

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>Les enseignants et l'éthique</i>	96
- <i>Un nouveau système d'évaluation : le portfolio</i>	98
- <i>La filière professionnelle de l'enseignement secondaire : son influence sur l'avenir immédiat des élèves</i>	102
- <i>La rénovation du programme de sciences de l'enseignement secondaire espagnol</i>	107
- <i>Universités allemandes : différenciation, sélection et autosélection</i>	112
- <i>L'évolution des programmes de littérature aux États-Unis</i>	117
- <i>Le post-modernisme et l'éducation</i>	121
- <i>La didactique en tant que construction d'un contenu</i>	124

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995

Les enseignants et l'éthique

Au cours de plusieurs centaines d'années la conception de l'enfant et de son éducation par la société occidentale a radicalement changé. Depuis la fin du XIXe siècle l'enfance est considérée comme une étape fondamentale de l'évolution de la personne humaine et les tensions entre les tendances naturelles et la formation de la personnalité par les influences (parfois les contraintes) extérieures constituent la toile de fond sur laquelle se greffe l'éducation consciente.

L'enseignant, dans notre civilisation contemporaine, est censé respecter l'évolution de l'enfant et les exigences de la société : les programmes sont conçus pour transmettre le meilleur du savoir de cette société, tout en aidant l'enfant à développer ses propres potentialités. Le professeur doit enfin inculquer à l'enfant les comportements, les valeurs de cette société. Récemment l'explosion des connaissances, surtout en sciences, et la démocratisation de l'enseignement ont remis en question la validité des choix en matière de contenus d'enseignement. De même, les progrès de la psychologie développementale et l'étude du fonctionnement cérébral, du capital génétique ont mis en relief l'importance du facteur personnel dans l'éducation. Enfin l'avènement d'une société multiculturelle a introduit la controverse quant à la prédominance des valeurs traditionnelles, d'origine judéo-chrétienne et gréco-romaine.

Les politiques récentes, structurellement fonctionnelles mais non encore assimilées socialement, et les mouvements intellectuels de l'après-guerre ayant marqué l'école, rendent la situation de l'enseignant délicate. Les *post-modernistes*, tels Foucault, Derrida, pensent selon Thomas, que le savoir objectif n'existe pas, que le langage fait obstacle à la vérité et que "toutes les idéologies visent à contrôler, à discipliner le peuple au nom de la science ou de la vérité". De telles idées, si elles dépassent le cercle d'une minorité d'intellectuels, risquent de conduire à un nihilisme dangereux. Par ailleurs, la politique néolibérale de la *Nouvelle Droite* des années 80, en substituant le pouvoir du marché à celui de l'État, a fondé la société civile sur la propriété plutôt que sur la personne, supposant, ce qui s'est avéré une erreur, que le fossé entre les riches et les pauvres n'était pas contradictoire avec une amélioration, en valeur absolue, des conditions de vie. L'encouragement, sous forme de compétition, à un développement égoïste de l'identité individuelle s'est heurté à la culture de l'enseignant qui prônait le respect mutuel des élèves. De plus le passage

d'une société normative, avec ses règles implicites, ses institutions respectées, à une société pluraliste mettant sur le même plan toutes les croyances, toutes les mœurs, a dissous les structures sociales. Ce pluralisme a, selon J. Sacks "désintégré notre conception du bien commun". L'école en a subi l'impact : d'un lieu de transmission des codes de conduite, elle est devenue le lieu des conflits.

Comment les enseignants peuvent-ils réagir ? Selon J. Tomlinson, ils doivent se garder du nihilisme et d'un individualisme égoïste et rester fidèles à leurs valeurs humanistes traditionnelles. L'auteur justifie sa conviction en examinant les aspects économique, politique, intellectuel et environnemental du monde contemporain. Dans une société devenue *savante*, le capital humain (surtout intellectuel) est la force économique majeure. L'individu acquiert un grand pouvoir ; encore faut-il qu'il l'utilise pour le bien de l'ensemble de l'entreprise. L'adhésion à des valeurs morales devient alors primordiale. Politiquement, l'obtention d'une responsabilisation de l'individu, résultant d'un fort sens de l'appartenance à une communauté, est particulièrement difficile dans une société pluraliste et matérialiste. De plus la consommation excessive, anarchique des ressources de la planète condamne à terme l'espèce humaine.

Mais les post-modernistes sont capables de dépasser le relativisme culturel et moral et de réhabiliter "une éthique humaine débarrassée de ses illusions". En dehors du mouvement post-moderniste, d'autres penseurs, notamment des artistes, adhèrent aux valeurs traditionnelles : par exemple Vaclav Havel dans "Politique et Conscience" souhaite que l'on parvienne à "placer la moralité au-dessus de la politique et la responsabilité au-dessus de nos désirs propres". K. Raines, poétesse, pense que l'artiste et aussi l'éducateur, doivent "créer un langage commun pour communiquer la connaissance des réalités spirituelles...". Certains historiens américains plaident en faveur d'un "réalisme philosophique adapté", affirmant que les mots peuvent être connectés à la réalité. La recherche des valeurs spirituelles n'est pas une cause perdue.

Le corps enseignant a souffert d'une mode intellectuelle du XXe siècle, niant la capacité humaine d'actes altruistes, et donc le dévouement de l'enseignant à l'intérêt de son "client". L'idée de vocation est certes fragile mais réelle. L'éducation ne peut se limiter à un contenu scolaire purement instrumental : elle doit aussi inculquer au jeune le sens de sa responsabilité envers les autres et envers la nature. Pour J. Tomlinson "l'école doit être une communauté morale, toujours

attentive à l'éthique de la vie courante". Elle forme des êtres uniques, mais liés par une fraternité.

- D'après : TOMLINSON, John. Teacher and values : courage mes braves. *British Journal of Educational Studies*, sept. 1995, vol. XXXXIII, n° 3, p. 305-317.

Un nouveau système d'évaluation : le portfolio

Un rapport sur l'évaluation des élèves aux États-Unis, le *State Student Assessment Program Database* (1994) indique que dix millions d'élèves passent chaque année des tests, notamment au niveau des quatrième et huitième années de scolarité, obligatoirement en mathématiques et en langue maternelle, couramment en sciences et histoire-géographie. L'objectif principal est de rendre compte des progrès scolaires, d'évaluer les programmes et aussi d'orienter les élèves, d'établir des diagnostics psychopédagogiques. Les procédures courantes sont les tests à choix multiple (70 %), l'évaluation des performances (28 %) et les portfolios (18 %). Les tests standard ne permettent généralement pas de faire le lien entre l'évaluation et l'ins-truction, une conception nouvelle, celle des portfolios peut compen-ser les faiblesses des tests.

Le portfolio, mis au point dans les années 80, est constitué par un recueil de travaux de l'élève exécutés au cours d'une période donnée. L'élève sélectionne ses meilleurs devoirs, qui témoignent d'objectifs d'apprentissage précis, et les accompagne d'une lettre justificative. Le professeur guide les élèves pour qu'ils réalisent un portfolio opérationnel, permettant à un évaluateur externe d'apprécier leurs compé-tences. Tout en gardant une souplesse qui lui permette de s'adapter aux programmes scolaires différents selon les régions, le portfolio doit être partiellement normalisé : des résumés décrivant les types de documents à réunir sont fournis avec des exemples précis (ainsi on demandera en mathématiques un devoir qui prouve la capacité de l'élève à établir des relations entre deux secteurs mathématiques : par exemple la preuve algébrique d'un théorème de géométrie). Un port-folio peut inclure :

- des solutions de problèmes tirés de manuels, des devoirs du soir,
- des comptes rendus de projets, d'investigations en laboratoire,
- des comptes rendus de travaux collectifs,
- des essais, rédactions, éléments de journal rédigés,
- des enregistrements audiovisuels d'activités qui ont été accomplies.

Le contrôle du portfolio consiste à passer en revue et à évaluer les travaux sélectionnés par l'élève lui-même, à comprendre le cheminement intellectuel de l'élève, à lui indiquer ses résultats, ses progrès, à améliorer l'enseignement et l'apprentissage, à évaluer les programmes, les méthodes d'instruction. La difficulté de ce contrôle réside dans le fait qu'il faut éviter de le standardiser en vue d'une évaluation à grande échelle, d'une hiérarchisation des élèves et des groupes.

En 1992, l'association ACT ("American College Testing") a mis en œuvre un modèle de portfolio satisfaisant simultanément à un soutien pédagogique et au besoin d'information sur les capacités des élèves. Ce modèle a été testé, parachevé dans sept écoles secondaires, auprès des élèves de la 9^{ème} à la 12^{ème} année en mathématiques, sciences et langage, avec l'aide de professeurs pilotes. Une première série d'évaluation de résultats a été réalisée.

Avec l'aide des écoles partenaires de l'expérience, un consensus a été obtenu sur la conception du portfolio : des directives écrites étaient données aux élèves pour la sélection de travaux, des critères de jugement du mérite étaient fixés, des preuves de la réflexion personnelle de l'élève étaient requises. Les programmes d'enseignement étant différents à travers le pays, on a dû trouver un système de récapitulation des produits de l'instruction assez souple pour convenir à chaque programme et néanmoins assez structuré pour fournir une évaluation précise, justifiée, de l'apprenant.

Le système adopté est celui du menu : chaque entrée est un échantillon du travail de l'élève et le portfolio se compose d'une série d'entrées. Des descriptions des types de tâches sont élaborées. Au début de l'année scolaire les professeurs choisissent dans le menu des exemples de travail, qui d'après leur description correspondent aux objectifs pédagogiques de ces enseignants. Les descriptions des échantillons de travail sélectionnés ont été fournies aux élèves afin qu'ils constituent un dossier représentatif de leur travail et rédigent un commentaire mettant en lumière leur parcours personnel. Des

guides pour l'évaluation des travaux ont été fournis par "ACT" en rapport avec les descriptions des travaux-type.

L'ensemble du système de fonctionnement de ce type d'évaluation comprend (ou devra comprendre) :

- un "atelier d'information" sur le terrain, qui peut aider les enseignants à mettre en œuvre cette organisation dans leur classe,
- un menu répertoriant les exemples de travaux et une documentation de soutien,
- des procédures d'évaluation,
- des mesures d'assistance technique pour les écoles qui mettent en place le système des portfolios.

La mise au point du système a supposé des périodes d'essai et des rectifications. On a constaté que les premières versions des descriptifs de travaux-type manquaient de précision ou de portée. Chaque descriptif de tâche-type précise finalement les compétences et le savoir sur lesquels ce travail est centré, les éléments matériels que l'élève est censé fournir, des échantillons de devoirs scolaires qui illustrent clairement la demande et des critères d'évaluation, de notation. Différentes approches, holistes ou analytiques, de l'évaluation sont possibles, fournissant des résultats de performances globaux ou séparés, analysant ou non le niveau de performance par rapport à des dimensions spécifiques de l'apprentissage. La gestion des portfolios et leur conservation posent également des problèmes pratiques : des solutions matérielles ont été proposées, qui peuvent être affinées.

Actuellement les résultats des notations et appréciations des portfolios montrent qu'il n'existe pas toujours une adéquation entre la demande de travail à fournir et les matériaux présentés par les élèves : le personnel chargé de l'évaluation ne parvient pas toujours à comprendre les intentions de l'élève. Il est donc nécessaire d'aider plus efficacement les élèves à comprendre ce que l'on attend d'eux. Les élèves ont également besoin d'aide pour construire la lettre de justification de leurs choix. Des modèles de lettre leur sont proposés. Parmi les portfolios déjà élaborés certains peuvent servir de modèle pour les futurs évaluateurs s'exerçant à apprécier la qualité du travail.

Le système est testé une seconde fois, dans 20 écoles, durant l'année scolaire 1995-96, en tenant compte des résultats de la précédente expérience dans 7 écoles pilotes : ce test doit aboutir à une évaluation et une révision extensives permettant de répondre aux besoins des écoles participantes.

Ce type d'évaluation a pour but, non seulement de noter des résultats, mais aussi de faire le point sur les connaissances de l'élève et sur ce qu'il est capable de faire. Ce processus favorise l'enrichissement des programmes et une mise en valeur de capacités telles que la résolution de problème, le raisonnement, la communication, les aptitudes à la recherche. Une variété de sources d'information sont utilisées pour cerner les progrès de l'élève. L'évaluation devient partie intégrante du processus d'enseignement, un outil de facilitation de l'apprentissage dont dispose le professeur.

- D'après : *Nassp Bulletin*, oct. 1995, vol. 79, n° 573. RIAN, Joseph M. and MYASAKA Jeanne R. Current practices in testing and assessment : what is driving the changes ? p.1-10. BLAKE, Jane ; BACHMAN, Jerry ; FRYS, Mary Kay ; HOLBERT, Patricia ; YVAN, Tamara and SELLITO, Pamela. A portfolio-based assessment model for teachers : encouraging professional growth. p. 31-36.

La filière professionnelle de l'enseignement secondaire : son influence sur l'avenir immédiat des élèves

L'orientation à l'école secondaire dans une filière professionnelle réduit-elle, en cas d'entrée immédiate sur le marché du travail, le risque de chômage ou d'emploi non qualifié ou bien est-elle un facteur de reproduction des inégalités ? L'article de R. Arum et Y. Shavit tente d'évaluer objectivement les effets d'un programme professionnel à la fin des études secondaires, sur la situation des jeunes dans les années qui suivent.

La filière professionnelle a suscité beaucoup plus de critiques que d'approbation : elle était accusée d'abaisser le niveau intellectuel des cours, notamment en mathématiques et en sciences, de concentrer les élèves faibles, d'où un manque d'émulation et de moindres attentes de succès, d'annuler les chances d'accès à l'Université, faute de dispenser les connaissances requises pour l'admission, de recruter en majorité des élèves des classes inférieures, voués ainsi aux professions les moins prestigieuses.

Les partisans de l'enseignement professionnel arguent que certains jeunes ne peuvent réussir des études générales et moins encore des études supérieures et risquent l'échec total, l'abandon scolaire alors que l'acquisition de compétences directement monnayables peut leur valoir un emploi qualifié. Cet optimisme est tempéré par l'incertitude quant aux critères de choix des employeurs qui comptent plutôt sur une attestation d'aptitude à la formation, que sur une formation toute prête. Néanmoins deux études antérieures indiquent un effet légèrement positif des programmes professionnels sur la réduction de la durée du chômage des hommes et femmes et sur les salaires des hommes.

La présente recherche a testé empiriquement l'effet de l'orientation (rapportée par le sujet ou indiquée par les dossiers scolaires) sur le risque de chômage et sur les probabilités d'emplois qualifiés. On a utilisé les données fournies par une enquête longitudinale sur des élèves à l'école secondaire et au-delà : "High School and Beyond". Parmi 30 000 élèves suivis depuis leur avant-dernière année d'école

secondaire publique ou privée - en 1980 - 13 749 cas ont pu être suivis pendant les années de transition entre l'école et la carrière professionnelle jusqu'en 1986. La méthode de substitution a été employée pour estimer des valeurs manquantes sur une ou plusieurs variables dans environ un tiers des cas sélectionnés.

La situation de chaque sujet a été estimée par une variable mesurant l'activité scolaire ou professionnelle au début de l'année 86 soit, pour la plupart, quatre ans après la sortie du secondaire, les enquêtes antérieures ayant généralement été critiquées parce que achevées trop tôt après l'école. Les chercheurs ont volontairement centré leur suivi sur les jeunes ne recevant aucune forme d'enseignement post-secondaire. Les sujets ont été classés en six catégories d'après la classification de Erikson, Goldthorpe et Portocarero (1979) :

1. les travailleurs indépendants et les employés chargés de responsabilité
2. les travailleurs manuels qualifiés
3. les employés aux tâches répétitives
4. les travailleurs non qualifiés
5. les individus encore scolarisés (y compris dans des programmes d'apprentissage)
6. les individus sans emploi et non scolarisés

Les chances d'être dans les catégories 1 à 5 - non chômeurs - et les risques d'être en catégorie 4 - non qualifiés - sont étudiés. La seconde analyse de régression met en lumière l'apport de l'enseignement professionnel dans l'obtention d'un emploi qualifié.

En ce qui concerne la mesure de la variable indépendante - le placement de l'élève dans une certaine filière (qui peut changer en cours de scolarité) - deux problèmes se posent. D'une part, il peut y avoir une différence (fréquente ou rare selon les estimations des divers chercheurs) entre le rapport fait par l'élève et fait par l'école sur les programmes suivis. D'autre part, le choix de l'année scolaire durant laquelle on évalue l'orientation de l'élève conduit toujours à l'exclusion de certains cas : si l'on choisit la 12^{ème} année on ne trouvera dans la filière professionnelle que les meilleurs élèves, qui n'ont pas abandonné avant, si l'on choisit la 10^{ème} année on ne rend pas compte des nombreux changements de programmes qui se produisent après le premier cycle secondaire. Les auteurs ont choisi d'évaluer l'orientation en dernière année c'est-à-dire au plus près de la transition entre l'école et le travail. Ils ont examiné la position des élèves dans les diverses filières d'après leurs propres indications et

d'après les rapports de l'administration scolaire. Trois sous-catégories de programmes professionnels ont été distinguées : une filière "commerciale" préparant à des tâches simples non manuelles, une filière technique et industrielle préparant aux emplois qualifiés, une filière diversifiée conduisant à quatre secteurs (agriculture, santé, économie domestique, distribution). Le degré de concentration du cursus en mathématiques et en sciences a été de plus évalué, les élèves étant classés comme : centrés sur ces sujets, se destinant aux études supérieures longues, suivant des cours scientifiques généraux, ne participant pas. Ce classement était fonction du nombre de crédits obtenus en mathématiques (géométrie, calcul, trigonométrie, statistiques, algèbre) et en physique, chimie, biologie. Le même type de classification était appliqué aux élèves des programmes à tendance professionnelle. Les élèves ayant centré leurs études sur les mathématiques et les sciences (ou suivi le programme scientifique requis pour l'entrée à l'université) étaient considérés comme appartenant à la filière "sélective" (academic). Ceux ayant centré leurs études sur un ou plusieurs sujets de cours professionnels étaient classés dans la filière professionnelle, ceux, rares (à peine 6 %), ayant suivi les cours généraux et professionnels étaient classés dans la filière "mixte". Les élèves n'ayant pas terminé leurs études secondaires étaient classés "en échec" (drop-outs). La répartition des élèves est illustrée par des tableaux croisant les données fournies par les élèves eux-mêmes et par les dossiers de scolarité. On constate que les élèves se situent eux-mêmes plus fréquemment dans la catégorie sélective - 46,4 % - ou générale - 31,4 % - et moins fréquemment dans la filière professionnelle - 22,1 % - la répartition étant respectivement de 29,2 %, 27,6 % et 36,2 % selon des données administratives. La présente recherche a tenu compte de ces deux méthodes de mesure.

Une mesure composite des performances des élèves de 10^{ème} année (en vocabulaire, lecture, mathématiques) a identifié le niveau d'aptitude des élèves. Un indice composite du niveau socio-économique a tenu compte de la profession du père, de l'instruction de la mère, des revenus et des biens matériels ou culturels familiaux. La présence des deux parents, la taille de la fratrie, l'origine ethnique, le lieu géographique, l'appartenance au secteur privé, catholique ou non, font partie des variables considérées. L'analyse du placement en filière selon le rapport fait par les élèves de sexe masculin et par les élèves de sexe féminin fait apparaître une origine socio-économique et un niveau d'aptitude inférieurs dans la filière professionnelle et une concentration des garçons dans le secteur technico-commercial.

Les filles, spécialement dans la région Nord-Est, sont concentrées dans le secteur commercial bureaucratique (en compagnie d'un petit pourcentage de garçons d'origine hispanique). Les écoles privées, notamment catholiques, ont une plus forte proportion d'élèves dans la filière sélective. Celle-ci contient plus d'élèves de banlieues résidentielles et du nord-est du pays (Massachusetts...). Les élèves des deux sexes ayant terminé la scolarité secondaire dans les filières sélective et mixte étaient, en majorité, encore étudiants en 1986 dans des cycles longs et, pour les autres, le non-emploi était plus fréquent chez les filles. Dans les autres filières moins d'élèves avaient continué leurs études. Une majorité d'élèves masculins ayant quitté les études juste après un programme professionnel ou général du secondaire avaient des emplois non qualifiés, les filles ayant des tâches non manuelles répétitives (la minorité ayant obtenu des emplois qualifiés étant plus souvent issue de la filière professionnelle).

L'analyse de régression multiple a permis d'étudier les effets de la filière professionnelle sur le devenir professionnel des élèves. D'après les dossiers scolaires, la catégorie de référence étant la filière générale, on constate de plus grandes chances d'emploi - par opposition au "non-emploi" avec la filière professionnelle. Les chances sont également supérieures pour un emploi qualifié - par opposition à la catégorie "non qualifié". De plus, le programme professionnel ne réduit pas significativement les chances de poursuite des études (cependant il a un effet négatif si l'on prend pour référence la filière d'élite). La filière "mixte" qui combine des cours professionnels et des cours d'élite est la plus avantageuse pour les chances d'emploi, sans réduire les chances d'accès à l'Université. En dehors de l'effet des programmes qui constitue le thème central de cette recherche, on note l'effet - négatif - de l'origine afro-américaine sur les chances d'emplois qualifiés et d'emplois à responsabilité. La situation rurale est également un facteur de chômage accru. L'origine socio-économique a une plus forte influence sur le devenir professionnel des femmes que sur celui des hommes (les femmes restent plus dépendantes de la pression familiale). Pour les femmes, les programmes professionnels augmentent les chances d'accès aux emplois industriels spécialisés mais réduisent fortement l'accès à l'enseignement post-secondaire. Les tableaux utilisant les rapports des élèves sur leur propre placement indiquent un effet moins fortement positif de la filière professionnelle sur les chances d'emploi, ce qui peut s'expliquer par l'erreur d'estimation d'une partie des élèves qui se déclarent dans la filière générale ou sélective alors qu'ils suivent un programme professionnel. Pour

les femmes, l'avantage de la filière commerciale pour l'accès aux emplois modestes non manuels, par opposition au non-emploi est net tant sur la filière générale que sur la filière d'élite. Mais l'avantage de cette filière professionnelle sur les chances d'emploi qualifié plutôt que répétitif (manuel ou non) est non significatif.

Cette recherche révèle qu'un enseignement secondaire à orientation professionnelle n'est pas un piège qui hypothèque l'avenir des élèves comme on l'en a accusé : s'il freine les chances d'entrer à l'Université et d'accéder aux carrières prestigieuses, il constitue une sauvegarde pour le plus grand nombre qui n'aurait pas pu atteindre l'Université, en augmentant les opportunités d'emplois et même d'emplois de qualité (plus de la moitié des jeunes Américains n'accèdent pas à l'enseignement post-secondaire). Pour les femmes l'avantage est double : le risque de chômage est moindre et de plus celles, encore peu nombreuses, qui choisissent la filière technico-industrielle, ont une réelle chance d'obtenir des emplois qualifiés et d'investir un domaine jusqu'ici réservé aux hommes. Il reste à empêcher que des élèves doués pour des études supérieures soient orientés vers des programmes n'offrant pas de passerelle pour l'Université.

- D'après : ARUM, Richard et SHAVIT, Yossi. Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, june 1995, vol. 68, n° 3, p. 187-204.

La rénovation du programme de sciences de l'enseignement secondaire espagnol

En 1990, une loi générale sur le système éducatif a été approuvée : les réformes sont appliquées progressivement à l'ancien système, voté en 1970. Cet article examine la réforme du programme scientifique dont les effets principaux concernent l'enseignement secondaire. Le Ministère de l'éducation s'oriente vers une approche constructiviste, privilégiant les processus, les comportements responsables de l'apprenant. L'ensemble des réformes a suscité de nombreuses controverses parce qu'il concerne non seulement des contenus mais aussi des enjeux idéologiques. M.P. Jiménez-Aleixandre et J.S. Puig, qui ont été impliqués dans ces travaux, décrivent le processus de réforme et en analysent les faits marquants.

Le nouveau programme de sciences a été débattu pendant une dizaine d'années et élaboré par des équipes de professeurs d'école primaire et secondaire très expérimentés. Des spécialistes des sciences de l'éducation et des scientifiques ont été consultés. Sur certains points, les politiciens ont tranché. Le projet de rénovation de l'éducation coïncide avec le bouleversement politique qui a effacé quarante ans de gouvernement autoritaire. De nombreuses propositions alternatives de modèles pédagogiques, plus ou moins fondées théoriquement, sont apparues. L'Espagne s'est intéressée à *l'apprentissage par la découverte* à la fin des années 70, elle a découvert l'ouvrage de J. Novack *A theory of Education*, et les travaux d'Ausubel, de Giordan (par exemple, *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*) au début des années 80. Pour harmoniser les ébauches de programmes rénovés, un cadre théorique a été élaboré entre 1984 et 1986 par des pédagogues et psychologues, après de longs débats avec les équipes innovatrices sur des points tels que le rôle d'un programme choisi par les Autorités de l'éducation, sur ce que l'on entend par contenu de l'enseignement et de l'apprentissage, sur le choix d'un curriculum ouvert ou fermé.

Le Ministère a choisi de donner des directives non seulement sur le contenu mais aussi sur la manière d'enseigner et d'évaluer. Certaines orientations méthodologiques ont été privilégiées : l'approche constructiviste, qui s'appuie sur les connaissances préalables de

l'élève pour faire évoluer ses concepts, est préférée. Le document cadre établit que le contenu s'entend comme : "toute forme de culture et de savoir... en relation avec les objectifs généraux" dans l'ensemble du domaine des sciences. Ce contenu concerne les concepts, les procédures, les attitudes. Il est divisé en onze rubriques reliées aux disciplines distinctes (physique, chimie, biologie, sciences de la terre...), par exemple : l'énergie, les échanges chimiques, les transformations de l'environnement naturel... Dans certains modèles de programme, on a tenté d'organiser le contenu autour de grands thèmes - par exemple : unité et diversité, interaction, structures - ce qui, à l'expérience, a désorienté les professeurs.

Certains réformateurs, par souci de cohérence avec une perspective constructiviste, ont élaboré un curriculum ouvert, ne suggérant au professeur que les grandes lignes (par exemple : l'application de la loi de Newton dans la vie courante) tandis que d'autres détaillaient chaque activité (par exemple : la lecture de la température au degré près). Le gouvernement a opté pour un programme ouvert avec la prescription d'un niveau minimum à atteindre et de critères d'évaluation à la fin de chaque cycle scolaire (de 12 à 14 ans et de 14 à 16 ans). Il a proposé un découpage du contenu en *modules* correspondant à 15 ou 30 "périodes" de cours.

Au cours des années de mise en forme du programme, des discordances entre les perspectives théoriques et les faits sont apparues. Les auteurs détaillent trois points qui appellent la controverse.

□ La notion de programme national

L'Espagne est désormais divisée en onze provinces ayant un degré variable d'autonomie ; à partir de la loi cadre fixant des exigences minimum, les provinces peuvent décider de couvrir plus ou moins chaque sujet, d'en ajouter de nouveaux, de répartir à leur convenance le contenu sur l'ensemble de la scolarité secondaire. Les provinces bilingues, désormais autorisées à enseigner le Catalan, le Basque ou le Galicien, réduisent en conséquence le temps imparti à l'enseignement scientifique (déjà réduit par rapport au programme de 1970). Or le désir d'approfondir la compréhension des processus scientifiques, l'investigation personnelle, exige un surcroît de temps.

□ L'organisation globale ou par discipline scientifique

Avant la réforme, bien que le domaine scientifique soit considéré globalement, la tradition voulait que les sciences naturelles et la physique-chimie soient enseignées en alternance durant les quatre années

de scolarité secondaire. La proposition de gérer globalement le domaine des sciences, en raison de la communauté d'objectifs, du besoin de coordination entre les professeurs et d'intégration de tous les processus de compréhension, suscite des réticences car les exemples antérieurs d'enseignement intégré des sciences ne sont guère probants. Gil Pérez pense que l'enseignement des sciences dans un contexte social, l'acquisition d'une *culture scientifique* ne sont pas incompatibles avec la séparation des sujets. Pour Martinez Torregrosa, l'enseignement des sciences doit s'articuler autour des "problèmes qui sont à l'origine des grandes théories scientifiques" ce qui suppose une séparation des disciplines. Cette controverse révèle que les mécanismes d'apprentissage et d'enseignement ne sont pas encore totalement élucidés.

□ Le programme de type ouvert ou fermé

Auparavant, le contenu des programmes était détaillé et obligatoire. Certains innovateurs plaident pour un tronc commun réduit et des sujets optionnels laissant une marge de décision aux professeurs. L'élaboration des onze rubriques couvrant un grand nombre de sujets laisse finalement peu de souplesse. L'impossibilité de se résoudre à décréter certains sujets non nécessaires, conduit à un gonflement constant du programme minimum. Par ailleurs, l'expérience de la Catalogne où le choix d'options est large tend à confirmer l'objection que cette approche favorise la reproduction des stéréotypes (choix de sujets en fonction du sexe, du milieu socio-culturel...), néanmoins certains modules d'options expérimentaux sur l'éducation à l'environnement et à la santé donnent de bons résultats. L'administration a opté pour un programme global obligatoire, faute d'une certitude théorique.

Actuellement les anciens programmes et les programmes expérimentaux coexistent, ces derniers ayant été obligatoirement appliqués dans les établissements scolaires nouveaux et adoptés, sur la base du volontariat, par 25 % des autres écoles. La généralisation en est prévue pour 1996-1997, les éditeurs scolaires ayant besoin de délais pour élaborer manuels et documents, et les professeurs étant peu enclins au changement. Les établissements précurseurs de la réforme ont permis de diagnostiquer certains problèmes. Le principal problème au regard des opposants à cette réforme, est l'excessive ampleur des programmes, non assimilable par la majorité des élèves dans le temps imparti. Certains professeurs s'estiment mal préparés à la diversité des contenus à enseigner, des centres d'intérêt et des aptitudes des

élèves. Enfin ce programme rénové est accusé de desservir les bons élèves et de représenter une baisse de niveau qualitatif. Il est vrai qu'il a surtout été expérimenté avec des élèves en difficulté, qui n'auraient pu suivre l'ancien programme avec succès. On reconnaît néanmoins à cette réforme le mérite de prendre en compte les intérêts de l'élève, ses aptitudes naturelles. Cela ne suffit pas à compenser l'impression d'une dégradation qualitative, peut-être subjective (les rares études comparatives sur les performances des élèves de l'ancien baccalauréat - sélectif - et du nouveau programme - non sélectif - ne révèlent pas de différences significatives).

Le malaise des professeurs devant les classes hétérogènes et l'enseignement pluridisciplinaire des établissements de type *collège unique* s'explique par leur formation très classique centrée sur le contenu d'une discipline (la formation pédagogique n'est pas obligatoire). La suppression des écoles professionnelles exige du professeur une adaptation à des élèves de niveau différent qui nécessitera non seulement un recyclage professionnel mais aussi un système de consultation (coûteux) dans les écoles. Pour les futurs professeurs, une formation initiale est en cours d'élaboration mais les diplômés universitaires de plus en plus spécialisés correspondent mal aux besoins de l'enseignant. Le problème crucial de la formation des enseignants reste donc à résoudre.

La persistance de questions, de contradictions, n'exclut pas la validité d'une refonte des programmes. Certes, la quantité de sujets à apprendre, d'objectifs à atteindre, de critères d'évaluation à remplir, inquiète (pour chacun des 24 critères retenus on ne dispose que de 10 heures de cours). Par exemple, le critère de connaissance de la théorie cinétique est l'acquisition des notions de modèle cinétique des particules, de chaleur et de température, de pression. La crise économique actuelle freine les efforts de formation professionnelle du Ministère. Mais, contrairement aux lois précédentes, cette réforme a été discutée et expérimentée par des praticiens de l'éducation et elle a été travaillée, testée longuement. Elle a entraîné la promotion de l'innovation parmi les professeurs. Ceux-ci ont dépassé les réponses superficielles à des problèmes tels que l'échec d'un apprentissage donné, ils ont échangé leurs expériences, se sont familiarisés avec la nouvelle éducation scientifique grâce à la création d'un réseau de 200 Centres pour Enseignants. La participation à des stages de recyclage s'est répandue. Le nouveau programme de sciences accorde plus de responsabilités au professeur et n'impose pas un contenu année par

année. Il se rattache à des théories de l'éducation et confère à l'élève un pouvoir sur son propre apprentissage.

Ce programme, malgré les difficultés que soulève sa mise en application concrète dans chaque classe, a lancé parmi les enseignants un processus de réflexion prometteur.

- D'après : JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, Maria Pilar and PUIG, Neus Sanmarti. The development of a new science curriculum for secondary school in Spain : opportunities for change. *International Journal of Science Education*, july-aug. 1995, vol. 17, n° 4, p. 425-439

Universités allemandes : différenciation, sélection et autosélection

Dans les pays occidentaux, la forte croissance de la population étudiante, conséquence de la démocratisation de l'enseignement secondaire, a entraîné un phénomène de sélection des candidats et de hiérarchisation des universités - d'élite ou de masse, publiques ou privées - et des cursus, courts ou longs dans des disciplines de prestige ou "ordinaires". Et la sélection est pratiquée non seulement par les établissements mais par une sorte d'autocensure des candidats eux-mêmes, de sorte que "la différenciation institutionnelle au niveau de l'université est reproduite sous forme de différenciation sociale au niveau du corps étudiant".

En Allemagne, le secteur universitaire est, contrairement aux autres pays développés, assez homogène. Une seule distinction existe : entre les universités et les *colleges* (Fachhochschulen). Ces derniers offrent des formations professionnelles en cycles courts et drainent 25 % de la population étudiante. Les autres pays industrialisés utilisent des procédures de sélection diverses tandis qu'en Allemagne cette sélection repose avant tout sur le choix du sujet grâce au système des quotas qui a préservé les disciplines de prestige (notamment la médecine) d'une ruée de candidats.

L'article de P. Windolf décrit une enquête faite en 1989-90, auprès d'étudiants de première année dans trois universités, celles de Heidelberg, de Sarrebruck et l'université technique de Karlsruhe. Un questionnaire a été envoyé à 6 000 étudiants, et a reçu 50 % de réponses exploitables. L'échantillon était assez représentatif en ce qui concerne la répartition des disciplines, des sexes et des âges (malgré une légère sur-représentation de la discipline médicale et une légère sous-représentation de la discipline commerciale). Les énoncés soumis à un jugement avaient trait à la motivation, à la vision du marché professionnel, aux facteurs de choix du sujet et de l'université, aux activités entre la fin de scolarité secondaire et l'admission en faculté, à l'organisation de programme souhaitée. L'objectif de l'enquête était de tester, avec des débutants n'ayant pas encore subi l'influence universitaire, "l'affinité naturelle" entre les orientations cognitives déjà intériorisées des étudiants d'une discipline donnée et les normes, les

valeurs offertes par la culture de cette discipline (les cultures des disciplines sont institutionnalisées sous forme de "codes éthiques" qui régissent la production de savoir, les méthodes et les comportements d'une génération à l'autre).

Une analyse factorielle des affirmations des étudiants fait apparaître quatre facteurs principaux de choix d'étude :

- *la carrière*

l'objectif principal de l'étudiant est le succès professionnel et financier, la sécurité et le prestige social ;

- *le style de vie*

ce facteur correspond à des réponses de l'étudiant exprimant un certain attentisme, une incertitude quant à la finalité professionnelle des études. Étudier devient un but en soi et l'opportunité de s'accomplir dans un style de vie apprécié ;

- *la réforme*

ce facteur correspond à un désir d'action sur la société, d'aide. L'intérêt scientifique n'est pas rejeté mais il est subordonné à l'intérêt social. Les énoncés relatifs à la carrière prioritaire sont évalués négativement. Les étudiants éprouvent une motivation intrinsèque pour les professions socio-politiques ;

- *la science*

ce facteur correspond à un intérêt pour le savoir scientifique en soi. De plus la relation entre la science et les capacités scolaires est évidente. Un certain conformisme apparaît dans ce choix : l'idée d'étudier une matière "bien considérée" reçoit une réponse positive.

La culture d'une discipline résulte d'une combinaison variable de ces facteurs, spécifique d'un sujet particulier. L'auteur analyse les caractéristiques de ces cultures disciplinaires et examine les variables mesurant les différences de performance et d'origine sociale des étudiants.

D'après le taux de réactions positives ou négatives aux affirmations proposées dans le questionnaire, il apparaît que les catégories étudiant la théologie, la psychologie, les sciences sociales sont orientées vers le soin des autres, la réforme de la société et rejettent le carriérisme. Mais les théologiens rejettent également l'attrait d'un style de vie que les étudiants en psychologie et sciences sociales évaluent positivement et la différence de réaction s'inverse en ce qui concerne l'intérêt pour la science en soi.

La prédominance de l'intérêt pour la réussite professionnelle est commune aux étudiants en commerce, en ingénierie mécanique et en droit, mais ces derniers admettent l'idéal d'accomplissement de réformes qui ne motive pas les élèves-ingénieurs. Ceux-ci ne valorisent pas le style de vie, qui intéresse plus les étudiants en commerce. Et seuls les "littéraires" classent comme motivation première la dimension "style de vie".

La différenciation par le sexe est évidente pour trois facteurs : les hommes sont globalement plus orientés que les femmes vers la réussite professionnelle et financière, moins vers le "style de vie" ou l'action de "réforme". Mais à l'intérieur d'une même discipline les différences s'estompent : par exemple, dans la filière commerce, la différence entre les réponses masculines et féminines en ce qui concerne la carrière, est statistiquement non significative. Cependant en médecine le désir de venir en aide, valorisé par l'ensemble, l'est à un degré double par les femmes.

La différenciation par le type d'école secondaire et les notes est analysée. Certains paradoxes apparaissent : ainsi une part importante des étudiants en sciences naturelles vient de la filière classique (latin-grec) tandis que cette filière est sous-représentée parmi les étudiants en lettres. Les bonnes notes en allemand orientent vers les études littéraires, les sciences politiques, le droit, tandis que les bonnes notes en mathématiques orientent vers les mathématiques, la physique, l'ingénierie, les élèves les plus faibles en mathématiques se tournant vers la pédagogie et la sociologie. Les différences de performance selon le sexe sont faibles avec un léger avantage aux garçons en mathématiques et aux filles en allemand. Ce qui prouve que le faible engagement des filles dans l'ingénierie est la conséquence d'une image de soi, et non d'une capacité, différente.

En comparant les aspirations initiales des étudiants et leur réception finale, on constate que 19 % d'entre eux n'ont pas obtenu l'orientation désirée. Cette proportion atteint 54 % parmi les étudiants en pédagogie, 49 % parmi ceux de sociologie contre 5 % en médecine, 7 % en commerce. Le système des quotas, les examens internes des facultés en sont la cause principale. La crainte du manque de débouchés, ou d'un talent insuffisant (pour les arts, les sports), influe également. Un tableau indique les préférences réelles de ces étudiants : ainsi, parmi les 49 % d'étudiants "involontaires" en sociologie 37 % auraient préféré la psychologie, tandis que 20 % des étudiants "involontaires" en allemand auraient préféré les arts. On constate ici que certains facteurs négatifs freinent l'identification avec le sujet : en

cation et en sociologie, la motivation intrinsèque pour le sujet et les motivations extrinsèques (perspectives de carrière) font défaut.

Pour évaluer l'importance de l'origine sociale, on a attribué un degré de prestige à la profession du père, qui sert d'indicateur. Mais le diplôme allemand de fin d'études secondaires ("Abitur") qui ouvre l'accès à l'université est très sélectif et l'origine familiale ne change pas fortement les données. Néanmoins les étudiants d'origine modeste se situent plus souvent en psychologie et pédagogie.

L'étude des caractéristiques de l'université indique qu'il existe très peu de différenciation entre elles. D'ailleurs les chiffres indiquent un recrutement des étudiants majoritairement régional : plus de 50 % des étudiants habitent dans un rayon de 50 km autour de l'université choisie. La hiérarchie s'établit au moyen des disciplines, avec au sommet la médecine, le droit, les mathématiques, la physique et au bas, l'éducation, la sociologie, la géographie, en fonction du salaire et du pouvoir qu'elles peuvent procurer. Ce trait distingue les universités allemandes des écoles françaises, dont certaines bénéficient d'un prestige intellectuel exceptionnel quelle que soit la discipline enseignée.

Les résultats de l'analyse de régression multivariée prenant le choix du sujet comme variable dépendante montre que l'adhésion à des normes, à des valeurs issues de la tradition familiale, de la socialisation scolaire, exercent une influence déterminante sur le choix du sujet. Le mécanisme d'autosélection méritocratique est également important. Le facteur origine sociale apparaît ici beaucoup moins crucial que ne l'affirmaient les sociologues (cf. Bourdieu, Preis) dans le choix de la discipline, ce qui s'explique par l'égalisation des chances et par le type d'analyse (multivariée) utilisé, qui prend en compte de nombreux facteurs. Le choix du sujet est influencé par le sexe en raison de processus de socialisation spécifiques : moins de 10 % de femmes étudient l'ingénierie, ce qui peut être la cause ou la conséquence de la ségrégation sur le marché du travail.

Après l'analyse du choix des disciplines, l'auteur examine, d'après les points de vue exprimés dans le questionnaire, les critères du choix de l'université elle-même. Le critère de la qualité scolaire est le plus fortement valorisé (palette de cours et de formations spécifiques proposés, réputation du corps enseignant...). La proximité de l'école avec le lieu de vie sociale (familiale et amicale) est apprécié (dans les réponses au questionnaire "le désir d'indépendance" est perçu négativement) : la compétition ne s'effectue qu'entre des universités voisines. La qualité de la vie dans la ville universitaire et la région

environnante est un critère de choix pour les étudiants éloignés. Mais dans les faits (excepté pour l'université technique de Karlsruhe) le critère purement scolaire ne détermine pas le choix final du lieu d'étude, les critères d'agrément ou de proximité étant dominants.

La priorité est donc donnée aux considérations d'ordre scientifique et professionnel pour le choix de la discipline étudiée, mais aux considérations d'ordre relationnel et géographique pour le choix du lieu des études universitaires.

- D'après : WINDOLF, Paul. Selection and self-selection at German mass universities. *Oxford Review of Education*, june 1995, vol. 21, n° 2, p. 207-231.

L'évolution des programmes de littérature aux États-Unis

Le XX^{ème} siècle, notamment les trente dernières années, a connu de grands changements dans le contenu de l'enseignement de l'histoire et de la littérature. Mais si l'évolution des manuels d'histoire a suscité des polémiques, celle des programmes de littérature et des manuels de lecture n'a pas retenu l'attention.

S. Stotsky, en étudiant chronologiquement les rapports sur ce sujet, a constaté qu'en 1907, d'après une enquête de G. Tanner auprès de 67 écoles secondaires du Midwest, seulement 9 des 40 ouvrages les plus étudiés étaient américains contre 31 britanniques. Les études récentes indiquent un rapport inversé : ainsi l'enquête de A. Applebee sur 322 écoles représentatives de la nation relève 26 auteurs américains pour 45 titres fondamentaux, étudiés de la 7^{ème} à la 12^{ème} année. Et sur les 20 ouvrages du XX^{ème} siècle, trois seulement étaient anglais. L'enquête de Ph. Anderson et S. Stotsky auprès de l'Association des professeurs d'anglais de Nouvelle Angleterre donne des indications comparables, bien que les méthodologies aient été différentes. (dans l'enquête d'Applebee les professeurs n'avaient pas été interrogés individuellement). Une étude complémentaire d'Applebee sur les anthologies de littérature confirme ce recentrage des programmes de littérature contemporains sur les œuvres américaines, passé quasi inaperçu des érudits.

Entre les années 60 et les années 90 d'autres changements apparaissent dans les anthologies examinées : Applebee constate une plus grande représentation des femmes et des œuvres "marginales" (30 % de femmes et 21 % d'auteurs "non blancs" sont présents). Ce second changement est le reflet d'une nouvelle philosophie du curriculum définie comme le multiculturalisme. Au nom de cette philosophie, il est recommandé d'élaborer des anthologies qui illustrent le caractère multi-ethnique du pays et permettent aux lecteurs de différentes origines de s'identifier à des personnages marquants.

L'auteur de cet article attire l'attention sur les distorsions que les objectifs premiers du multiculturalisme ont subies et cite l'analyse inquiète qu'en fait R. Bernstein : "c'est un flot de bonnes intentions qui s'est détourné du respect de la différence pour plonger dans un abîme d'assertions dogmatiques et de déclarations pseudo-scienti-

riques sur les races et les sexes". S. Stotsky soulève quelques aspects problématiques des programmes littéraires actuels.

Les objectifs principaux des programmes multiculturels sont d'éviter l'exclusion et les stéréotypes. La reconnaissance des divers groupes religieux, ethniques, raciaux doit se traduire par l'introduction d'œuvres écrites par ces minorités ou sur elles. La théorie du "politiquement correct" conduit à diaboliser les œuvres qui contiennent des personnages donnant une image dévalorisante d'un groupe particulier. La volonté d'élargissement du paysage littéraire américain conduit à une sélection d'ouvrages dans laquelle les groupes d'Américains d'origine européenne, statistiquement majoritaires, sont insuffisamment représentés. Les nouvelles séries littéraires des éditeurs mettent en relief non seulement les œuvres liées aux grands groupes minoritaires, mais également des ouvrages sur les populations de leurs pays d'origine (Afrique, Haïti, Caraïbes, Mexique, Chili...) tandis que la grande variété ethnique, religieuse des groupes d'ascendance européenne n'est pas évoquée. Les Asiatiques du Sud-Est, les Japonais, les Chinois sont représentés mais non les Coréens, les Indous, les Iraniens, Arméniens... L'absence d'ouvrages décrivant les expériences des pionniers venus de toute l'Europe risque de donner aux élèves d'origine minoritaire une idée fautive de l'histoire des Américains, leur laissant croire que la masse américaine est anglo-saxonne et partage les mêmes croyances, les mêmes coutumes. Inversement, les élèves appartenant à la majorité risquent d'identifier les jeunes minoritaires à ceux de leur pays d'origine, ce qui pour les immigrés, dès la deuxième génération, est inexact.

D'autre part l'occultation des différences entre les divers Américains blancs (européens et non européens) peut inciter à croire que les inégalités n'ont existé qu'en termes raciaux dans l'histoire de ce pays et l'on risque d'adopter, comme le Conseil national des sciences sociales, un programme variable, où le "style d'apprentissage" est adapté à la race de l'élève, ce qui correspond à une régression. Une telle conception nie les nombreuses différences à l'intérieur d'un même groupe ethnique et l'influence primordiale de la classe sociale sur l'apprentissage linguistique et, conséquemment, littéraire.

Quant au programme de littérature "américaine", il inclut de plus en plus d'œuvres d'Amérique centrale, du Sud et du Nord (hors des États-Unis), en profitant du flou sémantique du qualificatif d'"Américain". L'analyse des anthologies dans l'enquête d'Applebee montre que les auteurs canadiens et mexicains sont présentés comme culturellement de la même tradition que les auteurs américains, ce

qui fausse la réalité. Selon S. Stotsky, une telle dilution de la notion de littérature américaine diminue chez les élèves le sens de leur propre identité d'Américains. Ce risque est sensible dans le contenu de nouveaux cours de littérature, comme celui proposé par la Brookline High School du Massachussets, qui applique l'idée de "traverser les frontières, à l'intérieur et à l'extérieur des États-Unis". De plus, la diminution dans la sélection, du nombre d'œuvres non contemporaines, est un obstacle à la compréhension de l'histoire du pays par les jeunes. De telles lacunes ne pourront pas être compensées par les parents qui n'ont pas beaucoup d'instruction ou qui ont été éduqués dans un pays étranger.

La cause profonde de cette tentative de "repenser le programme de littérature américaine" est le désir d'éliminer "une idéologie nationaliste oppressive qui est la face sombre du rêve américain". Mais en affaiblissant le sens de l'identité civique, jugé trop offensif, on risque, selon S. Stotsky, de faire perdre aux élèves le sens de leur responsabilité sociale. Le recul disproportionné de la littérature représentant le "courant majoritaire" de la population est également sensible dans les manuels de lecture de l'école primaire où de nombreux textes d'auteurs américains sont inspirés de civilisations étrangères.

Le dernier problème évoqué par S. Stotsky est le renversement des stéréotypes culturels. Le choix de certaines œuvres plutôt que d'autres sur un même thème (par exemple *Farewell to Manzanar* de J. Wakatsuki Houston sur l'internement des Japonais sur la Côte Ouest pendant la Seconde Guerre mondiale, *Dragonwings* de L. Yep, sur un jeune Chinois à San Francisco au début du siècle) conduit à une vision très caricaturale des Blancs violents, obtus, bigots. Cette littérature de "la culpabilité blanche" risque d'avoir un effet inverse de celui souhaité en éveillant chez les Américains moyens un ressentiment vis-à-vis de ceux qui leur apportent ce sentiment de culpabilité. D'autre part la nouvelle idéologie du "politiquement correct" condamne tous les textes qui contiennent des situations ou des personnages pouvant donner une image négative de toutes les catégories de personnes qui sont considérées comme susceptibles de subir une discrimination, ce qui pourrait entraîner une très large censure de la littérature.

Un débat général est donc nécessaire pour éviter que l'intégration des nouveaux immigrants ne soit plutôt retardée qu'accélérée par ce type de formation culturelle des jeunes. La majorité des parents d'origine étrangère souhaitent d'ailleurs que leurs enfants soient considérés comme des citoyens ordinaires. Ainsi, d'après un rapport du *New York Times*, les parents hispaniques désirent qu'un enseignement

bilingue favorise l'acquisition d'un bon anglais plutôt que la préservation de la langue et de la culture espagnoles. Quant aux responsables d'édition d'anthologies et aux professeurs, ils pourraient s'efforcer de sélectionner des œuvres mettant l'accent sur des interactions positives entre des individus de race différente et de proposer aux élèves, dans leurs rédactions, de relever des exemples de compréhension interraciale et non pas seulement des cas d'intolérance, d'injustice. Manipuler la littérature et l'histoire d'un extrême à l'autre ne peut pas favoriser la construction d'une véritable identité.

- D'après : STOTSKY, Sandra. Changes in America' s secondary school literature programs : good news and bad. *Phi Delta Kappan*, avril 1995, vol. 76, n° 8, p. 605-613.

Le post-modernisme et l'éducation

Dans cet article, M. Cole et D. Hill posent les paramètres du concept de *post-modernisme* et décrivent les problèmes afférents à ce courant d'idées et examinent de façon approfondie ses rapports avec le champ de l'éducation.

Le concept de post-modernisme apparu dans les années 50-60, est issu de trois courants de pensée :

- la défense de l'hétérogénéité de l'art (sous forme de "Pop Art", de musique "Hip Hop"...);

- les écrits post-structuralistes de penseurs français tels que : Foucault, Deleuze, Derrida, qui nient le pouvoir de structures centrales comme le capitalisme et privilégient le textualisme ou la multiplicité des lieux de pouvoir ;

- les grandes théories de la société contemporaine post-industrielle.

Les auteurs s'interrogent sur le bien-fondé de la distinction faite par de nombreux penseurs, entre un "post-modernisme réactionnaire" et un "post-modernisme progressiste" que P. Lather qualifie de "post-modernisme de résistance", l'un conduisant au nihilisme, l'autre à la participation, au dialogue et à une structure de pouvoir pluraliste. Leur conclusion est que le post-modernisme est, fondamentalement, réactionnaire, par exemple dans son rejet des analyses du déroulement historique à l'aide des enseignements des "grands récits" (cf. Lyotard) et dans son incapacité à fournir des stratégies pour modifier l'ordre social.

Selon Callinicos, Derrida ne peut étayer rationnellement ses engagements politiques "parce qu'il se dénie le droit d'analyser les arrangements sociaux qu'il rejette ou de justifier ce rejet en suggérant d'autres directions". La tentative de mariage entre les analyses post-modernistes du courant de "résistance" et la théorie critique de Marx est jugée impossible par M. Cole et D. Hill, bien que Giroux, post-moderniste, affirme que "la relation entre l'identité et la politique peut être reformulée à l'intérieur d'une politique de représentation, ouverte à la contingence, à la différence, à l'autoréflexion mais aussi capable d'un projet reconstruisant la vie publique au travers d'une solidarité démocratique". Les post-modernistes féministes ne parviennent pas à analyser les fondements de l'oppression des femmes dans le marché du travail, enracinés dans le milieu familial, ni l'utilisation du travail à temps partiel des femmes pour réorganiser

l'emploi en Grande-Bretagne. Le socialisme propose un projet d'avenir qui accorde une valeur égale aux identités subjectives que sont le sexe, la race, l'aptitude, l'âge.

La validité des idées post-modernistes dans l'éducation est examinée de façon critique à travers les affirmations de plusieurs penseurs : J. Donald (Britannique), H. Giroux et S. Aronowitz (Américains), J. Kenway (Australienne). Selon les auteurs de l'article ni Donald et Kenway, nettement engagés dans le post-modernisme, ni Giroux et Aronowitz, libertaires influencés par le post-modernisme, ne conçoivent de stratégies de réforme qui pourraient réellement s'attaquer aux formes fondamentales d'oppression.

J. Donald a consacré son travail aux programmes scolaires en Grande-Bretagne. Il ne croit pas à la possibilité d'un programme commun à tous, dans une société multiculturelle hétérogène. Il invite à écouter "les voix marginales, anormales, transgressives qui remettent en question le *nous* du dialogue politicien"... Mais il n'explique pas de quoi, ni par quoi, devrait être constitué un programme contemporain, viable. Il se contente d'appeler de ses vœux "une nouvelle écologie politique... débarrassée de l'optimisme complaisant de la *solidarité humaine* et d'une conception épique de l'histoire comme une longue marche vers l'Utopie".

J. Kenway considère favorablement en Australie l'orientation vers un langage de marché pour l'éducation, y voyant "une ère éducative nouvelle". Elle qualifie de phénomène post-moderne la triade "éducation-technologie-marché". Dans un article récent, elle intègre la vision phénoménologique des microprocessus dans l'école, datant des années 70, dans une conception post-structuraliste. Sa vision du monde laisse peu de place à la notion de classe sociale, les individus étant considérés avant tout comme des consommateurs.

Les analyses de Giroux sont inspirées des courants post-déterministes et néomarxistes britanniques et français. Dans *Post-modern education* (1991), Giroux et Aronowitz se rallient aux positions du "post-modernisme de gauche", pour présenter un projet impliquant une conception de la justice sociale inspirée par les "grands récits". Leur idée de l'école secondaire post-moderne - qui diversifie les "styles pédagogiques", permet un "apprentissage ouvert", une négociation des cours par les élèves, et fonctionne démocratiquement - ne diffère pratiquement pas de la conception que les recommandations du "Rapport Plowden" inspiraient en 1967. Or les politiques de gauche, qui en furent issues dans les années 70-80, n'ont pas réussi à

atténuer significativement les inégalités scolaires. Dans son dernier ouvrage, Giroux proclame son évolution vers le post-marxisme, mais son projet change peu. Il souhaite que les étudiants puissent "créer leurs propres textes" et "pratiquer des analyses systématiques des façons dont les cultures dominantes créent des frontières... des exclusions". Comme Donald et Kenway, Giroux sous-estime le pouvoir du capital mais contrairement à eux, il accorde avec optimisme un poids important à l'action humaine et aux intellectuels "porteurs de changement", tels que les professeurs et les travailleurs sociaux. Mais il concentre son attention sur le politique, au détriment de l'économique. Son projet d'école et de programmes ne se démarque pas d'un libéralisme de gauche teinté de radicalisme de gauche, coulé dans un discours post-moderniste.

En conclusion, les auteurs remarquent que le post-modernisme correspond à une certaine condition historico-géographique. Or l'histoire ne s'est pas arrêtée, et nous devons nous adapter, accepter que les combats soient localisés, limités. Ils soulignent les conséquences d'un post-modernisme aux conceptions fallacieuses, qui justifie idéologiquement les plans économiques et éducatifs du courant de droite, facilitant ainsi, même involontairement, l'objectif de stabilisation du capital. La rhétorique des post-"modernistes de résistance" leur paraît inefficace et, finalement, réactionnaire et ils prennent le parti d'un projet socialiste "éclairé", issu du renouveau du matérialisme historico-géographique, "en quête de l'unité à l'intérieur de la différence".

- D'après : COLF, Mike and HILL, Dave. Games of despair and rhetorics of resistance : postmodernism, education and reaction. *British Journal of Sociology of Education*, june 1995, vol. 16, n° 2, p. 165-182.

La didactique en tant que construction d'un contenu

À partir de la lecture de l'ouvrage de A. Bellack qui analyse les conduites langagières des élèves et des professeurs et différencie les significations pédagogiques et les significations substantielles du contenu des messages énoncés, l'auteur de l'article s'interroge sur les raisons de la difficulté à interpréter les résultats, à bien cerner le concept de *contenu* du discours en classe.

En observant un exemple de discours en classe analysé par J. Sinclair et M. Coulthard dans *Towards an analysis of discourse*, l'auteur constate que la structure de la leçon est la même que celle d'une leçon extraite d'un manuel de Comenius, au XVII^{ème} siècle : des objets (instruments) sont présentés, des *mots* nommant ces objets sont utilisés dans le contexte de leur utilisation courante, des *images* représentant du matériel de la même catégorie - placé en situation - sont exposés, selon une logique didactique de correspondance entre les outils, leur représentation et leurs utilisations.

P. Menck s'efforce de définir le concept allemand de *Bildung* (formation) et de comprendre dans toute sa complexité, le concept de contenu de l'enseignement en classe. *Bildung* signifie que l'être humain "brut" devra acquérir tous les attributs qui feront de lui un être véritablement humain en fonction des exigences de la société dans laquelle il est intégré. Ce processus pourra ensuite continuer ou non selon la volonté individuelle de la personne adulte. Cette formation sera obtenue en utilisant le raisonnement, le jugement, les sens, pour comprendre le monde matériel et intellectuel. Selon les pédagogues classiques "les canons du savoir que l'école propage, représentent ce qui rend les humains *humains*", reliant ainsi la didactique au curriculum.

Le contenu de ce savoir mérite d'être analysé car la question : "qu'est-ce que le travail en classe ?" est essentielle. Pour l'auteur ce travail ne traite pas de la réalité, mais d'une représentation symbolique de la réalité dans un langage codé. La discipline, qui se réfère à cette réalité, devient une *culture* lorsque l'individu est finalement formé, lorsqu'il a cultivé en lui les éléments objectifs de son humanité. Les apports culturels sont sélectionnés à l'intérieur de la culture dominante par l'autorité politique et dans l'intérêt des jeunes par l'autorité pédagogique. Ces processus de sélection font l'objet de conceptions théoriques et de recherches empiriques. Et c'est le profes-

seur qui, en dernière instance, choisit ce qui concilie les intérêts des enfants et ceux de la culture dominante.

Il reste à s'interroger sur les activités cognitives ayant pour objet d'assimiler ces éléments de culture disciplinaire, qui selon Bellack se composent de processus analytiques, empiriques et évaluatifs. Des activités plutôt physiques (*Handlung*) et des activités d'apprentissage visant à "reconstruire les processus psychiques internes en termes psychologiques pour les cadrer dans le processus pédagogique" sont évoqués, mais P. Menck préfère voir dans le travail de classe une *interprétation*, c'est-à-dire, selon sa propre approche herméneutique, un travail dans lequel des éléments d'un texte (au sens large du terme) sont renforcés par les éléments contextuels d'une manière signifiante pour les participants. La tradition didactique propose des actions qui sont adaptées à "l'objectif d'interpréter, comprendre, s'approprier l'objet". L'une de ces méthodes est le dialogue socratique particulièrement adapté à l'interprétation des questions de morale. Le cours magistral est également un moyen de stimuler l'intelligence de l'auditoire, sa capacité de générer des idées. Un travail manuel bien conçu peut lui aussi développer des qualités d'interprétation : si les enfants construisent un plan de leur ville, ils prennent conscience de l'espace entre eux et leur domicile, ils interprètent l'environnement géographique.

Cette conception interprétative permet à l'auteur de parler de "construction didactique de la réalité" et de reconnaître les interrelations chargées de sens entre les actions individuelles : ainsi les mesures pédagogiques, prises dans un certain ordre, sont signifiantes. Les pratiques de stimulus/réaction (questions/ réponses), de reproche et de louange, sont des moyens de maintenir le rythme de cheminement pédagogique.

La réflexion sur le travail de classe doit tenir compte de la différence de finalité entre celui-ci et le travail productif à l'échelle de la société : il n'a pas d'utilité directement économique, mais une utilité pédagogique (par exemple, un abri pour oiseaux construit par un enfant ne sera pas un produit performant sur le plan commercial mais il aura permis à l'enfant d'établir des relations entre le monde humain et le monde animal, d'un point de vue écologique et économique, il sera donc *utile* en tant que signe d'une acquisition de l'enfant). C'est l'objectif pédagogique qui légitime le travail scolaire et non pas l'objectif purement utilitaire. Et l'auteur est ainsi amené à s'interroger sur l'image du monde qui émerge du travail scolaire et que les élèves sont supposés adopter.

Pour tenter d'éclairer cette interrogation, P. Menck observe l'application du concept de construction de la réalité dans un cours d'art, suivi par des élèves de 10ème année au *Gymnasium*, ce cours étant consacré à l'architecture et visant à développer "l'esprit d'observation, des idées personnelles, des méthodes de représentation". Trois leçons ont été observées et enregistrées au magnétoscope. Elles correspondent à la phase "productive" du cours : après une série de leçons sur l'histoire de l'architecture, les élèves expérimentaient une technique - le dessin à la plume - afin de rendre la texture d'un élément de la construction d'une façade - en l'occurrence une brique. Le schéma de la leçon utilisé par le professeur était celui (classique) des techniques et de leur effet (les techniques - points, hachures - ayant pour but d'obtenir "l'effet d'une pierre"). Deux adolescentes, observées plus particulièrement, ont réalisé le travail différemment : l'une en dessinant la brique avec son imagination, l'autre en observant minutieusement le modèle. Ces deux interprétations différentes ont été permises par le professeur dont l'objectif était le résultat final, l'obtention de "l'aspect pierre". L'accent a été mis par l'enseignant sur la méthode d'interprétation de la réalité (la brique, la façade architecturale), à savoir la technique du dessin à la plume. L'intérêt pédagogique du professeur était centré sur le processus de production, plus que sur le produit lui-même, comme en témoignent les enregistrements des discussions pendant le cours. Ce professeur a expliqué que la construction rigoureuse, ordonnée du cours, avec des instructions précises et une évaluation formelle, était nécessaire en art comme dans une autre discipline : la cohérence est pour lui un principe fondamental de l'enseignant.

Cette conception didactique met une nouvelle fois en lumière la démarche de légitimation pédagogique de la leçon et souligne le lien entre le travail de classe et le contexte qui définit le contenu des leçons.

Les théoriciens de la didactique et les enseignants se plaignent fréquemment de la coupure entre le microcosme de l'école et le monde réel. Pour P. Menck, c'est précisément parce que l'école n'est pas le monde du travail à la chaîne ou le bureau de l'architecte, qu'elle offre une contribution spécifique à la société, celle de la formation progressive et cohérente de l'enfant.

- D'après : MENCK, Pierre. Didactics as construction of content. *Journal of Curriculum Studies*, july-aug. 1995, vol. 27, n° 4, p. 353-371.