

INNOVATIONS ET RECHERCHES A L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- *Repenser l'évaluation des enseignants* 68
- *Les interférences du cognitif et de l'affectif dans l'apprentissage et les performances en mathématiques* 71
- *Une approche post-structuraliste de la formation des enseignants inspirée par P. Bourdieu*..... 75
- *Pour une véritable éducation multiculturelle aux États-Unis* 79
- *Pour une contribution concrète de la sociologie de l'éducation à l'amélioration de l'école américaine* 83
- *La formation aux stratégies d'apprentissage, pour la production d'écrits*..... 86
- *Racisme et exclusion dans la société et dans le système éducatif*..... 91

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 39, 1996

Repenser l'évaluation des enseignants

Un projet d'étude de l'impact d'une politique d'évaluation des professeurs a été lancé sous l'égide du Ministère de l'éducation de la Province d'Alberta (Canada), portant sur huit cas dont l'un est présenté ici.

Une circonscription de la banlieue protestante a participé à cette investigation. Deux écoles ont été sélectionnées, où dix-huit professeurs, plus les responsables administratifs ont accepté de participer à l'enquête menée par cinq chercheurs d'université, aidés par des étudiants de troisième cycle. Quatre de ces chercheurs livrent leurs observations dans cet article, fondées sur une écoute attentive de l'opinion des principaux intéressés, les professeurs eux-mêmes, sur leur expérience de l'évaluation.

Les participants - quinze enseignantes, trois enseignants - possédaient un diplôme de pédagogie, voire un diplôme de troisième cycle et une expérience professionnelle de quatre à vingt-deux ans, dans des zones diverses (rurales, de centre ville, de banlieue). Des rencontres ont permis de se concerter sur le projet, de fixer les paramètres de la recherche, de mettre au point, en collaboration, les questions contenues dans les entrevues initiales avec les participants. Ces interviews ont été menées dans les deux écoles et leurs transcriptions revues, clarifiées par les professeurs lors d'une seconde entrevue. Neuf thèmes interconnectés ressortent des discussions.

Le premier point est celui de l'objectif de l'évaluation qui pose un dilemme aux enseignants, car il semble que pour les administrateurs la raison d'être de l'évaluation soit de rendre des comptes à l'administration et au public, tandis que les enseignants se sentent concernés par le perfectionnement de leurs capacités et s'inquiètent d'un modèle d'évaluation centré sur le déficit, dans un processus dirigé du haut vers le bas et destiné à servir les intérêts de l'administration, non du professeur. Ce processus ne permet pas à l'évaluateur de connaître l'enseignant dans sa globalité. L'ensemble des enseignants ressentait l'évaluation comme un gaspillage de ressources humaines : de longs formulaires ne concernant que les techniques de base devaient être remplis, même pour les professeurs chevronnés, "réduisant chacun au plus petit dénominateur commun". L'objectif réel de l'évaluation semblait plutôt un contrôle des enseignants qu'un développement de

leurs potentiels ; ces deux aspects, censés être liés, s'avéraient de fait séparés par le processus évaluatif lui-même, vécu par les enseignants comme une "occasion manquée".

La personnalité de l'évaluateur compte également pour beaucoup dans le point de vue de l'enseignant sur le déroulement et le but de l'évaluation. Le double rôle du directeur d'école - "leader" pédagogique et évaluateur des enseignants - est conçu comme conflictuel car ce directeur doit être identifié comme un pair en ce qui concerne les connaissances de la discipline enseignée et l'expérience du niveau de classe. La méconnaissance du contexte spécifique d'une classe par les inspecteurs effectuant une évaluation ponctuelle du travail est soulignée.

Tout en acceptant le principe de l'évaluation, les professeurs contestent vivement la structure du processus. Des tâches pédagogiques très différentes étaient soumises aux mêmes formes d'évaluation. Ainsi, au niveau du cours préparatoire, on exige du maître les mêmes résultats objectifs en un temps donné, sans tenir compte du rythme de développement lent de certains enfants ; un professeur exerçant en tant que documentaliste devait être inspecté et évalué dans le contexte traditionnel d'une classe ; pour des enseignements spéciaux, par exemple l'éducation musicale, le schéma générique d'évaluation est inadapté. Enfin, des enseignants ayant participé à la révision du système d'évaluation dans leur propre école, ont exprimé le sentiment que les services éducatifs attendaient de l'évaluateur l'identification systématique d'un point faible chez chaque enseignant. De même les instructions données aux directeurs les conduisent à énoncer des recommandations sous un angle négatif, au lieu d'encourager des initiatives de perfectionnement. De surcroît, les situations artificielles d'inspection entraînent des comportements non familiers chez les élèves et une inhibition de la prise de risque chez l'enseignant. Enfin, le professeur n'a pas d'emprise sur les instruments d'évaluation et n'en tire pas un enseignement enrichissant.

Sur le plan émotionnel, l'impact est jugé très négatif. Le stress provoqué par l'inspection est attribué à la nature subjective à la fois de l'enseignement et du processus d'évaluation. Tandis que des visites informelles du directeur dans la classe étaient considérées comme une marque d'intérêt et une source d'amélioration du travail du professeur, les interventions formelles pour l'évaluation sont ressenties comme une exposition à la critique. Dans la présente enquête, cette

sensation de vulnérabilité n'était pas la conséquence d'évaluations antérieures jugées injustes. Sur le plan du perfectionnement, du développement personnel de l'enseignant, l'impact est considéré comme nul, alors que de nombreuses sources de perfectionnement, de promotion sont mises en valeur par les enseignants, notamment les occasions de réflexion sur leur propre travail et d'autoévaluation. Dans l'une des écoles, le personnel a d'ailleurs modifié le schéma d'évaluation de sorte qu'une section soit consacrée à l'autoévaluation. Toutes les formes d'interaction avec les professionnels de l'éducation, notamment avec les collègues - discussion, planification en commun des tâches, observation mutuelle sur le terrain - sont considérées comme une source majeure de perfectionnement. Des sources très variées d'approfondissement des compétences professionnelles sont évoquées : les ateliers pratiques, les séminaires, les projets en collaboration et pour les enseignantes, l'expérience du rôle maternel.

En ce qui concerne l'implication des enseignants dans l'évaluation, la différence d'attitude entre les deux écoles correspondait au fait que, dans l'une d'elles, les professeurs avaient participé à la transformation du dossier d'évaluation et acquis par là même une compétence accrue, tandis que les enseignants subissant des décisions lancées du sommet vers la base se sentaient frustrés d'une participation à la mise au clair de leurs points forts et faibles.

Malgré ces jugements négatifs sur l'évaluation telle qu'elle est couramment pratiquée, les discussions ont fait apparaître une vision enthousiaste des possibilités futures de l'évaluation à condition d'associer le personnel enseignant à tout le processus : les professeurs pourraient évaluer leurs pairs, devenir des tuteurs d'enseignants, des mentors, des experts dans des domaines spécialisés. Les associations de professeurs pourraient participer à la transformation et à la supervision de l'évaluation des enseignants. Les professeurs ont reconceptualisé la notion de responsabilité, conduisant à rendre des comptes sur leur travail, en centrant l'effort d'évaluation sur l'incitation au perfectionnement. Le développement de la pratique réflexive est considéré comme un atout majeur : chaque individu, étant unique, doit pouvoir suivre les chemins les plus bénéfiques pour lui. La culture de l'école et de l'administration scolaire doit proposer un modèle individualisé, mais en même temps des objectifs communs que le processus d'évaluation pourrait soutenir. Selon Wise, "l'approche bureaucratique formelle de l'évaluation présente un coût

élevé, il est temps maintenant de se tourner vers une approche professionnelle" qui tiennent compte des différences contextuelles. Quant à Laroque, il suggère qu'enseignants et dirigeants parviennent à établir des normes de pratique dont les professeurs accepteraient d'être comptables.

- D'après : HAUGHEY, Margaret, HOWARD, Peggy and MARSHALL, Stephen. Technical expertise and teacher growth : results of a teacher evaluation policy impact study. *Journal of Education Policy*, March-apr. 1996, vol. 11, n° 2, p. 169-183.

Les interférences du cognitif et de l'affectif dans l'apprentissage et les performances en mathématiques

L'influence des facteurs affectifs sur l'attitude envers les disciplines d'enseignement, notamment les mathématiques, est admise et étudiée depuis un quart de siècle. Dans les années 70, on s'est intéressé aux inhibitions des filles pour expliquer leur faible représentation dans les filières scientifiques, et globalement, leurs faibles performances en mathématiques. Actuellement, les cas de blocage dans la résolution de problèmes ont incité des chercheurs à tester des modèles cognitivistes ou psychanalytiques, éventuellement post-structuralistes. Cette transformation de la problématique de distinction entre le cognitif et l'affectif et de sa relation avec les actes du sujet et leur résultat, influence la théorisation sur cette distinction ainsi que la méthodologie utilisée pour étudier cette relation, ce qui entraîne des conséquences pour les pratiques pédagogiques.

Quatre modèles théoriques sont proposés par l'auteur pour explorer ce thème. Les modèles A et B fonctionnent selon le principe cognitiviste de la séparation entre l'objet de connaissance et le sujet et le principe de la transparence du moyen de transmission de pensées pré-construites (le langage). Le modèle C tient compte de l'idée freudienne qu'une part importante des actes et des pensées du sujet viennent de l'inconscient. Le modèle D, qui considère les mathématiques comme

un langage en lui-même signifiant, retient particulièrement l'attention des auteurs de cet article.

Le modèle A, de différenciation individuelle, s'efforce de mesurer les attitudes envers les mathématiques pour expliquer les différences individuelles dans le choix de suivre ou non un cours de mathématiques et dans les résultats obtenus dans ce programme. L'affect est ici représenté, non par des émotions, mais par des caractéristiques affectives - la personnalité, des traits de caractère tels que l'anxiété. L'environnement *socialise* l'individu de telle sorte qu'il intériorise les valeurs et l'affect, tandis qu'à son tour l'affect induit des différences de performances selon les individus. La psychologie cognitive analyse le lien causal entre l'affectif et le cognitif en utilisant les calculs de corrélation et la modélisation statistique. J. Evans et A. Tsatsaroni citent le modèle générique de E. Fennema dans lequel les activités d'apprentissage telles que la réflexion autonome sur la résolution de problèmes, la persévérance dans l'action choisie et l'obtention d'une réussite, sont liées à des facteurs sociaux. Des échelles d'attitude (notamment de mesure de l'anxiété) permettent d'évaluer l'affect. Les résultats quantitatifs sont mesurés par le nombre d'épreuves d'examen réussies, par des tests normalisés. La conséquence souhaitable sur le plan pédagogique est une stratégie pour atténuer l'anxiété des élèves, une offre de programmes compensatoires. La courbe de la relation entre l'affectif et le cognitif suggère qu'un degré moyen d'anxiété est associé à une performance optimale, tandis qu'une anxiété excessive ou quasi inexistante correspondrait à de mauvaises performances. L'avantage de ce modèle est qu'il peut inclure divers facteurs affectifs ainsi que des variables culturelles et sociales et qu'il permet de dévoiler des faits intéressants les parents, les enseignants et les responsables de la politique pédagogique. Mais la transmission culturelle à laquelle se réfère ce modèle n'est pas toujours claire.

Le modèle B, cognitiviste et constructiviste, prend plutôt en compte l'*émotion* que l'attitude. Les méthodes de recherche utilisées dans ce cas sont : la description des étapes de la résolution de problèmes mathématiques, la comparaison des sujets (cf. Miles et Huberman) par exemple la comparaison des résolutions de problèmes par des "experts" et des "novices". L'exemple d'une entrevue menée par Evans auprès d'une jeune adulte, Fiona, entreprenant des études universitaires, illustre l'utilisation de ce modèle. Fiona avait le baccalauréat, mais avec un niveau très faible en mathématiques et possédait

une expérience professionnelle, non qualifiée, dans le secteur financier. La performance dans les questionnaires s'est révélée plus faible que prévue, compte tenu de son niveau d'études, de son âge, de son résultat au test d'anxiété en mathématiques. L'interview avait pour but de découvrir des faits, des influences particulières à sa situation, qui puissent expliquer cette contre-performance. Il apparaît qu'elle répond aux questions mathématiques en se référant à des souvenirs non scolaires (et non pertinents pour la résolution du problème donné). Ce comportement s'explique par son souvenir très négatif des méthodes pédagogiques employées à l'école et son manque de confiance dans sa propre perception du problème. Il en résulte sur le plan pédagogique une incitation de l'élève à "gérer ses émotions" : la partie affective qui représente l'altérité doit être intégrée dans le domaine du rationnel, afin d'être soumise à la pratique réflexive de la compréhension. Ce modèle favorise une économie de moyens et une clarté des réponses. Mais son approche est limitée au niveau individuel ou intersubjectif ; et l'affect est dévalorisé, il "interfère" dans la pensée rationnelle. Enfin aucun des modèles A et B ne prend en compte l'histoire spécifique du sujet. Ces modèles fonctionnent sur le principe que l'objet - une tâche mathématique - est indépendant du sujet qui l'accomplit et que le sujet est capable de distinguer clairement les objectifs de cette tâche. Dans sa distinction entre le social et l'individuel le modèle B accentue l'importance de l'individu (ou du microcosme qui constitue une classe particulière).

L'approche psychanalytique, qui inspire les modèles C et D, part de l'hypothèse freudienne que l'affect est une charge positive ou négative qui se fixe sur une pensée. Les idées chargées d'un affect négatif - anxiété, conflit intrapsychique - tendent à être refoulées dans l'inconscient. A l'occasion des associations d'idées, les charges affectives peuvent être déplacées (par exemple, la prévention d'une élève contre l'algèbre s'explique par l'association qu'elle fait non consciemment entre la voix du professeur d'algèbre et le ton des disputes parentales qui ont perturbé son enfance). Une activité mentale produite par exemple lors d'une entrevue met en jeu un matériel inconscient lié à un réseau de significations complexe. Dans le modèle C des interviews cliniques et semi-structurées ont été menées et des questions fermées ont également été posées, pour aboutir soit à des études de cas, soit à des comparaisons entre des sujets. L'exploitation de ces observations dans la pratique pédagogique conduit le professeur à être conscient des significations différentes (y compris les significa-

tions refoulées) que peuvent prendre les idées utilisées pour placer les mathématiques dans un contexte ayant du sens pour l'élève. Dans cette vision qui prend en compte la psychanalyse, l'affectif n'est plus totalement "autre" que le cognitif, il se fixe sur des idées et est éventuellement transposé sur des idées, différentes. Le travail de chercheur se porte ici au niveau des idées, des constructions intrinsèquement sociales plutôt qu'au niveau du sujet (avec ses caractéristiques cognitives et affectives). Cette vision problématise la notion d'expérience d'un individu et sa signification supposée pour l'enseignement et l'apprentissage. Elle permet d'étudier l'affect en profondeur. Mais elle risque de réduire les mathématiques au contexte dans lequel elles sont exposées à l'élève.

Pour résoudre cette difficulté de bien faire la part de la structure des mathématiques et de son contexte, un quatrième modèle est proposé aux chercheurs : le modèle D qui s'adjoint l'appui des conceptions post-structuralistes. Dans ce cas l'analyse du sens, à la fois au niveau général et au niveau d'un individu en particulier, sert de base à l'étude de la façon dont les individus réfléchissent à la résolution d'un problème donné et éprouvent ce faisant des émotions. Au niveau général l'effet des pratiques discursives sur l'éducation est étudié (cf. la réflexion de Walkerdine sur la pédagogie centrée sur l'enfant, celle de Brown et Dowling sur l'implication parentale). Au niveau particulier, des interviews semi-structurées sont menées auprès des sujets, centrées sur la résolution de problèmes et/ou sur des histoires de vie. Evans ne veut privilégier ni le déterminisme excessif, ni l'idée de liberté absolue de choix de l'action humaine. Il décrit la prise de position d'un sujet face à un problème impliquant une situation commune à quiconque et une situation particulière que ce problème évoque. Dans l'exemple cité par Evans et Tsatsaroni, Ellen devant calculer les 15 % du prix d'un repas au restaurant à ajouter pour le service se trompe, explique qu'elle a rarement l'occasion de faire ce calcul, mais précise que lors de telles sorties elle paie son repas "pour ne pas être à charge" le terme "charge" étant un double signifiant relatif au coût du repas et au risque d'être un fardeau dans le cadre d'une relation avec autrui. Dans son histoire, les deux notions sont liées métaphoriquement. Le signifiant se trouve à l'intersection de deux discours (l'un concernant les relations sociales, l'autre les mathématiques). En conséquence, l'activité mathématique et l'anxiété qui en paraît dérivée, peuvent se comprendre de différentes manières.

Ces observations peuvent inciter à des stratégies, dans les manuels de mathématiques, qui favorisent sélectivement les connexions permettant une création de sens spécifique aux mathématiques.

- D'après : EVANS, J. and TSATSARONI, A. Linking the cognitive and the affective in educational research : cognitivist, psychoanalytic and post-structuralist models. *British Educational Research Journal*, June 1996, vol. 22, n° 2, p. 347-358.

Une approche post-structuraliste de la formation des enseignants inspirée par P. Bourdieu

M. Grenfell se livre à une réflexion sur une méthode de recherche inspirée par les théories sociales de P. Bourdieu, qu'il applique à l'étude des processus de formation des enseignants, en l'occurrence la formation à l'enseignement des langues vivantes en Grande-Bretagne. L'auteur souligne que, contrairement aux commentateurs intéressés par le sociologue au niveau théorique, il fonde son étude sur des données empiriques rassemblées à partir d'un contexte concret et s'interroge sur des problèmes méthodologiques et épistémologiques concernant un champ spécifique (la pédagogie). Le processus de formation initiale des enseignants est examiné en reliant le cadre théorique au cadre pratique de cette éducation.

L'auteur trace un tableau des approches traditionnelles de la formation professionnelle et de leur effet sur la pratique pédagogique. Ensuite, il éclaire la façon dont Bourdieu tente de dépasser le clivage entre subjectivisme et objectivisme, entre représentation et réalité. La troisième partie de l'article est consacrée à une "carte du champ de la formation pédagogique". Enfin la nature épistémologique de ce domaine est discutée.

La recherche sur la formation pédagogique est encore jeune, manquant de fondements épistémologiques. A une théorie de la professionnalisation comme socialisation, privilégiant une conception

macrosociale, s'oppose une réflexion sur l'enseignant dans laquelle les pensées, les habitudes, les attitudes de l'individu sont exprimées par le "praticien réflexif". Ce modèle est actuellement le plus employé dans les instituts de formation des enseignants en Grande-Bretagne. Des chercheurs tels que Schön y voient une approche holistique, centrée sur l'individu, en réaction à une vision trop "techniciste" de la formation, tandis que d'autres, tel Adler, considèrent ce modèle comme trop "utilitaire" ou, tel Combleth, comme "un mythe".

A cette incertitude sur les méthodologies, s'ajoute une polémique, parmi les professionnels et les décideurs, sur la distribution des rôles, sur les lieux et sur le contenu de la formation. Les cours en institut sont en général jugés trop théoriques (notamment par les élèves-maîtres). Dans cette ligne de pensée, la réforme ministérielle de 1992 a développé la formation sur le terrain (dans les écoles) au détriment des cours théoriques, la pratique étant considérée comme souveraine pour acquérir la compétence pédagogique. Et cette politique a été acceptée dans la culture du corps enseignant. Pour M. Grenfell une telle dichotomie entre théorie et pratique, micro et macrosociologie, salle de classe et institut induit en erreur car elle devient plus réelle que le processus qu'elle a pour objectif de représenter. Elle correspond à deux conceptions opposées de la formation professionnelle : soit un développement individuel lié à un contexte variable, soit l'exigence d'une acquisition de savoir-faire bien définis, préétablis. En Grande-Bretagne, la "Nouvelle Droite" a tiré parti de la philosophie qui sous-tend le choix de la formation sur le terrain, pour adapter le système éducatif à la politique de marché.

L'auteur invite à repenser la formation professionnelle initiale en "déconstruisant" les récits préétablis afin de mettre en œuvre une approche plus épistémologique de la recherche dans ce domaine. Pour lui, "la compétence professionnelle est immanente dans tous les processus et les activités qui sont structurels du point de vue de la différenciation phénoménologique." Il rappelle que la déconstruction par Bourdieu du concept de "profession" vise à considérer cette dernière comme un objet plutôt que comme un instrument d'analyse et à reconceptualiser la compétence professionnelle en termes relationnels, ces relations étant objectivement identifiables. Bourdieu étudie ces relations par le biais des concepts d'habitus et de champ, en dépassant le structuralisme traditionnel. Dans cette approche dynamique les

relations et les structures sont en révision permanente, en fonction de contextes particuliers, eux-mêmes englobés dans un champ.

Dans la présente recherche trois niveaux d'analyse de champ apparaissent. Le premier niveau correspond à cinq études de cas d'élèves-maîtres expérimentant une formation en langues vivantes ; des commentaires des étudiants, issus de questionnaires, de discussions ouvertes, de notes quotidiennes, sont rapportés fidèlement. Le second niveau, présenté en détail dans cet article, correspond à une topographie de champ de la formation d'enseignants. Ce niveau d'analyse met bien en évidence les interactions entre le champ et l'habitus qui ont un impact spécifique sur les pratiques pédagogiques, par exemple le milieu social d'origine, le vécu scolaire antérieur et pour le cas de l'enseignement des langues étrangères, la compétence linguistique (éventuellement le bilinguisme). Le champ de la formation est organisé en structures primaires (qui localisent l'habitus des étudiants) en structures secondaires (faisant référence au lieu où se forme l'élève-maître, par exemple une école, un institut universitaire), en structures tertiaires (qui correspondent aux influences différenciées expérimentées par l'étudiant en fonction du lieu, du travail, du moment, des prescriptions qu'il reçoit).

Trois cas d'étudiants (en formation alternée dans les classes et à l'université pendant un an), décrits par l'auteur, illustrent pratiquement l'existence de ces structures dans les activités, les événements jalonnant l'expérience des étudiants. La discussion porte essentiellement sur l'aspect "compétence linguistique" qui prend également en compte l'expérience professionnelle antérieure du stagiaire et le contexte individuel de sa formation. Dans le premier cas, l'étudiante A éprouvait un manque de confiance en elle, dû à la durée insuffisante de son expérience linguistique à l'étranger. En conséquence, elle appliquait statiquement le modèle méthodologique proposé dans le cours d'université, sans développer une relation pédagogique active avec ses élèves. Sa marginalisation par rapport au groupe des étudiants à l'université, lors des discussions en langue étrangère, a aggravé son sentiment d'inadaptation à la tâche envisagée, bien qu'elle ait enseigné avec succès l'anglais (sa langue maternelle) à des adultes auparavant. Cette étudiante a renoncé à enseigner les langues étrangères. Pour l'étudiante B, la langue étrangère enseignée était en fait sa langue d'origine ; sa compétence linguistique était donc optimum. Mais elle était gênée par les différences d'approche méthodologique

entre le département des langues du collège où elle faisait son stage et l'université. De plus en tant que non anglophone d'origine, elle se sentait "non conforme" aux autres professeurs, et accentuait son auto-critique, ce qui la déstabilisait. L'étudiante C, auparavant journaliste, possédait des compétences linguistiques moyennes et son approche méthodologique était considérée par le responsable du département langues vivantes de son collège comme dépassée. Elle était très intéressée par les discussions théoriques menées à l'université sur l'enseignement des langues. Mais cette aptitude à théoriser l'a conduite à reporter les critiques sur des éléments extérieurs à elle-même, et à réaliser un travail de surobjectivation, plutôt qu'à s'engager dans une révision pédagogique concrète.

Les réactions de ces trois étudiantes, aux compétences linguistiques variables, s'expriment de façon différentielle, en termes de champ et d'habitus. Elles présentent des dispositions qui, dans le cadre structurel des activités de formation, conditionnent leur possibilité d'action et leurs raisons d'agir. L'analyse de la compétence linguistique comme élément de l'habitus pédagogique permet d'approfondir la notion quelque peu simpliste de savoir-faire linguistique, en la situant dans une dynamique d'idées et d'activités en interrelation. Ces observations permettent de constater que l'entrée dans la culture professionnelle n'est pas linéaire et que la culture de l'école n'est pas non plus imposée. Entre les enseignements à l'université et les expériences pratiques à l'école, l'étudiant est souvent incertain de sa propre place, subit une "double contrainte" d'où naissent des "dilemmes" qui révèlent des dysharmonies entre le champ et l'habitus (par exemple, doit-on privilégier l'aptitude à la critique ou l'aptitude à s'améliorer ?). L'établissement scolaire favorise ou au contraire freine le processus de développement de la personnalité pédagogique de l'élève-maître, selon le degré d'exigence pragmatique qui délimite l'espace de liberté, d'innovation, du stagiaire.

Au troisième niveau de sa recherche, l'auteur examine la formation en tant que discours, domaine du savoir et de la pratique et lance un débat sur les implications de cette analyse pour une politique de formation. Selon la méthode de déconstruction de Bourdieu, l'auteur a repensé la notion de compétence linguistique, sans éluder les contradictions inhérentes à l'expression d'une réalité. Il a montré l'influence de cette compétence sur le développement professionnel, tout en réfutant le déterminisme. L'espace discursif de la formation englobe à la

fois des activités, des façons d'organiser des idées, des savoirs communiqués. Les processus de formation ont lieu dans cet espace discursif, sous forme d'un enchaînement d'actions/réactions ; l'école et l'institut universitaire sont deux sites structurellement distincts, suivant des objectifs différents et permettant à l'étudiant de faire des choix passant par la résolution de certains dilemmes. L'auteur propose ici une voie méthodologique qui utilise une structure assez stable pour être objective, mais assez dynamique pour exprimer la nature contingente de la praxis humaine. Une épistémologie post-structurale des processus de perfectionnement professionnel des enseignants, qui englobe les découvertes de la philosophie du savoir et les connaissances issues des analyses de données empiriques, se dégage de cette approche.

M. Grenfell invite d'autres chercheurs à adapter ce type d'approche en l'appliquant à d'autres contextes pratiques, pour permettre une comparaison critique des résultats.

• D'après : GRENFELL, Michaël. Bourdieu and initial teacher education : a post-structuralist approach. *British Educational Research Journal*, June 1996, vol. 22, n° 2, p. 287-303.

Pour une véritable éducation multiculturelle aux États-Unis

L'auteur constate que le contenu type de l'enseignement américain est monoculturel et que la pédagogie qui lui est appliquée bloque l'imagination et l'esprit critique des élèves. Ce savoir reflète l'hégémonie de "maîtres-textes" eurocentrés qui représentent une race, une classe, un sexe particulier et par conséquent diminue les chances d'une partie des élèves. Par exemple en science, l'idéologie dominante est masculine et la part concédée aux femmes (postes universitaires, en laboratoire, subventions), très réductrice. Les gens de couleurs sont représentés dans l'histoire du pays, seulement comme des personnes démunies, leur force spirituelle, intellectuelle étant laissée dans l'ombre. La culture des indigènes peuplant l'Amérique avant l'arrivée

des Européens est présentée de façon stéréotypée et de nombreux récits les font apparaître comme un obstacle au progrès. Les Latino-américains semblent limités à "l'arrière-cour" des États-Unis, bien qu'il ne soit pas fait état, dans les textes scolaires, de leur domination politique et économique. La contribution des membres des groupes marginalisés, au progrès de la connaissance, est minimisée, la participation de leurs ancêtres aux hauts faits historiques, mentionnée de façon anecdotique sans que les valeurs, les convictions qui ont guidé leurs actes soient exposées. Les écrits qui rendent compte de l'évolution des États-Unis placent les descendants des Européens en position dominante.

La proposition de E. Swartz est de déconstruire et de reconcevoir les textes traditionnels qui nourrissent le savoir scolaire afin que les voix des groupes marginalisés soient entendues. Ce travail suppose une pédagogie libératrice, qui implique des moyens de connaissance, des styles de comportement multiples, permettant de contester la perpétuation de schémas dominants de formation intellectuelle et de leur opposer des perspectives différentes, ne favorisant pas les relations de pouvoir. Ce type de pédagogie "fonde l'apprentissage et l'enseignement sur la capacité de poser et de résoudre des problèmes plutôt que sur la transmission et la reproduction de l'information." Les élèves sont considérés comme les acteurs de leur formation, associant leurs connaissances, leurs expériences propres et des savoirs extérieurs et se libérant de l'autorité institutionnelle, reproductrice d'inégalités.

Cette pédagogie libératrice s'inscrit dans le cadre de la théorie post-critique qui se réfère à des constructions multicentrées s'élaborant à partir de diverses formes d'épistémologie, de cultures et de groupes ethniques s'entrecroisant. Chaque groupe devient ainsi le sujet de son propre récit, plutôt que l'objet de descriptions faites par d'autres dans une perspective qui sert les intérêts de ces derniers. Le contexte théorique du processus d'enseignement et d'apprentissage est l'accès à des informations multiples, représentatives des actes des divers groupes actuellement marginalisés ou mésestimés. Ce processus doit aboutir à un bouleversement de la hiérarchie des savoirs scolaires, considérée jusqu'ici comme immuable, fruit des choix d'une classe aisée, d'origine européenne, masculine.

Le paradigme critique permettait déjà une mise en cause des pratiques éducatives aux normes de la culture dominante. Cependant

de nombreux éducateurs, partisans de la théorie critique et persuadés que l'école est le lieu d'une action politique contre les inégalités sociales, se sont révélés incapables de prendre conscience des privilèges de leur propre caste et de s'en dépouiller. Les membres des facultés, à dominante blanche, masculine, n'ont pas fréquemment laissé la parole aux collègues représentant les groupes historiquement dominés et peu de recherches sur les programmes ont été menées par des érudits appartenant eux-mêmes aux minorités. La pédagogue Asante, spécialiste de l'éducation des Noirs, constate que, tout en critiquant le positivisme de la "famille eurocentrée", des chercheurs, en promouvant des théories fondées sur des connaissances imprégnées de cette origine européenne, ont en fait confirmé la suprématie d'une recherche de vérité qui s'attribue le qualificatif d'universel alors qu'elle est, dans la tradition positiviste, culturellement singulière. Sans l'apport des points de vue centrés sur les Afro-américains (et sur d'autres groupes), positivistes et post-positivistes s'opposeraient leurs réflexions et leurs critiques en circuit fermé.

Pour libérer la pédagogie et nous-mêmes en tant qu'éducateurs de la prison que constitue la monoculture, il est nécessaire d'utiliser le pouvoir revitalisant des théories et des pratiques post-critiques : les cultures et les groupes historiquement sous-représentés ne doivent plus être caractérisés comme "autres" et "autorisés" par le groupe dominant à revendiquer leur capital culturel.

E. Swartz décrit un exemple concret d'"émancipation du savoir" par rapport aux normes des contenus scolaires. Elle analyse le contenu de deux extraits d'un manuel scolaire américain de type "standard", de 5e année, qui font référence à une figure historique de la Guerre d'Indépendance : Crispus Attucks, un Noir, ancien esclave, qui devint le meneur, à Boston, en 1770, d'une rébellion contre les soldats britanniques et qui fut tué ainsi que cinq autres Américains lors du "Massacre de Boston". Dans le texte officiel, Crispus Attucks est présenté comme "un esclave enfui" faisant des travaux sur les docks de Boston. L'auteur de l'article propose une reconstruction du texte (en précisant que ce dernier accorde cependant au personnage d'Attucks une importance plus grande que dans d'autres manuels scolaires). Attucks est considéré dans une perspective différente : il est "un docker de Boston croyant profondément à la liberté... s'étant lui-même échappé du système d'esclavage en 1750... Il a prouvé cet amour de la liberté en poussant les Bostoniens à manifester contre les

soldats britanniques... Il fut l'un des cinq révolutionnaires victimes de la répression". Dans cette seconde version des faits Attucks n'est plus en marge de la lutte pour la libération de l'Amérique. L'intérêt est focalisé sur sa personnalité, ses convictions ; sa libération de l'esclavage est valorisée, alors que le qualificatif d'"esclave enfui" est dépréciatif. A partir de cet éclairage de l'événement, des questions nouvelles peuvent être posées par l'enseignant : par exemple sur les relations entre l'histoire de vie de Crispus Attucks - qui a pris sa liberté - et son engagement dans la lutte contre l'impérialisme britannique. On peut également amener les élèves à faire des recherches sur les origines d'Attucks (un de ses ascendants, Indien converti au Christianisme, fut exécuté pour s'être rangé aux côtés de ses frères indiens contre le roi Philippe en 1676), les raisons de son retour dans le Massachusetts, colonie où l'esclavage était encore légal en 1770, la façon de traiter l'événement - et d'en décrire les protagonistes - dans les documents de l'époque (cf. les revirements d'opinion sur trois années, de John Adams, futur président des États-Unis indépendants, que les élèves peuvent chercher à expliquer à la lumière de l'évolution historique et sociale). E. Swartz donne de nombreux exemples d'orientations de recherche d'information historique et sociologique qui permettraient aux groupes issus de minorités de trouver leur identité.

L'auteur met en lumière dans son article l'aspect novateur de la théorie post-critique, qui permet de dépasser les contradictions de la théorie critique à la recherche des voix différentes mais prisonnière d'un discours académique issu d'une subjectivité unique.

- D'après : SWARTZ, Elen. Emancipatory pedagogy : a post-critical response to "standard" school knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, July-aug. 1996, vol. 28, n° 4, p. 397-418.

Pour une contribution concrète de la sociologie de l'éducation à l'amélioration de l'école américaine

L'auteur, professeur de sociologie, Américaine, constate que les sociologues de l'éducation pourraient apporter une aide précieuse en matière de politique éducative et surtout d'amélioration de l'efficacité des pratiques éducatives mais que, traditionnellement, ce sont les psychologues (psychologues scolaires, psychopédagogues, psychologues de la cognition, du développement) qui ont le plus d'influence sur les écoles. Cet article répertorie et analyse les obstacles à la participation des sociologues de l'éducation et discute des moyens de remédier à cette situation.

A l'occasion d'une recherche à l'Université John Hopkins sur l'implication parentale dans l'éducation des enfants et sur la collaboration chercheurs-enseignants dans ce domaine, elle a pu apprécier l'échange réciproque d'information et d'expérience entre les chercheurs et les éducateurs et entre, ou avec les responsables de la politique éducative. J. Epstein a pu ainsi identifier trois conditions à une relation féconde entre la sociologie de l'éducation et la réforme scolaire. Enseignants et chercheurs doivent comprendre le langage de l'autre, respecter les qualifications spécifiques de chacun, apprendre à travailler ensemble. Pour remplir ces conditions, il faut surmonter trois craintes : la crainte de l'inconnu (les chercheurs ne connaissent pas la vie quotidienne de l'école, les professeurs sont très peu informés de la recherche) ; la crainte pour les chercheurs de mettre leurs résultats à l'épreuve de l'application concrète ; la crainte d'une perte de prestige (le statut de chercheur étant, dans notre conception élitiste du monde, supérieur à celui d'homme de terrain), la recherche appliquée semble un gaspillage de temps et de talent. L'application des modèles théoriques, des méthodes de calcul suppose que l'on "fixe" une idée, une solution, au lieu de chercher un perfectionnement sans fin.

La première étape vers une interaction entre chercheurs et décideurs, entre chercheurs et éducateurs est donc l'adaptation du langage des sociologues à un auditoire non initié, par la réécriture, dans une langue non technique, des articles rédigés pour des revues de recherche traditionnelles que les enseignants ne lisent pas. De plus, le

chercheur ne doit pas considérer qu'il compense par son intervention sur le terrain les incompétences des enseignants et l'enseignant en revanche doit prendre conscience de la difficulté d'identifier précisément les problèmes en jeu et de mesurer les effets des programmes engagés. J. Epstein cite un cas concret où une expérimentation a permis d'établir de bonnes relations de soutien mutuel et de communication des idées, malgré un premier contact réticent du directeur d'établissement avec le chercheur. Le chercheur a proposé d'emblée de participer au travail d'organisation d'un programme de partenariat école-parents, au lieu d'assigner des tâches supplémentaires aux seuls enseignants. Il en a résulté une participation très active de cette école au projet régional d'étude des relations école-famille qui a continué à fonctionner après la mutation du directeur et de certains professeurs.

En ce qui concerne les objectifs professionnels des chercheurs, ceux-ci ont pour but premier de mener à son terme une recherche qui fait progresser les connaissances mises en lumière par des travaux antérieurs. Ils s'efforcent de publier leurs travaux dans des revues de haut niveau réservées à leurs pairs et aux étudiants. A ce premier niveau ils ne sont pratiquement pas impliqués dans les politiques et les pratiques pédagogiques.

Les chercheurs ont rarement des contacts avec les responsables de la direction et de l'administration des écoles. Un petit nombre est cependant en relation avec des responsables de politiques éducatives au niveau fédéral et essaie d'influencer ces politiques en participant à l'élaboration de textes législatifs, de rapports dont l'influence sur l'apprentissage des élèves est incertaine. Dans ce cas les chercheurs participent à des commissions, des tables rondes, exposent leurs conceptions à des équipes de direction scolaire. Pour ces responsables, les chercheurs doivent condenser leurs travaux, les réviser et les réécrire. Finalement les processus de négociation et de mise en œuvre de ces politiques est très lent et parfois éloigné des intentions majeures de chercheurs, mais certains résultats sont gratifiants. Ils correspondent au deuxième niveau d'implication du chercheur. J. Epstein décrit, en exemple, l'historique du développement par le Ministère de l'Éducation californien d'une politique d'implication pédagogique parentale initiée en 1988 et appliquée à partir de 1990 dans de nombreuses circonscriptions. Les grands programmes fédéraux tels que *Title I*, *Head Start* sont également issus de la recherche.

Au niveau d'implication le plus élevé, qui correspond à l'investissement dans la pratique quotidienne de la classe, les sociologues de l'éducation sont encore plus rares. Pour y parvenir, les chercheurs doivent vulgariser leurs travaux, les résumer. L'auteur de l'article a publié ses conclusions dans des revues pour les professeurs et pour les directeurs d'écoles, telles que *Principal Practitioner*, *Educational Horizons* et précise que l'information sur l'implication des parents dans l'éducation devrait également circuler dans des revues familiales telles que *Parenting*, *Working Mothers...* Elle illustre par des exemples la façon dont la communication entre le chercheur et les éducateurs se transforme après une recherche commune de solutions structurelles à des problèmes pratiques (difficulté du partage des contraintes, non permanence des équipes d'expérimentateurs...). A ce niveau d'investissement, les chercheurs travaillent de façon collégiale avec des enseignants, des parents, d'autres membres de la communauté. Ce défi intellectuel peut entraîner le chercheur au-delà de ses hypothèses de travail. Les questions principales que le chercheur doit se poser sont :

- les conditions d'éducation seront-elles sensiblement améliorées si l'on applique les résultats de la recherche ?

- le résultat de la recherche est-il immédiatement transférable dans la pratique ?

- le chercheur peut-il fournir l'aide et l'information aux enseignants sous une forme concrètement utilisable ?

- les points de vue des éducateurs, des planificateurs pourront-ils être pris en compte ?

- l'investissement en temps dans cette application de la recherche est-il justifié par les améliorations pratiques, par le progrès de la sociologie de l'éducation en résultant ?

Bien que la participation des sociologues de l'éducation à des projets de réformes éducatives se révèle bénéfique (par exemple dans les programmes de développement de l'implication des parents dans le travail scolaire), elle demeure marginale. La responsabilité de son extension incombe à l'université qui doit modifier profondément ses perspectives. Le contenu des cours de sociologie de l'éducation doit changer, les étudiants doivent confronter leur discipline aux réalités du milieu concerné (l'école) et s'exercer à traduire des recherches en langage courant, en prenant contact avec les auteurs. Il est surtout nécessaire de créer des structures qui valorisent le travail d'applica-

tion pratique des universitaires alors qu'actuellement ce type d'activité nuit à la promotion professionnelle (l'obtention de chaires professorales est soumise à la publication d'écrits, à la tenue de conférences dans la communauté universitaire). Des centres de recherche et de développement doivent être créés pour permettre à des chercheurs de travailler à mi-temps, sur une longue durée (2 à 5 ans) à l'application d'une recherche et à l'analyse ultérieure des résultats. Des initiatives ont déjà été prises par des Départements de l'éducation qui ont engagé des sociologues pour travailler sur le terrain avec les écoles et la communauté. Mais ce sont les Département de sociologie qui doivent former les futurs sociologues de l'éducation conscients de l'utilité de leur savoir pour traiter les problèmes sociaux et éducatifs contemporains.

La réforme de l'éducation risque de stagner si les implications de la recherche sociologique pour l'enseignement et l'apprentissage sont négligées. Une reconstruction de la sociologie de l'éducation doit s'accomplir.

- D'après : EPSTEIN, Joyce. New connections for sociology and education : contributing to school reform. *Sociology of Education*, 1996, n° hors série, p. 6-23.

La formation aux stratégies d'apprentissage, pour la production d'écrits

L'article de N. Sovik, M. Heggberget et M. Samuelstuen, chercheurs à l'université de Trondheim (Norvège), relate une investigation faisant partie d'une série d'études récentes sur les stratégies d'apprentissage des enfants. Cette étude soulève un problème précis - la possibilité d'améliorer ces stratégies grâce à un entraînement systématique - et l'applique au cas spécifique de la production d'écrits.

Ces chercheurs ont été inspirés par la recherche cognitive sur la production d'écrits lancée par Flower et Hayes, qui proposèrent en

1980 un modèle de processus d'écriture, décrivant ce processus comme une résolution de problème, composée d'un sous-ensemble de processus tels que la planification, la transposition, la révision. Flower et Hayes précisèrent en 1986 que la composition élaborée était une activité dirigée par des objectifs que le rédacteur s'efforce d'atteindre en faisant intervenir des sous-processus cognitifs. Dans cette activité, la maîtrise du rédacteur dépend de plusieurs facteurs : l'expérience, le niveau de connaissances, les compétences métacognitives, la tâche elle-même.

Les auteurs rappellent l'origine du concept de *stratégie d'apprentissage* utilisé par Bruner dès 1956. La réflexion "compétente" est associée à la "connaissance de techniques permettant d'accomplir les objectifs importants de la vie, à leur utilisation à bon escient et à leur combinaison avec tout un ensemble de savoirs non stratégiques que l'on possède sur le monde" (cf. Pressley et al.). L'objectif reconnu de ces stratégies est de pouvoir sélectionner et organiser un savoir nouveau. Certaines stratégies sont très spécifiques d'une tâche, d'autres peuvent contribuer à atteindre des objectifs très divers. Les auteurs ont choisi de prendre en compte pour leur étude, non seulement les stratégies spécifiques du domaine considéré (la production d'écrits), mais aussi les stratégies inter-domaines, elles-mêmes divisées en deux groupes - les stratégies à objectif limité (mémoriser, comprendre, résoudre un problème) et les stratégies à objectif général (se concentrer sur la tâche présente, organiser avant d'agir).

Le concept de *style d'apprentissage* est également pris en compte par les trois chercheurs en tant que manière personnelle de réagir à une commande de tâche (par exemple, certains individus réfléchissent calmement avant de répondre à une tâche, quel que soit son degré de difficulté). Le style d'apprentissage est très lié aux stratégies inter-domaines.

L'investigation a été menée auprès de 16 élèves de 4e année (âgés de 10 ans) - provenant de cinq écoles différentes - divisés en deux groupes de huit élèves : un groupe expérimental (E) et un groupe de contrôle (C). Pour vérifier que des différences préalables n'existaient pas entre les élèves des deux groupes, ceux-ci ont subi des tests de compréhension de lecture, d'intelligence, d'orthographe.

Les élèves du groupe E ont été entraînés, selon un programme expérimental, à étudier des histoires racontées oralement (avec ensuite, l'appui du texte écrit) et des histoires présentées visuellement

sous forme d'illustrations, puis à en tirer la matière d'un récit rédigé par eux-mêmes. Les images avaient été sélectionnées dans un des tests d'intelligence de Weschler, les récits, dans les manuels scolaires norvégiens. Durant six périodes de formation, les élèves du groupe E ont reçu des instructions concernant les stratégies ciblées.

Les deux groupes d'élèves ont passé des tests initiaux et des tests finaux pour comparer l'évolution de leurs stratégies d'écriture et de la qualité de leur production (supposées s'améliorer dans le cas du groupe expérimental). Ces tests ont mesuré les résultats des élèves dans l'utilisation de cinq stratégies inter-domaines et quatre stratégies spécifiques. Les premières sont la *concentration* sur une tâche, fort prédicteur de succès dans la composition écrite, la *réflexion*, paramètre nécessaire à toute planification, la *rapidité dans le travail*, la *rétroaction*, permettant d'exploiter la succession d'informations obtenues et la *persévérance*, caractéristique de la motivation pour l'activité concernée. Les secondes sont (d'après des études antérieures des mêmes auteurs) le *temps de réaction* (temps consacré à réfléchir et à planifier avant d'écrire), le *temps de correction* du manuscrit produit, les *temps d'arrêt* (durant la rédaction elle-même), le *temps de correction* et d'évaluation du texte final.

Durant les périodes d'entraînement, un système standard d'instructions, de conseils, a été utilisé avec des variantes selon le type de matériel utilisé (illustrations ou récit verbal). Lors des deux premières sessions de formation, l'expérimentateur a incité les élèves à découvrir les éléments principaux (de l'image ou du récit), à s'en souvenir et à les organiser dans leur rédaction ultérieure. Durant les quatre autres périodes, les élèves ont été de surcroît entraînés à concevoir pour ces éléments principaux un ordonnancement logique, à travailler leur style et à apprécier, réviser leur composition achevée.

Seul le groupe expérimental a bénéficié de cet entraînement en laboratoire, mais durant toute l'enquête, les deux groupes faisaient en classe des exercices de rédaction traditionnels, les uns similaires, les autres différents de ceux de l'expérience. Les élèves ont été filmés lors du passage des tests, leur comportement a ainsi pu être observé et noté par des assistants spécialisés (une corrélation positive entre les évaluations des assistants a été constatée). De plus, l'expérimentateur a discuté avec chaque élève à l'issue des tests et pris des notes éclairant les aspects qualitatifs des stratégies des élèves. Les tests initiaux ont été nommés W1 (concernant les illustrations), W2 (concernant les

récits oraux), les textes finaux étant nommés W3 (concernant les récits) et W4 (concernant les illustrations). L'évaluation des écrits produits dans les tests W1 et W4 a été confiée à des assistants spécialisés. L'évaluation composite des textes produits à partir de récits verbaux (tests W2 et W3) a été fondée sur le contenu, l'agencement, la qualité du langage, les corrections (la corrélation entre les notes des évaluateurs était, là aussi, très positive).

Il apparaît que les résultats du groupe E se sont améliorés lors des tests finaux, dans les stratégies inter-domaines, excepté dans celle de la rétroaction. L'amélioration est très forte en ce qui concerne la concentration. Le groupe C bénéficie, lui, d'une amélioration supérieure en ce qui concerne la vitesse de travail, ce qui peut s'expliquer par le fait que, sans directives spécifiques, l'élève a tendance à s'engager aussitôt dans la tâche, sans consacrer de temps à la réflexion. Les résultats de l'analyse de variance indiquent une différence nette en faveur du groupe E pour deux éléments : la concentration et la persévérance. La concentration avait été évaluée comme le prédicteur de réussite le plus significatif parmi les stratégies générales retenues. Mais la persévérance n'avait pu - pour des raisons pratiques - faire l'objet d'un entraînement spécifique : on peut supposer qu'elle s'est améliorée grâce à un apprentissage concomitant qui s'est fait durant la période d'entraînement en laboratoire.

En ce qui concerne les stratégies spécifiques du domaine de la production d'écrits, les résultats montrent une amélioration significative du groupe E pour trois sur quatre des éléments : le temps consacré aux corrections, les temps d'arrêt de réflexion pendant la rédaction, le temps de révision de la production finale. Il n'y a pas d'augmentation de ces temps chez les élèves du groupe C. On peut donc en conclure que le programme d'entraînement aux stratégies spécifiques a modifié le comportement des élèves : ils ont consacré plus de temps à réfléchir, à analyser les solutions possibles. Ils ont également amélioré l'autorégulation des processus de traitement de l'information.

Il n'a pas été constaté de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne le temps de réaction, ce qui semble indiquer que le programme d'entraînement a plus influé sur les attitudes que sur les schémas cognitifs correspondant aux tâches données. Cependant il faut noter qu'il s'agit d'une moyenne de résultats : le

programme stratégique produit une efficacité différentielle sur des élèves aux styles d'apprentissage différents.

Les contacts individuels de l'expérimentateur avec les élèves ont permis de valoriser les aspects qualitatifs des stratégies adoptées : il est apparu que les élèves du groupe E ont appris à repérer les éléments principaux, à les réordonner de façon logique dans leur propre narration. Ils ont également appris à évaluer leur travail et à le réviser. Ces conduites sont moins apparentes chez les élèves non entraînés.

Le dernier point vérifié est celui de l'influence du programme d'entraînement sur la qualité littéraire du texte produit. Il apparaît qu'au test W4 (concernant les récits fondés sur des illustrations) les performances du groupe E se sont clairement améliorées, tandis qu'il n'y a pas de différence significative en faveur de ce groupe pour les rédactions issues des récits verbaux. L'amélioration de l'orthographe est notée également au test W4 pour le groupe E, bien qu'aucun entraînement spécifique n'ait été donné en orthographe. Cette amélioration peut être une conséquence non attendue de l'effort global de révision du travail, fourni par ce groupe expérimental.

Des recherches ultérieures devront être menées pour vérifier que les résultats obtenus grâce à un entraînement en laboratoire sont transposables à l'issue d'une formation dans l'environnement social normal de l'élève, c'est-à-dire dans l'école. Et, dans une perspective développementale, d'autres tâches liées à la production d'écrits doivent être incluses dans un entraînement expérimental.

- D'après : SAVIK, Nils, HEGGBERGET, Mette and SAMUELSTUEN, Marit. Strategy-training related to children's text production. *British Journal of Educational Psychology*, June 1996, vol. 66, n° 2, p. 169-180.

Racisme et exclusion dans la société et dans le système éducatif

Tout un numéro de la revue *Anthropology and Education Quarterly* est consacré au problème de l'exclusion. Six auteurs examinent la situation aux États-Unis (Californie, État de New York), en Allemagne, en Afrique du Sud. Ces auteurs, notamment D. L. Brook, qui décrit l'évolution de l'éducation sud-africaine, discutent des méthodes de lutte contre l'exclusion. Le commentaire final de Hugh Mehan présente une synthèse de ces réflexions, articulée autour de trois thèmes : les micro/macro relations, les styles de représentation, le rôle de l'école dans la promotion sociale.

Les auteurs s'efforcent, de différentes manières, de mettre en lumière les macro-structures - qu'elles concernent les idéologies, les stratégies gouvernementales, les planifications de réforme - qui se manifestent dans les interactions. Les initiatives prises au niveau local sont, dans certains articles, considérées comme le prolongement d'actions élaborées à un macro-niveau. Une autre direction consiste à identifier les processus culturels et sociaux qui servent de médiation entre les macro-structures et les pratiques locales.

J. Macias s'efforce d'analyser la montée d'une intolérance raciale aux États-Unis et en Allemagne à la lumière d'une double perspective : la perspective diachronique qui fait ressortir des faits historiques et la perspective ethnographique qui tire un enseignement des situations de la vie courante. Selon Macias, les confrontations ethniques en Allemagne s'expliquent par l'idéologie nationaliste et une forme de "darwinisme social" tendant à considérer la culture germanique comme naturellement supérieure dans le cadre de l'évolution hiérarchique. L'attribution de la citoyenneté germanique fondée sur le droit du sang a favorisé un concept de nation germanique construit biologiquement. De même, l'idéologie des premiers Américains, celle de la "Destinée Manifeste" proclamant l'inévitable expansion territoriale américaine a justifié la spoliation des Indiens et des Mexicains des territoires du nord du Mexique (annexés). Mais les relations complexes avec les Latino-américains - alternant attirance et répulsion - ne peuvent s'expliquer totalement par une relation directe entre l'idéologie et une pratique micro sociale. Les aléas économiques ont provoqué tantôt des offres d'emploi pour les immigrés mexicains

tantôt leur rejet, que Macias symbolise par "un cycle d'inclusion/exclusion" qui semble être un cycle naturel mais que les sociologues se doivent d'expliquer en termes culturels et sociaux. Tandis que l'analyse historique est unidirectionnelle, montrant bien le lien entre ce qui se passe au niveau local et l'idéologie qui l'a inspiré au macro-niveau, l'analyse ethnographique doit tenir compte de la complexité des interactions sociales : les communautés, les écoles et, à l'intérieur de celles-ci, les parents, les élèves, les enseignants peuvent prendre des directions différentes, ce qui explique des schémas simultanés parfois contradictoires.

D. L. Brook voit, elle, trois niveaux de changement de la vie sociale en Afrique du Sud. Les fondements constitutionnels de la démocratisation et de l'égalité raciale sont théoriquement conçus au plus haut niveau, par le gouvernement central et appliqués en aval, mais bien des mouvements d'intégration, de restructuration des écoles proviennent d'initiatives locales, dont l'influence remonte aux niveaux supérieurs. En fait, D.L. Brook nous donne à voir comment les institutions, les conditions matérielles et culturelles locales assurent le lien entre les programmes nationaux et les actions locales concrètes. Ces conditions géographiques, économiques, culturelles (notamment la connaissance de l'anglais) constituent, au niveau intermédiaire, de possibles obstacles à l'intégration des Noirs dans le système éducatif à dominante blanche. La résistance des écoles blanches, le sentiment d'impuissance économique des élèves noirs ainsi que la pauvreté des écoles rurales ou de "townships", peuvent inciter les jeunes Noirs à délaisser l'école. Au contraire des écoles situées dans des zones à population déjà "mixte" favorisent l'intégration.

Les articles de M. Villanueva et de E. Bigler examinent les styles de représentation des minorités. M. Villanueva étudie par exemple la façon dont divers groupes ethniques sont représentés dans les éditoriaux, les bandes dessinées, les publicités d'un journal de campus universitaire et montre les différences de stratégie de justification utilisées par les partisans et les détracteurs de ce journal. Dans les cartoons, les Africains sont souvent représentés comme des primitifs, les "Chicanos" comme des gangsters (cf. le "Mexiclan"), les Asiatiques, avec des dents de lapin. Rédacteurs et dessinateurs s'abritent derrière la loi garantissant la liberté d'expression et accusent les minorités de susceptibilité exacerbée. Les minorités "visées" invoquaient, elles, le manquement au "politiquement correct" et la haine

cachée sous l'humour. Dans les deux cas, des versions différentes de la loi étaient citées en recours, et les droits individuels d'expression étaient opposés aux droits des communautés minoritaires, dans le cadre désormais classique de l'"affirmative action".

E. Bigler montre l'idée que des citoyens américains âgés, d'origine européenne, et des représentants de groupes minoritaires se font des performances scolaires des jeunes issus de minorités ethniques, en fonction de leur vision du passé américain, de leur position dans la société. Tandis que les citoyens âgés suivent une théorie causale des résultats obtenus par ces minorités sur le plan éducatif et économique, qui conduit à faire porter la responsabilité des échecs sur ces minorités, le discours des minorités justifie à l'inverse ces échecs par la discrimination structurelle inhérente à toute l'organisation éducative et nient toute responsabilité individuelle.

De même, les citoyens âgés se forgent une théorie de la mobilité sociale qui attribue aux immigrants du passé - idéalisés - des vertus justifiant l'ascension sociale de leur lignée, tandis qu'il considèrent les immigrants actuels comme des assistés exploitant le statut de victime. Les minorités, elles, invoquent l'oppression pour expliquer leur stagnation dans l'échelle sociale. Les différences de circonstances économiques pour expliquer l'élévation des niveaux de vie jusqu'aux années 60 puis la précarité, ne sont invoquées ni par les premiers, ni par les seconds. Or la difficulté, pour les immigrants de la présente génération, d'évoluer socialement est due à la réduction dramatique des possibilités d'emploi dans notre ère post-industrielle.

L'article de M. Suarez Orozo traite également du problème des représentations, en analysant la proposition d'amendement 187 de la loi californienne, visant à supprimer les soins et la scolarisation pour les immigrants en situation irrégulière. La situation économique actuelle et les besoins en main-d'œuvre bon marché pour une expansion continue du profit conduisent l'Américain moyen à voir l'immigré, non comme un malheureux en quête de travail, mais comme une charge et un délinquant potentiel. En termes psychanalytiques, cette proposition 187 reflète une diabolisation de l'étranger permettant le défoilement de l'anxiété actuelle des citoyens. La responsabilité de l'État dans cette "construction d'un ennemi économique" qui remplace l'ennemi extérieur créé lors de la Guerre froide, doit être signalée.

Malgré ces constatations pessimistes sur la discrimination existante, il reste la confiance dans les possibilités de changement grâce à l'école. Les immigrants nouvellement arrivés tiennent à profiter de la scolarisation pour leurs enfants et y voient un instrument de promotion sociale. D. L. Brook y voit notamment un puissant instrument d'émancipation en Afrique du Sud. Et, selon M. Villanueva, l'école peut contribuer à la modification des "attitudes mentales". Historiquement, les écoles américaines ont eu pour vocation la socialisation des nouveaux arrivants dans le pays et l'application des lois de déségrégation.

L'article de C. Martin donne l'exemple d'une surestimation du pouvoir de l'école dans la lutte contre les injustices sociales. L'auteur reproche aux anthropologues de n'avoir pas consacré suffisamment de temps à l'éducation du public pour éradiquer le racisme et de n'avoir pas pu prévenir la résurgence de théories de la supériorité intellectuelle de certains groupes raciaux, de l'hérédité de l'intelligence, dans des publications récentes. Mais l'opinion du large public se forme sous l'influence de messages très divers : les écoles, la culture populaire, les débats télévisés, les journaux, les amis, le voisinage, entrent en concurrence. D'autre part, les cours de vulgarisation, conçus par des savants, ne recueillent pas forcément l'adhésion du public : ainsi, un programme d'initiation à l'anthropologie conçu par J. Bruner et des collaborateurs, pour de jeunes élèves, fut jugé trop relativiste sur le plan moral.

Une tâche fondamentale de la recherche anthropologique est donc d'étudier les processus de construction et de contestation de la vérité dans la vie quotidienne, politique et économique.

- D'après : MEHAN, Hugh. Commentary : constitutive processes of race and exclusion. *Anthropology and Education Quarterly*, June 1996, vol. 27, n° 2, p. 270-278.