

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

Les adolescents russes jugent leur école

L'enseignement public russe connaît une crise : les adolescents ont une attitude négative envers l'école et agressive envers les professeurs. N. Isaicheva a entrepris une étude des facteurs qui orientent les élèves vers une telle attitude ou au contraire vers une attitude positive, notamment ceux qui dépendent des pratiques pédagogiques et pourraient être modifiés dans la mesure où le gouvernement est désormais conscient de la nécessité de centrer la pédagogie sur l'enfant, de prendre en compte ses aspirations, sa personnalité.

Les éducateurs d'idées avancées croient en l'efficacité d'une pédagogie fondée sur la coopération, c'est-à-dire le travail en commun, le partage des intérêts dans les activités, déjà appliquée dans le domaine extra-curriculaire et qui devrait être étendue à l'apprentissage des disciplines. Les données de l'enquête ont été obtenues grâce à des questionnaires remplis par des élèves et des professeurs et par une rédaction libre

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

des élèves au sujet «du genre d'école dans laquelle ils iraient avec plaisir». 620 élèves de six écoles d'enseignement général de la ville de Tula, en 8ème et 9ème année (48,6 % de garçons, 56,4 % de filles) ont participé à l'enquête. Le statut social de leurs familles était représentatif de celui des habitants de la ville, mais les écoles en site rural ou purement ouvrier n'étaient pas représentées. 140 professeurs ont participé à l'enquête dont 10 % d'hommes, ayant une expérience professionnelle de 1 à 35 ans, et représentant toutes les disciplines enseignées. La cohérence des résultats des questionnaires et des idées exprimées dans les rédactions a été vérifiée.

L'enquête met en valeur l'importance que les jeunes attachent à l'école : ils espèrent y acquérir un «savoir solide» qualitativement, y être préparés à devenir des adultes cultivés et capables de prendre des décisions. Leur point de vue rejoint en cela l'opinion des professeurs. Parmi les suggestions faites par les élèves pour permettre d'atteindre ces objectifs, les plus fréquemment citées sont :

- des méthodes pédagogiques attractives (des jeux concours, des débats, des compétitions entre deux classes...)
- le droit de choisir eux-mêmes les sujets dans le cadre de l'enseignement de base, un certain nombre de cours non obligatoires, la suppression des grades qui créent une contrainte gênant l'apprentissage et la liberté d'expression.
- la réduction des devoirs du soir au profit de lectures complémentaires et de travail indépendant.
- l'allègement des programmes avec néanmoins l'introduction d'une formation à la réflexion sur les phénomènes (par des notions de philosophie, psychologie...).
- la réforme des ouvrages d'histoire.

On constate que les élèves critiquent les incitations à l'étude imposées de l'extérieur, réclament plus d'autonomie. Les sujets de conflit avec les professeurs sont directement liés à l'enseignement, jugé trop routinier par 38 % des élèves, avec trop de devoirs à la maison, ce qui provoque des absences aux cours. Moins de 10 % des élèves s'estiment satisfaits de l'école, mais ils s'accusent eux-mêmes d'être «paresseux», alors que les psychologues y voient la conséquence d'une mauvaise exploitation des intérêts de l'élève par l'école.

Les réponses et les rédactions des élèves permettent de connaître les représentations qu'ils se font du professeur : le professeur idéal connaît bien sa discipline, est juste, maître de lui, s'autocritique, pratique une

pédagogie imaginative. Quant aux défauts du professeur réel, les plus souvent cités sont l'irritabilité (57 %) et le manque d'équité (53 %) alors que les professeurs eux-mêmes reconnaissent l'irritabilité mais s'estiment justes. Les élèves, et non les professeurs, mettent en relief la nécessité pour l'enseignant de connaître la psychologie développementale.

L'image de la relation élève-professeur diffère également entre les élèves et les enseignants : 45 % de ces derniers jugent leurs relations bonnes alors que seulement 10 % des élèves jugent que les professeurs tiennent compte de leur opinion, 9 % les aiment, 4,5 % voient en eux un conseiller ou un confident. Un tiers des élèves estime que les rencontres des enseignants avec leurs parents leur créent des problèmes de relation avec le professeur. Plaçant cette relation avec les professeurs au 3ème rang de leurs préoccupations, 45 % des élèves suggèrent des changements : une meilleure sélection et formation professionnelle des enseignants, le droit pour l'élève de choisir ses professeurs, le respect de l'élève (les jeunes refusent les mesures vexatoires qui les rabaisent aux yeux de leurs pairs et la subordination). Néanmoins les élèves recherchent l'aide du professeur et non l'appropriation du pouvoir.

L'étude a également porté sur une évaluation des apports des activités extra-scolaires – nombreuses dans le système éducatif russe – dans le domaine du développement de la personnalité. Dans leur rédaction, 37 % des élèves se plaignent d'un enrôlement forcé et seulement 8 % étaient satisfaits de leur participation à une session, à un club. De même que dans les études générales, ils souhaitent plus de liberté. Il s'avère que toute tentative pour imposer des centres d'intérêts (esthétiques, sportifs...) provoque une réaction de rejet des activités extra-curriculaires et parfois de l'ensemble du système. En joignant les informations issues du questionnaire, on constate que 74 % des élèves ne désirent s'impliquer dans aucune activité alors qu'environ la même proportion d'entre eux désirent transformer l'école. Cette contradiction peut s'expliquer par le fait, remarqué par un élève de 8ème année, que les jeunes «ne savent pas travailler seuls, étant habitués à travailler sous la contrainte».

Il ressort de cette étude que la pratique des professeurs ne prend pas assez en compte l'opinion et les besoins des élèves et que l'impossibilité pour ces derniers d'infléchir le cours des événements annihile leur enthousiasme idéologique. En comparant deux écoles aux caractéristiques externes similaires, on a révélé des différences d'attitude des élèves dues à la qualité variable des méthodes pédagogiques et des interactions avec les professeurs, ainsi qu'au style de direction. Dans l'une des deux

écoles, ces facteurs étaient négatifs, 42 % des élèves critiquaient vivement l'établissement, 25 % souhaitaient changer contre respectivement 3,7 % et 4 % dans l'autre établissement.

Le fort degré d'insatisfaction des adolescents implique la nécessité de transformations profondes. Les enseignants attribuent cet échec de l'école surtout à un manque de moyens et en partie à eux-mêmes, mais il sont plus nombreux que les étudiants à ne pas croire à une possibilité de changement.

- D'après : ISAICHEVA, N.D. School through the eyes of students and teachers. *Russian Education and Society*, Déc. 1992, Vol. 34, n° 12, p. 6-20.

La prévention de l'abandon scolaire

Aux États-Unis, la lutte contre l'abandon des études à l'école secondaire est devenue un objectif prioritaire des responsables de l'éducation et a suscité des initiatives stratégiques très diverses mais confuses, laissant l'homme de terrain – le professeur – désorienté, voire sceptique.

Cependant le principal artisan du succès de telles entreprises est justement le praticien, dont le contact avec l'élève est déterminant. Cet article décrit des stratégies efficaces pour retenir les jeunes au sein de l'école et propose à l'enseignant des moyens d'action.

Parmi les facteurs susceptibles d'encourager les élèves en difficulté à ne pas quitter l'école, la qualité de l'ambiance créée dans la classe est décisive : le professeur peut éviter que ces élèves peu performants se sentent écartés (assis dans le fond de la classe, moins souvent interrogés, plus souvent interrompus lorsqu'ils répondent, moins gratifiés de marques d'attention non verbales). Les systèmes institutionnels de mise à l'écart sont également préjudiciables à l'assiduité scolaire : pratique de redoublement, placement dans des «classes spéciales», dans des filières spécifiques. Pour remédier au risque de désaffection de l'école, le professeur doit accorder de l'intérêt à chaque individu et utiliser des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins et aux compétences de chacun : favoriser l'enseignement mutuel en donnant un rôle actif aux élèves à risque dans leur domaine d'aptitude (par exemple le sport ou la musique...), individualiser le rythme de travail, proposer des tâches en équipe, créer un climat positif, sécurisant, dans la classe.

Par ailleurs, le professeur est pour les élèves un miroir, qui ne doit pas leur renvoyer une image dévalorisante d'eux-mêmes mais renforcer

l'estime de soi. Chaque enfant doit bénéficier de la même qualité d'écoute, de l'attente d'un bon résultat. On a en effet constaté (Cf. Nave, 1991) que la confiance en soi a une part aussi importante dans le succès scolaire que le quotient intellectuel, or le professeur peut agir sur le premier facteur, non sur le second.

Un processus efficace pour la prévention de l'abandon précoce des études est l'engagement des élèves dans des programmes qui proposent une alternative à la classe traditionnelle. Cela nécessite de la part des districts scolaires la capacité d'attirer dans ces programmes des professeurs expérimentés, prêts à adapter leurs méthodes de travail à un public hétérogène, capable de maintenir la discipline, ceux-là mêmes qui enseignent le plus souvent dans les classes orientées vers les études supérieures. Il faut donc surmonter une certaine désolidarisation vis-à-vis des expériences d'éducation moins académiques. Un comportement sympathisant de toute la communauté enseignante influence aussi positivement l'attitude des élèves plus brillants envers leurs camarades déstabilisés par les échecs.

L'attention portée aux élèves à risque doit se traduire par un contrôle de l'assiduité, l'absentéisme des plus jeunes étant un facteur de prédiction de l'abandon scolaire ultérieur. Ce contrôle, et conséquemment l'avertissement des parents, assez facile à l'école primaire avec un maître unique, exige une organisation rigoureuse dans les grands établissements secondaires. Pour éviter la spirale de l'absentéisme il est nécessaire que le professeur aide l'élève défavorisé à rattraper systématiquement les devoirs manqués. On peut également chercher pour les élèves en difficulté des «tuteurs» – étudiants adultes ou retraités bénévoles – qui leur apportent un soutien académique et surtout, constituent un modèle positif auxquels ils puissent s'identifier.

Dans beaucoup d'écoles moyennes américaines, des professeurs-conseillers rencontrent les élèves en difficulté soit individuellement, soit en petits groupes de discussion, dans une ambiance informelle, dédramatisante. De tels mentors compensent la sécheresse de l'enseignement centré sur les contenus et les exigences de résultats scolaires.

Au niveau de la coordination de toutes les stratégies de prévention de l'abandon scolaire dans l'école et des relations avec l'aide extérieure, le rôle du directeur d'établissement est déterminant. Il doit favoriser la communication des expériences de tous les membres du personnel, susceptibles d'améliorer la relation avec les élèves en difficulté (donc «difficiles») et dynamiser l'équipe éducative. Le directeur doit aussi

stimuler la coopération entre les enseignants et les travailleurs sociaux des diverses agences sanitaires et sociales qui peuvent contribuer au développement physique et psychologique de l'enfant, indispensable à son activité scolaire, car le professeur est plutôt formé à travailler isolément. Dans de nombreux districts scolaires, des services d'information et de planning familial participent au suivi des adolescentes enceintes (en nombre croissant), les aidant à reprendre l'école.

Les parents ont eux aussi un rôle influent dans la détermination de l'élève à poursuivre ou non sa scolarité : ceux qui abandonnent ont en majorité des parents indifférents au monde scolaire. Impliquer les parents est donc une tâche primordiale mais délicate. Le maître d'école primaire joue un rôle décisif dans la création des liens entre l'école et les parents, car les relations doivent s'établir dès le début de la scolarité. Un contact écrit avec les parents est souhaitable : lettre d'accueil en début d'année, note d'information hebdomadaire, invitations à participer à des activités scolaires ou extra-scolaires qui peuvent rapprocher la famille de l'école en favorisant une connaissance mutuelle. Les conversations avec les parents doivent porter sur des aspects positifs, et pas seulement sur des situations d'échec ou d'inconduite.

Quelle que soit la qualité des programmes compensatoires, des services de prévention extra-scolaires, le professeur joue un rôle clé dans leur réussite en raison de son interaction quotidienne avec les élèves : il est le collaborateur indispensable aux autres professionnels du soutien aux jeunes en difficulté.

- D'après : BUCCI John A., REITZAMMER Ann F. Teachers make the critical difference in dropout prevention. *The Educational Forum*, Fall 1992, Vol. 57, n° 1, p. 63-69.

La réforme scolaire de Chicago : une étape historique

Mickaël Katz analyse la réforme du système éducatif lancée par la ville de Chicago en 1989 à la lumière de 150 ans d'histoire de l'éducation en milieu urbain. Par cette loi, les 600 écoles de Chicago établissent chacune un conseil scolaire (6 parents, 2 représentants de la communauté, 2 professeurs, le directeur) qui contrôle les programmes, l'administration, l'utilisation des fonds de l'État, embauche le directeur (pour un mandat

de 4 ans), ce dernier choisissant les enseignants et ayant la possibilité de les renvoyer en cas d'incompétence. Cette réforme a pour but de décentraliser le système scolaire mais aussi celui d'engager un processus de changement des structures et des contenus de l'enseignement et de démocratiser le pouvoir décisionnaire en matière d'éducation.

L'auteur tente de situer cette expérience dans le flux de l'histoire sociale des États-Unis et dans le contexte du vaste mouvement de réforme de l'enseignement public des années 80. Il trace l'historique de la bureaucratisation du système éducatif des grandes villes, justifié par des arguments d'économie, de spécialisation des tâches, d'efficacité et remarque que dès la fin du XIX^{ème} siècle, des précurseurs ont stigmatisé le mauvais rapport qualité de l'éducation/coût de fonctionnement institutionnel. Peu à peu les experts, les professionnels de la vie scolaire ont écarté du pouvoir les citoyens, les parents d'élèves. Le rejet de ces modèles conventionnels d'organisation constitue un défi à la hiérarchie administrative issue de la pratique institutionnelle.

Mais les réformateurs sont confrontés à des résistances car les précédentes vagues d'innovation se sont traduites par un alourdissement de la tâche des enseignants sans compensation morale ou financière et ceux-ci, sommés de changer leurs pratiques professionnelles, ont reçu peu d'aide appropriée. Les réformes d'organisation ont également été souvent contournées par les administrateurs : par exemple l'intégration des «Kindergarten» imposée aux écoles primaires, a dénaturé leur objectif pédagogique, transformant ces classes vouées aux enfants déshérités en banals cours préparatoires au premier grade élémentaire. L'insuccès des précédentes réformes est peut être dû au manque de vision globale : tantôt on a voulu modifier les comportements des professionnels sans modifier les structures, tantôt on a réformé les structures sans concertation avec les intéressés. La réforme de Chicago est une première expérience majeure de rénovation simultanée du système et de la profession enseignante.

La réforme de Chicago est également inscrite dans le contexte des grands mouvements sociaux qui se sont développés ces trente dernières années dans les grandes villes (mouvement pour les droits civiques, pour la protection des quartiers, pour la lutte anti-pauvreté...). Ces mouvements ont assuré une formation des adultes sur les sujets critiques, politiques, stratégiques. La démocratisation de l'information a libéré les citoyens de la tutelle des professionnels. Les principaux changements sociaux aux États-Unis sont l'œuvre de telles actions de masse plutôt que

des partis politiques. Mais l'expansion de ces mouvements les transforme en coalitions hétérogènes donc fragiles, susceptibles de déclin d'énergie. Enfin ces mouvements populaires ont besoin d'opposer aux professionnels des arguments étayés par des données précises : il leur faut la collaboration de «nouveaux experts» partageant leur idéologie. La coalition non politique qui s'est mobilisée pour changer le système scolaire de Chicago est conforme au modèle de mouvement social urbain dans son refus de la bureaucratie, son désir de partager du pouvoir entre les administrateurs et les citoyens concernés et son effort d'autoformation en matière de gestion de l'éducation.

Le processus de réforme scolaire de Chicago se développe sur un fond de lutte raciale, l'après-guerre ayant entraîné au centre des villes industrielles une migration de Noirs, suivie par celle des Latino-Américains et parallèlement un exode des Blancs. Il en a résulté une compétition violente entre les Blancs pauvres, les Noirs et les «Latinos» pour la suprématie, notamment sur le terrain scolaire. L'accès des Noirs à une promotion dans l'administration du système d'éducation a coïncidé avec le marasme financier des districts scolaires (dû notamment au départ des contribuables aisés hors de la cité), qui a amené les réformateurs à supprimer de nombreux emplois auxquels les noirs pouvaient enfin prétendre. De ce fait, les classes moyennes noires, involontairement lésées, ont moins bien accueilli cette réforme que prévu. La dégradation du climat dans les écoles, parallèle à la dégradation urbaine, a rendu les conditions d'enseignement difficiles : au début du siècle une enseignante avait en charge une classe disciplinée de 50 à 70 élèves, à partir des années 70, élèves et enseignants ont peur de la violence et des gardes armés circulent dans les couloirs. L'école, comme les autres services publics, a perdu l'estime des citoyens, mais contrairement au souhait de nombre d'entre eux, les réformateurs de Chicago veulent assainir et dynamiser l'enseignement public plutôt que livrer l'école aux lois du marché privé.

Ce processus de réforme doit prendre en compte les données démographiques, économiques, l'organisation de l'espace dans cette cité post-industrielle. Il se déroule dans un contexte d'appauvrissement, de tensions ethniques et de résistance antérieure de ces écoles aux changements profonds. Mais il bénéficie d'une mobilisation sociale sans précédent et de l'appui des milieux d'affaires, concernés par la formation des travailleurs.

- D'après : KATZ Mickaël B. Chicago School reform as history. *Teacher College Record*, Fall 1992, Vol. 94, n° 1, p. 56-72.

Portraits des chercheurs en sciences de l'éducation

Thomas Barone considère qu'une certaine idée de la profession de chercheur en sciences de l'éducation a éloigné le discours pédagogique du grand public alors que ce dernier influence les politiques gouvernementales en matière d'éducation. Il analyse deux descriptions opposées de la genèse et de l'évaluation du statut de chercheur scientifique dans le domaine de l'éducation et propose d'explorer une troisième voie qui permette au chercheur d'être plus largement entendu et donc mieux soutenu dans ses choix de recherche.

Une première vision collective du statut de chercheur en sciences sociales considère les professionnels comme chargés de produire, dans les universités, le savoir qui sera ensuite appliqué. Leur liberté intellectuelle est indissociable d'une autonomie dans l'organisation de leurs programmes de recherche et dans le contrôle qualitatif de l'ensemble de la recherche (rigueur méthodologique, adoption d'un langage et d'une présentation de travail conformes à la norme de la communauté scientifique). Le statut de possesseur de la connaissance et le centre d'intérêt commun (en l'occurrence les phénomènes d'éducation) unissent les chercheurs en éducation en une communauté de discours. Les textes de recherche sont destinés à informer les autres professionnels et doivent ensuite être «traduits» pour les praticiens, les décideurs, éventuellement le grand public. Il en résulte selon Mc Nergay que «La vie dans les centres de recherche et la vie à l'école semblent demeurer déconnectées».

Un contreportrait de la communauté scientifique met en doute l'autonomie des experts, en invoquant l'immixtion de la bureaucratie dans toute profession : si les chercheurs conservent le droit de fixer leurs critères de qualité des travaux produits, une grande partie de leur pouvoir initial de déterminer leurs programmes de recherche est passé dans des mains étrangères, notamment celles de décideurs gouvernementaux. Une partie de la responsabilité de la récession américaine (due à l'échec de la politique économique) a été rejetée sur les enseignants et les politiques de réforme ont chargé les professeurs en fonction de cette mauvaise image de marque ; dans ce cas, les chercheurs n'ont pas eu le rôle moteur : les réformes ont devancé la recherche et beaucoup de ces réformes sont contraires aux résultats des recherches finalement conduites.

L'auteur propose une troisième conception du chercheur en éducation qui abandonne l'illusion d'indépendance totale, tout en cherchant un moyen d'œuvrer en accord avec son idéologie professionnelle. Dans cette dernière hypothèse le schéma de la recherche, produit d'un financement, est renversé car les chercheurs, dépassant les intermédiaires que sont les politiques, s'adressent directement, démocratiquement au public, pour expliquer en langage clair quelles forces culturelles et institutionnelles pèsent sur les comportements des enseignants et des élèves. Dans une telle conception, le chercheur en éducation ne s'identifie plus exclusivement aux sciences sociales, ou selon le terme d'Habermas aux «sciences interprétatives». L'objectif étant de diffuser sa connaissance des phénomènes de l'éducation au grand public concerné par les réformes, celui-ci est atteint plus sûrement par la diffusion des textes non scientifiques, des ouvrages littéraires, appuyés par un réel savoir scientifique.

L'auteur analyse en tant qu'exemples de littérature pédagogique deux «histoires» de vie quotidienne d'enseignants et d'élèves rapportées dans le style du journalisme littéraire, comme une rédaction d'enquête. De tels récits permettent au lecteur de partager les difficultés, les émotions de ceux qui vivent l'école et par là, de découvrir la complexité des événements et donc des transformations à effectuer. En plus de l'accessibilité du texte pour le plus grand nombre, ces ouvrages doivent présenter un véritable attrait pour le lecteur grâce au style, à la construction d'une intrigue dont on souhaite découvrir le dénouement. Par ce biais, les lecteurs auront l'opportunité de réviser spontanément leurs jugements sur les enseignants et l'environnement scolaire. Th. Barone remarque que certaines figures d'avant-garde de la recherche éducationnelle ont accepté des «romans» de ce type comme dissertation de doctorat et que certains travaux ethnographiques «respectables» empruntent certains traits du style non scientifique.

L'auteur est conscient de la difficulté de transformer l'image collective des chercheurs en tant que professionnels travaillant dans une sphère d'initiés, et de la difficulté de communiquer directement avec le public sans appauvrir l'information, mais il pense qu'il est possible de se mouvoir dans plusieurs sphères de culture. Le chercheur étant avant tout un éducateur, il aura à cœur de rectifier l'image des serviteurs de l'école publique et ainsi d'éduquer les citoyens.

- D'après : BARONE Thomas E. A narrative of enhanced professionalism : educational researchers and popular storybooks about school people. *Educational researcher*, Nov. 1992, Vol. 21, n° 8, p. 15-24.

Les différences culturelles et leur impact sur la scolarité

Le thème de la diversité culturelle est constamment évoqué dans le discours pédagogique américain et selon l'anthropologue John Ogbu, les réponses actuelles à cette diversité ne traduisent pas une compréhension en profondeur de cette réalité complexe.

Deux principales approches du problème s'opposent :

- les partisans d'un tronc commun d'instruction dans les écoles publiques et de l'assimilation des minorités culturelles au courant majoritaire, visent une réussite économique à l'Allemande ou à la Japonaise, conséquence selon eux d'une éducation solide. Ils pensent que l'amélioration des performances scolaires dépend de l'organisation des programmes, de l'enseignement de soutien, en oubliant les facteurs extérieurs à l'école : les modèles culturels des communautés minoritaires, leur vision des réalités sociales, leurs stratégies éducatives propres.
- le mouvement pour l'éducation multiculturelle lancé dans les années 60 par les minorités revendique actuellement le droit à la différence, après une période où les Noirs luttèrent au contraire pour obtenir le même type de programmes et de scolarité que les Blancs.

Mais le concept d'éducation multiculturelle reste flou et recouvre des modèles rarement fondés sur une véritable étude ethnographique des cultures de ces minorités. Globalement cette éducation exalte les cultures minoritaires, efface les stéréotypes, favorise la compréhension, le respect mutuels ; elle peut améliorer les conditions d'apprentissage de certains enfants, mais ne se révèle pas efficace pour les groupes minoritaires dont les performances scolaires sont traditionnellement faibles. Cet échec stratégique s'explique par trois raisons : l'éducation multiculturelle charge les enseignants et l'école de s'adapter aux élèves minoritaires, mais ignore la part de responsabilité de ceux-ci dans leur propre réussite. Les instigateurs de tels programmes, même s'ils font partie de minorités, méconnaissent les données culturelles qui sous-tendent leur propre conduite et a fortiori celles qui régissent les communautés de l'intérieur ; ils réduisent leur champ d'étude au comportement des enfants à l'école. Enfin, les théories multiculturelles ne différencient pas les enfants qui arrivent à transcender les obstacles culturels (par exemple en mathéma-

tiques) et linguistiques que leur milieu induit, des enfants qui ne franchissent pas ces barrières.

Le problème concerne non seulement les différences de langue et de culture, mais aussi les relations entre la culture d'un groupe donné et la culture du groupe dominant (les «White Americans») et de ses écoles. Les conséquences scolaires de cette différence de relations interculturelles méritent d'être étudiées.

De nombreuses forces sociales, économiques, culturelles contribuent aux difficultés d'apprentissage des minorités, y compris l'école par des systèmes de filières, de tests «orientés», etc. Des études comparatives montrent que le degré d'éloignement de deux cultures n'est pas un facteur proportionnel d'échec : ainsi des enfants d'Inde en Californie réussissant mieux que des Porto Ricains à New-York, des Coréens réussissent mieux aux États-Unis qu'au Japon. Il est donc nécessaire d'étudier les statuts de ces diverses minorités sur leur lieu de vie. J. Ogbu distingue les «minorités volontaires», qui ont immigré par besoin économique certes, mais de leur propre initiative, avec l'objectif d'une amélioration de vie (par exemple les Asiatiques, les Indous) et les «minorités forcées» traitées à l'origine comme des castes inférieures (Indiens, Noirs, Latino-Américains, Hawaïens). Les minorités volontaires se caractérisent par des différences culturelles premières (religion, coutumes vestimentaires, tribales...). Les minorités forcées présentent des différences culturelles secondaires résultant de leur subordination ; ce qui entraîne des phénomènes d'inversion culturelle : ces minorités adoptent des comportements différents de ceux du groupe majoritaire, par réaction et l'inversion culturelle peut devenir un instrument de manipulation des «Blancs». Tandis que les minorités volontaires conservent le sens de leur identité culturelle sans l'opposer à celle du pays d'adoption, les minorités forcées répondent à des exclusions ou des assimilations superficielles imposées à l'origine, en se créant une identité collective, par opposition à l'identité «blanche» (surtout dans le cas des Noirs).

Les divers types de différence culturelle affectent l'adaptabilité à la vie scolaire organisée selon les critères de la culture blanche majoritaire. Les différences culturelles premières freinent l'adaptation au comportement en milieu scolaire et au contenu des disciplines (la langue, la conception du monde, des relations humaines différent), mais elles ne sont pas insurmontables : l'école n'est pas considérée comme une menace pour la culture d'origine mais comme un instrument approprié à l'environnement actuel. En classe, les élèves pratiquent «un accommodement sans

assimilation» (du moins immédiate). Ces différences culturelles originelles étant identifiées par une recherche ethnographique, les difficultés scolaires afférentes peuvent être compensées par des programmes spécifiques. Les difficultés dues à des différences culturelles secondaires apparemment semblables persistent et s'agrandissent avec le temps car elles sont liées à des mécanismes anciens de maintien des barrières qui ont imprégné les mentalités. Les minorités forcées ne séparent pas l'effet bénéfique de certaines attitudes sur le résultat scolaire et le risque d'acculturation. De nombreux étudiants Noirs ou Indiens des Réserves craignent, en agissant en «Blancs», d'être sanctionnés par leur communauté. De plus, tandis que les immigrés volontaires comparent leurs progrès sociaux à ceux de leurs compatriotes restés au pays, les immigrés forcés, se comparant à la majorité américaine «blanche», sont déçus et démotivés. Les stratégies collectives des deux types de minorité diffèrent également : les minorités volontaires incitent les enfants à travailler pour honorer leurs familles, les adultes ayant réussi gardent des liens avec la communauté et constituant des modèles, tandis que dans les minorités forcées, cette dynamique de l'entourage n'existe pas et ceux qui veulent réussir à l'école sans être rejetés par leurs pairs doivent ruser, en cachant leurs efforts, en brillant par exemple dans des spécialités «noires» telles que l'athlétisme. L'entrée dans le camp des «Blancs» se paie par un fort stress psychologique. Certains élèves échappent à leur milieu par le biais d'écoles privées, d'autres s'enferment dans la logique de leur groupe et se condamnent à l'échec.

La reconnaissance de ces différences de situation parmi les groupes connaissant tous des difficultés linguistiques et culturelles à l'origine, devrait permettre aux enseignants et aux divers intervenants du système éducatif d'aider les élèves à dissocier les conduites scolaires performantes d'un abandon d'identité sociale. Les stratégies incitant les élèves à «jouer le jeu de l'école» doivent être encouragées. Les communautés forcées doivent s'intéresser à la réussite scolaire de leurs membres et consolider les liens avec ceux du groupe qui ont été géographiquement éloignés par la réussite et qui peuvent susciter des vocations chez les jeunes.

- D'après : OGBU John. Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, Nov. 1992, Vol. 21, n° 8, pp. 5-14.

Le libre choix de l'école : illusoire ou bénéfique ?

La revue américaine «Sociology of Education» vient de créer une rubrique «Échanges», permettant un débat contradictoire sur des problèmes d'actualité en matière d'éducation, qui mobilisent l'opinion publique. Ainsi deux experts opposent leur vision du libre choix des écoles projeté par le Président Bush dans le «Plan 2000» comme un élément de la rénovation du système éducatif.

Le libre choix scolaire est fondé sur une réorganisation du financement des écoles primaires et secondaires : une partie des fonds provenant des impôts serait distribuée directement aux parents sous forme d'avoires («vouchers») au lieu d'être distribuée aux écoles en fonction du nombre de leurs élèves ; les parents pourraient donc choisir une école pour leur enfant et payer la scolarité. Le principe de la concurrence serait ainsi appliqué aux écoles comme à des entreprises, dans le but d'améliorer leur rendement.

Selon A. Astin on ne peut assimiler l'offre d'enseignement à la fourniture de produits de consommation. En effet, dans la compétition, les entreprises gagnantes produisent plus, et en principe à moindre prix, les autres disparaissent (le quasi monopole de fabrication d'un produit n'est d'ailleurs pas, à terme, un facteur de qualité du service du consommateur). Au contraire, les écoles prestigieuses, donc demandées, ne s'agrandissent pas mais deviennent plus sélectives, consacrant si leurs ressources augmentent, plus d'argent à chaque élève. Cela est vrai des écoles publiques, à but non lucratif par essence, mais aussi des écoles privées qui préfèrent une clientèle restreinte, performante et fortunée (créant éventuellement des écoles privées supplémentaires, moins sélectives et moins coûteuses). Les élèves les plus motivés et les plus brillants étant fréquemment issus des familles les plus favorisées financièrement et culturellement, libérer le marché de l'éducation reviendrait à renforcer la hiérarchie entre les écoles, qui sont déjà différentes selon les lieux d'habitation. L'auteur appuie sa prédiction sur l'exemple des établissements d'enseignement supérieur dont la très grande disparité qualitative est connue : le quart inférieur des étudiants débutant à Caltech ou à Harvard est de meilleur niveau scolaire que le quart supérieur des étudiants entrant dans 95 % des autres universités et dans les 25 institutions les plus sélectives, 50 % des familles d'étudiants ont un salaire

supérieur à 75 000 \$ contre 10 % dans les 250 institutions les moins sélectives. Cette hiérarchisation des établissements existe aussi dans le secteur public : les huit «University Campuses» de Californie sont très sélectifs. L'accroissement important de la population universitaire s'est faite par le bas, en remplissant les institutions non élitistes, les «community colleges».

Selon A. Astin, le système des subsides attribués directement aux parents séduit, notamment ceux qui désirent envoyer leurs enfants dans des écoles privées et qui récupèrent une partie des frais, de même que l'idée d'imposer aux écoles et aux enseignants d'être compétitifs, de rendre compte de leurs résultats. Mais ce système renforcerait la hiérarchisation des établissements scolaires et le clivage par le statut socio-économique. De plus, les écoles seraient, comme les entreprises, amenées à informer les candidats sur la qualité de leurs prestations, ce qui pourrait entraîner les écoles dans des pratiques de type publicitaire, peu conformes à l'éthique de l'éducateur.

James Coleman envisage pour le libre choix des écoles de tout autre conséquence. Selon lui, ce principe inciterait les écoles et leurs enseignants d'une part, les élèves d'autre part, à faire des efforts pour fournir un meilleur enseignement et de meilleures performances scolaires, garantissant d'une promotion du statut social. Si les élèves accomplis ne peuvent disposer d'un environnement scolaire favorable, si les écoles ne peuvent éliminer les élèves totalement incapables de suivre l'ensemble, il en résulte une perte de motivation des élèves et des professeurs. D'autre part, la hiérarchisation des écoles redoutée par A. Astin existe déjà de fait entre les écoles des riches banlieues résidentielles et celles des centres ville appauvris. Puisqu'on ne peut éliminer la sélection, mieux vaut qu'elle soit fondée sur le mérite et sur l'excellence des résultats scolaires que sur les revenus et la race. J. Coleman, à l'appui de sa théorie, fait remarquer que dans de nombreux pays étrangers, les écoles secondaires appliquent une sélection en fonction du mérite sans que les différences de niveau scolaire soient plus fortes qu'aux États-Unis et en obtenant un niveau moyen de performance scolaire meilleur que le niveau américain.

En conclusion, J. Coleman attribue les résultats très alarmants de l'enseignement primaire et secondaire américain à une mauvaise application du principe d'égalité dans le domaine de l'éducation, qui a conduit à un nivellement par le bas. Selon lui, une politique centrée sur l'amélioration des performances scolaires et sur la récompense de l'effort incitera les élèves plus faibles à progresser, alors qu'inversement, une focalisation sur les bas niveaux ne stimule pas les motivations pour une promotion

sociale et professionnelle parmi les élèves peu performants et risque de priver les meilleurs d'une éducation optimum. Pour A. Astin au contraire, l'obtention d'un supplément d'écoles d'élite ne serait qu'un effet de l'appauvrissement des écoles les plus défavorisées.

- D'après : ASTIN, Alexander W. Educational. Choice : its appeal may be illusory. COLEMAN, James S. Some points on choice in education. *Sociology of Education*, oct. 1992, Vol. 65, n° 4, p. 255-262.

Une recherche ethnographique comparative sur les interactions en classe

Une équipe de chercheurs de Paris et de Barcelone a entrepris en 1974 l'observation d'enfants qui ne réussissent pas à l'école, selon les normes d'évaluation traditionnelle, les uns à cause d'un handicap physique – à Barcelone il s'agit d'enfants sourds – les autres à cause d'un handicap socioculturel – des enfants étrangers ou immigrés à Paris. L'enquête a porté non seulement sur les processus d'apprentissage disciplinaire mais aussi sur l'apprentissage de la vie sociale qui suppose des compétences, des habiletés, qui ne sont pas mesurées comme des performances scolaires.

Les auteurs rappellent l'historique de la recherche française sur les problèmes de résultats et d'échec scolaires depuis la fin des années 60, en précisant, que pour des raisons géographiques et politiques, l'Espagne a été influencée par la pensée scientifique française. L'échec scolaire massif constaté chez les enfants d'ouvriers et d'immigrants a conduit à une mise en cause du système scolaire reproduisant les inégalités sociales (cf. Baudelot, Establet, Snyders). Sociologues et psychologues (cf. Bourdieu, Passeron, Filloux) ont analysé les mécanismes qui condamnent certaines catégories d'enfants à l'échec. Dans cet esprit, des observations des comportements des élèves et des enseignants dans la classe ont été effectués par l'équipe d'Anna Vasquez, inspirés par les schémas d'observation conçus par De Landsheere. Au début des années 80, les chercheurs remettent en cause cette approche discutable d'un point de vue idéologique, théorique et méthodologique. Ils considèrent qu'une minorité, définie comme une catégorie n'est jamais uniforme : même si une majorité échoue, un nombre non négligeable surmonte les handicaps.

Une autre approche est à explorer, qui prend en compte la multiplicité des processus de socialisation et la diversité des enfants, due à leur propre histoire de vie, pour un même groupe (enfants de milieu urbain et d'une même classe d'âge, enfants sourds, enfants d'immigrés...). Il est constaté que si globalement l'école est discriminatoire à l'encontre de certaines catégories d'enfants sur le plan du rendement scolaire, elle favorise la socialisation de ces enfants. Les chercheurs français et espagnols ont donc coopéré à une étude ethnographique de la classe en observant les «interactions verticales» entre les élèves et le professeur, et surtout les «interactions horizontales» entre les élèves eux-mêmes (l'acceptation par les pairs étant essentielle pour les enfants appartenant à une minorité). Dans cette nouvelle approche, l'école est pensée comme une «culture» impliquant un système de valeurs, de règles, d'interdits et de mécanismes de défense. Cette culture consiste, en plus des programmes institués, en des actions concrètes, spontanées, de la part d'acteurs sociaux. Et les significations de l'institution sont modifiées par ces pratiques individuelles quotidiennes. Des recherches centrées sur le processus de réussite ou d'échec, on est passé à l'observation des manifestations de cette culture spécifique de la classe et l'on s'intéresse prioritairement à la «socialisation diffuse» que l'institution occulte.

La recherche sur l'intégration d'enfants sourds à Barcelone et d'enfants d'immigrés à Paris, dans des classes «ordinaires» a fait l'hypothèse d'une influence bénéfique de cette intégration et mis en valeur, plutôt que les différences et les ressemblances, l'évolution des enfants les uns grâce aux autres dans les microcosmes observés. Chaque classe a été considérée comme une scène ethnographique. Le matériel rassemblé par les chercheurs comporte des notes, des films sur les observations de classe, des rapports sur diverses activités institutionnelles, des interviews d'élèves, de professeurs, d'administratifs, des tests, etc. On a finalement analysé les observations de cinq enfants sélectionnés (y compris les interactions de chacun de ces cinq enfants avec leurs camarades). Dans le présent article, les auteurs décrivent quelques observations des comportements de deux enfants, leurs interactions privilégiées avec certains autres élèves : il s'agit d'une fillette sourde de milieu ouvrier, suivie dans deux classes, à l'âge de six ans puis de huit ans, dans la banlieue de Barcelone, et d'un garçon de famille chilienne réfugiée politique, âgé de onze ans, ne parlant pas très bien le français, suivi en dernière année d'école primaire dans la banlieue parisienne. Ces interactions (gestes, mimiques, conversations) sont intermittentes mais globalement elles consomment beaucoup de temps et fractionnent les moments de concentration sur la leçon :

elles sont officiellement interdites mais implicitement tolérées par l'enseignant dans une limite de discrétion. Le rôle du professeur est donc invisible mais il existe en tant que potentiel d'intervention. Les interactions horizontales, entre les enfants, sont analysées ethnographiquement comme tout ce qui se produit à l'intérieur de la classe, en même temps que les actes d'apprentissage de contenus. Les chercheurs ont relevé de nombreux comportements (gestes ou paroles) ayant pour effet d'aider dans son travail, ou d'encourager moralement l'enfant en situation minoritaire (répétition articulée des consignes de travail pour l'enfant sourde, correction des mots mal orthographiés pour l'enfant chilien, manifestations amicales...). De plus la pratique de ces interactions dans le cadre d'une institutionnalisation croissante de la vie sociale (même les loisirs sont institutionnalisés, encadrés) permet aux enfants d'expérimenter les marges de transgression de règles, socialement acceptables. Ces moments de transgression, qui impliquent deux ou plusieurs enfants, permettent aussi de développer des relations affectives (de complicité, de solidarité, d'humour...) importantes pour l'épanouissement de l'individu social. Ces interactions profitent autant aux enfants sans handicap qu'aux autres. Elles sont un facteur de progrès global. Pour les enfants vulnérables, car différents, les camarades constituent une passerelle entre eux et la communauté scolaire, les professeurs, car ils permettent la reconnaissance de l'appartenance à un groupe. De plus, ces interactions véhiculent des codes relationnels que l'école ignore officiellement : le langage propre à une génération, certaines règles de comportement et relations de pouvoir entre pairs, etc.

Cette culture de l'école entre-t-elle dans le modèle de Willis de théorie du conflit des cultures ? Dans les cas exposés ici – celui d'Adela, sourde et de Carlos immigrant, tous deux d'origine ouvrière – il n'y a pas de révolte des dominés contre les dominants, bien que Carlos se sente mal accepté par son instituteur. Dans les exemples pris par Willis en fin de scolarité secondaire, des rébellions se produisent : un élève étranger, Pedro, organise une manifestation de protestation contre les devoirs du soir, en utilisant un langage politique. Cependant Pedro, fils de médecin, n'est pas de milieu défavorisé. Le concept de «culture de classe» et de «conflit culturel» est donc ambigu. Dans les écoles françaises, les manifestations de violence sont plutôt dues à la récession économique qui marginalise les enfants d'immigrés et d'autres défavorisés, et elles se situent surtout à l'extérieur de l'école. En Espagne, la violence est moins fréquente en raison d'un plus grand contrôle des enfants par le groupe familial.

Dans les deux investigations menées en Espagne et en France, on a observé le même type d'interactions qui, bien que contraires à l'ordre institué pendant les leçons, ne constituent pas une conduite déviante. Elles ne doivent plus être considérées comme anecdotiques car l'enfant expérimente à l'école plusieurs types d'apprentissage, par l'intermédiaire de l'adulte mais aussi de ses pairs. Dans les classes supérieures, les aînés sont fréquemment des modèles de comportement pour les autres élèves. Les interactions dans la classe entravent partiellement le rendement scolaire mais elles nourrissent le processus de socialisation.

- D'après : VASQUEZ Anna, MARTINEZ Isabel. Paris-Barcelona : invisible interactions in the classroom, *Anthropology and Education Quarterly*, déc. 1992, Vol. 23, n° 4, p. 291-310.

L'école primaire française vue par un Britannique

Une étude ethnographique a été menée dans deux écoles françaises sélectionnées dans deux quartiers très différents d'une grande agglomération du Nord : l'une dans un environnement socio-économique aisé près du centre, l'autre dans une zone d'éducation prioritaire, des HLM à la limite de la ville. Cette étude ethnographique comparative fait suite à des recherches sur les pratiques pédagogiques, les conceptions du métier qu'ont les instituteurs britanniques et français, recherches qui concluaient à une plus grande hétérogénéité des pratiques pédagogiques des enseignants anglais, en fonction des besoins des enfants, et suggérait que le contexte national détermine en grande partie le degré d'influence que les variations d'environnement social peuvent exercer sur les styles d'enseignement. En observant deux écoles représentant des milieux sociaux extrêmes, il est possible, en cas d'homogénéité constatée, d'en déduire que les autres écoles primaires françaises présentent les mêmes constantes.

Pendant une période de deux ans toutes les classes des deux écoles ont été observées pendant une ou plusieurs journées complètes, dans toutes les matières du programme et des interviews ont été menées avec des inspecteurs, des conseillers, les directeurs, des parents et des élèves. Il a été bien difficile de mettre en évidence des différences significatives dans les approches pédagogiques des professeurs en réponse à des clientèles

scolaires visiblement très différentes. Cet article décrit donc et discute les traits caractéristiques de cette homogénéité de l'enseignement primaire. Certains des traits observés sont expliqués à la lumière du cadre théorique d'analyse du concept de «contexte national» issu des recherches précédentes.

L'auteur note que les bâtiments scolaires des deux quartiers, bien que construits à des époques différentes, sont très semblables dans leurs plans (avec un décor intérieur réduit et fonctionnel, pas de salle de réunion pour les enseignants). La salle de classe est presque invariablement organisée en rangées de tables faisant face à un ou plusieurs tableaux et au professeur, placé de manière à contrôler au mieux les enfants. Les classes sont ornées de documents, de cartes qui ont rarement un rapport direct avec les travaux en cours et sont restés plusieurs mois, voire deux ans, au mur. Il n'y a pas d'ornements en deux ou trois dimensions destinés à stimuler l'enthousiasme des enfants. Cette relative austérité traduit, pour Keith Sharpe, une conception de l'élève comme récepteur passif d'un savoir socialement valorisé dont le maître est possesseur. Ce traitement de l'élève est appliqué avec égalité dans les deux écoles avec la même demande de réussite selon des termes imposés de l'extérieur. D'autre part, l'environnement scolaire est coupé de la vie extérieure, il n'a pas de lien avec le contexte socioculturel de vie des enfants, il est centré sur l'apprentissage d'un programme scolaire identique pour tous.

Les traits d'hétérogénéité sont ainsi théoriquement masqués. Dans l'ensemble des classes observées (sauf trois contenant plusieurs niveaux d'enseignement) l'enseignement est donné à des groupes de niveau à peu près homogène et d'âge variable (le redoublement des élèves n'ayant pas atteint le niveau requis continue de se pratiquer malgré sa suppression officielle). Le travail de préparation des leçons est individuel, chaque professeur est isolé dans sa classe, il n'y a pas d'enseignement par équipe. Lors de la matinée de «concertation pédagogique», organisée toutes les trois semaines, les enseignants ne sont pas très à l'aise. De surcroît, les enseignants ont peu d'occasion de contacts, d'échanges entre eux car ils ne restent pas dans l'école en dehors des heures d'enseignement. Dans l'emploi du temps hebdomadaire, fixé officiellement, il n'est pas prévu de regroupements de classes. Les rassemblements ne sont guère possibles, faute de place.

Les styles d'enseignement et d'apprentissage sont eux aussi similaires dans toutes les situations. Le même travail est prévu pour l'ensemble de la classe en même temps. L'enseignement est en majorité didactique, le

tableau étant le seul support visuel. En poésie, il est rarement demandé à l'élève une création personnelle ; en mathématiques, celui-ci est supposé résoudre les problèmes selon la technique désignée par le maître. Les élèves les plus rapides attendent que les autres aient terminé l'exercice. Un système de récompense extrinsèque, (bons points), est utilisé. Le style de conduite des élèves est lui aussi assez homogène, bien discipliné. Quelques désordres ont été observés avec des instituteurs suppléants, du même ordre dans les deux écoles de milieu social différent.

Même en zone prioritaire, les élèves sont habitués à travailler assis, à des tâches intellectuelles, nettement délimitées, sous la surveillance vigilante du maître, ce qui semble les sécuriser. K. Sharpe évoque le conservatisme des attitudes de la majorité des professeurs qui, dans beaucoup de cas observés, n'ont pas changé de niveau de classe ni d'école depuis des années et sont peu demandeurs de recyclage, de changements de carrière (il y a d'ailleurs peu d'opportunités de formation continue dans la ville concernée). Il souligne le peu d'autonomie des directeurs d'écoles primaires qui ne choisissent ni ne supervisent le personnel et n'ont pas d'action sur les programmes.

L'homogénéité de ces différents éléments constituant la sphère de l'enseignement primaire est le fruit d'un «contexte national» qui structure le système d'éducation. L'idéologie traditionnelle française, républicaine, veut que les citoyens, égaux en droit, ne soient pas traités différemment et l'enseignant se considère comme un serviteur du système national plutôt que d'une école en particulier. Les écoles n'ont d'ailleurs pas d'identité individuelle (pas d'uniformes, d'insignes, de cérémonies qui donnent un sentiment d'appartenance). Le principe qui imprègne l'enseignement primaire français est l'universalisme (droits et devoirs égaux de tous les citoyens). Plutôt que de développer les potentialités spécifiques de chaque enfant, l'objectif est d'amener les élèves d'une même classe à un niveau de connaissance prédéterminé. Le principe d'universalisme guide aussi l'organisation des carrières, uniforme pour l'ensemble du pays, dans laquelle l'ancienneté est prise en compte, notamment pour la notation et conséquemment pour l'attribution des postes vacants (ces attributions ne sont pas précédées d'interviews, de sélection suivant des qualités personnelles).

Cette unité à l'école primaire ne favorise pas la réflexion sur la multiplicité des valeurs, des religions, des cultures. Les enfants de culture différente sont traités comme les Français dans les deux écoles, le problème linguistique étant le seul mis en exergue par le professeur. De

ce fait, l'école socialise puissamment les jeunes selon une forme spécifiquement française et les programmes et instructions ont peu évolué dans leur contenu et leurs objectifs depuis la fondation de l'école obligatoire. L'idéologie révolutionnaire d'égalité, liberté, fraternité est transmise de génération en génération, mais paradoxalement, l'école reproduit les inégalités sociales comme l'analyse Bourdieu. La création de zones d'éducation prioritaires a répondu à la prise de conscience des dysfonctionnements, mais son impact n'est pas très apparent. L'effort pour restreindre les redoublements, représente un compromis entre les nécessités d'un enseignement didactique et l'ambition politique de diminuer le taux d'échec scolaire. La récente initiative ministérielle pour généraliser une pédagogie différenciée, encourager le travail en équipe, réorganiser l'éducation primaires en «cycles» respectant les différences de rythme évolutif des enfants, n'est pas le résultat d'un changement d'idéologie mais d'une adaptation à des changements de circonstances : l'avancée vers un enseignement secondaire et supérieur de masse, qui modifie le rôle de l'enseignement primaire, ainsi que le constat par les recherches officielles, de la persistance des inégalités sociales dans la réussite scolaire.

Cependant, un premier pas vers la différenciation des écoles a été franchi avec l'obligation faite aux établissements d'élaborer un «projet d'école» qui décrit, statistiques à l'appui, l'évolution de l'école. L'avenir permettra d'observer si les recommandations de la loi Jospin (développer les aptitudes, la curiosité des élèves, le travail en groupe) rencontrent ou non la résistance des enseignants : dans la mesure où cette loi reste attachée à la transmission d'une culture générale, d'un savoir, il reste loisible au professeur de suivre son inclination personnelle.

- D'après : SHARPE, Keith. Educational homogeneity in French primary education : a double case study. *British journal of sociology of education*. 1992, Vol. 13, n° 3, p. 329-348.