

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- <i>L'apprentissage en coopération dans les écoles moyennes américaines : de l'idéal à la réalité</i>	64
- <i>Réforme des examens et égalité des chances aux États-Unis</i>	68
- <i>Que reste-t-il du savoir scolaire ?</i>	72
- <i>Controverse sur la promotion de l'apprentissage</i>	76
- <i>De la difficulté de changer l'école</i>	80
- <i>L'éducation à la maison : une alternative</i>	84
- <i>Le perfectionnement des enseignants en milieu urbain à risque</i>	86
- <i>Le perfectionnement des enseignants par la collaboration</i>	90

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 34, 1995

L'apprentissage en coopération dans les écoles moyennes américaines : de l'idéal à la réalité

Mara Sapon-Shevin s'est intéressée à une catégorie d'élèves un peu délaissés dans les recherches de la précédente décennie : les jeunes adolescents de la fin du cycle élémentaire et du début du secondaire. Elle s'est de plus impliquée dans le mouvement pour l'apprentissage en coopération, dans lequel les élèves de niveau inégal mettent en commun leurs compétences pour atteindre un même objectif. Cette stratégie d'apprentissage communautaire, fondée sur l'interdépendance des membres du groupe, a pour but de valoriser l'entraide et le travail en équipe plutôt que la compétition et la réussite individuelle. Elle est également supposée permettre l'acceptation des différences d'aptitude scolaire et d'approche du travail.

L'adéquation entre cette forme d'instruction et l'école moyenne pour des jeunes de 9 à 14 ans a été déjà soulignée par l'*Association for supervision and curriculum development*, par des experts tels que Evans, Gatewood et Green qui identifient les raisons de cette harmonie : les techniques et les objectifs de cet apprentissage en coopération correspondent aux besoins de socialisation, d'appartenance et de soutien psychologique des jeunes de cette tranche d'âge. L'apprentissage en groupes d'aptitude hétérogène satisfait un idéal démocratique de suppression des filières et des discriminations de sexe, de race, de classe ; cette organisation combat la tendance des enfants à exclure les camarades "différents", moins performants, en les obligeant à réussir avec eux et non contre eux, la compétition s'établissant entre les équipes et non entre les individus d'une même équipe ; de plus les bilans d'expérimentation d'apprentissage en coopération font état d'une amélioration des performances, des relations entre élèves dissemblables, des relations avec les professeurs ; enfin cette stratégie semble assez facile à appliquer.

L'auteur, s'appuyant sur les remarques d'élèves sortant de l'école moyenne et venant d'expérimenter l'apprentissage entre pairs, révèle quelques ombres à ce tableau. En l'absence d'autres réformes d'accompagnement, cette méthode ne peut tout résoudre : les pratiques sociales doivent être développées, les programmes structurés de façon compatible avec l'apprentissage en coopération. L'engoue-

ment pour ce type d'apprentissage rapidement adopté a fréquemment donné lieu à des distorsions, des amputations qui vident la stratégie de son sens et transforment une philosophie d'enseignement en une simple mise en scène. Cette stratégie ne s'adapte pas à n'importe quel contenu d'enseignement : par exemple, un enseignement de l'histoire de la Seconde guerre mondiale, s'il occulte le rôle joué par les partisans de la paix, la réflexion sur les résolutions de conflit, ne donnera pas à une équipe d'apprenants une image positive de la coopération, la non prise en compte du rôle des femmes, des minorités, des syndicats dans l'histoire contemporaine ne favorisera pas la compréhension mutuelle. Par ailleurs, consacrer de courtes périodes de l'emploi du temps à l'apprentissage en commun alors que l'école fonctionne globalement, y compris dans les activités périscolaires, sur le mode de la compétitivité et du classement en catégories, aboutit à des messages contradictoires.

Une mise en application trop simpliste de cette innovation, une attente excessive risquent de décevoir et d'en détourner ses adeptes. Certains moyens - par exemple les cahiers d'exercices imprimés à utiliser en groupe - sont abusivement assimilés à du travail en coopération. La considération de cette méthode comme "un instrument parmi d'autres, dont dispose l'enseignant" ne permettra pas d'éviter la mise en application superficielle ou parcellaire du principe d'entraide dans l'apprentissage. Certains faits sont en contradiction avec cette stratégie pourtant populaire : beaucoup d'écoles moyennes restent attachées au système des filières et nombre de professeurs, de parents et même d'élèves sont opposés aux groupements d'élèves hétérogènes, craignant un nivellement par le bas des résultats scolaires et une utilisation (sans contrepartie) des meilleurs élèves. L'évaluation positive des performances d'équipes d'élèves qui coopèrent est souvent perçue comme le résultat de motivations extrinsèques (récompenses). L'opportunité ou l'inopportunité de poursuivre une expérience d'apprentissage en coopération est fréquemment décidée en fonction de résultats à des tests normalisés et non en fonction d'un changement d'ordre éducatif ou social dans la classe. L'utilisation de recettes pour mettre en place cette coopération a souvent empêché les enseignants d'assumer la responsabilité d'une stratégie mûrement réfléchie : la simplicité de cette méthode pédagogique étant trompeuse.

L'auteur approuve l'analyse de Kohn selon laquelle les enseignants résistent à une forme approfondie de coopération parce qu'elle menace leur pouvoir de contrôle et de prédiction de la situation et qu'elle contrarie la croyance, (même non dite) en l'individualisme et

la compétition. De surcroît, il est plus difficile pour les professeurs d'école moyenne, dont l'enseignement est déjà compartimenté et contraint par un programme assez rigide, que pour les professeurs d'école primaire, qui enseignent toutes les matières et organisent librement les tâches, de mettre en application une stratégie de totale coopération. Une polarisation sur la discipline, la tenue, va à l'encontre d'un encouragement à la prise de responsabilité de l'élève à travers l'apprentissage en coopération. Dans de nombreux modèles d'apprentissage en coopération, le professeur décide pratiquement du choix des tâches, de leur répartition, de leur durée, fait pression grâce à des récompenses externes, empêchant l'élève de s'approprier l'apprentissage : par exemple dans un cas d'apprentissage de l'écrit pédagogiquement bien conçu, les équipes gagnent ou perdent des points en fonction de l'assiduité, de la ponctualité, de l'apport de documents, de la participation à la tâche de chacun des membres, ce qui n'incite pas les élèves à prendre le contrôle de l'entreprise globale et redonne le rôle directif à l'enseignant. D'ailleurs les enseignants ne peuvent accorder du pouvoir aux élèves que s'ils sont eux-mêmes assurés et soutenus par l'administration : parmi des équipes d'enseignants engagés dans des programmes de formation à l'apprentissage en coopération, seules les mieux soutenues par la structure administrative ont persévéré. Ce bouleversement profond des habitudes d'enseignement suppose une réorganisation de toute la vie scolaire et la possibilité pour les enseignants de partager leurs expériences, de se réunir et de s'entraider.

Un élément essentiel de la stratégie, plus ou moins développé selon les cas, est l'enseignement des savoir-faire sociaux permettant les interactions entre pairs et l'évaluation des processus d'interaction. Dans le modèle de Johnson et Johnson - *"apprendre ensemble"* - cette interaction sociale est un objectif majeur et non pas un simple moyen de réussite scolaire. Dans celui de Slavin - les *"tournois par équipe"* - l'accent est mis sur la performance scolaire, les processus sociaux restant implicites, comme on le constate souvent dans les écoles moyennes et secondaires où les 45 mn de cours consacrées à une discipline donnée laissent peu de place à l'enseignement des savoir-faire sociaux. Le choix du professeur de consacrer du temps à la réflexion sur la communication, la résolution de conflit, est d'ailleurs souvent mal perçu par les parents, soucieux de résultats mesurés par les examens et persuadés à tort que les performances sont indépendantes des interactions sociales, alors que ces dernières devraient être une priorité dans la conception des programmes scolaires et de la forma-

tion des enseignants et que l'acquisition des savoir-faire sociaux devrait être régulièrement évaluée chez les élèves.

Le principal obstacle à l'éducation par la coopération reste l'individualisme qui caractérise la société américaine prisant la compétition : l'observation par Matthews, d'un groupe de 15 élèves doués, révèle leur répugnance à travailler avec des pairs de niveau intellectuel inférieur. L'auteur pense, contrairement à certains experts (cf. Gartin et Digby, 1993), que le recours à un groupement d'élèves de niveau homogène, en réponse aux réticences des parents et des élèves, serait contraire aux principes, aux valeurs qui justifient la stratégie de coopération : l'esprit communautaire, la lutte contre l'exclusion, une opportunité de réussite pour tous. Un travail d'éducation des élèves doit être réalisé dans l'ensemble de la structure scolaire pour faire accepter les différences et négocier les conflits, notamment grâce à des programmes de lutte contre les discriminations, à l'élimination des filières.

S'impliquer profondément dans la stratégie d'apprentissage en coopération signifie remettre en cause tout le système éducatif en tant que reproducteur des inégalités de sexe, de race, de classe, abandonner les programmes spéciaux (pour les surdoués, les élèves en difficulté...), mettre en place des programmes à niveau modulable, dont toute la communauté des élèves puisse tirer profit.

- D'après : SAPON-SHEVIN, Mara. Cooperative learning and middle schools : what would it take to really do it right. *Theory into Practice*, summer 1994, vol. 33, n° 3, p. 183-190.

Réforme des examens et égalité des chances aux États-Unis

Dans le grand débat actuel sur la réforme de l'éducation américaine, une attention particulière est portée aux politiques d'évaluation en tant que levier de changement. La *Harvard educational review* a consacré un symposium au thème de l'évaluation scolaire en liaison avec l'objectif d'égalité des chances. Dans l'un des articles, G. Madaus examine la question actuelle d'une évaluation au niveau national selon une double perspective technologique et historique.

L'auteur part de la constatation que les tests traditionnels, normalisés, fondés sur des questions à choix multiple ou des réponses simples sont désormais dédaignés. On leur préfère les techniques d'évaluation nécessitant une réponse élaborée, une production de l'élève. Les adeptes du projet de système d'examens national lui attribuent de multiples vertus : atteindre des normes de type international, restaurer la compétitivité et augmenter la productivité de la nation, fournir une évaluation équitable quels que soient la race, la culture, le sexe. G. Madaus centre son étude sur l'équité du système d'examens national proposé dans le rapport "*Objectifs 2000*". L'auteur remarque que les tests d'évaluation sont tellement ancrés dans la tradition que le public oublie leur caractère de "technologie sociale" qui ouvre de nouvelles possibilités, confère un pouvoir mais peut aussi induire des effets pervers non prévus, comme le montre l'histoire de l'évolution des techniques d'évaluation, notamment les politiques visant à aider les catégories d'enfants défavorisés.

G. Madaus analyse la fascination qu'exerce une technologie telle que les tests et examens en l'attribuant à la "religion du progrès" du monde occidental. La foi en leur pouvoir de résoudre les problèmes d'inégalité des résultats scolaires risque de masquer aux décideurs et au public d'autres problèmes, d'hygiène, de conditions de vie des élèves, de formation initiale et continue des professeurs, d'organisation des écoles. Les technologies ont une grande influence potentielle sur l'expérience du travail scolaire, sur les valeurs exprimées par l'école et risquent de produire des effets non-intentionnels. Au cours du siècle, l'évolution des politiques d'évaluation a déjà modifié sensiblement les programmes, les processus de sélection, l'appréhension des objectifs de l'éducation et a donné naissance à une bureaucratie, un commerce des tests et des cours préparant aux tests. Les résultats

aux tests sont dangereusement confondus avec les finalités de l'éducation.

Les technologies étant le produit d'une certaine forme de société avec ses échelons, ses contraintes, ses configurations économiques et raciales, elles tendent à reproduire cette structure. Et les politiques d'évaluation sous-entendent des valeurs telles que l'utilitarisme, la compétitivité économique, l'objectivité, la responsabilité, l'efficacité, la conformité. Ces valeurs modèlent les méthodes et le contenu de l'enseignement, la notion d'égalité devant l'éducation ; elles sont partagées par la communauté des techniciens, des décideurs mais pas forcément par les groupes de culture minoritaire. Il est donc nécessaire d'examiner les valeurs soutenues par le système d'évaluation dans le contexte de l'hétérogénéité des populations testées. (l'auteur cite l'exemple d'un élève indien imprégné de la culture traditionnelle de son grand-père, mal noté aux tests parce qu'il donnait des réponses "sans fondement réel" et travaillait lentement : sa tribu valorisait la subjectivité - "sentir ce que l'on ne peut voir" - et le rêve - nocturne ou éveillé- alors que nos tests récompensent l'objectivité, la rapidité au détriment du sentiment, de l'introspection). Selon J. Staudenmaier la technologie du système d'évaluation concerne trois catégories d'individus ou d'institutions : ceux qui ont la capacité de concevoir, ceux qui gèrent et donc dépendent de cette technologie, ceux qui subissent l'impact de la technologie.

La conception et la mise en œuvre d'un nouveau système d'évaluation aux enjeux élevés doit s'accompagner d'une sérieuse réflexion : sur le risque de réduire les matières scolaires valorisées à cinq ou six, de culture générale, au détriment des élèves non orientés vers les études supérieures, sur le sort des enfants qui ont échoué aux examens de quatrième, huitième, douzième année et sur un éventuel assujettissement du système d'examen national à une loi du marché appliquée à l'école. Comme le remarque Applebaum (1992), les technologies sont "une stratégie imbriquée dans des structures sociales de pouvoir plus vastes". Une technique valable en soi, peut être manipulée par le pouvoir politique, lors des processus de décision, les dommages immédiats étant acceptés comme rançon d'un progrès général ultérieur. De plus les solutions techniques aux problèmes de société ont amoindri la participation des citoyens aux décisions. Cette tendance doit être inversée car les personnes qui subiront dans leur vie quotidienne les effets de la réforme "sont de vrais experts" (les professeurs, les élèves, notamment ceux des minorités, les femmes).

L'évolution technologique des tests montre la complexité de la mise en œuvre d'une politique d'évaluation dont les enjeux sont majeurs : cette évolution est passée par le mode oral, la rédaction élaborée, les réponses à choix multiples, les questionnaires corrigibles en machine, les tests adaptés à l'ordinateur, dans le but de rendre les tests plus efficaces, objectifs, comparables et moins coûteux.

Le mode de questions à choix multiple a été légalisé par l'Etat et diffusé à une très large échelle dans les années 70-80 sans susciter une interrogation sur ses failles éventuelles, ni de la part des concepteurs et des utilisateurs des tests, ni de la part des responsables de la politique d'évaluation. Or ce système ne peut pas évaluer toutes les capacités cognitives dont on a ultérieurement reconnu l'importance : ainsi en mathématiques et en sciences, ces tests à la pointe du progrès, s'ils évaluent minutieusement les compétences en calcul, ne rendent pas compte des savoir-faire en jeu dans le domaine complexe de la résolution de problème. Par ailleurs, une alternative - des tests fondés sur la rédaction d'un devoir élaboré - comparée à des tests de lecture à choix multiple, n'a pas modifié les différences de résultats entre élèves blancs et Afro-américains. De surcroît, les épreuves élaborées sont plus coûteuses à évaluer, la normalisation de leur application est plus difficile, la notation est plus subjective. En terme d'objectif d'équité, G. Madaus en déduit qu'un système d'examens national aux Etats-Unis nécessiterait de plus amples investigations et bancs d'essai préalables.

L'historique de l'organisation des examens met en relief leur effet paradoxal : des conséquences non prévues et néfastes ont découlé de stratégies bien intentionnées. A partir du XIXe siècle, les examens ont servi de critère de sélection scolaire et professionnelle et l'on a remplacé la notion de rang dans la société par celle de mérite personnel, mais en même temps on a abouti à la classification des individus selon leurs performances chiffrées, ce qui, en retour, a incité les professeurs à enseigner des réponses factuelles à des questions-types, en vue des examens.

Le candidat est ainsi devenu "un objet de description, d'analyse" et l'examen, le cérémonial de cette transformation en objet. L'utilisation d'un barème de notes a permis de déterminer des moyennes, de fixer des normes, de former des groupes homogènes à partir de l'hétérogénéité de la nature. Et ce réductionnisme quantitatif a lésé les minorités en étouffant les tendances pluralistes de l'éducation et le pouvoir local d'aménagement du curriculum.

L'auteur expose ses suggestions pour une approche plus équitable des examens et de l'évaluation, rappelant que les effets secondaires négatifs ne sont pas seulement issus de l'instrumentation elle-même, mais des conditions sociales globales et qu'il est nécessaire de créer un "terrain éducatif commun pour tous les élèves en leur fournissant un enseignement de niveau uniforme". De surcroît, les décideurs doivent renoncer à utiliser un seul instrument pour de multiples objectifs - améliorer l'enseignement, orienter l'avenir des individus, responsabiliser les écoles et les circonscriptions, vérifier que les objectifs gouvernementaux sont remplis, préparer un système d'éducation ultra libéral. Si les réformateurs choisissent pour objectif la certification des élèves, leur orientation dans les filières, ils peuvent, selon l'auteur, s'inspirer des types d'examens européens. Et dans cette alternative, les examens ne devraient être institués qu'aux âges de 16 et 18 ans, pour ne pas canaliser trop tôt les élèves ; ils devraient inclure une grande variété de sujets pour permettre l'octroi de crédits à tous les élèves et s'assortir d'une formation complémentaire des professeurs pour relier cette évaluation aux programmes et aux pratiques pédagogiques. G. Madaus suggère également que l'on recrute plus de personnel d'origine ethnique minoritaire pour travailler dans le domaine de l'évaluation, des tests (la prise en compte des différences de sexe dans la réflexion sur les examens a été la conséquence d'une féminisation du personnel qui élabore et fait passer les tests). Enfin il recommande la création, dans l'esprit de la *Commission Nationale des Examens*, d'une institution indépendante, subventionnée par les contribuables, qui vérifie les normes techniques et éthiques présidant à la conception des tests et la prédominance des effets bénéfiques sur les effets indésirables de ces processus.

- D'après : MADAUS, George F. A technological and historical consideration of equity issues associated with proposals to change the national testing policy. *Harvard Educational Review*, spring 1994 vol. 64, n° 1, p. 76-95.

Que reste-t-il du savoir scolaire ?

Deux professeurs des services de recherche de la Marine américaine ont tenté de vérifier l'affirmation courante et reprise dans les ouvrages de nombreux chercheurs (cf. Bahrack 1979, Higbee 1977, Naveh-Benjamin 1990), selon laquelle "une grande partie des connaissances acquises en classe s'oublie aussitôt après le passage des examens". Leur recherche a porté sur la quantité et le type de savoir que les élèves retiennent. Un bref historique des recherches dans ce domaine les conduit à remarquer que l'impression, souvent exprimée, de manquer d'information sur les variables qui affectent la mémoire des acquis scolaires vient plutôt d'une difficulté à localiser les recherches pertinentes car elles sont éparpillées dans des revues spécialisées par domaine scientifique (éducation médicale, ingénierie, physique, etc.) et non dans les revues psychopédagogiques.

Les auteurs ont adopté une orientation fonctionnaliste contrastant avec l'approche naturaliste des études traditionnelles sur la mémoire, en laboratoire. L'apprentissage d'un sujet en classe s'effectue sur une période de plusieurs mois et offre un contenu plus vaste et plus complexe, présenté sous diverses formes (cours, écrits, film, tutorat, aide entre pairs...). Les études en laboratoire portent sur des contenus très parcellaires appris en une seule session (par exemple, des listes, des passages à mémoriser) qui ne donnent pas lieu à un travail de codage, de tri, de présentation. La qualité du contenu scolaire étant plus riche, les élèves sont intellectuellement sollicités pour structurer, assimiler, élaborer des schémas mentaux. Il est donc plausible que le taux de rétention du savoir scolaire soit meilleur que celui des apprentissages en laboratoire. Cet article centre son intérêt sur la mémoire du contenu sémantique, (c'est-à-dire des savoirs et des principes enseignés dans les études générales).

Dans les enquêtes sur lesquelles s'appuie cette étude, l'évaluation des mémorisations a été faite en administrant un test écrit à la fin de l'apprentissage d'un cours puis en faisant repasser le test (ou des éléments choisis du test) plus tard, parfois en posant sur un même contenu des questions différentes. Le premier test mesure l'apprentissage immédiat, le second mesure la rétention. L'apprentissage immédiat lui-même subit une perte variable par rapport au contenu enseigné initialement dont il faut tenir compte. Les auteurs ont passé en revue les cas exposés dans diverses recherches en optant pour une approche plus qualitative que méta-analytique. Ils ont sélectionné des

articles ou rapports de recherche traitant de la mémoire à plus ou moins long terme des contenus disciplinaires enseignés sur plusieurs périodes destinés à des apprenants quasi adultes ou adultes (au minimum, du niveau de l'enseignement secondaire). Finalement sur 449 références extraites des banques de données ERIC et PSYCHLIT et de leurs propres informations sur cette littérature, 56 textes répondant à tous les critères fixés ont été retenus.

G. Semb et J. Ellis signalent les éléments qui font obstacle à une évaluation parfaite de la rétention d'un apprentissage donné : le savoir préalable des élèves dans certains domaines d'études augmente les connaissances inculquées en classe et donc accentue la perte relative enregistrée entre le test d'apprentissage immédiat et le test de rétention ; les élèves peuvent également acquérir des connaissances en dehors de la classe pendant le déroulement de l'enseignement considéré, enfin l'usage de questions à choix multiple ou double (vrai-faux) introduit un facteur de risque que l'élève devine sans savoir.

Les auteurs analysent l'influence de six variables identifiées par M. Farr (1987) sur le degré de rétention des apprentissages : le contenu et les exercices d'évaluation des connaissances, l'intervalle de temps entre les tests, les conditions de vérification, le degré d'apprentissage immédiat, les stratégies pédagogiques, les différences individuelles.

Compte tenu que des disciplines différentes se caractérisent par des types de contenu différents et éventuellement des types d'exercices d'évaluation différents (questionnaires à choix multiple, exercices en laboratoires, dissertations...), G. Semb et J. Ellis examinent si d'après les études passées en revue, les différences de contenu et de tâches affectent les performances de la mémoire. Il apparaît que les performances sont meilleures dans les exercices de reconnaissance que dans les exercices de rappel différé. En ce qui concerne les tâches impliquant des habiletés cognitives, les résultats sont contradictoires en raison de difficultés à définir et classer les items. Quant aux contenus, leur degré de cohérence et d'organisation interne influe sur la capacité de rétention de la mémoire (des noms sont moins bien retenus que des concepts...).

L'intervalle de temps entre le test d'apprentissage immédiat et le test de rétention influe par sa longueur et par l'occupation de ce temps par l'apprenant. On constate dans un intervalle de une semaine à plus de deux ans, un déclin rapide du souvenir dans les premiers

mois puis un déclin modéré et une stabilisation. Les étudiants qui, durant l'intervalle de temps, ont suivi des cours supérieurs dans la même discipline obtiennent de meilleurs résultats aux tests de reconnaissance et de rappel différé que ceux qui l'ont abandonnée. L'organisation d'exercices pratiques, d'un examen blanc à la mi-temps de l'intervalle améliorent les résultats au test final de rétention.

Les différences de présentation des tests eux-mêmes, à la fin du cours et après le délai, influent également sur les résultats enregistrés. Ces résultats sont meilleurs lorsque les deux tests utilisent des questions identiques plutôt que des questions équivalentes, mais avec des items différents. Si les élèves passent les deux types de test de rétention, après correction de la différence due à l'ordre de passage (identique-équivalent ou équivalent-identique) on constate des résultats supérieurs lors du second examen. Ce qui prouve que faire passer des pré-examens, des épreuves d'essai avant le test final, améliore le rendement de la mémorisation.

Le niveau d'apprentissage immédiat - acquis à la fin des cours à partir des éléments enseignés - est la variable la plus importante, affectant la rétention à long terme. Plus les élèves ont d'occasion d'éprouver leur apprentissage, mieux ils le retiennent : ainsi, des élèves qui servent de tuteurs aux élèves qui leur succèdent dans un cours donné, obtiennent après un délai de quatre mois des résultats aux tests meilleurs que ceux des élèves aidés (79 % contre 73 %). Une enquête, faite sur la rétention à très long terme en espagnol, montre que pour des études de niveau élevé et de longue durée le degré de rétention est très important même après 50 ans d'intervalle alors que les personnes ayant appris peu d'espagnol et n'ayant pas eu de connaissance préalable de cette langue avant leurs études avaient presque tout oublié dans un intervalle de neuf ans. Des constatations similaires ont été faites en mathématiques. L'explication est que les études avancées donnent des opportunités de réutiliser les connaissances déjà acquises et, de plus, rendent le contenu plus cohérent, mieux organisé : le changement *quantitatif* du savoir produit un changement *qualitatif* des structures de la mémoire (ces constatations ne concordent pas avec celles des expériences faites en laboratoire).

L'acquisition immédiate des connaissances est elle-même intimement liée à une autre variable : les stratégies pédagogiques. Certaines méthodes obtiennent de meilleures performances dans l'apprentissage immédiat et dans le rappel différé, mais leur influence sur le taux de rétention n'est pas significative à l'exception de stratégies qui produisent un changement qualitatif d'interaction avec le contenu.

Par exemple, les méthodes de recherche enseignées sont bien mieux retenues que les noms, les faits, les concepts, après un délai d'environ 10 ans (125 mois), parce que les étudiants sont plus activement impliqués dans l'expérimentation d'une méthodologie ; de même l'apprentissage de faits géographiques qui s'appuie sur des excursions pendant lesquelles les élèves observent, font des expériences, les transcrivent en schémas, testé après trois mois de vacances, fait apparaître un taux de rappel différé très supérieur à celui d'un groupe de contrôle instruit de façon conventionnelle.

Enfin en ce qui concerne la variable de différence individuelle, les résultats d'enquêtes sont hétérogènes. Globalement, les élèves ayant des capacités supérieures (mesurées par des tests d'aptitude) apprennent et retiennent plus que les élèves moins doués, mais leur taux de rétention n'est pas supérieur. Le rôle d'autres facteurs (statut socio-économique, caractère...) n'a pas été évalué dans le cadre scolaire.

Ces constatations impliquent que les innovations actuelles dans le domaine des stratégies pédagogiques s'accompagnent d'une évaluation de la mémoire immédiate et à long terme des contenus auxquels ces stratégies sont appliquées. Certaines enquêtes permettent déjà de suggérer, selon Bahrick et Hall que des transformations des programmes et des plans d'études "répartissent l'apprentissage sur une plus longue période et organisent un entretien et un renforcement des connaissances, augmentant ainsi la durée de vie du savoir scolaire".

- D'après : SEMB, George B. et ELLIS, John A. Knowledge taught in school : what is remembered ? *Review of Educational Research*, summer 1994, vol. 64, n° 2, p. 253-286.

Controverse sur la promotion de l'apprentissage

Séduit par le système éducatif de l'Allemagne, modèle de prospérité économique, le gouvernement Clinton a décidé de financer l'apprentissage de 300 000 jeunes appartenant à "la moitié oubliée" de la jeunesse qui quitte l'école secondaire pour une entrée incertaine dans un monde du travail en pleine mutation. Le projet consiste à coupler un emploi rémunéré avec une formation sur le terrain et en classe pendant les deux années terminales de l'école secondaire et une troisième année d'enseignement technico-professionnel. Cette filière permettrait aux jeunes d'obtenir en plus du Certificat de scolarité secondaire - trop faible viatique pour l'embauche - un "Certificat d'aptitude professionnelle" valable également pour l'entrée dans l'enseignement supérieur, afin de laisser l'avenir de ces élèves ouvert.

Au niveau des Etats et des administrations locales, l'idée d'un enseignement en prise sur le travail a trouvé un large écho. La Commission d'évaluation des forces de travail américaine a insisté sur la dégradation des salaires des employés sortant de l'école secondaire et l'absence, pour eux, de programmes à vocation directement professionnelle. Elle a suggéré des politiques telles que les stages de pré-emploi, l'apprentissage, la formation alternée avec le travail. La puissante Fondation Paw a financé l'implantation de programmes d'apprentissage dans seize sites aux Etats-Unis. Les avocats de ce système croient en ses effets bénéfiques tant sur le plan social qu'économique malgré la difficulté de sa mise en place concrète : les élèves verraient enfin le rapport entre leur travail en classe et leur avenir professionnel, l'augmentation de leurs compétences améliorerait la compétitivité de l'économie américaine et le contact avec des adultes responsables efficaces les préserverait des dérives morales, actuellement fréquentes. Cette vision est, selon H. Kantor, utopique.

L'historique de l'enseignement professionnel, introduit dès le début du XXème siècle, révèle en effet que, malgré un soutien financier continu et confortable, ces programmes n'ont pas eu d'effet positif sur la courbe des bas salaires ni sur la qualité des emplois accessibles. Les partisans de la formation en apprentissage soulignent les traits qui la distinguent des cours professionnels. Ces programmes actuels sont plus longs et intensifs et surtout organisés en liaison avec les employeurs. Deux arguments restent constants. Le premier est que

les écoles répondent mal aux besoins des jeunes qui se destinent à court terme à des tâches manuelles ou "concrètes" : l'enseignement scolaire est trop "livresque", orienté vers des études supérieures, éloigné des réalités du monde du travail et de la vie. Le second est que beaucoup d'élèves ne sont pas intéressés par les cours trop théoriques. Les réformateurs actuels atténuent le caractère quelque peu élitiste de ce constat en ajoutant qu'un enseignement directement lié au monde professionnel est bénéfique pour la majorité, y compris les meilleurs élèves, qu'il ne faut pas couper du réel. Le troisième constat commun aux promoteurs des anciens programmes d'enseignement professionnel et de l'apprentissage est que les difficultés d'emploi sont dues à l'absence de relations institutionnalisées entre l'école et l'entreprise, qui place les sortants de l'école secondaire dans une voie sans issue professionnelle.

Les partisans de l'apprentissage affirment que l'on ne reproduira pas les erreurs des programmes d'enseignement professionnel antérieurs : notamment l'enseignement trop formel sera réduit au profit d'une formation pratique à l'écoute des besoins du marché de l'emploi actuel. La foi en cette forme d'éducation repose sur deux hypothèses : que les difficultés professionnelles des jeunes nuisent à leur participation économique à long terme, à leur conduite sociale et que des dispositions améliorant la liaison entre l'école et le travail résoudraient maints problèmes. Pour H. Kantor, la problématique est beaucoup plus complexe. En dépit des efforts des responsables de l'économie, les employeurs ont toujours eu tendance à engager les jeunes sortant du collège dans les emplois peu stables et sans perspectives de promotion, réservant les postes sûrs aux plus de vingt-cinq ans, jugés plus fiables pour un investissement en formation et en salaire. Une tentative, le *Youth Entitlement Demonstration Program*, garantissant un emploi à terme aux jeunes à condition qu'ils accomplissent toute leur scolarité secondaire, a trouvé très peu d'employeurs participants, malgré le financement des premiers salaires par l'Etat. Les employeurs allemands se montrent moins réticents : 40 % des petites entreprises acceptent de former des débutants ; néanmoins seulement 12 % des grandes entreprises y consentent ; de surcroît, les petites entreprises n'emploient que 17 % de la main-d'œuvre et l'on peut craindre qu'ils voient dans le système d'apprentissage une main-d'œuvre d'appoint à bas prix, ce qui rend le "modèle allemand" moins novateur.

Si le problème du sous-emploi des jeunes non diplômés est général, il touche beaucoup plus durement et durablement les jeunes Afro-

américains dont le taux de chômage atteint plus du double de celui des Blancs, alors qu'il était presque identique dans les années 50. Cette dramatique inégalité entraîne un risque de non engagement définitif dans la vie professionnelle de ces Afro-américains. Et les partisans de l'apprentissage pensent que celui-ci dotera les jeunes défavorisés de compétences professionnelles et surtout d'une connaissance des opportunités d'emploi qui leur font défaut parce qu'ils n'ont pas accès aux réseaux informels d'information permettant d'obtenir des emplois susceptibles d'évolution. La plupart des emplois du secteur primaire et secondaire sont obtenus par relation (par les parents, les amis adultes, dans les usines, et par les pairs, dans le commerce). Les jeunes Noirs, vivant dans des centres villes en déclin économique et dont les parents sont moins représentés dans les secteurs professionnels convoités sont donc désavantagés pour trouver du travail dans le secteur secondaire et même primaire.

Pour que le système d'apprentissage renverse ces tendances, il faut d'abord que la discrimination raciale soit combattue : les employeurs attribuent en effet aux jeunes Noirs des caractéristiques de comportement négatives qui, à l'exemple des Turcs en Allemagne, risquent de leur fermer l'accès aux apprentissages les plus valorisés et recherchés. De plus, il manque aux Etats-Unis une politique globale de plein emploi : les décideurs, considérant le chômage comme un moyen d'enrayer l'inflation, ne stimulent pas la reprise économique au maximum. Cette politique, préjudiciable à tous, l'est plus encore pour les "oubliés" de l'économie : le rapport *The forgotten half* de la Fondation Grant constate qu'à moins de traiter le mal de l'économie à la racine, "l'apprentissage... ne suffira pas à résoudre les problèmes d'emploi des jeunes des minorités... ni les problèmes de productivité de l'économie...".

Reste l'argument des bénéfices en termes de productivité que l'on pourrait tirer d'une sensible élévation des compétences de la main-d'œuvre américaine, grâce à une éducation centrée sur la profession. Cet argument est fondé sur l'idée que la transformation de la technologie a entraîné une exigence de hautes qualifications techniques des employés. Les études historiques montrent en réalité qu'un nombre limité d'emplois très qualifiés a été créé tandis que beaucoup d'emplois ont été au contraire déqualifiés, l'homme se contentant d'actionner un dispositif. Si les ordinateurs ont donné naissance à des emplois de haut niveau, ils ont créé de nombreuses tâches très mécaniques n'exigeant qu'une formation élémentaire. Le phénomène des "sur-diplômés" qui occupent des postes de niveau inférieur à leur

qualification montre qu'il n'y a pas une forte adéquation entre l'emploi et les qualifications exigées. Une restructuration de l'organisation du travail, moins hiérarchisée, laissant plus de responsabilité aux travailleurs, permettrait aux employés d'utiliser leurs compétences à résoudre des problèmes et justifierait une formation pratique plus poussée. Mais de tels emplois ne sont pas actuellement la norme aux États-Unis (au niveau d'une scolarité secondaire).

On ne peut nier que l'école secondaire américaine avec ses programmes de culture générale ne prépare pas à l'entrée directe sur le marché du travail et détourne du milieu éducatif les élèves "non intellectuels", mais selon l'auteur une canalisation précoce vers une branche professionnelle spécifique ne ferait qu'"ajouter une dimension supplémentaire à l'inégalité" du système actuel. La vraie solution est d'offrir à tous les jeunes la possibilité de développer un ensemble de compétences qui leur permettront de devenir "les maîtres de leur propre destin professionnel", à condition d'intervenir également au niveau macro-économique en réorganisant la répartition du travail.

- D'après KANTOR, Harvey. Managing the transition from school to work : the false promise of youth apprenticeship. *Teachers College Record*, summer 1994, vol. 95, n° 4, p. 442-461.

De la difficulté de changer l'école

D. Tyack, pédagogue et W. Tobin, historien de la culture américaine, partent du constat que la structure de l'école, ses règles de fonctionnement sont restées quasi immuables durant des décennies, malgré les critiques (formulées dès 1902 par Dewey) et la succession de réformateurs. Ils s'interrogent sur les raisons de cette stabilité et de l'échec des visions alternatives de la scolarité.

L'organisation par grades successifs et par sections de temps est considérée comme une évidence : les écoles élémentaires se composent de classes fixes, de niveaux différents, ayant chacune un professeur enseignant plusieurs sujets de base ; dans les écoles secondaires, chaque matière est enseignée par un professeur spécialisé par périodes de 55 mn et donne lieu à l'obtention de "crédits", les élèves ont une petite latitude de choix de sujets. Les professeurs doivent contrôler les acquisitions en fixant des tâches aux élèves et en les évaluant.

Périodiquement, des bouleversements de cette structure ont été tentés : supprimer les niveaux de classe, diversifier l'emploi du temps, de l'espace, la taille des classes, mêler les disciplines dans des cours intégrés ou au contraire créer des spécialisations par matière à l'école primaire. La structure traditionnelle a résisté à ces assauts. Une partie de ces innovations s'est maintenue dans des secteurs périphériques tels que l'enseignement industriel, l'éducation des adultes, l'éducation spéciale, pour des enfants ne pouvant s'adapter aux normes. Par contre les sujets nouveaux qui ont été rattachés au programme principal - par exemple les cours commerciaux - ont été organisés en départements traditionnels. Les auteurs passent en revue l'historique de la structure scolaire et analysent deux réformes qui se sont institutionnalisées - la division par niveau et l'*Unité Carnegie* - et trois réformes éphémères - le *Plan Dalton*, le *Projet de huit ans*, l'*École secondaire modulable* des années 60.

Dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, les enfants étaient regroupés jusqu'à 200 en ville, tous âges et niveaux confondus, sous la direction d'un maître et d'un ou deux assistants, ce qui impliquait une discipline sévère et un apprentissage très limité. Les responsables de l'administration scolaire des grandes villes industrielles envisagèrent d'attribuer à chaque groupe d'âge une classe avec un maître chargé d'enseigner les rudiments à un seul niveau afin d'obtenir une meilleure productivité (selon le modèle de la division du travail et de

sa hiérarchisation dans les usines) : l'école à plusieurs classes de grades distincts fut généralisée en 1870 en ville. Le système de classe unique persista longtemps en milieu rural ; il a pratiquement disparu actuellement. Cette organisation différenciée et hiérarchisée correspondait à une concentration urbaine rapide et à l'état d'esprit d'une société d'hommes d'affaires. La rigidité fut perçue et critiquée dès cette époque car le programme strict et les tests de passage produisaient des exclus, tandis que dans les classes uniques rurales, ces enfants étaient portés par le groupe, pouvaient progresser plus à leur rythme et apprendre par des sources autres que le cours magistral. Dès le début du XX^{ème} siècle, des investigations révèlent qu'un tiers des élèves sont ainsi "retardés". Des modifications partielles furent appliquées ("filières" différentes, groupes d'aptitudes différents dans une même classe...), tandis que l'école divisée en niveaux devenait le symbole de la "véritable école".

Le système d'évaluation des études secondaires en *Unités Carnegie* fut créé en 1906 dans le cadre d'une normalisation, avec des exigences élevées, de l'enseignement secondaire et supérieur. L'unité fut définie par la Fondation Carnegie comme un cours de cinq *périodes* (55 mn) hebdomadaires suivi pendant un an, à l'école secondaire. Les institutions d'enseignement supérieur reconnues par la Fondation devaient exiger au moins quatorze *Unités Carnegie* de ses candidats. La fondation fixa des normes de contenu curriculaire pour les disciplines "classiques" qui furent bientôt organisées en *départements*. Ces créations n'étaient pas ex-nihilo : des groupes y avaient réfléchi antérieurement (par exemple, le *College Education Examination Board*, le *Committee of Ten*...). La Fondation, prestigieuse, a fait autorité : le système d'abord prévu pour une minorité - "les meilleures high schools", les candidats à l'Université - devint la règle commune, avec l'expansion rapide de l'enseignement secondaire puis supérieur.

Parmi les tentatives de révision de cette organisation de l'enseignement, les auteurs examinent d'abord le *Plan Dalton*, lancé vers 1920 par Helen Parkhurst dans l'esprit de Montessori et de l'enseignement centré sur l'enfant. H. Parkhurst supprimait les divisions par niveaux et par classes et, conséquemment, le redoublement, et mettait l'accent sur la responsabilité, la liberté de l'élève, la coopération dans le travail ; les programmes et les manuels scolaires étaient conservés. Les élèves étudiaient à leur rythme (en négociant un "contrat" mensuel avec les professeurs), un programme minimum imposé et des sujets choisis, changeant de salle en fonction de leur étude, consacrant les après-midi aux arts et à l'éducation physique. Les séquences de

55 mn, les cours devant une large classe étaient supprimés. Ce projet était sous-tendu par l'idée que tous les élèves peuvent réussir, si les moyens leur en sont donnés. L'expérience fut diffusée par de nombreux articles et très appréciée. Mais en 1930 une enquête nationale constatait que 2 % des 8 600 écoles secondaires interrogées s'étaient conformées entièrement à cette organisation et 6 % partiellement. D. Tyack et W. Tobin en concluent que le *Plan Dalton* "inspira plus de débats que de mise en pratique" : en 1949 seule l'école fondée par H. Parkhurst à New York suivait encore ce plan. Néanmoins, certains éléments de la réforme furent intégrés par des professeurs, notamment pour les élèves en difficulté et pour les jeunes doués mais rebutés par l'enseignement traditionnel.

Une seconde innovation a suscité beaucoup d'intérêt : la mise en place d'un programme intégré réunissant plusieurs disciplines autour d'un thème d'étude. Un *Plan de huit ans* (1933-1941) disposant de fortes subventions permit à 29 écoles secondaires jugées excellentes de faire admettre leurs bons élèves à l'université en dehors des conditions habituelles (nombre d'*Unités Carnegie* dans des disciplines spécifiées). Lors de cette expérimentation les professeurs purent fournir aux élèves (en général, à certaines classes choisies) un enseignement plus individualisé accordant plus de place aux matières artistiques, mêlant les programmes formels et informels (productions artistiques, publications, services rendus à la communauté...). Les évaluateurs constatèrent que les étudiants sortis de ces écoles expérimentales réussissaient aussi bien, voire mieux, que les élèves d'écoles traditionnelles et participaient plus activement à la vie sociale de l'Université. Mais les conditions exceptionnelles de cette expérience - écoles de haut niveau, personnel choisi et motivé, subventions et support logistique énormes - rendaient sa généralisation problématique. En 1950, une seconde enquête auprès de 16 des 29 écoles pilotes révèle une réalité décevante : le retour à un enseignement et une évaluation traditionnels de chaque discipline, à une réduction des activités artistiques et extra-curriculaires, à une préparation universitaire conformiste. Entre-temps, les universités disposant de beaucoup plus de candidats, avaient perdu le goût du risque et réappliquaient le mode de sélection classique. Sur le plan interne, la réforme était difficile à stabiliser en raison d'un continuuel mouvement du personnel éducatif et administratif et de la charge de travail très lourde qu'elle imposait aux professeurs. Mais les participants à cette innovation progressiste, qui n'avait en général concerné qu'une partie du personnel et des classes des établissements, ont jugé l'expérience "éminemment

enrichissante" pour les professeurs et les élèves, favorisant une camaraderie entre les enseignants et les responsables, un esprit d'équipe qui s'est perpétué.

Une troisième innovation importante, elle aussi éphémère, fut mise en place dans les années 60, lorsque l'éducation traditionnelle était vivement contestée, que l'on redécouvrait le mythe rousseauiste de l'homme bon et libre et qu'on approuvait la proposition d'Illich, d'une *école sans murs*. La Fondation Danforth subventionna un projet d'écoles modèles qui, avec le partenariat de universités, devait aboutir aux *Écoles de demain*. Ces écoles développaient des emplois du temps modulaires, des enseignements divisés en *mini-cours* en fonction des intérêts des élèves, les professeurs travaillaient en équipes avec des groupes d'élèves de taille variable, la classe magistrale était transformée en centre de ressources pour le travail autonome, l'espace était modulé en fonction des styles d'enseignement, des "centres de réunion" étaient disponibles pour les élèves qui, en raison de la flexibilité de l'emploi du temps, n'avaient pas cours. Environ un tiers du temps était laissé libre pour des entrevues avec les professeurs, du travail en bibliothèque ou en laboratoires, la vie sociale. Certaines écoles préservaient l'organisation des disciplines par départements, d'autres optaient pour une "éducation générale interdisciplinaire" centrée sur les problèmes sociaux. Cette nouvelle forme d'éducation fonctionna bien pour les élèves très individualistes et créatifs, mais une majorité se sentit frustrée par l'absence de directives, et l'absentéisme, les comportements destructeurs s'aggravèrent chez les élèves déjà en échec. Les communautés appartenant à la petite bourgeoisie rejetèrent cette vision de l'école qu'ils jugeaient anarchique. Une partie des professeurs fut très gênée par le défilé des visiteurs, dans ces écoles modèles ouvertes. Les problèmes de discipline et la constatation d'une dégradation du niveau scolaire au plan national, furent à l'origine d'un retour à la tradition : vers 1970 plus de la moitié des écoles modèles avaient abandonné l'emploi du temps modulaire et la réforme n'était plus d'actualité dans les revues pédagogiques.

Bien que les réformateurs aient dénoncé les objectifs étroits et la non adéquation de l'école aux besoins réels de l'enfant, il s'est avéré très difficile de changer la conception de la scolarité. Les réformateurs n'ont pas emporté l'adhésion du public, attaché à son image de la "vraie école". Les écoles modèles n'ont pas gardé un personnel stable, qui eût été nécessaire au suivi de l'expérience. Les constructions culturelles de l'école peuvent changer si le public, et non seulement les

experts, est impliqué. Mais il faut admettre que les écoles altèrent les réformes et accepter les compromis.

- D'après : TYACK, David et TOBIN, William. The "grammar of schooling" : why has it been so hard to change ? *American Educational Research Journal*, fall 1994, vol. 31, n° 3, p. 453-479.

L'éducation à la maison : une alternative

Depuis une dizaine d'années, le système éducatif américain est critiqué, son efficacité remise en question et l'un des moyens de pression utilisé par la *clientèle* est le retrait des enfants : un nombre croissant de parents choisissent comme alternative l'enseignement à la maison (selon certaines estimations, cette population scolaire serait de l'ordre d'un million d'enfants). L'article de J.G. Knowles, J.A. Muchmore et H.W. Spaulding analyse cette option et les choix éducatifs qu'elle représente.

Les historiens de l'éducation rappellent que l'éducation au foyer est un héritage culturel judéo-chrétien. Jusqu'au XVIII^{ème} siècle, les enfants des classes privilégiées étaient instruits à la maison, par des précepteurs personnels. L'instauration des écoles publiques au milieu du XIX^{ème} siècle et leur expansion rapide ont graduellement transformé la perception de l'éducation informelle auprès de la famille étendue. A l'origine, l'école obligatoire avait pour but d'homogénéiser la population immigrante et de lutter contre les handicaps des familles de bas niveau. Les partisans de l'éducation à la maison signalaient les hautes personnalités qui furent élevées en grande partie à domicile : A. Lincoln, F. Roosevelt, Th. Edison, M. Mead... Néanmoins cette alternative fut rarement choisie entre 1950 et 1970. Sous l'influence de réformateurs libéralistes tels Kohl, Illich et des notions de *déscolarisation*, d'écoles non directives, l'idée que "les parents peuvent enseigner mieux que les écoles" a remis à l'honneur l'éducation à la maison. Après une période d'hostilité de la part des administrateurs, en raison de son caractère hors normes, cette forme d'éducation a progressé et acquis une respectabilité entre 1970 et 1990.

Les parents qui choisissent cette éducation sont d'origine sociale très diverse : conservateurs religieux, modérés, humanistes, riches ou non, intellectuels ou non... On peut les classer en deux groupes : les *idéologues* et les *pédagogues* (cf. Van Galen 1986). Les premiers transfèrent les activités et les règles de travail de l'école à la maison et imposent des programmes et un emploi du temps stricts ainsi que des valeurs, des croyances ancrées dans leur histoire personnelle. Les *pédagogues* pensent que *scolarisation* n'est pas synonyme d'éducation et placent l'apprenant au centre de leurs préoccupations. Leur approche holistique du développement de l'individu les incite à promouvoir la motivation intrinsèque, l'apprentissage par expérience directe, relativement peu structuré. Cette scolarité à la maison diffère fortement de celle des écoles, par le contenu et les processus.

Les raisons qui motivent les parents pour soustraire leurs enfants à l'éducation formelle sont philosophiques, politiques ou événementielles : l'école traditionnelle est jugée coercitive et conformiste ou bien les parents ont connu des expériences très négatives de l'éducation formelle comme élève ou comme professionnel de l'éducation. Certaines mères enseignantes considèrent que le foyer est le lieu le plus sécurisant et le plus favorable au développement individuel de l'intellect, notamment en ce qui concerne les enfants handicapés ou surdoués qui peuvent bénéficier de méthodes pédagogiques difficiles à mettre en place dans les écoles publiques. D'autres parents reprochent à l'école publique de s'accommoder de la médiocrité d'une majorité au détriment des enfants plus inventifs. Beaucoup estiment que dans des classes larges les enfants ont moins d'opportunités d'apprendre librement, selon leur propre style. Enfin, une cause importante de recours à l'éducation à domicile est l'idéal religieux qui peut entrer en conflit avec les valeurs enseignées à l'école. Certains croyants estiment que le cadre familial est "moralement supérieur tant pour le développement psychologique que pour le développement culturel de l'enfant". La nostalgie d'une "famille parfaite", d'un microcosme idéal est parfois une motivation, en une période où l'environnement extérieur est souvent perçu comme dangereux.

La remise en cause du fonctionnement et du cadre de travail scolaire des écoles publiques américaines rend plausible des alternatives hybrides : par exemple, les communes pourraient créer de petits centres d'apprentissages locaux (à la place des grands lycées intercommunaux) dans lesquels les parents participeraient au travail des professeurs. Certains groupes de pression imposent actuellement l'essai d'écoles alternatives : dans le cadre de cette rénovation les

parents qui instruisent leurs enfants à domicile ou qui ont été éduqués eux-mêmes ainsi, pourraient partager leur expérience avec les enseignants traditionnels.

- D'après : KNOWLES, J. Gary, MUCHMORE, James A. and SPAULDING, Holly W. Home education as an alternative to institutionalized education. *The Educational Forum*, spring 1994, vol. 58, n° 3, p. 238-243.

Le perfectionnement des enseignants en milieu urbain à risque

J. Anyon décrit dans cet article une expérience de formation complémentaire du personnel enseignant dans un centre ville particulièrement dégradé, parsemé d'immeubles et d'usines désaffectés. Cette expérience fait suite aux investigations sur les retombées de 400 projets qui avaient été conduits à la fin des années 70 et complétés par une décennie de recherches ultérieures aboutissant à la conclusion que "le contexte immédiat dans lequel l'enseignement se transmet est d'une importance cruciale pour la réussite ou l'échec des plans de perfectionnement des professeurs". Dans cette étude l'auteur élargit la notion du contexte (c'est-à-dire d'événements scolaires pris sur le vif dans leur complexité) et prend en considération tout l'environnement social dans lequel l'école évolue.

L'auteur situe les conditions de vie dans ce district scolaire : le revenu par tête d'habitant n'est guère supérieur au tiers du revenu moyen de l'Etat ; 55 % des adultes de plus de 16 ans sont sans emploi ; des bandes de délinquants d'une dizaine d'année investissent les rues ; le sida provoque de nombreux décès, privant les enfants de soutien familial. L'école dans laquelle J. Anyon doit mettre en place le programme de perfectionnement des professeurs, vétuste, comporte 71 % d'élèves noirs et 27 % d'hispaniques. Parmi les 25 professeurs, seize sont noirs, six hispaniques, trois "blancs". Les 500 élèves (sauf trois) bénéficient d'une assistance, notamment de la cantine gratuite. 10 à 20 % des enfants sont sans logis et beaucoup d'autres, hébergés par des proches. 45 % des enfants disent craindre pour leur sécurité physique.

Les Services de l'éducation du district ont lancé en 1988 un plan de cinq ans concentrant les ressources et les innovations dans huit écoles du centre ville particulièrement défavorisées (dont celle décrite ici). Les objectifs étaient : l'aménagement concerté (entre professeurs, administrateurs et parents), l'école maternelle à temps complet, les classes primaires sans grades, le niveau moyen (du 6ème au 8ème grade) organisé en départements par discipline, une formation professionnelle à la prise de décision collégiale, la mise en route de projets d'école donnant droit à des aides fédérales. Des innovations plus limitées s'y ajoutèrent (par exemple, un programme d'étude prolongeant la journée de classe pour les enfants sans foyer, l'aide aux devoirs par des adultes bénévoles du quartier...). Le projet de formation à l'*apprentissage en coopération* de J. Anyon s'y est ajouté.

La participation à ce projet, qui n'était pas le fruit d'une demande spécifique des professeurs, s'est déroulée, sur la base du volontariat. L'auteur, ancien professeur expérimenté d'école primaire urbaine, propose son aide pour centrer les ateliers de formation sur les problèmes concrets de cet environnement et pour seconder les enseignants lors de l'application en classe (mise en forme des leçons, apport de matériel, planification, "feedback"...). Douze sur les vingt-cinq enseignants acceptèrent d'y participer, après des objections quant aux chances de cette tentative. Les professeurs s'impliquèrent fortement dans ces réunions, malgré les obstacles (vacarme environnant, extrême fatigue des enseignants toujours tendus pendant la classe, impossibilité, faute de moyens, d'inviter des intervenants, d'assister à des conférences extérieures, de rendre visite à des enseignants dans d'autres districts pour des observations réciproques).

L'auteur expose le déroulement des premières leçons utilisant les compétences sociales requises pour l'apprentissage en coopération : le partage des idées, l'aide mutuelle, les compliments à son partenaire. Des leçons de lecture, de mathématiques ont ainsi été planifiées avec l'aide de l'auteur et les élèves ont apprécié la méthode utilisant des jeux de rôle ; ils ont trouvé la lecture beaucoup plus vivante ainsi et l'entraide leur a fait mieux connaître et apprécier leurs partenaires. Dans certaines classes les enfants travaillant par deux ont progressé plus vite que prévu et les professeurs n'avaient pas préparé assez de travail. Avec l'aide de l'auteur, pendant plusieurs semaines, les professeurs ont constaté une réussite inattendue de cette expérience de coopération. Néanmoins certains professeurs n'avaient pas pu se préparer à ces nouvelles stratégies. Ces difficultés s'expliquent par les situations de violence que les élèves subissent à la maison et repro-

duisent à l'école, d'où parfois des classes hors de contrôle (par exemple un élève avait précédemment tiré sur un professeur, un autre, en autodéfense, avait tué son père...). L'auteur avait proposé, pour le semestre suivant, la création d'un groupe interactif de soutien qui discuterait des succès et des problèmes rencontrés lors de l'utilisation des stratégies de coopération et organiserait des observations mutuelles du travail en classe. Faute de subsides pour décharger les professeurs d'heures de classe, cette activité, devant se dérouler après la journée de cours, fut refusée par les professeurs.

L'auteur a évalué les résultats de son programme de perfectionnement des enseignants, conscient que les conditions de misère, morale et matérielle, dans lesquelles vivaient ces enfants rendaient les actions éducatives compensatoires quasi dérisoires : malgré 250 000 dollars consacrés en quatre ans aux réformes, dans les huit écoles-cibles, le niveau des élèves avait baissé en lecture, langage et mathématiques, étant de surcroît le plus bas de la ville et considérablement inférieur à la moyenne nationale. Les professeurs, interrogés sur des innovations telles que la prise de décision partagée ne voyaient, en majorité, pas d'impact positif sur le dynamisme ou le climat de leur école. Les techniques pédagogiques de coopération demandent un à deux ans de pratique et un soutien professionnel à long terme pour être bien maîtrisées. De plus, l'école où s'était déroulé le projet de perfectionnement du personnel ne présentait pas d'autres caractéristiques qui soient favorables (une direction efficace, positive, une "atmosphère incitative à l'apprentissage"). J. Anyon a pu interroger l'année suivante onze des douze professeurs ayant participé aux ateliers d'expérimentation, et a mesuré l'obtention d'une coopération dans l'apprentissage selon deux critères : l'établissement d'une interdépendance positive entre les membres d'une équipe avec un objectif global, le maintien d'une responsabilité personnelle de chaque membre dans chaque équipe. Il est apparu que trois des onze professeurs utilisaient les techniques de coopération régulièrement, quatre à cinq fois par semaine, six autres deux à trois fois par semaine, un professeur moins d'une fois par semaine, le dernier ne les utilisait pas du tout. Huit des professeurs faisaient régulièrement travailler leurs élèves par paires, les partenaires rendant un devoir commun. L'auteur a organisé une session d'été pour la formation à l'apprentissage en coopération, à laquelle participèrent 25 des 40 professeurs sollicités dans les huit écoles du centre ville. En dépit de résultats limités (seulement trois professeurs sur onze s'étaient réellement convertis à

l'enseignement en coopération), l'intérêt et l'admiration exprimés pour le programme avaient incité d'autres écoles à s'y essayer.

Cette satisfaction est atténuée par le fait que les enseignants doutaient de l'effet à long terme des réformes, prévoyant "qu'après que les subsides soient dépensés tout redeviendrait comme avant". Et de fait, divers experts ont constaté que, depuis des années, la majorité des projets de réforme entrepris dans les écoles urbaines défavorisées n'ont pas entraîné de changement substantiel. Pour l'auteur, cela est dû au fait que les caractéristiques reconnues par les chercheurs comme favorables à une formation continue efficace des enseignants sont souvent absentes dans le contexte des centres urbains sinistrés. L'examen des rapports entre classe sociale et qualité de l'école confirme en partie cette constatation. Lors du projet décrit ici, seulement trois des dix caractéristiques jugées fondamentales dans les bilans des expérimentations antérieures apparaissaient dans le contexte. Une réforme de la technique d'apprentissage de l'expression écrite, menée dans une banlieue aisée sur une période de trois ans est décrite par Lester et Onore comme adoptée durablement : les professeurs avaient bénéficié d'un suivi régulier par des consultants, d'ateliers de recyclage, de visites d'autres écoles innovantes, d'une décharge d'heures de cours, et de nouveaux professeurs avaient été initiés à leur tour. Les deux années suivant la réforme, du matériel et des opportunités de perfectionnement ont été proposées. Les écoles de ce quartier, déjà performantes, ont été encore améliorées.

Malgré quelques exceptions reconnues, l'historique des réformes dans les écoles urbaines est plutôt marqué par l'échec. Pour inverser cette situation, l'auteur propose d'agir sur la communauté dans laquelle l'école est intégrée en modifiant le contexte social, économique et politique. Pour créer de bonnes écoles, il faut créer une qualité de vie dans les collectivités, initier une politique de réinsertion des exclus. Les projets éducatifs doivent faire partie d'un lot de réformes cohérentes, alors qu'actuellement de nombreux projets sont financés séparément avec une grande déperdition d'énergie. En relevant l'économie et en stimulant les politiques socioculturelles d'une agglomération, il serait possible de rendre ses habitants productifs et ses écoles conviviales.

- D'après : ANYON, Jean. Teacher development and reform in an inner-city school. *Teachers College Record*, fall 1994, vol. 96, n° 1, p. 14-31.

Le perfectionnement des enseignants par la collaboration

Au cours des dix dernières années, le rôle des relations professionnelles qui se tissent entre les professeurs a été pris en considération parmi les facteurs d'amélioration pédagogique. De nombreux chercheurs (cf. Hargreaves, Fullan, Holmes...) ont observé les professeurs au travail et perçu dans certains cas l'existence d'une véritable *culture de collaboration* qui se manifeste dans le travail quotidien et non de manière forcée pour réaliser un projet spécifique. Cette culture est le résultat "d'un extraordinaire effort des individus". La recherche décrite dans cet article part de la constatation que les relations de collaboration doivent être souhaitées, encouragées, pour leur valeur en soi, autant que pour l'enrichissement mutuel des partenaires. Les programmes qui intègrent des activités de collaboration sont trop souvent fondés sur une vision technique de la progression du savoir des enseignants. J. Wallace et W. Loudon exposent un point de vue différent sur la nature et la formation du savoir de l'enseignant : enseigner suppose la recherche de plans d'action rôdés, de scénarios permettant de résoudre les problèmes de la classe. Ces compétences sont modelées par l'expérience professionnelle, par l'histoire de vie du professeur et visent à stabiliser la pratique pédagogique plutôt qu'à en augmenter l'efficacité. La confrontation à des problèmes nouveaux amène l'enseignant, par un effort de cohérence, à réformer et développer son savoir. Les auteurs centrent leur intérêt sur la façon dont les enseignants développent et appliquent leurs connaissances pendant qu'ils travaillent avec des collègues. Il est remarqué que rendre son savoir pratique accessible, donc critiquable, représente un défi pour l'enseignant.

L'étude qualitative de J. Wallace et W. Loudon porte sur les données issues de deux études de cas de collaboration d'enseignants dans des écoles élémentaires canadiennes. Une première étude consistait à analyser le travail de six professeurs impliqués dans un programme de perfectionnement professionnel. La seconde étude examinait les relations de collaboration entre un chercheur et un enseignant pendant une investigation ethnographique de huit mois. Les auteurs ont sélectionné deux histoires qui illustrent le développement et le fonctionnement de relations qui ont "bien marché" (c'est-à-dire qui ont bien servi les besoins personnels et professionnels des partenaires), de

l'avis des intéressés. Chaque histoire permet une compréhension globale de ces relations, leur contexte, leurs dimensions philosophique et pratique, leur valeur subjective.

Le premier exemple décrit est celui de deux professeurs d'école primaire, Amanda et Geoff, entrés dans l'école à la même époque, d'âge semblable, ayant une expérience équivalente des élèves de même grade et une même approche de l'enseignement (encourageant leurs élèves à l'autonomie, l'expérimentation). Ces deux enseignants organisaient souvent des activités en commun ou se partageaient les tâches, l'un dirigeant le chant pour tous les enfants et l'autre leur racontant des histoires. Ils sollicitaient l'avis de l'autre en cas de difficulté pratique. Ils discutaient, lors des pauses, des événements quotidiens dans l'école, de la vie sociale, etc., et exprimaient le sentiment de "mettre leurs têtes en commun" pour planifier, innover, résoudre des problèmes.

Le deuxième exemple concerne un professeur expérimenté, Johanna, encadrant des élèves de 3^{ème} année dans une école alternative et un chercheur, Bill, désireux d'observer le travail et le processus de réflexion de l'enseignant. Tous deux partageaient la conviction que l'enseignement est plutôt un art qu'une activité centrée sur le contenu. Bill, ancien professeur d'anglais, participait au travail de la classe, se chargeait de certaines responsabilités et manifestait un intérêt de connaisseur pour le travail de Johanna.

Les relations de collaboration décrites dans ce texte représentent des situations très différentes (rapports entre pairs, rapports professeur-chercheur), mais la présente étude s'intéresse aux qualités communes qui ont permis le succès de ces relations et en explore les caractéristiques, en précisant que cette liste n'est pas exhaustive. Les auteurs relèvent un premier caractère de *similarité* dans les traditions d'enseignement et les aspirations et dans les situations en classe (élèves de même âge, problèmes pédagogiques similaires...). Cette similarité permet un accord intersubjectif sur la signification des événements en classe (par exemple, des extraits de dialogues entre Amanda et Geoff montrant qu'Amanda partage le souci de celui-ci devant le manque d'engagement actif de ses élèves dans une leçon de science et lui propose une aide concrète). Dans les deux cas observés, les participants ont la même appréhension de l'importance du problème et s'entendent sur les démarches de résolution. La communication est effective et subtile.

Les différences produisent aussi un prétexte à des débats sur la pratique pédagogique qui permettent d'élargir celle-ci en comblant mutuellement les lacunes (par exemple, Bill et Johanna ayant une expérience dans des matières différentes, les interventions de Bill sur l'acquisition du langage ne sont pas perçues comme une interaction entre un mentor et son élève, mais comme une opportunité d'enrichissement).

La *symétrie*, c'est-à-dire l'équilibre des pouvoirs est à la base d'une relation réussie. L'échange entre professeurs ou entre professeur et tuteur peut échouer en raison d'une compétition potentielle (par exemple Amanda n'avait pas réussi de partenariat avec d'autres professeurs plus expérimentés : ceux-ci estimaient l'échange moins avantageux pour eux). Amanda et Geoff ont construit une relation d'égalité en tant que praticien et en tant qu'aide de l'autre. Le potentiel de rivalité entre Johanna, professeur et Bill, chercheur (donc "examineur" de l'autre), a été surmonté grâce au respect mutuel spontané.

L'*acceptation du risque* d'apparaître en situation d'échec devant le partenaire est également une qualité importante et peu commune : Amanda et Geoff exposaient constamment leur pratique à l'observation, éventuellement à la critique du partenaire en passant d'une classe à l'autre. Johanna prenait le risque que l'étude de Bill fasse ressortir ses erreurs tandis que Bill reprenait l'enseignement de l'anglais, abandonné depuis longtemps. La présence d'un collègue représente un auditoire pour la réflexion qui stimule et donc intensifie cette réflexion.

La *confiance* suppose une compréhension, une acceptation mutuelles des supériorités et de faiblesses de l'autre et une transparence des comportements. Dans les cas décrits, elle se doublait d'une réelle sympathie permettant de rechercher l'intérêt professionnel de l'autre par conviction, non par calcul.

La *progressivité* et la spontanéité de l'établissement d'une relation lui assurent une meilleure productivité à terme. La planification des périodes de tutorat, d'observation mutuels, les interventions externes contrarient le besoin de maturation d'une telle relation.

L'*honnêteté du pacte* se traduit par un équilibre entre l'effort engagé et sa récompense : un partage équitable de certaines tâches, un échange d'expertise... Dans le second exemple bien que Bill "utilise" unilatéralement la relation pour élaborer sa recherche, Johanna ne se

sent pas dupée car l'intérêt de Bill pour son travail et son comportement très coopératif l'encouragent.

L'étude détaillée de ces exemples montre la subtilité et la subjectivité des relations de collaboration entre des professionnels. Divers chercheurs (cf. Elbaz) ont montré que, pour un enseignant plus que pour un autre professionnel, la façon de travailler dépend de l'histoire personnelle. Les projets de "collégialité forcée", visant à une amélioration de l'efficacité technique, qui ne tiennent pas compte de la place de la biographie et de l'expérience dans la réforme graduelle du savoir enseignant, sont exposés à l'échec. Il faut admettre que la coopération se construit lentement, avec des retours en arrière, qu'elle réussit seulement dans certains contextes avec certaines personnes et exige des conditions de confiance, d'humilité, de respect du savoir de l'autre.

- D'après : WALLACE, John et LOUDEN, William. Collaboration and the growth of teachers' knowledge. *Qualitative Studies in Education*, oct.-dec. 1994, vol. 7, n° 4, p. 323-334.

