

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 difficultés de la recherche en éducation en Grande-Bretagne

Dans son allocution présidentielle à l'Association de recherche pédagogique britannique, Caroline Gipps exprime son insatisfaction en ce qui concerne le climat de la recherche en éducation au cours des cinq dernières années et son inquiétude quant à l'avenir.

Bien que la recherche et l'évaluation soient financées par des organismes officiels, les résultats de ces recherches sont publiés tardivement, voire déformés par la presse de vulgarisation, et la voix des spécialistes est dominée par celle du «sens commun» dans un souci d'efficacité qui n'est pas forcément garant d'équité et d'excellence. L'auteur s'inquiète du sort d'une recherche tantôt ignorée, tantôt tournée en dérision.

Des exemples illustrent la crise de la recherche et de la politique éducatives. Ainsi C. Gipps cite une information erronée donnée en 1991 par le Ministre de l'Éducation à la presse et reprise par la BBC, selon laquelle 28 % (au lieu des 2,5 % réels) des élèves de 7 ans ne connaîtraient pas les lettres de l'alphabet ; cette erreur, bien que rectifiée ultérieure-

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

ment, a nui gravement à l'image de tout l'enseignement primaire. Il a été reproché aux travaux de H. Golstein et D. Nuttall de masquer l'échec scolaire par des schémas complexes, tenant compte des handicaps socio-économiques. L'auteur souligne également la régression que constitue la réduction du contrôle continu, plus exhaustif donc plus juste, au profit de la part d'évaluation ponctuelle que fournit l'examen sur table au Certificat général d'enseignement secondaire et pour les programmes modulaires de niveau avancé. L'amalgame entre augmentation du nombre d'élèves reçus au nouvel examen (GCSE) et baisse du niveau lui semble un préjugé. La dernière loi de l'éducation a accru les exclusions et séparé les élèves relevant d'un enseignement spécial. Le concept de loi de marché appliqué à l'école entraîne un problème sous-estimé de gestion des «laissés pour compte», élèves et établissements scolaires non sélectionnés.

C. Gipps s'efforce ensuite d'expliquer les raisons de cette évolution défavorable. Depuis une dizaine d'années le système politique est devenu beaucoup plus centralisé, le pouvoir monolithique, excluant la controverse. L'érosion de la démocratie a miné les pouvoirs locaux, syndicaux. L'évolution du système éducatif risque de marginaliser plus d'enfants. Le statut de la recherche peut se dégrader, à l'image de celui des enseignants du secteur public. Dans l'enseignement supérieur, malgré l'accroissement de la demande qui devrait être valorisante, les conditions de travail, de salaire, d'autonomie se sont détériorées, ce que Halsey attribue à l'application des lois de l'entreprise. Les travailleurs intellectuels, tolérants par principe, doivent adopter une stratégie plus offensive pour défendre leur conception de l'éducation car le modèle pédagogique appliqué actuellement ne formera pas des individus adaptés aux changements économiques et socio-culturels du XXI^{ème} siècle. L'apparente inadéquation entre l'offre de l'école et les besoins du marché tient au nombre de jeunes chômeurs : on en conclut que l'école s'est coupée du monde du travail et qu'il est nécessaire de passer d'une culture humaniste à une culture industrielle, «rentable». L'enseignement traditionnel, fondé sur l'apprentissage d'un contenu disciplinaire précis, rassure ; or, il est à l'opposé des découvertes de la psychologie cognitive qui décrit l'apprentissage comme un processus de construction du savoir, d'interprétation (non de mémorisation) de l'information, dépendant d'une situation particulière. Les stratégies métacognitives qui permettent d'acquérir un savoir transférable à d'autres champs sont plus efficaces à long terme que la mise au point d'ensembles d'apprentissage ayant une application assez générale. De plus, le modèle traditionnel de transmission du savoir, directif, ne forme pas des étudiants

actifs, autonomes, capables de réflexion critique et de création. L'enseignement «pour comprendre» a plus d'avenir que l'enseignement «pour l'examen».

La réforme de l'éducation de notre époque post-moderne est à replacer dans l'évolution historique : à l'époque classique le savoir était stable et indiscutable, le mot représentait l'objet ; au siècle des Lumières, les faits étaient analysés dans leur contexte ; à l'époque moderne, l'intervention de l'homme dans l'ordre naturel, pour modeler une société plus équitable, s'est imposée ; dans notre époque post-moderne la transformation culturelle s'opère par l'intermédiaire de la publicité, des médias et des nouvelles formes de consommation. Le constat des limites du rationalisme a engendré une crise de confiance dans les systèmes conceptuels occidentaux et il n'existe plus une manière unique, acceptable, de traiter des recherches empiriques en sciences humaines. Les méthodes de recherche deviennent interactives.

Pour faire face aux certitudes des politiques (sur le «bon» système d'éducation, le «bon» enseignement, les programmes adéquats...) la communauté des chercheurs doit éviter la fragmentation, ne pas mettre en avant l'incertitude (propre à la recherche). Les professionnels de l'éducation ont jusqu'à présent mal négocié avec les décideurs, s'attachant aux effets des politiques d'éducation plutôt qu'à leur mise en œuvre alors qu'ils devraient agir sur ces processus et s'adresser aux utilisateurs de leurs recherches, notamment les analystes des politiques d'éducation. En effet, le fossé entre les attentes de la communauté scientifique et celles des décideurs politiques s'agrandit. La recherche est amenée à résoudre les problèmes que lui soumet le gouvernement, ce qui conduit à se demander quelles recherches comptent, à qui appartient l'information produite et finalement si l'on doit continuer à faire de la recherche ou trouver une autre forme de défense de l'éducation.

L'auteur souhaite que les spécialistes de l'éducation réaffirment leur définition de l'éducation - une éducation qui développe au mieux les potentiels de chacun, non celle qui se consacre aux meilleurs - et décrivent les moyens de cette entreprise. La recherche doit être poursuivie, mais de façon contrôlée, concertée. Les chercheurs britanniques ont à lutter, avec l'aide de leurs institutions, contre la limitation des publications et de leurs droits de propriété intellectuelle. Ils doivent avertir le public des dangers que comportent les actuelles politiques de l'éducation avant même de proposer des alternatives : C. Gipps exprime la crainte que l'éducation devienne un outil de la stratégie industrielle.

Considérant l'avenir difficile qui s'ouvre au monde de l'éducation, l'auteur plaide pour des débats centrés sur le concept d'équité, la défense des droits des élèves en difficulté (scolaire ou psychologique), le refus d'une morale minimaliste consistant à faire le bien s'il ne contrarie pas nos intérêts. Quels qu'en soient les désagréments professionnels, politiques pour la communauté scientifique, les résultats des recherches doivent être publiés, connus et discutés publiquement. Malgré une ambiance hostile, la collaboration entre les chercheurs et les enseignants pour sauvegarder les valeurs de l'éducation doit progresser.

- D'après: Gipps, Caroline V. The profession of educational research (presidential address). *British educational research journal*, 1993, vol. 19, n° 1, p. 3-16.

L'expansion de l'enseignement supérieur est-elle rentable ?

Depuis la fin du XIXe siècle, tous les partis politiques se sont accordés sur l'utilité de l'éducation pour la construction d'une société meilleure. Dans les pays très développés (États-Unis, Japon...) 80 % des jeunes vont au-delà de la scolarité obligatoire. En Grande-Bretagne, les responsables des politiques d'éducation ont été principalement sensibles à l'argument économique : une main-d'oeuvre hautement qualifiée leur semblait indispensable pour affronter la compétitivité économique internationale. Mais après une centaine d'années de cette politique, la corrélation entre développement de l'éducation et développement économique n'est plus aussi systématique.

En effet, selon J. Murphy, dont la vision est très différente de celle de C. Gipps, on ne s'est jamais soucié d'expliquer comment l'énergie intellectuelle se transformait en prospérité nationale. Lord Robbins, dont le rapport (1963) a été déterminant pour l'expansion de l'enseignement supérieur britannique, a reconnu qu'«il n'y a pas de moyens de mesurer le bénéfice en retour des investissements supplémentaires» nécessités par cette évolution. La récente étude de C. Ball plaide aussi pour l'expansion de l'éducation en comparant la Grande-Bretagne à d'autres pays plus prospères, qui ont plus d'étudiants qu'elle, sans analyse précise des causes et des effets. Actuellement les indicateurs de saturation de diplômés en Grande-Bretagne sont à prendre en compte dans le traitement de la réalité sociale.

Une enquête comparative entreprise par le National Economic Development Council sur l'éducation en Allemagne, aux USA, au Japon, destinée à éclairer le gouvernement britannique sur les mesures à prendre pour devenir aussi compétitif que ces nations, montre que la Grande-Bretagne produit plus de licenciés et notamment plus d'ingénieurs que l'Allemagne. Seule la proportion d'élèves de 16-20 ans scolarisés est plus forte en Allemagne. De plus, l'Allemagne de l'Est et de l'Ouest avec toutes deux environ 30 % de jeunes de 20-24 ans étudiants devraient, selon le principe de la prospérité par l'éducation, avoir atteint un même niveau économique. Quant aux USA, avec 62 % d'élèves continuant dans l'enseignement supérieur, ils devraient surclasser le Japon avec seulement 37 % dans l'enseignement supérieur. En 1983, le Royaume-Uni comptait une proportion d'ingénieurs dans l'ensemble de ses employés, plus forte qu'en France, en Allemagne, au Japon, aux USA, mais la raison, reconnue dans l'enquête, de cet «avantage», était «la baisse de l'emploi au Royaume-Uni». Ce n'est pas, semble-t-il, le nombre absolu d'ingénieurs qui crée la différence, mais leur utilisation. La surévaluation du nombre de diplômés nécessaires à l'économie britannique est illustrée par un volant de 10 à 20 % de nouveaux diplômés qui ne trouvent pas d'embauche après 6 mois de candidature et d'environ 25 % trouvant un emploi précaire. Encore faut-il préciser que beaucoup de diplômés sont sous-employés (cf. le rapport gouvernemental «Highly qualified people», 1990). Fait surprenant, l'enquête n'en conclut pas à un gaspillage de l'investissement en éducation et continue de prévoir une expansion de l'enseignement supérieur. Un rapport sur l'obtention du premier emploi par les jeunes diplômés montre de surcroît que le nombre de diplômés chômeurs est fort en période de crise économique intense (1982) et plus faible en période prospère : il apparaît donc qu'au lieu d'avoir besoin de diplômés pour prospérer, l'économie a la nécessité de prospérer pour avoir la possibilité, si ce n'est le besoin, d'employer tous les diplômés fournis par le système éducatif. Étendre l'enseignement supérieur en l'absence d'un accroissement du nombre d'emplois très qualifiés serait placer la Grande-Bretagne dans une situation de déséquilibre entre l'offre et la demande, semblable à celle dont souffre l'Inde, qui voit ses «cerveaux» s'expatrier.

Enfin, il semble que l'on ait exagéré le pouvoir de l'éducation sur l'efficacité du travail en termes économiques : toutes les formations, tous les diplômés ne sont pas d'un bénéfice égal pour l'économie du pays. Les chances d'embauche de certains diplômés ne sont pas supérieures à celles des candidats de niveau plus modeste : la biologie, par exemple,

offre peu de débouchés. Les diplômés des universités, surtout ceux des plus célèbres, sont beaucoup plus monnayables que ceux des «polytechnics». Et durant les dix dernières années, les femmes, à diplôme égal, ont plus intéressé les employeurs que les hommes. La rentabilité de la formation d'étudiants adultes a été, elle aussi, surévaluée : ces diplômés se placent nettement moins bien que les étudiants jeunes, et le désavantage s'accroît avec l'écart d'âge (en 1987, 29 % de diplômés d'université quadragénaires ne trouvaient pas d'emploi permanent, contre 14 % de diplômés de moins de 27 ans).

Pour l'auteur, la perpétuation de l'idée que l'éducation supérieure améliore la productivité, malgré la contradiction des faits, est plus flatteuse pour l'esprit. Il réfute deux objections que l'on peut faire à son analyse :

- on peut remarquer que le chômage des nouveaux diplômés signalé par le rapport «First destination» diminue très fortement après 3 ans ; mais un examen plus affiné des situations montre que ces diplômés se rabattent finalement sur des emplois ne nécessitant pas leur niveau d'études ;

- on peut également invoquer des avantages «internes», non mesurables, jugés par Lord Robbins «d'une valeur fondamentale» dans son rapport de 1963, qui seraient l'acquisition de qualités intellectuelles, comportementales, issues de cette éducation supérieure (selon Lord Robbins les institutions d'enseignement supérieur développeraient «la capacité d'inventer des systèmes, de concevoir et d'appliquer les résultats du progrès scientifique et la capacité de diriger»). En plus de la formation intellectuelle traditionnellement attendue de l'enseignement supérieur, des caractéristiques psychosociales en rapport avec la communication, la gestion du temps, la gestion des tâches, constitueraient une sorte de «valeur ajoutée» dont C. Beill affirme qu'elle intéresse particulièrement le monde de l'industrie. Mais C. Beill reconnaît, sans en tirer les conséquences, que «peu d'universités peuvent actuellement garantir de telles qualifications». Or, présentement, l'insuffisance de la réponse de l'enseignement supérieur aux besoins précis des entreprises n'incite pas à penser qu'une réforme et une extension - fort coûteuse - de cet enseignement seraient efficaces.

La plupart des commentateurs, au lieu de se focaliser sur «ce qui est possible», c'est-à-dire sur ce que l'université peut réellement apporter, considèrent «ce qui est souhaitable». Même le Livre Blanc du gouvernement «Meeting the challenge» qui exprime l'obligation pour l'enseigne-

ment supérieur de «tenir plus grand compte des exigences économiques du pays» et envisage de publier les résultats de chaque institution afin d'en évaluer le rendement, ne met jamais en doute le fait que ces institutions sont les plus appropriées pour développer toutes les aptitudes, habiletés, favorisant l'adaptation professionnelle, auxquelles il attribue par ailleurs, de façon contradictoire, un caractère inné et abondant parmi la population britannique. D'autre part il n'existe pas de données internationales précises qui puissent indiquer que ces caractéristiques psychosociales soient plus fréquentes dans les pays plus compétitifs que la Grande-Bretagne.

Selon J. Murphy, l'objectif raisonnable, que l'éducation supérieure réponde aux besoins de l'économie, supposerait, étant donné l'actuel surplus de diplômés, et le coût de chaque diplômé (environ 25 000 livres), que l'on réduise quantitativement l'offre d'enseignement supérieur. Les grandes réformes libérales de l'enseignement supérieur et secondaire n'ont pas profondément changé les attitudes des jeunes de milieu ouvrier face à la prolongation de la scolarité : ils croient moins que les enfants des classes moyennes à l'intérêt d'un investissement dans les études. Et la capacité de remodeler les attitudes professionnelles pour obtenir plus de créativité, de communication, de coopération, ne s'est pas révélée l'apanage des institutions d'enseignement supérieur. Occuper à des études supérieures la main-d'oeuvre jeune que l'économie ne peut absorber est une preuve de l'échec non de l'éducation mais de l'économie.

- D'après : Murphy, James. A degree of waste : the economic benefits of educational expansion. *Oxford review of education*, 1993, vol. 19, n° 1, p. 9-32.

Les brimades dans les établissements scolaires

Les médias ont alerté le public sur un aspect trop brièvement abordé des problèmes de discipline (cf. rapport Elton, 1989) : les mauvais traitements dont certains enfants sont victimes de la part de leurs pairs. Ces brimades ont cependant un impact non négligeable sur la qualité de la vie scolaire. Une recherche a été conduite par un groupe de travail instauré par la Fondation Gulbenkian sur les brimades subies et pratiquées par les élèves, dans 17 écoles primaires et moyennes et 7 écoles secondaires de l'agglomération de Sheffield.

En 1990, les élèves de ces écoles ont été soumis à un questionnaire composé de 25 questions à choix simple ou multiple concernant les brimades dont ils avaient été victimes ou auteurs durant le trimestre en cours. Un ordre de fréquence était indiqué («parfois», «une fois par semaine», «plusieurs fois par semaine»). La définition du concept de brimade était expliquée aux élèves : elle incluait les termes insultants, la mise en quarantaine, la prise d'objets personnels, les menaces, les coups (excepté l'échange de coups à force égale). Chaque directeur d'école a fourni les informations sur la taille de l'établissement, des classes, la composition sociale, ethnique des classes, l'environnement géographique.

Les résultats montrent une généralisation du phénomène malgré une fréquence variable selon les écoles observées : 27 % des élèves se disaient victimes de brimades à l'école primaire, dont 10 % fréquemment, contre respectivement 10 % et 4 % dans les écoles secondaires. Les élèves d'école primaire et moyenne sont deux fois plus nombreux que ceux du secondaire à déclarer qu'ils pratiquent des brimades et les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles. Pour la moitié (ou plus dans le secondaire) des victimes, ces brimades sont verbales, pour 25 à 30 % elles sont physiques, plus rarement racistes ou liées à un dépouillement d'objets. Globalement l'importance des brimades subies diminue avec l'âge. Ceux qui reconnaissent être les auteurs de brimades représentent un pourcentage beaucoup plus faible mais constant («fréquemment» : 2 à 4 % au niveau primaire et moyen, 1 à 2 % au secondaire). Ces auteurs agissent plus individuellement qu'en groupes, sont plus souvent masculins que féminins et en général du même âge que les victimes. Le lieu d'action est principalement la cour de récréation, parfois la classe à l'école secondaire, notamment à la pause du déjeuner. Les brimades se produisent plus rarement pendant les trajets scolaires. Le risque de brimades est presque égal pour les deux sexes. En ce qui concerne les démarches auprès des adultes, les parents ou proches sont plus fréquemment alertés que les professeurs et plus souvent à l'école primaire et moyenne qu'à l'école secondaire ; les enfants attendent que les brimades soient répétées. Enfin 80 % des élèves souhaitent que les victimes soient protégées, dont 54 % à l'école primaire et moyenne et 34 % à l'école secondaire déclarent qu'ils interviennent.

L'influence de certaines variables propres à l'école elle-même sur le processus de domination agressive de certains élèves par d'autres, a été également étudiée, en incluant les résultats d'une enquête faite dans 6 écoles d'autres régions. On ne constate pas de corrélation significative

avec la dimension de l'école, celle de la classe, le mélange ethnique, le fait que les enfants n'aient pas d'amis à l'école. Par contre, il existe une corrélation entre l'importance des brimades et l'environnement (zones défavorisées), le fait que les élèves s'isolent à l'heure du repas à l'école primaire et moyenne, le fait que les élèves n'aiment pas les périodes de récréation à l'école secondaire. La corrélation entre la fréquence des brimades à l'école et durant des trajets scolaires est également observable au niveau primaire et moyen. Une corrélation significative entre la fréquence des brimades et la tendance à informer les professeurs, les parents de ces brimades existe au niveau secondaire.

Cette enquête sur les mauvais traitements subis ou infligés à l'école est la plus vaste réalisée en Grande-Bretagne sur ce thème. Sa méthodologie est inspirée par celle de D. Olweus dans une recherche norvégienne équivalente. On peut objecter que toutes les écoles observées sont urbaines et situées à Sheffield. Mais une étude sur ce sujet dans une école secondaire semi-rurale du Sussex, cadre très différent de celui de Sheffield, rapporte des résultats plus alarmants et dans trois autres écoles (de Londres, de Halifax, du Middlesex) une investigation - portant sur une période de référence plus longue qu'un trimestre - indique un taux de brimades là aussi plus élevé. Cependant, dans d'autres régions, les problèmes semblent moins importants (cf. rapport Mellor, 1990, sur l'Ecosse).

Les résultats de l'investigation de Sheffield montrent que les brimades subies diminuent avec l'âge, pour devenir nulles en classes terminales, alors que la fréquence des brimades que les élèves disent infliger reste stable excepté une baisse en début de scolarité secondaire. Cette différence en classe terminale s'explique par le fait que les plus âgés ont tendance à dominer autrui et à ne pas tenir compte des attaques verbales ; les brimades physiques n'existent pas car ces élèves, sélectionnés, sont motivés par leurs études. Enfin, l'hétérogénéité des âges dans une même classe (par exemple, le groupement des 5^e et 6^e années) semble accroître légèrement les risques de brimade. La différence de sexe intervient également : si les deux sexes sont victimes, les garçons sont attaqués par des garçons et plus souvent physiquement, tandis que les filles sont l'objet d'insultes, d'exclusion dues autant à des garçons qu'à des filles. La race n'est pas un facteur influant dans les écoles observées, qui comportaient 13 % d'enfants «non-blancs» (mais d'autres enquêtes - cf. Kelly et Cohn, 1988, Burnage, 1989 - signalent des comportements racistes). La moitié des attaques sont dues à un individu, l'autre moitié à des «bandes». Prévisiblement, les brimades ont lieu dans la cour de récréation qui,

en Grande-Bretagne, n'est pas surveillée par des enseignants ou des personnels spécialisés ; mais, au niveau secondaire, les brimades peuvent se prolonger dans les salles de classe. Enfin, la réticence des élèves à confier leur problème aux adultes, notamment aux professeurs, est très dommageable.

Quelle que soit l'intensité du problème selon les établissements, tous les directeurs se sentent concernés et s'intéressent aux programmes d'intervention qui s'élaborent actuellement. L'équipe de recherche de Sheffield participe, dans 23 établissements, à des expériences de politique globale de discipline en définissant une ligne d'action contre les violences psychologiques ou physiques et en organisant des interventions ponctuelles-discussions avec des victimes et des offenseurs, surveillance des lieux à risque, création de cercles de qualité... D'autres projets sont en cours et l'exemple norvégien montre qu'il est possible de lutter efficacement contre cette cause de souffrance dans la vie scolaire.

- D'après : Whitney, Irene et Smith, Peter K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, Spring 1993, vol. 35, n° 1, p. 3-26.

Observation de classe : la part cachée du discours de l'élève

Les auteurs de l'article ont examiné, dans le cadre de leur «Projet d'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement», les discours officiels, en public, et surtout les conversations et les réactions officieuses, à l'insu du professeur, des élèves d'une classe de 6ème année («intermédiaire») de Nouvelle-Zélande, pendant un cours, afin d'analyser l'interpénétration de deux univers : le domaine officiel façonné par les objectifs du professeur et le monde non officiel de la culture des pairs. Cette dernière est jusqu'à présent peu accessible aux enseignants et aux chercheurs.

La méconnaissance de l'univers non officiel des élèves est due à la focalisation des recherches sur la classe, sur l'enseignement du professeur et à la considération, concomitante, des conversations en aparté des élèves, comme une perturbation du déroulement du travail prévu. C'est ce discours intermittent, à voix basse, qui ne répond pas à une question du professeur, classé souvent à tort comme sans rapport avec la tâche

assignée, qui intéresse les auteurs de cette observation de classe, car il contribue au développement intellectuel de l'enfant et à son engagement dans l'apprentissage des cours. Les paroles spontanées de l'élève dévoilent son utilisation des expériences antérieures, ses erreurs de jugement, sa réponse au contenu des cours et ses stratégies pour négocier le programme. Les données fournies par les conversations des élèves, recoupées avec d'autres données, peuvent éclairer les processus intellectuels et culturels subtils dont sont issues l'instruction et l'adaptation de l'enfant à l'école.

Le rapport final des auteurs utilise plusieurs sources de données pour détailler l'observation d'une sélection de quatre élèves pendant une leçon : compte rendu des réactions, des réponses officielles, enregistrement avec un microphone individuel des conversations chuchotées, tests à court et à long terme des résultats de l'apprentissage, interview des élèves et du professeur. Les quatre cas approfondis sont issus de l'observation des élèves qui, après accord des parents, ont accepté d'être écoutés en portant un microphone (qu'ils pouvaient couper lorsqu'ils le désiraient, mais dont en fait ils oubliaient le plus souvent la présence). Les quatre enfants représentaient les deux sexes et des niveaux scolaires variés. Le milieu social des élèves était moyen/supérieur, l'origine européenne. Les discours des élèves ont été classés en :

- discours en public (réponse à une interrogation nominative du professeur, expression spontanée, réponse « en chœur ») ;
- discours officieux (pour soi-même, pour communiquer avec les pairs).

La leçon choisie pour le rapport était l'introduction au cours sur « New-York : étude des différences culturelles ».

On constate que, contrairement aux présuppositions, une minorité des conversations entre élèves (10 à 16 %) sont sans rapport avec le contenu du programme et, même dans ce cas, souvent liées à l'organisation matérielle de la tâche à accomplir. De plus la comparaison des notes d'observation avec les enregistrements montre que les trois quarts des interactions officieuses des élèves avaient échappé aux observateurs, preuve que les enfants tournent habilement la règle de discipline. Le professeur, concentré sur la transmission d'informations, ne relevait que les interactions qui en gênaient le déroulement. Les données montrent également que beaucoup de conversations hors-tâche étaient néanmoins utiles à l'approche du contenu curriculaire par l'enfant, donc pertinentes. Quant au discours en rapport avec la tâche, il concerne plus souvent la présentation du travail que le contenu intellectuel visé par le professeur.

Le cadre d'interprétation de la signification pédagogique du discours d'élève a été inspiré par les travaux de Doyle, de Apple et de Weiss et par la théorie du traitement de l'information de Howard et centré sur le processus de construction du savoir dans le contexte scolaire et dans le contexte socio-culturel qui englobe le précédent. On a ainsi exploré les quatre dimensions - dont de nombreux éléments sont implicites - de la culture scolaire officielle : les règles, le déroulement des tâches, les programmes, les critères d'évaluation scolaire. L'objectif du professeur, que tous les élèves acquièrent un savoir et des compétences similaires, est rempli par les élèves avec des variations selon le sexe, la catégorie sociale, la race. Pour les enfants, participer publiquement à la leçon implique un risque et la gestion des conséquences sociales d'un succès ou d'un échec avec des atouts variables en fonction de leurs connaissances et de leurs expériences préalables à cette leçon. En conséquence, la proportion de réponses faites pour soi-même et même de silences, est significative.

Dans ce cadre de recherche, trois éléments concurrentiels, contribuant à donner du sens à une leçon, sont examinés :

- la réponse au contenu du cours par un processus de construction du savoir scolaire dont la base est l'expérience antérieure. L'analyse des commentaires officieux des enfants durant le cours magistral éclaire la façon dont ils ont exploité leurs techniques et leur savoir existants, testé l'exactitude de leurs interprétations, élaboré un contenu de connaissances ;

- la gestion de la culture de classe. Les enfants manquant de ressources culturelles de base ont plus de difficulté à évaluer la pertinence de leur réponse, ce qui accentue le risque d'échec ;

- la participation à un processus socio-culturel large. La «culture vécue» en tant que croisement d'interprétations, d'antagonismes liés aux différences de sexe, de race, de classe, influe sur l'interaction entre les enfants et le contenu de l'enseignement. Le programme scolaire est considéré principalement du point de vue de l'individu masculin, de race blanche. Dans la leçon d'introduction aucune référence à des femmes n'est faite et, dans l'ensemble du cours de sciences sociales sur New-York, il n'y a que 2,5 % de références féminines. Le professeur s'identifie inconsciemment au groupe Blanc d'origine européenne qui a fondé la ville (en utilisant le pronom «nous»). Les conversations captées et les interviews ont mis en évidence l'influence de la culture populaire et notamment l'intégration, dans le savoir existant des élèves, des informations de la télévision regardée d'ailleurs différemment par les filles et par

les garçons et, elle aussi, axée sur des personnalités masculines (champions, policiers, vedettes...). La connaissance qui compte tend à coïncider «naturellement» avec la culture du groupe hégémonique. Le préjugé culturel dans la mise en pratique du cours produit un climat culturel inégalement favorable à la recherche d'identité de l'enfant. Ainsi, une élève fille s'identifie aux premiers colons européens masculins de New-York (elle ne parvient pas à se représenter des femmes), comme le professeur, elle les évoque en disant «nous», tandis qu'un élève noir parle avec distance d'«eux», de leur civilisation avancée, supérieure à celle des Indiens. Cet élève Maori subit par ailleurs des provocations racistes (décelées uniquement grâce au microphone), réagit moins discrètement et se voit finalement réprimandé, ce qui renforce l'exclusion du jeune Maori. Les remarques en aparté et les réponses des garçons reflètent le statut inférieur des femmes dans les contenus enseignés : parmi les premiers occupants de New-York, un élève cite «les prostituées», dans le discours officieux des allusions sexuelles servent à inhiber les élèves féminines qui prennent la parole. L'effet discriminatoire du curriculum caché prend le pas sur l'idéal de tolérance que le professeur voulait inculquer en évoquant la multiplicité des cultures à New-York.

Dans cette étude de cas, on constate que la classe sociale influe sur le capital culturel des élèves et donc sur leur interaction avec le contenu de l'enseignement, que les différences de sexe et de race modifient les chances de participer et de s'identifier aux expériences décrites, provoquant une anxiété chez les filles, une agressivité chez un garçon non blanc, une aisance chez des garçons privilégiés. La traduction des cours en croyances et en connaissances personnelles est un processus culturel profondément affecté par les points de vue subjectifs. L'analyse des discours officieux des élèves apporte à l'enseignant des informations primordiales pour comprendre leur mode d'apprentissage.

- D'après : Alton-Lee, Adrienne, Nuthall, Graham et Patrick, John. Reframing classroom research : a lesson from the private world of children. *Harvard educational review*, Spring 1993, vol. 63, n°1, p. 50-84.

L'histoire des «Junior high schools»

Au début du XXe siècle, l'étape de l'adolescence avec ses besoins éducatifs spécifiques a enfin été prise en compte par le système institutionnel américain, qui a créé à leur intention les écoles secondaires du premier cycle, «Junior high schools», intermédiaires entre l'école primaire et le lycée, sous l'influence des progrès de la psychologie qui a mis en évidence les profonds changements de comportement des enfants à partir de 10 ans (résistance ouverte ou passive au professeur, contestation des règles, mise à l'épreuve des adultes).

Cette réforme s'est opérée en partie sous la pression de forces externes à l'institution éducative elle-même, toujours résistante au changement. Les transformations de l'économie ont conduit à une demande de main-d'œuvre correctement formée et instruite : on a donc réorganisé l'école afin de prévenir l'abandon scolaire, jusque-là sans conséquences. Au pragmatisme s'est ajoutée l'influence d'idéalistes tels que Dewey et des théories développementales naissantes.

Dès 1893, le Comité des Dix décida de transformer le système éducatif pour mieux préparer l'élite destinée aux études universitaires. Il proposa de raccourcir le cycle élémentaire de 9 à 6 années (tout en renforçant le programme par du latin et de l'algèbre !) et d'étendre le cycle secondaire à 6 ans. Cette réforme, intéressante pour les futurs étudiants, ne servait pas la cause de la majorité des jeunes à l'avenir difficile. La première «Junior high school» fondée en 1910 offrait, elle, une ouverture à des programmes différents, pour des jeunes de 12 à 14 ans, dans un établissement distinct. L'industrialisation croissante faisant naître le besoin de travailleurs spécialisés, l'idée de «différenciation» des élèves selon leurs dons et, implicitement, selon la place qui leur était destinée dans l'économie, fit son chemin. Selon le Pr. Cubberley, les nouvelles «Junior schools» différenciées devaient être «des usines dans lesquelles les produits bruts vont être transformés en produits finis pour satisfaire les demandes».

L'apparition de théories selon lesquelles des différences innées existent selon le groupe ethnique, certaines caractéristiques morphologiques, favorisèrent les jeunes d'origine européenne nordique. La justification pseudo-scientifique de tels stéréotypes joua un rôle important dans la mise en place des filières (universitaires, professionnelles), la «Junior high school» devenant une sorte d'agence de tri. La création de méthodes plus objectives pour l'évaluation des élèves - les tests d'intelligence -

auxquels on se fia abusivement, ne fit qu'aggraver la différenciation des élèves.

L'engouement pour les «Junior schools» se dissipa dans les années 30, pour renaître après la seconde guerre mondiale sous l'influence de psychologues et éducateurs progressistes, passant de 13,6 % dans les années 30 à 31,4 % des écoles secondaires entre 1952 et 1971. En 1960 J. Conant, ancien président de Harvard, se lança dans une réforme des écoles qui tiennent compte des particularités de l'adolescence, «âge crucial de transition entre l'enfant et l'adulte, présentant souvent de nombreux problèmes» au lieu de faire de la «Junior high school» une réplique du lycée axé sur la compétitivité scolaire et sportive dans l'optique de l'université. Une difficulté, latente depuis, se fit sentir : l'insuffisance de professeurs vraiment qualifiés pour cette période de transition entre l'éducation élémentaire et l'enseignement spécialisé pour chaque matière. Le statut un peu inférieur accordé à ces professeurs des «petites classes du secondaire», ne favorise pas les vocations, d'autant plus que les adolescents sont un public plus difficile que les élèves de terminale. Or, des études ont mis en évidence l'augmentation inéluctable du nombre des élèves en situation d'échec entre 10 et 15 ans. Les élèves défavorisés qui ont eu de bons résultats à l'école primaire ont tendance à perdre cette avance dans les classes intermédiaires. L'importance attribuée par les jeunes à l'opinion des pairs les incite souvent à une dévalorisation des études et à des conduites à risque.

Malgré des objectifs issus de la philosophie de Dewey, centrée sur l'enfant, l'«Ecole moyenne», appellation moderne de la «Junior high school» n'était pas encore parvenue, dans les années 80, à une définition claire du projet d'éducation des années intermédiaires, se rapprochant tantôt du style de formation élémentaire tantôt de l'enseignement académique des lycées. Les écoles moyennes, souvent vastes et impersonnelles répondent mal aux besoins d'une population scolaire psychologiquement instable. Les spécialistes de l'éducation et de l'adolescence ont réalisé un constat alarmant : le nombre des problèmes de santé physique et mentale augmentait, y compris les suicides, ainsi que la violence, les grossesses précoces. La nécessité de réexaminer la façon de traiter les adolescents s'est imposée : en effet le compromis attendu entre la prise en main de la classe par un enseignant unique et l'organisation en départements, par matière, ne s'est pas réalisé ; les élèves se sont déplacés de classe en classe, chaque discipline étant enseignée par un professeur différent ne connaissant pas les élèves individuellement. Les conseillers chargés des contacts personnels étaient trop peu nombreux. Les grands établissements, héri-

tage du modèle de l'usine pour une rentabilité maximum, favorisent la tendance naturelle des adolescents à résister aux règles de la société, au-delà des normes de sécurité.

A la fin des années 80, la Fondation Carnegie a lancé une recherche sur l'éducation des adolescents décrite dans le rapport final «Turning points : preparing American youth for the 21st century». Ce rapport préconise de réorganiser les vastes établissements (faute de pouvoir les supprimer) en petites unités de 120 jeunes et de diviser le personnel enseignant en équipes dotées de spécialistes des diverses disciplines et coordonnant l'ensemble du travail (il ne s'agit pas du «team teaching»). Dans un tel système chaque adolescent serait suivi et conseillé (psychologiquement et pour ses études) par un professeur. Pour lutter contre le manque de continuité, point faible de l'éducation américaine, l'équipe de professeurs suivrait le même groupe d'adolescents pendant deux, voire trois ans. L'objectif serait de «créer des petites communautés... où des relations de respect mutuel tant avec les adultes qu'avec les pairs sont jugées fondamentales pour l'épanouissement intellectuel et personnel». L'établissement de liens entre l'école et la famille est également préconisé : des écoles pilotes ont déjà expérimenté des systèmes de communication avec les parents permettant une information régulière sur la vie de l'école, ses activités civiques, les programmes, les résultats de leurs enfants. La relation entre l'école et la communauté doit être renforcée éventuellement par une participation des adolescents à des services municipaux, ce qui les familiarise avec le monde du travail. Enfin la santé, l'équilibre des jeunes, menacés par l'usage de drogues et la pauvreté, l'absence d'assurance sociale (pour 5 millions d'adolescents) doivent être préservés par exemple à l'aide de centres sanitaires associés à l'école qui fourniraient tous les soins y compris préventifs et les conseils en matière sexuelle.

Selon F. Hechinger le début de l'adolescence est un stade du développement humain négligé : les parents en attendent la fin, les médecins ne s'y consacrent guère, les professeurs préfèrent enseigner aux classes supérieures. Et surtout, les étapes de la vie qui devraient former une progression continue sont nettement fragmentées. Le projet de la Fondation Carnegie est un premier pas vers une réelle planification de l'enseignement moyen avec des objectifs pédagogiques et développementaux indépendants du service des entreprises ou des universités.

- D'après : Hechinger, Fred M. School for teenagers : a historic dilemma. *Teacher college record*, Spring 1993, vol. 94, n° 3, p. 522-539.

Les adolescents en quête de statut

Dans la société contemporaine, l'adolescent n'a pas de place ni de rôle officiellement reconnu ; il est défini surtout par ce qu'il n'est pas : ni un enfant sans responsabilité, ni un adulte indépendant. L'environnement social rend difficile la double tâche, pourtant cruciale, de cette étape de la vie : se forger une identité, développer ses capacités et l'estime de soi. Beaucoup d'adolescents ont un sentiment de vide parce qu'on ne leur attribue pas un rôle productif, valorisé par la société des adultes. Par ailleurs, la société est responsable en partie des difficultés des adolescents en fournissant des substances ou des activités dangereuses pour les jeunes, en laissant se détruire le tissu familial et social qui les soutenait. Après les découvertes scientifiques sur le développement des adolescents, il faut revenir à la satisfaction des besoins fondamentaux : désir d'appartenance et désir d'être apprécié en tant qu'individu.

Depuis déjà une centaine d'années, l'adolescence est considérée comme une période à part. Autrefois la transition entre l'enfance et la maturité se faisait progressivement au contact des parents et des proches qui servaient de modèles, les rôles impartis étant prévisibles ; la contribution des jeunes, tant à l'usine qu'aux champs, était vitale. A partir de 1900, aux États-Unis, la réglementation du travail et de la fréquentation scolaire a séparé les jeunes du monde adulte, réduisant les interactions, donc la communication entre les générations. Tandis que l'âge de la puberté s'abaissait, grâce à des conditions de vie plus saines, l'âge de l'entrée dans la vie active, responsable, reculait, provoquant un décalage entre la maturité physique et la fonction sociale, générateur d'incertitude psychologique. Un rapport révèle que 40 % du temps des adolescents revient aux loisirs, moins de 5 % du temps est passé avec les parents, 26 % dans la solitude et 50 % avec les pairs. L'adolescence semble être devenue une sorte de «période d'attente» avec peu d'activités significatives et de contacts avec les adultes (les parents sont rarement consultés sur les sujets essentiels tels que l'école, la drogue, la vie sexuelle). Un sondage Harris de 1986 montre que 75 % des adultes sont conscients du problème mais comptent plus sur l'intervention extérieure (gouvernementale) que sur celle des familles pour corriger la situation.

La difficulté de la transition vers le rôle d'adulte dépend en partie de l'ambiguïté des rites de passage - le permis de conduire est accordé dès 14 ans dans certaines régions tandis que le service militaire et le droit de

vote sont fixés à 18 ans. Mais elle varie surtout en fonction des conditions de vie personnelles de l'adolescent. Le passage à l'état adulte, bien que retardé, est plus facile pour les jeunes destinés à l'université parce que leur vie est structurée par un objectif scolaire, des activités enrichissantes, accessibles grâce à l'assise sociale de leurs parents. Ils ne sont pas sans but, mais ils ont tendance à «prendre» plutôt qu'à «donner» à la famille, à la société. De plus, les orientations qu'ils prennent ne correspondent pas toujours aux souhaits, raisonnés, des adultes. Pour les jeunes qui quittent l'école au niveau secondaire, la voie est semée d'obstacles. Au sortir de la «High school» en 1986, 48,9 % des garçons et 41,9 % des filles trouvaient un emploi à plein temps contre respectivement 72,7 % et 57 % en 1968. Beaucoup d'employeurs ne font nulle confiance aux candidats de moins de 25 ans et les chances des jeunes de milieux défavorisés sont encore moindres. Dans ces milieux, les jeunes, incapables de maîtriser leur propre destin, d'obtenir un emploi quelque peu valorisant, sont plus menacés de sombrer dans les drogues ou la délinquance, ne serait-ce que par besoin d'appartenir à un groupe, d'y être reconnu. L'apathie civique (pas même de participation aux votes) est une autre manifestation - moins grave - du sentiment d'inutilité des adolescents les plus âgés.

Dans les années 80, plusieurs projets ont été conçus pour redonner aux jeunes un sentiment d'accomplissement, renouer le contact avec les adultes non apparentés pouvant servir de modèle, collaborer à des services sociaux, apprendre des comportements professionnels performants. Certains proposent un service national obligatoire pour marquer l'entrée dans le monde adulte, d'autres voient dans un service civique la moyen d'extraire les adolescents de leur «isolement du métier de vivre». D'autres projets concernent des expériences de travail guidé, des services bénévoles rendus à l'école dans le cadre des programmes de l'examen ou des activités extra-scolaires et diverses options pour les jeunes non scolarisés et sans emploi. Enfin des programmes de partenariat avec des personnes retraitées sont expérimentés pour redonner corps aux relations humaines. Des interviews d'élèves d'écoles moyennes rendant régulièrement visite aux occupants de maisons de retraite ont montré la capacité des jeunes à comprendre la solitude des personnes âgées, à sympathiser avec eux et, ce faisant, à se sentir mieux, utiles. De tels programmes d'action sociale sont particulièrement utiles aux jeunes des minorités à risque parce qu'ils leur procurent des occasions de réussite dans des tâches autres que scolaires. Le succès de ces programmes de bénévolat réside dans le fait que l'adolescent est accompagné dans son

expérience par un adulte conseiller qui l'aide à analyser ses actions, à les améliorer.

D'autres initiatives doivent être développées, en rapport direct avec la recherche et la conservation d'un emploi dès la sortie de l'école. Des programmes de formation sur le tas, de formation méthodologique à la prospection et à la réalisation d'un travail sont proposés. Pour devenir fonctionnelles dans ce domaine, les écoles doivent être restructurées et inclure dans leurs programmes, l'éducation sanitaire, la biologie humaine, les techniques commerciales, l'information sur les carrières, sur les services municipaux. Une collaboration plus étroite entre les centres sanitaires et l'école doit être établie : des exemples ont montré l'influence bénéfique de telles coopérations sur la santé mentale, sur le nombre de grossesses d'adolescentes. Les institutions religieuses ont également un rôle à jouer, notamment parmi les communautés noires, dans la lutte contre les comportements destructeurs, le lien entre la pratique religieuse et une moindre fréquence des conduites à risque ayant été observé. Les organisations de jeunes, du type scouts, doivent également se maintenir, en s'adaptant au changement des aspirations des adolescents, pour sauver des jeunes de l'isolement. Enfin, les entreprises devraient investir dans le relèvement de la qualité de la main-d'œuvre, en offrant des programmes de formation interne, des salaires décents et des possibilités d'avancement aux jeunes issus de l'enseignement secondaire, dans l'intérêt général de la société américaine.

Les adolescents ne doivent pas être considérés uniquement comme des auteurs de troubles, ils sont aussi un atout pour cette société. Il faut redéfinir leur statut et leur fournir des tâches gratifiantes, les insérer dans la chaîne des générations et dans la vie civique, intégrer les différents groupes culturels, organiser un soutien préventif pour les jeunes à risque.

- D'après : Nightingale, Helena et Wolwerton, Lisa. Adolescent rolelessness in modern society. *Teachers college record*, Spring 1993, vol. 94, n° 3, p. 472-486.

Études secondaires et statut économique aux États-Unis : le déclin

Les auteurs de cet article présentent, statistiques à l'appui, le tableau des opportunités professionnelles et de l'évolution salariale des jeunes Américains de sexe masculin sortant des écoles secondaires. Ils développent des explications à la baisse de niveau de salaire constatée. Enfin, ils examinent les chances de réussite des politiques éducatives fédérales destinées à améliorer l'avenir de ces jeunes et des plus défavorisés.

Après la guerre, jusqu'au début des années 70, la croissance économique des États-Unis a été continue, provoquant l'augmentation des salaires des hommes de 25 à 34 ans diplômés ou issus de l'enseignement secondaire de 14 500 dollars à 24 500 dollars en moyenne (en monnaie constante). Ainsi, la situation des jeunes était systématiquement meilleure que celle de la génération des parents. A partir de 1973, cette croissance des revenus a cessé : de 1973 à 1987 les revenus des jeunes diplômés du secondaire déclinèrent de 25 %. (L'enquête n'inclut pas les jeunes femmes parce que leur pourcentage au travail, et à plein temps, a varié, rendant les comparaisons difficiles). Le déclin des revenus est encore plus fort (36 %) chez les salariés n'ayant pas achevé leurs études secondaires. L'écart des salaires, entre travailleurs noirs et blancs s'est d'abord réduit - de 36 % à 20 %- entre 1963 et 1980, puis il s'est de nouveau creusé dans les années 80, le type de travail des Noirs étant encore plus soumis aux changements économiques que celui des Blancs.

La comparaison avec les gains des diplômés de l'enseignement supérieur montre une chute de ceux-ci dans les années 70 (due à l'entrée sur le marché du travail de la masse des enfants de l'après-guerre) suivie d'une remontée des salaires dans les années 80, qui en 1987 atteignent 49 % de plus que ceux des diplômés du secondaire. (Dans le même temps l'écart de salaire entre les hommes et les femmes, à niveau d'études égal, qui atteignait 40 % jusqu'en 1980, a légèrement diminué).

Les explications de la stagnation des salaires, y compris ceux des sortants de l'école secondaire, sont avant tout économiques : dans les années 50-60, la productivité a augmenté, améliorant le niveau de vie des Américains, puis elle a stagné. Mais les salariés sortant de l'enseignement secondaire ont particulièrement souffert de la dépression économi-

que : la baisse des salaires due à la compétition avec les nombreux arrivants de la génération du «baby boom» a continué dans les années 80 malgré une moindre croissance de la main-d'œuvre. Le déclin des entreprises de fabrication et de construction - secteurs bien rémunérés - explique en partie cette baisse continue : les salariés issus de l'enseignement secondaire ont dû se tourner vers les secteurs des services, plus féminisés et moins payés. Cette perte d'emploi, plus forte que la baisse de production des entreprises, a été accentuée par un changement du type d'emploi proposé par les industries, correspondant plus au profil de diplômés de l'enseignement supérieur (les travaux de niveau plus bas étant de plus en plus sous-traités à des entreprises étrangères bénéficiant d'une main-d'œuvre à bon marché). Certaines firmes ont adopté des technologies très sophistiquées nécessitant des utilisateurs et des concepteurs hautement qualifiés (par exemple dans l'industrie textile).

Certains commentateurs mettent en cause la baisse du niveau des études primaires et secondaires américaines qui justifierait la dépréciation professionnelle des diplômés du secondaire. Mais la dégradation parallèle de la situation des collègues de 45-54 ans, en principe mieux formés, contredit cette explication.

Ces constatations amènent à s'interroger sur les compétences qui intéressent les employeurs et sur l'évaluation des connaissances et des techniques des jeunes Américains dans cette optique d'embauche. L'analyse détaillée des données salariales indique une variation de revenus beaucoup plus grande entre individus qu'autrefois. Des recherches montrent que les connaissances de base en mathématiques et anglais ont une influence grandissante sur le niveau de salaire obtenu : en 1972, une différence de résultat d'un écart-type à un test de mathématiques à choix multiple induisait ultérieurement un écart de salaire horaire de 3 %, en 1980 l'écart de salaire ultérieur atteignait 8 %. Ces capacités cognitives sont nécessaires, mais ne garantissent pas l'obtention d'un emploi permettant d'entretenir une famille. Or, selon une enquête évaluatrice, en 1990, 54 % des élèves de classes terminales ne maîtrisent pas les connaissances de base en mathématiques (décimales, pourcentages, fractions, algèbre simple). Les résultats aux tests varient selon les états et les zones (rurales, urbaines) mais concernent une population très large ayant des lacunes essentielles. Cependant les enfants dont les parents ont les revenus les plus bas - et ils sont passés de 13 % en 1971 à 20 % en 1987, avec un revenu de 10 000 dollars en monnaie constante - ont les résultats les plus mauvais.

Conscient de cette dégradation du niveau de vie des moins favorisés et de la nécessité de mieux préparer la main-d'œuvre actuelle, le gouvernement reprend les projets de réforme. La stratégie du président Bush consistait à donner aux familles le libre choix des écoles, à développer les tests et les programmes de soutien. La validité éducative de la loi du marché appliquée aux écoles est contestée par de nombreux experts. De plus, le libre choix des familles modestes ne pourra être effectif que grâce à des règles compensatoires impliquant que les écoles ne puissent demander des tarifs d'inscription supérieurs aux «avoirs» («vouchers») distribués aux parents pour la scolarisation de leurs enfants, que la sélection des candidats aux écoles les plus demandées soit contrôlée, non discriminatoire, que les transports scolaires soient gratuits. Le renforcement des tests dans les matières de base, l'éventuelle publication, à usage comparatif, des résultats aux tests nationaux par état et par école ont pour but de stimuler la motivation des professeurs et des élèves. Le succès d'une telle réforme dépend de la conception et de l'instrumentation, délicates, de ces tests (la publication détaillée des résultats affectant la carrière des professeurs, ceux-ci risquent de concentrer leur enseignement uniquement sur la matière des tests). Enfin la loi de soutien familial de 1988 propose des programmes d'instruction et de formation obligatoires pour les bénéficiaires de l'aide sociale. Certains de ces programmes ont effectivement permis aux participants d'améliorer leur salaire par rapport au groupe de contrôle (cf. programme SWIM de San Diego), d'autres, ayant préparé de jeunes adultes à un examen équivalent du diplôme d'études secondaires classique - le GED - n'ont pas été fructueux, faisant douter de la validité dudit examen aux yeux des employeurs. Des programmes destinés à de jeunes mères seules, non obligatoires, identiques, ont mieux réussi en Californie que dans d'autres sites. Ces programmes de la «seconde chance» doivent donc être soigneusement conçus, en fonction des échecs des élèves aux programmes conventionnels et des possibilités concrètes d'emploi dans la région donnée.

La première génération des employés américains de l'après-guerre à expérimenter un déclin professionnel par rapport à ses parents attend de la qualité de ces réformes un renversement de tendance.

- D'après : Murnane, Richard J. et Levy, Frank. Why today high school educated males earn less than their fathers did : the problem and an assessment of responses. *Harvard educational review*, Spring 1993, Vol. 63, n°1, p. 1-19.