

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

Le Centre de Documentation Recherche reçoit soixante périodiques étrangers. Nous présentons, dans cette rubrique, des comptes rendus d'articles traduits de l'anglais jugés significatifs et pouvant correspondre aux préoccupations des acteurs de l'éducation en France.

- <i>L'éducation des élèves inadaptés : le point de vue des enseignants</i>	114
- <i>La contextualisation des mathématiques et les sous-performances des filles</i>	118
- <i>L'intégration de tous les élèves difficiles dans les classes ordinaires : vrai ou faux progrès ?</i>	121
- <i>Inégalité des sexes dans l'enseignement à distance</i>	124
- <i>Préparer l'apprentissage de l'écrit par la lecture familiale</i>	128
- <i>Pour une éducation spirituelle</i>	131
- <i>Vers un dialogue entre la didactique et l'étude des programmes</i>	134
- <i>L'utilisation de l'étude de cas dans la Formation des maîtres</i>	137

L'éducation des élèves inadaptés : le point de vue des enseignants

À la lumière des rapports nationaux et des prises de conscience des enseignants, L. Soodak et D. Podell constatent que les efforts pour enrayer l'échec scolaire sont dépassés par l'inflation du nombre d'enfants connaissant des problèmes scolaires et comportementaux graves. Les effectifs de l'éducation spéciale dans les secteurs de l'incapacité scolaire et des déviations psychologiques et sociales ont nettement augmenté, peut-être à cause d'une certaine démission des professeurs face aux élèves difficiles. Selon ces deux chercheurs, le classement de l'enfant parmi ceux relevant de l'éducation spécialisée présente un risque d'erreur de diagnostic irréversible (le placement en institut spécialisé étant généralement définitif). La demande d'intégration des élèves difficiles dans les classes ordinaires indique qu'une partie des parents et des spécialistes croient la coexistence bénéfique pédagogiquement.

Avant d'organiser concrètement la réinsertion des élèves difficiles dans le système ordinaire, il est nécessaire de s'informer sur l'opinion des professeurs quant aux actions à mener et aux motifs de leur acceptation (ou refus) de cette responsabilité. L. Soodak et D. Podell ont mené une enquête sur les propositions que font les enseignants confrontés à des problèmes spécifiques, en faisant l'hypothèse que ces suggestions reflètent leurs théories sur l'enseignement et l'apprentissage, notamment des élèves difficiles. Pour distinguer ce qui *doit* être fait et ce qui *peut* être fait, les professeurs étaient invités à apprécier l'efficacité des stratégies évoquées.

L'enquête a été conduite auprès de 270 enseignants d'écoles primaires de New York et de ses banlieues dont 110 ont répondu. D'après un questionnaire sur leurs caractéristiques, la majorité enseignait en classe de 3^{ème} année (un tiers en classe de 4^e à 6^e année) et 90 % étaient des femmes, l'ancienneté moyenne étant d'environ 13 ans (1 à 21 ans). Environ 86 % étaient "blancs" (non hispaniques), 6 % afro-américains, 2 % asiatiques. Une étude de cas était soumise aux sujets interrogés : celle d'un élève de 3^{ème} année ayant environ deux ans de retard en lecture et des problèmes de conduite occasionnels, de parents divorcés et dont les difficultés en lecture entravaient la compréhension des autres contenus disciplinaires. Trois demandes appelant des réponses ouvertes ont été formulées : inventoriez les manières

d'aborder cette situation. Quelles seraient les plus efficaces ? Quelles sont à votre avis les causes de cette situation ?

L'efficacité des professeurs a été évaluée d'après leur réaction à 16 items contenus dans une grille conçue par Gibson et Dembo, les réponses étant formulées selon une échelle de type Likert sur 6 points allant du *complet désaccord* au *complet accord*. Pour les chercheurs cette efficacité est liée à plusieurs comportements du professeur : l'utilisation du temps, le questionnement, la gestion de la classe, les décisions d'orientation des élèves. L. Soodak et D. Podell ont tenté de comparer la propension des professeurs à proposer des solutions extérieures à la classe (intervention de services spécialisés, suggestion de placement de l'élève en établissement spécial) ou des interventions sur le terrain, c'est-à-dire initiées par le professeur. Les réponses des professeurs sur les stratégies ont été regroupées en grandes catégories concernant les actions de l'enseignant - stratégies pédagogiques, organisation de la classe, méthodes et moyens, lecture, éducation du comportement - et les interventions extérieures - évaluation, consultation, implication parentale, services extérieurs à l'école, redoublement, prise en compte des suggestions de l'élève. Les jugements professoraux sur les causes ont également été regroupés en grandes catégories - le foyer familial, l'école, l'élève lui-même.

Les professeurs ont fait en moyenne environ six suggestions (de 1 à 25) et 34 % d'entre eux ont suggéré plus d'interventions venant de l'enseignant tandis que 51,5 d'entre eux comptaient plus sur un relais extérieur à la classe. Parmi les actions initiées par le professeur, celles portant sur la remédiation pédagogique sont plus souvent évoquées que celles répondant aux besoins psychologiques de l'enfant. Le tutorat par les pairs était la méthode d'instruction la plus souvent élue par les enseignants, loin devant l'apprentissage en coopération. La modification des devoirs (par exemple leur simplification), l'utilisation d'un matériel qui capte vraiment l'intérêt des jeunes, la prédominance du mode oral étaient fréquemment proposées tandis que les changements structurels (classes plus petites, regroupement des élèves...) n'étaient cités que par 10 % des enseignants. Un tiers des sujets interrogés ont suggéré une approche spécifique de la lecture, dont aucune ne ressort vraiment : l'approche la plus citée - celle ancrée dans la littérature et le langage dans sa globalité - totalise seulement 18 % des choix, l'approche phonique n'attire que 7 % des professeurs. De plus ces enseignants semblaient se focaliser sur une seule méthode.

Les problèmes émotionnels ont inspiré surtout une stratégie de modification du comportement à 40 % des enseignants et pour un tiers d'entre eux une méthode d'encouragement à l'estime de soi. La quasi-totalité des sujets de l'enquête ont proposé des remédiations extérieures : 78 % d'entre eux ont songé à la participation parentale, beaucoup ont suggéré diverses formes d'évaluation des handicaps, notamment par une équipe de l'enseignement spécial ; l'intervention de services tels que ceux de l'orientation, de la rééducation en lecture était recommandée par la moitié des enseignants, la solution du redoublement étant rarement citée. L'idée de consulter d'autres collègues a eu peu d'échos, bien que la notion de coopération professionnelle soit théoriquement prisée. Il apparaît qu'une proportion importante des professeurs interrogés se tournent vers d'autres, jugés plus experts, pour résoudre les problèmes d'inadaptation. La proposition fréquente d'une évaluation multidisciplinaire de l'élève difficile - qui conduit logiquement à un placement dans le secteur de l'éducation spéciale - indique que cette dernière n'est pas caduque aux yeux des praticiens.

L'enquête révèle une disparité entre la variété des solutions proposées et la faible proportion des enseignants qui ont foi dans les solutions qu'eux-mêmes préconisent. Cette proportion ne dépasse 50 % qu'en ce qui concerne les services spécialisés extérieurs à l'école (notamment l'orientation/conseil et la rééducation en lecture). Les stratégies purement pédagogiques, à l'exception du tutorat assuré par l'enseignant, n'inspirent pas une forte confiance (notamment les méthodes de lecture). Une plus forte proportion croit à l'efficacité des méthodes professorales appliquées au comportement, la construction de l'estime de soi étant la plus souvent jugée efficace. Parmi les catégories de stratégies extérieures à l'école, l'évaluation, fréquemment suggérée, n'est pas très souvent reconnue efficace, alors qu'elle est un critère décisif d'orientation vers le secteur spécial.

L'interrogation des enseignants sur les causes des difficultés de l'élève choisi comme cas révèle que la majorité d'entre eux l'attribuent à ses problèmes familiaux, un peu moins à ses caractéristiques intrinsèques (troubles psychologiques, agitation...) et une minorité (9 %) à l'école elle-même, c'est-à-dire aux carences de l'enseignement. Or ce diagnostic est discutable, étant donné le très grand nombre d'enfants qui subissent des ruptures familiales et poursuivent néanmoins une scolarité normale. La relation entre le diagnostic et la solution envisagée est établie : la majorité d'enseignants soulignant les causes familiales, en déduisent qu'il faut impliquer la famille dans

l'effort de remédiation. De même les enseignants, peu nombreux, qui ont invoqué la responsabilité de l'école proposent plus de stratégies compensatoires pédagogiques. L'importance donnée aux causes familiales est inquiétante, car l'action sur les familles est beaucoup plus aléatoire que sur l'école. La relation entre les propositions faites par les enseignants et leur propre sens de l'efficacité a été également évaluée : les professeurs faisant plus de suggestions dépendant de l'enseignant croient plus à leur efficacité personnelle que ceux qui suggèrent plutôt des remédiations extérieures à la classe. Les chercheurs en déduisent que prendre la responsabilité d'élèves difficiles exige non seulement de croire aux interventions compensatoires mais aussi d'avoir confiance en soi.

Les auteurs invitent à la prudence dans l'interprétation de ces réponses, les professeurs n'ayant transmis leurs réflexions que sur un seul cas, qui n'est pas représentatif de toutes les inadaptations potentielles, et la preuve qu'ils agiraient conformément à leurs intentions exprimées n'étant pas faite. Ils espèrent que des recherches complémentaires ouvriront de nouvelles perspectives sur les possibilités de modifier les variables indépendantes de l'élève et, ce faisant, stimuleront l'efficacité des enseignants vis-à-vis des élèves déviants.

- D'après : SOODAK, Leslie C. and PODELL, David M. Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, sept.-oct. 1994, vol. 88, n° 1, p. 44-51.

La contextualisation des mathématiques et les sous-performances des filles

J. Boaler réfléchit sur les thèmes du contexte et de la "réalité" dans la formation en mathématiques dont il entrevoit les liens avec l'inégalité des résultats en mathématiques selon le sexe. Les filles ont une perception de ce qui est réel, pertinent ou non avenu dans les exemples utilisés pour concrétiser les exercices de calcul intrinsèquement abstraits, qui tend à leur inspirer la "phobie des mathématiques". L'auteur présente les résultats d'une recherche qui devrait selon lui inciter à une remise en question des fondements du programme de mathématiques britannique.

J. Boaler trace un bref historique de l'évolution depuis la fin des années 70, conséquence de la prise de conscience de l'incapacité des adultes à mettre en application dans la vie les mathématiques apprises à l'école. Des guides du maître ont été publiés par les Autorités, proposant des exercices appliqués à des contextes de la vie courante (les budgets, impôts, salaires, la banque...). Le but était d'établir le lien entre les calculs abstraits et le monde réel, hors de la classe de mathématiques. Ce mouvement était également inspiré par un rejet de l'abstraction des "mathématiques modernes" considérées comme un savoir lointain "desséché". L'utilisation d'exemples issus de la vie locale, d'expériences familières, devait permettre une approche des mathématiques "non en tant que contenu de connaissances isolé mais en tant que moyen souple pour interpréter la réalité". Cette occasion de créativité dans le cours de mathématiques devait stimuler la motivation, la confiance en soi des élèves, en particulier des filles. Beaucoup d'adultes interrogés sur leur souvenir des cours de mathématiques évoquent un sentiment d'anxiété, les réponses étant strictement "vraies" ou "fausses", la mauvaise note indiscutable, alors qu'en anglais on sait que l'appréciation du professeur est en partie subjective. Une mise en perspective historique des mathématiques permet de montrer que "les mathématiques ne sont pas une création divine, immuable, transmise aux élèves de génération en génération, mais qu'elles ont été inventées par des gens, débattues, transformées". Une perspective historique permet également au professeur de démontrer que la pensée mathématique n'est pas uniquement l'apanage des populations européennes, masculines.

Bien que la plupart des méthodes de mathématiques présentent des exemples "en contexte", les résultats de recherche indiquent que les élèves ne sont pas encore capables de transférer leurs connaissances au monde réel : il faut donc se garder d'hypothèses trop simplistes et examiner la réaction des élèves aux types de contextes utilisés dans les problèmes de mathématiques. L'auteur cite par exemple une observation de J. Lave sur la relation entre l'utilisation d'un contexte - des courses au supermarché - dans un exercice et l'utilisation du calcul pendant de *vraies* courses. J. Lave montre que ce contexte n'avait pas de substance réelle et ne servait qu'à "enrober" artificiellement des calculs mathématiques. L'apprentissage ainsi obtenu est tellement spécifique d'une situation que les élèves n'auront pas l'idée d'en tirer une généralisation et n'y penseront plus lorsqu'ils auront quitté la classe.

J. Boaler a mené une enquête dans deux écoles secondaires, avec une cinquantaine d'élèves dans chacune, pour étudier jusqu'à quel point les élèves parvenaient à transférer leurs connaissances, leur compréhension mathématique d'un contexte de devoir scolaire à un autre, la réussite d'un transfert permettant de supposer que cet acquis serait ensuite transposé dans la *vie réelle*. Les deux écoles observées avaient une population scolaire similaire (répartition ethnique, socio-économique...), mais une approche des mathématiques différente - constatée lors de visites et entrevues effectuées auparavant par le chercheur.

À Lingforth School, les élèves, placés en groupes d'aptitude mixte, étaient encouragés à explorer, en utilisant leurs propres idées, leurs méthodes intuitives, dans des activités ouvertes. Les contextes des exercices étaient le plus souvent réels et non pas décrits dans un livre (par exemple des calculs trigonométriques sont effectués à l'occasion de la mesure d'un *vrai arbre*). Dans la Carroway School, les travaux d'investigation, de traitement d'information étaient faits à la maison, tandis qu'à l'école l'enseignement était centré sur le contenu. Cette organisation faisait perdre les occasions de négociation, de discussion, propres au travail d'exploration puisque l'élève était seul chez lui pour effectuer ce premier type de travail.

Six questions étaient posées aux élèves, dont quatre "en contexte", parmi lesquelles trois décrivaient une situation, par exemple la découpe de bois, ou des footballeurs réalisant des scores, et une quatrième présentait une vraie scène de la vie professionnelle, un atelier de mode, avec des illustrations et décrivait une série de tâches supposant dans la vie réelle une réalisation chronologique. Dans le cas de ce quatrième exercice, il était nécessaire, pour calculer la réponse juste,

de ne pas tenir compte des contingences de la situation réelle (nature et conditions d'exécution des travaux, rôle des personnages d'après l'illustration...). L'objectif était de proposer des situations différentes faisant appel à un contenu mathématique semblable. Les réponses des filles et des garçons ont été analysées séparément, de même que celles des deux écoles différentes.

À Lingforth School, les résultats des filles et des garçons sont équivalents, ce qui prouve qu'un environnement ouvert, favorable à la communication est encourageant pour les filles. À Carroway School, une grande différence de performance entre filles et garçons a été constatée dans l'exercice sur l'atelier de mode, au désavantage des filles : celles-ci ont été pénalisées en utilisant leur bon sens parce que les filles ont plus de difficultés à s'abstraire du contexte et d'autant plus que le contexte les intéresse (elles ont mieux réussi les calculs dans les contextes du football et du découpage de bois). Par ailleurs la meilleure qualité des résultats dans la première école suggère que l'environnement insistant sur les processus en mathématiques permet, mieux qu'un environnement insistant sur le contenu, d'intégrer les variables de la vie réelle dans les problèmes scolaires. Les élèves doivent pouvoir prendre du recul par rapport aux situations anecdotiques décrites dans les problèmes et considérer les situations d'un point de vue holistique, englobant toutes les variables des mathématiques et du monde concret. Une formation mathématique qui ne tient pas compte des réalités concrètes qu'elle met cependant en scène avec un réalisme factice, perpétue l'inaptitude des élèves à transposer leurs connaissances mathématiques dans leur vie quotidienne.

L'auteur conclut en précisant que depuis son enquête une promotion d'élèves de Lingforth School a achevé un programme de mathématiques de cinq ans centré sur le processus d'apprentissage, la discussion, et obtenu, pour les filles, les meilleurs résultats à l'examen final ("GCSE") depuis la fondation de l'école. Il regrette que ce programme-pilote, qui présentait les mathématiques sous une autre forme que des réponses vraies/fausses à des questions atomisées, ait été interrompu par les Autorités, au détriment du progrès scientifique des filles.

- D'après : BOALER, J. When do girls prefer football to fashion ? An analysis of female underachievement in relation to "realistic" mathematic contexts. *British Educational Research Journal*, 1994, vol. 20, n° 5, p. 551-564.

L'intégration de tous les élèves difficiles dans les classes ordinaires : vrai ou faux progrès ?

Les auteurs de cet article, deux professeurs de pédagogie et deux anciens professeurs d'école primaire et moyenne, réagissent à la réforme visant à intégrer, dans les écoles ordinaires, les enfants présentant des handicaps émotionnels et sociaux graves. Ils recommandent d'éviter les généralisations hâtives qui occulteraient certaines antinomies entre les intentions et les réalités de la classe.

Il est remarqué que le mouvement pour l'inclusion de tous les élèves dans le système ordinaire ne fait aucune distinction entre les types de handicaps ou d'invalidité. Les statistiques indiquent que 1% des élèves sont répertoriés comme sévèrement perturbés dans leur comportement et, conséquemment, bénéficiaires d'une aide spécifique, souvent dans des classes séparées. Or d'après les nombreuses investigations effectuées, environ 10 % des enfants présentent des troubles du comportement qui les empêchent de travailler normalement à l'école et, plus tard, de s'adapter à la société. La majorité des enfants perturbés ne reçoivent pas de soins appropriés, les services médico-psychologiques n'interviennent que dans les situations extrêmes (les auteurs découvrent des cas concrets d'enfants ayant agressé des camarades et professeurs ou tenté un suicide en pleine classe avant d'être traités et orientés vers l'éducation spéciale).

Deux questions se posent, avant une mise en œuvre générale de cette intégration. L'une concerne la sélection des stratégies déjà expérimentées avec succès auprès de ces jeunes. L'autre concerne la possibilité d'utiliser intégralement et durablement ces stratégies dans des classes "normales". Diverses études ont permis d'identifier les caractéristiques communes aux programmes qui se sont révélés efficaces : les interventions sont systématiques, continues et fondées sur des données précises. La progression de l'élève est constamment réévaluée et les changements de stratégie ajustés en conséquence ; le protocole est spécifiquement adapté à la nature et la gravité des troubles de l'élève. Le programme curatif comprend de multiples composantes répondant aux besoins médicaux, psychologiques, scolaires, sociaux, familiaux traités par des services coordonnés et solidaires, les compétences scolaires et pratiques sont acquises par une pratique répétée et

guidée par le professeur, qui conçoit des situations sécurisantes, dans lesquelles l'élève défavorisé peut "réussir" ; l'entretien et le transfert de ces compétences n'est pas tenu pour acquis : les conditions dans lesquelles on peut attendre une utilisation de ces compétences sont diagnostiquées ; les graves troubles du comportement sont considérés comme des handicaps de fond nécessitant un soutien à très long terme.

Les stratégies de soutien ne sont pas radicalement différentes des stratégies ordinaires mais elles se distinguent par leur précision, leur durée et leur intensité. Certains éléments des programmes spéciaux pourraient être exploités dans les classes ordinaires et permettre l'intégration d'une partie des élèves difficiles. Mais l'observation montre que la majorité des classes ordinaires ne satisfont pas actuellement ces exigences. Il faudrait un gros effort de préparation des professeurs pour que ces classes ne sacrifient ni les élèves marginaux ni les élèves d'aptitude normale : la connaissance de solutions possibles n'entraîne pas systématiquement leur application. Les spécialistes des services médico-pédagogiques qui élaborent les programmes spéciaux relèvent l'insuffisance des conditions appropriées pour une aide individuelle soutenue. Ces conditions sont, selon eux, des personnels bien formés, en contact étroit avec les élèves, un taux élèves-tuteurs très réduit. Les auteurs pensent que peu d'écoles ordinaires peuvent résoudre les problèmes d'enfants dont ils citent le cas (un enfant dans une classe ordinaire de 2ème année qui déchire les cahiers, détruit les puzzles de ses camarades et, mis "au coin", se jette à terre en hurlant, un élève de 7ème année qui suit un programme à part mais réintègre à temps partiel la classe pour sauter de table en table ou électrocuter les utilisateurs du rétroprojecteur...). Selon eux, une approche cas par cas est nécessaire pour intégrer - avec le succès escompté - les élèves perturbés.

Avant de placer ces enfants dans un environnement standard, plusieurs questions se posent :

- de quelle façon le développement des élèves normaux sera-t-il affecté par un contrôle et une organisation de la classe modifiés pour les besoins des élèves déviants ?
- comment pourra-t-on justifier, auprès des parents, du bien-fondé de la cohabitation d'enfants très perturbateurs, souvent violents, avec des élèves respectant les règles de vie communautaire ?
- quel type de formation spécialisée donnera-t-on aux enseignants et par qui ? Quels services de soutien supplémentaires seront dispo-

nibles ? Confiera-t-on aux professeurs les plus compétents plus d'enfants posant des problèmes dans la classe ?

- quels critères d'évaluation utilisera-t-on pour s'assurer des effets bénéfiques de cette intégration sur les élèves déviants et sur les élèves aptes ? En cas d'insuccès, quelle politique est prévue ?

Selon les auteurs, il n'est pas réaliste de concevoir l'intégration dans un lieu unique structuré pour répondre aux besoins de tous les cas individuels. Il est plus sage de reconnaître que certains individus ont besoin, pour se sentir adaptés, valorisés, à l'aise, de structures différentes, qui puissent donner une éducation totalement individualisée, le soutien continu d'un personnel diversifié qui s'attache aux différents problèmes de l'enfant. Par leur propre expérience, les auteurs savent que, dans une classe normale, le professeur seul ne peut enseigner efficacement et simultanément à des élèves de niveau toujours hétérogène et à des classes très gravement perturbées. Si la tendance excessive dans le passé à placer les élèves déviants dans des institutions spécialisées a provoqué des injustices et des exclusions évitables, l'intégration à tout prix dans des classes ordinaires insuffisamment équipées en ressources matérielles et surtout humaines entraînera d'autres échecs.

- D'après : KAUFFMAN, James M., LLOYD, John Wills, BAKFR, John and RIFDAL, Theresa M. Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders ? Let's think again. *Phi Delta Kappan*, march 1995, vol. 76, n° 7, p. 542-546.

Inégalité des sexes dans l'enseignement à distance

L'organisation de l'éducation évolue vers un éclatement des lieux d'apprentissage d'un contenu curriculaire à des élèves d'âge divers à l'école, à l'université, sur le lieu de travail, à la maison. L'enseignement à distance, qui permet aux élèves d'étudier chez eux, grâce à la transmission de cours et de devoirs, tend à situer dans un cadre privé l'apprentissage habituellement expérimenté dans le cadre public de l'établissement scolaire. T. Evans et M. Grace se sont intéressés au croisement de cette notion de "privatisation" de l'apprentissage et de celle de la différenciation des sexes dans le domaine de l'éducation et des relations de pouvoir engendrées par cette différenciation. Ces auteurs analysent les expériences d'apprentissage à distance décrites par les étudiantes elles-mêmes pour tenter de "rendre les femmes visibles" dans le contexte d'isolement que constitue le télé-enseignement, après avoir brièvement commenté la littérature sur l'enseignement à distance, mettant en lumière le caractère "androcentrique" de son discours.

Les auteurs, professeurs d'université australiens, s'appuient sur leur connaissance de l'enseignement à distance en Australie où il fut développé dès le début du siècle et en Grande-Bretagne où l'"Open University" y est renommée. Bien que l'idéal d'égalisation des chances d'éducation anime les partisans de l'enseignement à distance, la production concrète de cours se développe en fonction d'un "marché" d'étudiants, constitué en majorité d'adultes de classes moyennes, citadins, d'un haut niveau d'études, qui recherchent un perfectionnement ou un renouveau professionnels en milieu de carrière. La proportion féminine des inscrits est forte, mais comme dans l'enseignement direct, la différence de choix des sujets existe entre les hommes et les femmes. T. Evans et M. Grace déplorent que les investigations portant sur les attitudes des étudiants à distance n'analysent pas les réponses en fonction du sexe et ne tiennent pas compte de la sous-représentation des femmes dans certains programmes. Le fait que l'approche féminine des sujets soit ignorée influe sur leur vécu d'étudiante car leurs besoins spécifiques ne sont pas compris.

M. Grace a mené une recherche auprès de 22 étudiants extra-muros de l'Université du Queensland - dont certains étaient très éloignés du campus - sous forme de deux séries d'interviews, entre 1983 et 1985.

Elle a ensuite mené une enquête sur l'expérience de la 1^{ère} année d'étude à distance de 17 étudiants inscrits en 1988 dans deux établissements d'enseignement supérieur de l'État de Victoria, au moyen de quatre séries d'interviews à domicile ou sur le lieu de travail.

T. Evans a mis en œuvre, en 1988, une recherche dans l'État de Victoria et au Pays de Galles auprès de 40 étudiants (non débutants) de l'Université Deakin et de l'Open University respectivement. La moitié de ces étudiants vivaient très loin de l'institution dispensatrice des cours. L'objectif était d'analyser les relations entre cette forme d'instruction et la situation sociale et géographique des étudiants ainsi que leur façon de tirer parti de cet enseignement pour leur avenir professionnel. En plus des informations fournies par l'Université, des interviews semi-structurées ont été enregistrées, le plus souvent au domicile des étudiants. Les questions portaient sur l'histoire de vie de ces étudiants antérieure aux études à distance, leur expérience particulière de l'apprentissage à distance, leur gestion du temps et de l'espace, leur vie professionnelle et familiale.

Trois aspects de l'expérience d'étude à distance sont examinés ici, relevant des particularités des domaines privé et public en fonction du sexe. En ce qui concerne les motivations, les chercheurs ont distingué chez ces adeptes de la formation continue soit une recherche de qualification (avancement de carrière) soit un désir de compensation d'une vie peu satisfaisante, peu valorisante. Parmi les 17 personnes interrogées par M. Grace en 1988-89, 6 sur 8 hommes ont invoqué la promotion professionnelle contre seulement 2 sur 9 des femmes, les 7 autres indiquant des motivations de type compensatoire (enrichissement intellectuel, valorisation au regard d'autrui...). Les différences de motivations se traduisent par un éventail d'âge beaucoup plus large chez ces femmes entrant dans l'éducation continue - de 24 à 74 ans - tandis que les hommes avaient environ 35 ans (l'ensemble des étudiants à distance dans l'État de Victoria ayant en majorité 31-40 ans pour les hommes, 41 à 50 ans pour les femmes). L'étalement des âges chez les femmes s'explique en partie par l'évolution des mentalités, peu favorable autrefois à l'éducation prolongée des femmes, surtout si elle faisait intrusion dans le foyer familial et, actuellement, par la différence de "projet de vie" entre les deux sexes. Les femmes jeunes sont partagées entre les exigences professionnelles et les exigences parentales et domestiques et subissent une interruption ou une stagnation de leur carrière tandis que les hommes jeunes sont centrés sur leur ambition et leurs responsabilités financières. Seuls les hommes de 30/40 ans hors normes, choisissent des études sans rap-

port avec leur carrière. Certaines femmes ont donc repris leurs études très tard, après le départ de leurs enfants ou après un veuvage. Un petit pourcentage de jeunes mères entreprennent des études à la maison pour maintenir une activité intellectuelle malgré la pression des tâches matérielles. Elles veulent aussi réaliser un travail noté, apprécié alors que leur investissement domestique n'est pas valorisé : l'amélioration du statut social est l'une des principales motivations des femmes pour acquérir de nouvelles qualifications. Comme le révèlent les études féministes (cf. Belenky, 1986), le passage du silence à l'affirmation de ses idées est l'une des illustrations essentielles du développement des femmes grâce aux études.

En ce qui concerne les contenus des programmes, la prédominance des "savoirs masculins" est et a été maintes fois relevée. (cf. la Commonwealth School Commission 1984, Thomas 1990...). Les programmes tenant compte de la vision de la moitié féminine de l'auditoire ou portant un regard critique sur le traitement "masculin" des contenus d'apprentissage sont rares. Les étudiants ne sont généralement pas conscients d'une différence entre savoir masculin et savoir féminin. Par exemple, un étudiant en informatique interrogé, dit apprécier les cours de psychologie mais en justifiant cet intérêt par l'utilité de savoir gérer les relations humaines pour obtenir un emploi. Une étudiante habituée au discours masculin des sciences dures trouve la lecture de textes de sciences sociales intéressante "à titre personnel", tout en s'étonnant d'obtenir de bonnes notes pour des devoirs "ne donnant pas de réponses très précises", mais des réflexions plutôt subjectives. Selon Oudshoorn et Kirkup, le style de cours féminin "privilégie le dialogue, l'exploration, plutôt que la pseudo-objectivité...", les connaissances scolaires théoriques sont soumises à l'épreuve de l'expérience individuelle ou collective. Dans l'enseignement à distance, des cours directs qui sont donnés périodiquement dans des annexes de l'université, permettant un vrai dialogue élève-professeur, donnent l'occasion aux enseignants-conseillers d'influencer la pédagogie de manière à inclure les expériences et les positions féminines. Les étudiantes, et surtout les plus âgées, conditionnées à la subordination, sont plus déférentes vis-à-vis des professeurs et ont tendance à se juger fautives lorsqu'un cours ne les a pas satisfaites.

Un dernier aspect, plus problématique pour les femmes que pour les hommes, de l'enseignement à distance est le contexte dans lequel se déroulent les études : les étudiants étant séparés de l'institution et de leurs congénères doivent pouvoir puiser des ressources dans leur

environnement immédiat. Ceux qui ne se trouvent pas intégrés dans un milieu professionnel sont désavantagés car privés de réseaux sociaux qui peuvent transmettre leur expérience, des clés pour interpréter les cultures des institutions d'enseignement. Or même en Australie, où le travail féminin s'est rapidement développé, l'écrasante majorité des étudiants à distance non salariés sont des femmes. Ce handicap est caractéristique d'un sexe. Et l'environnement des femmes est souvent dissuasif : des étudiantes interrogées signalent que leur entourage trouve inutile, voire anormal, leur reprise des études et qu'elles doivent cacher ces activités pour éviter les affrontements ; l'une d'elles, inscrite comme son mari à l'Open University, ne peut se consacrer à ses études qu'après avoir assumé, seule, les tâches domestiques : l'importance des études est hiérarchisée selon le sexe.

L'expérience du travail scolaire extra-muros, qui ressort du domaine privé, entre en interaction avec les constructions sociales que sont les hiérarchies de sexe, d'âge, d'aptitude. Les recherches qui ont inspiré cet article montrent que si certaines pratiques sexistes existant sur le terrain (à l'université) sont évitées dans le télé-enseignement, la situation de l'apprenant n'est pas la même selon son sexe. Les contextes éducatif et familial des études s'entremêlent et le doute est permis sur l'avantage pour les femmes d'un enseignement à domicile, prélude à une réinsertion, face à l'inconvénient d'une incitation au confinement domestique des femmes. Selon M. Grace "le syndrome de l'étudiant extra-muros" coupé de ses pairs, est plus fréquent chez les femmes et aboutit à une forte auto-critique et à une dépossession du pouvoir d'infléchir la politique éducative de l'institution.

- D'après : EVANS, Terry and GRACE, Margaret. Distance education as the gendered privatization of learning. *Journal of Curriculum Studies*, may-june 1995, vol. 27, n° 3, p. 299-315.

Préparer l'apprentissage de l'écrit par la lecture familiale

Dans de nombreux pays, l'importance accordée à la participation familiale dans la promotion de la lecture/écriture s'est traduite par des programmes intergénération de lecture. Les expériences de lecture en commun (parents-enfants) pendant la petite enfance sont supposées modifier les résultats scolaires dans le domaine de l'écrit. Depuis les années 50, diverses recherches sur la lecture d'histoires ont étudié l'effet de la lecture faite par les parents aux enfants d'âge préscolaire sur la première appréhension de l'écrit, sur le développement du langage, sur les compétences ultérieures en lecture.

A. Bus et M. Van Ijzendoorn de l'Université de Leyde et A. Pellegrini, de l'Université de Géorgie (USA) ont entrepris la première méta-analyse quantitative de la lecture en commun, parents-enfants, à partir d'une sélection d'investigations, afin d'évaluer l'ampleur de l'effet produit. Les auteurs ont centré leur intérêt sur des études prenant la fréquence des lectures faites dans la petite enfance comme variable indépendante plutôt que des caractéristiques qualitatives de ces lectures. Les effets des différences de statut socio-économique sur les résultats des études ont également été prises en compte. Les études sélectionnées pour la méta-analyse présentaient des différences méthodologiques pouvant affecter les résultats : par exemple une majorité d'enquêtes se sont fondées sur les comptes-rendus des familles elles-mêmes qui risquent de surestimer leurs interactions en lecture et par conséquent d'affaiblir les contrastes entre les pratiques des familles. Quelques études ont pu se fonder sur l'observation directe des faits (par exemple en plaçant un micro sur les vêtements des enfants à la maison). Les études fondées sur des plans expérimentaux sont supposées plus fiables que celles utilisant une méthodologie corrélationnelle, car elles assurent une plus grande validité de la variable dépendante. Dans un certain nombre d'études, la lecture de livres aux enfants était évaluée d'après sa fréquence hebdomadaire, dans d'autres études cette fréquence était incluse dans un ensemble d'autres composantes qualitatives de ces lectures, constituant ainsi une variable composite. Par ailleurs, l'échantillonnage sur lequel portait ces études était de taille très inégale. Les chercheurs ont opéré une pondération afin que les échantillonnages très vastes ne soient pas

dominants. La méthode statistique de Mullen ("Advanced BASIC meta analysis", 1989) a été utilisée.

Trois catégories de mesures ont été faites sur les relations entre la lecture parentale et le niveau atteint en lecture, les habiletés langagières et le début de l'alphabétisation avant l'âge scolaire (lecture/écriture de son nom, reconnaissance de lettres, de phonèmes...). L'influence de diverses variables sur les mesures faites a été prise en compte (date de l'enquête, publication ou non publication, taille de l'échantillon, statut socio-économique de l'échantillon, méthodologie, variation de la fréquence de lecture ou variation composite, âge des enfants au moment de l'évaluation des effets...).

Les résultats de cette méta-analyse prouvent clairement que le fait de lire des histoires à ses enfants est l'une des activités les plus importantes pour la préparation de l'enfant à l'acquisition de l'écrit. Les effets sont positifs sur le début de l'alphabétisation pré-scolaire, sur le niveau de lecture et, plus fortement encore, sur le développement du langage, que cette lecture en commun soit une variable unique ou composite. Globalement, on peut attribuer à cette lecture partagée 8 % des possibles écarts de résultats. Cette influence est forte puisque l'un des plus forts prédicteurs de difficultés en lecture, la difficulté de lire les non mots, n'explique que 6 % des différences entre les lecteurs normaux et inaptes.

Par contre, le milieu socio-économique influence peu l'ampleur des effets : même dans les familles où l'environnement (habitudes de lecture, possession de livres, fréquentation de bibliothèques...) est peu incitatif, la fréquence des lectures faites aux enfants affecte nettement l'acquisition de la lecture et le développement du langage. Contrairement aux suppositions, les plans expérimentaux n'ont pas abouti à des amplitudes d'effet plus fortes que les méthodes corrélationnelles. Il n'a pas été possible de vérifier l'hypothèse que les déclarations faites par les parents sur leur lecture aux enfants étaient moins fiables - en raison de l'interprétation idiosyncratique des questions et du désir de satisfaire les attentes - que les observations faites objectivement, le nombre de ces dernières étant insuffisant. Le processus de la transmission d'une génération à l'autre de l'illettrisme ou de la bonne lecture devra donc être exploré plus à fond par des stratégies complémentaires. Que la fréquence de lecture soit mesurée seule ou qu'une variable composite soit utilisée, les effets sont similaires : la lecture partagée fait partie d'un environnement sûr ; sans le goût de lire, ou du moins la compétence en lecture, les parents ne peuvent rendre l'histoire captivante ou du moins compréhensible pour un

enfant tout débutant. Il a été constaté que bien que les effets de la lecture d'histoires ne soient pas limités aux enfants d'âge pré-scolaire, ils s'affaiblissent progressivement chez les enfants plus grands, qui commencent à lire dans les règles scolaires. Il est supposé - mais non vérifié, faute de données suffisantes - que cet effet positif s'affaiblit moins avec l'âge chez les enfants de statut socio-économique bas qui ont moins d'autres incitations compensatoires.

La date de publication des études influence également les résultats de ces études : les plus anciennes indiquent, sur la lecture aux jeunes enfants, des effets plus forts que les plus récentes : cela s'explique par le fait que les recherches *pionnières* ne sont remarquées et reprises par des enquêtes similaires que si leurs résultats sont frappants. Néanmoins les auteurs s'attendaient à des effets plus marqués dans les recherches récentes, en raison de l'utilisation des tests sur le début de l'appréhension de l'écrit, jugés plus pertinents que les traditionnels tests de compétence de base.

Les résultats de cette méta-analyse montrent une relation puissante entre les actions des parents et le devenir des enfants en lecture : la lecture d'ouvrages aux enfants est un prédicteur de leur réussite en lecture aussi important que la prise de conscience des phonèmes. Les résultats de cette recherche apportent du crédit aux programmes intergénération destinés à encourager les parents à lire aux enfants très tôt. Ils vérifient également l'hypothèse que le domaine d'acquisition le plus influencé par cette action est le registre du langage écrit, pré-requis à la compréhension de la lecture.

Néanmoins l'incitation des auteurs à l'interaction parents-enfants n'est pas inconditionnelle : si la relation n'est pas sécurisante, encourageante, l'effet de la lecture partagée peut devenir contreproductif et il faut d'abord aider les parents à modifier leur comportement. L'étude des processus de transmission de l'écrit par la lecture familiale peut éclairer les parents et les enseignants de maternelles sur les bonnes conditions de la préparation à la lecture des très jeunes élèves.

- D'après : BUS, Adriana G., VAN IJZENDOORN, Marinus H. and PELLIGRINI, Anthony D. Joint book reading makes success in learning to read : a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, spring 1995, vol. 65, n° 1, p. 11-21.

Pour une éducation spirituelle

Dressant le bilan des dernières décennies, David Carr constate que l'éducation formelle a concentré ses efforts sur les contenus de culture générale et de qualification professionnelle et que la formation des enseignants a évolué vers une technicité abusive. Il se réjouit de la renaissance, depuis 1993, d'un intérêt pour les valeurs spirituelles et morales, qu'il considère comme fondamentales pour le développement de l'individu, illustré par un document du Conseil national des programmes, par la Conférence Rolle de l'Université de Plymouth et par d'autres débats invitant à une réflexion approfondie. L'auteur se propose, dans cet article, de traiter de l'éducation spirituelle dans sa spécificité et d'examiner dans quelle mesure celle-ci peut être distinguée de l'éducation purement morale, afin d'être plus finement analysée.

Selon lui, "la philosophie analytique de l'éducation spirituelle en est à ses balbutiements" et, tandis que les spécialistes de l'éducation morale ont seulement le souci de pratiquer un choix optimum parmi plusieurs modèles bien articulés de formation morale, un modèle d'éducation spirituelle reste à concevoir. L'objectif est de promouvoir une forme spécifique de savoir conceptuellement distincte (mais non coupée) des autres formes de savoir dispensées par les départements des diverses disciplines et, par conséquent, de parvenir à intégrer l'éducation spirituelle dans le programme scolaire sans lui faire perdre son identité, sans l'absorber exclusivement dans l'éducation religieuse.

Selon l'auteur, le texte du Conseil national des programmes évite le piège de l'exclusivité religieuse pour tomber dans celui d'un rattachement vague à toutes les formes de connaissance, au risque que le spirituel se dissolve dans l'éparpillement des disciplines. D. Carr tente de distinguer les préoccupations d'ordre spirituel de celles d'ordre moral, esthétique, religieux. Il analyse les différentes acceptions du terme "esprit" ou "spirituel" qui participent à la fois de l'*âme* et de l'*intellect*. Les implications de la réflexion sur le spirituel en termes épistémologiques, pour l'éducation, la théorie de l'apprentissage, le développement de la connaissance, sont mises en discussion. Dans la mesure où l'éducation spirituelle a pour but d'initier au *vrai*, au *juste*, au *bon*, elle présente un aspect moral, mais certains idéaux ou valeurs humanistes (par exemple, le marxisme), mêmes moraux, ne peuvent pas être définis comme "spirituels" parce qu'ils ne sont pas centrés

sur des expériences transcendantes. L'auteur considère que la spiritualité est une fonction de réflexion sur des objectifs justiciables d'une évaluation morale positive et concernant des expériences humaines qui tentent de dépasser les contingences matérielles, et que l'éducation spirituelle non seulement met ces valeurs en lumière, mais se doit de cultiver les qualités, les dispositions, permettant d'atteindre de tels objectifs. Certains jugements expriment des vérités sur la vie humaine qui ne se réduisent pas à la morale ou à la religion, bien qu'ils apparaissent souvent dans un contexte de discours religieux ou moral. D. Carr s'interroge sur la dimension pratique de l'éducation spirituelle, c'est-à-dire sur la possibilité de former des individus à certains types de conduite permettant d'appliquer des idéaux spirituels aux comportements interpersonnels. Selon lui, les capacités pratiques, les dispositions à acquérir sont de l'ordre des *techniques* pour des sujets purement scolaires, comme les mathématiques, les sciences, la menuiserie... et de l'ordre des *vertus* pour des activités liées à des motivations supérieures.

Si on admet l'existence de *vérités* d'ordre spirituel et de *vertus* du même ordre, il est possible de définir un contenu et une base de travail pour l'éducation spirituelle. Et, à partir de ce contenu potentiel, la place que peut occuper le spirituel dans les programmes d'enseignement est discernable. Il est néanmoins nécessaire de remarquer que l'existence de vérités propres, d'ordre spirituel ne prouve pas automatiquement l'existence d'un *savoir* spirituel distinct, les vérités étant plutôt des données sur lesquelles se fondent les explications qui aboutiront au savoir. Et il n'est pas évident que ces formes de savoir puissent émerger des divers sujets disciplinaires : le fait de considérer le miracle de la vie en biologie ou le mystère de l'infini en mathématiques ne constitue pas en soi une éducation spirituelle.

Deux domaines semblent offrir un contexte propre au développement de l'éducation spirituelle : l'instruction religieuse, les arts et les lettres. En effet, l'instruction religieuse s'efforce de donner du sens à la vie humaine transitoire, au-delà du matérialisme : elle contient l'initiation à l'expérience spirituelle et la dépasse par les implications morales et sociales de sa relation à des traditions culturelles spécifiques. Le domaine artistique, notamment la littérature, l'art dramatique, la peinture peut jouer un rôle essentiel dans la liaison entre le monde matériel, temporel, fini et le monde de l'âme. Et ces deux domaines utilisent le langage de la métaphore, du mythe, de la spiritualité tandis que les sciences ont un langage descriptif et la morale un langage prescriptif. L'emploi des symboles favorise l'accès au

cœur des motivations humaines. Pour D. Carr, les tenants d'une spiritualité diffuse, à travers l'ensemble du curriculum, qui s'expriment par exemple au Conseil national des programmes se fourvoient, par crainte d'assujettir l'éducation spirituelle à l'instruction religieuse et par une acception trop vague du terme "spirituel" : la religion et l'art sont *directement* engagés dans la quête du sens de la vie, les mathématiques ou les sciences ne le sont pas.

Néanmoins l'éducation spirituelle, prise au sens large, est l'affaire de l'école dans son ensemble et l'auteur regrette que les instances gouvernementales soient enclines à considérer cet aspect de la formation de la personne comme un épiphénomène, accordant la priorité aux disciplines générales et professionnelles.

- D'après : CARR, David. Towards a distinctive conception of spiritual education. *Oxford Review of Education*, march 1995, vol. 21, n° 1, p. 83-98.

Vers un dialogue entre la didactique et l'étude des programmes

K. Riquarts et S. Hopman, chercheurs à l'Institut des sciences de l'éducation de Kiel, examinent le va-et-vient qui s'est effectué au cours des dix dernières années en Allemagne et en Scandinavie entre les notions d'*étude des programmes* et de *didactique des disciplines*, sous l'influence des recherches anglo-saxonnes sur le "curriculum".

Les auteurs retracent l'historique de l'utilisation, d'après Comenius au XVII^e siècle, du terme "didaktik" actuellement défini comme "l'art ou l'étude de l'enseignement" dont est dérivé le terme "didaktikum", désignant l'Institut de formation des maîtres. Pour Comenius, l'objectif de cette didactique était d'"enseigner tout à tous", c'est-à-dire de relier le microcosme de l'enseignement au macrocosme du monde. Cet enseignement suppose que l'on se constitue une représentation du contenu - son origine, son élaboration, son utilisation - et que l'on tienne compte de l'évolution de l'apprentissage et de l'apprenant. Et Comenius attribue au professeur la responsabilité de surveiller les étapes du développement naturel et social dont une éducation réussie est le fruit. Cette conception tripartite de la didactique - reliant le contenu, l'enseignant et l'apprenant - est au cœur des théories sur la didactique développées en Allemagne. À partir des réorganisations scolaires du XVIII^e siècle, la didactique est devenue le cadre théorique permettant aux professeurs de transcrire les directives officielles en pratiques pédagogiques sur le terrain. La majorité des écoles ne pouvaient pas encore satisfaire ces exigences mais celles-ci imposaient un niveau d'aspiration et le développement de la formation des maîtres créait un public pour ces écrits.

L'idée qu'il existe une méthode *naturelle* d'enseigner et d'apprendre, qui s'impose parce qu'en accord avec la nature du contenu, a été mise en valeur par Herbart qui a combiné la pédagogie classique et la psychologie moderne, en créant un modèle d'*instruction formatrice* qui prévaut encore dans la didactique germanique. Les idées de Herbart se sont en fait répandues dans le milieu enseignant après une simplification due à ses disciples (T. Ziller, W. Rein...) qui a permis de sortir la didactique de la pédagogie trop théorique : la didactique est devenue une discipline à part entière qui traite de "l'enseignement dans les conditions particulières de la scolarité" à l'exclusion d'autres formes telles que l'éducation par la famille ou

l'autodidaxie. Mais cette simplification a abouti à une schématisation excessive de l'enseignement, découpé en sujets, en séquences qui a porté préjudice à l'image de la didactique.

En réaction, un mouvement de *pédagogie nouvelle* s'est créé, dont une branche fondée sur la philosophie de la vie et de l'éducation de Wilhelm Dilthey, a été développée par l'École de Göttingen. Cette pédagogie a en apparence supplanté celle de Herbart (dont les idées ont cependant perduré dans l'inconscient des utilisateurs). Mais bien que des modèles didactiques tels que celui de l'École de Berlin ou le modèle sociologique de l'École de Francfort aient des rapports explicites avec les recherches anglo-saxonnes sur l'enseignement, cette nouvelle didactique n'a pas franchi les limites de la zone germanophone.

L'auteur tente d'expliquer pourquoi les Américains, qui admiraient Herbart, n'ont pas "importé" les didactiques telles que la pédagogie nouvelle, la didactique centrée sur la formation globale de l'individu (*Bildung*) : selon lui, il fallait un système scolaire centralisé, comme celui de la Prusse, pour nécessiter une théorie qui règle les relations entre les différents niveaux de responsabilité, alors que les États-Unis avaient une tradition d'autonomie des systèmes scolaires locaux. Les Américains, notamment John Dewey, n'ont pris de Herbart que les fondements psychopédagogiques de sa didactique ; quant à la pédagogie nouvelle, son approche holistique est en opposition avec la scission opérée par les Américains entre pédagogie et recherche sur les programmes. Par ailleurs, des faits historiques - le nazisme, les deux guerres mondiales - ont fait obstacle à la pénétration des théories éducatives germaniques aux États-Unis, de même que le manque de confiance en leur système scolaire des éducateurs allemands contemporains eux-mêmes.

Pour leur part, les pays germaniques ont adopté les travaux américains sur le curriculum, après la crise de l'éducation des années 60, parce qu'il leur manquait un programme de recherche orienté vers une planification dynamique de l'avenir de l'éducation dans notre société occidentale. L'élaboration des curriculums étant considérée par les chercheurs américains comme un processus vertical partant des besoins exprimés par la société pour atteindre chaque classe, cette conception semblait plus propice à la résolution des problèmes éducatifs de cette société en constante évolution. La didactique conventionnelle fut reléguée par beaucoup de responsables, comme un modèle passéiste, sans qu'un véritable débat comparatif ait été mené. Mais la planification curriculaire que l'on trouve en Grande-Bretagne

ou aux États-Unis ne pouvait s'adapter aux structures allemandes qu'au prix de son identité. Aussi, bien qu'il ait contribué au rehaussement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ce mouvement pour les curriculums déclina, tandis que la didactique réoccupait le terrain.

L'épisode de notoriété des études sur le curriculum a cependant entraîné des changements dans cette didactique réhabilitée : les didacticiens s'accordent sur la nécessité d'être critique et éventuellement de résister aux exigences de l'État si elles leur paraissent contraires à l'intérêt des élèves, et la didactique s'est tournée résolument vers le contenu disciplinaire, retrouvant son rôle de médiateur entre la matière à enseigner, l'enseignant et l'enseigné. Tous les élèves-maîtres ont actuellement dans leur cursus une formation en didactique des disciplines qu'ils seront chargés d'enseigner.

Grâce à la contribution des pédagogues scandinaves, familiers des deux traditions, l'utilité de leur combinaison a été reconnue des deux côtés de l'Atlantique. Dans le cadre des deux conceptions, les questions posées sont similaires : que comprennent les étudiants placés devant un sujet donné ? Que savent les enseignants du contenu qu'ils enseignent ? Différents contenus entraînent-ils des comportements, une gestion de la classe, différents ? Et l'on assiste, notamment en Scandinavie et dans les pays de l'Est, à une renaissance de l'intérêt pour Comenius, pour Herbart que l'on associe à Dewey, tous deux ayant foi en une approche intégrée des trois pôles de la didactique : le professeur, l'apprenant, le contenu.

- D'après : HOPMANN, Stefan and RIQUARTS, Kurt. Starting a dialogue : issues in beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, jan.-feb. 1995, vol. 27, n° 1, p. 3-12.

L'utilisation de l'étude de cas dans la formation des maîtres

L'étude de cas, couramment utilisée en médecine ou en droit, a été développée ces dernières années, en tant qu'outil pour la formation initiale et le perfectionnement des enseignants. L'enquête de B. Barry Levin porte sur la contribution de la discussion orale, en groupe, des cas présentés, à l'approfondissement de la réflexion des enseignants sur leur pratique. Cette enquête étudie également l'effet du niveau d'expérience des enseignants sur les réactions aux cas présentés et sur l'influence exercée dans les discussions. Une comparaison est faite entre ceux qui analysent par écrit, individuellement, les cas décrits et ceux qui participent en plus à un débat sur le cas exposé.

L'article relate les résultats d'analyses quantitatives et qualitatives des commentaires de cas rédigés par les enseignants et cite des extraits de ces commentaires pour mettre en lumière les éléments déclencheurs du progrès dans la réflexion.

Les découvertes récentes de la psychologie cognitive confirment l'intérêt, intuitivement reconnu, de l'analyse de cas concrets pour aider les futurs enseignants à appréhender la complexité des domaines touchant à l'enseignement et l'apprentissage scolaires. De plus, le caractère contextualisé des processus d'acquisition de savoir a été mis en lumière par la recherche en psychologie cognitive et la formation à partir d'études de cas illustre l'importance accordée au contexte d'apprentissage. Les théories cognitives de Piaget et de Vygotsky prennent en compte les interactions sociales entre pairs, en tant que générateurs de conflits servant de catalyseur de changement (selon Piaget, les enfants résolvent un conflit en construisant une nouvelle structure qui s'intègre au schéma existant ; selon la théorie de zone de développement proximal de Vygotsky, l'expérience des uns profite aux autres à travers la discussion et l'interaction sociale est un prérequis au développement des fonctions mentales supérieures).

Contrairement à la majorité des enquêtes réalisées sur la méthode pédagogique des études de cas, l'observation décrite par B. Barry Levin rassemble des élèves-maîtres et aussi des enseignants ayant déjà une expérience pratique : 24 volontaires, dont 21 femmes - parmi lesquelles 8 d'origine ethnique non européenne - ont participé à cette enquête : un tiers étaient des élèves-professeurs de l'Université de Berkeley (niveau 3ème cycle), un tiers étaient des enseignants débu-

tants, un tiers étaient des enseignants expérimentés (au minimum six ans de pratique...). Deux cas ont été étudiés, portant sur une leçon de rédaction en 4ème année élémentaire, donnée par deux professeurs différents - Nan Miller et Julianne Bloom - dans le même district scolaire. Les deux leçons présentaient des points faibles communs : décalage entre les objectifs et les activités mises en place, absence de modélisation, manque de maîtrise de la classe, attentes différentes selon les élèves, difficulté des tâches mal graduée (ce parallélisme avait été reconnu par des experts indépendants).

Deux groupes de 12 participants ont été formés - un groupe expérimental et un groupe de contrôle - avec la même proportion d'élèves-maîtres, de professeurs débutants et expérimentés. Les deux groupes ont lu et analysé par écrit le cas Nan Miller (NM1). Seul le groupe expérimental a ensuite participé à une discussion orale du cas. Les deux groupes ont rédigé quelques jours après une seconde analyse du même cas (NM2). Le deuxième cas (JB) a été analysé par écrit par les deux groupes, sans aucune discussion complémentaire. L'analyse des rapports écrits par les participants avait pour objectif l'évaluation des changements dans la pensée, induits par la discussion. Le groupe expérimental avait été divisé en deux sous-groupes de discussion comprenant chacun deux élèves-maîtres, deux enseignants débutants et deux enseignants expérimentés, pour favoriser la prise de parole de tous et permettre également d'observer les influences entre enseignants de divers niveaux d'expérience. Une grille d'évaluation a été conçue pour noter la qualité, le degré de complexité et d'achèvement des réponses des participants à une liste de questions portant sur les traits importants du cas présenté, la critique des méthodes pédagogiques employées et les propositions de méthodes et de moyens de substitution, les interrogations susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives. Les notes élevées sanctionnaient des réponses faisant preuve de maturité, d'indépendance intellectuelle, de créativité, d'aptitude à différencier, à admettre les ambiguïtés alors que les notes inférieures traduisaient une rigidité, des jugements hâtifs, stéréotypés, une moindre idée de solutions. Les professeurs ayant de l'ancienneté, avaient été jugés par leurs administrations respectives comme efficaces, capables de guider de futurs enseignants, donc "expérimentés".

L'analyse quantitative des données écrites a porté sur une variable dépendante : la moyenne des évaluations des trois rédactions et deux variables indépendantes : les niveaux d'expérience des professeurs participants et leur placement dans le groupe expérimental ou dans le

groupe de contrôle. Les comparaisons ont été établies grâce à l'analyse de variance. Dans la première étude du cas Nan Miller (NM1) les professeurs expérimentés ont une supériorité de résultats significative sur tous, tandis que les professeurs débutants et les élèves-professeurs ne se différencient pas. Il n'y a pas de différence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Dans la seconde rédaction (NM2), la supériorité de performance est significative entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle mais paradoxalement il n'y a pas de nette amélioration quantitative des résultats du groupe expérimental entre NM1 et NM2.

L'analyse de variance montre un schéma similaire pour le commentaire du cas Julianne Bloom. De plus on note un certain déclin des performances moyennes de la 1ère à la 3ème rédaction, ce qui peut s'expliquer en partie par une baisse de motivation, mais remet aussi en question la fiabilité de la grille d'évaluation.

Par contre, de nettes différences apparaissent lors de l'analyse qualitative des trois commentaires écrits (NM1, NM2 et JB). Cette analyse de la pensée des participants révèle leur degré de compréhension des cas exposés, la prise de conscience des divers facteurs influant sur le processus d'enseignement-apprentissage, les points centraux du commentaire, la qualité rédactionnelle. L'intérêt des chercheurs portait sur l'éventuel changement de la pensée des participants après discussion. Il apparaît que les professeurs expérimentés ont une vision plus complexe des différents aspects du cas étudié et peuvent adopter plusieurs perspectives tandis que les moins expérimentés ont un jugement plus catégorique, un ton didactique (prescrivant comment la leçon *devrait* se dérouler) et globalement une vision assez simpliste du cas. Dans le cas de J. Bloom - pourtant choisi en raison de faiblesses similaires à celles du cas N. Miller - les élèves-professeurs n'ont pas décelé les problèmes pédagogiques, les professeurs débutants étant, pour leur part, capables de formuler quelques modifications et d'en justifier la raison, ce qui représente un pas vers l'acquisition d'une expertise.

La qualité et la forme de la réflexion écrite du groupe expérimental ont été modifiées, enrichies par la discussion du cas Nan Miller, alors que le groupe de contrôle a plutôt consolidé ses opinions. Contrairement à l'analyse quantitative, l'examen qualitatif montre que les enseignants débutants et les futurs enseignants ont tiré profit de la discussion : ils ont clarifié leur réflexion sur l'utilisation d'un moyen pédagogique donné, sur la gestion d'une classe et sur l'adéquation entre les objectifs du professeur et les besoins, la tâche de

l'élève. De plus, leurs jugements sont plus explicitement justifiés dans l'analyse NM2, la distinction entre les problèmes de maîtrise de la classe et les problèmes purement pédagogiques apparaît plus souvent. La discussion a eu moins d'impact sur les professeurs expérimentés, leur première analyse étant déjà affinée. Néanmoins cette discussion a, pour certains, servi de déclencheur pour la révision de certains points. Dans l'analyse du cas J. Bloom on ne trouve guère de différence qualitative entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, si ce n'est une plus grande tendance, dans le groupe expérimental, à séparer les faits et les inférences, technique qui avait été utilisée dans la discussion orale du premier cas. En ce qui concerne l'influence mutuelle des professeurs sur le cours de la discussion orale, on constate, contrairement à ce que suggère la théorie vygotskienne, que des idées lancées par certains participants non expérimentés ont été adoptées par des professeurs expérimentés et pas seulement l'inverse. Les influences ne sont pas non plus uniquement le fruit immédiat du débat, mais aussi le résultat d'un conflit interne entre le point de vue personnel d'un professeur et les arguments entendus durant le débat, qui l'incite à repenser sa position.

Il semble donc que la combinaison d'une réflexion écrite, individuelle et orale, interactive, sur des cas pédagogiques concrets soit bénéfique pour tous les professeurs, en permettant aux plus expérimentés d'approfondir leur métacognition et aux débutants d'élaborer, de nuancer leur réflexion.

- D'après : BARRY LEVIN, Barbara. Using the case method in teacher education : the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, jan. 1995, vol. 11, n° 1, p. 63-79.