

L'école obligatoire en question [suite]

Autor(en): **Schindler, D. / Poggia, E.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **55 (1982)**

Heft [6]

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-852072>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

L'école obligatoire en question

Où en est-on avec les problèmes et les réformes scolaires dans les pays de l'OCDE?

D. Schindler / E. Poglia

2. La structure et la coordination des différentes phases de l'enseignement obligatoire

2.1 Une éducation préscolaire: pour qui et pour quoi?

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la fréquentation d'institutions préscolaires (garderies, écoles maternelles, écoles enfantines) augmente rapidement et atteint près du 100 pour-cent en dernière année préscolaire.

On enregistre par exemple:

- en Belgique: une fréquentation de 70 pour-cent des enfants de 2 à 4 ans, 90 pour-cent de 4 à 5 ans et presque 100 pour-cent de 5 à 6 ans;
- aux Pays-Bas et aux Etats-Unis: 90 pour-cent des enfants de 4 à 5 ans;
- en Espagne: 75 pour-cent des enfants de 4 à 5 ans.

Force est de constater qu'il existe aujourd'hui une très forte demande pour une éducation préscolaire, surtout dans les années précédant immédiatement l'enseignement obligatoire.

On notera à cela deux raisons principales:

- a) le besoin et/ou la commodité pour les parents qui travaillent
- b) une conception nouvelle de l'éducation et de l'«épanouissement» de l'enfant en dehors de la famille.

D'une manière générale, les pouvoirs publics des différents pays sont convaincus des effets stimulants des écoles préscolaires («premier apprentissage social et mental»), en particulier pour les enfants «défavorisés», et répondent ainsi positivement à cette demande.

Cependant, certaines questions restent ouvertes quant à:

- la nécessité d'un abaissement du début de la scolarité obligatoire (pour tous les enfants ou éventuellement pour les enfants «défavorisés» afin qu'ils puissent combler leur handicap de départ)
- la délimitation du «champ d'action» de ces élèves face aux parents «qui ne veulent pas que des gens de métier élèvent leurs enfants»
- la conception d'une éducation préscolaire en fonction ou non de l'enseignement obligatoire (voir chap. 2.3.).

2.2. L'enseignement obligatoire et la sélection: options et tendances actuelles

Depuis la fin de la dernière guerre mondiale, la plupart des pays de l'OCDE remettent en question leur organisation scolaire à partir du principe de l'égalité des chances et de l'école polyvalente.

De «l'école sélective» dès le début de l'enseignement secondaire à «l'école unique» pour tous les enfants de tous les âges, on peut noter dans les pays de l'OCDE diverses options et différents degrés de réformes scolaires:

«Certains autres pays de l'OCDE, par exemple la *République fédérale d'Allemagne* et l'*Autriche*, ne se sont pas encore nettement engagés dans la réorganisation des écoles afin de les rendre polyvalentes tout au long de la scolarité obligatoire. En République fédérale d'Allemagne, où la plupart des «Länder» appliquent une sélection à l'âge de dix ans pour le passage de l'école unique à la «Real-

schule» ou au gymnase, un débat public s'est ouvert sur la coordination des programmes d'études des divers types d'écoles, ainsi que sur le principe même d'une sélection aussi précoce et sur la validité des critères utilisés à cette fin.»

«En *Belgique*, où les écoles secondaires sont soumises à une 'première réorganisation' en vue de les rendre polyvalentes, la structure actuelle des programmes d'études ressemble à maints égards à celle qu'ils présentaient en France avant la réforme Haby la plus récente: à leur entrée à l'école secondaire, les élèves s'inscrivent dans la section A, plus «classique», ou dans la section B, moins classique, qui conduit à une formation professionnelle, et les différences entre les programmes des deux sections vont en augmentant d'année en année jusqu'à la fin des études secondaires. En troisième année du premier cycle de l'école secondaire (quatorze ans), environ 56 pour-cent de l'emploi du temps sont consacrés à un tronc commun de matières étudiées par tous les élèves, alors qu'à seize ans, cette proportion est ramenée à 25 pour-cent seulement.»

«Au *Royaume-Uni*, en revanche, les discussions portent aujourd'hui sur la manière dont devrait être défini un tronc commun de matières obligatoires pour tous les élèves, ou sur le degré auquel le système d'examens devrait être simplifié à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. A l'heure actuelle, les programmes d'études en Angleterre et au Pays de Galles sont fortement différenciés pour les élèves de quatorze à seize ans, puisque certains d'entre eux se préparent aux examens classiques du «ordinary level» (niveau 0) dans les matières particulières en vue d'obtenir le «general certificate of education» (diplôme de fin d'études secondaires), alors que d'autres ne se préparent à aucun examen.»

«La *France* a terminé depuis peu sa réorganisation avec l'instauration de la polyvalence dans le premier cycle des études secondaires: elle a tout d'abord remplacé les établissements distincts par le «collège d'enseignement secondaire», qui, depuis les réformes Haby, est désigné sous le nom de «collège» ou de «collège unique»; ensuite, elle a remplacé les sections ou «fillières» distinctes de CES par un vaste programme de tronc commun qui sera enseigné officiellement dans des classes groupant des élèves d'aptitudes différentes et complété par des matières à option.»

«La *Suède* a institué l'enseignement polyvalent jusqu'à seize ans entre 1950 et 1970, suivie de près par la *Norvège*, qui a également prolongé la durée de l'enseignement unique pour tous et porté à seize ans l'âge de la fin de la scolarité obligatoire. Le tronc commun du programme pour les élèves de treize à seize ans occupe de 86 à 82 pour-cent de l'emploi du temps, et en Norvège, ce très important tronc commun de matières est enseigné dans des classes qui groupent toutes des élèves d'aptitudes différentes.»

«Les *Etats-Unis* d'Amérique furent les premiers à mettre au point, dans la seconde moitié du XIXe siècle, un système ininterrompu d'écoles élémentaires et d'écoles secondaires polyvalentes qui répondait à l'idéal égalitaire d'une école unique. A partir du moment où, au XXe siècle, les établissements polyvalents d'études secondaires du deuxième degré commencèrent à se généraliser, de nombreuses options facultatives furent incluses dans leurs programmes, conformément à un autre idéal largement prôné, celui du libre choix individuel.»

En *Italie*, l'école unique jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est depuis un certain temps devenue réalité (et le même processus est engagé pour le secondaire du deuxième cycle).

Les autorités *australiennes* signalent qu'il existe un refus assez général des classes à sélection continue et que, en général, les écoles cherchent à prendre en

compte les capacités d'acquisition des connaissances de chacun des élèves de la classe par la méthode des petits groupes, surtout dans les matières de base.» Par ailleurs, certains pays ont associé au mouvement de l'école unique d'autres innovations, telles que:

- «l'école destinée à toute la collectivité», proposant aux habitants de tous les âges une gamme de services qui touchent aussi bien des domaines scolaires qu'extrascolaires (santé, loisirs, sport, etc.)
- les «écoles magnétiques» (nom inspiré par leur attrait dans la population, notamment aux Etats-Unis et en Scandinavie), écoles parallèles, administrées par des parents et des enseignants selon leurs propres principes (programmes, méthodes, gestion, etc.) reconnues par les pouvoirs publics.

Au-delà de cette diversité, correspondant à différentes tendances culturelles et politiques (égalitarisme, élitisme, individualisme, collectivisme), on peut mettre en évidence la place que le programme de l'école unique (ou des écoles parallèles) réserve encore à la diversité et au libre choix et qui souligne la force de valeurs individualistes dans toute organisation scolaire.

2.3. Le passage entre les différents degrés de l'enseignement obligatoire: une harmonisation difficile

2.2.1. Du préscolaire à l'école primaire

«Si l'enseignement préscolaire se caractérise par un programme qui met l'accent sur des expériences et des activités spécifiques et générales destinées à de jeunes enfants, le programme de l'enseignement primaire est divisé en matières.»

Du fait que l'enseignement préscolaire et l'enseignement obligatoire diffèrent aussi bien par leurs buts que par leurs méthodes, la question de leurs relations et de l'harmonisation du passage de l'un à l'autre se pose, et l'on peut distinguer à ce propos deux tendances:

a) l'enseignement préscolaire comme lieu de transition:

«... l'école maternelle doit d'abord assurer la transition la plus harmonieuse possible entre le milieu familial (ou son substitut) et l'institution scolaire.»

b) l'enseignement préscolaire comme lieu d'intégration à l'enseignement obligatoire: il en découle le principe de «l'intégration des écoles maternelles et des écoles primaires dans un processus éducatif unique et continu». Notons que les Pays-Bas ont d'ailleurs décidé de fusionner ces deux «écoles» et de créer une école unique pour les enfants de 4 à 12 ans.

Alors que l'on semble d'accord sur le principe du lien entre ces deux types d'enseignement, les hésitations surgissent quant à l'institutionnalisation de l'école préscolaire (abaissement de l'âge du début de la scolarité obligatoire) et à son degré d'adaptation à l'enseignement obligatoire. Hésitations qui, dans la plupart des pays, n'ont pas encore dépassé le cap de la discussion «sur les efforts destinés à aplanir le passage des établissements préscolaires à l'école primaire et tout particulièrement à réduire le nombre d'enfants qui ont du mal à apprendre parmi les élèves de six et sept ans».

2.2.2. De l'école primaire au «secondaire du premier cycle», en tenant compte de la question d'un enseignement avec ou sans filières

Le passage de l'école primaire à l'école secondaire signifie aussi bien pour les élèves que pour les enseignants des changements importants a) de milieu (école plus grande, à structure plus compliquée), b) de programme (division en disciplines), c) de méthode (un enseignement spécialisé pour chaque discipline).

Malgré des mesures, telles que le «système des maisons» au Royaume-Uni ou le maintien d'un maître de classes, chargé d'enseigner 2 à 3 matières pendant les premières années du secondaire du premier cycle (ce système est d'ailleurs pratiqué dans plusieurs pays), il ressort que l'harmonisation du passage entre ces deux degrés d'enseignement est plus difficile à réaliser dans un système «à filières» que dans un système d'«école unique». Au point de pouvoir devenir, comme en Turquie, l'un des motifs déterminants pour l'adoption d'un système uniforme d'enseignement de base d'une durée de huit ans.

«Etant donné cette distorsion entre l'école primaire et moyenne, les programmes et l'administration de ces écoles ne présentaient aucun parallélisme. Les élèves qui poursuivent leurs études à l'école moyenne ont des difficultés à s'adapter à ce nouveau système d'enseignement et d'apprentissage.»

Si la coordination des programmes et des méthodes reste le problème épineux des systèmes d'enseignement «à filières», l'instauration d'un enseignement polyvalent avec «un programme à études uniques» en soulève d'autres, notamment:

- la nature et le volume des options à proposer
- la conciliation, dans les classes hétérogènes, entre les besoins des élèves qui poursuivront des études de 2ème cycle et de ceux qui quitteront l'école
- le mode de sélection à instituer à la fin de l'enseignement obligatoire.

2.4. Le passage des élèves d'une région à l'autre ou d'un établissement à l'autre

Les problèmes posés par ce type de passage sont d'une nature très différente de ceux mentionnés précédemment; néanmoins, il nous a paru intéressant de les mentionner, étant donné leur importance dans notre pays.

Dans les pays où les autorités scolaires jouissent d'une grande autonomie pour l'élaboration de leurs programmes, ces passages constituent des problèmes importants:

«Les élèves qui changent d'établissement soit parce qu'ils passent à un niveau supérieur, soit parce qu'ils s'installent dans une autre région, risquent de se heurter à des difficultés qui ont des conséquences fâcheuses pour leurs résultats scolaires. En effet, l'organisation des établissements ainsi que les programmes d'études et d'examen diffèrent d'une région à une autre au Royaume-Uni. A cela s'ajoute le fait que, même dans la circonscription d'une autorité scolaire donnée, les établissements peuvent appliquer des méthodes différentes qui rendent difficile pour les élèves le passage de l'un à l'autre.»

Il est évident que les pays dont les systèmes d'enseignement varient d'une région à l'autre ont un effort supplémentaire à fournir en matière de coordination scolaire, en envisageant notamment d'adopter

«des dispositions pour rendre les programmes homogènes, pour encourager les professeurs des établissements dans lesquels les élèves font normalement leurs études successives à entrer en relation entre eux, et de prendre des mesures afin que les enfants puissent facilement changer d'école lorsque leurs parents déménagent à l'intérieur d'une même circonscription scolaire».

2.5. Au-delà des structures, des programmes et des méthodes:

le «programme caché»

Alors que structures, programmes et méthodes sont mis au centre du débat, on en arrive souvent à oublier qu'il existe, à l'intérieur d'une classe, tout un jeu de relations sociales qui traversent la vie scolaire et la déterminent en grande partie.

C'est ce que Mr. Jackson nomme, dans son ouvrage intitulé «Life in Classroom», le «programme caché» qui porte sur divers apprentissages, tels que:

Apprendre à vivre en groupe

Apprendre à accepter d'être jugé par autrui

Apprendre à se comporter de façon à plaire à la fois au maître et aux condisciples

Apprendre à se différencier des autres

Apprendre avec ses condisciples ce qu'il faut faire pour ralentir ou accélérer la cadence à laquelle le maître présente le programme d'études officiel.

Le programme caché ne se limite pas nécessairement à ces quelques rubriques. On peut se demander, par exemple, si la ponctualité fait partie du programme caché ou du programme officiel. En généralisant, le «programme caché» peut être défini comme «... un programme occulte que chaque élève (et chaque maître) doit maîtriser pour faire correctement son chemin à l'école. Les exigences qui découlent de cet aspect de la vie scolaire sont parfois incompatibles avec celles du programme d'études «officiel» qui est celui auquel les enseignants ont toujours accordé le plus d'attention. Toutefois, comme on pouvait s'y attendre, il existe de nombreux liens importants entre ces deux programmes... Bien plus: nombre de récompenses et de punitions qui semblent être données en fonction de la réussite ou de l'échec dans les études, sont en réalité largement déterminées par le degré auquel les élèves parviennent à assimiler le programme caché.»

3. Réformes et résistances au changement

3.1. Réformes et mode de fonctionnement centralisé ou décentralisé

Toute réforme scolaire implique normalement un contrôle des nouveaux objectifs visés par l'instance politique, administrative ou pédagogique qui a décidé de la mise sur pied de la réforme et une intégration de ces objectifs dans la pratique quotidienne des écoles. Intégration possible dans la mesure où les groupes concernés (enseignants, parents, élèves, autorités locales) sont convaincus de sa valeur et décidés à la mettre en pratique, malgré la tension et l'incertitude qu'elle peut provoquer.

Or, si l'on prend comme point de référence l'une des préoccupations majeures de nombreux pays de l'OCDE – la réforme de la structure des écoles secondaires et ses programmes d'études (école unique, classes hétérogènes, etc.), on se rend compte que les résistances au changement sont nombreuses et se situent à plusieurs niveaux:

- a) des parents «qui continuent à attacher une importance fort exclusive aux acquisitions cognitives et, dans le concret, manifestent un intérêt trop peu affirmé pour le développement de la personnalité globale de leurs enfants»;
- b) des enseignants qui souvent «doutent que les méthodes recommandées pour des classes hétérogènes (enseignement individualisé, travail de groupe, etc.) conviennent vraiment et qu'elles puissent effectivement être mises en pratique», et qui, d'une manière générale, «sont très sceptiques au sujet de la valeur pédagogique des conseils que leur prodigent les spécialistes de l'administration centrale»;
- c) du milieu scolaire local, dans la mesure où «la tradition d'autonomie dont sont empreints les établissements et les autorités scolaires locales résiste à des réformes imposées par le pouvoir central».

Tenant compte de ces résistances, la réponse à la question sur la centralisation ou la décentralisation de la gestion des réformes scolaires ne peut être qu'ambiguë. En effet:

- d'une part, il semble qu'«une politique de décentralisation qui réduirait le pouvoir des autorités extérieures à l'école (centrales) aura pour effet de renforcer le statu quo» (vu les résistances mentionnées ci-dessus) et que «l'application de modification de cet ordre à tout le système scolaire ne pourra résulter que d'une décision prise par les autorités gouvernementales»,
- d'autre part, on affirme souvent que des transformations imposées par le pouvoir central ne seront guère utiles pour l'enseignement», et que de toute manière le programme est vaste et plus on cherche à l'adapter aux besoins de chaque élève, moins il sera possible de le soumettre à des prescriptions centrales».

Il est par ailleurs clair que «le concours des enseignants et de la collectivité locale est indispensable au niveau de la diffusion et de l'application des nouvelles méthodes pédagogiques».

Comme on le voit, il est bien difficile de trancher entre «centralisation» et «décentralisation» en matière de réformes scolaires, mais il est permis de penser que «dans l'enseignement, au contraire (par opposition aux produits dont l'efficacité peut être nettement établie, comme celle des médicaments, constatée par les médecins), l'efficacité d'une démarche donnée variera très profondément selon la situation. Elle ne peut en aucun cas être évaluée rapidement et avec certitude».

3.2. Des méthodes pédagogiques plus souples et la «baisse» des connaissances élémentaires

Suite aux réformes des systèmes scolaires, on assiste aujourd'hui dans plusieurs pays, par exemple aux Etats-Unis, en Scandinavie, en République fédérale d'Allemagne) au développement de mouvements de critique et d'inquiétude quant à la «baisse» des connaissances élémentaires:

«Après avoir largement mis à l'essai plusieurs genres de programmes pendant une dizaine d'années, on est maintenant tout aussi largement convaincu que l'acquisition des notions élémentaires doit conserver une place primordiale dans l'enseignement obligatoire.»

«Certains pédagogues et parents sont d'avis que les écoles doivent en revenir à l'enseignement des connaissances rudimentaires, autrement dit aux classes rigoureusement organisées et à une discipline sévère.»

Cette réaction apparaît surtout dans l'enseignement secondaire et plus particulièrement chez certains enseignants du niveau post-obligatoire. Il est intéressant de noter que ces critiques tendent à devenir «un réquisitoire contre les nouvelles méthodes pédagogiques, les programmes d'études» et plus généralement le climat scolaire:

«Les enseignants s'occupent-ils comme il convient de l'apprentissage . . . des diverses matières, étant donné d'une part les multiples activités auxquelles se livre l'école, et d'autre part, le climat de grande liberté qui y règne? L'école ne s'attache-t-elle pas trop à l'amusement des élèves et pas assez au travail?»

«Le souci de mieux axer l'enseignement sur l'élève a conduit également à un excès d'indulgence et à un abaissement des exigences scolaires, qui ne contribuent guère à préparer les jeunes pour la vie. C'est pourquoi on préconise, dans certains milieux, une pédagogie qui oblige l'élève à une plus grande discipline.»

Ce mouvement se caractérise donc généralement par un certain retour à une pé-

dagogie plus «ferme». On notera encore que, malgré les nombreuses recherches entreprises à ce sujet, aucun avis unanime n'a pu se dégager.

4. Le principe de l'égalité des chances reste un objectif à atteindre

4.1. La liaison avec la structure de l'école

L'approche courante met l'égalité des chances en rapport direct avec la structure de l'enseignement obligatoire (filière unique ou non par exemple). Il faudrait à ce propos signaler ce qui suit:

- D'une part, généralement, même si le principe des classes hétérogènes est adopté, sa mise en pratique reste problématique: «en 1976, 35 pour-cent seulement des écoles anglaises polyvalentes dispensaient tout leur programme dans des classes d'aptitudes hétérogènes en première année d'études secondaires (qui correspond normalement à l'âge de onze à douze ans), et 2 pour-cent seulement de ces établissements avaient réussi à constituer pleinement des groupes d'aptitudes hétérogènes pour la plupart des matières enseignées jusqu'à l'âge de seize an».
- D'autre part la réalité se présente de manière plus ambiguë que ce que prévoyaient les principes dont s'inspirait la réforme: selon le rapport national suédois, par exemple «les inégalités persistent entre les classes sociales tout comme entre garçons et filles lorsque les élèves demeurent libres de choisir entre les diverses options qu'offre l'école polyvalente» et «ces inégalités ne changent pas beaucoup quand la sélection est remplacée par des options facultatives».

4.2. Classes spéciales et de rattrapage ou intégration dans l'école ordinaire

Deux options (parfois complémentaires, parfois contradictoires) sont actuellement envisagées pour lutter contre l'inégalité des chances qui touche les enfants ayant des problèmes intellectuels, physiques, psychologiques, sociaux:

- créer des classes spéciales pour ces élèves (et leur accorder une aide financière)
- inclure tous les enfants dans une même classe, quelles que soient leurs aptitudes ou leurs caractéristiques culturelles et sociales.

a) Quant au système des classes spéciales et de rattrapage, pratiqué encore dans la plupart des pays, sous des formes et à des degrés divers (allant du programme complémentaire intégré à l'école à la création de classes spéciales), il semble que l'on essaie de pallier aux difficultés inhérentes à ce système (sentiment d'échec et d'exclusion des élèves «handicapés») en donnant une interprétation plus large à la notion de «succès». Dans ce sens «le système d'enseignement doit faire progresser les individus en fonction de leur réussite et non les sélectionner en fonction de leurs échecs». D'autre part, «La classe de rattrapage n'est pas un dépotoir pour les élèves «en difficulté» qu'il faut séparer des autres pendant toute l'année scolaire. En fait, le terme de «classe» est impropre car les groupes d'élèves ayant des difficultés changent constamment».

Cependant, on constate que cette «ouverture» n'est par partout réalisée et qu'elle dépend de facteurs importants, tels que la formation des enseignants, la souplesse des programmes, la structure des classes, etc.

b) Il semble indiscutable que la perspective de l'intégration des enfants qui souffrent de certains handicaps dans les classes normales tend à s'affirmer (par

ailleurs la notion même de handicap est relativisée). Plusieurs pays ont sanctionné cette évolution en faveur de l'intégration en milieu scolaire par des textes législatifs.

4.3. *Les répercussions «a contrario» des nouvelles méthodes pédagogiques*

Certains aspects des nouvelles méthodes pédagogiques suscitent en effet quelques réflexions, dans le sens où

«Certains enseignants pensent que le changement de leur rôle offre plus de possibilités d'apprentissage, d'épanouissement personnel et d'éducation sociale aux élèves les plus doués intellectuellement et venant des meilleurs milieux sociaux, mais moins de chance aux élèves moins favorisés – ce qui est en fait exactement le contraire des intentions des réformes de l'enseignement.»

D'autre part par exemple, une étude faite en Suède sur l'évaluation d'un enseignement individualisé en mathématiques, aboutissait à la conclusion que «les élèves les moins doués et qui s'intéressaient le moins à l'étude prenaient plus de retard encore par rapport aux autres lorsqu'on leur appliquait des méthodes et un matériel didactique qui visent à individualiser l'acquisition des connaissances et à transformer l'enseignant instructeur en un organisateur et un pourvoyeur de moyens».

Ainsi, il apparaît que certains aspects des nouvelles méthodes pédagogiques – considérées dans plusieurs pays comme adaptées aux classes hétérogènes et comme un instrument «d'intégration» – peuvent se révéler contraires au principe de l'égalité des chances.

Mais il est nécessaire de noter ici que, faute d'études suffisamment représentatives à ce sujet, on en est encore aujourd'hui au stade des «impressions».

4.4. *Le problème des minorités ethniques*

Dans tous les pays, le problème de l'éducation des enfants de culture et de langue différentes se pose pratiquement en terme de compromis entre un enseignement spécialisé (en fonction de leur culture par exemple) et leur insertion dans la société (le problème de l'égalité de leurs chances scolaires et professionnelles joue aussi un rôle considérable dans ce contexte).

Soulignons que le degré de ce compromis peut varier selon le nombre et l'importance des minorités ethniques établies dans un pays, et rejoint la question plus vaste du pluralisme culturel. Est-ce que ce pluralisme culturelle doit affecter l'enseignement? Telle est la question qui semble se poser aux pays qui ont connu, dans les années 50, une arrivée massive de travailleurs étrangers (Etats-Unis, République fédérale d'Allemagne, Suisse, etc.).

A ce propos, on peut noter que les Etats-Unis ont donné une réponse favorable à cette option, en adoptant en 1974 la loi sur l'enseignement bilingue («Bilingual Educational Act») qui prônait une politique de diversification culturelle dans l'enseignement en partant des constatations suivantes:

- de nombreux enfants n'ont qu'une connaissance imparfaite de l'anglais;
- parmi ces enfants, plusieurs ont un patrimoine culturel différent de celui des personnes anglophones;
- c'est essentiellement de la langue et de son patrimoine culturel que se sert un enfant pour apprendre;
- par conséquent, de nombreux enfants dont la connaissance de l'anglais est imparfaite ont des besoins d'instruction auxquels les méthodes et les techniques de l'enseignement bilingue pourraient répondre;

- en outre, les enfants dont les connaissances de l'anglais sont limitées... ont tout à gagner à utiliser pleinement les ressources de langues et de cultures différentes...

D'autres pays (dont la Suisse) ont également opté pour l'intégration des enfants de migrants dans les classes normales, parfois en adjoignant à l'enseignement normal quelques heures hebdomadaires de «langue et culture du pays d'origine». Au-delà de la question de légalité des chances et du pluralisme culturel, il faut également mentionner certains facteurs importants, pouvant influencer une prise de décision en matière d'enseignement:

- la composition des minorités ethniques (arrivés récents ou minorités de 2ème et 3ème génération)
- leur plus ou moins forte concentration dans certaines régions (ou quartiers), c'est-à-dire dans certaines écoles, avec le danger évident qu'elles soient de plus en plus coupées de la «culture dominante»
- la politique générale vis-à-vis de l'immigration
- l'existence ou non de minorités ethniques et linguistiques indigènes.

Buchbesprechungen

*Berthold Gerner: **Schulalltag verändern!***

Schulklima und Schülererwartungen, 129 S., kart., DM 16.80.

Das Buch wendet sich unmittelbar an den Lehrer in der Praxis. Es will ihm beim Bemühen helfen, die Erwartungen der Schüler kennenzulernen, zu verstehen, zu beurteilen und ihnen so gut wie möglich gerecht zu werden, um auf diese Weise eine bessere Lernsituation zu erreichen. Die dazu vorgelegten Praxishilfen sind wirklichkeitsnah und detailliert dargestellt, so dass wohl jeder Lehrer versuchen kann, die eine oder andere Form in seiner Klasse selbst zu erproben.

*Max Feigenwinter: **Texte lesen – Mit Texten arbeiten – Texte erleben.*** Verlag Ingold, Herzogenbuchsee, 1981.

Im ersten Teil seines Werkes zeigt Feigenwinter, was zur Unterrichtsvorbereitung gehört. An einem Beispiel werden die verschiedenen Schritte vorgestellt. Max Feigenwinter führt selbst eine Primarklasse mit einem Kollegen zusammen. Dies spürt man auf jeder Seite seines Werkes. Viele konkrete Beispiele geben dem Lehrer Impulse – und wohl jeder Leser wird hier etwas finden, das seinen Unterricht bereichert. Der letzte Abschnitt des ersten Teils ist den Verstehenskontrollen gewidmet. Kurz und übersichtlich ist dargestellt und beschrieben, wie der Lehrer kontrollieren kann, ob der Schüler den Text auch tatsächlich verstanden hat.

Der zweite Teil enthält ausgearbeitete Unterrichtseinheiten für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule. In diesen Projekten findet der Lehrer viele methodische Hinweise, die seinen Unterricht bereichern können.

Innovation und Evaluation von Schulversuchen

Die vorliegende Veröffentlichung enthält Referate und Diskussionsbeiträge eines Europaratseminars, das dem Thema «Evaluation von Schulversuchen auf der Pflichtschulstufe» gewidmet war. Der gleichlautende Band wurde von den schweizerischen Organisatoren in Zusammenarbeit mit dem Europarat herausgegeben.