

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- <i>L'influence des histoires de vie sur la pratique enseignante</i>	78
- <i>Les femmes, les minorités et le monde scientifique</i>	81
- <i>L'enseignement en ligne contextualisé</i>	85
- <i>Le rôle des mères dans le "marché" de l'éducation</i>	89
- <i>Pour une pédagogie émancipatoire des sciences</i>	93
- <i>L'appréciation pédagogique et la supervision des temps libres à l'école ..</i>	96

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 44, 1998

L'influence des histoires de vie sur la pratique enseignante

L'auteur, longtemps professeur, puis chercheur formé à l'anthropologie pédagogique, propose dans cet article sa conception de la recherche "au-delà de l'objectif de pure investigation... vers une quête de sens partagée par le chercheur et le participant". M. Collay décrit ici une recherche réflexive, interprétative, qui montre comment les histoires de vie de trois jeunes enseignants, débutant dans la profession, sont revenues dans leur mémoire et ont influencé leur pratique au cours de cette année.

Elle précise que cette approche ethnographique de l'"apprendre à enseigner", différente du positivisme traditionnel, a été le fruit d'une expérience variée d'élève puis d'enseignante assez itinérante, et de rencontres avec des professeurs hors du commun. M. Collay partage la conception de J.C. Knowles (1992) qui accorde plus d'importance à la biographie de l'enseignant qu'à sa préparation formelle. Pour sa formation d'anthropologue de l'éducation elle a entrepris un travail d'acculturation professionnelle, comme les élèves-maîtres dans leur domaine. La tradition anthropologique a permis aux professeurs de se faire entendre en tant que co-interprètes de la recherche faite sur leur propre vie dans l'école. Le mouvement féministe a, dans la dernière décennie, éclairé la dimension subjective de ce modèle de recherche. La procédure de recherche a consisté en quatre interviews formelles durant l'année scolaire, en visites hebdomadaires dans les classes suivies de la tenue détaillée d'un journal, en séminaires au campus universitaire. La transcription des histoires de vie a provoqué un débat éthique, des éléments trop sensibles ont été supprimés des comptes rendus, la construction finale des histoires a été réalisée en collaboration avec les intéressés.

Au cours de l'enquête, les participants et l'anthropologue qui "reconte" leur histoire en s'aidant de leurs propres métaphores sont devenus les "étudiants de leur propre vie". Ces métaphores témoignent de leur vision du rôle de professeur tantôt mentor, conseiller, avocat... Elles sont une clé à la compréhension du moi de l'enseignant. Les expériences du jeune professeur en tant qu'élève reviennent à sa mémoire, lui offrant un point de comparaison avec les

situations nouvelles, amenant plutôt un approfondissement de la compréhension qu'une solution de type recette.

Le premier récit de vie concerne Susan, professeur d'anglais dans une commune rurale chrétienne fondamentaliste très conservatrice. L'école secondaire, bien que publique, est dirigée par un Principal très impliqué dans les activités religieuses, qui octroie une partie du temps de classe pour l'instruction religieuse. Cette pratique, ainsi que le peu de place accordée aux idées autres que chrétiennes, aux débats sur des questions éthiques, a provoqué des réactions conflictuelles chez Susan, elle-même chrétienne, fille de pasteur, mais désireuse de prendre ses décisions en adulte autonome et de traiter des sujets moraux à travers l'étude de la littérature dans une perspective laïque. La pratique pédagogique n'a pas seulement été influencée par son histoire de vie, elle l'a amenée à "revisiter sa propre histoire". Grâce au miroir tendu par l'auteur, co-chercheur, Susan a pu donner du sens à ses racines philosophiques et se construire professionnellement. À la fin du programme, elle a présenté ses propres convictions dans un mémoire de maîtrise formalisé.

Le second cas décrit dans ce même collège est celui de Thad, plus âgé, ayant eu diverses expériences professionnelles dans les réserves indiennes et dans les centres de détention juvénile. Ce professeur débutant a vécu sa jeunesse dans la nature, sans télévision, ses lectures lui ont inspiré des héros de type "sauvage". L'un de ses professeurs formateurs, durant le programme pédagogique, était Indien et était venu dans la classe de Thad expliquer les traditions indiennes. Bien que ses élèves soient "difficiles" et que le Principal lui reproche sa naïveté et son manque de discipline, Thad a persévéré dans sa vision idéaliste des enfants et a voulu leur procurer le type d'expérience qui avait compté dans sa jeunesse, les emmenant par exemple en randonnée dans une crique pour leur faire apprécier la nature. Il n'a pas compris que la direction de l'école rejette ses centres d'intérêt, notamment le thème des traditions indiennes. Ayant dirigé des groupes avec succès, lors d'activités en extérieur, il ne parvenait pas à adapter cette capacité à un nouveau contexte, faute d'avoir correctement analysé sa connaissance du leadership dans les situations "physiques" extrêmes. La situation scolaire quotidienne ne lui paraissait pas nécessiter un degré d'autorité équivalent. M. Collay s'est appuyée sur son histoire de vie pour l'aider dans une recherche de développement profession-

nel mais à la fin de cette année d'expérience, psychiquement coûteuse, Thad a quitté la région.

La troisième participation décrite est celle de Terry, nommée dans une classe élémentaire rurale. Terry, issue d'un milieu ouvrier, avait travaillé longtemps comme serveuse et connaissait les problèmes concrets de la vie. Elle appréciait l'enseignement en tant que "vrai métier" chargé de sens. Elle tenait fortement compte de l'histoire personnelle des enfants, prenant le parti de les croire lorsqu'ils invoquaient leurs conditions de vie difficiles, attribuant à chacun une valeur. Elle tentait de relier ses propres expériences qui l'avaient touchée ou non, à celle de ces enfants, de milieu modeste comme elle, mais parfois victimes de brutalités ou de semi-abandon. Le souvenir de n'avoir pas été crue par le professeur, donc jugée injustement, lors d'une absence prolongée due à une maladie d'ordinaire bénigne, lui a inspiré un respect du point de vue de l'enfant. Terry s'est efforcée de replonger dans ses souvenirs scolaires pour comprendre pourquoi elle se souvenait de certains événements, de certains professeurs et non d'autres et pour éviter à ses élèves des expériences d'établissements froids, de professeurs non impliqués. Elle s'est inquiétée du souvenir que ses élèves garderaient - ou non - d'elle, et a recontacté son propre collègue pour retrouver des documents sur sa scolarité. Elle a constaté, avec déception, qu'il ne restait quasiment pas de traces de son passage : aussi a-t-elle décidé d'écrire des notes sur chacun de ses élèves pour constituer des dossiers qu'ils pourraient consulter plus tard. Sans le savoir, ces élèves ont bénéficié de la prise de conscience des expériences passées qui a influencé la pratique professionnelle de Terry. Les expériences très concrètes de sa vie d'adulte avant l'entrée dans l'enseignement l'ont aidée à donner forme à la compréhension de leur propre vie dans le contexte de la culture de l'école : elle a expliqué dans son rapport final d'activité qu'elle "avait choisi les activités dont les enfants pourraient tirer le plus de connaissances utiles dans la vie réelle". Terry a retrouvé sa propre histoire de vie pratiquement sans sollicitation extérieure, en se fiant à son système de valeurs et à la lumière de sa nouvelle profession. Elle a ensuite été engagée dans une école de banlieue moins éloignée de son domicile.

L'auteur conclut que la collaboration entre de nouveaux professeurs et un nouveau chercheur ont permis d'éclairer, de reconsidérer les opinions, les valeurs de chacun dans un contexte "autre". Ce voyage partagé à la recherche de lieux, de personnes d'un temps passé a

produit des interprétations des histoires de vie. Les participants ont tiré du sens à partir du processus interactif d'enseignement et de vie. Un nouvel apprentissage est né de l'expression du savoir, modifiée par le dialogue. Pour M. Collay, la "recherche" est englobée dans l'aide à l'enseignement/apprentissage, "le processus de recherche est une interprétation collective et non l'énoncé de résultats". Certains anthropologues (cf. Sparkes, 1994) ont mis en relief l'aspect thérapeutique de cette collaboration : la possession des histoires d'autrui peut constituer un outil grâce auquel les chercheurs-tuteurs favoriseront l'acculturation des nouveaux enseignants débutants.

- D'après : COLLAY, Michelle. Recherche : teaching our life histories. *Teaching and Teacher Education*, April 1998, vol. 14, n° 3, p. 245-255.

Les femmes, les minorités et le monde scientifique

Cet article constitue une synthèse des résultats de l'enquête propre des auteurs et de recherches antérieures plus larges sur le thème de la sous-représentation des femmes et des groupes minoritaires dans le domaine des sciences et en particulier de l'ingénierie, notamment les données du *Cooperative Institutional Research Program (CIRP)*, 1971 et 1980 et de la *National Longitudinal Survey of Youth (NLSY)*, 1979-1980. Devant l'ampleur des données statistiques collectées, les auteurs ont choisi de présenter une sélection qui illustre les résultats constatés.

L'approche des auteurs, englobant tout le déroulement de la vie scolaire pour identifier ce qui distingue les femmes et les minorités de la majorité masculine en ce qui concerne les études et les emplois scientifiques, centre son intérêt sur trois concepts : la conception de soi et de son efficacité, l'influence des pairs, l'implication. Dans la mesure du possible, les effets des diverses variables ont été évalués séparément pour la population blanche masculine, blanche féminine, hispanique masculine, hispanique féminine, noire masculine, noire féminine entrant dans l'enseignement supérieur.

La conception de soi générale, qui se hiérarchise à partir de 5-8 ans en conceptions de ses capacités verbales et mathématiques, a été empiriquement reliée à la performance scolaire. Qu'en est-il de la différenciation des diverses catégories d'étudiants identifiées ? À l'école primaire la confiance en soi et l'intérêt pour les sciences sont indifférenciés entre garçons et filles ; les différences se font jour au cours de la scolarité secondaire. Or l'appréciation de son efficacité est l'instrument des décisions personnelles telles que le choix d'une carrière : lorsque des obstacles se dressent, le degré de confiance en ses capacités d'un individu détermine sa décision de persévérer ou d'abandonner. La confiance en son efficacité est un prédicteur de performance fiable pour 85 % des tâches auxquelles l'individu est confronté.

L'étude des différences selon le sexe montre que, durant les premières années, il n'existe pas de différence de comportement entre les garçons et les filles envers les orientations scientifiques scolaires et professionnelles. Contrairement à certaines études empiriques, les modèles analytiques démontrent que les capacités sont elles aussi équivalentes si les autres éléments de différenciation, notamment le nombre de cours suivis, sont constants.

Mais à la fin de l'école secondaire le nombre de cours de mathématiques suivis par les garçons est nettement supérieur, ce qui constitue un prédicteur de persistance dans l'orientation scientifique. De plus les garçons expriment une attente de succès plus favorable que celle des filles et l'*utilité* des sciences est considérée comme supérieure pour les garçons aussi bien par les garçons que par les filles elles-mêmes. Les auteurs font l'hypothèse que cette évolution est en partie liée à l'"attention à autrui" manifestée par les filles qui les incite à se conformer aux désirs des autres. Globalement les filles sous-estiment leurs capacités (elles attribuent leurs succès à l'effort), les garçons les surestiment (attribuant leurs succès à l'intelligence). L'influence de l'idée de la disparité des rôles des hommes et des femmes mérite d'être explorée : l'identification des mécanismes conduisant à la différenciation des sexes en ce qui concerne l'accès aux mathématiques et aux sciences est encore assez subjective.

La recherche effectuée par les auteurs de l'article apporte des précisions concernant les sous-groupes : la proportion d'individus considérant leur formation en mathématiques et en sciences comme "meilleure que la majorité" est de 43 % des hommes blancs, 31 % des

femmes blanches, 26 % des hommes noirs, 16 % des femmes noires, 23 % des hommes hispaniques, 17 % des femmes hispaniques. Les hommes perçoivent leur formation systématiquement plus favorablement que les femmes, donc l'évaluation de leur efficacité est toujours meilleure et l'autoévaluation des Blancs est supérieure à celle des minorités. Mais dans de nombreux cas les données sur le sentiment d'efficacité et sur les connaissances proprement dites n'étant pas séparées, il est difficile de faire la part de ces deux variables dans le succès final aux tests scolaires. De plus, une perception de soi, du contrôle de sa destinée positive est encore plus déterminante pour le choix des études scientifiques chez les filles que chez les garçons. Les sciences biologiques ont une position à part : l'idée d'être bien préparé rend beaucoup plus probable le choix des mathématiques-sciences physiques que le choix de la biologie comme matière principale et la probabilité du choix de la biologie est plus forte chez les filles que chez les garçons. On trouve le même contraste filles/garçons parmi les Blancs et parmi les Noirs, mais pas parmi les Hispaniques. La relation entre le choix d'orientation universitaire en mathématiques/physique et la bonne perception de la qualité de préparation est encore plus forte chez les garçons hispaniques, ce qui correspond au fait que le rôle de soutien de famille est fortement masculin dans ce groupe minoritaire.

L'obtention d'un premier diplôme universitaire avec de bonnes notes influe plus sur les filles que sur les garçons dans leur décision de poursuivre des études scientifiques : des mentions Bien ou Très bien ont 50 % d'effet supplémentaire sur les filles par rapport aux garçons quant à l'obtention d'une maîtrise. Cependant l'atteinte d'un niveau excellent en biologie est plus déterminant pour les garçons que pour les filles, quand il s'agit d'obtenir un doctorat ou une qualification professionnelle en biologie. L'idée que l'on a de soi et de son efficacité a peu d'influence sur le choix des études biologiques (un peu plus pour les filles que pour les garçons). Les différences selon le sexe et selon la race existent avant tout pour les mathématiques et la physique.

Un autre groupe de variables apparaît influent pour la formation du sens de l'efficacité en sciences et, dans son prolongement, pour l'orientation vers les carrières scientifiques, notamment d'ingénieur : il s'agit des professions et du niveau d'éducation parentaux, qui permet aux enfants d'anticiper, de "se représenter" dans ce rôle. Le Rapport

Jackson indique que la majorité des femmes entrant dans le domaine masculin de l'ingénierie viennent de familles non divorcées, dont les mères travaillent, dont les parents sont instruits et orientés vers la "réussite". De plus, elles ont des pères ingénieurs et épousent fréquemment des ingénieurs. D'autres études confirment globalement ces résultats (notamment le "CIRP"). Selon les auteurs de l'article, la position universitaire et professionnelle des parents démontre aux enfants la faisabilité d'un tel parcours. Cependant les résultats du "CIRP" et de la "NLSY" indiquent que ces facteurs sont encore plus influents pour les hommes des minorités, surtout les hispaniques. Ce qui peut s'expliquer par le fait que les hommes des minorités ont beaucoup plus d'obstacles à surmonter que les Blancs et que le modèle parental de faisabilité est encore plus vital pour eux. Quant aux filles, leurs décisions sont soumises à des attentes contradictoires, notamment le désir de fonder (et de gérer) une famille. Une particularité est soulignée : dans la communauté blanche le fait que la mère ait un haut niveau scientifique influence positivement les résultats universitaires des filles et plutôt négativement ceux des garçons : le fait que les femmes soient imaginées moins efficaces que les hommes en sciences explique que la "qualité" (scientifique) du modèle féminin soit primordiale pour la fille. Ici encore, les variables parentales jouent un rôle mineur pour les études de biologie.

Selon les auteurs de cet article, l'opinion des pairs, en interaction avec les transformations physiologiques, est un facteur d'influence sur l'évolution des filles qui caractérise nettement la divergence entre filles et garçons à partir de l'adolescence. Plusieurs études montrent que l'adolescence est, pour les filles, un moment critique du développement des choix de vie et correspond souvent à un déclin de la confiance en soi, parallèlement à une plus grande dépendance envers l'opinion des autres que chez les garçons. De surcroît, comme le montrent Holland et Eisenhart (1990), les filles gagnent de l'assurance au travers de leurs relations avec les garçons qui, en retour, renforcent leur acceptation par l'ensemble des pairs.

La conclusion des auteurs de l'article est que les interventions menées au niveau de l'Université pour réduire les inégalités entre les femmes, les minorités et les hommes "blancs" se produisent trop tard, ce qui est illustré par un *taux* de "décrochage" au niveau post-secondaire qui est assez similaire pour tous, tandis que le *nombre* de garçons qui entrent dans les facultés de mathématiques et physique est nette-

ment supérieur à celui des femmes (dans les trois groupes ethniques), d'où un plus fort taux de diplômés et ultérieurement d'ingénieurs. De plus, même les femmes qui étudient les sciences et les mathématiques sont moins fortement "carriéristes", car l'objectif familial prime souvent. Il est donc nécessaire, par une préparation scientifique dynamique, à la fin du secondaire, de contrecarrer les stéréotypes en persuadant les filles et les étudiants des minorités qu'ils peuvent utiliser l'outil scientifique et mathématique efficacement.

- D'après : LESLIE, Larry L., McCCLURE, Gregory and OAXACA, Ronald L. Women and minorities in science and engineering : a life sequence analysis. *The Journal of Higher Education*, May 1998, vol. 69, n° 3, p. 239-276.

L'enseignement en ligne contextualisé

L'auteur de cet article rappelle le bilan de vingt années d'espoirs et de relatives déceptions lors de l'application de technologies nouvelles. Les diverses applications de l'informatique dans la classe se sont heurtées à des contraintes socioculturelles telles que la fonction de contrôle et de "normalisation" de l'école, la culture de l'enseignement, les convictions des professeurs. Le développement d'Internet fait apparaître l'apprentissage "en ligne" comme une option pleine d'avenir, permettant de créer "des groupes d'investigation capables de stimuler le développement intellectuel, scolaire et moral de tous, équitablement".

M. Warschauer remarque que dans son domaine de recherche - l'enseignement de l'anglais comme langue non maternelle - il n'existe pas encore d'étude globale, contextualisée, de tous les types d'activités en ligne et de l'expérience qu'en retirent les étudiants. Il a donc entrepris une étude ethnographique sur ce sujet au collège Miller - établissement d'enseignement supérieur chrétien de Hawaii qui utilise très largement le travail en ligne et accueille des élèves d'origines très diverses (Asie, Pacifique, Amérique du Sud). Le caractère très religieux de l'établissement n'avait pas été un critère de choix.

L'ambiance de ce collège est très conservatrice (code vestimentaire, codes de conduites très stricts affichés aux murs, exposition d'ouvrages valorisant la doctrine religieuse et l'action de l'église dans les pays en

développement...). La majorité des élèves viennent du Pacifique et participent dans leur pays aux activités de l'église. La classe observée, celle de composition anglaise (seconde langue) de Mme Sanderson, forme des étudiants étrangers admis à l'université mais devant améliorer leurs performances en anglais. Deux cours hebdomadaires (sur quatre) se passent en salle informatique. M. Warschauer a observé ces cours durant un semestre et interrogé 12 étudiants (volontaires) à quatre reprises.

La classe de Mme Sanderson se caractérise par la discipline et la grande quantité d'exercices, minutés, notés (exercices courts, devoirs de grammaire, essais en classe, essais à la maison, échanges de courrier en ligne avec une autre classe, comptes rendus de lecture, rapport de recherche final). Pour les essais (dont le thème est choisi par le professeur) les consignes concernant l'organisation du plan sont précises (introduction en trois phrases présentant les trois points du développement ; celui-ci composé de trois paragraphes d'au moins cinq phrases, avec des termes clés et des phrases de liaison ; conclusion en trois phrases...).

L'utilisation de la technologie est réglementée pour renforcer les fonctions établies de la classe : ainsi une étudiante voulant utiliser le e-mail pour une correspondance en langage spontané avec une amie lointaine en fut empêchée. Les élèves n'eurent pas l'occasion d'utiliser le Web pour découvrir des informations variées mais utilisèrent les pages Web du collège pour remplir des exercices de grammaire. Toute la communication électronique avec le professeur, entre étudiants de la classe et avec des partenaires à distance était focalisée sur la correction de la forme et non sur le contenu, d'où de nombreux aller-retour d'un même texte corrigé par le professeur (par e-mail), envoyé sous forme de quatre messages légèrement modifiés à quatre partenaires à distance et finalement notés. Ces tâches répétitives sur ordinateur, bien que jugées utiles pour l'amélioration de la grammaire et de la forme de la rédaction semblaient frustrantes aux étudiants sur le plan de la créativité de l'écrit.

Le thème de composition choisi pour le semestre était celui de la *culture* comparée des États-Unis et des pays d'origine des étudiants. Ce thème n'était pas abordé sous l'angle d'une analyse critique socioculturelle, mais plutôt sous l'angle touristique, les rubriques (déterminées par le professeur) étant : le climat, la nourriture et l'habillement, les loisirs, l'éducation, la famille et les valeurs.

Les impressions des étudiants étaient généralement bonnes lors de la première entrevue avec le chercheur, ceux-ci connaissant l'importance du maniement des ordinateurs pour leur future carrière. En milieu de semestre l'insatisfaction apparaissait, l'interviewer servant de catalyseur. Conscient du changement d'atmosphère, le professeur a autorisé les étudiants à correspondre à distance librement, lorsque les tâches imposées seraient terminées. Leurs essais ont été diffusés sur le Web, à leur grand contentement. La réalisation d'un film vidéo (aux sujets culturels imposés) envoyé aux partenaires à distance les a responsabilisés.

En fin de semestre certains étudiants se disaient globalement satisfaits, d'autres restaient critiques.

Ainsi Jon, originaire des Iles Cook, très pratiquant, a jugé la discipline moins stricte que dans son pays et profité au maximum de l'opportunité (exceptionnelle pour lui) d'acquérir des compétences techniques et rédactionnelles. Il était conscient d'avoir "acquis une culture de pouvoir généralement inaccessible aux étudiants immigrants". Cependant le cours n'avait pas abordé des problèmes d'écriture plus complexes, tels que l'explicitation d'un concept, l'argumentation contradictoire, le développement d'un système de pensée, l'investigation expérimentale.

Paolo, Brésilien, peu impliqué dans les activités de l'église, ayant une expérience préalable des ordinateurs et réalisant les tâches assignées beaucoup plus rapidement que les autres, se sentait très frustré par le morcellement et la non-créativité des travaux. Il préférait la classe de lecture, fondée sur le partage d'idées. La stricte planification des essais lui paraissait démotivante. Son essai sur le contraste entre riches et pauvres au Brésil, hors du champ de la "culture" délimité par le professeur, fut rejeté.

Pour analyser le sens des pratiques d'enseignement/apprentissage de Mme Sanderson, l'auteur examine le contexte de cette éducation :

- la culture du collège est imprégnée de la doctrine fondamentaliste de son église. La vie y est réglée par de nombreux interdits et de nombreuses obligations religieuses ;

- l'idée d'autonomie, d'octroi de pouvoir est opposée à la mission de service de Dieu ;

- la philosophie de l'éducation personnelle de Mme Sanderson, qui privilégie la structure, est aussi en cause. Dans le cours d'espagnol, lui

aussi assisté par ordinateur, une place prépondérante est accordée à la discussion entre élèves ;

- les particularités du programme d'anglais comme langue non maternelle expliquent en partie des différences de méthodes d'instruction. Ce programme s'adresse en effet à des étudiants étrangers, d'où l'importance accordée à l'acquisition des techniques rédactionnelles de base. De plus ce programme joue un rôle social spécifique au collègue Miller car il est lié au rôle missionnaire de l'église outre-mer. Les procédures très directives du professeur ont pour but d'adapter les étudiants à une culture autre que la leur, tandis que le cours d'espagnol s'adresse à des étudiants américains, blancs, anglophones de naissance. De plus une approche critique de l'éducation donnée par l'église aux élèves appartenant à des minorités pourrait exposer l'église elle-même à un examen critique ;

- dernier élément contextuel spécifique : les relations entre le professeur et le chercheur introduit dans la classe, comme observateur non neutre, prêt à communiquer ses suggestions. L'interaction triangulaire avec les étudiants a permis à Mme Sanderson, après quelques tensions, d'opérer des réajustements appréciés. Un certain degré d'intersubjectivité a pu être atteint.

Les méthodes appliquées dans ce cours ont amélioré les compétences pratiques des étudiants mais pas leurs aptitudes à l'analyse de système, à l'investigation critique. Elles leur ont aussi permis d'intérioriser le fonctionnement de cette école et d'écrire de façon "correcte" et cohérente, sinon créative. Mais comme l'illustre le "modèle de continuité et de changement dans les écoles américaines" développé par Cuban, les nouvelles technologies ont toujours été implantées d'en haut, laissant au professeur l'initiative magistrale surtout avec les élèves de statut socio-économique et ethnique inférieur. Les changements portent sur des aspects secondaires "ne touchant pas au cœur de l'autorité professorale". Prise elle-même dans les contraintes socioculturelles de son école, Mme Sanderson a effectué des transformations mineures en milieu de semestre, après avoir établi la routine disciplinaire et le contrôle - essentiel - des contenus. Mais elle a entrepris à partir de cette enquête un travail de réflexion et de réforme, en continuant à collaborer avec M. Warschauer.

L'auteur compare enfin cette expérience avec une étude qualitative menée ultérieurement sur l'apprentissage en ligne dans deux autres classes de composition écrite en université. Les professeurs y ont déve-

loppé le travail en collaboration entre pairs et avec le professeur, en accord avec leur propre philosophie de l'éducation et leur parcours professionnel et pédagogique.

Il apparaît que les convictions et les attitudes forgées par les professeurs sont essentielles pour une mise en oeuvre productive des nouvelles technologies, mais que les contraintes de l'environnement institutionnel peuvent entraver la volonté de changement des enseignants. Les éducateurs, sensibilisés à l'analyse critique, pourront contrebalancer le poids du conservatisme des institutions tout en reconnaissant "les contradictions, les complexités, les différences" propres aux acteurs de l'éducation.

- D'après : WARSCHAUER, Mark. On-line learning in sociocultural context. *Anthropology and Education Quarterly*, March 1998, vol. 29, n° 1, p. 68-88.

Le rôle des mères dans "le marché" de l'éducation

Lorsque les sociologues de l'éducation ont centré leur intérêt sur la reproduction sociale (au milieu des années 80), ils ont souligné le pouvoir des institutions éducatives, négligeant celui des familles. Mais des travaux récents (cf. Bourdieu, Giddens) montrent que la reproduction sociale est favorisée par l'utilisation experte des ressources, des lois, par les acteurs de la vie quotidienne. D. Reay focalise son analyse sur l'implication pédagogique des parents en tant qu'acteurs contribuant à la perpétuation des inégalités éducatives et sociales. Elle met en relief le rôle de la femme - habituellement sous-estimé dans l'analyse de la reproduction sociale en tant que *macroprocessus* - en examinant le *microprocessus* des activités quotidiennes des mères, en relation avec la scolarité des enfants.

L'action des mères, notamment des classes moyennes, pour offrir à leurs enfants les meilleures chances d'éducation est illustrée dans cet article par le rapport d'une étude ethnographique réalisée dans deux écoles primaires londoniennes : "Milner" une école urbaine à population plutôt ouvrière multiethnique et "Oak Park" une école de milieu

petit bourgeois, blanc. L'auteur rappelle que des études empiriques récentes dénoncent l'aggravation des inégalités raciales et sociales dues à la politique de marché de l'éducation : la ségrégation à l'intérieur des écoles, la demande de rétablissement des filières (dans l'espoir d'obtenir les meilleures), l'évitement des écoles à forte proportion de Noirs ou d'enfants défavorisés, caractérisent la stratégie d'auto-protection des classes moyennes. Selon S. Ball, "l'introduction du système de marché dans le secteur éducatif a créé un environnement moral dans lequel l'intérêt personnel entrave la recherche du bien commun". La possibilité de choix des écoles, la politique de partenariat école/famille ont eu pour effet pervers l'aggravation des disparités sociales et familiales. Les différences de performances scolaires selon la classe sociale n'ont pas diminué en Grande-Bretagne depuis 25 ans.

L'investigation de D. Reay a porté sur un échantillonnage de 33 mères blanches, noires ou d'autres minorités, de milieu ouvrier ou moyen. Un tiers de ces femmes étaient seules. Elles ont été interrogées de façon approfondie deux fois en 18 mois. Bien que les efforts déployés par les mères des classes moyennes servent de référence, ceux des mères des classes laborieuses sont reconnus mais, par manque de ressources et de moyens de pression sur le système éducatif, ces efforts sont peu payants en termes de capital culturel.

Les mères de classes moyennes interrogées investissent beaucoup mentalement, émotionnellement et en temps pour l'éducation de leurs enfants, plus par sens de l'urgence que par vocation para-pédagogique : Manju, mère asiatique, mariée, relate les heures d'interaction avec sa fille pour l'aider et la persuader de la nécessité de préparer des examens d'entrée dans des écoles privées sélectives ; Clare, mère seule, blanche, a renoncé à un emploi supérieur pour consacrer chaque soirée au soutien en mathématiques et en anglais. Sonia a réduit son travail à mi-temps pour être disponible pour le travail scolaire du soir. Cette responsabilité du soutien scolaire est toujours dévolue aux mères, les pères n'apportant, au mieux, qu'une aide ponctuelle, non planifiée.

C'est également la mère qui recherche les contacts, les services capables d'enrichir le capital culturel de ses enfants. Un tiers des enfants des deux écoles (parmi les 33 familles observées) suivaient des cours particuliers (plus de la moitié de ceux de classes moyennes). Beaucoup participaient également à des activités extra-scolaires,

dépensant jusqu'à £ 100 par semaine, somme correspondant au budget global familial de nombreuses mères seules de classe ouvrière. L'organisation de toutes ces activités incombe aux mères qui développent des réseaux d'échanges de service avec les autres femmes pour accompagner les enfants. Dans ces circonstances, les loisirs (organisés) deviennent un investissement qui produira une "valeur ajoutée" au curriculum vitae classique des élèves, garantissant à ceux-ci une meilleure chance d'accès aux écoles publiques et privées les plus sélectives.

Le traitement du secteur éducatif comme un marché conduit les mères (de classes moyennes et ouvrières) à exprimer, comme des consommateurs, un degré variable d'insatisfaction en ce qui concerne les programmes et les méthodes d'enseignement (dont on ne trouve pas trace dans l'actuelle littérature de recherche sur l'implication parentale). Là encore, la différence de classe sociale en ce qui concerne la possibilité de faire prendre en compte son point de vue est observée. Plusieurs mères d'origine ethnique et sociale différente ont exprimé, lors des entrevues, leur désir de retour à l'enseignement de base - lecture, orthographe, grammaire, calcul (notamment mental). Les mères de classes moyennes revendiquent leurs droits et sont conscientes du pouvoir, désormais accordé aux familles, d'ingérence dans la vie scolaire : elles écrivent au professeur pour obtenir des informations, elles se concertent entre mères pour juger le travail des professeurs, exigeant le respect du programme, le retour aux méthodes traditionnelles (un professeur de l'école d'Oak Park a été remplacé à leur demande pour avoir suivi un programme insuffisamment "scolaire"). Les mères de classes ouvrières *s'expriment* elles aussi en tant que consommatrices mais passent rarement à l'acte. Aucune des mères de classes ouvrières interrogées n'avait fait de demande écrite aux professeurs ou organisé une action collective pour exercer une pression sur l'école. Elaine a expliqué qu'elle s'était impliquée dans une campagne contre les réductions de budget de l'éducation, mais qu'elle ne croyait pas à son pouvoir de faire fléchir le gouvernement. Maria, mécontente de l'instituteur de son fils, jugeait vain de le faire savoir, convaincue de n'être pas prise en considération. Au contraire Linsey, Frances (des mères, mariées, blanches, de classes moyennes) signalent qu'elles ont été contactées (prématurément à leur avis) pour réclamer des cours supplémentaires dans les matières à examen, pour sanctionner un professeur quelques semaines après la rentrée.

Sous l'influence de la morale de marché, les mères des classes moyennes construisent un concept instrumental de l'enseignement primaire, moyen d'accès à une scolarité secondaire de haut niveau. Ainsi les mères interrogées considèrent que le temps et l'énergie qu'elles consacrent à compléter le travail de l'école leur seraient épargnés si leurs enfants entraient directement dans l'enseignement privé (d'ailleurs, à Oak Park, beaucoup de parents retirent leurs fils en 5e année - à neuf ans - pour les placer en école privée). Par ce biais, ces mères se conçoivent comme "désavantagées". En monopolisant les moyens (insuffisants) du secteur public, en utilisant leur réseau social, elles servent les intérêts de leurs enfants au détriment de ceux des classes ouvrières.

À la lumière de ces observations, D. Reay insiste sur la responsabilité spécifiquement féminine dans la reproduction sociale en montrant que "ce sont les mères qui transmettent le capital culturel à leurs enfants" et "comblent la faille entre la classe sociale familiale et la performance scolaire des enfants". En plus de la dimension matérielle - le statut socio-économique - cette classe sociale se manifeste par une multitude de pratiques maternelles en faveur du parcours scolaire de leurs enfants. Malgré leur volonté et leur implication émotionnelle, les mères de classes ouvrières ne sont pas armées - financièrement, culturellement, socialement - pour compenser les éventuels manques dans l'éducation de leurs enfants. Elles tentent cependant d'éviter que leurs expériences scolaires négatives se reproduisent pour leurs enfants. Mais l'auteur note que, en 1996, 58 % des élèves de 6e année de Oak Park ont pu entrer dans une école secondaire (privée ou publique) très sélective contre seulement 1 élève sur 57 de Milner school.

L'inconvénient pour toutes les mères est qu'en exacerbant l'esprit de compétition, la morale du marché de l'éducation engendre pour elles une grande anxiété, qui dépasse les limites de classe. Cependant les conséquences en sont inégales. À travers le concept d'*habitus institutionnel*, l'auteur traque ces disparités.

- D'après : REAY, Diane. Engendering social reproduction : mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, June 1998, vol. 19, n° 2, p. 195-209.

Pour une pédagogie émancipatoire des sciences

M. Osborne et A. Calabrese Barton se définissent comme éducatrices pour les matières scientifiques et comme adeptes de la théorie féministe et de la théorie critique. Dans ce contexte, elles décrivent leur expérience de mise en œuvre, aux États-Unis, d'une initiation scientifique qui part de l'expérience des enfants, de leurs intérêts personnels et porte un regard critique sur la présentation traditionnelle des sciences, dans une perspective androcentrée et eurocentrée. Persuadées que les sciences, en tant qu'ensembles de savoirs construits à travers le discours, peuvent être reconstruites de manière à ce que les élèves plus ou moins exclus, notamment les filles, y trouvent une place, elles reconnaissent que leurs objectifs se heurtent à des dilemmes pédagogiques. Dans la perspective de la réforme de l'enseignement des sciences dont "tous les Américains" doivent profiter, les auteurs suggèrent un examen critique des interrelations complexes entre la science, le pouvoir et le statut de la classe de science.

Durant plusieurs années M. Osborne et A. Calabrese Barton ont expérimenté l'enseignement des sciences dans des contextes particuliers : lors de cours du soir pour des filles de niveau primaire et moyen, dans un refuge pour familles sans abri, à New York et lors de camps d'été accueillant des filles de niveau socio-économique bas.

Leur pédagogie est fondée sur la méthode d'enquête et sur les théories féministes : ce sont les questions, les centres d'intérêt de l'enfant qui servent de moteur à l'enseignement/apprentissage. Le professeur aide les enfants à formuler les questions suscitées par leurs actions, leurs discours et il cherche des moyens clairs d'y répondre. L'enseignement est dépendant des expériences vécues par l'enfant, autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe. Il constitue un acte politique dans la mesure où l'enfant est encouragé à développer un point de vue critique sur le monde. Mais, enseigner la science de manière à ce que les expériences quotidiennes des fillettes s'y reflètent, entraîne des questions en ce qui concerne le contenu de cet enseignement : la matière et les processus scientifiques tels que la théorisation, l'observation, la généralisation ne peuvent pas être occultés.

Le cadre de réflexion de M. Osborne et A. Calabrese Barton est issu du débat sur la construction sociale de la science et celle de l'identité qui aboutit à des rapports de domination entre les races, les classes, les sexes. Elles en déduisent que la "bonne" formation scientifique est celle qui prend part à la construction de la personnalité. Or, depuis le XVII^e siècle, le discours scientifique est fondé sur le concept positiviste de la réalité objective. Ce point de vue réductionniste qui sépare les *faits scientifiques* de toutes les valeurs individuelles, sociales et culturelles, accorde à la science une position d'autorité dans la société contemporaine. À l'opposé, la vision constructiviste met en relief le rôle de l'homme dans la construction du savoir et les structuralistes y ajoutent la notion de construction *politique*. Les auteurs ont développé leur pédagogie émancipatoire à partir de ces deux dernières théories et d'un idéal humaniste.

Actuellement, les communautés scientifiques s'efforcent de combattre les iniquités en recommandant "d'enseigner à comprendre" à travers une explicitation du contenu et des pratiques discursives dans la classe de science. Et cette compréhension permet aux étudiants de repenser le savoir scientifique présenté comme *la* manière d'appréhender le monde alors qu'il est pénétré des valeurs sociales et culturelles de la classe moyenne, blanche, masculine et d'origine européenne.

Dans la classe de science traditionnelle, on attend des élèves qu'ils donnent du sens au monde en respectant les voies prescrites, en plaçant les autres, eux-mêmes, le monde, à l'intérieur de catégories. Si les formes prescrites pour aborder la science ne sont pas connectées à leurs expériences, ce sont les élèves qui sont jugés déficients. Le savoir scientifique, détenu par le professeur, est considéré comme un agglomérat de purs faits irréfutables. Mais les auteurs pensent que l'équité en matière d'éducation scientifique ne peut être atteinte par de simples programmes compensatoires pour les femmes et les minorités. Elles se proposent d'ouvrir de multiples voies d'accès au savoir scientifique afin que tous les élèves soient entendus.

A. Calabrese Barton illustre cet objectif par la description d'une de ses expériences d'enseignement dans le refuge pour SDF, avec K'neesha et Patrice, deux fillettes afro-américaines ayant déménagé plusieurs fois et dont le père tente de se désintoxiquer. À partir de leur projet - inventer une recette de gâteau d'anniversaire - la classe discute des éléments nécessaires à cette tâche. Dans le cours des interactions,

le problème du père, et du comportement réactionnel des fillettes est abordé. Les discussions sur l'alcoolisme en classe de science sont évoquées : les deux fillettes avouent leur sentiment de gêne, de marginalisation, lors de ces débats qui "parlaient en fait de leur famille". Le professeur les encourage à analyser ce qui, dans le fonctionnement de la société, a pu influencer sur leur expérience de l'alcoolisme, sur leur sentiment d'infériorité vis-à-vis du groupe de la classe. Un film vidéo sera tourné pour leur permettre d'observer ce qui, dans leur environnement, leur permet de se sentir bien ou mal. Dans cet exemple le professeur ne tente pas de forcer l'enfant à "faire des sciences" : le contenu scientifique est caché sous les activités manuelles ou artistiques pour éviter un sentiment d'aliénation. Des capacités scientifiques d'observation (aspect, goût du gâteau), de mise en relation (pourcentage des ingrédients) et d'analyse (des problèmes de réalisation) ont été sollicitées. Les effets physiques et psychiques ont été explicités et l'expérience vécue par les fillettes a été intégrée dans une *exploration scientifique*. Dans ce cours informel au refuge, il ne s'agissait pas seulement d'"apprendre comment les choses fonctionnent physiquement" mais de créer une force productive qui aide à surmonter la condition sociale.

Les expériences de M. Osborne et A. Calabrese Barton démontrent que le vécu des enfants modèlent leur conception des sujets scolaires. La création d'une communauté où l'enfant pourrait acquérir l'estime de soi et une forme de pouvoir de transformation des choses, revient à l'éducateur parce que l'accès aux ressources ne dépend pas seulement du rapport au système éducatif, mais aussi du positionnement, de l'identité dans la société. Une possibilité d'éducation émancipatoire existe par le biais de la compréhension du caractère historiquement et socialement situé de l'expérience.

- D'après : OSBORNE, Margery D. and CALABRESE BARTON, Angela M. Constructing a liberatory pedagogy in science : dilemmas and constructions. *Journal of Curriculum Studies*, June 1998, vol. 30, n° 3, p. 251-260.

L'appréciation pédagogique et la supervision des temps libres à l'école

P. Blatchford et C. Sumpner ont conduit une investigation sur un élément de la vie scolaire dont la valeur éducative et socialisante est méconnue : les heures de pause (récréations et déjeuner) qui constituent un moment d'activité libre. Constatant que l'on disposait de peu d'information au niveau national sur la durée et l'organisation de ces pauses, ils ont examiné l'évolution de la situation au cours des cinq dernières années.

Une enquête préliminaire dans 33 écoles londoniennes avait montré que les enfants passaient 29 % de leur temps scolaire en récréation et déjeuner. Dans les années 90, les problèmes de violence, de racisme, de persécutions de certains enfants ont conduit à une vision très négative de ce temps libre - (cf. la Commission Elton, 1989) - pendant lequel les élèves se défoulent. Une tendance à la réduction du temps libre, notamment au déjeuner et l'après-midi, est observée. Simultanément on observe que les enfants d'école primaire (5-11 ans) ont moins d'occasion d'interaction, de développement des relations sociales hors de l'école qu'autrefois, d'où l'importance accrue des interactions, des amitiés nouées en récréation. Par ailleurs, les recherches ethnographiques ont mis en relief l'importance de la sous-culture, parallèle à la culture de l'école, qui se construit par les expériences informelles socialisantes et qui possède sa propre hiérarchie de valeurs, ses règles. De rares études (cf. Sluckin, Grudgeon, Thorne) ont montré que les périodes de pause "constituaient un forum pour la transmission culturelle et la conscience identitaire des deux sexes, et favorisait le développement des aptitudes sociales utiles dans la vie adulte".

Dans le contexte de ces deux visions conflictuelles du temps libre à l'école et d'une absence de données statistiques gouvernementales, la Fondation Nuffield a financé l'enquête de Blatchford et Sumpner, qui permet de connaître la situation globale dans les écoles primaires et secondaires du point de vue de l'organisation, de la supervision des périodes de récréation et des activités, des comportements des élèves, de l'évaluation, positive ou négative, de cette partie de la journée scolaire. Les auteurs soulignent que les "moments de pause" - terme préféré à "récréation" - sont aussi importants pour les élèves du

secondaire que pour les enfants, en raison du désir de partager des expériences entre pairs pratiquement à l'insu des adultes.

Les informations nécessaires à leur recherche ont été obtenues grâce à un questionnaire mis au point à partir de versions pilotes discutées avec des enseignants, envoyées à un échantillonnage d'écoles, améliorées en fonction de la rétroaction. Finalement, environ 10 % des écoles de l'Angleterre - soit 2 075 écoles primaires (premier et deuxième cycle) et 475 écoles secondaires - ont reçu le questionnaire, pour un taux de réponse de 61 %.

Une analyse quantitative des réponses est rapportée dans cet article (l'analyse des commentaires ouverts et des interviews par téléphone est transcrite dans l'ouvrage des mêmes auteurs).

La durée de la pause du matin est de 15 mn à l'école primaire et souvent plus longue à l'école secondaire (20 mn dans 48 % des cas). Au contraire, la pause déjeuner est plus longue à l'école primaire premier cycle : 75 mn ou plus dans 44 % des cas contre environ 1 heure dans le second cycle, 1 heure ou moins à l'école secondaire. La pause de l'après-midi est donnée dans 70 % des écoles primaires au premier cycle, 58 % au second cycle, contre 13 % à l'école secondaire.

Durant les cinq dernières années 56 % des écoles primaires (surtout au premier cycle) et 44 % des écoles secondaires ont réduit les pauses, principalement au déjeuner, notamment dans 27 % des écoles primaires du second cycle, ou en supprimant la récréation de l'après-midi.

La première raison invoquée est l'allongement des heures d'enseignement dans 61 % des cas à l'école primaire et 40 % des cas à l'école secondaire (ce qui est la conséquence des exigences du Programme National mis en place en Grande-Bretagne). La seconde raison invoquée, dans environ 18 % des cas, est la difficulté du maintien de la discipline lors des périodes d'activité libre, considérées comme les plus "à risques" par les éducateurs.

En ce qui concerne le type de surveillance, il apparaît qu'aux heures de repas la supervision est assurée pour moitié par les enseignants dans le secondaire (et par des auxiliaires de service, des élèves âgés) et majoritairement par du personnel auxiliaire à l'école primaire (leur nombre ayant augmenté entre 1991 et 1996, faisant passer la proportion de surveillants de 1 pour 57 élèves à 1 pour 53). Les récréations sont surveillées en forte majorité par les enseignants au niveau

primaire et en légère majorité au niveau secondaire, les élèves âgés étant aussi sollicités.

En ce qui concerne les problèmes de surveillance, 80 % des écoles reconnaissaient en avoir. Ces difficultés étaient attribuées au manque d'autorité des surveillants (environ 20 % des cas), à leur manque de formation - plus à l'école primaire (20 %) qu'à l'école secondaire (10 %) - à l'impossibilité de surveiller tous les locaux (21 % à l'école primaire, 43 % à l'école secondaire). Seulement une minorité des écoles primaires (17 %) et secondaires (9 %) offraient une formation véritable au personnel de surveillance. Néanmoins la qualité de la surveillance était perçue comme en amélioration depuis 1991 par une majorité d'écoles primaires et 42 % d'écoles secondaires. Quant à la conduite des élèves, elle est considérée plutôt comme meilleure depuis 1991 à l'école primaire, comme stable à l'école secondaire, mais 25 % des écoles constatent une dégradation. L'amélioration était attribuée à une meilleure qualité des activités récréatives, à une moindre agressivité, à une meilleure discipline (notamment grâce à des systèmes de récompenses au niveau de chaque classe). Les raisons invoquées de dégradation étaient l'influence de la télévision, l'agression entre élèves accrue, la proportion d'élèves "difficiles" accrue, l'absence de respect envers l'autorité et l'environnement. L'influence de la télévision était plus évidente sur les jeux des enfants au niveau primaire.

À propos de la conduite des élèves à l'extérieur de l'école, la majorité des interviewés la considéraient comme dégradée en cinq ans, les causes invoquées étant principalement familiales (à Manchester la dégradation des conditions socio-économiques est soulignée).

L'intérêt des récréations, d'après les enseignants, est : de couper des activités scolaires, de "décompresser, de permettre les interactions sociales" et, à l'école secondaire, de faire place à des activités extrascolaires, en club. L'occasion d'exercice physique était assez peu mentionnée.

L'examen d'ensemble des résultats de cette enquête indique une tendance à l'allongement de la journée scolaire et à la réduction du temps libre, malgré l'observation par les chercheurs de la valeur éducative des périodes de récréation. La principale cause citée est l'alourdissement des programmes scolaires officiels, mais les difficultés dues aux comportements sont reconnues, notamment lors des interviews complémentaires, l'espace de liberté du déjeuner étant le

plus sujet à des débordements. De surcroît l'effet bénéfique de ces pauses, pour les élèves eux-mêmes, est peu pris en compte. Dans une récente enquête plus réduite, les élèves exprimaient leur colère devant une réduction du temps de jeu décidée sans les consulter et perçue comme la conséquence de la violence d'un petit groupe. L'importance des conséquences pour les enfants a été minimisée.

L'emploi à l'école primaire d'une forte proportion de personnel auxiliaire pour surveiller les récréations conduit les auteurs à questionner cette pratique. Ceux-ci, mettant en relief la faible formation et la faible implication du personnel auxiliaire (très mobile), plaident pour une reconsidération approfondie du système de surveillance des temps libres en raison du manque de professionnalisme des surveillants, actuellement.

L'impression, exprimée par les enseignants, que la conduite des jeunes s'aggrave dans la vie quotidienne et s'améliore dans l'école, surprend. Elle suggère que les écoles ont redoublé d'efforts, avec succès, sur le plan de la discipline. Elle incite à des recherches ultérieures sur l'évolution des comportements des jeunes pour vérifier cette idée. Quant à l'appréciation insuffisante par les enseignants de la culture de l'enfant, notamment du rôle du jeu, elle conduit les auteurs à mettre en garde contre les effets d'un alourdissement des contraintes pendant la journée scolaire.

- D'après : BLATCHFORD, Peter and SUMPNER, Clare. What do we know about breaktime ? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools. *British Educational Research Journal*, January 1998, vol. 24, n° 1, p. 79-94.

