

INNOVATIONS ET RECHERCHES A L'ÉTRANGER

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

- Enseignement spécial : une nécessaire synergie entre l'organisation structurelle et la pratique individuelle
- Le risque d'abandon scolaire : facteurs discriminants
- Approche critique ou approche consensuelle de la science
- Réflexion critique et réflexion constructive
- Formation des maîtres : l'inspection est-elle fiable ?
- La "professionnalisation" du collégien débutant

ENSEIGNEMENT SPÉCIAL : UNE NÉCESSAIRE SYNERGIE ENTRE L'ORGANISATION STRUCTURELLE ET LA PRATIQUE INDIVIDUELLE

Dans cet article, trois chercheurs en sciences de l'éducation de l'Université de Louvain étudient les relations entre les politiques innovantes initiées au niveau de l'établissement scolaire et les innovations pratiquées par les professeurs au niveau de la classe, soulignant qu'une communauté de pratiques à l'intérieur d'une école a une influence (stimulante ou au contraire inhibitrice) sur l'aptitude des enseignants à transformer leurs conceptions et leur savoir-faire au quotidien.

Jusqu'à présent les innovations organisationnelles – telles que le partage du pouvoir de décision, la gestion scolaire à partir de la base – n'ont pas eu un impact évident sur l'expertise professionnelle des enseignants ou sur les performances scolaires des élèves. La formation individuelle, le perfectionnement professionnel indispensables doivent s'appuyer sur des structures qui favorisent les relations en tête à tête, non bureaucratiques, les interactions régulières sur des problèmes de pratique éducative, des organisations qui donnent du temps et des ressources particulières aux enseignants supposés changer leurs comportements avec les élèves et les collègues.

La relation entre les changements au niveau de l'établissement et les applications en classe est étudiée selon deux perspectives. Dans la première perspective – structurelle et fonctionnelle – les éléments structurels de l'organisation sont mis en relief et leurs effets examinés, afin de montrer l'importance d'une systématisation de l'innovation inspirée par le "paradigme de l'efficacité de l'école". L'instrumentation de ces mécanismes étant fort complexe, il faut étudier comment ces variables "marchent" dans une seconde

perspective – culturelle – liée aux procédures individuelles des professeurs, à leurs expériences, à l'évolution subjective de leurs théories sur l'éducation, à leur perception du perfectionnement professionnel. Le partage de ces expériences, leur mise en discussion permettant de vérifier si oui ou non les organisations au niveau de l'école – réunions régulières de professeurs, constitution d'équipes multidisciplinaires, renfort d'un professeur spécialisé – influent sur la classe en reflétant une certaine culture professionnelle.

Au cours des dix dernières années, les gouvernements belges et néerlandais ont pris conscience du taux croissant de redoublement et de placement en classes spéciales dans l'enseignement primaire et secondaire et, en conséquence, ont voulu développer la capacité d'aide spécialisée et de dépistage des handicaps dans les écoles ordinaires. Cet article relate une étude qualitative réalisée en 1997 dans quatre écoles primaires belges de langue flamande, sur les services d'aide spécialisée offerts aux élèves en difficulté. On a choisi quatre écoles de niveau inégal (d'après un classement fondé sur les réponses à un questionnaire comportant 123 énoncés, évaluées selon une échelle de Likert à six degrés). Deux écoles étaient classées peu performantes, une avait des résultats moyens, une était très performante en matière d'aide spécialisée. Dans ces quatre écoles (participantes volontaires) le directeur, l'enseignant spécialisé, d'une part, et un professeur de 1^{re}, de 4^e, de 5^e et de 6^e année, d'autre part, ont été interrogés : deux versions de l'interview avaient été élaborées pour ces deux groupes, et les professeurs "ordinaire"

res” étaient interrogés au niveau de l’école et au niveau de leur classe tandis que le directeur et le professeur spécialisé n’étaient interrogés qu’au niveau de l’école.

Les données recueillies ont été regroupées selon neuf thèmes concernant le niveau de l’école (par exemple l’action du directeur dans le domaine des enseignements spéciaux, la coopération avec le centre d’aide psychosociale et médicale, les modes de groupement des élèves) en relation avec les diverses grilles de questions. Au niveau de la classe, les données étaient regroupées selon quatre thèmes. Des schémas d’analyse des informations pertinentes par thème ont ainsi pu être tracés et la recherche s’est focalisée non sur les prestations individuelles des interviewés (“unités d’observation”), mais sur la capacité de l’école (“unité d’analyse”) à diagnostiquer et à satisfaire les besoins éducatifs spéciaux.

Ces informations ont été analysées dans le cadre d’un site - chaque école - considéré comme une entité : les réponses, groupées par thèmes, ont abouti à une image cohérente de chaque école, décrivant des actions concrètes en matière d’éducation spéciale. Puis une analyse comparative “multisite” a été élaborée.

Dans l’école A, on a constaté qu’il n’y a pas de consensus véritable sur les objectifs de l’aide compensatoire, chaque classe gérant les problèmes tant bien que mal. La continuité des stratégies et de la progression des contenus était minimale. Le directeur ne semblait pas très expérimenté en pédagogie et centrait ses efforts sur le maintien des effectifs et la réduction du pourcentage d’élèves d’origine étrangère. Les rencontres avec les parents se limitaient à quatre réunions annuelles peu fréquentées par les parents des enfants les plus en difficulté. De plus, les parents n’étaient pas toujours informés du placement de leur enfant en classe spéciale. Les efforts du professeur spécialisé restaient isolés. La coopération avec le centre médico-pédagogique était faible. Les professeurs, faute de moyens de diagnostic ou de remédiation, se contentaient de suivre plus attentivement les enfants en difficulté. Il ne bénéficiaient pas de stages de perfectionnement pour enseigner aux enfants d’immigrés. L’isolement professionnel des enseignants ne permettait pas une extension de l’offre d’aide spécialisée, qui exigerait un partage des responsabilités.

Dans l’école B, des efforts sont entrepris pour traiter les problèmes scolaires spéciaux : un système de “monitoring” des élèves vient d’être inauguré, des réunions multidisciplinaires se tiennent, une collaboration avec le centre médico-pédagogique existe, mais seulement pour les classes de première année. Les enseignants se sentent peu soutenus, l’absence de continuité est signalée. Les réunions de délibération et les réunions multidisciplinaires sont d’une régularité et d’une fonctionnalité incertaines et, bien que des classes parallèles existent, il n’y a pas d’activités inter-classe. Malgré une prise de conscience des besoins croissants d’enseignement spécial et une initiative au niveau de la première année, les structures existantes ne permettent pas un vrai partage d’une culture professionnelle de l’école.

Dans l’école C, le directeur - très concerné par les problèmes d’éducation spéciale - rencontre les parents, des réunions multidisciplinaires se tiennent régulièrement pour harmoniser les méthodes et les programmes d’enseignement, coopérer avec les centres d’orientation et d’aide sociale. Un professeur spécialisé compétent dépiste les problèmes scolaires des enfants à l’aide de tests et s’efforce d’y remédier. Néanmoins, au niveau de la classe, les professeurs comptent sur l’apport extérieur pour l’aide spécialisée. Et au niveau de l’école, il n’y a pas encore de système de monitoring ni de rapport d’activités standardisé de chaque élève. Les groupes d’aptitude inter-classe ne sont pas encore organisés. La coopération avec le centre médico-pédagogique reste sommaire. Des progrès s’imposent au niveau de la classe pour la concrétisation des aides particulières. La complémentarité entre le niveau de l’école très soucieux de l’enseignement spécial et le niveau de la classe est encore trop unilatérale structurellement et trop limitée culturellement. Les diverses initiatives de soutien et d’harmonisation ont un impact insuffisant sur les pratiques individuelles des professeurs.

Dans l’école D, le directeur est un leader en matière d’enseignement spécial, bien soutenu par toute l’équipe enseignante : depuis longtemps, cet aspect est prioritaire. L’information, l’administration de tests, la progression dans les programmes, la collaboration entre les enseignants et avec le centre médico-pédagogique, avec les parents, sont continues. La vision de l’école en matière d’éducation et

d'apprentissage est une et cohérente. Ainsi, le professeur spécialisé intervient dans n'importe quelle classe pour améliorer ponctuellement la pratique pédagogique régulière et les élèves en difficulté restent dans leur classe. Tous les enseignants ont bénéficié de stages de formation à l'enseignement différencié. L'ouverture d'esprit de l'équipe enseignante permet de tester et de répercuter les innovations. Les problèmes sensibles tels que la violence, les brimades, sont franchement reconnus et discutés. Cette école est un bon exemple de cohérence au plan structurel/fonctionnel et au plan individuel/culturel. La prise en charge des enfants en difficulté est réellement intégrée dans la culture de l'école. Le directeur soutient et incite les collègues, qui eux-mêmes le soutiennent. Le travail au niveau de la classe est aidé efficacement par les actions au niveau de l'école. Les collègues analysent et partagent leurs expériences. L'enseignement spécial est un élément du consensus sur les objectifs éducatifs. Le perfectionnement professionnel, dans les domaines choisis comme

prioritaires, est accessible régulièrement dans cet établissement, contrairement aux trois autres écoles.

Pour que la capacité des écoles belges à dépister et réduire les difficultés scolaires spéciales soit à la hauteur des ambitions de la politique éducative du gouvernement, il faut atteindre une complémentarité et une simultanéité des opérations au niveau de l'établissement et au niveau de la classe. Les conditions de travail créées par l'école doivent permettre de réaliser les innovations en classe. Inversement, une approche culturelle (une reconnaissance des perceptions des praticiens) est également nécessaire pour comprendre les processus instrumentaux des innovations et leurs effets sur l'apprentissage.

D'après : MAES, Frederik, VANDENBERGHE, Roland and GHESQUIERE, Paul. The imperative of complementarity between the school level and the classroom level in educational innovation. *Journal of Curriculum Studies*, Nov.-Dec. 1999, vol. 31, n° 6, p. 661- 677.

LE RISQUE D'ABANDON SCOLAIRE : FACTEURS DISCRIMINANTS

L'article de L. Fortin et Y. Picard traite du problème, jugé alarmant, de l'abandon de la scolarité au Québec (taux de 27,4 %), plus fréquent que dans la plupart des provinces canadiennes. Cet abandon peut être associé à la consommation de drogue et à la non-insertion dans le monde du travail ; il se produit souvent l'année de la préparation du diplôme d'études secondaires.

De précédentes études ont permis de tracer un profil des élèves risquant d'abandonner l'école : le manque de concentration, de participation aux exercices en classe et à la maison, l'absentéisme entraînent des difficultés d'apprentissage ; s'y ajoutent des problèmes de conduite - insolence, agressivité qui peuvent entraîner (plus souvent chez les garçons), le renvoi de l'école. Au Québec, 60,5 % des jeunes quittent l'école entre 16 et 17 ans et l'année précédente (vers 14-15 ans) est la plus cruciale pour le devenir éducatif de ces élèves.

Le fait que l'apprentissage est fortement dépendant des troubles du comportement est illustré par des études de Fortin (1992, 1996) : sur 102 élèves au comportement perturbé, 78 % éprouvaient des difficultés d'apprentissage ; 32 élèves à problèmes sont comparés à 30 élèves ordinaires de 12 à 16 ans : les relations entre leurs performances scolaires et des variables personnelles ainsi que des variables familiales indique que les variables "troubles du comportement" expliquent 60 % de la variance. Une étude de Waldice et Rutter (1993) sur la relation entre difficultés scolaires et personnalité chez 65 jeunes délinquants montre l'influence dominante de deux traits de caractère - non-maîtrise des pulsions et manque de jugement - dans la dérive délinquante. D'autres études confirment la concomitance de l'abandon de l'école et des conduites perturbatrices.

La plupart des recherches sont rétrospectives et ont porté sur un nombre réduit de sujets. Cette étude de

L. Fortin et Y. Picard se veut plus large et prospective. Elle concerne 225 élèves inscrits de 1993 à 1996 en première année d'un programme scolaire d'insertion sociale et professionnelle ("ISPMT") en établissement secondaire et vise à bien cerner les élèves à risque et à comprendre les facteurs qui motivent l'abandon ou la poursuite des études. Ces élèves sont, selon les critères du ministère de l'Éducation québécois, en "difficultés graves d'apprentissage". Le programme d'une durée de trois ans a pour objectif de consolider les connaissances de base, d'enseigner les méthodes de recherche d'emploi et de développer les aptitudes à l'intégration sociale.

Ces élèves sont répartis en trois cohortes : - la cohorte 1 (1993-94) comprend 84 élèves avec 34,9% d'abandon d'études ; - la cohorte 2 (1994-95) comprend 60 élèves avec 58,3 % d'abandon ; - la cohorte 3 (1996-97) comprend 81 élèves avec 35,8 % d'abandons. Le taux moyen d'abandon des filles était de 37,8 %, celui des garçons de 43,2 %. On a utilisé trois tests d'évaluation. Un premier questionnaire portait sur les désordres comportementaux en milieu scolaire, les réponses étant évaluées selon une échelle de type Likert en trois points. La validité du test a été vérifiée auprès d'un groupe témoin de 566 élèves et d'un groupe clinique de 99 élèves : des différences significatives ont été relevées entre les deux groupes et entre les garçons et les filles. L'investigation portait sur six éléments : les désordres comportementaux, la délinquance, l'inattention, l'anxiété, les comportements psychotiques, l'activité motrice. Le second questionnaire portait sur les aptitudes à la socialisation. Les réponses classées également sur une échelle de Likert en trois points informent sur les capacités de coopération des élèves, leur affirmation de soi, leur maîtrise de soi. Les aptitudes scolaires sont également évaluées par une série de questions. Un troisième test, passé par les élèves en groupe et en temps limité,

évalue le QI verbal, non verbal et total. La fiabilité de ce test avait été expérimentée sur un échantillonnage de garçons et filles de 10 à 18 ans. Chaque professeur responsable de groupes d'élèves avait eu des entretiens avec les chercheurs, puis avait évalué ses élèves en début d'année. Le nombre d'abandons a été décompté pour chaque cohorte (élèves absents et non réinscrits pour la deuxième année du programme). Une analyse de variance entre les cohortes et entre les types d'élèves ("décrocheurs" et "persévérants") a été faite du point de vue des troubles du comportement et du quotient intellectuel. Au niveau de la délinquance, une différence significative entre les élèves décrocheurs et persévérants existe pour les cohortes 2 et 3 : cette délinquance y est plus importante parmi les décrocheurs. Il n'y a pas de différence significative dans la cohorte 1. Les élèves des cohortes 2 et 3 ont plus de difficultés d'attention que dans la cohorte 1. Les élèves des cohortes 2 et 3 ont également un moins bon contrôle de soi que ceux de la cohorte 1 tandis qu'ils ont plus d'assurance. On constate donc un effet cohorte significatif au niveau des comportements. Au niveau des compétences scolaires, l'effet cohorte est également significatif mais la distribution est différente : les élèves de la cohorte 3 ont de meilleurs résultats que ceux des cohortes 1 et 2. La moyenne des QI des élèves des cohortes 1 et 3 est supérieure à celle de la cohorte 2. Au niveau individuel, il existe de très grandes variations de QI entre les élèves. Globalement, la capacité intellectuelle des élèves est faible. Le deuxième volet de la comparaison portait sur l'"effet décrocheur" au niveau des caractéristiques individuelles : à l'échelle globale du questionnaire, cet effet est significatif. Les élèves qui abandonnent en fin d'année avaient au début de la première année une plus mauvaise conduite et un plus fort degré de délinquance. Par contre, les élèves persévérants souffrent plus d'anxiété, de manque de confiance en soi et sur le plan des aptitudes sociales, bien qu'ils soient légèrement plus coopératifs en classe, ils ont moins d'aptitude à demander des informations, à s'intégrer dans un groupe, à réagir aux pressions. Enfin, une analyse des facteurs les plus discriminants pour l'abandon ou la poursuite des études a montré que les variables les plus pertinentes sont la

délinquance, l'affirmation de soi et l'inconduite, qui permettent un classement exact de 65,58 % des élèves (dans le groupe des décrocheurs ou des persévérants).

Cette étude montre que des comportements intérieurs, qui ne gênent pas la vie de la classe, peuvent avoir des effets négatifs pour l'enfant lui-même : l'anxiété, le comportement de retrait aboutissent à de moins bonnes performances scolaires malgré une meilleure coopération avec le milieu scolaire et plus de persévérance dans le travail.

Par contre, les auteurs constatent un fait positif non signalé dans les précédentes recherches : les élèves plus perturbateurs, qui abandonnent plus souvent l'école, font preuve de certaines compétences, grâce à leur assurance : ils peuvent initier des interactions sociales adéquates, participer à des débats, aider leurs pairs, intervenir en cas d'injustice ; ils peuvent également trouver des opportunités, se présenter sous un jour favorable ; d'ailleurs, une partie des élèves qui avaient abandonné le programme avaient en fait trouvé un emploi. Mais on peut craindre que, faute de compétences techniques, ces emplois soient précaires ou de très bas niveau.

Les auteurs constatent que le programme ISPMT, malgré son effort d'adaptation aux besoins d'élèves peu réceptifs à l'apprentissage classique, arrive trop tard, quand les jeunes sont dégoûtés de l'école. Ils préconisent le système proposé par Bullis et Walker (1995) d'un "continuum de services pour les élèves fortement à risque". Dès l'apparition des problèmes, au début du primaire, une aide préventive est appliquée, puis cette aide est adaptée au stade de développement du jeune. Enfin, à l'adolescence, des programmes orientés vers la "survie scolaire" et des savoir-faire professionnels préparant à la vie active sont offerts. Un tel système pourrait limiter le phénomène de désengagement scolaire.

D'après : FORTIN, LAURIER and PICARD, Yvon. Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 1999, vol. XXV, n° 2, p. 359-374.

APPROCHE CRITIQUE OU APPROCHE CONSENSUELLE DE LA SCIENCE

R.J. Hand, Professeur de physique à l'université de Sheffield, rappelle qu'habituellement l'enseignement supérieur se caractérise par une formation à la pensée et au débat critiques. Mais en ce qui concerne les sciences dures, la critique n'est guère de mise et l'auteur a lui-même expérimenté, lors de ses études scientifiques de second cycle et en tant qu'assistant à l'université, que les contenus des programmes scientifiques ne comportaient pas de discours critique bien que les étudiants soient exhortés à ne pas recevoir passivement un savoir. L'auteur tente d'expliquer cette apparente contradiction.

Selon lui, la réponse tient en partie à la philosophie de la science, généralement pratiquée par les scientifiques sur le mode implicite tout en dégageant certaines idées "méta-physiques" qui affectent profondément l'approche universitaire de l'enseignement des sciences.

La plupart des scientifiques sont, d'après R.J. Hand, persuadés que le monde est ordonné, rationnellement analysable et donc prévisible. Le but de la science est donc de rendre compte systématiquement des phénomènes pour tirer des expériences passées une prévision de circonstances nouvelles. Ainsi notre vision/observation du monde est tenue pour vraie. Même si les scientifiques reconnaissent que des théories peuvent être réfutées ou des résultats "arrangés", ils ont tendance à croire qu'en avançant dans la recherche on atteindra une description exacte du monde. Ainsi, bien que l'âge de l'univers soit matière à controverse, tous admettent qu'il est de plusieurs milliards d'années (les rares "dissidents" sont discrédités) ; pourtant il ne s'agit pas là d'une observation scientifique indubitable mais d'une *interprétation d'observations* à la lumière de diverses théories. On ne s'attend pas non plus à ce que la recherche scientifique

aboutisse à des théories incompatibles mais également valides (une seule de ces théories triomphe au final).

Un consensus existe pour un très large corpus de savoirs scientifiques, qui comprend les éléments fondamentaux d'un domaine (par exemple, la notion de matière composée d'atomes). Ce sont les secteurs où le consensus n'est pas atteint qui constituent le fonds des programmes de recherche scientifique. Et la résistance aux idées qui contredisent les vérités acquises est illustrée par la violente attaque de la théorie de la mémoire de l'eau du chercheur Benveniste (1988) qui justifie l'homéopathie. Cependant les idées combattues deviennent, une fois acceptées, aussi incontestables que celles qu'elles ont remplacées : ainsi la théorie de la dérive des continents, d'abord ridiculisée, est aujourd'hui universelle.

L'utilisation majoritaire d'une approche pragmatique explique le peu de cas fait du discours critique : ce qui importe pour les scientifiques c'est que leurs théories et modèles "marchent" en application pratique. Un tel succès leur donne l'illusion de contrôler le monde, bien que les problèmes actuels d'environnement prouvent le contraire.

Cette approche pragmatique n'encourage pas non plus la prise en considération des problèmes éthiques qui sont généralement soulevés a posteriori et par des non-spécialistes de la science mise en cause.

S'il en est ainsi, dans quelle mesure les enseignants en sciences peuvent-ils inciter leurs étudiants à une réflexion critique ? Les théories et les modèles établis étant donnés pour vrais, si un étudiant fournit des données nouvelles qui n'entrent pas dans le cadre de ces théories, c'est leur propre méthode expérimentale qui est supposée erronée et l'analyse critique sera limitée à la recherche des raisons pour lesquelles leur

expérience n'a pas abouti aux résultats attendus. En fait les sciences expérimentales n'obtiennent pas que des résultats parfaitement satisfaisants, mais dans les milieux scientifiques une tendance à exclure les données déconcertantes dans les publications conduit à sélectionner les résultats désirés. Et cette habitude est inculquée dès les études pratiques en licence.

Au niveau des projets de recherche de troisième cycle, les étudiants sont supposés adopter une approche critique en concevant leur expérimentation, mais si des problèmes de recherche se posent, leur résolution s'appuie sur des théories non discutées (par exemple dans une recherche sur la résistance d'un matériau, une cassure induit l'hypothèse d'un défaut que l'on cherche à éliminer : ce point de départ n'est pas discuté). Le rayon d'action de la pensée critique est donc limité. Ainsi, bien que l'université soit orientée vers la recherche donc vers la discussion, les interprétations nouvelles, une frange infime des données est mise en question, car les

futurs employeurs des étudiants attendent des ingénieurs qu'ils résolvent des problèmes ciblés, non qu'ils remettent en cause les fondements scientifiques.

Dans le cadre de cette faible opportunité d'approche critique, les étudiants ne mettent pas en question le rôle de la science, notamment ses implications éthiques. Seuls quelques programmes optionnels (et peu prestigieux) au niveau du second cycle abordent la dimension morale des sciences ; peu d'étudiants y consacrent du temps.

Selon R.J. Hand, il est temps de valoriser à l'université une approche critique de la nature du savoir scientifique, des méthodologies et des aspects humains de la science qui ne peut être traitée comme moralement neutre.

D'après : HAND, Russel J. Science education : consensus versus critique. *Teaching in Higher Education*, oct. 1999, vol. 4, n° 8, p. 501-510.

RÉFLEXION CRITIQUE ET RÉFLEXION CONSTRUCTIVE

Dans la même revue, une seconde mise en perspective de l'activité critique dans les études scientifiques est proposée par R. Lundquist, spécialiste de l'enseignement des statistiques. L'auteur y développe l'idée que les pratiques pédagogiques courantes dans l'enseignement supérieur, censées stimuler la réflexion critique et la construction de compétences, ont souvent l'effet inverse. Il décrit une expérience d'enseignement des statistiques qui semble favoriser chez les étudiants une approche critique et constructive.

Le processus de passage d'un stade de connaissance à un nouveau stade n'est pas une simple addition d'expériences. Il comporte nécessairement une réflexion, une construction mentale. Mais les performances des étudiants sont mesurées d'après un ensemble de critères déterminés qui ont pour conséquence l'attribution d'un grade, et la Faculté s'intéresse plus aux résultats qu'à la façon dont les élèves ont obtenu ces résultats. Le thème débattu dans cet article est celui de l'apprentissage en tant que processus dans un dispositif éducatif centré sur les résultats. Beaucoup de professeurs d'université se plaignent d'une certaine superficialité de leurs étudiants qui cherchent simplement à satisfaire aux critères permettant de passer au cours suivant. Ces étudiants essaient d'équilibrer l'investissement (en travail et en temps) et les biens intellectuellement obtenus. Pour le spécialiste d'un secteur donné, cette attitude est frustrante mais on doit comprendre la logique de l'étudiant pour qui les ressources, notamment en temps, sont limitées et qui répond rationnellement aux exigences du système. Plutôt que blâmer les étudiants, mieux vaudrait revoir le système lui-même car la situation actuelle n'encourage pas ceux-ci à tenter des approches hasardeuses, à tirer des leçons "d'erreurs salutaires" qui seraient trop risquées en termes de diplômes.

Si la pensée critique permet de discerner les incohérences dans le raisonnement personnel ou dans des raisonnements exposés par d'autres, cette forme de "déconstruction" n'est qu'un élément de la construction du savoir : l'aptitude à établir des connexions entre divers éléments est également une dimension importante. Dans le cours de statistiques de base (destiné aux étudiants en sciences sociales et commerce), décrit par Lundquist, on a cherché à développer l'expérience des étudiants à partir de leurs difficultés. Les cours magistraux ont été réduits au profit de tâches initiées par les élèves. Les étudiants travaillent en groupe de quatre sur des notes de cours et des exercices donnés pour préparer la session suivante, avec l'aide ponctuelle du professeur. Des comptes rendus d'expériences et des devoirs d'élèves sont passés en revue et analysés par les pairs. Durant les activités, les professeurs observent quelles sont les difficultés les plus couramment rencontrées par les étudiants. Dans les salles d'informatique, les élèves travaillent à deux sur une série de questions, élaborent une solution écrite. Leur solution est discutée dès la session suivante par un autre groupe, et réciproquement. Lors de séminaires, des tâches plus complexes, aboutissant par exemple à l'élaboration d'un questionnaire sur un thème, sont élaborées en groupe de quatre étudiants, les propositions sont affichées sur des feuilles murales que les étudiants commentent en circulant d'un tableau à l'autre, avec l'aide du professeur. Ce travail n'étant pas officiellement évalué, les étudiants sont encouragés à tenter des approches différentes même si les solutions ne sont pas parfaitement satisfaisantes. Plusieurs niveaux d'apprentissage sont ainsi sollicités :

- au premier niveau, les étudiants s'efforcent de proposer une solution ;
- au deuxième niveau, les pairs discutent la solution proposée, apportant ainsi un feedback à l'étudiant

responsable de la tâche et améliorant du même coup leur propre perception du problème ;

■ au troisième niveau, les étudiants comparent leurs solutions à celle du professeur.

La discussion avec l'ensemble des étudiants permet d'aborder des points d'ordre plus général comme l'identification des stratégies les mieux adaptées et l'enseignement à tirer de ces confrontations.

Les étudiants d'abord déconcertés par la pluralité des solutions proposées et plutôt "critiques" deviennent ensuite plus "constructifs". Ils ont plus d'occasions d'apprentissage que lors d'un cours magistral : les explications du professeur arrivent après leur propre travail de résolution de problème.

Tous les étudiants ne tirent pas parti de cette stratégie : ils n'ont pas choisi ce cours de statistiques qui est un sujet obligatoire et ils sont habitués à centrer leur effort sur l'obtention de bonnes notes. Or le type d'activité collective présenté ici ne peut être noté individuellement. Ces sessions d'analyse critique sont cependant obligatoires et font partie

de l'ensemble des travaux pratiques donnant lieu à des crédits qui complètent l'examen écrit final.

En conclusion, l'auteur reconnaît que la réflexion critique est le fondement d'une capacité à établir des jugements sains. Mais il pense que c'est l'appréciation de l'élève d'après ses résultats plutôt que d'après ses processus de recherche qui incite les étudiants à éviter l'attitude critique. D'autre part, la dimension "déconstructive" de la critique doit être compensée par des éléments qui stimulent une pensée constructive. Dans l'exemple de cours décrit ici, les étudiants, libérés de la crainte d'une mauvaise note, ont pu apprendre à partir de leurs erreurs et de celles de leurs pairs, dans un climat constructif de collaboration. Bien que cette approche présente des difficultés de gestion du travail des participants, elle a permis d'améliorer sensiblement leur apprentissage des statistiques.

D'après : LUNDQUIST, Robert. Critical thinking and the art of making "good mistakes". *Teaching in Higher Education*, 1999, vol. 4, n° 4, p. 523-530.

FORMATION DES MAÎTRES : L'INSPECTION EST-ELLE FIABLE ?

A partir des années 90, caractérisées par une “culture de l'évaluation”, le gouvernement britannique a renforcé son contrôle de la qualité des services publics en inspectant plus fréquemment ces services et en publiant les résultats de ces inspections. Ces systèmes de contrôle externes ou pratiquement indépendants s'appuient sur des indicateurs de performances pour évaluer la gestion des Autorités locales, dans le but d'éclairer les décisions d'allocation de fonds et d'améliorer le service public. Ce contrôle externe constitue, en plus d'un acte de mesure de performance, un mécanisme par lequel l'État peut influencer sur la nature et le contenu des services rendus.

Les auteurs de l'article rappellent que, dans les écoles britanniques, les inspections sont plus fréquentes et plus approfondies que dans la plupart des autres pays. Cette évaluation de la qualité de l'enseignement a été étendue au niveau universitaire et complétée par un plan quinquennal d'évaluation de la recherche.

Dans ce cadre, la formation des futurs enseignants a également été soumise à des périodes d'inspection par l'OFSTED (*Office of Standards in Education*). Ces procédures soulèvent d'importants problèmes de fiabilité des techniques de mesure qualitative parce qu'elles conditionnent les répartitions de subsides ultérieures et la réputation des établissements inspectés. J. Campbell et C. Husbands examinent donc dans cet article le travail de l'OFSTED au niveau de l'inspection de la formation initiale des enseignants dans le cadre de l'Institut d'Éducation de l'Université de Warwick.

Contrairement aux inspections des écoles par le HMI (*Her Majesty's Inspectorate*), celles des Instituts de formation des maîtres ont une influence directe sur le financement et même sur le droit d'exercer de ces établissements (en accordant ou en refusant l'accréditation). Leur fiabilité peut être définie comme la

capacité de “retrouver les mêmes résultats lorsque les mêmes choses sont mesurées par d'autres personnes au moyen d'une autre instrumentation”.

Trois points sont associés à la notion de fiabilité des résultats : la convergence de vue de plusieurs observateurs, la représentativité des échantillonnages de comportement de classes et l'influence des observateurs sur ce qu'ils observent. Or l'OFSTED n'a pas rendu publiques ses stratégies en la matière.

Actuellement l'inspection de la formation initiale des enseignants s'effectue dans le cadre d'une série de normes d'évaluation contenant 160 éléments d'appréciation. Le principal indicateur de qualité de cette formation est la qualité de l'enseignement que le stagiaire délivre à la fin de son programme de formation. Mais les critères manquent souvent de précision : par exemple, les inspecteurs doivent vérifier si l'élève-maître “a compris combien l'apprentissage de l'enfant dépend de son développement physique, mental, social”. Et même des critères plus objectifs, comme celui de la connaissance d'un sujet précis, mettent en valeur certains aspects subjectivement valorisés dans la perspective d'un modèle d'enseignant “traditionaliste et expert”.

Une première enquête longitudinale de deux années sur la fiabilité des méthodologies de l'inspection a été lancée auprès d'élèves-maîtres de l'Université de Warwick en ce qui concerne la formation à l'enseignement du calcul et du langage de base. La modélisation statistique a permis d'estimer à 25 % la probabilité qu'un bon cours soit classé mauvais lors des inspections, dans le cas de cette étude de deux ans, qui n'est pas forcément généralisable. L'étude était centrée sur deux aspects très significatifs : les critères de jugement de la frontière entre passage et échec et l'interprétation des critères d'inspection par les différents inspecteurs. Le premier aspect est décisif puisqu'un service de formation des maîtres serait

jugé non conforme à la réglementation s'il accordait le certificat d'aptitude à des élèves-maîtres ne satisfaisant pas aux conditions exigées par le Ministère de l'éducation.

Les élèves-maîtres ont donc été classés par leur établissement pour diverses performances, selon quatre catégories :

- grade 1 : très bon ;
- grade 2 : bon ;
- grade 3 : passable ;
- grade 3 (sous-catégorie) : parmi les plus faibles, mais encore passable ;
- grade 4 : mauvais, échec probable.

Si un inspecteur donnait à un élève-professeur le grade 4 dans le cadre d'un cours et le formateur un grade supérieur, le grade 4, marque d'échec, était retenu pour ce cours. Lors de la deuxième année de l'enquête (1997-98), la définition de la catégorie 3 a été modulée, on a distingué les étudiants "capables de passer sans intervention particulière" et les élèves "en situation limite" qu'il était préférable, en cas de doute, de reclasser en catégorie 4. La conséquence de ces nuances d'interprétation fut que, durant la première année, un élève sur 56 (soit environ 2 % des élèves), a été classé en catégorie 4 et l'année suivante 13 élèves sur 50, soit environ 26 % l'ont été : une telle différence montre que les évaluations ne sont pas stables puisque les critères d'admission des étudiants dans ce programme de formation pédagogique étaient les mêmes pour la première et la deuxième année.

Par ailleurs, deux éléments amoindrissent la fiabilité des inspections. Le premier élément est l'époque de l'évaluation des performances de l'élève-maître : elle est faite par les inspecteurs six semaines avant la fin des cours, ce qui prive les stagiaires en situation limite d'une chance d'amélioration reconnue, d'autant plus que les jugements de l'OFSTED ne sont pas soumis à une pondération comme ceux des formateurs et des examinateurs. Le second inconvénient est la prise en compte incomplète du contexte scolaire dans lequel travaillent les élèves-maîtres : dans certaines classes et non dans d'autres, les enfants doivent passer des tests nationaux qui perturbent l'emploi du temps et parfois le comportement de ces élèves.

Les inspecteurs pensent pouvoir établir la compé-

tence des étudiants en jugeant ces perturbations, ce qui n'est pas assuré. L'inspectorat objecte qu'il utilise deux méthodes de régulation : des assemblées nationales de discussion après les inspections et l'illustration des critères d'évaluation, lors de la formation des inspecteurs ; mais ces méthodes de travail ne peuvent être examinées car elles ne sont pas publiées. De plus l'attribution de grades, de notes, à l'établissement formateur et à l'étudiant individuel ne correspond pas à des descriptions de niveau détaillées mais à des formules vagues. La durée et la nature de la formation spéciale des inspecteurs n'est pas précisée et, durant cette enquête de deux ans, de nombreux inspecteurs supplémentaires ont dû être recrutés et formés de façon hâtive. Cette pratique n'est pas un gage de fiabilité des inspections.

Dans la culture d'évaluation envisagée ici, du point de vue de l'État, l'inspection joue le rôle d'agent de gestion du marché (en l'occurrence, celui des fournisseurs de formation d'enseignants). Pour être efficace, cette gestion doit s'appuyer sur une instrumentation aussi rationnelle que possible et inspirant confiance aux diverses parties impliquées. Le cas de l'Institut d'Éducation de l'Université de Warwick étudié ici fait partie d'une minorité non négligeable d'établissements de formation dont la réputation et l'avenir professionnel ont été compromis par des évaluations discutables. L'employabilité des élèves-maîtres a également été mise en danger.

Il semble que l'on soit passé, au cours des années 90, d'un modèle d'inspection caractérisé par une "connaissance éclairée" permettant d'aider à la décision et d'améliorer la qualité de la formation à un modèle "techniciste" orienté vers le contrôle des prestataires de formation pédagogique et vers l'application de décisions sans dialogue critique. Les tensions entre une aspiration à l'amélioration du service grâce à l'évaluation et la réalité d'une inspection contraignante, imposant des normes, ne sont pas résolues.

D'après : CAMPBELL, Jill and HUSBANDS, Chris. On the reliability of OFSTED inspection of initial training : a case study. *British Education Research Journal*, Jan. 2000, vol. 26, n° 1, p. 39-48.

LA "PROFESSIONNALISATION" DU COLLÉGIEN DÉBUTANT

Cet article d'universitaires finlandais, fondé sur les données ethnographiques d'une étude intitulée "*Citizenship, difference and marginalization in school: with special reference to gender*", étudie particulièrement la façon dont les jeunes, entrant au collège (7^e année), sont mis en situation et se positionnent eux-mêmes en tant qu'"élèves professionnels", capables d'adopter la conduite adéquate, d'éviter d'être pris dans un conflit (à moins qu'ils ne s'y engagent volontairement). Les auteurs explorent le processus, à la fois banal et complexe, qui aboutit à un ordre social de l'école, généralement considéré comme allant de soi.

Les attentes de la société vis-à-vis de l'école sont contradictoires : d'une part celle-ci est censée éduquer les citoyens conformément à des règles établies, donc elle doit contrôler les élèves, d'autre part elle doit aussi être un lieu de changement social et d'émancipation des individus. Bien que l'autonomie et l'initiative des élèves soient un objectif déclaré, une routine scolaire se met en place dès le début de la scolarité. Les auteurs analysent ici les micro-pratiques de la vie quotidienne à l'école au cours des deux premières semaines de scolarité secondaire, correspondant à la 7^e année (âge 12-13 ans), dans deux écoles secondaires d'Helsinki.

L'une de ces écoles, au centre ville, a une population scolaire issue des classes moyennes, l'autre en banlieue très urbanisée, a une population de milieu ouvrier. Les observations et les interviews ont été menées pendant les leçons, les pauses, les événements particuliers. Cent leçons ont été observées, dont 30 premiers contacts entre un professeur et ses nouveaux élèves. Parfois, plusieurs chercheurs suivaient la même leçon, pouvant ainsi confronter leur vision de la vie d'une classe, à partir d'une approche féministe, constructionniste, post-structuraliste ou matérialiste. L'attribution et l'appropriation d'une

place dans l'école, qui met en cause l'enseignement/apprentissage, la discipline, les cultures des jeunes, les dimensions spatiale et physique ont été examinées. Les multiples facettes de la professionnalisation sont développées dans trois contextes : le contexte formel (les programmes, la hiérarchie, la discipline), le contexte informel (l'interprétation des règlements, le développement d'une hiérarchie non officielle, les interactions sociales), le contexte physique (le mouvement, l'incarnation de l'élève "professionnel").

Au niveau de l'école officielle, les règlements de l'établissement sont communiqués aux élèves, dès le premier jour. Les professeurs insistent plus sur la mise en place d'une organisation, d'un ordre que sur les processus pédagogiques. La façon d'évaluer la conduite et les performances est clarifiée car elle influe sur l'émotivité des élèves. Les règles sont justifiées rationnellement par les professeurs (par exemple en laboratoire, l'interdiction de courir, de jeter quelque chose, l'obligation de porter des blouses pour des raisons de sécurité ; l'obligation de lever la main pour répondre afin de laisser à chacun l'occasion de s'exprimer...). Les interdits sont nuancés pour ne pas créer de tension, au premier abord. Des instructions très précises sont données sur la présentation du travail. L'autorité, le savoir sont du côté du maître et du manuel scolaire (ce dernier revêt une grande importance en Finlande). Le principe de la répétition est appliqué aux conseils banals. Il reste peu de place pour l'initiative des élèves en ce qui concerne les contenus et les méthodes d'apprentissage, malgré l'objectif officiel de "donner un rôle actif à l'élève". Ce deuxième objectif est remis à plus tard, "après l'installation du quotidien scolaire" explique un professeur en manière d'excuse.

L'établissement d'un ordre hiérarchique est également une priorité pour le professeur qui ne doit pas

laisser s'instaurer une autre loi que la sienne. Le processus, non explicite, est interactif. Les professeurs appliquent souvent "une fausse démocratie" pour contrôler la parole. Bien qu'il n'y ait pas de différence systématique entre les femmes et les hommes professeurs, ces derniers ont plus tendance à établir leur autorité en faisant montre de leur force, ce qui suscite l'admiration des élèves masculins. Les enseignantes sont moins facilement admirées, sauf si elles sont brillantes en informatique.

Si, durant les deux premières semaines, les différences de milieu social ou d'origine ethnique ne sont pas soulignées, les professeurs insistent sur la différence entre les écoles et la leur, entre les classes, entre les groupes à l'intérieur des classes et entre les performances scolaires (lors des tests d'entrée qui, bien que purement informatifs et n'influant pas sur la notation ultérieure, classent l'élève dans une hiérarchie de capacité scolaire). Une différenciation par le sexe s'instaure discrètement.

Au niveau informel (culture de l'école, cultures des élèves, interactions, discussions spontanées...) des rapprochements et des différences se construisent également. Au moment de la formation des classes, les élèves sont préoccupés d'être placés dans la même classe que d'anciens camarades de leur école primaire d'origine et constituent des groupes de même sexe : des relations sociales, d'appartenance et d'exclusion se construisent. Les échanges entre les deux sexes s'établissent ensuite, non sans risque de moqueries. A ce moment les élèves "vedettes" de la classe se distinguent, plus ou moins consciemment, par leur style vestimentaire, leur prise de parole, voire leur insolence. Parfois, cette domination a un fondement de supériorité socio-économique. Dans l'école de milieu ouvrier, un élève de style un peu voyou est considéré par ses pairs plutôt comme un boute-en-train que comme un "anti-scolaire", ce qui rend sa conduite également plus acceptable pour les professeurs. Ces négociations concernant le positionnement des élèves sont parfois âpres, certains garçons tentent de dominer, en gagnant le soutien du professeur par de nombreuses interventions en classe, en intimidant les autres élèves par la raillerie. Les filles sont beaucoup plus rarement admises parmi les "fortes personnalités" de la classe. Les élèves solitaires se discernent dès les premières semaines :

privés de l'aide du groupe aux moments de tension, ils sont vulnérables ; "invisibles", s'ils se glissent à la marge d'un groupe, ils risquent d'être la cible de moqueries. Les filles sont plus souvent dans ce cas, ce qui explique leurs grands efforts pour se faire des amies. Lorsque les schémas sociaux se déstabilisent (en raison d'incidents divers), les élèves dominants parviennent en général à maintenir leur position, les élèves solitaires risquent de devenir encore plus isolés. L'âge est aussi un élément de différenciation : les bizuts, pour être admis comme membres de l'école, passent par un certain rituel d'humiliation.

Dans cette culture informelle, les professeurs conscients des tensions entre élèves *nouveaux* et *anciens* accentuent leur surveillance et font un effort de médiation. Les élèves brimés évitent cette médiation, pour ne pas être exclus de la culture étudiante. Tandis que dans l'école officielle, les professeurs se différencient hiérarchiquement des élèves, au niveau informel, ils tentent de se rapprocher des élèves, par exemple en créant une certaine connivence avec les élèves de leur sexe (par de menus passe-droits, par des plaisanteries spécifiques...). La part laissée aux schémas informels est variable selon les écoles. Le bizutage, les brimades sont plus ou moins fortement réprimés. Tandis que l'école officielle différencie les élèves en termes de grades, de performances, dans la sphère informelle, ceux-ci doivent marquer leur position grâce à des dons verbaux ou physiques, à des aptitudes sociales, des soutiens amicaux.

L'école, en tant que lieu physique, façonne d'autre part l'usage du temps et de l'espace. Les élèves nouvellement arrivés dans l'école sont canalisés vers les lieux appropriés au moment approprié. L'entrée dans la salle de classe, dans le bureau des professeurs ou du directeur est codifiée, ainsi que le placement des élèves dans la salle de classe. En début d'année, professeurs ou élèves peuvent se tromper de classe, les élèves peuvent tester la capacité du professeur à reconnaître et situer "ses" élèves, "sa" classe. Les jeunes timides comptent sur les plus assurés pour se diriger "au bon endroit".

Dans les cours de récréation, les enfants solitaires longent les murs, les plus assurés se placent au milieu et en groupes ; les garçons accaparent l'espace, au détriment des filles et des garçons placés bas dans la

hiérarchie masculine : la différenciation sexuelle est visible. L'influence de la classe sociale sur l'appropriation de l'espace, plus subtile, n'est pas observable au cours des deux premières semaines. L'utilisation de l'espace est à la fois contrôlée et objet d'initiative individuelle de la part des jeunes.

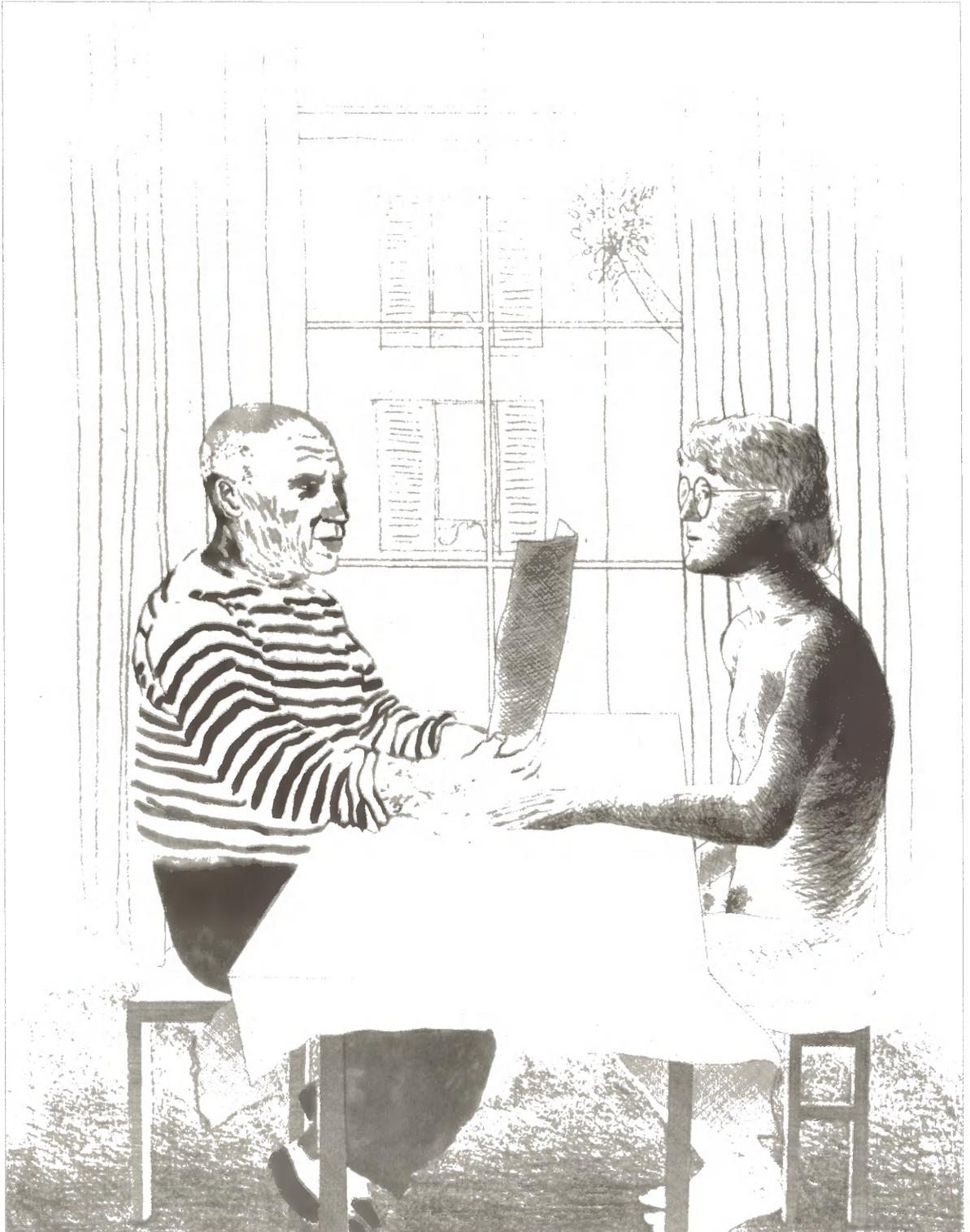
La planification de l'emploi du temps – durée des cours, moments de pause, ponctualité – fait également partie de l'intégration dans la culture de l'école. L'objectif de continuité des activités est en contradiction avec le système d'interruption brutale, par une sonnerie. La notion de durée d'une leçon est subjective (il reste "encore" cinq minutes ou "seulement" cinq minutes). Les élèves peuvent tenter de contrôler ce temps, de trouver des prétextes pour sortir, mais on n'observe pas de résistance durant ces deux premières semaines. La différenciation par le sexe est visible dans les initiatives individuelles pour gérer le temps : davantage de garçons négocient un délai pour terminer une tâche et, parmi eux, les élèves "vedettes" se mettent en valeur lors de ces négociations.

Le contrôle du mouvement et de la voix, du bruit des élèves, fait également partie de la dimension physique de l'école. Le professeur limite les déplacements des élèves dans les classes, la quasi-immobilité est imposée durant certains moments. La sonnerie signale la rupture d'un certain ordre social (la récréa-

tion). Certains élèves restent près de l'entrée du bâtiment, sous la protection de l'école officielle (les professeurs). La voix, le bruit sont également un élément permettant aux élèves d'exercer leur action individuelle. Le silence (la non-réponse) et le bruit (la réponse criée, le bruit répétitif) sont une action ou une réaction en relation avec l'école officielle. Certains élèves masculins caricaturent la voix des professeurs féminins. Le comportement du corps, le style vestimentaire (par exemple, le retrait des casquettes) sont également symboliques du passage du milieu informel au milieu officiel scolaires.

La première rentrée à l'école secondaire est une période sensible, génératrice d'anxiété et d'incertitude pour certains élèves qui doivent trouver leur place, s'adapter aux professeurs. C'est une période où les hiérarchies informelles, les liens amicaux se font, se défont ou se renforcent, où les pratiques éducatives sont centrées sur le contrôle préalable aux politiques favorisant l'autonomie, l'initiative de l'élève, futur citoyen.

D'après : GORDON, Tuula, LAHELMA, Elina, HYNINEN, Pirkko, METSO, Tuija, PALMU, Tarja and TOLOINEN, Tarja. Learning the routines : "professionalization" of newcomers in secondary school. *Qualitative Studies in Education*, Nov.-Dec. 1999, vol. 12, n° 6, p. 689-705.



David Hockney "The artist and Model" 1973-74. Etching in black, 29 1/2 x 22 1/2". © David Hockney.