des différentes catégories de familles et des solutions palliatives suggérées ;

- elles ont restitué une part des responsabilités à l'individu, ou au groupe d'individus, dans l'évolution plus ou moins favorable de son statut social et professionnel, l'individu reproduisant ou non les comportements habituels -donc attendus- de sa catégorie sociale, ethnique ;

- elles ont ouvert de nouveaux horizons sur les relations entre les pratiques institutionnelles et le parcours de l'élève dans la scolarité puis dans la société.

Les théories de la résistance ont initialement donné une vision trop romantique de l'indiscipline des élèves considérée comme une preuve de non conformisme, de rejet de l'idéologie de performance scolaire alors qu'elle peut n'être le fruit d'aucune réflexion critique. Elles constituent cependant un progrès par rapport à la théorie de la reproduction car elles

introduisent la médiation culturelle entre les forces structurelles et l'action humaine.

Un autre aspect des relations entre l'intervention humaine et les structures sociales est représenté par l'«action constitutive» qui détermine la signification des événements, des situations, à travers ce qu'expriment les conventions culturelles, les pratiques institutionnelles et les règles constitutives qui permettent l'action humaine en fonction de droits et de devoirs établis. Les pratiques institutionnelles à l'intérieur de l'école s'apparentent aux règles constitutives de la vie quotidienne ; ce sont elles qui déterminent la validité du comportement de l'élève : par exemple l'appréciation des réponses de l'élève à des tests par un psychologue aboutit à une évaluation du quotient intellectuel de cet élève, le jugement du professeur porté sur le travail en classe s'y ajoute et l'ensemble des évaluations conduit à une orientation du sujet vers des filières scolaires spécifiques. L'importance de l'action constitutive des éducateurs est particulièrement claire dans le processus de placement en classes spéciales pour enfants retardés : des critères autres que les caractéristiques objectives influent sur ce placement. Dans une enquête réalisée par Mercer on constate que pour un même QI de 80, 64 % seulement des jeunes étaient orientés vers des classes spéciales et parmi ceux-ci la proportion de garçons, de pauvres, d'hispaniques est très supérieure à la répartition nationale. De même le diagnostic du handicap, puis le placement en classe spéciale dépend aussi de circonstances pratiques : par exemple si l'emploi du temps des psychologues du district scolaire est saturé, si le district doit envoyer l'enfant dans une école spéciale située dans une autre localité, si l'enfant est hispanique, dans une classe bilingue et que l'enseignant craigne qu'en classe spéciale son langage ne soit pas compris, il peut ne pas être identifié comme nécessitant un enseignement spécial, malgré un QI inférieur à la normale.

Si l'on veut rendre compte de façon pertinente des inégalités, la notion de classe sociale doit être complétée par des éléments culturels tels que le milieu ethnique, les histoires de vie scolaire, les relations famille-école et l'appartenance à des bandes. La compréhension de la structure de l'inégalité passe par l'analyse des mécanismes interactionnels qui génèrent une telle structure : c'est ce qui justifie les études interprétatives.

- D'après : MEHAN Hugh. Understanding inequality in schools : the contribution of interpretive studies, *Sociology of education*, janv. 1992, vol. 65, n° 1, p. 1-20.

L'école publique menacée par l'idéologie de consommation

Les Américains considèrent l'éducation comme le fondement du redressement économique de la société. Cette foi se heurte aux constatations empiriques des universitaires car les faits ne confirment pas ce pouvoir du système scolaire sur le monde de la production. Mais elle peut s'expliquer par l'histoire de la création d'une identité nationale américaine à partir d'immigrants d'origine très diverse par le biais de l'école commune, formatrice des citoyens. Néanmoins, depuis les années 80, l'école publique a subi une perte de prestige, les diplômés scolaires et universitaires pouvant difficilement s'adapter aux exigences de la compétition économique mondiale en évolution très rapide. Simultanément les écoles privées gagnaient des points (cf. Coleman et Hoffer, 1987) et l'argument de la loi du marché, de la libre concurrence, était invoqué pour justifier l'expansion du secteur privé. Certains réformateurs souhaitent briser le monopole du système scolaire public en traitant l'école comme un bien de consommation parmi d'autres. L'idéologie de la participation du citoyen à une communauté est considérée comme désuète par des responsables des politiques éducatives qui lui préfèrent les mécanismes du marché (cette orientation a déjà pris effet en Grande-Bretagne depuis 1988).

P.W. Cookson examine les origines et l'impact de l'idéologie de libre entreprise appliquée à un mouvement conservateur de réforme de l'éducation. Cette réduction du contrôle de l'État n'est pas l'expression d'une volonté majoritaire des parents dont le principal souci, d'après les sondages, concerne le manque de discipline et la qualité de l'enseignement. L'auteur estime que si l'éthique du consommateur se substitue à l'éthique du citoyen, le système d'enseignement public actuel sera condamné. Cette idéologie de consommation en tant que forme du discours public est examinée par Cookson. Il distingue la politique du libre choix de l'école inspirée par des observations empiriques sur le fonctionnement concret des écoles et celle inspirée par la loi du marché, politiques qui impliquent des réformes de la gestion de l'éducation différentes. Les «pragmatiques» sont généralement des experts, des éducateurs qui ont

observé les «alternative schools», écoles non traditionnelles et pensent que la diversité de l'offre scolaire peut alléger le poids de la bureaucratie du système d'enseignement public et améliorer l'environnement éducatif. Les adeptes de la loi du marché considèrent celle-ci comme un instrument de sélection des élèves et cherchent a posteriori à justifier son efficacité, en exploitant éventuellement les arguments des pragmatiques. La concurrence entre les écoles pour l'obtention de crédits, le choix des professeurs et des élèves est considérée comme génératrice d'innovations et de bonnes performances (cf. Paulu, 1989 : «Improving schools and empowering parents : choice in american education»). Dans cette optique le financement public des établissements scolaires privés est approuvé.

L'auteur examine le «credo de la libre entreprise» et tente de prévoir les effets d'une éventuelle dérégulation du système d'enseignement public. Certains (cf. Chubb et Moe, 1990 : «Politics, markets, America's schools») considèrent la notion de choix comme une panacée parce que «la responsabilité des choix éducatifs est décentralisée vers les plus concernés» (les parents et les élèves) ; mais ils déforment la réalité en idéalisant le fonctionnement du système de marché : le loi de la concurrence ignore les besoins des élèves défavorisés et elle peut donner lieu à des manipulations frauduleuses puisque l'école doit «se vendre». La promesse d'une réforme de l'éducation sans peine et peu coûteuse est illusoire. La victoire de l'idéologie de consommation entraînerait, comme c'est le cas de l'industrie de la santé, privatisée, une augmentation du coût pour le consommateur et creuserait le fossé entre les races et les classes sociales.

Les écoles publiques ont résisté aux critiques parce qu'elles remplissent une mission de la démocratie : elles s'efforcent de donner à chacun des chances égales d'éducation. Si l'État abandonne le contrôle du système public d'enseignement, dans un contexte de compétition acharnée on assistera à «une lutte pour la survie dans le domaine de l'éducation» qui dressera les élèves et leurs familles les uns contre les autres.

- D'après : COOKSON Jr Peter W. The ideology of consumership and the coming deregulation of the public school system, *Journal of education policy*, juil-sept. 1992, vol. 7, n° 3, p. 301-311.

Révision de la comparaison entre élèves japonais et élèves américains

La qualité du système d'enseignement américain fait depuis longtemps l'objet de critiques (cf. le rapport gouvernemental «A nation at risk»), avivées par la crainte de la suprématie économique japonaise. L'inquiétude des Américains devant la supériorité des performances des élèves japonais sur celles des élèves américains a intensifié le mouvement pour la réforme de leur enseignement et des examens et la mise en doute de l'efficacité et de la motivation de leurs enseignants. L'enquête comparative menée au début des années 80 dans 21 pays sur les résultats en mathématiques -second international mathematics study (SIMS)- par l'IEA (International association for the evaluation of performances) a révélé l'écart existant entre les États-Unis et le Japon dans le domaine essentiel des résultats en mathématiques. L'idée d'une supériorité globale du système culturel et économique japonais a pris corps et suscité de nombreuses études qui en expliquent les différents aspects.

I. Westbury, spécialiste des politiques d'éducation et des théories des curricula réexamine l'enquête de l'IEA, en introduisant dans son analyse la variable «contenu du programme» et montre que ces différences de contenu justifient certaines inégalités de résultats aux tests et qu'à des éléments de programmes comparables correspondent des résultats à peu près similaires. Les responsables de l'enquête de l'IEA ont administré des tests à deux groupes de population scolaire :

- une population A -la classe d'âge des élèves de 13 ans (8ème année aux États-Unis, 7ème année au Japon) ;
- une population B -les élèves de classe secondaire terminale spécialisés en mathématiques ;

En ce qui concerne la population A, on constate qu'il existe quatre types de programmes pour les élèves américains : un programme «compensatoire», un programme «ordinaire», un programme «enrichi» et un programme d'«algèbre» proprement dit, tandis que les élèves japonais suivent un programme unique. Seuls les élèves américains en cours d'«algèbre» et «enrichi» ont couvert le programme d'algèbre

correspondant aux tests du SIMS dans les mêmes proportions que les élèves japonais. Or ils représentent les 20 % d'élèves les meilleurs de la cohorte des jeunes de 8^{ème} année. I. Westbury a comparé leurs résultats à ceux des 20 % d'élèves japonais les meilleurs de la cohorte d'après les pré-tests de début d'année, afin d'éliminer le facteur «différence d'aptitude». Lors qu'on établit cet appariement on constate que les résultats des élèves américains sont comparables à ceux des japonais.

La même hétérogénéité des contenus d'enseignement fait obstacle à la comparaison internationale des résultats des élèves de classe terminale spécialisée en mathématiques supposés avoir étudié les fonctions élémentaires et l'analyse des problèmes s'y rattachant. A l'époque de l'enquête de l'IEA (début des années 80) le programme de mathématiques des classes terminales américaines était encore rarement centré sur l'étude des fonctions, contrairement aux programmes européens. Seulement 20 % des élèves de la population B suivaient un cours comprenant les items concernant les fonctions algébriques testés par l'enquête SIMS et pouvaient donc être comparés à la cohorte d'élèves de terminale japonais. Pour ce seul groupe l'écart de performance avec la population B japonaise est réduit mais persiste (69 % de réponses correctes pour les japonais, 48 % pour les américains). Mais il faut tenir compte de l'influence de l'organisation des programmes dans cette inégalité : on constate que sur les 46 items correspondant aux fonctions algébriques testés par le SIMS environ 24 ont été étudiés avant la classe terminale au Japon contre seulement 4 aux États-Unis. Les élèves japonais ont disposé de plus de temps pour assimiler les connaissances. D'ailleurs les résultats des élèves américains varient selon les sous-domaines d'étude des fonctions, en fonction des opportunités d'approfondissement, par exemple : écart de résultat avec les Japonais faible en ce qui concerne la différenciation, fort en ce qui concerne l'application des intégrales).

On peut donc conclure que le niveau des élèves américains et la compétence de leurs professeurs ne sont pas réellement à mettre en cause mais que les programmes japonais en mathématiques sont mieux structurés. L'analyse détaillée des résultats fait apparaître qu'à programme équivalent les professeurs obtiennent de leurs élèves des résultats presque égaux à ceux des élèves du Japon. Les conclusions alarmistes tirées des évaluations de l'IEA ont été trop hâtives et la question finale que l'on peut se poser porte sur le bien fondé des comparaisons internationales car une nation constitue une variable très ambiguë, qui masque autant de faits qu'elle en révèle.

- D'après : WESTBURY Ian. Comparing american and japanese achievement : is the United States really a low achiever? *Educational Researcher*, juin-juil. 1992, vol. 21, n° 5, p. 18-26.

La pédagogie critique dans l'éducation aux médias

L'éducation aux médias dans les écoles britanniques a historiquement été accueillie comme l'instrument d'une politique de changement progressiste du système éducatif et d'une prise de conscience par les élèves des idéologies dominantes et de leur propre pouvoir de résistance à ces idéologies. Selon D. Buckingham, ces ambitions ne se sont pas concrétisées. L'éducation aux médias n'a pas bénéficié d'une théorie de l'enseignement cohérente.

L'enseignement sur les médias a souffert des contradictions entre une vocation populiste et une tendance à l'intellectualisme obscur qui conduit à négliger la pédagogie pratique, tant au collège qu'à l'université. Les ouvrages traitant de ce domaine d'étude, centrés sur la théorie, proposent de parcimonieuses « suggestions d'enseignement » et ne donnent pas d'exemples d'application de ces actions pédagogiques. Durant les années 70-80, les débats sur la pédagogie des médias ont souvent oscillé entre deux positions : tantôt celle-ci est considérée comme une démystification, un moyen de donner accès aux étudiants à des informations dont ils étaient jusqu'à présent privés par les médias institutionnels, tantôt elle est vue comme un moyen de formation à l'analyse critique s'inspirant méthodologiquement du structuralisme et de la sémiotique (par exemple, la critique des stéréotypes racistes ou sexistes diffusés par les médias). Une certaine approche de la théorie de l'éducation rejette la notion de programme scolaire purement utilitaire et revendique le droit pour tous les élèves à un savoir formel, académique, permettant d'accéder à la culture dominante pour la transformer. L'approche opposée consiste à valoriser la culture spécifique des jeunes, traditionnellement occultée par l'école, en reconnaissant aux élèves une expertise normalement attribuée aux seuls enseignants. Il semble que de telles positions, toutes deux se voulant progressistes, surestiment les possibilités de changement radical. La suppression des relations de pouvoir entre les élèves et les professeurs n'est pas plus aisée à établir dans le contexte d'études sur les représentations télévisées que dans celui de l'étude de la poésie et risque d'ailleurs de n'être pas bénéfique pour l'acquisition du savoir. Pour mettre en oeuvre une pédagogie critique efficace il est nécessaire d'élaborer une théorie de l'apprentissage qui évalue les rela-

tions entre la connaissance spontanée des médias, dans la vie quotidienne et la connaissance formelle acquise à l'école.

L'éducation aux médias s'est largement développée durant les dix dernières années avec pour conséquence une banalisation de cette discipline enseignée au départ à une minorité très motivée et un certain flottement dans les objectifs des éducateurs : l'éthique progressiste est plus présente dans les écoles primaires britanniques où l'enseignant part de la connaissance de l'enfant. L'éducation aux médias, généralement assurée par les professeurs d'Anglais, nécessite que l'on réfléchisse aux différences théoriques et pédagogiques entre ces deux disciplines. L'introduction de l'étude de médias comme sujet d'examen au «General Certificate of Secondary Education» justifie qu'on élabore un cadre conceptuel propre à cette discipline devenue «académique», les concepts clé étant le langage (ses codes), la représentation, l'institution, l'auditoire. Mais l'apprentissage conceptuel doit être facilité par des références à des faits et la compréhension évaluée. Selon la perspective de Vygotsky, les enfants se construisent spontanément des concepts sur les médias, l'intervention du professeur leur permet ensuite d'explicitier leur savoir, de prendre de la distance par rapport à l'expérience immédiate : l'introduction à la terminologie des concepts scientifiques constitue la première étape de l'assimilation, le langage étant un outil d'élaboration de la pensée. Mais le langage «académique» risque de se substituer au discours spontané à travers lequel les jeunes comprennent les médias, au lieu de se construire à partir de ce discours.

Des recherches faites par D. Buckingham sur la culture télévisuelle des jeunes à partir de l'analyse de discussions de petits groupes d'enfants de 7 à 12 ans montre que ces jeunes séparent bien la réalité de l'image, qu'ils adaptent leur discours au contexte : face à des interlocuteurs adultes (des professeurs) qui désapprouvent l'influence de la télévision sur les jeunes, ils sont capables d'une critique très sophistiquée des émissions que pourtant ils suivent avec plaisir. De plus la critique a tendance à devenir une critique de classe : le mépris affiché pour les spectacles populaires s'étend à l'auditoire qui y assiste. Les enfants répondent différemment selon leur origine sociale : les jeunes de classe moyenne ont tendance à élaborer un discours critique dépassant la réaction au premier degré aux programmes présentés, les élèves les plus âgés faisant assaut d'ironie et se forgeant une image de «consommateur avisé». Les jeunes de classe ouvrière sont moins déférents envers l'interviewer, leur discours est plus spontané.

L'auteur tente dans cet article de discerner les conséquences bénéfiques et les effets pervers de l'accès à un discours académique critique sur les médias. Idéalement l'acquisition d'un langage conceptuel scientifique permet à l'élève de mieux contrôler son processus de pensée. Mais le développement de l'esprit critique risque de conduire à «une forme de cynisme intellectuel» qui dévalorise les sous-cultures des jeunes et leur rapport affectif aux médias. Les concepts, les méthodes de réflexion que les professeurs proposent aux étudiants ne constituent pas un savoir neutre, ils sont eux-mêmes des instrument idéologiques.

- D'après : BUCKINGHAM David. Media education : the limits of a discourse, *Journal of curriculum studies*, juil-août 1992, vol. 24, n° 4, p. 297-314.