

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- La relation entre l'expertise disciplinaire et la qualité de l'enseignement.
- L'efficacité des écoles secondaires : comment l'évaluer.
- L'intégration de tous les enfants dans les écoles "ordinaires" : théories et pratiques.
- Comment les futurs professeurs conçoivent la créativité.
- Un apprentissage universitaire des mathématiques fondé sur la coopération.
- Le rôle gestionnaire des responsables de départements dans les écoles secondaires britanniques.
- L'apport des films commerciaux sous-titrés dans la connaissance d'une langue étrangère.

LA RELATION ENTRE L'EXPERTISE DISCIPLINAIRE ET LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

 Holt-Reynolds, professeur de pédagogie à l'Université du Michigan, constate l'aspect cyclique des grands mouvements de réforme de la formation des enseignants aux États-Unis et indique que depuis le rapport *A nation prepared : teachers for the 21st century* (1986), l'accent a été mis, pour la décennie 90, sur l'excellence qualitative et quantitative des connaissances dans le sujet qui sera enseigné : pour les professeurs du primaire comme du secondaire l'approfondissement de disciplines choisies "majors" est exigé et doit être sanctionné par de bonnes mentions aux examens universitaires. Mais D. Holt-Reynolds souligne que si, bien connaître la discipline à enseigner est un préalable indiscutable, comprendre comment on l'a apprise constitue une expertise nécessaire pour le futur professeur, qui va au-delà de la simple maîtrise du sujet, évaluée par le diplôme universitaire. Et elle remarque que les formateurs attendent encore des recherches sur la formation des professeurs – notamment du secondaire – un soutien pour déterminer des critères de reconnaissance de la capacité des futurs enseignants à analyser le fonctionnement de leur propre expertise.

Dans cette perspective, elle a participé, avec d'autres chercheurs au *Centre national de recherche sur la formation des enseignants*, à une observation de douze étudiants en lettres, volontaires, inscrits dans un programme de formation pédagogique. Ces étudiants ont été interviewés cinq fois, du début à la fin de trois semestres, avant la période de stages professionnels, chaque interview étant vidéoenregistrée. L'interview du début, la plus importante, s'appuyait sur 119 questions, permettant notamment de retracer l'historique de leur expérience de lecteur et de dévoiler leur définition d'une production littéraire

(à travers le classement de 25 textes très divers en littéraires ou non littéraires). Les différentes perspectives de la critique littéraire (Nouvelle Critique, déconstructionisme, structuralisme post-moderne...) étaient données à juger. Les participants devaient également donner leur idée du rôle du professeur de littérature, en sélectionnant des livres (et en justifiant cette sélection) pour une classe virtuelle, en analysant leur propre processus d'interprétation d'un poème d'Edgar Poe (*Le Corbeau*) sujet à controverse. Ils devaient construire un exercice de compréhension de *Roméo et Juliette* pour des élèves de 10^e année, en choisissant des items parmi 25 proposés. Il leur était demandé ce que le professeur pouvait tirer des réponses des élèves – notamment les mauvaises – pour la mise au point de sa pédagogie.

De nombreux éléments de l'interview de début ont été repris dans l'interview finale, afin de mesurer l'évolution du point de vue des futurs enseignants au cours de leurs études. Si l'on remarque quelques changements dans les sélections de texte, une définition du texte littéraire affinée, il n'apparaît pas de révision radicale des points de vue des étudiants.

Les interviews intermédiaires, plus courtes et informelles, ont surtout permis de garder le contact avec les participants.

Dans son analyse des orientations des futurs enseignants, l'auteur s'appuie sur un cas particulier, celui de Mary, représentatif de l'ensemble des points de vue du groupe, sans ambiguïté et d'autant plus significatif que Mary possède un niveau de culture littéraire très au-dessus de la moyenne, bien qu'elle se considère elle-même comme "ordinaire". L'auteur n'a pas cherché à quantifier ses connaissances (étendues) des auteurs, des écoles de pensée,

des critiques littéraires, mais à pénétrer sa vision de la littérature et des activités de lecture. Ainsi dans le classement des 25 textes qui allaient d'un texte de Shakespeare à un mode d'emploi technique, Mary a classé comme littéraire un *cartoon* racontant une histoire (sans l'apprécier personnellement) mais rejeté un texte scientifique de Darwin parce que sa définition du texte littéraire est qu'il se prête à de multiples interprétations, stimule la pensée, ne se limite pas à informer rationnellement. Elle oppose ainsi "l'écriture utilitaire", chargée de véhiculer une information spécifique et la littérature qui, tout en proposant une vision du monde de l'auteur, libère l'imaginaire du lecteur.

Dans la structuration de l'exercice sur *Roméo et Juliette*, elle a suggéré les orientations que pouvait prendre le professeur pour interpréter la pièce mais elle n'a pas pris conscience que ses propres savoir-faire en matière de lecture étaient le fruit d'un apprentissage qu'elle pouvait faire partager à ses futurs élèves. Considérant qu'un auteur écrit un texte et que ce texte aide le lecteur à créer du sens elle ne voit pas où s'inscrirait l'intervention d'un professeur dans ce processus, qu'elle juge entièrement personnel.

Il semble que, pour Mary, le seul prérequis au développement d'une interprétation par l'élève soit une bonne compréhension du langage (par exemple la langue de Shakespeare). L'étudiante rejette l'idée du professeur directif et craint que les questions posées par exemple dans les anthologies poétiques pour guider la lecture ne servent qu'à "régurgiter des faits" et à confirmer l'interprétation officielle (du manuel, du professeur).

Pour expliquer les difficultés que peuvent rencontrer des élèves de seize ans lisant *Le Corbeau* d'Edgar Poe, Mary invoque le manque de maturité (qui se résoudra sans l'intervention du professeur) : mais s'il est vrai, comme elle le souligne, que l'expérience personnelle permet d'éclairer une lecture, le professeur pourrait apporter aux élèves des bases pour construire cette expérience.

Les qualités que Mary attend d'un bon professeur de littérature ne sont nullement spécifiques de cette matière : ce sont le savoir, la patience, l'écoute des élèves, la capacité de maîtriser la classe. Interrogée

sur une éventuelle différence entre un "bon professeur de mathématiques" et un "bon professeur de lettres" elle ne voit qu'une solide culture littéraire, indispensable pour ce dernier : étonnement, bien qu'elle sache faire un usage judicieux de ses savoir-faire pour réfléchir sur un texte, elle ne cite pas ce genre de compétence comme une caractéristique du bon professeur.

Finalement il s'avère que c'est l'expertise de Mary, apparemment facilement acquise, qui a créé pour elle une difficulté au moment de l'entrée en formation professionnelle. Sa conception égalitaire des talents innés de chacun l'incite à éliminer les actions du professeur qui pourraient expliciter, pour les lecteurs inexpérimentés, les processus mentaux de lecture "intelligente" d'une œuvre. Ces actions lui paraissent opprimantes et elle propose au contraire d'accorder plus tôt aux élèves la liberté de développer par eux-mêmes leur expertise. Cette attitude est contraire à la responsabilité de l'enseignant : le savoir, dans ce cas, ne peut plus être enseigné. L'expertise dans une discipline donnée doit inclure une reconnaissance des concepts, des idées, des habiletés qui doivent être enseignés à autrui.

L'auteur a gardé le contact avec Mary, après la fin de la recherche et lui a rendu visite dans sa première classe. Elle a constaté que l'expérience de Mary en tant que lectrice y était "invisible" : celle-ci s'absorbait dans des tâches d'aide traditionnelle aux exercices préimprimés, à la confection de cahiers de poésies sélectionnées, mises en page par l'élève, etc. Elle en conclut que l'expertise dans une matière a peu de pouvoir éducatif si elle n'est pas identifiée, revendiquée et partagée grâce à un effort de modélisation des processus intellectuels qui lui ont permis de se construire. Et d'importants efforts de recherche sur ces processus sont nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement, en symbiose avec l'amélioration de la quantité de savoir.

D'après : HOLT-REYNOLDS, Diane. Good readers, good teachers : subject matter expertise as a challenge in learning to teach. *Harvard Educational Review*, spring 1999, Vol. 69, n° 1, p. 29-45.

L'EFFICACITÉ DES ÉCOLES SECONDAIRES : COMMENT L'ÉVALUER

Il existe actuellement en Grande-Bretagne un fort courant gouvernemental qui tient les écoles pour directement responsables des échecs scolaires de leurs élèves. A l'opposé, des sociologues pensent que les désavantages socio-économiques sont prépondérants et qu'une politique de lutte contre la pauvreté est à long terme le remède majeur contre l'échec. Les responsables officiels de l'amélioration qualitative de l'éducation ont tendance à se placer dans le premier camp (cf. Michaël Barber du Département de l'Education et de l'Emploi dans son livre *The learning game*). Les chercheurs focalisés sur le problème de l'amélioration des écoles sont plus nuancés : une enquête de Reynolds et Packer (1992) a conclu que l'apport spécifique du personnel de l'école dans les performances des écoles était de 8 à 15 % ; une récente recherche de Thomas et Mortimore (1996) sur la valeur ajoutée des écoles d'une circonscription a évalué l'effet de l'école sur les résultats aux examens à 10 %, compte tenu de l'effet du milieu socio-économique.

L'article de S. Gewirtz tente de dénouer l'écheveau complexe des divers déterminants du différentiel de réussite des établissements d'enseignement secondaire. L'auteur se livre à une recherche qualitative en profondeur sur le cas de deux *Comprehensive Schools* aux performances diamétralement opposées, situées à moins de 2 km l'une de l'autre, dans Londres et toutes deux mixtes.

L'école "John Ruskin" a une très bonne réputation, des candidatures très excédentaires ; de nombreux parents donnent de fausses adresses pour y faire inscrire leurs enfants. Un quart des élèves viennent des classes moyennes, 20 % ont droit à la cantine

gratuite (critère de pauvreté), la majorité est blanche avec une minorité significative caraïbe, chinoise, indienne (14 % des enfants vivent dans des familles non anglophones mais la majorité d'entre eux sont nés en Grande-Bretagne et ne nécessitent pas de soutien spécial en anglais). 15 % des élèves sont cependant classés comme relevant d'une aide éducative spéciale. En 1995, 53 % des élèves ont réussi au moins 5 épreuves du GCSE avec les grades A à C (contre une moyenne nationale de 41 %). En 1996 le Service d'inspection a été très élogieux pour l'école : il a estimé que l'école créait un environnement propice à la participation et à la réussite, s'intéressait au développement de l'ensemble de l'individu, à sa socialisation grâce à des activités partagées et que son objectif-clé – l'amélioration des performances aux examens – était servi par un travail de planification des programmes, de gestion des comportements, d'évaluation et de soutien.

A un kilomètre de là, l'école "Béatrice Webb" prévue pour 900 élèves n'en accueillait en 1996 que 520, ayant généralement demandé une autre école en premier choix. Environ 70 % des enfants sont non anglophones, 30 % réfugiés, 30 % ont besoin d'un enseignement spécial, 73 % bénéficient de la cantine gratuite. Seulement 10 % des élèves réussissent au moins 5 épreuves au GCSE, mention A à C. Le Service d'inspection a constaté en 1996 - malgré une amélioration, consécutive à la nomination en 1995 d'un nouveau directeur soucieux de se conformer aux objectifs des responsables ministériels - une situation très préoccupante : trop de personnel, des difficultés financières liées à l'insuffisance des inscriptions d'élèves, des niveaux de performance bas.

L'auteur se charge d'examiner la validité de la louange ou du blâme attribués à ces écoles, en comparant les styles d'enseignement et de direction de ces établissements. En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignement à "Ruskin" l'auteur se fonde sur le rapport du Service d'inspection qui avait observé 225 leçons : les leçons étaient bien structurées avec des objectifs clairs, une recherche de sujets intéressants impliquant une collaboration des professeurs avec d'autres professionnels, avec des parents, des conférenciers, un questionnement, des reformulations de réponses permettant aux élèves de progresser : 90 % des leçons étaient jugées de satisfaisantes à excellentes ; seule critique : une directivité un peu excessive ou trop de discours parfois. Le directeur était jugé par les professeurs un peu autocratique mais en même temps on lui reconnaissait le don d'écouter, de communiquer avec son personnel ; de plus l'équipe de direction réglait les litiges de façon informelle grâce à des compromis et de nombreuses réunions étaient organisées au cours desquelles certains professeurs contestaient publiquement les décisions de l'équipe dirigeante qui, éventuellement, révisait sa décision. Ainsi malgré une direction assez autoritaire, le personnel se sentait assez respecté pour travailler avec zèle. Quant à l'équipe de direction, sa vision de l'école était claire : quelles que soient les opinions politiques à l'intérieur du personnel éducatif, l'école devait fournir un programme de culture générale humaniste varié et permettre aux élèves de réussir aux examens, de devenir autonomes et sociables.

L'école "Béatrice Webb" semblait au contraire réunir les caractéristiques de l'échec (si l'on se fie aux indicateurs de réussite officiels). L'observation de 141 leçons par le Service d'inspection avait conduit celui-ci à évaluer un quart des enseignants comme bons ou très bons et un quart des cours comme de faible qualité. L'inspection constatait que trop de professeurs attendaient peu des élèves, avaient des méthodes d'évaluation imprécises et un manque d'objectifs pédagogiques précis. Les professeurs jeunes se plaignaient de la sclérose d'un groupe de professeurs anciens refusant toute innovation. Les problèmes les plus lancinants étaient liés au maintien de la discipline et non à l'amélioration des contenus.

La directrice précédente, Mrs English, était peu appréciée, accusée de "prendre le parti des élèves", de ne pas sanctionner par une exclusion les agressions envers des professeurs. Le nouveau directeur, B. Jones, était considéré, du moins au début, comme un bon directeur, ferme et motivé pour améliorer l'image de l'école. Le Service d'inspection était élogieux, le considérant capable de "redresser la situation" notamment en s'attaquant aux problèmes de postes en surnombre et de déficit, en fixant des objectifs précis, par écrit, en 90 points. Les deux chefs d'établissement successifs avaient une vision de la réussite très différente : Mrs English était focalisée sur les besoins des enfants de réfugiés, des enfants perturbés, voulait associer les élèves aux décisions et valorisait la différence (par exemple en refusant l'idée d'un uniforme, symbole du contrôle des jeunes), B. Jones voulait attirer une autre catégorie d'élèves plus "classiques", et répondre à la loi du rendement, il voulait placer l'accent sur la discipline et la performance académique plutôt que sur l'éducation spéciale des réfugiés, il souhaitait un code vestimentaire plus strict, adapté à "un lieu d'apprentissage". Apparemment la réussite de "Ruskin" et la contre-performance de "Béatrice Webb" correspondent bien aux prédicteurs de réussite pour l'un, d'échec pour l'autre et les changements de stratégies du nouveau directeur amélioreront très probablement les performances de "Béatrice Webb". Mais il faut se garder d'un diagnostic simpliste du rapport de cause à effet. S. Gewirtz évoque les conclusions d'une étude ethnographique de quatre écoles néo-zélandaises qui mettent en évidence "les pressions intenses créées par les élèves de milieu socio-économique bas sur les professeurs et l'équipe dirigeante". L'énergie et le temps de ceux-ci sont absorbés par des problèmes sociaux, comportementaux, au détriment d'une stratégie créative en matière de contenu d'enseignement. Ces constatations s'appliquent à l'école "Béatrice Webb" où 2/3 des enfants sont bilingues, avec 38 langues maternelles différentes et où la population est très instable : beaucoup d'enfants habitent le quartier en transit, dans des foyers, ne font pas des années complètes dans l'école ; seulement 20 % des enfants y accomplissent toute leur scolarité. Les meilleurs

élèves, dès qu'une place se libère dans l'établissement de leur choix premier, quittent cette école et sont éventuellement remplacés par des élèves exclus d'ailleurs, ce qui abaisse encore le niveau. Le fait que les enseignants doivent se familiariser avec de nouveaux élèves quasiment chaque semaine, évaluer leurs connaissances, gérer leur indiscipline (cause de leur arrivée en cours d'année), que les groupes d'élèves bien constitués soient fréquemment modifiés, est déstabilisant. Un point positif est qu'une partie des enfants rejetés d'autres écoles trouvent à "Béatrice Webb" une ambiance plus chaleureuse, de l'entraide scolaire et réussissent mieux qu'avant. Mais une minorité d'élèves très perturbateurs multiplient les incidents violents, que les enseignants et la direction doivent gérer quotidiennement, (notamment des bagarres avec bates de base-ball, armes à feu pour un trafic de drogue) : les contacts avec les élèves, les parents des fautifs et des victimes, la police, les travailleurs sociaux gaspillent beaucoup de temps.

Les problèmes de violence se posent très rarement à "Ruskin" : en raison du nombre de candidats en attente aucun élève exclu n'est accueilli et l'indiscipline notoire entraîne le renvoi. Mais le problème des populations scolaires hétérogènes à "Béatrice webb" est aussi un problème de demande forte exercée auprès des enseignants et qui nécessite des formations spécialisées, notamment pour le rattrapage en langue. L'adaptation du programme à des stades et à des capacités différents est également difficile. L'auteur remarque qu'en Art – domaine moins dépendant des compétences langagières – les résultats au GCSE y sont au-dessus de la moyenne nationale pour les *Comprehensive Schools*. Compte tenu des problèmes qui alourdissent la tâche des enseignants, les activités extrascolaires sont beaucoup plus rares que dans d'autres écoles, les projets de club tournent court, certains professeurs ne parviennent pas à remplir leurs objectifs. Mais certains enseignants de "Ruskin" reconnaissent qu'ils ne pourraient pas "tenir" dans une école telle que "Béatrice Webb". Le fait que les élèves de "Ruskin" soient moins demandeurs (étant entourés, aidés à l'extérieur) libère les professeurs pour un travail de fond sur les programmes. Le directeur,

moins occupé à régler les problèmes disciplinaires, peut se consacrer aux planifications et à l'équilibre budgétaire en déléguant les tâches quotidiennes à des responsables de classe ou de département. Les efforts du directeur de "Béatrice Webb" pour développer les relations avec les parents grâce à des rendez-vous ou à une participation aux réunions du Conseil d'école se sont révélés décevants, alors que l'implication des parents à "Ruskin" est très forte. De plus les quelques parents membres du Bureau du Conseil Scolaire à "Béatrice Webb" ne possédaient pas un niveau de littérature suffisant pour comprendre les tableaux de budget. L'hétérogénéité sociale mais aussi l'environnement matériel défavorisent l'école "Béatrice Webb" qui, bien que dépensant plus par élève en moyenne que "Ruskin" (à cause des frais fixes de fonctionnement pour une population scolaire moindre), dispose de moins d'argent pour les cours de sciences, pour les photocopies etc. Bien que le ratio professeur/élève soit plus élevé qu'à "Ruskin", les classes sont globalement plus chargées à cause des redoublements et du temps consacré à harmoniser le découpage des programmes avec le soutien linguistique. Enfin le mobilier, le décor, le cadre de travail sont beaucoup plus pauvres, voire dégradés à Béatrice Webb. Le discours du libéralisme centré sur la notion de performance construit le cas de "Béatrice Webb" comme un exemple d'échec, celui de "Ruskin" comme une réussite, alors que compte tenu des efforts que les élèves de "Béatrice Webb" doivent fournir pour compenser leurs handicaps sociaux ou leurs difficultés à utiliser la langue anglaise, leurs résultats sont honorables en termes de valeur ajoutée. Si cette école accepte moins d'enfants réfugiés ou exclus pour améliorer ses moyennes, d'autres écoles devront les accueillir et abaisser leur moyenne. La solution passe donc, non pas par une gestion miracle des établissements scolaires, mais par une lutte globale contre la pauvreté et le déficit linguistique.

D'après : GEWIRTZ, Sharon. Can all schools be successful ? An exploration of the determinants of school success. *Oxford Review of Education*, décembre 1998, Vol. 24, n° 4, p. 439-457.

L'INTÉGRATION DE TOUS LES ENFANTS DANS LES ÉCOLES "ORDINAIRES" : THÉORIES ET PRATIQUES

Le gouvernement britannique, dans la lignée des recommandations de l'UNESCO, a publié en 1997 un Livre Blanc - *Excellence for all children* - qui affirme la volonté d'inclure les élèves relevant jusqu'à présent de l'Éducation spécialisée dans la masse des écoles ordinaires. (Cette vocation est quelque peu atténuée par la reconnaissance de "forces majeures qui peuvent s'y opposer"). Cette adhésion britannique à la tendance internationale de non exclusion des enfants en difficulté implique, selon les auteurs de cet article, non pas de restructurer les formes traditionnelles d'enseignement spécial, mais de développer des structures nouvelles et des pratiques nouvelles dans l'enseignement de masse, développement qui repose sur un ensemble cohérent de suppositions que ces auteurs nomment le "paradigme organisationnel". Les prémisses de ce paradigme sont que le diagnostic du besoin d'un enseignement spécial est un artefact dû à l'organisation des écoles classiques. Les difficultés des enfants viennent non de leurs déficits personnels mais de la réponse inappropriée des écoles trop routinières. Le système d'enseignement spécialisé serait alors "un appareil destiné non à répondre aux besoins réels des élèves mais à préserver le confort et la stabilité du système éducatif de base"; il serait donc évitable et l'on pourrait "réorganiser les écoles de manière à ce qu'elles conviennent à tous les enfants". Certains chercheurs, tel Skrtic, ont élaboré une théorie de l'école "intégrante", d'autres, tels Ainscow ont tenté d'élaborer une technologie de l'intégration. Et certains établissements avaient, dès les années 70, tenté une

approche globale de l'école qui ne pratique pas la ségrégation mais augmente la qualité de l'école pour tous.

Afin d'étudier les relations entre les idéaux de ces écoles et les pratiques appliquées, les expériences de leurs professeurs, C. Clark, A. Dyson, A. Millward et S. Robson ont entrepris une enquête dans quatre écoles secondaires au style et au contexte socio-économique assez contrastés. La première *comprehensive school* - "Saint Joseph" - catholique, située dans une grande ville du Nord de l'Angleterre, avait pour principe que tous les enfants ont un potentiel d'apprentissage infini et en conséquence, s'investissait dans des programmes d'interventions cognitives et d'enrichissement instrumental. Le "Lakeside Community College", dans une petite ville commerçante du Nord, fournissait un enseignement pour les adultes de la commune et se chargeait d'élèves qui, dans la plupart des circonscriptions, auraient été placés en Éducation spéciale. Cette école avait donné à l'équipe de direction la responsabilité de développer l'offre d'enseignement différencié et avait incité le reste du personnel à acquérir une expertise dans un enseignement spécial, afin d'éviter de recourir aux services extérieurs. "Seaview" une *Comprehensive school* de milieu social plutôt favorisé du nord-est de l'Angleterre, traditionaliste à l'origine, s'était impliquée depuis quelques années et l'arrivée d'une nouvelle équipe de direction, dans une stratégie intégrative : les responsabilités concernant les aides spécialisées avaient été partagées entre plusieurs responsables de classes d'âge chargés de coordonner les efforts des

professeurs non spécialistes, dans des classes ordinaires accueillant des élèves en déficit cognitif. “Moorgate Comprehensive”, école d’une petite ville du Nord, réputée pour ses principes d’équité a toujours accepté des élèves à risques en assistant les professeurs de classes ordinaires grâce à des professeurs auxiliaires ou des élèves plus âgés volontaires pour aider, en créant un “groupe de coopération” dans lequel les enseignants échangent leurs idées, leurs suggestions face à des cas concrets d’enfants à problème.

Le travail des chercheurs a consisté en interviews approfondies, en observation de classes, en suivi d’élèves et de professeurs, en analyse de documents et en interviews ponctuelles, non formelles. Durant le trimestre d’été 1996 un échantillon d’environ un quart du personnel enseignant, l’équipe de direction et le Coordinateur d’éducation spécialisée (“SENCO”) ont été interrogés dans chaque école. Les hypothèses issues de ces données ont été testées, affinées durant les quatre trimestres suivants (automne 1996 – automne 1997), grâce à des interviews récurrentes de personnages-clé dans l’évolution de l’école et à l’observation des situations concrètes dans les classes.

Les auteurs rapportent ici leurs constatations, conscients de schématiser un peu ce tableau complexe et mettent en évidence des thèmes communs aux quatre écoles :

■ Ils constatent la nature endémique de la résistance au changement : la politique d’intégration n’est jamais acceptée en bloc. La résistance est plus ouverte à “Seaview” devenue “intégrante” depuis peu : les professeurs anciens jugent le nouveau système bureaucratique et de faible soutien, l’équipe dirigeante juge ces professeurs incapables. “Moorgate”, bien qu’appliquant le principe d’intégration depuis quinze ans, comporte aussi des professeurs réticents.

■ Les problèmes de conduite deviennent plus insupportables pour les professeurs. Une partie des ressources matérielles et humaines ont été déplacées pour répondre à ces problèmes, mais le taux de renvoi d’élèves pour indiscipline a augmenté, notamment à “Lakeside”, l’école la plus fortement adepte de l’intégration.

■ La “technologie de l’intégration” – série de systèmes, de structures, de procédures rendant possible cette inclusion – est d’une validité discutable. L’application d’une pédagogie de soutien direct dans la classe grâce à un assistant qualifié ou non fonctionne inégalement. Souvent elle est insuffisante pour couvrir les besoins de chaque classe et parfois la répartition des rôles n’est pas claire entre le professeur et les “aides” ou le partenariat est insuffisamment planifié. Il en résulte un soutien très irrégulier pour les élèves en difficulté : dans certains cours ils sont guidés individuellement et efficacement, dans d’autres cours ils sont à la dérive.

■ Inversement la structure “éducation spéciale” masquée en surface est toute prête à resurgir, notamment sous forme de filières d’aptitude homogène qui conduisent concrètement à regrouper les enfants ayant des besoins spéciaux dans des fonds de classe : à “Saint Joseph” il existe un “groupe faible” pour chaque grade et à Lakeside les classes “très faibles” sont situées dans un bâtiment à part. De même, la stratégie en ce qui concerne les programmes est contradictoire : d’une part on souhaite offrir aux enfants en difficulté un programme et un ensemble d’expériences d’apprentissage en commun avec leurs pairs ; d’autre part on insiste pour eux sur les connaissances de base, la littérature, grâce à des Programmes d’Enrichissement particuliers, donnés dans des classes séparées par un éducateur spécialisé, ce qui les place en situation d’isolement. Et bien que le Coordinateur d’éducation spéciale soit théoriquement reconverti en conseiller, il existe tout de même un encadrement d’éducateurs spécialisés qui aident les professeurs ordinaires. Même à “Moorgate”, où le Coordinateur avait durant quinze ans délégué la responsabilité des enfants ayant de grandes difficultés d’apprentissage aux collègues non spécialistes, les cas très problématiques lui étaient systématiquement renvoyés pour une intervention “de spécialiste”. Ces élèves étaient donc en pratique “exclus” de la classe ordinaire.

■ L’impact de la politique éducative environnante est également important. La réduction de l’autonomie des enseignants et des écoles, par un Programme national imposé et par le système de

marché appliqué à la “consommation” scolaire, a rendu plus difficile la satisfaction des besoins d’élèves très différents. La persistance du système de groupement par aptitude peut s’expliquer par l’ampleur et la rigidité des nouveaux Programmes scolaires à couvrir. La réputation de “Moorgate” pour son soutien actif aux enfants en difficulté est aussi un handicap pour attirer les meilleurs élèves et obtenir une bonne place dans la compétition entre établissements. “Lakeside” ancienne *Grammar school* sélective a élargi le champ de sa clientèle en s’ouvrant aux adultes de la communauté, mais elle s’efforce d’éliminer les élèves qui menacent sa réputation de discipline.

■ Les principes moraux et sociaux qui sous-tendent la politique d’intégration peuvent être articulés clairement par les responsables tandis que leur signification en actes reste obscure : par exemple, la foi en l’infini potentiel des enfants conduit, à “Saint Joseph”, à organiser des interventions cognitives facilitatrices mais l’organisation de celles-ci justifie une ségrégation des enfants en différents groupes avec des programmes différents selon leurs “aptitudes de base”.

Les chercheurs proposent ensuite des explications théoriques qui n’ont pas la prétention d’épuiser toute la complexité du sujet :

■ Ils proposent une explication en termes de *théorie du changement* (cf. Fullan, Hargreaves, 1992) : le changement éducatif ne serait pas un procédé technico-pédagogique objectif mais “un changement techniquement simple et socialement complexe” qui demande, de la part des individus impliqués, une construction active de leur propre signification du changement aboutissant à “la transformation des réalités subjectives”. Une véritable transformation culturelle doit s’opérer pour que la quête de sens individuelle soit partagée. Dans cette perspective, les contradictions observées dans les écoles sont la conséquence de la complexité des processus sociaux encore insuffisamment maîtrisés.

■ Ils donnent leur adhésion aux *théories* organisationnelles de Ainscow et de Skrtic : le degré d’organisation de la collaboration entre enseignants et spécialistes pour résoudre des problèmes semble

bien en corrélation avec la capacité de l’école d’intégrer des élèves hors normes ; mais aucune des écoles observées ne représente un type organisationnel idéal.

■ La gestion de ces écoles peut aussi être envisagée du *point de vue des conflits* qui naissent entre des groupes d’intérêts opposés (cf. Ball, 1987). Toute politique “officielle” sera interprétée, transformée à différents stades par l’interaction des différents acteurs impliqués dans l’application pratique de cette politique. Une stratégie qui menace les intérêts de nombreux professeurs ne peut s’instaurer qu’au prix d’une lutte constante.

■ La *théorie du dilemme* peut également être envisagée : l’éducation, comme l’ensemble de la vie sociale, se caractérise par une succession de dilemmes imposant des choix exclusifs les uns des autres. En ce qui concerne l’éducation de masse un dilemme essentiel est l’égalité (des droits) et la différence (des potentiels). Dans cette perspective l’éducation spéciale était un moyen de résoudre le problème d’une éducation pour tous par un contenu adapté aux différences ; l’intégration est un autre moyen de servir tous les enfants. Mais la résolution d’un dilemme n’est pas sa solution : l’idéal communautaire des écoles intégrant se heurtera constamment à la différence entre les élèves.

Ces théories se complètent mais ne sont pas auto-suffisantes. Elles suggèrent que l’intégration est un principe éducatif parmi d’autres. L’analyse des cas d’“école intégrante” doit se faire sans esprit polémique, sans a priori moraux théoriques, afin de révéler, sous les discours politiques, ce qui se passe réellement dans les classes. Bien que la recherche pédagogique soit actuellement accusée d’être coupée de la pratique, il faut résister à l’invasion des guides pratiques qui prétendent réduire la complexité de ces processus organisationnels à quelques “recettes”.

D’après : CLARK, Catherine, DYSON, Alan, MILLWARD, Alan and ROBSON, Sue. Theories of inclusion, theories of schools : deconstructing and reconstructing the inclusive school. *British Educational Journal*, avril 1999, Vol. 25, n° 2, p. 157-177.

COMMENT LES FUTURS PROFESSEURS CONÇOIVENT LA CRÉATIVITÉ

Intérêt de la facilitation de la créativité dans les situations scolaires a été retenu par les concepteurs du Programme national britannique. Similairement, à Chypre, pays du Commonwealth, le Programme national a inclus la promotion de la créativité dans ses objectifs éducatifs globaux et dans les objectifs spécifiques des sujets du programme. Parallèlement, des programmes américains pour les enfants surdoués ont mis l'accent sur une pédagogie adaptée aux potentialités créatrices de ces élèves exceptionnels. Cette volonté de donner enfin sa place à la créativité dans le cadre scolaire doit prendre en compte le rôle des professeurs chargés de remplir ces objectifs. Il faut donc s'intéresser d'une part à la mesure dans laquelle la formation des professeurs les prépare à identifier la créativité et à la développer, d'autre part aux théories, aux opinions des professeurs en matière de créativité et de facteurs influant sur cette créativité.

L'étude présentée ici par I. N. Diakidoy et E. Kanari examine les conceptions d'élèves-professeurs en ce qui concerne la créativité et ses aboutissements, qui ont jusqu'à présent suscité peu de recherches bien que les résultats de telles investigations puissent servir de base à une amélioration de la préparation professionnelle de ces enseignants, dans le domaine de la créativité.

La recherche a porté sur un échantillon de 49 étudiants en 4^e année de l'Université de Chypre, ayant choisi la pédagogie comme sujet principal et ayant

suivi la quasi-totalité des cours théoriques et pratiques en éducation. La plupart avaient également accompli leur stage pratique dans une classe (les autres étant en cours de stage).

Les chercheurs ont enquêté sur leur conception de la créativité au moyen d'un questionnaire en deux parties. La première partie (A) comprenait : 5 questions ouvertes (pour définir la créativité, décrire la relation avec les facteurs d'intelligence, de degré de connaissances, etc., répertorier les domaines dans lesquels la créativité peut s'exercer) et deux questions Vrai-Faux sur la facilitation de la créativité que les étudiants devaient compléter par une explication personnelle. La partie B comprenait 20 questions, dont certaines comportaient une liste de propositions ou de déclarations parmi lesquelles l'élève-professeur devait choisir les plus adéquates de son point de vue. D'autres questions appelaient une réponse par oui ou non, suivie d'une explication, enfin cinq affirmations appelaient l'agrément ou le désaccord du répondant. Les réponses par oui ou par non ont été notées par un code binaire, les réponses élaborées à partir des questions ouvertes ont été analysées par deux lecteurs indépendants, avec un taux de consensus de 96 %.

Les exemples de définition de la créativité donnés par les élèves-professeurs montrent que la majorité (65,3 %) concevait celle-ci comme un processus conduisant à une production ou un aboutissement nouveau original et 63,3 % se disaient en accord avec l'affirmation que le caractère de nouveauté

d'un aboutissement est nécessaire pour lui octroyer le qualificatif de créatif. Par contre, seulement 10,2 % d'élèves-professeurs expliquaient que ces aboutissements devaient être appropriés et 75,5 % estimaient qu'un enfant qui découvre une stratégie (par exemple de calcul) fait un acte créatif, même si la solution finale est incorrecte. 38,7 % des élèves-professeurs insistaient dans leur définition de la créativité, sur la caractéristique de "faire des choses", 14,3 % y associaient l'expression de soi, de ses besoins et 34,7 % la reliaient à la pensée critique, à la résolution du problème. Malgré l'insistance sur la nouveauté, seulement 14,3 % des répondants la reliaient à l'imagination, l'inventivité. La majorité - 69,3 % - donnait des exemples de créativité tirés des travaux artistiques ou littéraires tandis que quelques uns pensaient à la formulation et au test d'hypothèses ou aux modifications conceptuelles, aux stratégies de résolution des problèmes.

En ce qui concerne les différences individuelles, 75,5 % des élèves-professeurs admettaient que tous les individus n'étaient pas créatifs, 77 % notaient que certains enfants l'étaient sensiblement plus que d'autres et 86 % acquiesçaient à l'affirmation que cette créativité se manifestait dans des contextes variés. Mais 61,2 % ne considéraient pas l'intelligence comme une caractéristique nécessaire à la créativité, 81,6 % estimant qu'inversement une personne très intelligente pouvait manquer de créativité. Une très forte majorité - 77,5 % - considérait cette créativité comme fréquente : pour 34,7 % des élèves-professeurs, était créatif un aboutissement nouveau pour l'élève qui l'a produit et pour 16,3 %, était créatif un aboutissement nouveau pour le groupe de ses pairs.

Les différences de potentiel de créativité étaient expliquées par les réponses aux questions sur les facteurs d'influence : 73,5 % des répondants croyaient que la créativité dépendaient des traits de personnalité (imagination, indépendance d'esprit et d'action, aptitude à la pensée critique et à la pensée divergente, tendances artistiques...). La majorité - 73,5 % - estimait également que la créativité dépendait du domaine disciplinaire : en plus des arts et lettres, l'histoire paraissait à 98 % des

élèves-professeurs permettre un épanouissement de la créativité (en faisant des rapprochements avec des faits apparemment sans rapport, en cherchant des causes ou conséquences jusque-là inaperçues...) et environ la moitié des étudiants voyaient également des opportunités de créativité en mathématiques et surtout en sciences.

L'importance des facteurs d'environnement éducatif était reconnue par 98 % des élèves-professeurs, notamment la motivation, le choix des devoirs, l'incitation à l'autonomie, à l'apprentissage par la découverte, à l'auto-correction, à la mise en question des théories préétablies. Cette influence attribuée à l'environnement justifiait que 93,9 % des répondants aient été d'accord avec l'affirmation qu'il était possible de faciliter les initiatives créatrices des élèves. Par ordre décroissant les tâches jugées les plus favorables au processus créatif étaient les tâches sollicitant la pensée "divergente", les tâches ouvertes, non familières, les problèmes peu structurés.

Cependant, de façon contradictoire, les élèves-professeurs estimaient - à 89,8 % - que le cadre scolaire donnait au jeune peu d'occasions de révéler sa créativité. Cette faille était attribuée à la forte quantité de connaissances à transmettre par l'école. Ceux qui croyaient à la possibilité de créativité dans le Programme national Chypriote (34,7%) avançaient des raisons non probantes : le fait que cette créativité constituait un objectif déclaré de ce programme et que celui-ci incluait les sujets artistiques.

L'idée d'une école peu orientée vers la créativité est en accord avec celle, acceptée par 75,5 % des élèves-professeurs, que les bons élèves ne sont pas plus créatifs que les élèves moyens et que le niveau de performance scolaire n'est pas un indice de créativité. De plus, 87,8 % d'entre eux répondaient négativement à la suggestion d'une différence entre la pensée créatrice et : - a) la réflexion menant à la résolution de problème à l'école ; - b) la réflexion menant à la résolution de problème dans la vie courante.

Les résultats de cette enquête montrent que les futurs enseignants conçoivent la créativité comme

une aptitude générale, non circonscrite à certains domaines phares comme l'art, et génératrice de différence entre les individus. Mais cette différence n'est pas immense, car les élèves-professeurs se sont focalisés sur la "créativité ordinaire", novatrice pour le petit groupe social concerné (par exemple une classe) et non une "créativité exceptionnelle" concernant une large audience socio-culturelle (cf. Osche, Torrance, 1990). La majorité des répondants considère que l'environnement joue un rôle déterminant dans la révélation de la créativité et que si cet environnement favorise l'esprit de conformité, de compétition, il contre-carre la créativité. Leur expérience, lors des stages de formation professionnelle, de l'élaboration de devoirs pertinents les conduit à élire les tâches ouvertes qui exigent une réponse personnelle et détaillée et les tâches impliquant une réflexion "divergente" qui conduisent à considérer plusieurs causes et conséquences et entraînent ainsi plusieurs réponses acceptables. Les élèves-maîtres sont également conscients que lorsque la pression due à l'ampleur des programmes à couvrir est forte, le soin de favoriser la créativité passe au second plan. Le fait que les élèves-maîtres mettent en relief la dimension créative de sujets tels que

l'histoire – qui au premier abord exige l'accumulation de connaissances, d'évènements – ou les sciences – qui évoquent l'acquisition de lois, de principes avant d'inspirer des hypothèses, des prédictions de phénomènes – est en accord avec l'approche cognitive de la créativité et légitime la place accordée à celle-ci dans le programme d'études générales. Mais les contradictions relevées dans les réponses ou les explications des élèves-maîtres concernant le rôle des connaissances dans la créativité – qui traduisent probablement les interactions entre leur conceptualisation de la créativité et leur notion de la nature du savoir – risquent de renforcer l'idée que la facilitation de l'acte créatif n'est pas liée à la facilitation de l'apprentissage dans bon nombre de disciplines. Ce problème devra être exploré par des recherches complémentaires, dans l'espoir de réduire le fossé entre les objectifs des écoles et leur accomplissement en matière de créativité.

D'après : DIAKIDOY, Irene-Anna N. and KANARI, Elpida. Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, avril 1999, Vol. 25, n° 2, p. 225-243.

UN APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE DES MATHÉMATIQUES FONDÉ SUR LA COOPÉRATION

Jerry et J. Sharp, enseignant les mathématiques à l'université de Plymouth, constatent que la majorité des étudiants dans cette discipline attendent du professeur une transmission des concepts, des techniques et une évaluation de leurs acquis grâce à des devoirs faits à la maison, similaires aux exemples du cours. La vision très statique de l'apprentissage et de la scolarité qu'ont les élèves du secondaire se perpétue au niveau des études supérieures. Une enquête de Berger faite auprès d'enseignants allemands (1996) montre que les professeurs eux-mêmes ont une conception contrastée de l'enseignement des mathématiques et de l'informatique : ils considèrent le premier comme un enseignement magistral, plutôt dogmatique et associent le second au travail en équipe, créatif, actif.

Les auteurs pensent que les étudiants diplômés doivent être capables de participer à des discussions mathématiques et de résoudre des problèmes autres que standard. De nouveaux modèles d'apprentissage ont été explorés au niveau primaire et secondaire, des recherches sur le travail collectif, en coopération et le travail individuel ont montré que les expériences d'apprentissage en équipe se sont révélées plus productives que des expériences individuelles fondées sur la compétition (cf. la synthèse de 100 investigations par Johnson et Johnson, 1987). Les conclusions de Johnson et Johnson étaient que le type de tâche importe peu (le développement de concepts, la mémorisation de faits, la résolution verbalisée d'un problème sont égale-

ment favorisés par des stratégies d'apprentissage en équipe), que la discussion, l'aspect qualitatif des stratégies cognitives et le travail en collaboration augmentaient la motivation des élèves.

Au niveau universitaire et spécialement dans les matières scientifiques, peu de recherches ont été entreprises ; traditionnellement, "le professeur fait son exposé". Dans cet article J. Berry et J. Sharp évoquent une enquête limitée, portant sur l'évaluation d'un style d'enseignement interactif dans plusieurs modules d'enseignement des mathématiques à Plymouth. Ils rapportent ici précisément les conceptions de l'apprentissage qu'expriment les étudiants avant et après le module de troisième année portant sur les systèmes non linéaires. Ce module propose une alternative à la pédagogie traditionnelle : les modules de mathématiques universitaires de style traditionnel consistent en cours qui exposent de façon didactique un ensemble de concepts et d'exemples, en travaux dirigés pendant lesquels les étudiants font des problèmes du même type que les exercices donnés en exemple et en évaluation au moyen d'examens formels et de devoirs sur table ; les étudiants écoutent, posent rarement des questions. L'objectif des deux professeurs dans leur module expérimental est de rendre l'étudiant plus actif, de développer la coopération entre étudiants et entre les étudiants et le personnel enseignant, de favoriser un style d'apprentissage réflexif, chaque étudiant pouvant comparer son approche à celle de ses pairs.

Contrairement au cours magistral, les étudiants exposent devant l'ensemble de la classe (y compris le professeur) les tâches accomplies en petits groupes. Lorsqu'ils sont en difficulté, l'ensemble réfléchit à une solution et en dernier recours le professeur revient sur les éléments théoriques qu'il juge mal assimilés. Au début du module les étudiants doivent se choisir un partenaire de travail. Le sujet de chaque section du cours est introduit par le professeur en une quinzaine de minutes. Au cours du travail, les étudiants se regroupent d'eux-mêmes en équipes de 4 ou 6 et se réunissent en dehors du cours pour discuter de mathématiques. En classe on assigne aux étudiants des tâches de développement des théories concernant le sujet. Dans une session d'une heure les étudiants sont actifs durant 50 à 75 % du temps : pendant la réflexion en équipe, puis pendant la discussion de toute la classe. Chaque semaine les équipes d'étudiants ont du travail du soir à accomplir, sans s'attarder sur chaque tâche, qui servira de point de départ à une discussion de l'ensemble de la classe. La rétroaction sur ce travail du soir est ainsi très rapide et issue des pairs, qui résolvent la plupart des problèmes dans un débat interactif.

Les étudiants sont évalués à 20 % par le contrôle continu et à 80 % par des épreuves d'examen formel. En contrôle continu les étudiants présentent oralement des travaux faits à la maison et rédigent en classe, sans l'aide de manuels, la solution de l'un de ces travaux : le double objectif est d'inciter les étudiants à acquérir des techniques d'exposé et un style de rédaction adapté aux mathématiques.

La recherche a porté sur les attitudes et l'acquisition de compétences d'un groupe de 17 étudiants de 3^e année (déjà bien adapté au mode d'apprentissage universitaire) dans un module de cours sur les systèmes non linéaires, ce qui permet aussi d'évaluer le style d'enseignement expérimenté par les auteurs depuis deux ans. On a utilisé un questionnaire comportant une question ouverte – "qu'est-ce qu'apprendre ?" – et une série de 12 déclarations à classer par les étudiants selon une échelle de Likert graduant les étapes vers un bon apprentissage. A la fin du module, deux questions ouvertes – qu'aimez-

vous le plus... le moins dans ce module ? – permettent de connaître (aussi) les impressions négatives des étudiants, souvent tues.

Les réponses à la question ouverte sur l'apprentissage avant le démarrage du cours indiquent que 8 étudiants sur 17 ont une conception plutôt active de l'apprentissage. Mais le classement des affirmations du type : "J'apprends mieux en faisant de nombreux exercices après avoir écouté les exemples traités par le professeur" ou "J'apprends mieux en travaillant avec d'autres étudiants" ...montre cependant que les étudiants croient au pouvoir de l'imitation des démonstrations du professeur. Dans leurs commentaires à la fin du module, les étudiants expriment en majorité une vision positive du style de cours non traditionnel qui permet de rester en rythme avec les autres élèves, par l'entraide, la discussion des points obscurs, et qui oblige, par le nombre de devoirs du soir, à une pratique intense et à un apprentissage par l'erreur – identifiée et résolue en commun. Cependant un certain nombre d'étudiants estiment que les exercices constituant le contrôle continu absorbent trop de temps. Ils considèrent encore le contrôle continu comme une évaluation sommative plutôt que formative.

Pour terminer leur rapport sur une note positive, les auteurs citent le cas – idéal pour eux – d'une étudiante adulte qui, dans ses réponses antérieures au déroulement du cours, se montrait franchement hostile au travail en équipe qu'elle jugeait beaucoup moins efficace qu'un "vrai enseignement magistral", susceptible de dégénérer en désordre avec des étudiants immatures. Les points de vue bien arrêtés de cette étudiante sur le bon enseignement et la responsabilité individuelle du travail ont été totalement transformés à la fin du cours : elle reconnaissait qu'en troisième année, les étudiants étaient assez expérimentés pour se structurer en équipe et que l'interaction, quand la difficulté du travail augmentait, devenait plus efficace que le cours standardisé ; elle constatait que les devoirs écrits traditionnels ne bénéficiaient pas d'une correction assez détaillée de ses lacunes, contrairement aux améliorations progressives apportées aux devoirs préparés à la maison.

L'exemple de cette étudiante permet aux auteurs, en conclusion, d'affirmer que leur méthode d'apprentissage collectif et transformatif accroît l'autonomie et le rendement des étudiants, à condition qu'au début de la session les professeurs encouragent les élèves à verbaliser leurs difficultés, à les exposer au jugement des autres et interviennent en dernier lieu et que les modules n'aient pas plus de 30 étudiants : au-delà, le schéma - introduction magistrale/activité en équipe/présentation par un étudiant - est perturbé et il faut alterner la péda-

gogie classique et les stratégies actives. Une étude longitudinale du progrès d'étudiants à travers des modules de première, deuxième et troisième année est projetée.

D'après : BERRY, John and SHARP, Jenny. Developing student-centred learning in mathematics through co-operation, reflection and discussion. *Teaching in Higher Education*, jan. 1999, Vol. 4, n° 1, p. 27-41.

LE RÔLE GESTIONNAIRE DES RESPONSABLES DE DÉPARTEMENTS DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES BRITANNIQUES

Depuis la Loi de réforme de l'éducation de 1988 les écoles britanniques ont subi un véritable bouleversement accompagné de processus assez contradictoires de centralisation et délégalation de pouvoirs. La création d'un Programme scolaire national, d'un Inspectorat également au plan national et l'instauration d'un système d'évaluation des enseignants ont réduit l'autonomie des écoles. Par ailleurs, l'autorité des directeurs en matière de gestion du budget et du personnel a été renforcée mais une nouvelle contrainte leur a été appliquée : celle de recruter un maximum d'élèves (dont dépend le niveau de financement de l'école) dans les conditions de libre choix d'école des parents.

Les effets de ces transformations sur les équipes de direction ont été étudiées. Antérieurement, une étude de Fletcher-Campbell et Earley, menée en 1989, ayant observé le travail quotidien des "middle managers" (responsables de départements des diverses disciplines), avait conclu que beaucoup d'entre eux ne se concevaient pas comme des leaders en matière de programme, de recyclage professionnel et évitaient d'évaluer le travail global de leur département. Des études de cas réunies par Bennett quelques temps après la Loi de réforme (entre 1989 et 1995) montrent que ces "middle managers" ne se résolvent pas encore à surveiller directement leurs collègues, se contentant de superviser les cahiers d'exercice, les plans de leçon, les méthodes d'évaluation : la culture non interventionniste de l'école était encore de rigueur. Sans oser

dicter les approches pédagogiques, ils supervisaient cependant le contenu et l'emploi du temps.

La présente investigation de C. Wise et T. Bush peut, avec dix ans de recul, mesurer l'évolution des mentalités. Elle s'appuie sur l'envoi d'un questionnaire à 90 écoles des circonscriptions de l'East Midlands et l'East Anglia, dont 75 % ont répondu et sur quelques études de cas. Les questionnaires envoyés au directeur de l'établissement et à cinq "middle managers" concernaient leur perception du domaine de responsabilité des "middle managers". Cinq catégories de managers étaient représentées (ceux responsables d'une seule discipline fondamentale, ceux qui supervisent des disciplines voisines, ceux qui regroupent des éléments plus distincts, ceux qui coordonnent les contenus transcurriculaires et une catégorie "autre").

L'enquête a porté sur quatre domaines de responsabilité : la gestion du programme, la gestion des ressources, le perfectionnement professionnel, la discipline. Pour chacun de ces domaines les "middle managers" ont indiqué quel groupe de personnes influence principalement leur prise de décision (les huit groupes de personnes étant : le personnel de département, l'équipe de direction, les élèves, les conseillers et inspecteurs, les associations par discipline, le reste du personnel enseignant, les familles, le Conseil d'établissement).

En ce qui concerne l'évolution des programmes, plus de la moitié (52,4 %) étaient influencés principalement par leurs collègues du département mais

15,1 % octroyaient l'influence principale à l'équipe de direction, qui était en outre placée parmi les trois premières influences par 72,2 % des "middle managers". L'influence des élèves et de l'inspecteur, placée dans les trois premières influences par la moitié des répondants était rarement placée en toute première position. Le Conseil d'établissement, pourtant officiellement participant à la mise en œuvre du Programme national, était peu influent.

La gestion des ressources était très majoritairement (et logiquement) considérée comme concernant en priorité le personnel enseignant du département. La direction était placée au premier rang des influences par 15,5 % des "managers" mais dans les trois premiers rangs par 66,7 % d'entre eux (moins que pour l'aménagement des programmes). L'influence du Conseil d'établissement est ici plus visible (il a en effet un droit de regard sur le budget). Près de 65 % des "managers" privilégient le personnel du département pour les décisions liées au perfectionnement des enseignants et 93,6 % le placent dans les trois premiers rangs. Mais le rôle de la direction est jugé prioritaire par 27,9 % des "managers" et majeur par 95 % d'entre eux (le perfectionnement touchant l'ensemble de l'école et supposant un choix financier important). Les inspecteurs et conseillers, impliqués dans la promotion et l'offre d'opportunités de formation, sont surtout placés en troisième position d'influence. Les autres groupes ont une influence peu significative.

Pour les problèmes de discipline l'influence première est attribuée au personnel enseignant du département par la moitié des "managers" et 81,6 % lui attribuent une influence majeure. La discipline étant également une responsabilité globale de l'école, la direction et le reste du personnel enseignant sont classés parmi les trois premières influences respectivement par 88 % et 47 % des "managers" ; l'impact des parents est également notable (leur solidarité étant attendue des professeurs).

La deuxième partie de l'investigation a porté sur l'examen d'une échelle de priorité établie par les "managers" parmi seize tâches sélectionnées par les chercheurs. Ceux-ci ont comparé l'idée que se

faisaient les directeurs et les responsables de département des responsabilités incombant spécifiquement à ces derniers.

Le tableau des priorités met en évidence la priorité accordée par les responsables de département à leur rôle d'enseignement, puis à leur tâche d'adaptation des programmes. La troisième priorité concerne la politique globale de l'école. La comparaison des attentes des directeurs et des responsables de département s'est établie en considérant quatre groupes de tâches : les tâches scolaires, administratives, gestionnaires, éducatives.

Dans le domaine scolaire les tâches de différenciation pédagogique, de formulation des objectifs et des contenus, d'harmonisation des méthodes pédagogiques sont attribuées d'un commun accord aux "middle managers" mais une forte minorité de ces derniers (contrairement aux attentes des directeurs) ne veulent pas assumer la continuité éducative entre les écoles, les stades d'apprentissage.

En ce qui concerne les tâches administratives, la planification du travail, le compte rendu des réunions, l'enregistrement des notes ainsi que les décisions d'achat de matériel pédagogique sont assumés par les "middle managers" mais les tâches très matérielles (contrôle de l'équipement des salles spécialisées, du stockage des ressources, etc.) est moins accepté, quoique demandé par les directeurs.

C'est dans le domaine de la gestion du personnel que les changements d'attitude se révèlent les plus importants. Les "middle managers" admettent désormais qu'ils doivent superviser l'enseignement des collègues placés sous leur responsabilité afin de répondre aux pressions externes exercées sur l'école dans un environnement ultra-libéraliste.

Les tâches éducatives que les directeurs exigent des responsables de département ne sont pas toutes unanimement acceptées par ces derniers. Ceux-ci admettent en majorité de superviser la progression des programmes dans les classes et d'organiser les tests d'évaluation des performances mais une minorité significative refuse d'organiser les groupes de travail ou de mettre en œuvre la conception des devoirs du soir, tâches considérées comme rele-

vant de la seule responsabilité du professeur concerné.

L'évolution du rôle du responsable de département vers une responsabilité de gestionnaire des ressources humaines et les importants changements dus au strict contrôle des programmes par l'État et à l'incitation à la concurrence entre les écoles (par le biais des publications officielles de leurs résultats) ont fortement alourdi la tâche autre qu'enseignante du responsable de département. Les observations

de cas concrets faites par les auteurs de cet article indiquent que les recommandations concernant une décharge d'enseignement moins dérisoire pour ces "middle managers" n'ont pas encore été suivies d'effet.

D'après : WISE, Christine and BUSH, Tony. From teacher to manager : the role of academic middle manager in secondary schools. *Educational Research*, summer 1999, Vol. 41, n° 2, p. 183-195.

L'APPORT DES FILMS COMMERCIAUX SOUS-TITRÉS DANS LA CONNAISSANCE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans l'acquisition de la langue maternelle, les enfants font en permanence l'expérience du langage ; la multiplicité et la variété des contextes dans lesquels un mot se présente leur permet d'en inférer le sens : ils ne cherchent pas sciemment à "apprendre du vocabulaire", ils veulent comprendre ce qui est dit (ou écrit). Les recherches sur l'acquisition du vocabulaire ont surtout été menées dans des contextes de langue écrite. C. Koolstra et J. Beentjes s'intéressent dans cet article au moyen audiovisuel qu'est la télévision comme source d'apprentissage d'une seconde langue.

Les auteurs, professeurs d'universités néerlandaises, constatent que dans les petits pays, les programmes télévisés, en majorité américains, ne sont généralement pas doublés pour des raisons économiques, mais présentés en version originale sous-titrés, ce qui permet aux enfants de se familiariser avec la langue anglaise orale avant même l'introduction de son apprentissage à l'école primaire (en cinquième année aux Pays-Bas).

Globalement le sous-titrage des films peut présenter des inconvénients, notamment pour les enfants faibles lecteurs qui ne peuvent pas suivre le texte assez vite sans perdre de vue le film. Cependant 828 enfants néerlandais interrogés dans une précédente enquête de Koolstra (1997), ont estimé avoir appris de l'anglais grâce à la télévision et dans l'enquête de Vinjé (1994), un quart des enfants de 6^e année interrogés estimaient avoir plus appris par la télévision que par l'école.

Jusqu'à présent les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères grâce aux programmes télévisés ont examiné surtout l'effet de sous-titres dans la langue de la bande-son du film. Une étude a porté sur des enfants asiatico-américains et hispano-américains de 7^e et 8^e année : la comparaison de l'acquisition de vocabulaire américain par des enfants ayant regardé des émissions éducatives scientifiques avec sous-titres monolingues, sans sous-titres, avec un texte d'accompagnement ou ayant seulement lu le texte montre que les enfants aidés par les sous-titres ont appris nettement plus de vocabulaire que ceux des trois autres catégories. Ce résultat positif ne peut être extrapolé automatiquement à des situations non éducatives, à la maison avec des programmes de divertissement ou à l'usage de sous-titres dans la langue maternelle du spectateur. Cependant des investigations menées auprès d'étudiants d'université de langue maternelle néerlandaise et de langue maternelle anglaise ont montré que les performances en vocabulaire dans la langue étrangère étaient supérieures chez ceux qui avaient bénéficié de programmes télévisés sous-titrés non pédagogiques mais il n'y avait pas de différence significative en ce qui concerne les tests d'identification orale de mots et d'identification orale de phrases. De plus on a comparé les performances d'étudiants auxquels on présentait des films parlant une langue proche de leur langue maternelle (films sud-africains, films allemands) ou des films parlant une langue très différente

(films chinois, films russes) : l'acquisition de vocabulaire était très inférieure pour les langues fortement dissemblables, ce qui peut s'expliquer par la difficulté de distinguer des mots dans le flux d'un langage aux sonorités non familières.

La présente étude examine l'effet de programmes télévisés sous-titrés dans un cadre non scolaire sur des élèves beaucoup plus jeunes. Ne sachant pas vers quel âge les enfants hollandais sont capables de distinguer des mots anglais parlés, C. Koolstra et J. Beentjes ont choisi pour leur expérience des enfants de 4^e année (n'ayant pas encore suivi de cours d'anglais à l'école) et des enfants de 6^e année (les cours d'anglais commençant en 5^e année).

Pour cette expérience on a constitué trois groupes d'enfants : le 1^{er} groupe voyait un film anglophone sous-titré en hollandais, le second groupe expérimental voyait un film anglophone non sous-titré, un groupe de contrôle voyait un film en hollandais. Deux classes d'âge ont été constituées avec 126 enfants d'environ neuf ans et demie (4^e année) et 120 enfants d'environ onze ans et demie (avec une proportion équivalente des deux sexes). Pour éviter le risque de disparité entre les enfants dans les trois groupes, on a fait passer un test de vocabulaire anglais à tous les enfants et on a ensuite constitué des sous-groupes de trois enfants de niveau de compétence similaire, que l'on a répartis dans les trois groupes soumis aux trois conditions de vision de film différentes.

On a choisi pour l'expérience un matériel dont le langage était clairement prononcé et le contenu compréhensible pour des enfants afin que ceux-ci puissent bien distinguer les mots constituant la phrase. On a choisi un épisode de 15 mn d'un documentaire américain sur les animaux sauvages (en l'occurrence des grizzlis) : dans la première condition de vision le commentaire original était sous-titré en hollandais, dans la deuxième condition il était sans sous-titre. Le groupe de contrôle a vu un documentaire hollandais différent (et non le documentaire américain doublé) afin que les sonorités similaires du hollandais et de l'anglais ne permettent pas aux enfants de deviner les mots anglais à propos des grizzlis. Le documentaire a été montré

deux fois de suite aux enfants. On a demandé aux enfants à quelle fréquence ils regardaient des programmes sous-titrés à la maison, pour évaluer l'influence de cette immersion. On a fait passer un test d'acquisition du vocabulaire ciblé dans la bande son du film américain aussitôt après.

On a utilisé un test à choix multiple : les enfants entendaient un mot prononcé par un speaker américain et devaient choisir la traduction hollandaise écrite de ce mot parmi quatre alternatives (ces quatre mots écrits étaient tous présents dans la bande de sous-titre, pour éviter une simple reconnaissance visuelle dans le groupe bénéficiant des sous-titres). Sept mots parmi les 35 choisis ont été exclus de l'analyse car ils altéraient la cohérence du test, ayant été très rarement reconnus. De plus un test de reconnaissance des mots mêlant des mots entendus dans la bande son du documentaire et des mots non prononcés mais ayant pu logiquement en faire partie – par exemple le mot "tree" (arbre) – a été passé.

Les résultats des tests d'acquisition du vocabulaire sont donnés par grade (4^e année, 6^e année) et à l'intérieur du grade, selon les trois conditions de visionnement. Conformément à l'hypothèse avancée, les résultats sont supérieurs pour le groupe ayant vu le documentaire américain sous-titré et inférieurs à ceux des deux groupes expérimentaux pour le groupe de contrôle ayant regardé un documentaire hollandais. La différence de résultats est aussi statistiquement significative selon le grade scolaire : les élèves de 6^e année ont dépassé ceux de 4^e année.

En ce qui concerne le test de reconnaissance orale des mots, seuls les deux groupes ayant entendu le film en anglais étaient interrogés à l'intérieur de chaque classe d'âge : l'influence positive du sous-titrage et du grade scolaire supérieur était également significative. L'interrogation des élèves sur la fréquence de leur visionnement de films anglophones sous-titrés aboutit à la constatation de différences significatives également en faveur de la vision sous-titrée des films et du grade scolaire supérieur.

On peut conclure de cette expérimentation que des enfants peuvent tirer partie d'un contexte (dont le

contenu est adapté à leurs capacités et à leurs goûts) dans lequel des mots en langue étrangère sont entendus, traduits par écrit en langue maternelle et illustrés par des images du film. Et même des films non traduits (par exemple des programmes télévisés de la BBC) peuvent apporter un élément d'apprentissage. De plus les résultats du test de reconnaissance orale des mots indiquent que le fait de lire simultanément des sous-titres n'empêche pas les enfants d'écouter les mots prononcés, (des enquêtes faites sur les mouvements oculaires de spectateurs de films sous-titrés suggèrent aussi que le passage de l'image au texte est aisé). Les résultats des élèves de 4^e année montrent que ces enfants ont, avant d'être instruits en anglais à l'école, une certaine base de connaissances à partir de laquelle ils peuvent apprendre de nouveaux termes, dans le contexte d'un film anglophone au langage clairement prononcé, assez simple. En effet, au test de vocabulaire consistant à apparier un mot anglais avec l'un des quatre mots hollandais écrits le taux de succès du groupe de contrôle (56 %) était supérieur aux chances de succès dû au hasard (25 %). Le fait que les différences d'acquisition du vocabulaire entre les trois groupes soient faibles ne met pas en cause la validité de l'expérience car les enfants n'ont suivi qu'un programme télévisé court et non choisi par eux. Dans des circonstances familiales, la

motivation est augmentée par la liberté de choix. De plus les enfants sont confrontés quotidiennement à des programmes américains sous-titrés et l'effet cumulatif est avéré. L'apport des films sous-titrés dans le contexte non scolaire courant sera donc important, conformément à l'opinion des enfants eux mêmes (cf. enquête de Vinjé, 1994). Jusqu'à présent les films étrangers utilisés à des fins pédagogiques par les enseignants n'étaient pas sous-titrés. Désormais les professeurs de langue s'intéressent à des vidéo-enregistrements de programmes musicaux, de journaux télévisés, de feuilletons et la présente enquête montre que des versions sous-titrées en augmenteraient l'efficacité. Dans le cadre scolaire, de telles émissions pourraient être repassées plusieurs fois, analysées séquence par séquence, par exemple d'un point de vue grammatical et sélectionnées en fonction des sujets qui intéressent les enfants. Ce support multisensoriel de l'information rendrait l'apprentissage des langues plus vivant.

D'après : KOOLSTRA, Cees M. and BEENTJES, Johannes W. J. Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development*, 1999, Vol. 47, n°1, p. 51-60.