

INNOVATIONS ET RECHERCHES A L'ÉTRANGER

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

- L'écologie d'une école innovante
- Le mode de groupement des élèves : son influence sur le niveau scolaire
- Un cas de pratique réflexive dans l'enseignement supérieur
- La science à l'école et dans la vie quotidienne
- Formation et rôle des professeurs mexicano-américains aux États-Unis

L'ÉCOLOGIE D'UNE ÉCOLE INNOVANTE

En examinant l'exemple d'une école non traditionnelle fonctionnant depuis vingt ans à Salt Lake City en s'appuyant sur la participation bénévole des parents, E. Matusov s'efforce d'expliquer comment une communauté d'apprenants se maintient et progresse avec le renouvellement des générations. Il analyse les informations issues de plusieurs enquêtes conduites par des collègues ayant exercé dans cette école et utilise ses propres souvenirs en tant que parent bénévole dans cette même école ainsi que des interviews, des contacts personnels avec les parents, enfants, enseignants, directeurs de l'établissement.

Cette école surnommée l'"OC" (pour "Open Classroom") diffère des autres écoles publiques par son programme qui met en évidence l'apprentissage par l'action, la résolution de problèmes, la participation parentale, la planification de l'apprentissage conjointement par les adultes et les enfants. La population est blanche, de classe moyenne, mais assez diversifiée sur le plan socioculturel et religieux. Les parents, appelés ici "coopérants", doivent consacrer trois heures hebdomadaires à la classe, plus un temps à la préparation d'activités extrascolaires et à l'assistance à des réunions. Le degré d'implication des parents dans la marche de l'école est donc très élevé. Dans cet établissement, les enseignants s'intéressent réellement au discours des enfants et pas seulement à la "réponse correcte", aidant les élèves à articuler leur pensée, reliant celle-ci avec une intervention précédente d'un autre enfant. L'expérience de l'élève s'intègre alors à celle des autres participants : construire une communauté et construire un savoir deviennent une seule et même chose.

Dans une telle "communauté d'apprenants", ce que les élèves apprennent est autre que dans les autres philosophies de l'éducation : les élèves apprennent à

s'entraider, à gérer leur propre apprentissage en fonction de leurs propres centres d'intérêt, alors que dans un modèle d'enseignement traditionnel, l'adulte impose des sujets dont l'enfant ne comprend pas toujours le sens final, un type de démonstration des connaissances sous forme de réponses à des tests, à des critères de performances que l'enfant doit deviner pour fournir les réponses attendues, pour être le meilleur. L'étude de documents vidéo concernant 45 parents travaillant avec de petits groupes d'élèves sur le thème des inventions montre qu'ils se rallient à un concept éducatif soit "unilatéral" – l'approche est gérée par l'enfant ou par l'adulte – soit "collaboratif" – l'approche est choisie par la communauté (élèves, parents, professeurs). Dans l'approche gérée par l'adulte, l'enfant apprend à partir des bases fournies par l'enseignant et reproduit la culture de celui-ci sans participation active. Dans l'approche gérée par l'enfant, ce dernier construit son propre savoir et les adultes sont considérés plutôt comme un frein potentiel à la créativité de l'enfant. Dans la troisième voie, celle de la "communauté des apprenants", enfants, professeurs et bénévoles (ici, les parents coopérants) participent à l'exploration qui aboutira à l'acquisition de connaissances. Tous partagent les mêmes centres d'intérêt et sont considérés comme intellectuellement enrichis par cette collaboration. L'une des enquêtes (1997) a montré que 76 % des parents coopérants "novices" (moins de deux ans d'expérience) utilisaient une approche "unilatérale" tandis que ce taux baissait à 34 % pour les coopérants "anciens". Ce résultat suggère que la majorité des parents ont l'expérience d'une philosophie éducative traditionnelle (fondée sur l'autorité du professeur).

L'approche développementale de la psychologie aide à comprendre comment les nouveaux membres de la communauté introduisent une dyna-

mique de compréhension mutuelle avec les membres "anciens" qui leur "apprennent" de nouvelles pratiques socioculturelles, une philosophie éducative qui ne leur est pas familière. Les contraintes pesant sur les processus d'apprentissage des membres novices sont liées à la façon dont la communauté assure sa pérennité. L'auteur considère quatre modèles de maintenance d'une communauté: le "modèle sélectif", le "modèle d'adéquation", le "modèle d'homogénéisation", le "modèle écologique".

Le modèle sélectif conduit à filtrer les membres aspirants qui correspondent à la philosophie éducative de la communauté grâce à des meetings, des opérations "portes ouvertes", des interviews privées et des tests passés par les volontaires. Il s'agit d'une sélection réciproque puisque les parents choisissent de ne pas envoyer leur enfant dans une école traditionnelle et que, d'autre part, l'OC, école innovante, doit maintenir son rythme d'inscriptions pour continuer à recevoir des fonds du district scolaire. Selon que la demande d'inscription est supérieure ou inférieure à l'offre, les exigences de la communauté scolaire seront plus ou moins strictes. Le désir d'attirer une population spécifique (parents isolés ou parents travaillant tous deux) peut également conduire la communauté à accepter des ajustements quant à la présence physique des volontaires pendant les heures de classe (en échange de missions extra-scolaires). Mais, globalement, ce modèle ne tolère pas une vraie diversité philosophique: les normes et la philosophie de l'établissement doivent être suivies et un savoir-faire pédagogique est exigé des parents.

Le modèle de "l'entonnoir", fondé sur le processus d'adéquation, suppose une diversité initiale tolérée des membres aspirants et un abandon progressif de ceux qui sont en décalage croissant avec la philosophie de l'établissement. Une force centrifuge expulse graduellement les membres qui ne conviennent pas à la communauté, l'homogénéité étant le but final et non le point de départ de la communauté. Ce modèle a souvent été appliqué à l'étude de l'échec scolaire parmi les enfants américains de minorités ou de milieux défavorisés (sur-représentés dans les bas niveaux de performance). Dans cette situation, l'apprentissage ne se construit

pas, à cause de la discordance entre les interactions des enfants de culture minoritaire et les professeurs issus de la culture majoritaire. Les modèles de discours et de comportement désirables sont *supposés connus* avant l'entrée à l'école (questions posées, réponses données au bon moment et dans le style approprié, hiérarchie des prises de parole...). L'inadéquation du schéma discursif expérimenté par les enfants dans leur milieu familial les place en marge de la participation à la classe. Dans l'OC, le processus d'entonnoir s'applique aux parents volontaires, mais à un degré bien moindre: d'après l'enquête de Matusov et Rogoff (1997), comportant un questionnaire adressé à 50 parents, 3 parents avaient abandonné le programme de l'OC après un an, deux d'entre eux parce qu'ils avaient changé de région. Un seul parent avait estimé que la philosophie éducative de l'école ne convenait pas à son enfant; cette mère considérait que la part d'activité gérée par les élèves était trop importante et que les cours auxquels elle avait participé dans deux classes étaient insuffisamment structurés.

Le modèle linéaire de perpétuation d'une communauté est fondé sur le processus d'homogénéisation: les nouveaux coopérants sont guidés en fonction de deux principes: le principe (majeur) d'efficacité de l'activité et le principe (secondaire) de consensus sur la façon dont l'activité doit se dérouler. Les nouveaux coopérants se forment grâce à leur propre implication dans l'action pédagogique et grâce à l'aide des pairs déjà expérimentés. Il existe une diversité du niveau de maîtrise de ces membres: cette diversité est soit développementale – reflétant la progression dans l'apprentissage – et donc bienvenue, soit résiduelle – reflétant une déviance par rapport à la ligne d'action de la communauté – et donc indésirable. Dans le cas de l'OC, il existe, parmi les coopérants "anciens", une petite proportion de membres qui conservent une approche "unilatérale" des activités, considérée comme moins stimulante et enrichissante que l'approche collaborative recommandée mais, au cas par cas, on a constaté que certains de ces parents parvenaient à établir des relations interpersonnelles très encourageantes pour les enfants.

Selon le modèle écologique développé à partir d'interviews de parents (1992) et de professeurs

(1994-96) de l'OC, des relations de soutien mutuel à multiples facettes créent une "situation de confort intellectuel" pour les membres grâce à une pratique commune et, pour les enfants, "apprendre englobe le fait d'apprendre à guider autrui (y compris les adultes) dans des activités scolaires et de construire ses propres centres d'intérêt tout en participant à l'apprentissage et au bien-être des autres, dans la classe". Les professeurs s'efforcent de créer cette situation de confort pour les parents nouveaux bénévoles en leur demandant, en début d'année, dans quel domaine de savoir ou de savoir-faire et avec quel nombre d'enfants ils se sentent à l'aise. Faute de respecter ce seuil de confort, de maîtrise, on crée chez le coopérant une situation d'anxiété défavorable au renforcement de la compétence initiale (il est, par exemple, utile que le coopérant puisse, au début, laisser au professeur la charge des enfants perturbateurs qui briseraient les premières tentatives). L'effort porte sur l'élargissement du domaine d'apprentissage considéré par le bénévole comme "confortable" (c'est-à-dire maîtrisé), constituant à son tour une "pluralité des chemine-ments" qui aboutissent à une philosophie commune de la pratique éducative. Cette zone d'apprentissage maîtrisée est similaire à la "zone de développement proximal" définie par Vygotsky. Avec l'aide des autres, les participants dépassent les limites de leurs compétences initiales, entraînant le perfectionnement des enfants. Ces situations écologiques de confort, contrairement aux situations personnelles de confort, impliquent simultanément de nombreux membres de la communauté et comprennent de multiples facettes (enseignement, apprentissage,

relations interpersonnelles, gestion de groupes...). Les divers cheminements conduisent également à des approches écologiques de la pratique communautaire diverses mais philosophiquement compatibles, correspondant à la diversité de l'histoire personnelle des participants, de leurs interactions avec des institutions, des communautés autres, unifiée par la volonté de soutien mutuel. En analysant les problèmes du coopérant et leurs causes, le professeur expérimenté ouvre une voie de collaboration et de construction cognitive. Les membres qui, initialement, ne partagent pas une philosophie de l'enseignement commune, mettent en commun leurs problèmes. La réforme d'éléments isolés de la pratique de cette communauté, pas forcément centraux mais considérés comme problématiques, est préférée à une remise en cause fondamentale. La communauté de l'OC et sa philosophie de l'apprentissage ne sont pas statiques. Des causes "internes" et "externes" (par exemple, le changement du statut professionnel des couples) provoquent des changements de politique de coopération avec les parents. Un processus simultané de production et de reproduction fournit à la fois un fil conducteur et une impulsion de changement à cette communauté. La diversité écologique exprime, non pas les différences fonctionnelles entre les individus ou les pratiques, mais l'"ouverture" de ces individus et l'apport d'un soutien mutuel.

D'après : MATUSOV, Eugene. How does a community of learners maintain itself? Ecology of an innovative school. *Anthropology and Education Quarterly*, June 1999, vol. 30, n° 2, p. 161-186.

LE MODE DE GROUPEMENT DES ÉLÈVES : SON INFLUENCE SUR LE NIVEAU SCOLAIRE

Au cours de cette dernière décennie, l'établissement du droit des parents à choisir l'école qu'ils jugent la meilleure pour leur enfant a relancé le débat sur la sélection à l'école et, dans son sillage, la polémique sur le bien-fondé du groupement des élèves – hétérogène ou selon l'aptitude. Dans l'article de J. Ireson et S. Hallam, les recherches, principalement britanniques, sur l'influence scolaire et sociale des types de groupement des élèves, sont passées en revue et commentées en relation avec une amélioration globale du niveau scolaire des élèves anglais.

Dans les années 60 et 70, en Grande-Bretagne, la sélection des élèves s'opérait d'après des tests d'aptitude et d'intelligence (mesurant le raisonnement verbal, les capacités cognitives,...) et aboutissait à l'orientation dans les filières (*streaming*) assez rigides pour toutes les matières enseignées. Des formules plus souples existent telles que le *banding* qui, réduisant le nombre de filières, introduit une dose d'hétérogénéité dans les groupes et le *setting* qui consiste à organiser des groupes homogènes sujet par sujet pour mieux s'adapter aux besoins des élèves. (Cette dernière pratique est souvent freinée par les contraintes d'emploi du temps et de déploiement de personnel enseignant et, de surcroît, certains élèves se retrouvent dans les groupes "faibles" dans toutes les matières).

Bien que les recherches sur le groupement par aptitudes existent depuis le début du siècle, étayées par des observations ethnographiques et quantitatives, les conclusions sont incertaines en raison de l'influence concomitante d'autres variables telles que les pratiques pédagogiques, la couverture du programme, les attitudes, les valeurs partagées ou non par les élèves et les professeurs et parce que ces

recherches se focalisent soit sur les résultats scolaires ("académiques"), soit sur les conséquences sociales et utilisent des types de mesure différents et que les résultats d'une même école peuvent varier dans le temps.

Les études britanniques à large échelle sur l'influence de la sélection sur les performances scolaires ont montré soit de faibles différences de résultats – à aptitude initiale équivalente – soit une différenciation croissante des élèves selon le type d'école. Les résultats des élèves moyens s'améliorent dans les écoles sélectives. Mais, par contre-coup, la concentration d'élèves faibles fait naître dans les autres écoles une culture de rejet d'autorité, néfaste. Et même dans les *grammar schools*, traditionnellement sélectives, 20 % des élèves ne réussissent pas aux cinq épreuves du Certificat général d'éducation secondaire ("GCSE").

À l'école primaire, la sélection en filières a été introduite en 1931, critiquée au début des années 50 et abandonnée en même temps que l'examen d'entrée à l'école secondaire ("eleven plus"). Une étude de B. Lunn (1970) a comparé les résultats d'élèves de 36 écoles sélectives et 36 écoles non sélectives et conclu à une différence non significative. Une étude américaine de Slavin (1990), utilisant les techniques de méta-analyse, a passé en revue les descriptions traditionnelles pour comparer, grâce à des tests normalisés ou créés par des professeurs, des groupes de classes homogènes et hétérogènes, en choisissant des échantillons initialement comparables grâce à des procédures d'appariement : au moins 3 groupes homogènes de 3 niveaux différents et 3 groupes hétérogènes ont été mis en parallèle dans chaque observation et 14 études pour l'école élémentaire et 29 pour l'école secondaire ont été faites. Les auteurs

citent l'exemple de l'étude de Goldberg qui leur paraît très probante : elle porte sur 86 classes terminales primaires à New York appliquant quinze schémas de groupement différents en termes d'homogénéité et conclut à une différence de résultats scolaires non significative. Slavin, dans sa propre recherche méta-analytique sur des écoles secondaires, aboutit aux mêmes conclusions. Une revue de recherches de Kulik, que les auteurs jugent moins rigoureuse dans ses critères d'acceptation, indique cependant que les classes secondaires à niveau différencié obtenaient pour les meilleurs élèves des performances nettement supérieures à la moyenne pour l'ensemble des classes. L'effet le plus positif était enregistré dans les classes à "programme enrichi" pour les élèves surdoués. Avec les "programmes accélérés" permettant aux "bons élèves" de progresser plus rapidement que la normale dans leur scolarité, l'effet était nettement positif si on les comparait à des élèves de leur âge ; si on les comparait à des élèves plus âgés arrivés au même stade du programme au rythme normal, l'effet était parfois négatif. Selon Kulik, les programmes enrichis et les passages de classe accélérés, qui supposent un effort important d'adaptation des contenus enseignés, sont les plus efficaces. D'autres méta-analyses (de Lou, de Veenman) aux résultats contradictoires sont citées, suggérant que d'autres facteurs interagissent avec le système de groupement des élèves pour en modifier l'impact (notamment la façon de rendre les programmes accessibles aux élèves).

Les adversaires du groupement des élèves selon leurs aptitudes avancent des arguments psychologiques et sociaux : le classement dans un "groupe faible" altère l'estime de soi et l'attitude des élèves envers l'école et le travail scolaire, la motivation pour apprendre. Mais des études sont nécessaires pour prouver le rapport de cause à effet car les méta-analyses des effets du mode de groupement sont contrastées : des enquêtes de Rudd (1956) et Oakes (1985) suggèrent que les élèves des "groupes forts" ont des aspirations culturelles et une image d'eux-mêmes supérieures, mais les conclusions de Kulik sont que le groupement selon l'aptitude tend à élever l'estime de soi (mesurée par des tests) des élèves d'aptitude faible et à diminuer l'estime de soi des élèves d'aptitude supérieure.

Là encore, l'attitude des pairs, la culture de l'école, l'attente des professeurs influent sur l'auto-évaluation intellectuelle de l'élève. Les investigations ethnographiques suggèrent que la sélection en filières, qui renforce les liens amicaux des groupes constants, favorise la bipolarisation en culture scolaire et culture antiscolaire. Une étude de Burgess (1984) montre que dans les écoles primaires favorables au *streaming*, les élèves d'aptitude inférieure sont parfois persécutés ou mis à l'écart. Le Rapport Elton (1989) constate également que les élèves placés au bas de l'échelle dans l'organisation de l'école en tirent une justification de leur mauvaise conduite. Des recherches sur le climat social de la classe suggèrent que dans les classes de haut niveau, malgré la compétition, les relations sont plus solidaires tandis que dans les classes faibles, elles sont plus agressives, hostiles. Actuellement on n'a pas encore déterminé si les comportements négatifs sont dus à la sélection ou s'ils sont le reflet d'une aliénation sociale que le contexte scolaire sélectif ne fait que renforcer.

Quels que soient les avantages scolaires de la sélection, son implication sociale est jugée négative car les classes de bas niveau scolaire contiennent une proportion anormale d'enfants de bas niveau social, de sexe masculin et d'origine ethnique minoritaire. En Irlande du Nord, les *grammar schools* accueillent une proportion majoritaire d'élèves protestants, et d'élèves des classes moyennes. Ainsi une structure fortement hiérarchisée et peu souple restreint l'égalité des chances d'éducation. Les élèves placés dans les filières classiques ont plus de chances de mener à terme des études universitaires et, en conséquence, d'obtenir des emplois de statut élevé. Aux États-Unis, le *College Board* a souligné le barrage que constituent les filières pour l'accès des Noirs et des Hispaniques à l'université. En Grande-Bretagne, malgré le collège unique et le groupement hétérogène, le fossé entre les élèves, en fonction de l'origine sociale, s'élargit au cours de la scolarité.

L'examen des diverses recherches citées dans cet article montre que le mode de groupement des élèves n'a pas un effet-clé sur l'efficacité scolaire (cf. Sammons, 1995), mais a une influence sur l'environnement cognitif, sur le partage d'idéaux,

sur les attentes, sur les droits et la responsabilisation des élèves, sur le partenariat avec les familles.

Les auteurs contestent également la fiabilité du système de groupement par aptitude : les tests d'aptitude cognitive et verbale utilisés pour classer les élèves ne tiennent pas compte des nouvelles théories sur la multiplicité des formes d'intelligence (cf. Gardner, 1983) qui attribuent aux mécanismes de l'intelligence une structure complexe plutôt qu'unitaire. De surcroît, la (mauvaise) conduite peut influencer les décisions de placement d'un élève dans une "mauvaise" classe. Enfin, les élèves placés trop haut ont tendance à s'améliorer et ceux placés trop bas à se dégrader scolairement. De plus, il est difficile de corriger un placement de niveau trop bas en raison du retard pris par l'élève dans la couverture du programme.

J. Ireson et S. Hallam reconnaissent que le groupement d'élèves d'aptitude hétérogène pose aussi des problèmes, notamment celui de l'écart entre la philosophie qui l'inspire et la pratique réelle. L'enseignement adapté à l'aptitude de chacun n'y est guère appliqué, les élèves les plus doués ne remplissent pas des tâches suffisamment exigeantes sauf en mathématiques grâce aux fiches d'exercices de difficulté graduée.

La réussite de l'enseignement à des classes hétérogènes dépend (trop) de la compétence des enseignants et demande de la souplesse, une méthodologie très variée, une bonne utilisation des ressources, des moyens audiovisuels. Les matières nécessitant des réponses précises, l'appréhension de concepts abstraits (notamment les mathématiques) sont jugées peu adaptées à un enseignement à des groupes hétérogènes. Mais les auteurs soulignent les inconvénients du placement des élèves en fonction de tests d'aptitude : la théorie des types d'intelligence multiples montre que les mécanismes mentaux ont une structure complexe plutôt qu'unitaire et les corréla-

tions entre le QI et les performances scolaires ne sont pas toujours positives ; il y a donc un risque d'erreur initiale dans le placement des élèves, qui est rarement réparable ensuite, le niveau des élèves "déclassés" se dégradant rapidement. Quant à l'attitude des professeurs, elle est en majorité favorable à l'enseignement à des groupes homogènes et, parmi eux, aux groupes les plus forts. Les chercheurs ont constaté (cf. Hargreaves, Burgess, Schwartz...) que dans les filières faibles, les enseignants fournissaient aux élèves peu d'occasions de réflexion critique, de créativité et d'autocorrection des réponses incorrectes. A l'inverse, les élèves de haut niveau sont stimulés mais le rythme rapide des cours ne permet pas toujours de fixer les connaissances.

En conclusion, les auteurs explorent deux directions autres que la sélection dure :

- le regroupement des élèves par aptitude, pour certains éléments limités du cursus à l'intérieur de classes hétérogènes, assorti d'une réévaluation régulière des élèves ;

- la prise en compte de l'effort (comme on le fait dans les pays asiatiques), plutôt que de la seule aptitude.

Un allongement de la journée scolaire pourrait être envisagé pour adapter les programmes aux besoins spécifiques des élèves moins performants. Les pressions exercées actuellement aux États-Unis et au Canada pour que la sélection en filières soit abandonnée en raison de son injustice sociale laissent présager une opposition identique en Grande-Bretagne et une évolution de l'éducation au XXI^e siècle, tournée vers l'avenir et non vers le passé.

D'après : IRESON, Judith et HALLAM, Susan. Raising standards : is ability grouping the answer ? *Oxford Review of Education*, Sept. 1999, vol. 25, n° 3, p. 344-358.

UN CAS DE PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'auteur, M.A. Pereira, architecte d'origine brésilienne et formée pour l'enseignement supérieur, enseigne actuellement à l'Université de Sheffield et, dans cet article, intéressée par les travaux de Schön sur les pratiques réflexives de l'enseignant, elle a entrepris une recherche-action sur son usage personnel de la pratique réflexive en tant qu'outil d'investigation sur son propre enseignement.

M.A. Pereira expose le double objectif de son questionnement : améliorer sa pratique grâce au développement d'un processus réflexif et stimuler les aptitudes de ses étudiants à réfléchir par eux-mêmes, à devenir des apprenants autonomes. En se fondant sur une enquête auprès de maîtres-assistants ayant signalé les difficultés des étudiants débutants en architecture qui abordent les aspects techniques et le langage technique, l'auteur a mis au point un séminaire pour 65 étudiants de première année, qui les engage à réfléchir sur les caractéristiques techniques de constructions en s'appuyant fortement sur l'image (vidéos, photographies, diapositives). Pour créer un environnement permettant aux étudiants de discuter entre eux, d'assimiler le vocabulaire technique et de construire un savoir, M.A. Pereira a constitué cinq petits groupes de 15 étudiants.

Lors d'une première session, elle a projeté deux vidéos de 10 mn représentant chacune l'histoire unique d'un bâtiment. Les étudiants devaient exprimer leurs réactions, leurs émotions puis exposer par écrit l'impression générale du groupe avant de la justifier en réunion plénière. Il était prévu pour la deuxième session de ce séminaire que les étudiants apportent et commentent leurs propres documents visuels sur des constructions, l'objectif étant que les

étudiants acquièrent une approche intégrée des divers aspects – y compris techniques – de la conception architecturale. Enfin, une vidéo sur l'architecte Santiago Calatrava devait être discutée, notamment du point de vue de l'intégration des divers éléments du processus de création du projet. L'auteur a analysé l'expérience selon le modèle de Schön : elle a d'abord examiné tous les éléments réflexifs qu'elle a produits lors de sa réflexion "sur son action" (sa pratique) puis elle a analysé ses interactions avec les étudiants pour démontrer les mécanismes de la réflexion "en action".

Consciente de la complexité du concept de "pratique réflexive" élaboré par Schön dans *The reflexive practitioner* (1983), M.A. Pereira tente de le clarifier et insiste sur l'importance de la "délimitation du rôle" du praticien dans un contexte donné. Ce cadrage dépend des valeurs, des stratégies personnelles du praticien, de ce qu'il juge pertinent. Et il doit s'ouvrir aux critiques constructives. L'auteur se définit en fonction de ses origines sociales et de sa prise de conscience politique qui l'ont conduite à soutenir un idéal humaniste de solidarité et de coopération proche de l'humanisme de Paulo Freire, défenseur d'une pédagogie libératoire. Sa position un peu marginale par rapport à l'Institution, en tant que doctorante et chargée de cours d'architecture, lui donne à la fois une plus grande liberté pour organiser son séminaire et une absence de pouvoir sur l'emploi du temps et l'obligation d'assistance au cours. Elle a consigné dans un portfolio le développement de sa réflexion qui traduit son adhésion à une approche constructiviste du savoir, aux valeurs des théories socioculturelles qui inspirent l'apprentissage collaboratif généré par la discussion. L'objectif est de faire prendre conscience aux étu-

dians des problèmes techniques précis grâce à des études de cas, des discussions de cas au cours desquelles ils établissent des relations entre leur projet architectural et les réalités physiques, les contraintes techniques pour sa réalisation.

L'auteur témoigne de sa "réflexion en action" en s'appuyant sur les notes de son "journal de bord" et de son portfolio : à partir d'une situation d'attente – les étudiants de première année manquaient de vocabulaire technique et d'assurance dans un environnement nouveau – il fallait stimuler l'expression des idées, des critiques, l'intégration du langage technique. Elle a procédé en *nommant* les éléments essentiels de la situation puis en définissant le *cadre* dans lequel le problème serait traité : son idée de cours repose sur un *langage visuel*, mieux adapté aux aptitudes des futurs architectes et sur l'utilisation d'un vocabulaire non professionnel (en présentant des films vidéos commentés par des non-architectes de sensibilités très diverses). Les mots d'"encouragement", "développement", "prise de conscience", "discussion" sont cités expressément et structurent le processus expérimenté. Les éléments techniques et architecturaux qui seront le cœur même de l'objet d'apprentissage sont également nommés et la méthodologie, les objectifs définis.

Au cours de cette réflexion sur son cours, M.A. Pereira consigne ses *doutes* : elle s'interroge sur le bien-fondé du développement concomitant chez des étudiants en première année du vocabulaire architectural dans le programme traditionnel et du vocabulaire technique dans son séminaire optionnel – même si sa propre conception de l'architecture est justement "intégrale". Le terme de "first year student" suggère des caractéristiques particulières exigeant des approches spécifiques d'initiation et provoque chez l'auteur un enchaînement de réflexions critiques sur la cohérence de ses propres idées de départ.

Tout ce travail de dénomination (définition) des "choses" et de cadrage de l'action pédagogique est influencé par la façon dont l'auteur a défini son propre rôle d'enseignante, le cadre de ses initiatives. Après avoir établi des définitions et des cadres de travail, l'auteur a entrepris des changements organisationnels dont elle décrit un exemple pour illustrer

sa pratique réflexive personnelle : lors de la première session, les étudiants devaient, après avoir visionné la première vidéo et analysé les impressions que leur inspirait cet ouvrage architectural, s'organiser en petits sous-groupes de trois, discuter puis consigner par écrit leurs sentiments communs, leur relation à cette œuvre. Ensuite, un échange d'opinions de tout le groupe avait lieu. Le processus était répété pour la seconde vidéo. Enfin, une réunion permettait la synthèse de ces deux observations, une mise en relation des objectifs et de l'expression en architecture, une évaluation informelle du séminaire. Avec le premier groupe, les discussions ont bien fonctionné, mais lors de la première session avec le deuxième groupe M.A. Pereira a constaté que certains élèves dominaient trop le débat, ne laissant pas d'espace d'expression à certains autres étudiants. Après visionnement de la séquence (avec ses élèves), elle a décidé de modifier la composition des sous-groupes pour constituer des équipes mieux équilibrées. Le résultat, satisfaisant, lui a prouvé que sa réflexion pendant l'action avait été pertinente.

M.A. Pereira analyse ensuite un exemple de "réflexion dans l'action" dans lequel sa problématique réside dans le fait d'aider les étudiants à réaliser que la conception architecturale présente plusieurs facettes. Elle a proposé aux étudiants une réflexion dialoguée sur la métaphore de l'architecte en tant que jongleur, leur demandant de citer les diverses contraintes que l'architecte doit prendre en compte. Dans ces circonstances, sa propre "réflexion dans l'action" est venue de l'analyse des réactions des étudiants : par exemple, l'hésitation d'un étudiant à proposer "le désir du client" comme exemple de contrainte lui rappelle sa définition de "l'étudiant de première année" et l'incite à confirmer, dans un langage nuancé d'encouragement, la validité de cette réponse tout en passant rapidement à une autre question pour stimuler la participation des autres élèves, le contrôle du temps d'expression de chacun étant un autre devoir du professeur. Toutes ces réactions s'enchaînent et permettent d'avancer vers des concepts plus larges et complexes et ont pour objectif d'éveiller la conscience des problèmes. L'utilisation d'un langage proche de celui des débutants, modulé par des intonations spécifi-

ques, des temps d'arrêt, est l'un des processus d'avancée.

En conclusion, M.A. Pereira confirme l'intérêt du modèle de réflexivité de Schön (impliquant un processus d'"expansion en spirale") pour guider l'analyse de sa propre pratique, de ses convictions, de ses insuffisances et finalement en tirer des enseignements qui lui seront utiles dans la classe. Ce perfectionnement s'effectue au prix d'une auto-critique et d'une acceptation des critiques d'autrui. L'auteur met également en lumière l'importance du rôle du tuteur de l'enseignant novice, qui apporte une critique constructive ou d'un groupe de pairs qui supervisent et aident à définir le cadre de la fonction

professionnelle. Quant à l'aptitude des étudiants à devenir eux-mêmes des praticiens réflexifs, bien qu'elle n'ait pu être évaluée de façon formelle à la fin du séminaire, faute de temps (en raison d'autres implications des étudiants dans le programme obligatoire), l'attitude très positive des étudiants au cours des interactions et les évaluations informelles établies à la fin de chaque session, sont des indicateurs de satisfaction pertinents.

D'après : PEREIRA, Marcia A. My reflective practice as research. *Teaching in Higher Education*, July 1999, vol. 4, n° 3, p. 339-354.

LA SCIENCE À L'ÉCOLE ET DANS LA VIE QUOTIDIENNE

Au cours des années quatre-vingt, différents pays, sous l'égide de l'UNESCO, ont lancé un projet de "Sciences pour tous" destiné à placer à égalité l'objectif de formation générale de tout le public jeune et de l'objectif de sélection et formation générale des futurs scientifiques. Différentes approches ont été explorées pour remplir ces objectifs ambitieux. Le Canada (1997), l'Australie (1998) ont expérimenté la difficulté de réformer radicalement les programmes scientifiques en s'attaquant au pouvoir des traditionalistes. La réforme étant maintenant en marche, il devient nécessaire d'observer l'évolution des relations entre l'évaluation des connaissances scientifiques à l'école (par les tests et examens) et la mesure de la "conscience scientifique" du public, instituée plus récemment. Dans le programme d'enseignement général secondaire, les sciences ne sont devenues une matière prépondérante que depuis une vingtaine d'années (sauf dans l'URSS qui, dès sa fondation, a rendu toutes les matières scientifiques obligatoires). Pendant cette période, les programmes étant conçus pour de futurs spécialistes, beaucoup d'élèves moyens se sentaient dépassés, ou peu concernés par cet enseignement académique, apparemment très éloigné des besoins de la vie courante. La conscience scientifique du grand public s'est en fait développée (dans les pays anglophones) grâce aux efforts de vulgarisation de certains scientifiques (Azimov, Stephen Hawkins...). Par eux le pouvoir de la science s'est affirmé et a fasciné beaucoup de gens. De plus, les musées et les centres scientifiques interactifs ont multiplié les occasions d'information, les mass médias ont également popularisé les faits scientifiques les plus spectaculaires.

P. Fensham et W. Harlen s'interrogent sur la forme

que doivent prendre les mesures de connaissances scientifiques pour constituer des indicateurs pertinents. Ils citent une étude de Bassey (1963) sur ce qui reste des sciences apprises à l'école secondaire chez des étudiants en lettres. Les réponses aux questions correspondant à des contenus normalement enseignés au niveau secondaire révélaient une mémorisation faible due au fait que l'apprentissage scolaire était considéré "comme une longue liste de faits sans lien avec la réalité". Plus tard on a recensé les savoirs scientifiques résiduels que les adultes considéraient comme utiles dans leur vie quotidienne. On a également évalué les connaissances scolaires des collégiens dans les domaines considérés par les spécialistes comme essentiels dans la société contemporaine.

A partir de 1982, on a effectué en Grande-Bretagne des tests de connaissance sur des échantillonnages représentatifs de la population adulte (antérieurement les enquêtes avaient porté seulement sur l'attitude envers les sciences). En 1983, Miller a testé 1 000 adultes américains avec un questionnaire de type vrai/faux et conclu que la majorité des adultes étaient scientifiquement incultes (les propositions étaient par exemple : "c'est le gène du père qui détermine le sexe de l'enfant" ; "la radioactivité est entièrement produite par l'homme", "le centre de la terre est très chaud").

Des études ultérieures (cf. Miller, 1996) ont cependant montré que les adultes jeunes avaient de meilleurs résultats que les autres et ce d'autant plus qu'ils avaient prolongé leurs études en sciences. Il faut cependant prendre en compte la différence entre répondre correctement à des questions fragmentées et pouvoir traiter dans sa vie adulte des messages scientifiques dans leur totalité, ce qui est très difficilement mesurable.

Quelques recherches (cf. Fensham, 1974, Eijkelhof, 1990, Layton, 1993) ont tenté d'explorer les domaines scientifiques effectivement nécessaires aux adultes. Ces études ayant porté sur des adultes dans des cas très particuliers (par exemple des situations de survie) ne peuvent étendre leurs conclusions à la population ordinaire, mais attirent cependant l'attention sur l'importance de cette dimension pour la construction d'un programme scolaire scientifique réellement utile après l'école.

Les auteurs de cet article examinent ensuite les enseignements que l'on peut tirer de quatre études internationales en ce qui concerne l'évolution de la conception des contenus d'enseignement scientifique qui méritent d'être enseignés au niveau secondaire.

Dans les années 70 et 80, deux enquêtes de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ont étudié les connaissances des élèves dans les domaines scientifiques communs à un grand nombre de pays (ce qui exclut les sujets de pointe, introduits uniquement dans les pays les plus avancés techniquement).

Pour sa troisième enquête au début des années 90, l'IEA a planifié une évaluation du "niveau de littératie en mathématiques et en science", interrogeant les élèves en dernière année de scolarité, qu'ils suivent encore ou non une option sciences. L'objectif des tests était de dévoiler quels concepts étaient retenus par les élèves en fin de scolarité, quelles étaient les lacunes importantes et quelles étaient les attitudes des élèves et des professeurs en cette phase terminale. Après diverses controverses, une conception de la littératie scientifique a été acceptée, qui prend en compte le contenu scientifique, le raisonnement scientifique et l'impact social de la science et de la technologie. Les élèves ont été testés à trois stades (9 ans, 13 ans, année finale), sur le contenu disciplinaire traditionnel et sur un seul des cinq nouveaux domaines scientifiques.

La quatrième enquête internationale, *Program for International Student Achievement* ("PISA"), lancée par l'OCDE sur les progrès éducatifs en sciences et mathématiques (et en lecture) concernera les élèves de 15 ans des pays de l'OCDE en 2000, 2003 et 2006 soumis à un programme de sciences obligatoire. Le but de cette dernière enquête est

d'évaluer jusqu'à quel point leur formation scolaire a préparé ces jeunes "à jouer effectivement leur rôle de citoyen dans la société". Ce projet s'éloigne ainsi de la conception d'une accumulation de connaissances ponctuelles telles qu'elles étaient traditionnellement délivrées dans les manuels. Un groupe d'experts, *the Science Functional Expert Group* (le "SFEG") a défini la littératie scientifique comme "l'aptitude à combiner un savoir scientifique et une capacité d'en tirer des conclusions prouvées pour prendre des décisions concernant le monde à l'état naturel et sa transformation par l'intervention humaine".

L'accent mis par le SFEG sur les savoir-faire a conduit à dresser une liste de quatre processus prioritaires :

- La reconnaissance des questions auxquelles une investigation scientifique répond ;
- L'identification des données nécessaires pour explorer ou expliquer un point spécifique ;
- L'évaluation critique des conclusions suivant les preuves scientifiques ;

- La communication des conclusions pertinentes. Ces processus doivent être testés dans des situations réelles impliquant les sciences et non dans le cadre souvent artificiel des expériences scientifiques en classe. Quant aux concepts enseignés, il devront être :

- Pertinents pour des situations quotidiennes de la décennie prochaine,
- Pertinents pour des situations impliquant la démonstration de faits scientifiques.

L'application des connaissances, lors des tests, à des situations de la vie courante plutôt que de la vie à l'école est reconnue difficile, d'autant plus que beaucoup de pays de l'OCDE sont des communautés multiculturelles. Le SFEG propose donc des *tâches* (correspondant à des *situations*) décrites en détail qui serviront de contexte cohérent aux questions posées, impliquant l'utilisation combinée de savoir-faire et de savoirs issus de plusieurs sujets du programme, éventuellement de plusieurs disciplines scientifiques. On s'efforcera de proposer aux jeunes des contextes correspondant à leurs intérêts, pour encourager l'*apprentissage dans l'action*.

L'objectif de ce projet "PISA" est louable mais difficile à remplir pleinement car les élèves du niveau

secondaire manquent de maturité pour une telle implication scientifique. Les tâches et les questions afférentes devront être décrites et testées par des concepteurs très experts. Si l'on y parvient, l'évaluation quantitative et qualitative des réponses des élèves sera très intéressante pour les pays concernés. Ce projet complétera alors les résultats des précédentes études de l'IEA en abordant des aspects très récents des sciences dont tous les pays reconnaissent l'importance même si leurs program-

mes ne sont pas encore à jour. L'achèvement de ce programme contribuera à une avancée dans le débat sur la capacité de l'éducation scolaire à former le public à différencier une *opinion* d'une affirmation fondée sur une expérience et une preuve.

D'après : FENSHAM, Peter J. and HARLEN, Wynne. School, science and public understanding of science. *International Journal of Science Education*, August 1999, vol. 21, n° 7, p. 755-763.

FORMATION ET RÔLE DES PROFESSEURS MEXICANO-AMÉRICAINS AUX ÉTATS-UNIS

L'auteur de cet article, d'origine mexicaine, constate que les formateurs travaillant dans les zones urbaines où une proportion importante d'écoliers appartient à des minorités ethniques, se plaignent de l'insuffisante proportion d'étudiants "de couleur" (ce qui, aux États-Unis, inclut les "Latinos") qui sont enrôlés dans des programmes de formation d'enseignant. Mais peu de chercheurs ont étudié la façon dont les élèves-professeurs, d'origine ethnique non européenne, expérimentent leur formation psycho-pédagogique. Kip Téllez s'intéresse, elle, précisément à des femmes Latinos qui ont déjà choisi d'enseigner au niveau primaire et, particulièrement, à des enfants issus de leur propre culture. Son article examine les points de rencontre entre plusieurs sphères culturelles.

Bien que le désir d'augmenter la proportion d'enseignants appartenant aux ethnies minoritaires en harmonie avec la proportion d'élèves de ces ethnies soit louable, il n'est pas fondé sur des recherches théoriques consistantes. Les projections démographiques peuvent soutenir cette motivation : l'accroissement de la population est bien plus fort parmi les minorités ; or, les catégories ethniques sont des marqueurs importants de la sphère culturelle (comportements, croyances...). En 1996, 68 % de la population scolaire américaine du secteur public était "blanche" alors que 86 % des enseignants étaient "blancs", 12 % des élèves étaient "Latinos" contre 3,1 % des professeurs, la sous-représentation des mexicano-américains dans le personnel enseignant était particulièrement frap-

pante. De plus, dans des domaines très spécialisés comme celui de l'enseignement aux élèves surdoués, le nombre d'enseignants "de couleur" est quasiment insignifiant.

L'idée, empruntée à Ruth Landes, anthropologue de l'éducation, que la culture est un moule qui façonne, "style" le matériau brut qu'est notre part d'humanité, suggère que le partage de cette culture (qui n'est en général même pas conscient) favorise les interactions élèves/professeurs, mais on n'en possède que des preuves ponctuelles : par exemple, deux chercheurs (Au et Jordon, 1985) ont constaté que la culture des enfants hawaïens leur faisait interpréter les exercices très fragmentés d'enseignement de la lecture comme des moments qui ne concernaient que le maître, qui n'étaient pas de vraies leçons. Les maîtres de même ethnique que leur élèves, qui partageaient leur culture de la narration, commençaient leurs leçons en racontant une histoire faisant partie de leur expérience d'enfant d'Hawaï et ceux-ci obtenaient, par la suite, de meilleurs résultats aux tests de lecture. De même, les partisans d'une plus grande participation de professeurs afro-américains comptent que ceux-ci pourront favoriser une expérience scolaire en prise avec le vécu et le langage particulier des enfants noirs, par exemple en exploitant l'œuvre d'Eloïse Greenfield, écrivain noir américain pour enfants et en tirant parti de l'héritage culturel afro-américain, de ses grandes figures historiques. La culture "doit servir de médiation au développement cognitif".

Parmi les investigations qui ont été menées sur l'efficacité, l'impact des élèves-professeurs au cours

de leur année de stage pratique, peu ont distingué les catégories ethniques de ces étudiants. Une étude britannique de Osler a cependant examiné les motivations du choix de la carrière enseignante de 22 étudiants noirs. En plus des motivations classiques, beaucoup citaient le désir que les enfants noirs puissent s'identifier à un modèle adulte de leur race, deux étudiants avaient expérimenté, avec des professeurs blancs, une éducation "ratée", un système raciste, un étudiant pensait que le milieu professionnel enseignant était plus égalitaire que d'autres, plusieurs se conformaient à une tradition professionnelle familiale.

Trois autres chercheurs (Guyton, Saxton, Wesche, 1996) ont interrogé six élèves-professeurs de couleur. Il en ressort qu'ils étaient perçus comme *différents* par les autres élèves-professeurs et par les formateurs. Ces étudiants afro-américains réussissaient mieux que les autres dans les écoles urbaines difficiles. L'un d'entre eux a critiqué le programme qui, malgré des ambitions multiculturelles, "commençait et finissait avec Martin Luther King". Une recherche ultérieure de Gonzalez (1997) obtenait des réponses similaires parmi les étudiants de couleur. K. Téllez cite encore une étude de Shaw (1996) sur deux étudiants afro-américains en pédagogie préparant un doctorat et refusant d'enseigner en école secondaire (bien que ce soit leur orientation initiale), voire même d'effectuer les stages pratiques, préférant des tâches plus valorisantes.

Une étude menée en 1996 par Galindo auprès d'institutrices mexicano-américaines fait apparaître deux éléments forts : la focalisation sur les enfants marginalisés et la construction réfléchie de relations personnelles avec les parents de ces enfants. Leur volonté de retransmettre à leur communauté ce qu'elles avaient eu la chance d'acquérir par l'éducation, ainsi que leur sentiment de faire partie du groupe des parents permettaient une communication difficile à obtenir pour des professeurs "blancs". Une étude ethnographique de deux cours préparatoires bilingues (cf. Enslé, 1996) confirmait ces observations.

L'étude de K. Téllez cherche à approfondir la connaissance des objectifs et des expériences pédagogiques d'étudiantes mexicano-américaines en formation et centre son intérêt sur leurs interactions

avec les enfants Latinos et leur capacité à prendre appui sur le patrimoine ethnique pour crédibiliser l'enseignement. La méthode qualitative a été préférée - quatre élèves-professeurs sur un groupe de 25 étudiantes "Latinas" ont participé à des entrevues semi-structurées correspondant à six heures de conversation enregistrée pour chacune. Le professeur formateur ayant entrepris cette recherche n'avait pas supervisé directement ces élèves-professeurs, pour garantir leur liberté d'expression et les interviews de celles-ci ont été soumises, après interprétation, à leur contrôle. Le positionnement ethnique de ces étudiantes a été mesuré par l'"Échelle d'évaluation de l'acculturation des Mexicano-américains" (qui examine depuis combien de temps la famille est arrivée aux USA, son degré d'utilisation de l'espagnol, la fréquence de ses visites au Mexique, son degré d'attachement aux coutumes de l'ancienne génération...). Tous les participants à cette recherche sont des femmes, l'enseignement à l'école primaire étant presque totalement féminin. Parmi ces quatre élèves-professeurs l'une, Claudia, était très "intégrée", refusait de parler l'espagnol et considérait son milieu d'origine comme défavorable à la promotion des femmes, les cantonnant au foyer. Maria et Noelia étaient plus attachées à leur culture mexicaine. Bilingues mais encouragées par leurs parents à s'instruire en anglais, elles souhaitaient se spécialiser dans l'enseignement aux classes bilingues. Delia avait une position plus nuancée : ses parents avaient abandonné beaucoup de leur culture traditionnelle pour faciliter l'adaptation scolaire et professionnelle de leurs enfants. C'est par les cours d'université sur l'histoire des Mexicano-américains de Houston qu'elle a mieux compris les rites, les comportements de son propre milieu social. Toutes ces étudiantes avaient expérimenté que "faire trop Mexicain" en classe provoque des blessures. Toutes conservaient des liens, d'importance variable, avec la parenté au Mexique.

Delia et Claudia faisaient leur stage dans une école élémentaire d'un quartier Latino de Houston où elles avaient elles mêmes passé leur enfance. La quasi-totalité des élèves et la moitié des professeurs étaient hispaniques ; dans 23 classes, l'anglais était enseigné comme une langue seconde ; 90 % des enfants étaient défavorisés et 60 % en déficit linguis-

tique. Maria et Noelia étaient stagiaires dans deux quartiers semi-urbains, mais presque aussi défavorisés, avec une population scolaire plus hétérogène ethniquement et une forte majorité de professeurs "blancs" (respectivement 75 % et 86 %). Respectivement, 34 % et 21 % d'enfants y étaient en déficit linguistique. Ces écoles font partie d'un réseau d'écoles modèles pour la formation professionnelle en liaison avec l'Université de Houston, mais elles sont situées dans un environnement scolaire "normal", contrairement aux écoles de type laboratoire situées sur le campus même et gérées par l'Université. Ces écoles participent au programme PUMA (*Pedagogy for Urban and Multicultural Action*). Dans ces *Professional Development Schools* ("PDS"), les cours de méthodologie se font sur le terrain, avec l'interaction des universitaires formateurs ; les élèves-professeurs sont dans la même école durant tout le programme pédagogique annuel. Coordinateurs et tuteurs consacrent plusieurs heures de cours à discuter de la mise en œuvre de stratégies multiculturelles, en fournissant des exemples de programmes déjà implantés (notamment en lecture).

Les résultats de cette recherche sont ambigus. Les participantes à l'enquête n'ont pas exprimé le désir de se consacrer exclusivement à des élèves mexicano-américains (peut-être parce que, de toutes façons, dans cette région du Texas, la majorité des enfants sont hispaniques). Elle souhaitent, par leur engagement dans l'éducation, apporter un bien intellectuel à la communauté, mais sans y voir une "mission". Elle pensent simplement qu'elles "pourraient" être plus efficaces que d'autres professeurs avec les élèves mexicano-américains. Bien que dans certaines situations leurs points de vue aient différé de ceux des élèves-professeurs "blancs", le point le plus important, commun à tous, était la difficulté de la tâche enseignante dans des écoles parfois démunies. Contrairement aux attentes, les manuels de sciences sociales, les textes choisis en lecture, étaient très traditionnels, le programme et les activités éducatives s'adressaient à l'"Américain moyen".

Claudia, la stagiaire la plus éloignée de ses racines linguistiques, ayant honte des valeurs mexicaines qui empêchent les femmes de "réussir" au sens américain du terme, voulait faire profiter des écolières mexicano-américaines de son expérience et faire

connaître à tous ses élèves des éléments de la culture hispanique dont ils pouvaient être fiers. Mais bien qu'ayant un professeur modèle mexicano-américain, elle n'a pas eu la possibilité d'introduire cette culture dans sa classe et a constaté que les manuels occultaient les cultures autres que la culture anglo-saxonne dominante. Claudia a pu traiter de sujets scolaires en les plaçant dans le cadre de la culture Latino (sans l'aide de manuels) durant la période où elle a géré seule la classe.

Delia, aidée par son tuteur (professeur afro-américain), a dialogué sur la vie quotidienne, par exemple, les coutumes alimentaires, pour créer un exemple, un lien culturel avec ses élèves. Sa connaissance des rites marquant la puberté des filles, des interdits familiaux régissant leur vie a servi de base à des discussions sur la façon dont la société contrôle les citoyens. Connaissant la coutume des garçons Latinos de "taguer" leurs noms en grandes lettres gothiques, elle a dédramatisé un acte associé, pour les éducateurs "blancs", au comportement des gangs, tout en discutant avec les élèves de l'existence de ces gangs et de leurs dangers.

Noelia était stagiaire dans une classe terminale où l'anglais est la langue seconde et où la moitié des enfants étaient d'origine vietnamienne. Ayant en mémoire ses propres difficultés à communiquer et les préjugés raciaux au début de sa scolarité américaine, elle souhaitait pouvoir aider ces enfants, mais le professeur modèle, d'origine européenne, était peu motivé (faute de temps ?) pour diversifier les contenus du programme. Noelia a cependant pu créer un contact positif avec un de ses élèves mexicano-américains difficiles, par le biais de sa connaissance des boxeurs mexicano-américains célèbres.

Maria, très attachée à la culture mexicano-américaine, a souligné le manque de références à cette diversité culturelle dans les programmes : ainsi, aucune activité n'est prévue pour marquer le *Cinco de Mayo* célébré par les Latinos, dans son école. Aussi a-t-elle introduit, comme base de lecture et de discussion avec les élèves, un ouvrage sur le Mexique. Et par sa connaissance de l'espagnol elle a pu, à la satisfaction de son professeur modèle, engager une vraie collaboration avec les parents et faire le lien avec les professeurs en titre (dont aucun ne parlait espagnol). Mais nombre de professeurs

anciens comptaient sur Maria pour expliquer les comportements des élèves Latinos, sans remettre en cause leur propre enseignement.

Faute d'un programme qui reflète réellement une culture plurielle, ces élèves-professeurs ont utilisé leur patrimoine hispanique de manière informelle. On peut en déduire que le programme scolaire imposé n'est pas le lieu d'accueil idéal pour des apprentissages ethnicisés. La solidarité culturelle entre les élèves et les enseignants doit peut être rester implicite et placer les échanges "à la périphérie des programmes officiels". Le programme destiné à accroître le recrutement de professeurs issus des

minorités doit aider ceux-ci à donner du sens à leur ethnicité dans le cadre de leur formation professionnelle. Il faudrait aussi que les enseignants en place envisagent une reconstruction des programmes intégrant réellement les cultures diverses. Au nom des minorités, l'auteur s'interroge sur la capacité (ou l'incapacité) de l'enseignement de masse américain à interpréter, à utiliser nos différences.

D'après : TÉLLEZ, Kip. Mexican-American pre-service teachers and the intransigency of the elementary school. *Teaching and Teacher Education*, July 1999, vol. 15, n° 5, p. 555-570.

