

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- *Vers la "McDonaldisation" de l'enseignement supérieur ?* 116
- *L'identité professionnelle de l'enseignant dans une perspective vygotkienne* 119
- *L'orientation professionnelle à la fin de l'école secondaire au Japon : variation au sein d'une même classe sociale* 123
- *L'expérience des moqueries et brimades à l'école, son influence ultérieure* 127
- *L'échec scolaire et la responsabilité des enseignants* 130
- *L'accès à l'enseignement supérieur des Australiens défavorisés : vers des schémas alternatifs* 134

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 37, 1996

Vers la "McDonaldisation" de l'enseignement supérieur ?

D. Hartley centre son étude sur l'évolution de l'enseignement en Écosse, qui est progressivement réformé à tous les niveaux. Les décideurs élaborent actuellement la transformation de l'éducation secondaire terminale et universitaire. Sous couvert d'une recherche d'excellence, d'efficacité, le système d'évaluation interne des universités est remplacé par une inspection externe évaluant l'enseignement et la recherche, non sans conséquences financières. Selon D. Hartley, la société évolue vers une rationalisation bureaucratique qui atteint aussi bien l'éducation que le travail ou les loisirs, et il le démontre dans cet article.

L'auteur situe le début des réformes radicales des moyens et des objectifs de la scolarité britannique en 1976 (après le discours du Premier ministre Callaghan au Ruskin College). Après une période de forte démocratisation de l'éducation, une fracture s'est dessinée dans les années 70 et l'État providence a dû s'adapter à la loi de marché. Les ressources, bien qu'inchangées, ont été réparties différemment au détriment de l'enseignement public, qui a vu son budget baisser. Le gouvernement central a accentué son contrôle, tout en confiant aux localités et aux professionnels la responsabilité des stratégies permettant d'atteindre les objectifs fixés.

Selon Ritzer, la chaîne McDonald – obéissant aux principes d'efficacité, de quantification, de prédiction, de technologie non-humaine – est "une métaphore de la rationalisation continue de la société moderne". L'efficacité de McDonald consiste à gérer le temps, l'espace, les personnes, avec un maximum d'impersonnalité et de rapidité. Dans l'enseignement, la notation pourrait être assurée par des ordinateurs, ce qui implique que le produit fourni soit parfaitement définissable. La *quantification* consiste à rendre objectif ce qui est habituellement subjectif (donc susceptible de contestation) afin de le rendre mesurable, donc comparable dans une optique de compétition. La notation des professeurs par les élèves, le décompte du nombre de publications, le calcul de la fréquence de citations d'un ouvrage sont, selon Ritzer, une dérive du même type, dans le secteur de l'éducation.

La volonté de prédiction conduit à la mise en place de moyens technologiques matériels en remplacement des savoir-faire humains. Ritzer souligne la menace d'une déshumanisation maximum de l'éducation par "l'élimination du professeur et donc de l'interaction humaine entre professeur et élève."

En ce qui concerne l'Écosse, l'enseignement complémentaire (*further education*) a déjà été réformé "rationnellement" (D. Hartley en retrace l'historique). L'enseignement supérieur, relevant désormais de la compétence du Scottish Office, risque de se voir appliquer le même schéma de réforme que l'enseignement complémentaire. Un récent rapport intitulé "*Teaching and learning in an expanding higher education system* (McFarlane Report, 1992), marque l'évolution d'un "corporatisme aristocratique", vers un "pur instrumentalisme". L'efficacité prend le pas sur l'équité souhaitée par le Robbins Report. Pour l'éducation, cette efficacité se traduit par un système de "quasi-marché", différent du libre échange, mais supposant également la compétition. Et désormais le financement de l'enseignement supérieur est assujéti à la performance au lieu de la précéder. Dans l'optique d'une gestion productive du temps, l'idée d'un troisième "semestre" universitaire est proposée pour augmenter les effectifs d'étudiants. L'utilisation des ressources "en ligne", l'augmentation du travail à la maison réduisant les besoins en espace, le partage d'une place de travail peut exister à l'université comme dans l'entreprise. De plus, l'anglais étant la langue universelle, les "produits pédagogiques" ont un vaste marché potentiel. Le déclin des relations "face à face", le moindre apport de "programme diffus" (qui était transmis par l'emploi du temps, le style de l'enseignement, l'environnement architectural) mettent en péril le patrimoine de notre culture générale. La standardisation des contenus et des modes d'évaluation est un objectif du McFarlane Report qui recherche "la compatibilité des règles affectant l'admission, les cours, les certifications dans toutes les universités". L'idée d'une cooptation du consommateur en tant que coproducteur du produit, au niveau de l'université, risque de conduire l'étudiant à "nager dans une mer d'informations" pour participer à son propre apprentissage.

L'idée de quantifier le qualitatif – les moyens et les fins – gagne du terrain dans l'enseignement supérieur : par exemple, onze aspects de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage eux-mêmes subdivisés en éléments, ont été répertoriés pour établir un *cadre qualitatif*. De même que la validité des tableaux de classement des écoles selon les

performances des élèves est fortement contestée car elle ne prend pas en compte la notion de *valeur ajoutée*, les listes de critères d'évaluation sont d'une fiabilité discutable, bien que certains décideurs estiment que la compétition en soi favorise l'amélioration de la qualité. Pour faciliter les prévisions, la *normalisation du produit* est, selon l'explication de Ritzer, désirable face à l'hétérogénéité du système des examens dans les divers établissements d'enseignement supérieur, le gouvernement commence à "inviter" les universités écossaises à instaurer des sujets d'examen communs, premier pas vers des normes nationales pour les universités. Les débats actuels sur une "baisse de niveau" des études supérieures préfigurent cette évolution, qui marquerait d'ailleurs une convergence entre le système d'enseignement supérieur britannique et celui d'autres pays européens. L'idée d'un programme contrôlé par le gouvernement n'est plus inconcevable, elle est d'ailleurs déjà appliquée à la formation des professeurs en université qui suit les directives de l'Agence de formation des enseignants. Dans le domaine des professions libérales, la notion d'intérêt public favorise l'introduction par le gouvernement d'un tronc minimum requis, qui est déjà ébauchée aux échelons bas des professions médicales. La séparation traditionnelle entre éducation complémentaire et enseignement supérieur risque elle aussi de faire place à un système intégré adoptant le modèle – centré sur l'apprenant, modulaire – de l'éducation complémentaire. Le Pr. McFarlane a souligné "le rôle indispensable" de la technologie pour construire "les futurs environnements de soutien de l'apprentissage". Le développement intense de ces technologies conduirait à une sorte d'*Open University* hybride, avec des "crédits" transférables à l'intérieur du secteur de l'enseignement supérieur et un renforcement du contrôle de la qualité par un processus d'audit, normalement opéré par des pairs et accepté au nom du professionnalisme, mais graduellement supervisé par l'État.

Dans cet article, D. Hartley a utilisé le concept de "McDonaldisation" comme un instrument heuristique permettant de clarifier l'évolution de l'enseignement supérieur britannique vers une production de masse. Son autonomie traditionnelle est ébranlée. Les pressions sont importantes pour que les universités, comme les écoles, se plient aux lois de la concurrence, en étant évaluées sur la base de normes nationales de performances et pour qu'elles soient intégrées aux réseaux scolaires régionaux. La charge fiscale de la nation – trop lourde – et l'avènement de la culture post-moderne impliquent des changements profonds à long terme. Les institutions éducatives doi-

vent s'adapter à un environnement économique, mais aussi culturel, instable. Le système d'enseignement supérieur devra user d'un code à double sens "qui continue mais aussi transcende le modernisme." Et le gouvernement devra maintenir l'équilibre entre deux forces opposées, l'une assurant la flexibilité, le choix et l'autre, un contrôle centralisé.

- D'après : HARTLEY, David. The "McDonaldization" of higher education : food for thought ? *Oxford Review of Education*, 1995, vol. 21, n° 4, p. 409-423.

L'identité professionnelle de l'enseignant dans une perspective vygotskienne

Elna N. Lempert Shepel constate le regain d'intérêt pour les travaux de Vygotsky et de ses disciples, notamment en Russie, où grâce à la perestroïka, des changements importants dans les conceptions de l'éducation se sont produits. Dans cette perspective, elle réexamine les principaux points de la théorie historico-culturelle du développement de Vygotsky, point de départ d'une recherche actuelle, à laquelle l'auteur a participé, sur une culture du développement concernant la formation des enseignants.

L'auteur rappelle que la méthode de pensée élaborée par Vygotsky est notamment fondée sur le paradigme du *possible* : l'humanité, la liberté de l'être sont des *possibles* qui signifient la conscience d'une possibilité de choix réfléchi par opposition au simple fait d'exister. Le passage d'une forme naturelle de comportement à une forme construite, choisie, de conduite est une condition nécessaire (mais non suffisante) pour atteindre la liberté. Et cette dialectique de la liberté fonctionne dans un contexte social, politique, éducatif spécifique : les individus intériorisent les fonctions psychologiques supérieures pour en faire les agents d'activités porteuses d'une signification sociale. P. Freire a souligné l'importance de la pensée critique en tant qu'outil

de réflexion, d'analyse permettant à l'homme de se libérer d'une subordination à la conscience d'un maître. Dans la tradition russe, la subjectivité est examinée en termes d'action socialement pertinente, de réflexion théorique et de conduite choisie : le sujet qui réfléchit sur son propre apprentissage devient le maître de son acte d'apprendre. La pensée théorique, contrairement à la pensée empirique, relie les phénomènes en un système, permettant ainsi de généraliser, de prédire.

Dans les années 90, une nouvelle génération de penseurs a ressenti le besoin de revenir aux concepts originels développés par Vygotsky pour des raisons historiques et socio-politiques : en Russie, trois générations d'adeptes de Vygotsky avaient lutté dans un contexte totalitaire, à présent le concept historico-culturel est devenu "politiquement correct", de plus un dialogue international s'est établi entre les spécialistes russes, européens et américains de Vygotsky.

Cet article nourrit la dialectique du développement conceptuel, en signalant les différences d'interprétation entre les diverses communautés scientifiques. La zone de développement proximal est conçue par Vygotsky comme "la distance entre le niveau de développement effectif déterminé par la résolution de problème autonome et le niveau de développement potentiel, déterminé par la capacité de résoudre des problèmes grâce à la supervision d'adultes ou la collaboration avec les pairs les plus doués". La part de ce qui est créé, reconstruit, redécouvert, en liaison avec la zone de développement proximal, offre matière à discussion parmi les experts. Le concept d'*état social de développement* qui influença la théorie d'Elkonin, cerne un système de liaison entre l'enfant, ses pairs, les adultes, qui permet à un enfant, à un âge donné, d'acquérir de nouveaux éléments de sa personnalité, à partir d'une réalité sociale. L'*activité* est un concept fondamental pour l'éducation du développement : elle est pour Vygotsky la manifestation de la conscience ; ainsi l'activité d'apprendre permet la naissance d'une pensée théorique : "l'activité est une forme de transmission de la culture". Par la suite, psychologues et pédagogues concepteurs de programmes dans les écoles expérimentales russes ont identifié l'*acte* comme une unité d'activité : les relations entre différentes actions se manifestent dans une activité. La méthodologie de Vygotsky a également suscité au cours des dernières années des discussions au plan international, en raison de sa validité dans divers domaines de recherche : le principe de l'analyse socio-culturelle, l'utilisation de

modèles comme artefacts culturels pour élaborer une prédiction ont eu un impact important. L'analyse d'unité, par opposition à la simple analyse d'éléments, permet d'examiner l'école comme un système de relations, à partir duquel des contradictions dialectiques stimulent le développement. Ce concept mériterait d'être plus approfondi ainsi que la recherche sur la dimension émotionnelle de l'action humaine dans une culture, dans le cadre de l'éducation du développement. Le concept de pensée réflexive défini par Dewey est proche de la vision de Vygotsky mais pour ce dernier, qui utilise peu le terme "réflexion", cette pensée est "un espace en devenir" pour une nouvelle pensée, un pont entre le passé et une nouvelle image de soi dans l'avenir, une objectivation du comportement grâce à la médiation des signes.

Récemment un projet de programme d'éducation du développement pour les enseignants a été conçu sur la base du concept historico-culturel de Vygotsky, entraînant de nombreuses interrogations, que E.N. Lempert Shepel évoque. Le professionnalisme dépend de la capacité d'évolution personnelle dans un monde en transformation permanente. Or, il est difficile, dans ce contexte, de trouver son identité, ce qui réactualise le débat sur l'importance du concept d'*identité culturelle*, défini par le philosophe de l'histoire Herder, comme le besoin humain d'appartenance à un groupe (par des liens de langage, de mémoire collective). Selon l'auteur de l'article, l'influence de l'identité professionnelle sur la construction d'une image de soi est sous-estimée. Le professeur doit choisir parmi diverses communautés éducatives ayant différentes identités professionnelles collectives. Chaque communauté d'apprenants se réfère à une école de pensée, à des normes de communication spécifiques : parfois ces normes, ces stratégies, sont très conscientes, parfois elles sont diffuses : ainsi en Angleterre les enseignants d'école primaire respectent inconsciemment un système de valeur issu de la théorie piagétienne du développement de l'enfant. L'utilité d'une prise de conscience de la philosophie qui sous-tend telle ou telle pédagogie est controversée. Mais dans une perspective vygostkienne, cette conscience est indispensable à l'autodétermination professionnelle, puisque les stratégies sont fondées sur un savoir métacontextuel. Cette conscience est également nécessaire au professeur vu comme un médiateur culturel.

L'application au domaine éducatif de la théorie historico-culturelle dépendra d'une reconceptualisation de la théorie de l'évolution professionnelle et d'un programme de développement de la formation

des enseignants. Dans la perspective vygotkienne, l'enseignant est aussi un chercheur : l'élève-maître doit donc être formé à l'apprentissage par investigation. L'autodétermination professionnelle est l'un des instruments de la progression de l'enseignant. L'éducation du développement est un système holistique incluant une dimension externe, philosophique et une dimension interne, qui intègre des ensembles d'activités psychologiques. Selon la vision de Vygotsky, un plan d'éducation du développement idéal est un système psychologique supérieur fonctionnant grâce à la médiation d'activités spécifiques. La maîtrise professionnelle d'un système éducatif implique l'intériorisation de ce plan idéal. L'apprentissage du professeur est une activité de production de sens. L'enseignant doit construire son propre cadre de référence. La conception d'une action pédagogique présuppose un choix éclairé des objectifs et une capacité d'objectiver ses propres processus psychologiques, sa pensée, ce qui exige du professeur de maîtriser l'instrument culturel de cette objectivation. Le futur maître a besoin de faire l'expérience d'un conflit cognitif lors d'une tâche d'apprentissage spécifique, de construire un outil culturel pour résoudre ce conflit.

Pour faire de l'élève maître un acteur de son apprentissage, on doit concevoir un programme d'éducation du développement pour les professeurs contenant un système de concepts psychopédagogiques. Dans un tel programme, une session de formation comprend l'implication de l'enseignant dans la discussion des points de vue de philosophes, de psychologues, d'éducateurs, sur un problème conceptuel réel, la modélisation, la proposition d'activités permettant l'autodétermination professionnelle, une organisation – individuelle et en commun – des formes et des contenus des activités, l'application du principe d'analyse et de réflexion à chaque étape du programme (cette double capacité favorise le développement de la subjectivité, qui permet à l'enseignant de prendre position professionnellement).

Un système pédagogique est choisi en pleine conscience, après une analyse des divers possibles et une réflexion de l'enseignant sur ses propres valeurs. L'enseignant se crée une identité en forgeant sa position professionnelle en quatre étapes :

- la prise de conscience des contextes de l'activité professionnelle ;
- l'examen critique de ses propres carences, de ses stéréotypes professionnels ;
- la maîtrise du système d'éducation ;

- la modification de son image et de son action dans le contexte d'une culture spécifique.

- D'après : LEMPERT SHEPEL, Elina N. Teacher self-identification in culture from Vygotsky's developmental perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, dec. 1995, vol. 26, n° 4, p. 425-442.

L'orientation professionnelle à la fin de l'école secondaire au Japon : variation au sein d'une même classe sociale

K. Okano examine dans cet article les mécanismes qui différencient les choix d'avenir des jeunes qui terminent des études secondaires ne conduisant pas à la poursuite d'études supérieures et qui appartiennent à un milieu peu favorisé (économiquement et/ou culturellement). Son enquête ethnographique a porté sur l'observation durant un an, de 92 élèves de classe terminale dans deux écoles à vocation technique et professionnelle d'une ville de 1,5 million d'habitants entourée d'une zone d'activité industrielle. Ces jeunes ont été suivis durant des cours, des visites éducatives, des cérémonies. Ils étaient répartis dans 3 classes : une "3eD" (informatique), une "3eI" (ameublement intérieur), une "3eMA" (mécanique). L'auteur a réuni des informations, des documents scolaires et extra-scolaires, des photographies, il a observé les élèves à l'extérieur, organisé des entrevues semi-structurées, examiné les points de vue des élèves et des professeurs concernant les processus de prise de décision.

L'auteur précise que la hiérarchisation des écoles secondaires du second cycle est forte au Japon et que les écoles professionnelles, peu cotées, conduisent à des emplois de masse. Si la différence de trajectoire des élèves selon le "standing" de leur école et de leur famille est évidente, l'auteur s'intéresse ici aux processus qui permettent d'infléchir la trajectoire des élèves dans un contexte commun de condition sociale. Les écoles professionnelles et techniques japonaises possèdent

un véritable système tripartite d'orientation et de placement des élèves impliquant l'école, l'employeur et une agence gouvernementale pour l'emploi qui procure à tous les élèves un réseau d'accointances. Un professeur principal guide ses élèves et les prépare aux examens d'embauche. Ceux-ci ont donc accès aux mêmes ressources objectives mais à un micro-niveau d'interaction, la façon dont ils perçoivent et activent ces ressources les conduit à satisfaire ou non leurs aspirations. L'auteur utilise comme instrument analytique le concept d'*habitus* défini par Bourdieu comme une construction permettant de s'adapter aux changements de situations, aux tâches diverses – ici la prise de décision professionnelle – et continuellement remaniée à travers les expériences de socialisation. L'*habitus* favorise des pratiques qui reproduisent la situation sociale de l'acteur, mais ne les détermine pas.

Le présent article est centré sur l'analyse de quatre cas d'élèves parmi les 92 précités. Ces élèves appartiennent à des familles des classes inférieures et ont l'intention d'entrer directement dans le monde du travail, à la fin de l'école secondaire. Une observation très fine permet cependant de différencier leurs comportements individuels. Yasuo, élève de "3eI" fait partie d'une famille marquée par le système des castes, encore victime de discrimination et donc assistée par le gouvernement. Il a renoncé à l'espoir d'être un professionnel du base-ball, faute d'une capacité suffisante. Il a choisi la filière "ameublement", souhaité devenir décorateur d'intérieur, puis s'est contenté de l'orientation vers la fabrication de meubles. Son père, couvreur, lui a déconseillé de travailler avec lui. Il a finalement renoncé à poser sa candidature, malgré les conseils de son professeur, à une fabrique de meubles, d'autres élèves plus brillants que lui étant candidats. Sur les conseils de sa mère (femme au foyer), il a demandé un emploi de doc-ker dans une compagnie qu'elle connaissait et jugeait fiable.

Sumio, de père ouvrier et de mère employée, a renoncé à entrer dans la filière générale sur le conseil de son professeur de collège, se contentant de la classe professionnelle de 3eI. Il s'est passionné pour la musique, souhaitant travailler dans ce domaine. Finalement après avoir pris les avis des pairs, du professeur et du directeur de l'orientation, ces deux derniers favorables à un essai dans la musique, il a privilégié la stabilité d'un emploi dans la fabrication de meubles et choisi dans sa liste la compagnie préférée par sa mère, qui l'a recruté malgré des notes scolaires faibles.

La comparaison de ces deux cas révèle que l'habitus de Yasuo l'incitait au pessimisme. Il s'est éliminé de la compétition et a adapté ses aspirations à ce qu'il considérait comme des "possibilités objectives" ; il a sous-estimé les services d'aide de l'école et compté plutôt sur une introduction de sa mère, qui n'a d'ailleurs pas été nécessaire. Les potentiels scolaires de Yasuo et Sumio étaient similaires, mais ils en avaient une perception différente. De plus Yasuo ne faisait pas confiance à l'école malgré les exemples de démarches spécifiques des orienteurs pour répondre aux aspirations professionnelles de certains élèves. L'habitus de Yasuo semble être le fruit d'expériences scolaires négatives, révélées par des conversations défaitistes de sa part. Il a des ressources familiales une perception plus favorable. Sumio était disposé à utiliser les ressources de l'école ; il a analysé les différents avis qu'il avait sollicités et finalement choisi la sécurité : son habitus l'a empêché d'estimer qu'il pouvait utiliser ces ressources.

Makio, élève de "3eMA" fait partie du club d'athlétisme, a de bonnes relations avec ses camarades. Son père possède deux petits ateliers de carrosserie automobile, sa mère participe aux tâches administratives. Aimant la chanson, la musique, il ne pensait pas à son avenir à l'âge du collège, ne s'intéressait pas à l'université. Depuis, il a changé d'opinion mais considère que cette école technique n'ouvre pas l'accès aux bonnes universités, donc il y renonce par réalisme et accepte de travailler avec son père, à la demande de sa mère, parce qu'il estime l'entreprise saine (bien qu'il n'ait pas de points de comparaison). Malgré plusieurs avis, notamment celui du professeur principal lui conseillant d'acquiescer d'abord une expérience dans une entreprise différente, sa décision reste inchangée.

Kanji est un élève décontracté, en "3eI", dont le père fabrique des chaussures dans un petit atelier, la mère l'aidant à temps partiel. Au collège il était attiré par les professions du cinéma puis il a opté pour la filière de l'ameublement car il aimait le dessin et non pas les études classiques. Il a songé à son métier seulement en troisième année. Son père lui a déconseillé de continuer sa propre tâche, que d'ailleurs Kanji juge ingrate. Son père et son professeur ont soutenu son choix d'étudier le dessin industriel. Parmi les propositions d'embauche il a choisi de postuler en dessin industriel dans une firme célèbre, bien que le professeur lui ait signalé le niveau scolaire élevé, exigé par cette firme et que des camarades l'aient jugé insuffisamment qualifié. Kanji a pris le risque et a obtenu le poste.

Les deux élèves connaissaient les capacités d'information et de mise en relation professionnelle de l'école, mais leur idée de la valeur de cette information pour eux-mêmes différait en fonction du contexte familial : Kanji ne comptait pas sur les appuis relationnels ou économiques de sa famille ; son expérience l'avait dégoûté du travail manuel. La comparaison des influences parentales entre Kanji, Yasuo et Makio révèle que Yasuo comme Kanji avaient été dissuadés par leurs pères de reprendre le travail familial mais en outre, l'habitus de Kanji était caractérisé par une aversion pour le travail de son père, ce qui l'a incité malgré de faibles références scolaires, à utiliser les ressources de l'école pour obtenir un emploi. Le père de Makio consentait à ce que son fils lui succède dans son travail ou à lui payer des études universitaires. L'habitus de Makio n'était pas réellement incitatif pour l'orientation universitaire : son entourage n'avait pas fréquenté l'université et il ne connaissait pas bien les opportunités offertes par celle-ci. Il n'a donc pas été dans un environnement propice à l'exploitation des ressources économiques de la famille. Si les élèves ne distinguent pas de ressources familiales positives pour l'obtention d'un travail, ils s'intéressent plus aux ressources de l'école et comptent sur elles. Quand les élèves ont le sentiment que l'école dispose, pour eux spécifiquement, de peu de ressources valides, ils recherchent les ressources familiales. Or, dans ces milieux peu favorisés les ressources *objectives* des familles sont faibles : ainsi Yasuo ne comptant pas sur l'école s'est privé de l'opportunité de travailler dans l'ameublement pour devenir docker. Dans la majorité des cas il n'y a pas exclusion des ressources scolaires ou familiales mais une comparaison de l'intérêt des deux et un choix : ainsi Makio a apprécié l'aide de l'école et de la famille puis choisi les ressources familiales. Inversement, une autre élève, Shino, a refusé de profiter d'une recommandation parentale pour un emploi à la poste, jugé "préférable" par la famille à l'emploi d'opératrice dans une firme de logiciels qu'elle a choisi et obtenu.

Ces observations montrent que la perception qu'ont les individus de l'offre de service de l'école en matière de recherche d'emploi est affectée par leur perception des ressources de leur propre famille et inversement. De plus, la valeur relative de ces deux types de ressources pour leur cas personnel, influence également leur stratégie d'utilisation de ces ressources. L'environnement personnel de l'élève crée ces variations de perception. De plus, l'élève, pour utiliser les facilités offertes, doit d'abord posséder certaines compétences (tra-

duites par les notes scolaires, les certificats professionnels) : les ressources sont disponibles *objectivement* mais restent inaccessibles aux élèves trop peu performants. Enfin il existe des interactions entre l'habitus et les ressources objectives : à connaissance égale des services disponibles certains élèves s'évaluent comme moins capables que d'autres d'être sélectionnés ; à notes égales certains abandonnent telle ambition professionnelle. D'autres compensent une médiocrité scolaire par un talent sportif qui améliore leur image. Enfin de nombreux élèves de milieu défavorisé s'interdisent l'accès à l'université malgré leurs capacités ; l'utilisation optimum des ressources dépend d'un habitus approprié. Mais les pratiques de choix ne sont pas déterminées par l'habitus. La façon de fournir les ressources influe aussi : les actions d'intervention de la famille, des professeurs principaux sont importantes. On voit ici qu'aux "contraintes tangibles" (économiques) se combinent des "contraintes intangibles" (habitus, culture) qui produisent une différenciation à l'intérieur d'une même classe sociale.

- D'après : OKANO, Kaori. Habitus and intra-class differentiation : non university-bound students in Japan. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, oct-déc 1995, vol. 8, n° 4, p. 357-369.

L'expérience des moqueries et brimades à l'école, son influence ultérieure

De nombreuses recherches ont été menées sur l'organisation scolaire et le contenu de l'enseignement, mais fort peu sur l'expérience de l'école vécue par les enfants. Un aspect important de cette expérience est le sentiment d'exclusion. L'auteur de cet article s'intéresse particulièrement aux conséquences à moyen terme des brimades infligées et subies à l'école.

Le rejet, verbal et/ou physique subi, est considéré comme un prédicteur d'abandon scolaire et de délinquance (cf. Parker et Asher, Patterson) tandis que l'agressivité manifestée semble préfigurer des

comportements criminels ultérieurs (cf. Robins, Huesman). Mais la nature et les raisons sous-jacentes de ces actes de brimade restent obscures, seule l'ampleur du problème est reconnue : près de 30 % des enfants sont victimes de brimades au sens étroit du terme (violences physiques ou verbales *évidentes*). Des formes plus indirectes d'agression psychologique sont expérimentées ou encouragées par l'ensemble des enfants. Certaines vexations peuvent être infligées par les professeurs eux-mêmes. Durant la période de passage entre l'école primaire et secondaire, l'appréhension des mauvais traitements a de lourdes répercussions psychologiques (selon l'enquête de Kidscape, 8 % des élèves sont effrayés au point de refuser d'aller à l'école, de tomber malade, voire de tenter un suicide).

Jusqu'à présent la majorité des enquêtes sur les brimades ont utilisé des méthodes quantitatives conduisant à une vision stéréotypée des auteurs et des actes d'agression. La recherche en cours, dont les premiers résultats sont rapportés ici, fait apparaître un schéma d'évolution vers la délinquance dans lequel la participation aux brimades est l'un des facteurs de déviance. De longues entrevues semi-structurées ont été menées avec 25 jeunes délinquants entre 16 et 21 ans (assurés de l'anonymat), dans deux institutions spécialisées (une majorité de garçons, conformément aux proportions globales). Les questions étaient ouvertes, non directives afin d'éviter les réponses préconçues ; le thème central (les brimades) n'était pas dévoilé aux sujets interrogés : la conversation permettait au jeune d'évoquer son expérience globale de l'environnement scolaire (l'enseignement, les relations avec les professeurs, avec les pairs, l'atmosphère familiale). En ce qui concerne les brimades, la priorité était donnée aux perceptions issues de l'expérience individuelle, en tant qu'acteur et qu'objet de maltraitance. Ainsi les chercheurs ont pu explorer les schémas de pensée de jeunes déviants et constater une communauté de styles, d'attitudes, de circonstances, parmi ces jeunes, garçons et filles. Un modèle théorique inductif, plutôt qu'hypothético-déductif, a été suivi.

Tous les jeunes interrogés ont insisté sur l'atmosphère d'agression, de provocation qui envahit l'environnement scolaire, les formes psychologiques de sévice étant aussi importantes que les violences. Les railleries, les "bagarres" modérées, sont cependant considérées comme une partie intégrante de la vie scolaire, une épreuve de passage à la vie adulte. Les stratégies anti-brimades sont habituellement focalisées sur les actes blessants intentionnels, répétitifs. L'enquête

révèle que des remarques, des moqueries jugées insignifiantes par leurs auteurs, créent de graves dommages psychologiques chez les victimes prises pour cible, (elles constituent souvent une forme subtile de sexisme, de racisme ou de mépris social). Les contraintes de la politique d'efficacité peuvent conduire des professeurs à distinguer négativement certains élèves, créant le sentiment d'un rejet par le système scolaire, qui peut se cumuler avec d'autres champs d'exclusion. L'incapacité de répondre aux attentes scolaires moyennes peut sensibiliser trop fortement l'élève aux critiques. Beaucoup des jeunes interrogés ont souffert d'être singularisés par les professeurs, ou niés dans leurs efforts. Le fait d'être classé comme différent du groupe des pairs, pour des raisons physiques, familiales et en conséquence d'être choisi pour cible, a été expérimenté par la plupart des jeunes interrogés, qui deviennent à leur tour agresseurs, à défaut d'avoir pu développer des stratégies de minimisation des critiques. Dans ce cas, les agresseurs se conçoivent eux-mêmes comme victimes de provocations, tout en reconnaissant leur manque de contrôle de leurs impulsions violentes. Cette forte agressivité réactive trouvait généralement son origine dans les situations familiales traumatisantes. L'enquête démontre que les violences sont toujours précédées par des provocations verbales. Dans le cas de cette enquête sur de jeunes délinquants, les victimes étant aussi offenseurs, une typologie de ces deux catégories d'élèves n'est pas pertinente. Le recours aux brimades apparaît comme une stratégie de compensation du rejet par les pairs et d'obtention d'un statut respecté. La majorité des jeunes ne se voient pas d'ailleurs comme *offenseurs* mais comme *défensifs*.

C. Cullingford et J. Morrison concluent qu'il faut réviser la notion d'intentionnalité de la brimade et s'intéresser au résultat concret, c'est-à-dire au sentiment de la victime, à son préjudice physique ou moral. De même les offenseurs et les victimes ne peuvent être étudiés isolément car les comportements agressifs sont l'enchaînement d'une série d'interactions (plaisanteries, sarcasmes, insultes...). Les brimades physiques et verbales doivent être considérées dans le contexte de comportements sociaux ordinaires. Nombre de comportements qui n'entrent pas dans la définition classique des brimades ont un impact psychologique très négatif sur le sujet visé. Des psychologues (Pikas, Maines et Robinson...) ont proposé des méthodes d'amélioration de la communication et de l'écoute permettant aux enfants de dénouer les conflits. D'autres (Besag, Stephenson...) suggèrent des stratégies pratiques incluant une surveillance, une guidance efficaces des adultes

permettant la prévention des actes offensifs. Mais actuellement les résultats sont peu probants car l'étendue des brimades est méconnue, ainsi que l'effet de ces brimades sur la vie ultérieure des enfants. On a seulement constaté dans cette recherche une cohérence des justifications des offenseurs, qui invoquent des forces extérieures plutôt qu'un choix délibéré de la violence. Le type de culture mentale issu des expériences de brimade, la corrélation entre ces attitudes provocatrices, belliqueuses et la criminalité ultérieure doivent faire l'objet d'investigations plus approfondies, que cette étude oriente vers une exploration des valeurs, des motivations des individus présentant des schémas de personnalité "différents" de la norme.

- D'après : CULLINGFORD, Cedric and MORRISON, Jenny. Bullying as a formative influence : the relationship between experience of school and criminality. *British Educational Research Journal*, 1995, vol. 21, n° 5, p. 547-560.

L'échec scolaire et la responsabilité des enseignants

La responsabilisation des enseignants est un des éléments constitutifs de ce que les anglo-saxons appellent la *professionnalisation* du métier d'éducateur : au delà de la responsabilité morale, le professeur a, comme le médecin, une relative obligation de résultats. La revalorisation du statut de l'enseignant passe par une formation initiale qui s'attache à la responsabilisation vis-à-vis des effets produits par ses démarches pédagogiques. Dans le cadre de cette conception professionnelle, J. Beckers a mené une étude sur l'opinion des élèves-enseignants belges, quant aux causes de l'échec scolaire et à l'utilité du redoublement.

L'enquête a été conduite auprès de trois groupes de futurs enseignants. En 1990-91 un groupe de 136 élèves-maîtres, en deuxième année de formation, répartis dans cinq écoles normales de la région liégeoise et ayant déjà effectué un stage pratique long, ont répondu à un questionnaire comportant plusieurs questions ouvertes, notamment sur trois raisons principales d'échec scolaire et sur le taux

d'échec jugé acceptable en fin de première et de dernière années primaires. Il apparaît que les raisons d'échec invoquées mettent en cause principalement l'enfant, en seconde position les troubles familiaux et rarement le système scolaire, l'évaluation des enseignants. Le taux d'échec admis est inférieur au taux réel constaté. Le redoublement est jugé inefficace par 77 % de normaliens (qui, cependant, ne justifient pas cette affirmation par une argumentation solide). Les élèves maîtres imputent donc l'échec à des causes autres qu'eux-mêmes : causes externes (y compris une sorte de fatalité), qui reflètent les stéréotypes de notre vision de la société ; causes personnelles telles que le refus de l'effort, plutôt que le manque de capacité des élèves. D'après ces réponses, le pouvoir de modification de l'enseignant n'apparaît guère.

En 1991-92 un second groupe, composé de 95 futurs enseignants du second cycle secondaire préparant l'agrégation en université, a répondu aux mêmes questions ouvertes et réagi différemment des premiers : ils attribuent plus fréquemment la responsabilité première de l'échec à l'école et aux enseignants et privilégient nettement les causes familiales, accidentelles. Ils accusent pour une moindre part les élèves. Par contre le taux d'échec toléré par la majorité en fin d'école primaire est très faible : 5 %, alors que la moitié d'entre eux admet un taux d'échec de 10 % à la fin de la scolarité secondaire (qui les concernera directement) : ces futurs agrégés tolèrent l'échec en proportion de la difficulté estimée des études (ils admettent des taux d'échec d'ordre décroissant dans l'enseignement général, technique, professionnel). Ces évaluations sont assez unanimes parmi les étudiants.

Le tableau des corrélations entre les réponses des deux groupes met en évidence leurs divergences : les futurs agrégés qui n'acceptent pas l'échec scolaire n'incriminent pas les élèves ; pour l'enseignement primaire, technique et professionnel, ils mettent en cause l'insuffisance des moyens et le manque de considération des enseignants dans ces secteurs. Ils ne sont que 56 % à juger le redoublement inefficace, 25 % le jugeant parfois utile et 19 % nécessaire, ce qui constitue une attitude plus réaliste.

En 1992-93 un deuxième groupe de futurs agrégés a répondu à des questions fermées. Ils ont dû ainsi classer par ordre d'importance diverses causes d'échec scolaire. Les raisons les plus souvent citées, sont le trop grand écart entre l'univers culturel de l'école et celui des élèves et les méthodes pédagogiques insuffisamment différenciées (ces

deux réponses ne sont pas données par les mêmes étudiants, car la corrélation est négative). L'absence de motivation des élèves et le laxisme des familles sont cités ensuite à égalité, assez fréquemment (la corrélation entre ces deux réponses est, là aussi, faible). Si l'on cumule les résultats, c'est aux variables familiales que les étudiants attribuent le plus d'impact, puis à l'influence des enseignants et de l'école, et en dernier aux variables individuelles. Les avis de cette deuxième cohorte de futurs professeurs de lycée confirment ceux de la première cohorte en ce qui concerne les variables pédagogiques et individuelles mais se différencient en impliquant plus fortement la famille. L'observation des classements des causes d'échec scolaire conduit à bien différencier les étudiants imputant la responsabilité de l'échec au système, de ceux qui l'imputent aux élèves ou à leur famille.

A la question du redoublement, les étudiants ont dû répondre en approuvant ou en réfutant douze propositions favorables ou défavorables à cette stratégie. Certaines propositions anti-redoublement, (la mise en place de moyens compensatoires par exemple), sont agréées par tous. Les effets pervers du redoublement sont également reconnus. Mais une majorité estime le redoublement nécessaire en cas de lacunes fondamentales. Les étudiants qui mettent en cause la variable individuelle (environ 20 %) sont, comme dans le précédent groupe, les plus favorables au redoublement. La corrélation entre refus de redoublement et mise en cause des pratiques pédagogiques est moins nette. On constate aussi une légère corrélation entre l'acceptation du redoublement et l'imputation des échecs à la politique de démocratisation de l'éducation. Les étudiants qui attribuent l'échec aux variables familiales n'ont pas une opinion tranchée sur la validité du redoublement ; ils ont en fait une attitude fataliste : les racines du mal étant extérieures à l'école, ils doutent du bien fondé d'une prolongation de la scolarité (et effectivement une enquête suisse a montré que le redoublement est une remédiation valable surtout pour les enfants issus de familles favorisées, qui peuvent apporter un soutien scolaire). Les réponses concernant les moyens de vaincre l'échec scolaire sont cohérentes avec les opinions précédemment rapportées. Cependant l'un de leurs avis est infirmé par des constatations d'expérience : les étudiants pensent qu'au lieu de faire redoubler les élèves, de manière parfois subjective, il serait plus efficace de diminuer l'effectif de la classe dans le but de mieux connaître les élèves, mais bien d'autres facteurs entrent en jeu ; ainsi une enquête française du SIGES en 1979 indiquait une simultanéité de la baisse des redoublements et de l'augmentation

des effectifs : ce paradoxe était dû à la volonté d'éviter la surcharge des cours préparatoires et le rejet en classes spécialisées ; il en est parfois de même en Belgique.

Cette enquête ayant porté sur un échantillon assez vaste, on peut considérer qu'elle représente assez fidèlement le point de vue de l'ensemble des élèves-enseignants. La différence de point de vue entre les élèves-instituteurs et les élèves-professeurs (les premiers niant la responsabilité de l'école et des enseignants) peut s'expliquer par leur différence de formation. Les élèves-maîtres ont une instruction psycho-pédagogique beaucoup plus longue que les futurs agrégés, ce qui peut homogénéiser leurs représentations. D'autre part les normaliens ont beaucoup plus de contacts avec la situation concrète, grâce aux stages ; ils se construisent une image professionnelle et font corps avec les enseignants confirmés. Les futurs agrégés, eux, ont encore un point de vue d'étudiant. Certains en déduiront que l'influence des maîtres, en stage, n'est pas favorable à la responsabilisation professionnelle. Divers chercheurs, notamment anglo-saxons, ont déjà émis l'hypothèse que l'immersion dans la classe, si elle n'est pas appuyée par une solide formation théorique, risque d'être "une entreprise de socialisation plus qu'une préparation professionnelle".

Selon J. Beckers, la prise de conscience d'une responsabilité de l'enseignant en ce qui concerne l'effet de son action pédagogique sur l'acquisition d'un savoir par ses élèves est un objectif essentiel de la formation professionnelle.

- D'après : BECKERS, J. Les futurs enseignants se sentent-ils responsables vis-à-vis de l'échec scolaire. *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Education et recherche*, 1995, n° 3, p. 334-350.

L'accès à l'enseignement supérieur des Australiens défavorisés : vers des schémas alternatifs

Dès la fin de la seconde guerre mondiale les sociologues de l'éducation ont analysé la relation entre la position des individus dans la société et leurs chances de s'instruire et proposé de lutter contre la sous-représentation et les sous-performances des élèves dits "défavorisés" dans le système scolaire contemporain. L'explication de l'échec par le "déficit culturel" a donné lieu à des initiatives compensatoires. En 1985 un *Programme pour l'équité de l'enseignement supérieur* a été introduit par le Gouvernement fédéral pour augmenter la proportion d'étudiants issus des groupes sociaux sous-représentés, notamment des jeunes Aborigènes. La systématisation de cet objectif d'équité est recommandée dans le document officiel de 1990 : *A fair chance for all : higher education that's within everyone's reach*, avec à l'appui l'octroi de subventions spécifiques pour les *programmes d'équité*, dans chaque université.

En raison des difficultés économiques traversées par tous les pays développés, à partir des années 70, le gouvernement australien a incité l'enseignement supérieur à augmenter son efficacité, en tant qu'instrument de la relève économique. Les Autorités fédérales ont délégué la responsabilité légale de l'enseignement supérieur aux divers Etats, tout en prenant une part grandissante dans son financement. Le gouvernement fédéral travailliste a ainsi espéré peser sur les orientations universitaires pour lutter contre les inégalités de représentation des groupes sociaux.

Cette stratégie, sous-tendue par une vision Keynesienne de l'économie, a facilité l'accès à quelques éléments des groupes désavantagés mais la structure même de l'université est restée favorable à la classe privilégiée. Diverses recherches ont confirmé que ce sont des problèmes structurels qui font obstacle à l'intégration de groupes marginalisés et non pas les déficiences de certains individus qui justifient leurs difficultés d'accès à l'université. En période de récession économique l'effort d'équité dans l'enseignement supérieur se justifie non seulement par le souci de justice mais aussi par celui d'une exploitation optimum des ressources humaines potentielles. Dans cette pers-

pective, c'est au niveau de l'institution elle-même que le gouvernement encourage l'élaboration de stratégies compensatoires élargissant l'accès à l'université des étudiants d'origine défavorisée, le volume de subventions fédérales accordées aux établissements étant conditionné par la réussite de leurs programmes compensatoires.

Depuis 1985 le développement des programmes d'équité et de l'accessibilité des universités a été très important : les populations aborigènes, isolées géographiquement, économiquement défavorisées, d'origine non anglophone, handicapées sont effectivement attirées, les étudiantes sont incitées à choisir des filières traditionnellement "masculines". L'implantation au niveau national des programmes d'équité est donc réalisée. Ces programmes ne se contentent pas d'introduire d'autres critères de sélection des étudiants, ils adoptent un modèle de handicap de type *déficit culturel* par rapport aux compétences, aux valeurs jugées nécessaires à des études supérieures. Plutôt que de réviser la conception du savoir universitaire afin qu'il s'adresse à tous les types d'individus, les programmes d'équité ont eu pour objectif de combler les lacunes de ces individus au plan des savoirs et des stratégies sociales spécifiques du milieu culturel universitaire, afin qu'ils intègrent les valeurs, les normes de ce milieu. Cette action politique d'intégration des défavorisés parmi l'*élite* n'est pas socialement reconstructive car elle ne remet pas en cause l'hégémonie d'une classe, ni la pédagogie, ni la conception des programmes dans l'enseignement supérieur ; par exemple, l'équité vis-à-vis des femmes consiste à leur fournir des cours préparatoires leur permettant de s'adapter aux cours universitaires traditionnellement conçus dans un esprit "masculin". Bien que quelques séries de cours sur les femmes, sur les Aborigènes, aient été introduites dans les programmes universitaires, elles font partie des sujets mineurs. Et une réussite universitaire dans ces conditions risque de couper le jeune lauréat de sa communauté originelle, ne faisant que déplacer le problème de marginalisation.

Dans son désir de prouver concrètement l'efficacité de ces réformes, le gouvernement fédéral s'est focalisé sur le rendement de l'enseignement supérieur en termes quantitatifs. Le financement des programmes égalitaires de chaque université est ainsi tributaire du nombre d'inscriptions et de diplômes finaux obtenus par des étudiants "défavorisés" : on est ainsi passé dans une université, de quatre diplômés aborigènes en 17 ans, à six par an actuellement. Pour son financement global, l'université doit prouver que ses étudiants ont

une origine sociale variée et que les étudiants issus des programmes spéciaux, égalitaires, ont pu s'intégrer au flux majoritaire. Et de fait, statistiquement, les résultats des universités prouvent le succès de cette utilisation des fonds publics : un plus grand nombre d'Aborigènes fréquentent l'université, un plus grand nombre de femmes poursuivent leurs études dans des branches "masculines". Mais les auteurs de l'article remettent en cause les conceptions trop mécanistes des statuts sociaux, qui séparent certaines caractéristiques des individus du contenu social global de leur expérience éducative.

Ils remarquent que jusqu'en 1988, il n'y avait pas de données statistiques précises sur le taux d'inscription et de réussite finale des étudiants de catégories défavorisées. C'est seulement en 1994 qu'un document sur *les indicateurs de performances et d'équité dans l'enseignement supérieur* a été publié. Le suivi des étudiants ayant bénéficié des programmes d'acquisition de savoir faire pré-universitaire est récent et parfois interrompu lorsque ces étudiants changent d'université. Il n'est donc pas certain que les étudiants ayant réussi dans le cadre de ces programmes d'équité, n'auraient pu réussir sans ces programmes (notamment en ce qui concerne les Aborigènes). Le fait de ne pas satisfaire aux critères officiels d'entrée à l'université ne prouve pas une inaptitude à de telles études : ainsi à l'université de Newcastle, on a constaté que des étudiants admis par "rattrapage", sur présentation de dossiers, de portfolios, dans des programmes artistiques, ont par la suite réussi de façon équivalente à ceux qui furent admis dans les conditions normales. Il est probable que pour les étudiants de milieu défavorisé la frontière entre l'exclusion et l'admission est tout aussi aléatoire. De plus, l'allongement général de la période des études a sensiblement augmenté le nombre des candidatures à l'université, y compris parmi les jeunes relativement défavorisés, qui y sont donc plus représentés qu'auparavant, ce qu'Abbott et Chapman désignent comme l'"*équité contingente*" (71 % des élèves sont actuellement scolarisés jusqu'au second cycle secondaire contre 36 % en 1982).

De plus, dans ses statistiques mesurant l'efficacité, l'université ne distingue pas les élèves défavorisés mais doués, qui entrent à l'université par la voie normale de sélection et les élèves défavorisés qui ont dû bénéficier d'une solution alternative comportant un programme spécial. Un tel flou permet aux universités d'atteindre les quotas d'Aborigènes ou de minorités défavorisées et d'éviter des pénalisations budgétaires, y compris pour les programmes généraux.

De surcroît, la division en catégories de défavorisés est en partie trompeuse car, très souvent, plusieurs caractéristiques défavorisantes se cumulent : l'Aborigène peut être aussi désavantagé par le niveau socio-économique, le sexe, etc... Et l'université est tentée de répartir ces élèves dans les catégories de défavorisés insuffisamment représentées pour obtenir un maximum de subsides : dans un programme compensatoire analysé par les auteurs, les candidats devaient dans leur dossier de candidature sélectionner eux-mêmes la catégorie de handicap les concernant, beaucoup avaient sélectionné plusieurs catégories et néanmoins dans la liste finale de l'université chacun des 227 candidats reçus était classé dans une catégorie exclusive.

Finalement, les contraintes financières incitent à admettre dans les programmes préparatoires les élèves les plus susceptibles de réussir en fonction des critères traditionnels de niveau scolaire général évalué par les performances aux tests de mathématiques et de langage passés par l'ensemble des candidats à l'université. Et parmi les étudiants admis dans une faculté, ceux qui ne parviennent pas à suivre sont invités à abandonner les matières dans lesquelles ils ne réussissent pas avant d'être sanctionnés officiellement, dans l'intérêt psychologique des jeunes mais aussi avec l'effet de diminuer le chiffre officiel des échecs aux examens et par conséquent les risques de pénalisation financière.

Si l'initiative du gouvernement fédéral mérite des éloges dans la mesure où elle a motivé les universités pour accélérer l'ouverture de l'enseignement supérieur aux groupes les moins favorisés, cette satisfaction est tempérée par le constat suivant : ce sont les performances en classes secondaires terminales qui influent le plus sur les résultats en faculté, y compris chez les élèves très défavorisés. L'effort de compensation réalisé pour l'élite de ceux-ci accentue le phénomène d'exclusion des autres. L'action de l'État a ouvert la voie d'une amélioration de l'équité en matière scolaire mais le taux moyen d'Aborigènes dans les universités reste nettement inférieur à leur taux dans la population australienne de 15 à 64 ans (1,4 %). De même la proportion d'étudiantes en sciences de l'ingénieur oscille entre 9,09 et 17,63 % bien que les femmes représentent, selon les universités, de 50 à 62 % de la population étudiante.

Il reste donc une tâche de reconception des programmes et des méthodes d'enseignement supérieur à accomplir sous l'impulsion, non des institutions elles-mêmes, mais de certains groupes sociaux ou

intellectuels. Récemment *un Plan de garantie qualitative* pour l'enseignement supérieur public australien a recentré l'intérêt sur la qualité du produit éducatif mais il faudrait privilégier les processus, plus que les résultats. Les programmes de base doivent prendre en compte les différences sociales. Après un effort d'ouverture, le prochain défi des partisans de l'équité concerne la réforme structurelle.

- D'après : GALE, Trevor and MCNAMEE, Peter. Alternative pathways to traditional destinations : higher education for disadvantaged Australians. *British Journal of Sociology of Education*, dec. 1995, vol. 16, n° 4, p. 437-450.