

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- École, néo-conservatisme et modernité en Amérique du Nord et Grande-Bretagne	112
- À propos de la réforme de l'OERI	116
- Le poids des institutions d'enseignement supérieur sur l'école	120
- La micropolitique de l'école face à la macro politique de changement	124
- Le contrôle du savoir par l'élève : une approche métacognitive	127
- L'éducation des enfants en difficulté	131
- Résultats scolaires et fonctionnement familial	137
- La réforme et le nouveau professionnalisme des enseignants britanniques	141

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994

École, néo-conservatisme et modernité en Amérique du Nord et Grande-Bretagne

B. Elliott et D. MacLennan, sociologues canadiens, présentent un commentaire critique du mouvement de réforme du système d'éducation proposé simultanément et dans un esprit similaire par les gouvernements conservateurs des États-Unis, du Canada et de la Grande-Bretagne. Leur objectif déclaré est d'adapter l'école aux exigences de compétitivité de la société moderne afin d'éviter le déclin économique. Cette politique confirme l'analyse de Habermas selon laquelle les intellectuels néo-conservateurs prônent "la modernité sociale" tout en dénigrant "la modernité culturelle", cette distinction étant primitivement ébauchée dans *Les contradictions culturelles du capitalisme* de Daniel Bell (1976). Les deux chercheurs évaluent l'impact de ces prises de position sur les initiatives des trois nations précitées en matière d'éducation.

Elliott et MacLennan examinent tout d'abord les trois lignes de force des attaques conservatrices contre l'éducation progressiste accusée de dégrader la morale et l'excellence scolaire et d'ignorer les valeurs de l'entreprise. Pour la droite, les théories progressistes ont étendu leur influence au-delà des réformes pédagogiques modernes. La focalisation sur l'enfant "agent de son propre apprentissage" assujettit le processus d'éducation aux besoins de l'enfant au lieu d'élever ce dernier au niveau de la réflexion, du contrôle de soi. Le droit à l'expérimentation personnelle annihile toute discipline, ce qui conduit les conservateurs à lancer des avertissements concernant la morale :

- l'école a outrepassé son rôle en se substituant à la famille pour l'instruction morale de l'enfant, sous prétexte de favoriser le développement global de la personne ;

- le contenu même des valeurs enseignées est contestable, car soutenu par une philosophie laïque, qui ne correspond pas à l'idéal de la totalité des utilisateurs de l'école ;

- la priorité accordée à la recherche du bien-être, de l'épanouissement personnel, légitime tous les choix moraux, ce qui menace les fondements mêmes de la morale, en niant toute norme objective.

La nouvelle droite défend le retour au "bon sens" considéré a priori comme commun à la Nation (par exemple, la reconnaissance de

lois telles que la différence de race, de sexe, de capacité, l'instinct de propriété, de compétition...). Les méthodes pédagogiques visant à un examen critique de ces vérités du sens commun sont rejetées. L'idéologie néo-conservatrice se définit elle-même, ironiquement, comme un "Gramscisme de droite". Elle reconnaît que les caractères les plus profonds de la culture et de la personnalité sont transmis par des modèles de conduite implicites et, conséquemment, visent à inculquer le respect des valeurs traditionnelles tout en promouvant l'ambition personnelle, la compétitivité, la "*culture d'entreprise*".

Outre la morale, les néo-conservateurs s'attaquent aux concepts d'égalité et de justice sociale qui constituent le cœur du consensus générateur des réformes et de l'expansion de l'éducation à partir de 1960. En 1975, Mrs Thatcher, alors chef de l'opposition conservatrice, revendiquait "*le droit d'être inégal*" après que Sir Keith Joseph eut averti que "*plus d'égalité est l'ennemi de plus*" (l'égalitarisme conduisant à un nivellement par le bas). Une position aussi extrême n'a jamais été prise ouvertement au Canada et aux États-Unis, mais la crainte que le progressisme altère la morale et le niveau intellectuel est commune aux conservateurs des trois pays. Or cette excellence intellectuelle, si elle ne constitue pas une nécessité pour la majorité des emplois industriels, se justifie comme outil de sélection - apparemment objectif - aux plus hauts grades de l'échelle sociale. Elle n'est donc pas antinomique du retour aux apprentissages fondamentaux, également soutenu par la droite. Mais l'universalité des normes d'excellence a été mise en doute par les sociologues de l'éducation, notamment Bourdieu, qui reproche à l'école de transformer les normes d'un groupe particulier en normes universelles et de limiter l'accès à la connaissance la plus valorisée aux candidats conformes à ces normes. Les partisans d'un retour aux formes traditionnelles de "capital culturel" tels A. Bloom et E. D. Hirsch, s'en tiennent à une pédagogie de transmission réduisant la culture aux grandes œuvres et à des informations sans lien entre elles.

En Grande-Bretagne, à partir de 1979, les gouvernements conservateurs ont voulu soumettre l'éducation aux lois du marché. À défaut d'imposer les "avoirs en éducation", ils ont favorisé les écoles privées traditionnelles en finançant un quota de bourses gratuites aux élèves performants pauvres et en encourageant les écoles publiques à quitter le système des Autorités locales d'éducation au profit du statut d'institution subventionnée directement par le Ministère de l'éducation, laissant aux parents le choix de l'école, ce qui entraîne un déséquilibre entre les écoles de prestige aux stratégies très élitistes et les "écoles dépotoir". Enfin le Programme national s'est inspiré des

programmes des écoles élitistes, annihilant les effets des réformes égalitaristes des années 60. Au Canada, la critique des excès démocratiques porte sur l'enseignement universitaire : tous les élèves peuvent accéder à l'Université, la culture générale est négligée, les élèves ont trop de liberté dans le choix des sujets et, de ce fait, choisissent les cours en fonction de leur facilité.

Au lieu d'une réflexion sur le travail de création et d'institutionnalisation d'un ensemble de connaissances, les conservateurs imposent un respect figé pour un programme issu de l'ancienne culture bourgeoise, dont la valeur est jugée permanente, en ignorant l'apport des groupes dont l'héritage culturel est minoritaire. Par ailleurs, la formule du retour aux notions fondamentales, qui insiste sur l'acquisition de la lecture/écriture fonctionnelle et promet un enseignement concret, "utile" dans la vie professionnelle, séduit plus les parents modestes que les tâtonnements de l'éducation progressiste. Un tel retour à l'élémentaire permet de modérer les exigences des chercheurs d'emploi, que l'économie ne pouvait plus satisfaire. Les compromis entre une revalorisation de la culture générale et une adaptation à la demande des entreprises provoquent d'ailleurs des tensions internes à la Droite : les néo-libéraux voulant une école au service de l'économie, les néo-conservateurs étant plus soucieux de restaurer la moralité et la culture traditionnelle en réponse à la crise de société actuelle.

En Grande-Bretagne, à partir des années 80, dans le contexte d'une économie défailante, le thatchérisme a nettement orienté l'éducation vers une prise en compte des valeurs économiques, vers une culture de l'entreprise, provoquant un développement des cours commerciaux et des écoles supérieures de commerce et de gestion, avec l'apparition des "cerveaux" néo-libéraux. La Nouvelle Droite a repensé les contenus des enseignements, pour relier l'enseignement aux besoins du monde des affaires (la Commission de la main-d'œuvre intervenant activement dans la mise à jour d'un enseignement post-obligatoire professionnel). Ainsi les valeurs de l'entreprise ne sont plus reléguées dans le curriculum diffus, mais sont clairement inscrites dans les objectifs de l'éducation.

L'un des instruments de la réforme scolaire engagée par la Nouvelle Droite, déjà utilisé en politique économique, est la privatisation qui conduit à une stratégie de sélection des directeurs d'établissements en fonction de leur talent d'homme d'affaires plutôt que de guide, et à la sous-traitance de nombreux services scolaires (c'est le cas en Colombie britannique). La privatisation, même partielle, du

financement des écoles entraîne son assujettissement au marché du travail. La concurrence entre les écoles incite ces dernières à se spécialiser, à modeler leurs programmes en fonction de la demande (des "consommateurs" et des entreprises mécènes).

La centralisation du pouvoir en matière d'éducation contribue à réduire également l'autonomie des écoles : la création, en Grande-Bretagne, d'un programme national réduit les prérogatives du professeur quant aux choix du contenu de son enseignement. L'unification des programmes et des examens est souhaitée, encouragée par de nombreux conservateurs américains et canadiens (mais plus difficile à concrétiser dans ces États fédéraux)

Finalement, la privatisation et la centralisation du contrôle se renforcent l'une l'autre. Face aux ordonnances de l'État et aux pressions des consommateurs, les enseignants perdent la maîtrise de leur profession, ce qui contribue (cf. Apple, 1985, Ozga, 1989) à la prolétarianisation des enseignants.

Le système éducatif est une institution-clé pour le triomphe des idées néo-libérales et néo-conservatrices, légitimées par le label de "bon sens". Les réformes de l'éducation en cours reflètent le caractère disparate des composantes des gouvernements conservateurs actuels (depuis les adeptes du libéralisme total jusqu'aux partisans de l'ordre et des valeurs traditionnelles). Elles sont l'aboutissement de compromis entre idéologues, entre politiciens et technocrates et avec divers services publics. C'est en Grande-Bretagne que le parti conservateur se montre le plus autoritaire, désireux de rétablir la supériorité de la classe et de la culture bourgeoises. En Amérique du Nord, l'indépendance des États et des Provinces freine la réalisation d'un programme fédéral unique, de plus le multiculturalisme est intégré dans la conception de l'éducation. Par contre l'idée d'une loi du marché pour les écoles, impliquant la compétition et le libre choix du "consommateur" grâce aux systèmes des "avoirs" en éducation, est bien considérée aux États-Unis. Selon Habermas, les conservateurs *confondent les causes et les effets* lorsqu'ils imputent la crise de société à *"une culture subversive en expansion"*. Le danger actuel réside dans *"la transformation de toutes les composantes de la vie... en objets d'administration"*.

- D'après : Elliott, Brian and MacLennan, David. Education, modernity and neoconservative school reform in Canada, Britain and the USA. *British journal of sociology of education*, 1994, vol. 15, n° 2, p. 165-185.

À propos de la réforme de l'OERI

Sharon Robinson, secrétaire adjointe de l'*Office of Educational Research and Improvement* américain (OERI), a été interviewée pour le journal de l'Association américaine pour la recherche pédagogique. Dans cette discussion avec Ursula Casanova, elle a commenté la récente réorganisation de l'OERI et rendu compte de ses objectifs.

L'un des premiers objectifs de cette réorganisation de l'Office est de faciliter aux usagers l'accès aux documents et aux statistiques utiles pour eux, compte tenu que jusqu'à présent il était pratiquement nécessaire de savoir qui travaillait sur un sujet donné pour obtenir les informations adéquates, celles-ci étant dispersées dans plusieurs lieux. Une réorganisation de la documentation par thème sera désormais mise en place : par exemple, à propos de l'évolution professionnelle, un coordonnateur sera chargé de la connexion entre les travaux de l'Office, d'autres services du Ministère de l'éducation et les usagers. Un nouveau service d'aide aux réformes et à leur diffusion va être créé, afin de soutenir les services éducatifs régionaux et les écoles elles-mêmes dans la mise en œuvre des restructurations, en leur présentant une vision globale des ressources offertes par l'Office. D'autre part, l'Office travaillera en réseau avec la *National Science Foundation* et le groupe de projet *Head Start* (d'éducation compensatrice précoce). L'Office pourra ainsi répondre à une question précise d'un usager, par un exemple un directeur d'école, en servant d'intermédiaire actif entre lui et le spécialiste ou l'organisme jugé le plus approprié, ce qui aura l'avantage, en retour, d'informer l'OERI sur les préoccupations majeures des usagers et d'orienter les recherches en conséquence.

Cette réorganisation, marquée par l'effort de mise en contact des demandeurs et des spécialistes, présente des avantages pour les chercheurs eux-mêmes : elle leur donnera l'occasion de clarifier les comptes rendus de leurs recherches et elle permettra l'émergence de nouvelles questions issues d'une confrontation entre les chercheurs et les personnes de terrain.

S. Robinson souhaite institutionnaliser la relation entre la recherche et la pratique, en faisant reconnaître l'OERI en tant que service aux acteurs du domaine de l'éducation sans compromettre sa mission de recherche et de développement des produits de cette recherche. L'objectif est de susciter chez les chercheurs et les praticiens un sentiment d'appartenance à une même entreprise et de compréhension mutuelle du travail. Cette connexion pourrait être concrétisée par une

description et une évaluation précises, concrètes, des processus de changement des écoles depuis cinq ans et dans les prochaines années, en développant des méthodologies documentaires.

Les priorités qui se dessinent dans la recherche sont l'évaluation, l'évolution des programmes scolaires, le processus global de changement institutionnel et organisationnel en relation avec une politique de soutien fédéral à des agences d'État et des agences locales par le biais d'*Objectifs 2000* et de la "Loi d'enseignement élémentaire-secondaire" rénovée. L'OERI aura un rôle de partenaire, de facilitateur et non d'inspecteur. Il aidera les praticiens et les décideurs à étalonner les progrès des processus de changement. La communauté des chercheurs et des membres de l'enseignement supérieur pourra tirer de précieux enseignements de l'action des enseignants du primaire et du secondaire, centrée sur le "client" (l'apprenant) et de leurs talents de "leader" partageant leur expérience avec les collègues.

Selon S. Robinson les modifications ne pourront s'accomplir, malgré la résistance au changement, naturelle dans toute entreprise (industrielle ou éducative), que lorsque la communauté éducative aura une vision d'avenir assez forte pour sacrifier le confort du statu quo. Les responsables des divers services de l'OERI donnent l'exemple en consacrant du temps à l'échange de vues sur le sens profond de termes-clés tels que "équité", "client", dans le contexte éducatif et sur leur mission au service de cette communauté éducative. Les plans stratégiques sont discutés en équipe, ainsi que la répartition des ressources financières, avec le consensus du personnel sur les objectifs prioritaires. La communauté des chercheurs, que l'interviewer U. Casanova représente, peut soutenir l'OERI en exprimant clairement les bénéfices que le milieu scolaire peut tirer de la recherche au niveau local, afin que les hommes d'affaires finançant la recherche et même les éducateurs lorsqu'ils utilisent le fruit de recherches, en soient bien conscients, ce qui n'est pas souvent le cas : ainsi un membre du congrès, se disant "plus prêt à financer des services que des recherches", a cité une enquête de l'OERI utile à ses yeux, sans réaliser qu'elle faisait partie intégrante de la recherche. Pour accélérer le changement, il faut réunir les divers types de chercheurs (statisticiens, ethnographes, sociologues, philosophes...), confronter leurs produits, leurs méthodologies et impliquer des éducateurs et des décideurs dans les délibérations de synthèse. Le cloisonnement entre les diverses disciplines de recherche ou d'enseignement est, selon S. Robinson, sans justification scientifique et facteur de ralentissement du progrès : par exemple, certaines questions fondamentales pour la

construction par le jeune d'une vision de son propre devenir, recoupe plusieurs champs du savoir (médecine, sociologie, urbanisme...).

L'OERI a déjà contribué au développement de normes de performance et de contenus de programme en finançant des groupes de travail par discipline. Il fournira des connaissances fondées sur la recherche et d'autres fondées sur la pratique sur lesquelles le *National Educational Standards and Improvements Council* s'appuiera pour régler en matière de normes à atteindre. Mais l'approche pédagogique de l'OERI est plutôt constructiviste : chaque système au niveau fédéral, régional, local et au niveau de l'école est autonome mais a besoin des autres pour réussir, l'élève n'est pas non plus subordonné au professeur, aucun d'entre nous ne pouvant affirmer quelles connaissances sont valables pour une personne spécifique. Le rôle de l'institution est d'aider les élèves à développer leurs capacités d'analyser, de comprendre les principes qui sous-tendent les faits et de susciter le désir d'apprendre afin que chaque enfant puisse optimiser sa propre contribution à la société. L'éducation de chaque enfant selon ses centres d'intérêt passe par une action fédérale contre l'inégalité financière des écoles (dont les moyens dépendent des taxes payées localement pour l'éducation) dont l'OERI se fait l'avocat, au nom de la morale et de la cohérence : il serait inutile de multiplier les évaluations scolaires sans donner aux enfants les moyens de mieux apprendre. La décision financière sera prise par les politiques, mais les chercheurs, conscients de pouvoir contribuer à des solutions pour les grands problèmes sociaux, doivent s'impliquer dans l'application de leurs découvertes.

L'état de l'enseignement public et des performances scolaires, notamment à la suite de comparaisons internationales, a été qualifié de désastreux et le blâme a été rejeté sur les enseignants ce qui, pour S. Robinson, constitue une injustice car les professeurs les moins compétents ont souvent manqué d'une formation qui propose une orientation constructiviste de l'apprentissage et mette l'accent sur la compréhension du processus d'apprentissage des élèves. Il faut fournir aux enseignants des occasions d'interaction avec diverses conceptions de l'apprentissage et relier ces conceptions à leurs propres comportements en classe. Un temps de formation, puis un soutien continu de l'enseignant sont nécessaires à une amélioration de son efficacité pédagogique, qui exige une remise en cause profonde de ses conduites. Cette recherche d'efficacité correspond à une nouvelle dynamique de l'école : les professeurs s'aident mutuellement à observer leur pratique et la réaction de leurs élèves à ces pratiques, la

recherche peut être initiée à partir de questions et d'hypothèses émises par les enseignants eux-mêmes, en rapport direct avec leurs problèmes.

En conclusion de sa conversation avec Ursula Casanova, Sharon Robinson ouvre un débat philosophique et politique sur la question : *"sommes-nous finalement capables d'admettre que tous les élèves puissent apprendre ?"*. L'idée que tous peuvent jouir d'une vie productive et accomplie est-elle ressentie comme une menace par la société ?

- D'après : Casanova, Ursula. A conversation with the assistant secretary for OERI. *Educational Researcher*, aug.-sept. 1994, vol. 23, n° 6, p. 22-28.

Le poids des institutions d'enseignement supérieur sur l'école

E. Clinchy, membre dirigeant de l'“*Institute for Responsive education*” de Boston, retrace l'historique du modèle d'éducation occidentale conçu pour les écoles secondaires et propose une analyse critique de l'hégémonie exercée sur celles-ci par l'enseignement supérieur.

Selon lui, l'Académie de Platon, située à l'écart de la vie politique et mercantile, à l'extérieur d'Athènes, vouée à la culture de l'esprit d'un petit groupe d'élite, a été le modèle de nos plus prestigieuses universités, du Moyen Age (Oxford, la Sorbonne...), jusqu'à nos jours (Harvard, MIT...). Bien que situées en ville, nos universités ont été constituées comme des enclaves protégées de l'environnement urbain extérieur. Cette conception a également prévalu pour les établissements scolaires primaires et secondaires physiquement séparés du monde extérieur par des cours, des terrains de sports, des murs. Il en a résulté la constitution de “ghettos scolaires” où des professeurs et des élèves, d'une catégorie d'âge limitée, vivent en vase clos. Et cette séparation physique va de pair avec un isolement intellectuel, un isolement de la vie quotidienne, de la société.

Cette coupure avec le monde quotidien a été longtemps, bien au-delà du Moyen Age et de son éducation monastique, symbolisée par l'usage du latin dans la vie scolaire. Pendant ce temps, la population non cultivée a fait progresser la technologie en fabriquant des outils, en améliorant la production dans un souci utilitaire dédaigné par l'élite intellectuelle : “la science pragmatique et opportuniste” s'est développée. Cette population “ordinaire” était cependant instruite, de façon informelle, pratique, grâce au système d'apprentissage, auprès de compagnons expérimentés. Et jusqu'au début du vingtième siècle, ceux qui ont permis la révolution industrielle et créé le monde moderne (Daimler, Ford, Edison...) n'étaient pas des érudits universitaires.

Si les institutions d'enseignement supérieur se sont déconnectées de l'environnement quotidien, elles ont, par contre, exercé une influence contraignante sur le système d'enseignement primaire et secondaire, faisant de ce système, selon E. Clinchy, “une usine de tri social et scolaire”. Ce modèle mental, inspiré de l'argumentation didactique, est fondé sur la compétition qui culmine avec les examens d'entrée à l'université et fixe la place des enfants dans leur vie sociale

future. Cette oligarchie intellectuelle durera tant que le statut social, via l'université, sera déterminé par le succès à des examens de type académique et par le système de notation conventionnel. Les recherches anthropologiques citées par le psychologue du développement Howard Gardner montrent que dans les sociétés traditionnelles, non scolarisées, l'apprentissage se fait dans le contexte exact où il sera utilisé, par une expérience directe au contact des adultes, de même qu'un enfant apprend sa langue sans leçons formelles. Certains des apprentissages fondamentaux se font hors de l'école (la façon de se comporter avec autrui, les lois de l'offre et de la demande, les principes de réciprocité et de coopération pour la survie humaine). Lorsque les enfants entrent à l'école, ils doivent apprendre ce que d'autres personnes (enseignants, administratifs...) décident qu'il faut apprendre même si ces enfants n'en comprennent pas la finalité. Ils doivent utiliser des éléments, des symboles, hors contexte. L'enseignement est découpé dans le temps et selon des disciplines. Ce mode d'apprentissage et de pensée, selon Lauren Resnick, du Centre de recherche et de développement de l'apprentissage à l'université de Pittsburgh, diffère de l'apprentissage en situation réelle en quatre points :

- à l'école, l'enfant doit principalement réfléchir seul, alors que dans la vie courante il partage une expérience avec autrui : même à l'issue d'activités en équipe, il est jugé individuellement, sur des tests, des devoirs du soir, etc. Imiter le voisin est assimilé à de la tricherie ;

- une bonne partie du travail de classe relève de la pensée abstraite, l'aide d'instruments est bannie, alors que dans le milieu professionnel elle est valorisée ;

- certaines disciplines, comme les mathématiques, utilisent un langage symbolique non compris par des élèves qui, cependant, seront capables plus tard, par exemple, de gérer des comptes ;

- l'enseignement scolaire s'efforce de généraliser, alors que le savoir dans la vie doit répondre à des situations bien spécifiques. Des enquêtes sur les processus mentaux dans la vie professionnelle montrent qu'il est difficile de transposer directement les connaissances scolaires dans le travail.

Beaucoup d'élèves, qui ne font pas partie des élèves "à risque", réussissent mal dans la formation et l'enseignement traditionnels, parce qu'ils ressentent le système scolaire comme totalement déconnecté du fonctionnement du monde réel et, de ce fait, trouvent l'école "ennuyeuse" et "déphasée". En transformant l'élève en spectateur de

la vie plutôt qu'en acteur de la vie, l'école crée elle-même ses problèmes et favorise l'abandon scolaire. Les objectifs nationaux pour l'éducation de l'an 2000, établis par l'administration Clinton, se conforment à la même idéologie du contrôle : des normes doivent être fixées concernant le niveau de connaissance des principales disciplines de culture générale, qui aboutiront à un Programme national obligatoire pour toutes les écoles, établi par des érudits experts de toutes ces disciplines, et à des tests nationaux de performances. Les spécialistes auront ainsi décidé que tous les élèves doivent avoir la même orientation scolaire que les candidats aux longues études. Dans le même temps, une grande diversité de compétences humaines continueront d'être ignorées par l'école.

Selon l'auteur, l'autorité des experts a privé les professeurs de l'exercice de leur propre créativité et les élèves de la possibilité d'utiliser leurs facultés critiques, de maîtriser leur apprentissage. Sous l'influence des spécialistes de chaque faculté, le curriculum scolaire s'est gonflé, mais est demeuré fractionné et il n'y a pas eu de réflexion en haut lieu sur la cohérence globale des matières enseignées : l'élève doit, seul, donner un sens à l'ensemble de ses études. Comme le soulignent deux responsables de l'université de Pennsylvanie, Y. Harkavy et J. Pickett, les universités qui interviennent lourdement sur le milieu scolaire se sont généralement désintéressées de la dégradation du tissu urbain qui les entourait, développant un comportement égocentrique, irresponsable, en contradiction avec leur rôle formateur de la conscience civique chez les étudiants.

Ces critiques de l'enseignement supérieur ne mettent pas en cause l'intérêt de l'érudition, de l'activité intellectuelle en soi, mais les pratiques éducatives de ses institutions, qui imposent aux élèves des écoles primaires et secondaires un modèle inadapté. L'auteur déplore que les professeurs des facultés de pédagogie instruisant les élèves professeurs et menant leurs propres recherches, consacrent peu de temps à travailler directement avec les écoles, que beaucoup de ces universitaires ne soient pas allés dans les classes depuis des années et cependant soient habilités à indiquer aux maîtres expérimentés une meilleure façon de pratiquer l'enseignement. La formation donnée en faculté de pédagogie aux futurs maîtres est également trop théorique, déconnectée de la vie réelle de l'école, à l'exception de quelques semaines de stage pratique.

E. Clinchy conteste également le mode de promotion des personnels de l'éducation, lié à une accumulation de diplômes universi-

taires, qui freine le développement d'un système d'évaluation des compétences professionnelles concrètes dont dépendrait l'avancement.

Quant à la recherche pédagogique, son éloignement des demandes réelles des éducateurs, sanctionné par une faible audience parmi ceux-ci, est attribué par l'auteur à la place trop réduite accordée aux praticiens dans la conduite de recherches sur le terrain tandis que la recherche menée par les penseurs, notamment les spécialistes des sciences sociales, parfois très éclairante (dans le cas de Piaget, Bruner, Cole...), est le plus souvent inaccessible.

E. Clinchy en conclut que tout le système d'éducation américain est à repenser, afin que tous les élèves bénéficient d'un enseignement contextualisé : le contenu et les processus d'enseignement doivent être reliés aux expériences directes de la vie sociale. Cette réforme radicale réclame une collaboration de toute la communauté - parents, professeurs, universitaires - sans rapports de supériorité.

- D'après : Clinchy, Evans. Higher education : the albatross around the neck of our public schools. *Phi Delta Kappan*, june 1994, vol. 75, n° 10, p. 744-751.

La micro politique de l'école face à la macro politique de changement

Au Royaume-Uni, des réformes politiques ont bouleversé, dans les années 80, les divers domaines du service public. Avec plusieurs années de recul, il est désormais possible d'analyser la manière dont ces réformes, décidées au sommet pour la base sont "assimilées" au niveau de l'institution particulière et d'en tirer des leçons pour aborder le nouveau train de réformes prévu par la Loi d'éducation de 1993.

La Loi de 1988 - "Education Reform Act" (ERA) - a imposé un contenu et des conditions d'enseignement au moyen d'un Programme national et de tests de connaissances scolaires dont les résultats, publiés, permettent un classement des écoles selon leur valeur absolue. Elle a aussi placé des écoles d'État en compétition financière avec deux nouveaux types d'établissement, largement dotés : les "City Technology Colleges" et les "Grant maintained schools". Pour identifier les obstacles et les leviers de changement, les sociologues font appel à la méthode ethnographique d'étude de cas. Cet article de D. Gillborn décrit l'une de ces études de cas, portant sur l'école secondaire polyvalente : *New Bridge comprehensive school*.

L'auteur examine l'interaction d'une macro politique éducative et de facteurs locaux, de conflits internes, dans la mise en œuvre d'une transformation de la pratique et de l'esprit de cette école. Son analyse tient compte de l'effet cumulatif des diverses réformes et de l'histoire institutionnelle de l'établissement lui-même (relations entre la direction et les enseignants, relations entre les divers personnels et avec l'environnement, caractéristiques marquantes - ici, la réputation d'école "progressiste" - au service d'une philosophie de l'éducation centrée sur l'enfant).

L'enquête a porté sur deux années, l'école New Bridge accueillant des élèves de 11 à 16 ans dans une banlieue semi-rurale d'une grande ville anglaise, et l'auteur a étudié parallèlement le cas de deux autres écoles représentant une histoire et un style de direction différents. L'observation et les entrevues semi-structurées ont fourni les données. L'auteur a assisté aux réunions du personnel, du Comité de développement des programmes et, au-delà des débats publics, écouté individuellement l'opinion de professeurs des deux sexes représentant toutes les disciplines, tous les statuts.

Depuis le milieu des années 80, New Bridge a introduit des innovations. Par exemple, une équipe de cinq enseignants a mis au point la quasi-totalité d'un programme scolaire non cloisonné de première année, l'a enseigné aux élèves tout en assurant un tutorat extra-scolaire afin de rendre les relations élèves-professeurs plus conviviales et d'éviter aux arrivants du primaire un sentiment d'anonymat, dans un mouvement incessant de professeurs et de surveillants (l'innovation s'étendit ensuite en deuxième année). Le directeur a aussi introduit un mode de direction donnant beaucoup plus de responsabilité au personnel, notamment aux professeurs principaux, afin de démocratiser le pouvoir de décision ; à tour de rôle, trimestriellement, un tiers du personnel tenait le pouvoir exécutif, en partenariat avec le "Senior Management Team" (équipe dirigeante) et rendait des comptes devant l'assemblée du personnel (le rôle prédominant du "Senior Management Team" étant d'ailleurs contesté par certains professeurs).

Dès le début de l'enquête, le directeur, ressentant l'opposition de certaines familles, s'est efforcé d'améliorer la compréhension des objectifs de l'école par la communauté environnante, notamment les parents d'élèves. En 1989, le directeur a dû renoncer autocratiquement à l'extension de son programme intégré novateur aux classes de troisième année, sous la pression des représentants de parents, pour éviter une perte importante de clientèle. L'action locale des parents, combinée aux effets macro politiques de la réforme éducative de 1988 imposant des programmes très précis, a modifié l'équilibre des pouvoirs dans la micro politique des relations entre les personnels. L'abandon du projet d'innovation concernant le curriculum des élèves de troisième année a, de plus, réveillé l'opposition à ce projet pour les élèves de première et deuxième année, qui s'était inclinée devant la décision majoritaire. Cette opposition a finalement provoqué une sorte de scission de l'école en deux camps : pro et anti-programme intégré, car elle s'est accrue en raison du changement des conditions provoqué par la loi de 1988.

De plus, à partir de 1989, les professeurs ont été dans l'incertitude quant à l'impact qu'aurait sur leur discipline et même leur emploi, l'introduction d'un nouveau système d'évaluation assorti d'un tableau officiel des résultats des écoles. Cette déstabilisation annihile toute volonté d'innovation partant de l'élève en matière de curriculum, les enseignants étant absorbés dans l'analyse des répercussions possibles sur l'école, des directives changeantes et souvent abstraites des instances gouvernementales (Ministère, Conseil national des pro-

grammes, Autorités locales de l'éducation). Dans un tel contexte, les enseignants ont tendance à se solidariser entre professeurs d'une même spécialité partageant souvent, outre les mêmes intérêts matériels, des philosophies pédagogiques, des intérêts intellectuels communs, ce qui était en contradiction avec l'objectif du projet de planification de programmes intégrés, visant justement à se débarrasser des cloisonnements disciplinaires. Le schéma du Programme national fermement axé sur un enseignement par sujets distincts a accéléré le retour aux départements traditionnels.

La phase de rejet de l'innovation s'est concrétisée lorsque le directeur de l'établissement s'est efforcé, avec un sous-groupe du Comité de développement des programmes (non réfractaire aux programmes intégrés), de mettre au point un projet pour les élèves de quatrième et cinquième année regroupant des matières apparentées en "Facultés", par exemple les mathématiques et les sciences. Des divergences entre les représentants du personnel de ces deux départements sont apparues à propos du mode de regroupement des élèves et, contrairement aux intentions premières, la solution d'un retour à l'emploi du temps bien séparé a tenté les professeurs de la base, sachant qu'ils seraient jugés sur les résultats scolaires, qu'ils soient ou non en période d'expérimentation. Faute d'obtenir démocratiquement un consensus sur le système d'organisation en "Facultés" ou sur toute autre forme de changement, le directeur a dû revenir au modèle de décision du sommet vers la base et choisir de limiter la planification de programmes intégrés à la première année et de rétablir la structure en départements pour toutes les autres années, en exprimant sa déception devant cette régression.

L'étude ethnographique du collège New Bridge, réputé pour l'esprit démocratique des relations entre les personnels et pour son désir de parvenir à une forme d'éducation globale de l'élève, montre que les espoirs de "sauver les idéaux et la pratique progressistes" sont minces face à l'insécurité professionnelle que ressentent les professeurs : les écoles devront, pour survivre, attirer les élèves donc complaire aux parents dont beaucoup sont opposés aux innovations. Une enquête sociologique sur la façon dont la réforme de 1993 (qui se prolongera jusqu'à la fin des années 90) sera reconstruite au niveau de la micro politique éducative, dans des contextes différents, complètera utilement cette première étude qualitative.

- D'après : Guillborn, David. The micro politics of macro-reform. *British Journal of Sociology of Education*, 1994, vol. 15, n° 2, p. 147-164.

Le contrôle du savoir par l'élève : une approche métacognitive

Dans le cadre d'une vaste étude des processus scolaires et cognitifs dans les écoles secondaires polyvalentes, les Britanniques J. Quicke et C. Winter ont mené une recherche action auprès d'un groupe d'élèves en huitième année de scolarité, faisant partie d'une classe d'aptitude hétérogène. Certains enfants suivaient des cours correctifs en lecture, ce groupe était évalué par les professeurs comme au-dessous de la moyenne. L'étude était sous-tendue par la recherche de valeurs telles que l'autonomie et la démocratie, qui font partie intégrante de la notion d'éducation. Dans cette perspective, l'objectif des chercheurs a été d'*"établir une description détaillée des actions et réactions se produisant dans un contexte destiné à cerner la prise de conscience par l'élève de ses processus d'apprentissage et la capacité de cet enfant à autogérer son apprentissage"*, l'autogestion constituant la clé de l'accès au savoir métacognitif.

Les auteurs ont opté pour une approche normative de l'éducation qui permet d'identifier des critères de sélection du "bon apprentissage" et, conséquemment, de diagnostiquer des améliorations dans l'apprentissage. Selon eux, l'élève peut devenir l'acteur de son propre développement (intellectuel mais aussi émotionnel, comportemental), et surmonter les éventuels revers de son histoire de vie à condition que le contexte social favorise cet accès à l'autonomie et non une manipulation de l'enfant. Le savoir métacognitif implique un travail de réflexion du sujet sur les stratégies cognitives mises en jeu dans un "bon apprentissage" ; le "bon apprenant" est celui qui, selon Nisbet, possède les compétences supérieures - questionnement, planification, autovérification - mais aussi qui, selon Flavell, comprend les processus sociaux qui freinent ou favorisent la construction d'une interdépendance non aliénante entre les individus-ressources dans la quête cognitive.

Dans la première phase de leur enquête, les deux chercheurs ont tenté de créer "une condition de parole idéale" selon Habermas, en laissant les jeunes parler librement entre eux et avec le chercheur, sans crainte d'être dominés ou jugés. L'objectif de l'équipe de recherche était d'induire des événements, des expériences qui permettent aux élèves ciblés, de niveau faible, d'extérioriser leurs capacités et d'explicitier leur compréhension des processus d'apprentissage.

Par ailleurs, considérant que l'apprentissage et la réflexion sont des activités hautement contextualisées et que l'extraction d'un petit groupe d'élèves rencontrés par les chercheurs souvent à l'extérieur de la classe ordinaire constitue déjà une mise en situation artificielle, ces chercheurs ont évité de les faire travailler sur le mode informel (par exemple avec des jeux), ils ont privilégié un contenu qui se rapproche de l'enseignement réel en classe.

Les discussions avec les enfants ont prouvé qu'ils avaient effectivement un point de vue sur l'apprentissage le plus souvent fondé sur le modèle de transmission de l'enseignement et qu'ils étaient conscients de l'influence du comportement des autres (professeurs et pairs) et de leur propre état émotionnel sur la qualité de leur apprentissage. Ils reconnaissaient le caractère ambivalent des relations avec les autres, susceptibles tantôt d'aider lorsqu'on est bloqué, tantôt d'interrompre, de perturber. La plupart avaient une conception plutôt individualisée de l'acquisition de compétences ; la variabilité de ces capacités en fonction du contexte, par exemple le type de matière enseignée, était parfois relevée. Certaines stratégies d'amélioration étaient évoquées par les élèves, en même temps que leur difficulté d'application : se concentrer plus, poser davantage de questions au professeur (avec le risque de lasser celui-ci ou de s'exposer au jugement des pairs).

A partir de ces constatations, les chercheurs ont élaboré un "aide-mémoire" sous forme de tableau en huit points utilisant des termes simples, compris de tous les élèves, pour décrire les principales stratégies d'apprentissage. Ce plan était conçu pour servir de démarreur et non de guide pas à pas de l'élève : il suggérait des étapes telles que "se mettre au travail", "écouter et regarder attentivement", "s'arrêter pour réfléchir", "discuter de ce que l'on a à faire", "laisser chacun parler", "poser des questions"...

Dans la deuxième phase de l'expérience, cette "carte de stratégie" a servi de base aux enfants pour prendre conscience du discours métacognitif pendant qu'ils s'engageaient dans le processus du discours formel sur la matière enseignée, les sciences en l'occurrence. Le chercheur, Christine Winter, a introduit dans son approche pédagogique une réflexion sur le langage de l'apprentissage permettant d'ouvrir le dialogue métacognitif avec les élèves : par exemple, au cours d'expériences sur la dissolution d'éléments solides (séparation par filtrage du sel et de la roche salée, et par évaporation, de l'eau et du sel, observation de l'effet de la chaleur sur la dissolution du sucre dans un liquide), les élèves ont réfléchi sur les termes "scientifiques" de soluble, insoluble, sont parvenus, en se corrigeant mutuellement, à les

expliciter et ont pris conscience que ce langage n'était pas une forme de pensée abstraite, mais exprimait les points d'intérêt d'un groupe spécifique, ici "les scientifiques". D'autres expériences, par exemple sur la chromatographie de l'herbe, ont permis au chercheur de montrer aux élèves la validité de l'apport de leur expérience personnelle préalable. Ainsi les élèves jouant au football ont su répondre que l'herbe produisait sur un vêtement des taches de différentes tonalités : ils ont pris conscience du rapport entre leur vécu et les connaissances à acquérir en classe. En ce qui concerne l'encouragement à poser des questions, la difficulté pour le chercheur était d'évaluer la "zone proximale de développement" de l'élève : quand, une tâche est à sa portée, avec une aide appropriée de l'enseignant. Le vocabulaire de l'apprentissage a été ensuite enrichi, d'abord à l'initiative de C. Winter, puis grâce aux suggestions des élèves eux-mêmes (par exemple, lors d'une question de stratégie de réflexion, un élève a proposé que le groupe "choisisse un expert").

Un troisième stade a consisté en une phase d'évaluation des interactions des élèves et d'analyse de leur propre évaluation de la carte de stratégie. A cette occasion, les élèves ont planifié seuls une expérience, dont le thème avait été discuté avec le chercheur. Deux élèves ont spontanément pris la direction du groupe, contrôlant la progression du travail, distribuant les rôles et élaborant une approche pratique en s'aidant de la carte de stratégie. Dans la discussion de réflexion finale, les élèves ont pu identifier les facteurs qui avaient contribué à la réussite de l'expérience : ils ont commenté certains des huit points de la stratégie, par exemple l'incorporation des expériences extra-scolaires, la prise en compte des idées différentes de chacun. Le débat sur le travail de groupe a mis en évidence une prise de conscience des processus sociaux. La discussion sur l'utilité du plan de stratégies a fait apparaître des opinions différentes : des enfants peu sûrs d'eux ont plaidé en faveur de cette carte qui oriente l'activité du groupe, ceux qui réagissaient négativement étaient capables de réfléchir sur son amélioration et de donner des suggestions. Des enfants introvertis, interrogés personnellement, ont signalé l'utilité d'un des points stratégiques : la suggestion d'intégrer dans le groupe "ceux qui ne s'expriment pas beaucoup". L'utilité de la carte de stratégie pour impulser une réflexion et un travail plus indépendants du professeur, a été reconnue par certains. L'idée de l'élaboration d'une carte à l'usage du professeur lui-même a été lancée, reflétant le désir de réciprocité du respect, dans les relations élèves-professeur. Une discussion impliquant un élève qui estimait plus rentable pour lui de

travailler seul, a conduit à une discussion, sans agressivité ni moquerie vis-à-vis de cet élève, dans laquelle d'autres enfants ont jugé les compétences, les comportements de celui-ci avec un sens critique, parvenant à modifier partiellement l'opinion de cet élève et à modifier également, de façon positive, leur propre évaluation du travail de ce dernier, ce qui prouvait la capacité de ce groupe à analyser ce qu'est un "bon" apprentissage, à mettre en évidence des facteurs psychologiques et sociaux influant sur le processus d'acquisition du savoir. Le groupe d'élèves était parvenu à "s'approprier la discussion", à en déterminer le cours, bien qu'il n'ait pas atteint le niveau de communication idéal décrit par Habermas, chaque élève n'ayant pas une connaissance très approfondie de son rôle dans la formation du groupe et de sa contribution à l'activité du groupe (par exemple, l'un des enfants, peu épanoui, abonde dans le sens de tel autre, dominant, dans le but, non consciemment reconnu, d'être assimilé aux membres du groupe ayant le plus haut statut).

Cette recherche visait à explorer les paramètres de la discussion métacognitive avec des enfants considérés comme peu performants en classe, en les aidant à comprendre et à prendre en charge leur propre apprentissage. Selon J. Quicke et C. Winter, le langage de l'apprentissage scolaire restreint plutôt qu'il ne stimule le contrôle du savoir par les élèves parce que les règles du discours demeurent implicites et que cette opacité *"est la conséquence de la structure de pouvoir à l'intérieur de la classe et d'une conception figée de la façon dont les élèves apprennent"*. Le suivi à court terme du groupe expérimental a permis de constater que dans les cours où le professeur tentait de prolonger l'intervention de chercheurs en décryptant les processus d'apprentissage, ces jeunes faisaient preuve d'une supériorité, même sur les élèves "forts", notamment dans la gestion du travail en groupe. Mais dans les cours traditionnels magistraux ces jeunes ne parvenaient pas à transposer leur prise de conscience naissante.

- D'après : Quicke, John and Winter, Christine. Teaching the language of learning : towards a metacognitive approach to pupil empowerment. *British Educational Research Journal*, 1994, vol. 20, n° 4, p. 429-445.

L'éducation des enfants en difficulté

A la suite d'une conférence interdisciplinaire, réunissant à Londres, en 1993, des chercheurs, des décideurs, des travailleurs sociaux pour l'enfance, des éducateurs et des représentants des jeunes concernés, l'*Oxford Review of Education* a consacré un numéro spécial aux enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage, des problèmes psychologiques nécessitant une aide spéciale, dont le nombre est estimé à environ 20 % de la population scolaire par le Comité Warnock (2 % de la population scolaire fréquentent des établissements scolaires spécialisés). Le cas des enfants placés momentanément dans des structures d'accueil de l'Assistance publique est particulièrement examiné.

Il apparaît en effet que, tandis que le gouvernement accorde aux parents le droit de connaître les résultats des écoles et de choisir celle qu'ils considèrent la meilleure pour leurs enfants, sur la présomption que la formation scolaire est un souci majeur des parents, lui-même fait passer au second plan les besoins en éducation des enfants qui lui sont confiés. J. Jackson dresse un tableau des recherches qui ont été effectuées pendant une vingtaine d'années pour évaluer les handicaps dont souffrent les enfants élevés dans le système d'accueil de l'Assistance publique et comparer leurs résultats scolaires à ceux des enfants vivant en famille ; (avant cette période, une enquête de 1983 montre que la littérature anglo-américaine traitant des enfants dépendant de l'Assistance ne mentionne quasiment pas le domaine du travail scolaire pour ces enfants). Ces recherches font apparaître, en même temps qu'un constat de difficultés particulières de ces enfants en classe, un défaitisme quant à leurs chances d'amélioration scolaire et à leurs perspectives professionnelles. Les nombreuses études sur les enfants défavorisés ou handicapés et sur l'inégalité des chances ignorent le cas particulier des enfants de l'Assistance publique. Des enquêtes longitudinales britanniques et américaines indiquent que les enfants ayant été placés dans des foyers ou des familles d'accueil conservaient un retard presque constant dans le rendement scolaire : le retrait des familles naturelles qui les avaient maltraités ne suffisait pas à compenser les handicaps scolaires. Ces enfants avaient également des troubles du comportement beaucoup plus fréquents que les enfants des groupes de contrôle, seuls les enfants définitivement adoptés - généralement par des familles favorisées socialement et centrées sur l'enfant - tendaient à obtenir des résultats supérieurs à la moyenne. Diverses perspectives, notamment celles des anciens pen-

sionnaires de l'Assistance publique montrent que le système de placement ajoute des handicaps plutôt qu'il ne compense ceux qu'ont subi ces enfants sur le plan scolaire. De nouveaux programmes en cours, visant à améliorer la qualité de l'éducation et des soins apportés aux enfants assistés par l'État (cf. Parker, 1991), s'appuient sur des recherches concernant plusieurs centaines d'enfants, indiquant que les parents naturels de toutes les classes sociales et même les familles d'accueil attachent plus d'importance à l'instruction que les travailleurs sociaux. Des transformations sur le plan structurel, comportemental et pratique sont en gestation.

Mais les actions en faveur des enfants les plus vulnérables risquent d'être annihilées par l'incohérence des messages délivrés par les Lois sur l'éducation de 1988 et 1989 et la Loi sur l'enfance de 1993, notamment dans deux secteurs-clés : le rôle des Autorités locales et les Droits de l'enfant. Un article de R. Sinclair, R. Grimshaw et L. Garnett examine les éléments de ces lois concernant la catégorie des "enfants ayant des besoins spéciaux" dans le cadre du système éducatif ; le concept lui-même est analysé et différents sous-groupes sont identifiés (parmi lesquels le groupe des enfants placés dans les structures d'accueil de l'Assistance publique). Deux enquêtes menées par les auteurs - l'une sur des jeunes placés dans des foyers pour enfants souffrant de troubles émotionnels et comportementaux, l'autre sur des adolescents suivis par des services sociaux, mettent en évidence les carences des procédures de prise en charge (absence de consultation de l'enfant et éloignement des parents dans le premier cas, inadéquation des formes d'aide scolaire apportées, dans le second). La contradiction entre les recommandations de la Loi sur l'enfance, pour une collaboration entre le système éducatif et les services sociaux et la Loi de réforme de l'éducation réduisant les dépenses et affaiblissant les Autorités locales de l'éducation, entraîne un conflit, les services scolaires et sociaux se renvoyant mutuellement la charge de ces enfants, pour lesquels l'investissement financier, lourd, n'est pas systématiquement "rentabilisé" par une amélioration.

Une étape délicate pour le devenir scolaire des enfants ayant été occasionnellement assistés, est celle du retour dans la famille naturelle (beaucoup d'enfants ayant connu des situations familiales ou personnelles de détresse ou de révolte sont ensuite rendus à leurs parents). Les problèmes psychologiques que posent la séparation puis le retour au sein de la famille ont déjà été étudiés mais non pas la question de l'intégration à l'école, que R. Bullock, M. Little et S. Millham explorent dans cette revue. Dans une vie d'enfant boule-

versée, instable, l'école peut représenter l'élément de continuité si elle prend des dispositions adéquates (charger un enseignant de guider ces enfants, en liaison avec les services sociaux ; établir le contact avec les familles, lutter contre les attitudes de rejet des pairs). Beaucoup d'enfants placés en nourrice changent plusieurs fois de famille d'accueil et donc d'école, ce qui explique que 51 % de ces enfants aient des résultats scolaires très inférieurs à la moyenne. Il s'avère que les enfants placés dans des établissements spéciaux de jour réussissent mieux que les autres (ces écoles mettent l'accent sur l'éducation artistique et physique pour redonner confiance aux enfants). Certains foyers d'accueil font l'effort financier de maintenir les enfants dans leur école d'origine, au prix de longs transports, avec de bons résultats. L'observation suivie de vingt enfants éloignés de leur famille puis de retour à la maison et à l'école, indique qu'une majorité d'entre eux appréhendaient la réintégration scolaire : l'adaptation au rythme scolaire en cours d'année et le jugement des autres élèves. Le besoin d'être accepté par les pairs est fréquemment sous-estimé par les adultes. De plus, les assistantes sociales ont tendance à se préoccuper uniquement de la qualité du moyen d'accueil et de garde et non de la scolarité et les enseignants n'attendent pas de réussite scolaire de ces enfants, ce qui diminue leur motivation.

Une enquête rapportée par M. Colton et A. Heath sur les résultats et les comportements des enfants pris en charge par l'État, confirme les constatations pessimistes des précédentes recherches quant au pouvoir curatif du système d'éducation. La comparaison entre un groupe d'enfants de 8 à 14 ans placés en assistance et un groupe de contrôle d'enfants issus du même milieu social très défavorisé mais restés chez leurs parents, indique que les enfants placés ont des résultats aux tests scolaires inférieurs, même s'ils ne présentent pas de troubles comportementaux. Par contre, les enfants du groupe de contrôle sans problèmes comportementaux obtenaient des résultats scolaires significativement meilleurs. On peut supposer que l'histoire de la petite enfance des jeunes placés en assistance affecte profondément leurs aptitudes scolaires.

Ainsi que le rapporte T.G. Walker, 75 % des enfants ayant été placés dans une structure d'assistance sortent de l'école sans qualification professionnelle contre 11 % de la population scolaire globale. Même ceux qui ont été bien entourés affectivement par des nourrices présentent d'importants déficits scolaires. Le soutien aux familles originelles qui reprennent leurs enfants est entravé par des lenteurs administratives. Et il n'existe pas de programmes de soutien spéci-

fiques pour les enfants assistés, autres que des programmes pour enfants "inéducables", organisés dans certains grands foyers et dans des centres pour délinquants. Or de nombreux enfants auraient besoin d'une aide intensive mais ponctuelle, à des moments de crise. P.G. Walker décrit un Service d'enseignement, créé par le Conseil municipal de Manchester, qui a mis au point une réelle collaboration entre les services éducatifs et les services sociaux pour mettre en œuvre des stratégies pédagogiques intégrées aux actions d'aide sociale, grâce au suivi des enfants dans des écoles ordinaires, par trente professeurs spécialement formés. Chaque professeur supervise une dizaine d'enfants, résolvant leurs problèmes individuels, administratifs, supervisant leurs progrès.

Deux recherches décrites, l'une par M. Stein, l'autre par S.Y. Cheung et A. Heath, ouvrent des perspectives sur le devenir de ces jeunes après la scolarité obligatoire et dans la vie professionnelle adulte. Un ensemble de trois enquêtes menées successivement à l'Université de Leeds a permis d'explorer les itinéraires de jeunes de 16 à 19 ans ayant été assistés par les services sociaux, du point de vue du niveau scolaire atteint à la fin de la scolarité obligatoire, de l'opinion de ces jeunes sur leur propre vécu scolaire, des opportunités ultérieures de formation et d'emploi et des éléments qui influent sur ces itinéraires. Les données obtenues confirment la forte proportion, déjà signalée, de jeunes sans diplômes, de surcroît sous-estimée puisque 19,5 % des assistantes sociales ignoraient les qualifications obtenues par les jeunes qu'elles avaient suivis. Le pourcentage de jeunes sans diplômes était supérieur parmi ceux ayant été placés dans des internats (et non en nourrice). Au cours des enquêtes, le taux de chômage variait de 60 % à 80 % et 60 % de jeunes avaient connu des périodes de stage. Environ 80 % étaient au seuil ou sous le seuil de pauvreté, vivant d'aides sociales. La relation entre cet échec scolaire et professionnel et le milieu social économique défavorisé est évidente. L'origine ethnique et, de façon variable, le sexe, ont également une influence : ainsi les garçons Afro-caraïbéens ont un parcours plus difficile que les autres. Des facteurs familiaux aggravent le désavantage de ces enfants. Certains sont victimes d'abus physiques ou psychologiques aux conséquences plus graves que les problèmes d'identité catégorielle.

L'étude de l'évolution de la situation professionnelle d'adultes ayant été assistés confirme les inégalités constatées immédiatement après la scolarité obligatoire en matière de risque de chômage et de statut professionnel. Cependant, le degré d'inégalité varie selon

l'expérience individuelle de ces adultes : ceux qui ont été placés pendant une longue période (en moyenne neuf ans), incluant la pré-adolescence, obtiennent non seulement des résultats scolaires très bas, mais un statut professionnel plus bas que celui que l'on pouvait statistiquement attendre, compte tenu de leur faible niveau de qualification. Mais il n'est pas possible de déterminer si les longues périodes de placement sont la cause de ces situations très défavorisées ou si des facteurs préalables tels que de graves troubles comportementaux sont la raison de ces longs placements dont il résulte un statut professionnel défavorable.

L'un des domaines essentiels pour l'amélioration des performances scolaires des jeunes - et subséquemment de leur avenir professionnel - est la lecture qui conditionne tous les autres apprentissages. Une expérience de familiarisation avec la lecture, le Projet Salford, est décrite par R. Menmuir : des assistantes sociales dans des foyers et des parents nourriciers ont été formés à plusieurs stratégies d'aide à l'apprentissage de la lecture afin de jouer le rôle d'initiateur que la majorité des parents naturels remplissent instinctivement au niveau du langage. Ces stratégies étaient :

- la lecture silencieuse en commun,
- la lecture partagée par l'adulte et l'enfant et entrecoupée de discussions sur le sujet lu,
- la lecture alternée (l'enfant décide, par un signal non verbal, quand il veut lire seul à voix haute).

Cet encouragement à la lecture s'est révélé applicable dans les structures d'accueil et efficace à condition d'être prolongé et bien préparé techniquement.

Enfin E. Blyth et J. Milner examinent les conséquences, pour les enfants très défavorisés, d'une procédure en expansion : le renvoi de l'école, temporaire ou permanent. Celui-ci est officiellement justifié par l'impossibilité pour l'école de gérer des comportements pathologiques, perturbateurs. Mais il dépend en fait de l'interaction de facteurs sociaux, raciaux, du marché du travail. Les sanctions de renvoi frappent en majorité les enfants les plus démunis économiquement et affectivement. Une enquête régionale indique que les enfants de l'Assistance y constituent 0,3 % de la population scolaire globale et 23 % du nombre des élèves renvoyés. Les Noirs, dont le stéréotype est un garçon rebelle, violent, sont encore plus visés : on constate qu'à Birmingham ils représentent 9 % de la population scolaire et 30 % des élèves renvoyés. Inversement, l'image de l'élève asiatique coopératif

et discipliné coïncide avec une quasi-absence de mesures d'exclusion contre eux.

L'ensemble des recherches présentées dans cette revue met en évidence le fossé qui demeure entre les enfants élevés hors de leur famille et tous les autres, du point de vue des chances d'éducation et d'emploi et insiste sur la nécessité de leur assurer une scolarité régulière. Par ailleurs, la contradiction entre le souci du législateur de protéger les enfants maltraités, négligés, en leur procurant des soins éducatifs compensatoires et les effets d'une réforme de l'éducation axée sur la "rentabilité" des écoles et sur le financement en fonction des résultats dans l'absolu qui incite à abandonner les plus faibles, est soulignée.

- D'après : The education of children in need. *Oxford Review of Education*, 1994, vol. 20, n° 3, p. 267-34.

Résultats scolaires et fonctionnement familial

Les récents rapports américains évaluent à 28 % le pourcentage d'enfants qui abandonnent l'école avant le diplôme de fin d'études et sont plus exposés aux problèmes de famille, de santé et de criminalité. Ces élèves représentent une perte financière pour le système éducatif (et les contribuables) alors que des recherches ont suggéré la possibilité de prédire, dès la troisième année de scolarité, ce risque d'abandon et identifié des facteurs démographiques y prédisposant. H.S. Vickers se propose d'analyser les interactions contextuelles qui s'ajoutent aux facteurs individuels propres à l'enfant pour expliquer une situation scolaire plus ou moins favorable.

Constatant que l'approche écosystémique qui inclut tous les facteurs familiaux, environnementaux et scolaires a été récemment promue par les spécialistes des sciences sociales, l'auteur invite la recherche pédagogique à s'engager dans cette perspective élargie qui éclaire les stratégies de partenariat de l'école avec les parents. Son étude est fondée sur la théorie des systèmes familiaux et sur le Modèle de systèmes conjugaux et familiaux de Olson, Russel et Sprenkle (1979, 1983). Selon la première théorie, chaque famille déploie des schémas d'interaction idiosyncratiques qui influencent le groupe familial et chacun de ses membres. Le modèle de Olson examine le système familial selon deux dimensions : la cohésion familiale qui définit les liens émotionnels entre les membres, et l'adaptabilité familiale qui définit son aptitude aux changements de structure de pouvoir et de règles relationnelles, en réponse à des situations pressantes.

Cette enquête menée dans une région atlantique des États-Unis compare les styles de fonctionnement et les caractéristiques démographiques de deux groupes de familles volontaires ayant l'un des enfants "à risque", l'autre des enfants sans risques particuliers. Le classement des enfants "à risque" était fondé sur les indicateurs utilisés par le district scolaire pour son programme de prévention de l'échec scolaire (faibles performances scolaires, redoublement, absentéisme, mauvaise conduite). Le groupe d'enfants à risque participant finalement à l'enquête fut constitué de 39 élèves (dont 43 % d'Afro-américains). Le groupe témoin fut de 65 élèves (dont 15 % d'Afro-américains).

Les familles ont rempli une fiche d'information indiquant la structure familiale : monoparentale, parentale classique ou recomposée, le degré d'instruction des parents (sans diplôme, avec diplôme d'études secondaires, avec une éducation universitaire), le statut économique (inscription à la cantine gratuite ou non). Les styles d'interaction des familles ont été mesurés avec l'Échelle d'évaluation de la cohésion et de l'adaptabilité familiales ("FACES III") de Olson, Portner et Lavee (1985), les réponses variant de presque jamais à presque toujours, sur des énoncés tels que "les membres de la famille se demandent de l'aide mutuellement", "les membres de la famille se sentent très proches les uns des autres" (concernant la cohésion) ou "notre famille change ses règles", "notre famille change sa façon de prendre les tâches" (concernant l'adaptabilité). Dans les familles comportant les deux parents, chacun a rempli un questionnaire. Les données ont été analysées séparément du point de vue de la dimension de cohésion et d'adaptabilité, puis en juxtaposant les classements dans ces deux dimensions. Les variables dépendantes (de cohésion, d'adaptabilité, démographiques) ont été utilisées comme prédicteurs d'appartenance à l'un des deux groupes constitués (groupe à risque, groupe de contrôle).

Les résultats de l'enquête montrent une nette différence, en termes de démographie et de fonctionnement familial, entre les deux groupes. Le groupe à risque comprenait 65 % du nombre total des familles monoparentales, tandis que 81 % du nombre total des couples parentaux se trouvaient dans le groupe de contrôle ; 90 % du nombre total des mères ayant abandonné l'école se trouvaient dans le groupe à risque, tandis que 86 % du nombre total des mères ayant fréquenté l'université se trouvaient dans le groupe de contrôle ; 76 % du nombre total des enfants bénéficiant de la cantine gratuite se trouvaient dans le groupe à risque, 85 % du nombre total des enfants payant la cantine étaient dans le groupe témoin.

En ce qui concerne la variable de cohésion familiale, 62 % des familles à risque se trouvaient dans la catégorie la plus basse de la classification utilisée, alors que 74 % du groupe témoin se trouvaient dans la catégorie moyenne (dite "optimum"). En ce qui concerne la variable d'adaptabilité, 51 % des familles à risque étaient dans la catégorie extrêmement basse ("rigide"), 65 % du groupe témoin étaient dans la catégorie optimum, c'est-à-dire moyenne (allant de "structurée" à "flexible").

Les analyses de variance révèlent que le facteur "cohésion" est plus pertinent pour différencier les deux groupes, que le facteur "adaptabilité". Bien que la proportion d'Afro-américains soit très forte dans le groupe à risque (43 %), l'épreuve du χ^2 n'indique pas de relation statistiquement pertinente entre la race et le mode de fonctionnement des familles.

Les données recueillies confirment le profil supposé de la famille de l'enfant "à risque" : généralement pauvre, avec un seul parent, ayant abandonné l'école tôt. Les familles à risque se trouvent dans la catégorie (basse) la plus extrême du classement, alors que les familles témoins se trouvent dans la catégorie médiane, équilibrée. Or, le niveau extrême de rigidité sur l'échelle d'adaptabilité traduit un manque d'aptitude à la négociation, à la communication et des schémas de comportement excessifs (hyper dépendants ou hyper responsables). Les résultats très bas des 2/3 du groupe à risque dans l'échelle de cohésion sont associés à des comportements distants, anxieux, agressifs ou culpabilisés. Les familles présentant de telles difficultés de communication, en leur sein et à l'extérieur, sont désavantagées pour apporter à l'enfant l'équilibre entre soutien et autonomie, nécessaire à l'adaptation scolaire.

Compte tenu de ces difficultés à entrer en relation avec les autres, les enseignants et directeurs d'école doivent être vigilants pour éviter la mauvaise interprétation de leurs efforts de communication avec les familles, pour le bien de l'enfant. Le fait que certaines familles, faute de pouvoir établir des liens et s'adapter aisément, soient moins efficaces pour engager leurs enfants sur la bonne voie scolaire et puissent être qualifiées de dysfonctionnelles, n'implique pas un classement moral en "bonnes" et "mauvaises" familles. Sachant que dans les familles peu instruites et peu liées, les enfants ont un handicap éducatif a priori, les professeurs doivent concevoir des stratégies d'intervention adaptées en s'orientant vers une perspective écosystémique.

La première étape du partenariat entre l'école et les familles est la relation duelle entre les parents et le professeur. Cette analyse des styles de fonctionnement familiaux doit permettre aux enseignants de mieux comprendre le contexte des difficultés scolaires de l'enfant. Une étude plus approfondie de la façon dont les relations école-famille sont affectées par les styles d'interaction familiale, est essentielle si l'on veut que les enseignants développent des techniques d'approche. Les relations entre les parents et les professeurs sont considérées par les enseignants débutants comme un sérieux pro-

blème et par les enseignants confirmés comme une cause d'amertume professionnelle. La prise en compte de l'interactivité entre l'enfant et son environnement doit inciter à surmonter les méfiances réciproques et à développer des actions de liaison entre le "système" famille et le "système" école.

- D'après : Vickers, Harleen S. Young children at risk : differences in family functioning. *The Journal of Educational Research*, may-june 1994, vol. 87, n° 5, p. 262-271.

La réforme et le nouveau professionnalisme des enseignants britanniques

Les réformes de l'éducation et de la formation des enseignants, rarement considérées - à tort - comme un ensemble, ont été activement mises en œuvre depuis la Loi de 1988 et aussi vivement critiquées par le corps enseignant et la communauté scientifique, prédisant des effets catastrophiques sans fortes preuves à l'appui. La recherche est actuellement trop fragmentée parmi les divers aspects de cette réforme pour fournir des données quantitatives fiables. L'article de D.H. Hargreaves se veut un commentaire de nature spéculative, mais susceptible d'aider la recherche à prendre forme.

De nombreux commentaires interprètent cette vaste réforme comme une déprofessionnalisation et une déqualification des professeurs et ignorent certains effets positifs, non intentionnels, de la réforme, notamment l'interdépendance du développement professionnel et du développement institutionnel, analysée ici. Un changement s'opère dans la culture des valeurs et les pratiques des enseignants, intitulé par l'auteur "nouveau professionnalisme", qui implique un passage de l'autonomie professionnelle traditionnelle à des formes coopératives de relations avec les collègues et les "consommateurs". Neuf grandes tendances sont à la source de cette évolution.

La culture des enseignants était, il y a dix ans, en Grande-Bretagne, une "culture de l'individualisme", protégeant les professeurs de l'inquisition et de la critique et assurant une coexistence pacifique entre les collègues. Mais actuellement la pression massive du gouvernement central oblige les enseignants à une collaboration défensive (par exemple, la constatation, avec la mise en application du Programme national unique, des carences des instituteurs en matière de sciences physiques et de géographie, oblige ceux-ci à rechercher l'aide de collègues plus experts). Les contraintes du Programme national, combinées à d'autres facteurs, ouvrent une brèche dans l'individualisme.

L'introduction de programmes d'appréciation du travail des enseignants a été l'occasion pour les professeurs d'observer mutuellement leur travail en classe pour aboutir à une meilleure appréciation de

leur savoir-faire. Cette appréciation est enrichissante si les techniques d'observation, les critères de sélection de ce qui est à observer, les conditions de discussion permettent une critique constructive. Ces projets d'appréciation ont été soupçonnés par les enseignants de viser à faire rendre des comptes et à introduire un salaire au mérite. Pourtant leur mise en place a induit des effets positifs dans de nombreuses écoles. L'observation mutuelle a permis le partage des problèmes et des idées de solution, entraînant ce que Hoyle nomme "un professionnalisme collaborateur". La planification du développement de l'école, source de projets d'école, s'est répandue, générant une politique globale de l'école avec la vision d'une mission collective. Une synthèse des projets d'action personnelle et des projets d'action institutionnelle peut ainsi s'élaborer.

L'introduction du Programme national a incité les écoles à remplacer les Comités scolaires, trop immobilistes, par de petites équipes orientées vers l'action et chargées d'une tâche précise, en un temps limité. Dans le nouveau professionnalisme, la direction et l'animation représentent des fonctions et non des hommes, chacun peut avoir alternativement l'occasion de gérer un problème, en fonction de ses compétences spécifiques. Ainsi le système hiérarchique s'efface au profit du système des équipes à responsabilité partagée.

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, l'introduction de programmes de formation partant de l'école, avec 2/3 du temps passé en stage sur le terrain, a provoqué un glissement des responsabilités du professeur de faculté de pédagogie vers l'enseignant formateur. L'extension de la part de l'école dans la formation initiale conduira à clarifier la distribution des rôles des maîtres formateurs et des professeurs de faculté et, grâce au transfert de subsides, permettra aux écoles de financer la formation des maîtres formateurs chargés du perfectionnement pratique des stagiaires. Ces maîtres, devenus des conseillers, travaillent en collaboration avec les enseignants débutants, réfléchissent sur les compétences nécessaires au stagiaire et sur leur observation des élèves-maîtres, leurs discussions extra-scolaires avec ces derniers, devenant ainsi des "praticiens réfléchis".

Quant à la formation continue localisée de plus en plus à l'école et financée directement par les établissements, elle est pensée en termes de perfectionnement du personnel, conçu de façon holistique. Tandis que la formation continue, composée surtout de cours à l'extérieur de l'école, est généralement le fait de quelques individus plus ambitieux, le perfectionnement professionnel est conçu comme un processus

continu, répondant à des besoins en constante évolution et qui doivent être évalués, définis, régulièrement. Le programme de perfectionnement professionnel découle du plan de perfectionnement de l'école. Il est un droit pour tous les enseignants et s'élabore en partie sur le site de l'école. Cette formation peut se conformer à trois modèles : le modèle pré-technocratique d'apprentissage sur le tas, le modèle technocratique (dominant), selon lequel les connaissances disciplinaires sont enseignées à l'Université qui, de plus, supervise les stages pratiques, et le modèle post-technocratique, encore à l'état d'ébauche, qui fait de l'acquisition des compétences pratiques la clé de la formation initiale, réduisant le contenu de l'apprentissage disciplinaire. Ce modèle est celui que le gouvernement britannique souhaite développer bien qu'il ne soit guère apprécié des professeurs de faculté qu'il oblige à partager leurs pouvoirs avec les maîtres formateurs.

La relation entre les professeurs de faculté de pédagogie et les formateurs devra donc changer, passant d'un simple contact à propos des progrès ou difficultés des stagiaires à un vrai partenariat impliquant la renégociation des responsabilités et une nette revalorisation du rôle de maître formateur.

A ce changement des relations entre l'institut de formation pédagogique et l'école, s'ajoute celui entre les enseignants et les parents, dû à l'accroissement du pouvoir de ces derniers. La nouvelle législation accorde en effet une large place aux parents dans les instances décisionnaires et l'enseignant doit leur rendre des comptes. Mais par ailleurs, la réciprocité des droits et des devoirs de chacun quant à l'éducation des enfants permet de créer, chez les professeurs, une culture professionnelle moins défensive vis-à-vis des parents.

L'avantage de l'autorité que les professeurs tendent à perdre est compensé par un partage de la responsabilité des mauvaises conduites des adolescents. La relation entre les parents et les professeurs, puis entre les élèves et les professeurs devient contractuelle. L'enseignant devient plutôt un guide : l'intérêt est plus centré sur la performance de l'élève que sur celle du maître.

Une importante tendance actuelle de la politique éducative est le retour à une accentuation de l'importance du "produit", parfois négligée dans le souci d'éclairer les processus d'apprentissage. Le gain d'autonomie accordé aux écoles par le gouvernement s'assortit d'une plus grande responsabilité en ce qui concerne l'obtention de résultats (publiés dans des statistiques comparatives à l'usage des parents), ce

qui paraît très menaçant au professeur mais favorise la réflexion sur "les rapports entre efficacité de l'école et amélioration de l'école". Le système des tests nationaux, encore insatisfaisant, a néanmoins incité les maîtres d'école primaire à mieux analyser le travail de leurs élèves pour en évaluer la qualité. La recherche d'un équilibre entre processus et produit, entre acquisition d'un savoir et compréhension, n'est pas aisée et la réforme du gouvernement a peut-être trop accentué l'aspect produit (le contenu des connaissances).

Finalement, les effets de la loi sont souvent imprévisibles et non voulus : les réformes peuvent réussir malgré - et non à cause de - leur mode d'instrumentation. Le mépris du gouvernement pour les opinions des praticiens et experts sur son projet de changement ne se traduira pas forcément par un échec de sa réforme. Des effets positifs - par exemple l'érosion de la culture de l'individualisme, des relations plus étroites entre parents et enseignants - se font jour et déjà une alliance s'est nouée entre les parents et les professeurs pour s'opposer au programme des tests, jugé inadéquat. Le contrôle du programme par l'État, limitant l'autonomie du maître dans sa classe, a cependant permis qu'il collabore avec ses collègues et qu'une conception globale, non fragmentée de la progression de l'élève dans toute sa scolarité, soit envisagée. Les enseignants commencent, pour certains, à évoluer d'une "attitude de survie" à une reprise de pouvoir différente.

Les écoles dans lesquelles un nouveau professionnalisme apparaît sont encore la minorité. Mais une synthèse entre le développement professionnel et le développement de l'école peut s'y observer : selon D.H. Hargreaves, "*pour améliorer les écoles, on doit investir dans le perfectionnement des enseignants, et pour améliorer le travail des professeurs on doit exploiter le contexte du développement institutionnel*".

- D'après : Hargreaves, David H. The new professionalism : the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education : an international journal of research and studies*, july 1994, vol. 10, n° 4, p. 423-436.