

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- *Pour une politique de recherche en éducation fondée sur les histoires de vie*..... 96
- *Comparaison entre la conception japonaise et anglaise de l'apprentissage des mathématiques* 100
- *La formation à la recherche d'emploi* 105
- *L'appropriation du pouvoir par les parents : idéal et réalité*..... 110
- *Les problèmes d'intégration aux Pays-Bas* 114
- *Enquête sur la formation professionnelle des jeunes en Grande-Bretagne* 118

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

Pour une politique de recherche en éducation fondée sur les histoires de vie

F. Elbaz, professeur de l'Université de Haïfa, s'intéresse à la recherche en éducation fondée sur l'analyse de la pratique pédagogique et du savoir des enseignants à travers les récits des intéressés eux-mêmes, selon la méthode biographique. L'aspect "politique" de cette approche se réfère à des questions de pouvoir, de légitimation du savoir contenu dans les récits. Des problèmes méthodologiques et épistémologiques se posent : quelle autorité peut fixer les normes de validation des nouvelles conceptions du savoir ? Quel est le partage du pouvoir lors des interviews de praticiens par des chercheurs ? Comment distinguer entre sujet et objet de recherche, entre la sphère publique et privée de l'histoire de vie ? Un regard nouveau est porté par les enseignants et les chercheurs sur leurs propres valeurs, leurs engagements, les diverses pratiques pédagogiques (notamment l'évaluation), les relations collégiales qui présentent, ne serait-ce qu'indirectement, des implications politiques. F. Elbaz s'efforce de montrer que le savoir issu des récits constitue, comme l'affirme Bruner, "un nouveau paradigme", que les investigations à partir des récits de vie sont le fruit d'une collaboration, et que ce savoir repose sur une nouvelle manière d'appréhender la subjectivité.

L'auteur commente la distinction qu'établit Polkinghorne entre "l'analyse des récits", de type qualificatif qui collecte des histoires de vie d'un groupe spécifique (professionnel, ethnique...) pour en tirer des informations générales sur ce groupe et une forme plus récente d'analyse de la narration qui examine les descriptions d'événements particuliers, pour en tirer des données signifiantes. Cette différenciation n'est pas toujours souhaitable mais elle permet d'éclairer deux paramètres fondamentaux :

- le premier concerne la méthodologie de la recherche biographique, principalement qualitative (mais il faudrait une réflexion complémentaire sur la pertinence occasionnelle de méthodes quantitatives) ;
- le second concerne les déductions qui en découlent : dans le premier type de recherche l'objectif est une généralisation d'un

phénomène, à partir d'histoires liées à ce phénomène, dans le second type d'investigation le but est de rendre clair pour tous une production de sens due à un sujet unique.

Cette distinction est très intéressante car les chercheurs travaillant sur les histoires de vie ne sont pas focalisés sur la généralisation au sens traditionnel ; ils souhaitent donner la parole aux divers acteurs, en collaboration, bien qu'ils œuvrent à l'intérieur de structures intellectuelles classiques qui valorisent la performance individuelle, la propriété morale des idées.

L'une des dimensions originales de la recherche sur les histoires de vie est la relation entre théorie et pratique. On peut concevoir une méthode *logistique* dans laquelle la théorie fonde la pratique, une méthode *problématique* dans laquelle la pratique oriente la théorie vers la résolution de problèmes concrets, enfin une méthode *dialectique* dans laquelle théorie et pratique s'interpénètrent. Le travail sur les autobiographies, ayant pour but l'élaboration d'un cadre théorique attesté, qui puisse guider le praticien, s'apparente à la méthode logistique. Les récits de carrière sont alors demandés à des professeurs expérimentés dont l'exemple peut instruire les débutants et fournir aux chercheurs et aux formateurs un matériau pour comprendre le processus d'acquisition de la compétence pédagogique. Dans ce contexte l'enseignant acquiert, par sa collaboration avec le chercheur, une moralité, un pouvoir nouveau.

Par ailleurs, l'opinion fréquemment exposée, selon laquelle les recommandations venues du sommet étaient inefficaces, a favorisé la vision problématique des rapports théorie/pratique accordant au praticien un rôle moteur dans le développement des connaissances sur l'enseignement. Dans ce cas, les récits des enseignants rendent compte des situations problématiques qui ont motivé leur désir de changement.

Certains chercheurs, doutant de l'efficacité de ces deux conceptions opposées, privilégient une vision dialectique de la relation théorie/pratique dans laquelle le dialogue permanent entre les chercheurs et les praticiens conduit à comprendre les significations de tout un faisceau d'actions, d'événements créés en collaboration. Il en résulte inévitablement des changements, qui n'étaient pas systématiquement recherchés. L'objectif de la recherche en éducation est alors différent de celui qui prévaut dans les conceptions traditionnelles. Le chercheur n'est plus le seul détenteur du savoir qui autorise la prise

de décision ; il partage son pouvoir avec les praticiens. La réticence à abandonner du pouvoir amène certains à critiquer cette "glorification du moindre acte de l'enseignant, au détriment d'une recherche de la meilleure action pédagogique". De plus, la recherche autobiographique oblige à repenser le rôle de la psychologie par le biais d'une reconceptualisation de la nature humaine et à réviser notre définition de l'objectivité et de la subjectivité. La conception dialectique de la recherche abolit la séparation des tâches entre le chercheur qui fournirait le cadre théorique et le praticien qui fournirait les données empiriques : les connaissances de chacun sont multiformes et s'interpénètrent même si, dans la réalité, il existe toujours une différence de statut entre professeurs et chercheurs universitaires ; la relation de collaboration est un processus difficile, aux résultats incertains mais parfois illuminants. Une difficulté supplémentaire du travail de recherche en collaboration est, selon F. Elbaz, la tendance dans les universités israéliennes, à considérer ce type de travail comme une solution de facilité et donc à sous-estimer le chercheur qui choisit cette voie.

Une raison des réticences de certains spécialistes vis-à-vis de la littérature de recherche donnant la parole aux enseignants (cf. Hargreaves, Clark) est due au fait que ceux qui s'expriment sont les professeurs expérimentés, performants, issus de la classe moyenne tandis que ceux qui ne correspondent pas au portrait idéalisé de l'enseignant - professeurs issus de minorités ethniques, professeurs en difficulté - sont exclus de la représentation. Mais le chercheur pour obtenir une collaboration fructueuse, initiatrice de changement, est obligé de choisir des partenaires fiables, prêts à montrer ce qui se passe dans leur classe et doit s'appuyer d'abord sur les éléments positifs. Pour compenser cette limitation on peut lancer des projets plus vastes qui supposent la collaboration de plusieurs chercheurs ayant des perspectives diverses, ce qui permet d'élargir l'échantillonnage des analyses de récits. L'auteur partage l'objectif de Goodson, pour qui la présentation des histoires de vie d'enseignants, hors du courant majoritaire (par l'ethnie, les prises de position, les comportements professionnels), reste du domaine du spécifique et ne permet pas de comprendre les structures de pouvoir dans l'éducation.

La méthode autobiographique, conçue comme un processus dialectique qui permet à l'enseignant comme au chercheur de mieux comprendre la vie de la classe est, par définition, nourrie de récits

personnels servant de contexte à l'action professionnelle, ce qui implique un redécoupage des sphères publique et privée. L'utilisation du cas personnel comme matériau d'étude implique un changement de mentalité pour beaucoup d'éducateurs et de pédagogues habitués à une écriture volontairement impersonnelle dans le domaine professionnel.

De plus, l'utilisation d'informations personnelles dans une démarche scientifique met en péril le statut du chercheur, si elle n'est pas finalement légitimée. Par ailleurs Goodson met en garde contre l'effet dépréciateur de la multiplication de récits et anecdotes personnelles véhiculés par les médias, qui remplacent la théorie, dans la culture capitaliste actuelle. Dans la recherche pédagogique ce sont les histoires "à valeur libératrice" qui captent l'intérêt : l'histoire personnelle sert de point de départ à une analyse du perfectionnement intellectuel, pédagogique dans le cadre scolaire ou en dehors de lui. Il s'agit d'une reconception de soi en tant que construction sociale qui ne recherche plus l'aspect extraordinaire dans l'autobiographie. La narration doit produire du sens sans subir de contraintes externes.

L'auteur a guidé de nombreux étudiants en sciences de l'éducation pour mener des recherches sur les histoires de vie avec des enseignants qui les intéressaient réellement, avec qui ils ont pu développer des relations privilégiées. La majorité des professeurs ont accepté la publication anonyme de discussions *a priori* privées. Il s'avère que les cas les plus instructifs sont aussi les plus personnels ; or la protection de l'anonymat est malaisée : il est techniquement difficile de transformer les récits autobiographiques en fiction sans altérer la force des observations. La frontière entre domaine privé et domaine public pose un problème de conscience au chercheur.

- D'après : FLBAZ-LUWISCH, Freema. Narrative research : political issues and implications. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research Studies*, janv. 1997, vol. 13, n° 1, p. 75-83.

Comparaison entre la conception japonaise et anglaise de l'apprentissage des mathématiques

Bien que la comparaison internationale des résultats en mathématiques soit reconnue sujette à caution, la permanence d'une supériorité des résultats des élèves asiatiques sur ceux de leurs homologues occidentaux dans les études de l'"International Association for the Evaluation of Educational Achievement" (IEA) ont incité J. Whitburn à analyser comparativement le travail des élèves japonais et anglais en mathématiques. (D'autres études avaient été menées du point de vue américain).

Au plan des épreuves internationales, les résultats des élèves anglais en mathématiques, relativement bas, sont encore surestimés du fait que peu d'élèves y ont participé (une certaine sélection s'est opérée) et que des tests nationaux plus récents traduisent un déclin du niveau en mathématiques à l'âge de 11 ans (en ce qui concerne les fractions, les décimales, les calculs des taux). La baisse de qualité des étudiants en licence de mathématiques est également observée par les universités. D'où l'intérêt d'identifier les facteurs qui affectent le rendement en mathématiques.

On constate que la progression en mathématiques est plus linéaire que dans d'autres disciplines : une nouvelle acquisition dépend plus systématiquement de l'assimilation du concept précédent et de la maîtrise des méthodes de calcul. L'effet cumulatif des fautes de compréhension est particulièrement observable dans cette discipline. L'analyse des méthodes d'acquisition des bases mathématiques est donc très instructive.

En conséquence, l'auteur a examiné les approches japonaise et anglaise de cette acquisition en observant des élèves de six ans (en première année primaire au Japon, en deuxième année en Angleterre) au cours du premier trimestre scolaire, en tenant compte des résultats connus de recherches quantitatives. L'objectif final est de révéler des possibilités de changement qui amélioreraient les résultats des élèves anglais.

Selon J. Whitburn, les trois éléments qui influent principalement sur le développement cognitif en mathématiques sont : la culture, le

contenu des programmes et la pratique pédagogique. L'environnement familial, la tradition culturelle d'une société façonnent le comportement de l'élève avant la scolarité obligatoire. Les civilisations occidentales valorisent la créativité, l'initiative ; la société japonaise prise l'autodiscipline, la ténacité, l'effort et elle est plus homogène dans son idéologie, ses valeurs.

Une première différence culturelle s'observe au stade de l'éducation préscolaire : au Japon l'école maternelle, fréquentée par 90 % des enfants de 5 à 6 ans, développe les aptitudes nécessaires à l'éducation formelle mais elle est nettement séparée du système éducatif élémentaire, contrairement à la situation en Angleterre où la scolarité obligatoire commence dès 5 ans. Et les formes d'éducation, les contenus diffèrent : au Japon l'école maternelle est en majorité privée, fréquentée soit à mi-temps soit à plein temps tandis que les enfants anglais fréquentent, souvent avant l'âge légal, l'école primaire publique (la moitié des élèves de quatre ans révolus se trouvaient, en 1994, dans une classe élémentaire).

Les enfants japonais et anglais ont donc acquis dès six ans une expérience scolaire différente. Le but de l'éducation maternelle japonaise est la socialisation, synonyme de capacité à vivre en groupe. La méthode préférée est le jeu libre favorisant la combinaison d'une responsabilisation individuelle et d'un sens de l'identité du groupe. L'aspect ludique, la création d'amitiés sont favorisés dans l'éducation maternelle qui cependant bâtit les fondements des rituels qui accompagnent l'enseignement formel (par exemple, les séances quotidiennes de salutations entre élèves et au maître, avec des formules précises, favorisent l'oralité et le "self-control"). Pendant ce temps les enfants anglais, dans les classes maternelles et préparatoires, bien que disposant de longues périodes de jeu, sont initiés progressivement à la lecture et au calcul. L'éducation maternelle britannique, en expansion, se fixe des objectifs exigeants sur le plan purement scolaire qui font subir aux très jeunes enfants une pression excessive, alors que les enfants japonais sont encouragés à adopter des comportements sains, moraux, conviviaux, à s'intéresser à l'environnement, aux autres, à s'exprimer agréablement, à enrichir leur créativité.

Cette préparation permet aux élèves japonais de première année de s'adapter sans heurt à des classes assez chargées, de subordonner les besoins individuels aux exigences de la collectivité : leur façon de s'écouter mutuellement, d'attendre leur tour pour s'exprimer, est

inconnue dans les classes d'Occident. Le maître peut rapidement entrer dans le vif du programme. Les deux modèles reflètent des états d'esprit différents : au Japon, le travail humain est considéré comme une ressource essentielle pour le développement du pays, les élèves se sentent personnellement responsables de leurs performances. L'éducation primaire est jugée essentielle. La transmission des valeurs culturelles et morales est évidente. La normalisation de l'enseignement par l'État rend l'expérience scolaire des enfants très homogène. Le modèle anglais est particulièrement éloigné de celui-ci, insistant sur les droits de l'individu, sur l'épanouissement personnel. La transmission des valeurs morales, quoique souhaitée, n'a pas de place définie dans le cursus et de plus le choix de ces valeurs est moins uniforme qu'au Japon.

En ce qui concerne le contenu des programmes et l'évaluation des acquis, les conceptions sont aussi contrastées. Le gouvernement japonais détaille les programmes année par année, l'âge auquel l'élève doit atteindre un niveau donné est fixe, le redoublement étant exceptionnel ; (pour compenser cette rigidité, des "écoles du soir" privées apportent un soutien complémentaire à de nombreux enfants.). En Angleterre, le niveau à atteindre n'est indiqué qu'aux quatre "Stades Clés" de la scolarité obligatoire (7, 11, 14 et 16 ans) et globalement, on accepte une grande différence de rythme d'acquisition des connaissances, selon les enfants. La mise en application du Programme national n'a pas amélioré les résultats en mathématiques : on a constaté, en 1996, que seulement 44 % des élèves de 11 ans atteignaient ou dépassaient le niveau minimum attendu (Niveau 4). On pourrait espérer que la spécification année par année des niveaux à atteindre facilite le diagnostic des premiers retards et les actions de rattrapage : mais évaluer les progrès d'un enfant en fonction de ses aptitudes supposées et non d'un objectif moyen, apporte aux familles une assurance fallacieuse. Le caractère idiosyncratique du Programme national aboutit à une contradiction entre le libéralisme d'une "progression à la carte" et la nécessité d'atteindre aux Stades Clés des niveaux fixés sans qu'une aide compensatoire continue, structurée soit toujours disponible. Cette hétérogénéité est particulièrement dangereuse pour la compréhension des mathématiques, qui ne supporte pas de discontinuité dans les acquis. Tous les élèves passant au même âge (16 ans) l'examen du GCSE, 20 % n'atteignent même pas le grade le plus bas (G) en mathématiques alors que le grade C est nécessaire pour continuer des études simples ou obtenir directement un emploi.

Très peu d'élèves retentent l'examen plus tard, après une période de perfectionnement.

Au Japon, les programmes sont très précis et stables depuis une réforme en 1989 ayant eu pour but de les internationaliser et de les moderniser. En ce qui concerne les mathématiques en première année d'école primaire au Japon, l'enseignement des nombres et du calcul est prescrit avec une progression spécifique (établir des correspondances entre les nombres d'objets, compter et ordonner des objets, connaître les ordres de grandeur des nombres, mettre des nombres en relation en en faisant la somme ou la différence, connaître la valeur d'un chiffre selon sa place dans un nombre à deux chiffres, etc.). En Angleterre, les objectifs indiqués sont plus généraux (établir des méthodes de travail mental souples, utiliser des ressources, des contextes variés, utiliser un ordinateur, une banque de données, utiliser une calculette pour faire des opérations "réalistes", etc.). Le Ministère de l'éducation japonais est également beaucoup plus directif pour le choix du matériel pédagogique : il n'y a pratiquement que deux manuels au choix. Ce dirigisme, qui serait jugé insupportable par les enseignants anglais, présente l'avantage que le matériel est minutieusement étudié, les séquences d'apprentissage logiquement planifiées. En Angleterre chaque école élabore son plan de travail avec des nettes différences dans le temps consacré à l'arithmétique (par rapport au "figures géométriques" ou aux "quantités et mesures").

En ce qui concerne l'application des programmes dans la pratique de la classe, les différences sont également nettes : au Japon, la durée de l'année scolaire, des leçons, le nombre de leçons en mathématiques pour chaque année scolaire sont fixes. En Angleterre l'organisation de l'emploi du temps, notamment hebdomadaire, est beaucoup plus souple, certaines écoles pratiquent la "journée intégrée" (dans une même classe des enfants ont simultanément des activités différentes). Au Japon l'utilisation du "Guide de l'enseignant" - qui suit très scrupuleusement le manuel de l'élève - est systématique. En Angleterre, en raison de l'individualisation de l'enseignement, l'usage de ces guides se justifie moins. Les manuels scolaires japonais sont moins beaux et moins illustrés que les manuels anglais mais le langage utilisé est plus simple, plus clair ; les enfants lisent souvent en chœur, à voix haute, les explications. De plus, les enfants japonais disposent d'un matériel personnel pour les leçons de mathématiques. Ce matériel est marqué à leur nom, ils en sont responsables (ils utilisent notamment des

aimants et des petits tableaux magnétiques, des cartes d'addition et de soustraction).

Les pédagogues japonais, depuis déjà 100 ans, attachent une grande importance à l'enseignement du langage mathématique : le vocabulaire est soigneusement introduit (une liste de mots correspondant à la leçon est conservée dans un coin du tableau). Les problèmes sont formulés en mots puis traités en signes mathématiques : par exemple dans une classe, chaque enfant a créé une petite histoire à propos d'une soustraction dont on a fait un livre de huit pages, avec des illustrations ; chaque enfant explique son opération aux autres. Quant à l'approche pédagogique, elle s'adresse au Japon à la classe tout entière, mais repose sur de multiples interactions élèves-professeurs et conduit finalement à une grande aptitude à la concentration lors des tâches individuelles. Les professeurs veillent à respecter l'égalité des sexes dans l'organisation du travail. Les leçons comportent en général 5 mn d'exposition, 20 mn de discussion en groupe, 15 mn de travail individuel, 5 mn pour faire le point. Les étapes de l'apprentissage d'un nouveau concept sont soigneusement planifiées. Le degré de participation, d'animation des élèves pendant ces cours contredit l'image stéréotypée de l'élève japonais silencieux, apprenant par cœur. Et pour permettre à des élèves d'aptitude non homogène de progresser tous ensemble, le rythme d'apprentissage est volontairement assez lent, les élèves les plus rapides étant invités à aider les autres, consolidant ainsi leur propre acquis, alors que l'école anglaise met l'accent sur la différenciation. De même, les résultats japonais montrent que la taille de la classe influe peu sur les performances des élèves (les classes japonaises, plus chargées, ont d'ailleurs tendance à se réduire, se rapprochant du niveau anglais).

L'observation ayant porté sur un échantillonnage réduit, il serait imprudent d'en tirer des généralisations impératives. On peut cependant constater que le modèle japonais reflète la valorisation de l'éducation, l'homogénéité des objectifs des élèves, des parents, des professeurs (les parents s'investissant moralement et financièrement dans les problèmes d'éducation). Le modèle anglais permet un développement individualisé de l'enfant, une plus grande liberté d'exercice des professeurs mais entraîne plus d'inégalité entre les écoles, de décalage entre les élèves. La charge de travail administratif et créatif du professeur est plus lourde. Une augmentation de la

proportion d'enseignement collectif dans les classes primaires semble souhaitable.

- D'après : WHITBURN, Julia. *Contrasting approaches to the acquisition of mathematical skills : Japan and England. Oxford Review of Education*, 1996, vol. 22, n° 4, p. 415-434.

La formation à la recherche d'emploi

Au Québec, comme dans de nombreux pays industrialisés, une forte proportion d'adultes (en l'occurrence un sur quatre) sont professionnellement exclus. Divers programmes de groupes tentent de les aider à se réinsérer dans la vie active.

C. Leclerc, Y. Cormeau et M.-F. Maranda évaluent l'intérêt et les limites de ces pratiques dans le cadre d'un problème d'emploi à long terme.

L'automatisation des tâches peu spécialisées, la nécessité d'adapter rapidement les entreprises au marché mondial ont détruit de nombreux gisements d'emploi. Le chômage dans les années 90 est de type structurel et conduit à des exclusions de longue durée, qui entraînent une dépréciation de soi aux conséquences familiales et sociales désastreuses. Des stratégies d'amélioration de l'employabilité ont donc été mises en œuvre grâce à des programmes relevant de l'initiative gouvernementale ou locale. Cette approche vise à développer des attitudes et des compétences favorisant l'obtention d'un emploi, notamment par le biais de l'intervention de groupe, dont on distingue trois modèles : le modèle développemental, le modèle de réciprocité, le modèle à buts sociaux.

Le modèle développemental privilégie les approches expérientielles permettant l'épanouissement de l'autonomie, des capacités relationnelles et sociales et les approches cognitives permettant une restructuration des connaissances, un apprentissage des codes sociaux. Ce modèle correspond à une vision normative du développement humain et des conditions d'intégration dans le monde du travail. Le responsable du groupe a un rôle assez directif, de structuration, d'interprétation des expériences, d'enseignement.

Le modèle de réciprocité met l'accent sur l'aide mutuelle, le partage des expériences qui conduit à un élargissement des réseaux de soutien permettant de diminuer le sentiment de solitude et de culpabilité de l'exclu. L'occasion de se sentir utile à d'autres favorise l'acquisition de l'autonomie personnelle. Dans ce cas le responsable du groupe a un rôle d'intermédiaire, facilitant les interrelations entre pairs, le renforcement mutuel des compétences.

Le modèle à buts sociaux favorise l'émergence d'une prise de conscience sociale grâce à une distanciation vis-à-vis des pratiques et des discours qui conduisent l'individu à la marginalisation. Le responsable du groupe y a un rôle fédérateur ; il s'efface progressivement lorsque la solidarité fonctionne et que les projets collectifs se développent ; son pouvoir est alors transféré au groupe.

Ces pratiques ont été répertoriées et seize programmes expérimentés entre 1982 et 1996 ont été analysés dans la recherche que relate cet article. La catégorisation de ces programmes s'est faite en fonction des contenus et en fonction des modèles éducatifs cités précédemment. L'affiliation à l'un de ces modèles a dépendu du type d'activités proposées, des concepts choisis comme référence, des valeurs revendiquées, du rôle dévolu à l'animateur du groupe. Plusieurs programmes caractéristiques sont évoqués. Le programme intitulé "Transitions professionnelles", composé de seize sessions ou "ateliers", permet à l'adulte de s'adapter à un degré de complexité croissante et d'acquérir une "flexibilité comportementale" face à un environnement professionnel changeant. Le modèle du "Trèfle chanceux", qui a inspiré les services de réinsertion professionnelle du Ministère de l'éducation québécois, est adapté à divers types de "clientèle" : des étudiants sur le point d'entrer dans le monde du travail, des stagiaires, des handicapés, des chômeurs, des femmes cherchant à réintégrer la vie professionnelle. Il est caractérisé par une approche privilégiant la connaissance des méthodes de recherche d'emploi, avant le processus de connaissance de soi. Le programme ministériel "Incitation aux métiers non traditionnels" est destiné aux femmes désireuses de pénétrer un secteur professionnel traditionnellement "masculin". Ce projet donne la préséance à une prise de conscience des contraintes culturelles et sociales. Des stages en milieu scolaire et en entreprise sont organisés pour démystifier les moyens techniques exigés et la démarche d'insertion dans une filière professionnelle est soutenue. Un "Programme de communication" a pour but d'enseigner à corriger les

erreurs dans la façon de se présenter, de communiquer, lors de simulations d'entretiens d'embauche. Les "Clubs de recherche d'emploi" se consacrent à l'apprentissage des méthodes de recherche d'emploi en offrant aux demandeurs d'emploi des lieux de rencontre, de partage d'informations et de documentation, en organisant des actions de localisation des emplois et d'offres de service. Un programme intitulé "Handling unemployment groups" est développé dans les zones souffrant d'un surplus de main-d'œuvre permanent. Les participants sont préparés à gérer leur temps, leur anxiété, à surmonter les sentiments de culpabilité liés à la perte d'emploi, à entrer dans un processus de décision. Le programme de Liptak, inspiré par la "thérapie rationnelle-émotive" de Ellis, a pour but d'éliminer les idées préconçues, les réactions émotionnelles disproportionnées des demandeurs d'emploi grâce à un travail de restructuration.

Dans cet article, les auteurs analysent les contenus de formation pratique de ces programmes pour l'employabilité et s'efforcent d'identifier des éléments permettant de les situer dans un modèle d'intervention du groupe. Au premier rang d'importance sont les *stratégies de recherche d'emploi* qui incluent notamment la capacité d'élaborer un curriculum vitae, une lettre de motivation, de remplir des formulaires de demande d'emploi, de diversifier les secteurs à explorer, d'offrir ses services, de passer une entrevue. Au second rang d'importance, les candidats apprennent également à évaluer *la compatibilité* entre leur personnalité et le type d'emploi auquel ils aspirent. Cette évaluation peut se faire à l'aide d'une typologie ou d'une comparaison entre l'idée que l'on a de soi et les caractéristiques requises pour un emploi. La *connaissance des milieux de travail et de la formation professionnelle* arrive en troisième position. Des moyens sont donnés aux participants pour qu'ils découvrent les filières de formation, les niveaux d'études requis, les fluctuations de l'offre et de la demande d'embauche dans le secteur visé, la réglementation du travail. On trouve ensuite, par ordre d'importance décroissant six autres éléments de programmes : les étapes d'un *cheminement logique et séquentiel* d'insertion professionnelle sont mises en valeur dans plusieurs programmes qui favorisent la fixation d'un objectif professionnel, l'exploration des moyens nécessaires et la détermination d'un plan d'action ; *l'actualisation du potentiel* des participants concerne le développement de la confiance en soi et d'une motivation individuelle, en fonction de chaque situation spécifique. La *connaissance de soi* implique un travail d'investigation sur les valeurs, les aptitudes, les expériences acquises

par chacun et une appréciation de son adaptativité au changement ; le thème du *développement d'un soutien social* par l'intermédiaire du groupe pour lutter contre la marginalisation et le fatalisme constitue un objectif présent mais secondaire, celui du développement d'*aptitudes sociales alternatives* incitant plutôt à une prise de conscience critique des discours officiels sur l'emploi qu'à une introspection et à une adaptation, apparaît de moindre importance ; quant aux *stages en milieu de travail ou de formation* permettant de tester ou d'améliorer les compétences effectives dans un environnement professionnel spécifique, ils n'apparaissent que dans la moitié des programmes observés.

Le modèle développemental d'intervention de groupe - qui privilégie les approches cognitives par rapport aux approches humanistes appréciées dans les années 70 - est le plus fréquemment représenté. Le modèle de réciprocité est représenté de façon plus partielle. Le modèle à buts sociaux n'a que peu d'influence.

L'avantage de ces programmes de groupe est, pour les personnes en situation d'incertitude matérielle et morale, un encadrement assez rigoureux qui stimule les efforts de réinsertion. La présence du groupe permet de confronter l'image de soi à celle que vous renvoient les autres et d'opérer les réajustements nécessaires pour être perçu positivement par autrui, notamment les éventuels employeurs. Le projet développemental a pour objectif de lever les inhibitions, de déculpabiliser grâce à la reconnaissance par le groupe des difficultés communes. Une enquête a été menée en 1990 auprès de 77 chercheurs d'emploi ayant participé à un programme de formation pratique : ceux-ci ont souligné l'utilité des techniques concrètes de recherche d'emploi et l'effet positif du soutien psychologique du groupe, des échanges d'information et de l'observance d'un emploi du temps réglé.

Cependant, certains aspects du soutien social, le développement de compétences alternatives, sont négligés. D'autre part, le concept même d'employabilité (que l'on cherche à augmenter) est contestable car il met en cause la responsabilité individuelle alors que le déséquilibre entre la main-d'œuvre potentielle et les offres d'emploi est une conséquence structurelle de l'évolution économique et technologique. De plus, mis à part les programmes "Handling development" et "Initiation aux métiers non traditionnels", ces groupes ne se placent pas dans une perspective critique qui orienterait vers de nouvelles interprétations de la réalité sociale, vers une analyse causale approfondie. Enfin, ces programmes d'aide aux chômeurs constituent un

saupoudrage dépourvu d'une vision globale sur le développement de l'emploi et d'une politique de formation. Les stages, lorsqu'ils existent, sont de trop courte durée et ne débouchent pas sur une possibilité d'embauche. Les organismes communautaires mettent en œuvre ces programmes dans des conditions de précarité financière qui entraînent une planification à court terme.

L'intervention éducative de groupe ne permettant pas à elle seule la réinsertion professionnelle, les auteurs suggèrent que l'on multiplie les approches, pour constituer un véritable "système éducatif d'intégration au marché du travail" s'inscrivant dans un projet économique et social global.

D'après : LECLERC, Chantal, COMEAU, Yvan et MARANDA, Marie-France.
Espoir et impasses des pratiques de groupe d'insertion à l'emploi. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 1996, vol. 3, n° 1, p. 107-132.

L'appropriation du pouvoir par les parents : idéal et réalité

Cet article analyse le concept d'appropriation du pouvoir par les parents au niveau de l'école et, contrairement à la majorité des écrits qui mettent en valeur des exemples de participation active des parents, il cherche à expliquer pourquoi certains parents restent à l'écart, il "analyse non pas les voix mais les silences, non la présence mais l'absence."

C. Vincent retrace l'historique de la naissance de l'expression populiste *appropriation du pouvoir* d'abord limitée au langage de la gauche puis utilisée par tous les politiques. Les définitions, assez vagues, du terme convergent dans l'idée que les gens peuvent contrôler de nombreux aspects de leur vie. Le terme apparaît ainsi comme un "concentré symbolique" qui éveille plusieurs émotions, évoquant l'égalité, la participation, le partenariat, dont l'imprécision permet à la rhétorique politique de se développer. Cette expression suppose que le pouvoir est un bien quantifiable qui peut être donné - et repris - à un groupe par ceux qui le possèdent à l'origine. Une telle séparation entre les "puissants" et les "sans pouvoir" ne rend pas compte de la complexité des rapports de pouvoir (cf. Foucault, pour qui "les individus ne sont que les véhicules du pouvoir", tantôt l'exerçant, tantôt le subissant dans une multiplicité de situations).

Les relations de pouvoir entre les parents et les enseignants s'exercent à travers la médiation d'une tierce partie : le système éducatif (structures et acteurs divers). De ce fait, les détenteurs supposés du pouvoir subissent des contraintes, que C. Vincent illustre par l'exemple d'un Centre de conseil aux parents dans lequel les enseignants, même lorsqu'ils se faisaient les avocats des parents, étaient entravés dans leur action par leurs devoirs, leur environnement professionnel. De plus, le groupe dépourvu de pouvoir, peut préférer le statu quo et le discours qui justifie sa marginalisation : *l'idéologie de l'expertise* citée par Young renforce la confiance accordée aux spécialistes pour les décisions concernant leur domaine.

L'auteur évoque également les contextes politiques dans lesquels la notion d'appropriation du pouvoir a pris forme, afin de clarifier les valeurs qu'elle sous-tend. Dans les années 70, le manque de participa-

tion populaire aux institutions publiques est attribué aux inégalités entre les professionnels du secteur institutionnel et les "clients". Les politiques ont suggéré que les spécialistes concèdent une partie de leur pouvoir aux clients. Dans le domaine de l'éducation, des initiatives ont été prises pour encourager l'*implication parentale*. Des programmes d'*éducation communautaire*, en zone urbaine, ont visé à entraîner la communauté locale dans un partenariat avec l'école. La loi de 1988 a attribué aux parents des responsabilités dans l'administration des écoles (malgré une résistance de la part des professionnels) dans le cadre d'une délégation partielle des pouvoirs des Autorités locales de l'éducation aux écoles elles-mêmes. Malgré le désir d'obtenir un consensus sur les objectifs, les valeurs de l'école, un sentiment d'appartenance à l'institution, cette participation de la communauté fut toujours très fragmentaire et la prédominance de l'Administration, simplement masquée. De même, l'implication des parents dans la mise en œuvre des programmes - mise en question des styles d'enseignement, des méthodes - est rarement à la portée des parents de milieu populaire. Les forums consultatifs lancés récemment par les Autorités locales de l'éducation semblent associer les parents pour mieux faire accepter les impopulaires restrictions budgétaires de l'éducation. La vision démocratique de l'appropriation du pouvoir est *libératrice*. Mais le potentiel de libération est atomisé en raison de la médiation excessive des professionnels. Ces stratégies démocratiques ne concernent souvent que quelques individus dont les cas sont donnés en exemple : certaines mères de milieu urbain défavorisé ont acquis une confiance en soi suffisante pour prendre part aux processus de décision de l'école, mais il ne paraît pas évident que les interactions entre l'école et les autres parents en aient été affectées. Dans certains pays, où la tradition démocratique est moins statique, de véritables stratégies de changement social collectif ont été développées : par exemple, en Australie, un Programme pour les écoles défavorisées a investi les parents et les enseignants d'un pouvoir décisionnel sur les allocations de subsides et sur l'organisation des programmes dans ces écoles.

Dans la perspective des gouvernements conservateurs, l'appropriation du pouvoir a été considérée d'emblée en terme de choix individuel du consommateur : l'information des parents (notamment grâce à la publication des résultats des écoles) est prioritaire et, selon le Premier Ministre, "le pouvoir de choisir doit être un droit permanent du citoyen" ; ce droit prend l'apparence de l'universalité, masquant

l'inégale répartition des chances de tirer parti de ces choix, dépendant des caractéristiques économiques, sociales, culturelles des individus.

Le transfert des responsabilités des organismes aux individus a donné naissance à une troisième approche que l'auteur appelle celle des "nouveaux centristes". Il se réfère à l'ouvrage américain *Spirit of Community*, où Etzioni considère la participation des parents comme un indicateur de participation générale à la vie publique. La responsabilité, l'action autonome sont un préalable à la reconstruction d'une communauté, la cohésion entre ces communautés étant maintenue par le ciment des "valeurs américaines", les valeurs étant jugées défaillantes dans "les autres grandes traditions culturelles". L'engagement du parti travailliste en faveur de la participation parentale dans *Opening doors to a learning society* se traduit prudemment par le projet de création d'associations parents-école "faisant circuler l'information - dans les deux sens - entre parents et professeurs", plutôt que d'inclure les parents dans les mécanismes de décision : le langage de la participation collective couvre la pratique de l'implication individuelle, plus aisée à gérer.

On peut en conclure que l'approche consumériste de la Droite donne le droit "d'entrer" et de "sortir" d'une école mais limite la participation au fonctionnement de l'école tandis que le discours social démocrate reconnaît l'existence d'une inégalité d'accès au choix et souhaite y remédier, mais concrètement développe des stratégies qui ne permettent qu'à certains individus, parmi les groupes habituellement exclus, d'influer sur le processus de décision.

L'auteur illustre sa vision des rapports de pouvoir entre les parents et l'institution scolaire par une étude de cas, celle de la "Low Road Primary School" dans une zone défavorisée de Londres. C. Vincent a utilisé les points de vue des parents, des professeurs, leurs interactions, l'idée que les parents se faisaient de certains aspects de l'organisation de l'école. Selon une approche qualitative, l'auteur a utilisé la méthode des entretiens semi-structurés complétée par des observations et l'analyse de documents. L'école, avec 400 élèves de trois à onze ans, avait en principe 20 professeurs. Les familles étaient en majorité blanches, ouvrières ; les minorités noires caraïbes et du Sud-Est asiatique étaient représentées. L'enquête a porté sur 50 parents et 16 professeurs. L'école subissait à l'époque (1990-91) une pénurie d'enseignants (atteignant 5 personnes en septembre). Des élèves de 1ère année obligatoire (5-6 ans) n'eurent pas classe pendant deux mois. Les

parents étaient inquiets pour l'avenir scolaire de leurs enfants. De plus, le changement incessant d'enseignants gâtait les relations entre ceux-ci et les parents, les élèves. Seulement six des cinquante parents ont réagi individuellement à la situation (par exemple en téléphonant à l'administration). Par la suite, six des élèves privés de classe pendant deux mois changèrent d'école. Deux mères convoquèrent la presse locale pour faire connaître le problème. Interrogés sur leur opinion, les parents ont cité quelques raisons invoquées dans les médias, blâmé le gouvernement central (22 fois), les Autorités locales (11 fois), critiqué l'insuffisance des salaires proposés aux enseignants et parfois la mauvaise image du quartier abritant l'école. Onze parents n'avaient pas d'opinion.

L'analyse par le chercheur de cette non-participation met en valeur l'idée de Giroux d'une "oppression molle" résultant de l'influence des "discours de bons sens" qui persuadent les parents qu'ils ne peuvent changer l'état des choses. Ceux-ci ont en tête un schéma culturel dans lequel ils se positionnent comme exclus des lieux sociaux et politiques décisifs. Selon C. Vincent l'origine ethnique, le sexe et la classe sociale du parent influencent sa perception des possibilités d'action. Ainsi les parents du Bangladesh ont expérimenté dans cette école des actes de violence raciste non condamnés clairement. Ces parents ne se reconnaissaient pas de points communs avec les professeurs et percevaient l'école et plus encore l'administration comme étrangères. Les "parents" interrogés étaient presque exclusivement des mères, traditionnellement laissées à l'écart de la vie publique, de la politique, dans une société encore régie par les hommes. Bien que la responsabilité maternelle soit la plus forte incitation pour les femmes à une intervention civique, peu de mères dans la zone défavorisée de Low Road pouvaient franchir ce pas. Enfin, l'appartenance au milieu populaire conduisait la majorité des parents à vivre en état de dépendance par rapport aux services sociaux (logement, aides financières et médicales). Une coopération entre l'école et tous les services sociaux et policiers, jugée utile pour mieux connaître les problèmes des familles, aboutit à dresser un mur entre ces parents et tout le "bloc étatique" chargé de les gérer. La présentation, par les médias, du problème à l'échelle de toute la communauté urbaine a renforcé l'impression que les enjeux étaient, pour ces parents, hors d'atteinte.

Cet immobilisme des parents ne surprend pas l'auteur, dans la mesure où l'institution éducative incite surtout ceux-ci à s'informer et

à soutenir les professionnels : l'implication parentale dans les méthodes d'apprentissage et dans la gestion financière est repoussée. Nombre d'initiatives de groupes de parents sont mal perçues par les professionnels. L'école de Low Road était particulièrement distante, les relations parents-professeurs étant lâches, parfois même hostiles ; la rotation fréquente du personnel freinait les projets collectifs d'amélioration ; l'école n'organisait pas de manifestations festives, d'assemblées pour les parents. La majorité des parents a subi des contraintes ; quelques-uns, les moins défavorisés, ont usé de leur droit de "consommateur" en changeant d'école.

Cette étude montre que les discours sociaux-démocrates, conservateurs, "néo-centristes" sur l'appropriation du pouvoir ne modifient pas le sentiment d'impuissance des parents de milieu peu favorisé. Les initiatives collectives ne parviennent pas à naître, seuls quelques individus sont aidés à accéder aux processus de décision. La rhétorique sur l'implication parentale ne touche qu'une minorité parce qu'elle ne connaît pas en profondeur les problèmes de racisme, de sexisme, de pauvreté, de dépendance professionnelle et sociale.

- D'après : VINCENT, Carol. Parent empowerment ? Collective action and inaction in education. *Oxford Review of Education*, 1996, vol. 22, n° 4, p. 465-482.

Les problèmes d'intégration aux Pays-Bas

À partir des années 50, les Pays-Bas ont accueilli un nombre croissant de travailleurs immigrés, d'abord du Bassin méditerranéen - Turquie, Maroc - puis, dans les années 70, des anciennes colonies hollandaises. Malgré des programmes spéciaux, les enfants d'immigrés ont des résultats scolaires inférieurs à ceux des élèves hollandais, abandonnant l'école plus fréquemment et sont sur-représentés dans les unités d'enseignement spécialisé.

Bien que les conditions socio-économiques défavorables, les insuffisances linguistiques soient une cause logique d'échec, après correction

de ces variables, une partie des échecs reste inexpiquée, notamment l'inégalité des résultats scolaires entre enfants immigrés d'origine ethnique différente, à difficultés économiques et linguistiques équivalentes : les enfants marocains ou turcs sont encore moins performants que les enfants antillais, par contre les enfants asiatiques ont des résultats scolaires quasi égaux à ceux des élèves hollandais.

Les auteurs de cet article ont tenté d'appliquer la théorie d'Ogbu de la contre-culture pour expliquer ces phénomènes. Cette théorie américaine repose sur la différenciation entre le statut des minorités "volontaires" ou "involontaires" : les premières ont émigré sciemment aux États-Unis pour réussir au mieux, les secondes ont été amenées en esclavage ou colonisées, introduites contre leur gré dans la civilisation américaine. Dans la première catégorie, Ogbu place les Asiatiques (Gibson cite également les Indiens du Penjab) ; dans la seconde catégorie, il place les Noirs et les Indiens d'Amérique. Les premiers incitent leurs enfants à obtenir de bons résultats en classe tout en se conformant, en famille, à la culture d'origine selon la stratégie d'"adaptation sans assimilation". Les seconds développent des "différences culturelles secondaires" : en réaction à un sentiment d'oppression, ils incitent leurs enfants à agir, par principe, à l'inverse des Blancs. La pression des pairs empêche les enfants de se conformer aux normes occidentales, instruments de réussite sociale. Ces minorités involontaires ne différencient pas la préservation de l'identité ethnique de la nécessité d'"agir en Blanc" dans les circonstances appropriées.

Dans cette optique, les auteurs ont classé les jeunes Antillais des Antilles néerlandaises et de l'île d'Aruba - anciennement colonisés et qui ont créé une contre-culture - parmi les minorités involontaires. Le taux de chômage des Antillais aux Pays-Bas, qui était de 15 % en 1993, atteint 60 % pour ceux qui sont arrivés à partir de 1990, taux excessif par rapport à celui des autres immigrés récents, ce qui fait supposer une discrimination particulière et un système de barrage par "plafonnement professionnel", dénoncé par Ogbu, (les emplois prisés leur sont refusés). M. Kromhout et P. Vedder s'efforcent de comparer les comportements des Antillais et Arubéens (de l'île d'Aruba) installés aux Pays-Bas à ceux des élèves restés dans les îles et à ceux des Hollandais autochtones, afin de vérifier si les attitudes négatives existaient déjà au pays vis-à-vis de la culture blanche (les Antillais, bien

qu'indépendants, sont scolarisés dans la langue néerlandaise) ou si elles sont le produit de l'immigration.

Pour analyser le phénomène de contre-culture, l'article s'intéresse à trois aspects :

- une interprétation de la conduite, différente de celle de la majorité blanche ;
- un rejet du comportement jugé par les Blancs, adapté aux circonstances ;
- une tendance à sélectionner ses amis dans son groupe ethnique.

Trois séries de données ont été collectées : la première auprès de 203 élèves (92 garçons, 111 filles) dans trois classes élémentaires de la capitale de Curaçao (l'une des cinq îles des Antilles néerlandaises) ; la seconde auprès de 90 élèves antillais et arubéens (55 garçons et 35 filles) et la troisième auprès de 221 élèves néerlandais (110 garçons et 111 filles) dans trois grades élémentaires d'un même ensemble de neuf écoles (dont cinq de grandes villes, trois de villes moyennes et une de petite ville). Quatre de ces écoles accueillaient une majorité d'élèves immigrés de milieu socio-économique bas, trois accueillaient une population de milieu bas à moyen, une école était de milieu moyen, une autre de milieu assez élevé.

Un test a été passé par tous les élèves, le *Revised Class Play* de Masten : trente comportements sont décrits, dont quinze sont définis comme "sociables/dynamiques" et quinze comme "agressifs" ou "solitaires" selon les normes occidentales. Chaque enfant doit pour chaque phrase (par exemple : "taquine trop les autres camarades") citer un et une camarades de classe, comme s'il distribuait des rôles dans une pièce. Les résultats sont calculés par classe et par sexe et rendus comparables.

Une méthode de dénomination sociométrique a également été utilisée : chaque élève devait citer trois garçons et trois filles qu'il n'aimait pas, trois garçons et trois filles qu'il aimait bien. Le calcul des résultats tenait compte du sexe de l'enfant choisi, de la personne qui choisit et séparait en un premier temps les votes positifs et négatifs.

On a mesuré d'une part les différences d'interprétation de certaines formes de comportement entre des jeunes appartenant à une minorité involontaire (des Antilles et d'Aruba) et des jeunes Néerlandais, aux Pays-Bas et, d'autre part, les différences d'interprétation entre des jeunes Antillais de Curaçao et les jeunes Antillais immigrés afin de mesurer les influences respectives de la race/civilisation et de la situa-

tion d'immigré dans ces différences. Par le deuxième test, on a évalué la tendance à se rapprocher de ses semblables.

Le comportement de "quelqu'un qui se bat beaucoup" a été apprécié fréquemment, par les Antillais de Curaçao comme des Pays-Bas, en tant que facteur de "sociabilité/dynamisme" alors qu'il est toujours jugé "agressif" par les élèves néerlandais. Mais on note, chez les Antillais, une grande différence d'opinion selon le sexe : les garçons antillais jugent ce comportement "agressif" s'il concerne les filles ; quant aux filles antillaises, elles attribuent comme les garçons et filles néerlandais, un caractère négatif à ce comportement, pour les deux sexes.

Le comportement de "quelqu'un qui agit comme s'il était le chef" est fréquemment associé à "sociabilité/dynamisme" par les Antillais de Curaçao et ceux des Pays-Bas lorsqu'il concerne des garçons jugeant des garçons et associé à l'"agressivité" dans tous les autres cas. Globalement, on constate que les traits de comportements décrits par les phrases du test "Revised Class Play" et considérés par les enfants comme agressifs sont beaucoup plus fréquemment attribués aux enfants - garçons et filles - antillais par les enfants - garçons et filles - néerlandais.

Les comportements décrits, jugés par les élèves néerlandais comme "solitaires", sont nettement moins fréquemment attribués aux garçons antillais qu'aux garçons néerlandais : ces derniers semblent plus inhibés. Quant aux indications fournies par les choix des élèves, de camarades "aimés/pas aimés", elles révèlent que les garçons antillais ont plus fréquemment de l'inimitié envers les élèves néerlandais qu'envers leurs pairs (garçons et filles).

D'après cette investigation, certains traits de *contre-culture* apparaissent bien parmi les jeunes Antillais de 10 à 13 ans : ceux-ci valorisent des façons d'agir réprimées par l'éducation néerlandaise, ils sont plus agressifs que les autres enfants, ils préfèrent la compagnie de leurs pairs. La similitude de points de vue entre les jeunes Antillais de Curaçao et ceux qui ont émigré aux Pays-Bas prouve que cette contre-culture a son origine dans les Antilles, pendant la période coloniale, en réponse à un sentiment d'oppression. Le fait que l'interprétation positive des conduites agressives soit un peu moins fréquente chez les Antillais émigrés suggère que le contact quotidien avec des élèves et des professeurs d'une autre culture fait évoluer leurs conceptions, mais insuffisamment, puisque l'agressivité subsiste. Cette violence,

plus forte que celle des Néerlandais, ne peut être le seul fruit de l'éducation antillaise, assez machiste, car elle existe également chez les filles. De plus, cette forme d'éducation peut être elle-même le résultat d'une contre-culture de résistance.

La théorie d'Ogbu, si elle aide à comprendre les problèmes d'échec scolaire des minorités ethniques, a besoin d'être nuancée. La distinction entre minorités "volontaires" et "involontaires" n'est pas aussi tranchée : des études américaines récentes ont montré qu'une certaine proportion d'élèves asiatiques rejetaient l'école et ses valeurs, que des élèves mexicains, émigrés "volontaires", adoptaient certaines attitudes des minorités involontaires. Beaucoup de jeunes des minorités se comportent en fait, à l'école, en fonction de l'expérience personnelle qu'ils ont de la société d'accueil.

- D'après : KROMHOUT, Mariska et VEDDER, Paul. Cultural inversion in Afro-Caraïban children in the Netherlands. *Anthropology and Education Quarterly*, dec. 1996, vol. 27, n° 4, p. 568-586.

Enquête sur la formation professionnelle des jeunes en Grande-Bretagne

Cinq enseignants du Centre d'éducation et de formation post-obligatoires de l'Université de Keele ont entrepris une recherche dont la première partie, décrite dans cet article, examine les attitudes de jeunes envers le Plan de formation qui leur est actuellement offert (la seconde partie de la recherche concerne les points de vue des employeurs, des responsables du placement).

Les rivalités entre les formations générales et professionnelles en Grande-Bretagne ont souvent été associées à l'idée d'une culture qui ne favorise pas la compétitivité économique, idée confortée par les médiocres effets du "Youth Opportunies Scheme" et du "Youth Training Scheme". Plusieurs rapports ministériels ont récemment évoqué le problème de la validité de la formation professionnelle,

notamment : *Competitiveness : helping big business to win* (1994) et *Competitiveness : forging ahead* (1995).

Les objectifs d'une politique de formation ont été proposés : il faut moderniser la conception des qualifications professionnelles nationales, favoriser la participation à la formation post-obligatoire et bien l'évaluer, assurer le lien entre l'école, l'enseignement complémentaire, supérieur et le milieu du travail, légiférer à propos de la création des "marchés de formation", en partenariat avec les industriels, les commerçants, les Conseils régionaux...

La présente enquête révèle un certain paradoxe entre la satisfaction globale exprimée par les jeunes en formation dans le questionnaire et leur conscience des défauts du système, exprimée dans les conversations, qui rejoint d'ailleurs les critiques formulées par chaque partie engagée dans le processus de formation. Cette complexité invite à réviser les stéréotypes de l'apprentissage.

La recherche a été menée auprès d'un échantillon de 800 stagiaires dont 254 ont répondu au questionnaire, décrivant le placement, la supervision du travail d'apprentissage, la formation théorique. Des interviews structurées, en tête à tête avec 72 de ces stagiaires et, par téléphone, avec 56 d'entre eux ont permis de mieux cerner leurs motivations, leurs attentes, la cohérence de leur vision, dans la perspective d'une étude qualitative.

Les jeunes interrogés avaient de 16 à 24 ans, 92 % ayant moins de 19 ans (57,5 % étant des garçons, 42,5 % de filles) ce qui implique que la majorité de ces stagiaires fondaient leurs opinions sur le début de leur formation, qui peut durer trois ans. Environ 20 % de ces jeunes n'avaient pas de certification de fin d'études secondaires, 20 % avaient réussi à cinq épreuves ou plus et certains avaient commencé un cours de niveau supérieur ou universitaire.

La majorité de ces stagiaires considéraient leur expérience comme une préparation utile au travail (90 %), répondant à leur attente et à recommander pour d'autres (84 %), ayant renforcé leur confiance en soi. Les motivations des jeunes pour participer à cette formation étaient l'espoir d'un meilleur emploi, l'expérience du travail, un perfectionnement, une qualification professionnelle précise ou, d'origine plus négative, l'incapacité de trouver "un travail correct" par soi-même.

L'aide qu'avait apportée l'école pour s'orienter en formation n'était jugée utile que par 32 % des jeunes. L'influence des parents n'était signalée que par 14 % d'entre eux. L'utilité de continuer des études à plein temps, notamment au Collège d'éducation complémentaire est reconnue par 59 % des stagiaires (cependant 73 % d'entre eux jugeaient aussi important d'obtenir un emploi avec une formation sur le terrain). En ce qui concerne les qualifications visées, 85 % des jeunes étaient satisfaits et pensaient les obtenir. La démonstration des tâches, particulièrement importante dans des secteurs tels que ceux de la mécanique, de l'ingénierie, satisfaisait 73 % d'entre eux. 72 % considéraient que la formation suivie était adaptée à la carrière projetée tout en regrettant, dans les discussions, la monotonie de la formation en période initiale, souvent vouée aux basses besognes et certaines inégalités de placement dans les environnements professionnels (après comparaison avec d'autres stagiaires, lors des cours théoriques).

Le travail des "responsables de la formation" - issus d'anciennes "écoles d'apprentissage", de Collèges d'éducation complémentaire, de Chambres de commerce, etc. - qui organisent de façon cohérente le placement du jeune sur un lieu de travail, sa formation continue au collège, son évaluation pour les qualifications, n'est pas toujours bien compris : 59 % pensent que le plan d'action est bien mis en œuvre, mais certains expliquent qu'après le placement en entreprise, il reste peu de contact entre le responsable et l'apprenti : 11,6 % ont changé de responsable, 22 % ont changé de placement, 4 % estiment avoir une formation inadaptée.

Les employeurs introduisent les jeunes dans la pratique quotidienne du travail de façon très variable ; la tradition dans l'ingénierie électrique et automobile est d'assurer une longue période d'initiation, puis d'acquisition de l'habileté nécessaire : certains employeurs évaluent et graduent bien les difficultés, d'autres non. Certains jeunes, décontenancés par l'attitude des "anciens" envers les débutants, ont besoin d'une relation d'aide plus soutenue. Une partie des stagiaires interrogés (22 %) se sentaient parfois mal à l'aise sur le lieu de travail, trouvant l'employeur trop distant. Paradoxalement, 87 % ont une perception positive de la valeur de leur formation, mais 37,4 % jugent cette formation "parfois" ou "souvent" monotone et 27,4 % s'estiment laissés de côté par le système. En ce qui concerne la nature même de la formation, 19,4 % trouvent qu'elle ne répond pas vraiment à leur

attente, l'impression d'être "une main-d'œuvre bon marché" est fréquemment évoquée (les stagiaires perçoivent une petite indemnité).

La majorité (74 %) des stagiaires accordent beaucoup d'importance aux qualifications obtenues au Collège d'éducation complémentaire pour l'obtention d'un emploi, objectif premier de l'implication dans l'ensemble de ce dispositif. Tout en jugeant l'enseignement et le tuteur du collège "utiles", les jeunes pensent que le personnel d'éducation ne comprend pas bien leurs besoins et qu'il manque un équilibre entre la théorie et la pratique qui permettraient à ces stagiaires de comprendre la cohérence de leur travail de formation, surtout s'ils ont des difficultés à s'adapter au style pédagogique du collège. L'approche dite "open learning" ("éducation ouverte") leur semble inappropriée et l'aide du professeur n'est pas assez soutenue (certains dans l'interview souhaitent que l'on revienne à un enseignement "normal"). Plus de 80 % des stagiaires suivent des cours de formation continue au collège, les autres sont dans des centres de formation situés dans l'entreprise. La première solution est préférée car elle permet, outre un approfondissement de l'éducation, la rencontre avec des pairs, la confrontation des expériences.

Les stagiaires ont été invités à donner leur opinion sur l'ensemble du programme de formation : un tiers a exprimé la nécessité d'opérer des changements. Les commentaires positifs ont mis en évidence une vision plus valorisante de la formation professionnelle après la scolarité obligatoire. L'objectif majeur du placement doit être "d'éviter les emplois de factotum ne débouchant sur aucune qualification."

En ce qui concerne les aspects préférés de la formation et ceux qui plaisaient le moins, 196 des stagiaires ont fourni 282 commentaires positifs et 184 ont fourni 252 commentaires négatifs (commentaires constitués d'une simple phrase). Les éléments positifs les plus appréciés étaient, par ordre décroissant : le fait d'être sur le terrain, de gagner un salaire, d'obtenir des qualifications officielles, d'acquérir des nouvelles compétences, d'avoir des collègues secourables... Les éléments négatifs étaient : les bas salaires, des attitudes moqueuses ou paternalistes, une formation de second ordre, une explication insuffisante du travail...

Les jeunes les plus satisfaits sont ceux qui ont reçu de l'école des conseils pour leur carrière et un maximum d'expérience pratique sur le lieu de travail, plus encore qu'une éducation formelle.

En tenant compte de ces constatations, l'article réfléchit à un nouveau modèle de formation, tout en rappelant que les données concernent un échantillon réduit, choisi dans la région centrale d'Angleterre dont le paysage professionnel ne reflète pas tout le pays. Bien que les élèves accordent plus d'importance à l'employeur qu'à la formation externe et au responsable du placement, les auteurs mettent l'accent sur une véritable cohérence entre les trois éléments de formation. Ils notent d'autre part la nécessité d'éviter une "formation à deux vitesses", l'une pour les filles souvent employées à des tâches non qualifiantes et l'autre pour les garçons. Le contenu et la philosophie des qualifications professionnelles nationales devraient faire l'objet d'une révision : en effet, pour les jeunes déjà en contact avec le milieu du travail, les qualifications sont axées sur la pratique au détriment d'une base théorique, tandis que les qualifications professionnelles générales nationales destinées à des études à plein temps n'exigent aucune expérience pratique. Ce problème est dû aux incertitudes des conditions du marché du travail local. Cependant l'amélioration de la formation professionnelle post-obligatoire est amorcée et se traduit par une satisfaction globale des apprentis. L'idée d'une "pédagogie du travail" et de sa participation à "l'élargissement de la communauté instruite" doit être exploitée.

- D'après : GLEESON, D., GLOVER, G., GOUGH, G., JOHNSON, M. et PYE, D. Reflections on youth training : toward a new model of training experience ? *British Educational Research Journal*, dec. 1996, vol. 22, n° 5, p. 597-613.