

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT QUATORZE
114

DOSSIER

LE
PROFESSIONNALISME
DANS
L'ENSEIGNEMENT

RÉDACTEURS INVITÉS :
ANDY HARGREAVES
ET LESLIE N. K. LO



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXX, n° 2, juin 2000

CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

ALLEMAGNE

M. le Professeur Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINE

M. Daniel Filmus
Faculté latino-américaine de sciences
sociales (FLACSO)

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIE

Dr Phillip Jones
Université de Sydney

BELGIQUE

M. le Professeur Gilbert De Landsheere
Université de Liège

BOLIVIE

M. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Mme Lydia Nyati-Ramahobo
Université de Botswana

BRÉSIL

M. Jorge Werthein
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein
Université Santo Tomás

CHINE

Dr Zhou Nanzhao
Institut national chinois de recherche
pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas
Université de Costa Rica

ÉGYPTE

M. le Professeur Abdel-Fattah Galal
Institut de recherche et d'études
pédagogiques, Université du Caire

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer
Faculté de l'éducation, Université de Madrid

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Wadi Haddad
Banque mondiale

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers
Harvard Graduate School of Education

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche pédagogique

JAMAÏQUE

M. le professeur Lawrence Carrington
University of West Indies

JAPON

M. le Professeur Akihiro Chiba
Université chrétienne internationale

MALTE

Dr Ronald Sultana
Faculté de l'éducation, Université de Malte

MEXIQUE

Dr Maria de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional de
Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLOGNE

M. le professeur Andrzej Janowski
Commission nationale polonaise pour
l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga
Secrétaire général de la Commission
nationale centrafricaine pour l'UNESCO

ROUMANIE

Dr César Birzea
Institut des sciences de l'éducation

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén
Université de Stockholm

SUISSE

M. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri
Comité permanent de l'éducation, chambre
des représentants

NUMÉRO CENT QUATORZE

P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée
Vol. XXX, n° 2, juin 2000

POSITIONS/CONTROVERSES

Repenser les objectifs de la scolarité :

les défis de l'éducation
et de la cohésion sociale en Asie, en Afrique,
en Amérique latine et en Europe
et Asie centrale

*Stephen P. Heyneman
et Sanja Todoric-Bebic* 157

DOSSIER :

LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

Les paradoxes d'une profession :
l'enseignement à l'aube du XXI^e siècle

*Andy Hargreaves
et Leslie N. K. Lo* 183

Les principes d'un nouveau professionnalisme

Ivor F. Goodson 199

Desseins stratégiques pour des professionnels
dans des écoles de classe mondiale

Brian J. Caldwell 209

Enseignants et parents :
adversaires personnels ou alliés publics ?

Andy Hargreaves 225

Face aux mutations de l'enseignement,
que devient la formation des enseignants ?

Miriam Ben-Peretz 241

Le perfectionnement professionnel aux États-Unis :
principes et réalités

*Ann Lieberman
et Milbrey McLaughlin* 253

Réforme de l'éducation et perfectionnement des enseignants
à Hong Kong et en Chine continentale

Leslie N. K. Lo 269

D'agents de la réforme à sujets du changement :
les carrefours de l'enseignement en Amérique latine

Rosa María Torres 287

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue à :
Rédacteur en chef, *Perspectives*,
Bureau international d'éducation,
Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.
Pour en savoir plus sur
le Bureau international d'éducation,
ses programmes, ses activités,
ses publications, on pourra consulter
la page d'accueil du BIE sur Internet :
<http://www.ibe.unesco.org>

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée à :
Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202,
1190 Bruxelles, Belgique.
Courrier électronique :
jean.de.lannoy@infoboard.be
(Voir notre bulletin d'abonnement
à la fin de ce numéro.)

Publié en 2000
par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP,
France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN : 0304-3045

© UNESCO 2000

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTEUR DU COMITÉ

Jacques Hallak

MEMBRES DU COMITÉ

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P. T. M. Marope

Mamadou Ndoye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

RÉDACTION

DIRECTEUR D'ÉDITION :

John Fox

RÉDACTRICE ADJOINTE :

Nadia Sikorsky

ASSISTANTE DE RÉDACTION :

Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE :

Guy-Claude Balmir, Françoise Bouillé,
Claudia Querner-Cysne

RÉDACTION ANGLAISE :

Graham Grayston, Kerstin Hoffman

RÉDACTION ESPAGNOLE :

José-María Domínguez-Luengo

P O S I T I O N S / C O N T R O V E R S E S

REPENSER LES OBJECTIFS

DE LA SCOLARITÉ :

LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION

ET DE LA COHÉSION SOCIALE

EN ASIE, EN AFRIQUE,

EN AMÉRIQUE LATINE

ET EN EUROPE ET ASIE CENTRALE

Stephen P. Heyneman et Sanja Todoric-Bebic

Langue originale : anglais

Stephen P. Heyneman (États-Unis d'Amérique)

Professeur adjoint, Département de sociologie, American University, Washington, D. C. Président de la société Comparative Education.com, cabinet-conseil privé. Depuis une vingtaine d'années, travaille pour la Banque mondiale à la réforme des politiques de l'éducation, à la recherche en éducation, et à la formation des ministres de l'éducation et autres hauts responsables ; aussi comme spécialiste principal de l'éducation pour la région Europe et Asie centrale. Stephen Heyneman a étudié les problèmes de l'éducation dans une soixantaine de pays. Auteur d'une centaine d'articles ou d'ouvrages sur ces problèmes, il est titulaire d'une licence de l'Université de Californie, à Berkeley, d'une maîtrise d'études africaines de l'Université de Californie à Los Angeles, d'une maîtrise et d'un doctorat d'éducation comparée de l'Université de Chicago. Courrier électronique : sheyneman@aol.com

Sanja Todoric-Bebic (Croatie)

Travaille depuis 1994 dans le domaine de la formation, de la conception de programmes et de l'élaboration de programmes d'enseignement, surtout en ce qui concerne l'éducation des réfugiés, des immigrants et des populations minoritaires. Tout récemment, elle a coordonné le programme d'orientation culturel pour les réfugiés kosovars des États-Unis d'Amérique. Elle travaille actuellement à une maîtrise dans le domaine de la formation et de l'éducation internationales à l'American University. Ses travaux de recherche portent notamment sur le rôle de l'éducation dans les sociétés avant et après les conflits, ainsi que sur les options éducatives non plus imposées par l'État mais suscitées par les minorités. Elle est titulaire d'une licence d'anglais et d'études américaines du Smith College. Courrier électronique : sdbebic@aol.com

Pendant la seconde moitié de ce siècle, une centaine de pays ont refait surface en Afrique, en Asie, en Amérique latine, en Europe et en Asie centrale. Bien que ce soit sous des formes très variées, nombre d'entre eux ont élaboré de nouvelles constitutions qui garantissent les libertés individuelles, encouragé les organisations économiques privées et sociales, légitimé la propriété privée, appuyé les entreprises privées et favorisé l'établissement de nouvelles relations politiques et commerciales avec des organisations internationales et des pays étrangers. Nombre de ces pays ont garanti la liberté du culte, celle de se déplacer sur le territoire national et à l'extérieur de celui-ci, de participer aux débats sur la politique du gouvernement et d'élire les responsables des affaires publiques.

Cependant, la compréhension que l'on a de ces libertés n'est pas parfaite et leur mise en place n'en garantit pas le respect. Faute d'avoir été éprouvés par l'expérience, les principes démocratiques n'ont qu'imparfaitement réussi à déterminer la politique intérieure. Des tensions historiques sont apparues entre groupes ethniques, religieux et linguistiques. D'autres sont dues aux incohérences des institutions législatives et judiciaires, ainsi qu'à la croissance fulgurante de l'inégalité des revenus, des biens et du pouvoir économique. Certains pays ont dû faire face à une délinquance et à une corruption publique très répandues, ainsi qu'à une crise de légitimité des institutions publiques. Les mécanismes d'adjudication, la police et les services de sécurité, les tribunaux, les lois elles-mêmes n'ont pu soutenir le rythme de l'évolution de l'environnement dans lequel ils fonctionnent. En outre, les médias et les élus locaux se sont parfois montrés, en même temps que corruptibles, incertains quant à leurs fonctions nouvelles, peu avertis des traditions démocratiques et des normes professionnelles qui exigent que l'on écoute toutes les parties. D'où, souvent, une aggravation de la tension sociale.

La question qui se pose est de savoir si les mécanismes de l'éducation peuvent alléger la tension sociale et contribuer à la cohésion. Quelle expérience a-t-on, à ce jour, de l'utilité sociale de ces mécanismes ? Dans la présente étude, on fera le point sur l'expérience acquise face aux problèmes de cohésion sociale et donc de développement économique. On passera en revue ce qui s'est fait récemment en Afrique, en Asie, en Amérique latine, en Europe et en Asie centrale. Le lecteur trouvera, en fin d'article, un résumé conduisant à trois conclusions.

La **première** est que la **fonction de renforcement de la cohésion sociale est au cœur du système éducatif de chaque pays** et que c'est l'une des principales raisons pour lesquelles les pays investissent dans l'école publique. La **deuxième** est que **certains systèmes scolaires marchent mieux que d'autres**. En fait, on peut juger des résultats d'un système d'éducation aussi bien à la contribution qu'il apporte à la cohésion sociale qu'aux objectifs pédagogiques qu'il atteint. La **troisième** est que **les objectifs et le souci de cohésion sociale ne sont pas uniformes dans le monde**. Il y a dans certaines régions des pays qui s'intéressent essentiellement à l'identité ethnique, tandis que des pays d'autres régions peuvent être préoccupés par la corruption publique ou la délinquance. Mais, indépendamment de la façon dont la cohésion sociale est appuyée d'une région à l'autre, un élément ressort partout : les pays menacés d'éclatement utilisent l'instruction publique pour en réduire le risque.

Afrique subsaharienne

Les pays d'Afrique situés au sud du Sahara ont connu toutes sortes de régimes dictatoriaux depuis leur indépendance. Ces régimes ont diminué en nombre au cours des dix dernières années et le progrès de la démocratie est allé de pair avec le renforcement de la société civile. En même temps, on a constaté au cours des dernières décennies un déclin économique constant, qui a vidé de leur substance les programmes des institutions publiques. Quatre conceptions différentes de l'édification nationale sont apparues.

Développer une nationalité commune tout en préservant les langues et les cultures des minorités. Le Nigéria compte plus de quatre-vingt-dix millions d'habitants, deux cent cinquante groupes ethniques, quatre cents langues et une grande variété de religions. Indépendant depuis 1960, il a connu une guerre civile en 1967 et, depuis, est périodiquement en proie à des troubles civils. La politique nationale de l'éducation fait de l'unification l'un des objectifs principaux du système scolaire du pays. Bien que plus de dix millions de personnes parlent le haoussa, l'ibo et le yoruba, c'est l'anglais qui a été adopté comme langue nationale officielle. Le système d'enseignement primaire universel a été mis en place en 1976. Pour forger l'unité nationale, le programme d'enseignement a été orienté vers les préoccupations générales, et non vers les préoccupations locales. Il cultive le sentiment nationaliste en même temps que le sens de l'importance et de la valeur de la diversité.

Élaborer rapidement une culture nouvelle unique, synthèse de groupes préexistants (Cross et Mkwanazi-Twala, 1998, p. 17). Selon cette conception, adoptée au Ghana, au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie et au Tchad, le système scolaire contribue de façon décisive à créer un sentiment national unifié, en utilisant une langue d'enseignement centrale, ainsi que des manuels et des programmes prescrits par les autorités centrales. Par exemple, le Front de libération du Mozambique (FRELIMO) a adopté une stratégie de fusion nationale, qui fonde la politique de l'éducation sur des préoccupations universelles et nationales. Ce sont des programmes et des manuels prescrits au niveau national qui ont été utilisés, et le portugais a été adopté comme langue d'enseignement. Des critiques ont reproché à cette conception de sous-estimer la complexité de la réalité socioculturelle mozambicaine (*ibid.*, p. 230). Il y aurait là une conception statique qui ne tient pas compte de la diversité culturelle.

Susciter graduellement une culture nationale en se concentrant sur le renforcement de l'infrastructure de l'éducation. Le Gouvernement zimbabwéen, par exemple, a choisi de se pencher sur les aspects qualitatifs du secteur national de l'éducation (buts de l'enseignement, tronc commun et méthodes) à un rythme bien plus lent et avec plus de souplesse, sans intervention directe des pouvoirs publics. Si le système scolaire s'est remarquablement développé, les différences entre la ville et la campagne persistent. Les nouveaux manuels préconisent des textes « qui font valoir l'identité et la fierté africaines, la richesse du patrimoine précolonial et l'oppression coloniale » (*ibid.*, p. 25). Cependant, cette formule ne prévoit pas de « stratégies

positives et prospectives pour remédier aux déséquilibres sociaux et économiques au niveau national » (*ibid.*, p. 26). Les obstacles à l'accès demeurent cependant.

Renforcer l'unité dans la diversité. En Afrique du Sud, on vise à forger l'unité nationale tout en accordant sa place à la diversité. La conception de la diversité n'est pas simplement additive, en ce sens que l'on ne se contente pas d'ajouter des éléments ou des cours sur les différents groupes ethniques. Elle est transformatrice, car il s'agit de remettre en question et de transformer « les canons, hypothèses et finalités qui sous-tendent le programme d'enseignement » (Nkomo, 1998, p. 139). L'hypothèse qui sous-tend cette conception, c'est que « les comportements et attitudes préjudiciables, s'ils sont acquis par le truchement d'une culture socialement construite, doivent impérativement être déconstruits et reconstruits par l'éducation multiculturelle » (*ibid.*, p. 141). Ce que l'on vise surtout ici, ce n'est pas tant à créer une nation qu'à éveiller « une conscience civique, avec des idéaux communs prioritaires ou génériques qui soient de nature unifiante et auxquels tous les citoyens puissent souscrire » (*ibid.*, p. 142). Le débat en Afrique du Sud porte sur la question de savoir si le tronc commun, essentiel pour atteindre cet objectif, doit être élaboré par voie de consultation démocratique de tous les groupes intéressés ou être recommandé par les pouvoirs publics. L'objectif ultime, c'est de susciter une conscience civique qui « favorise un sentiment de citoyenneté commune avec des valeurs génériques mais qui accepte et tolère d'autres identités » (*ibid.*, p. 144).

Dans le cas de l'Afrique du Sud, les efforts pour réconcilier l'unité nationale et la diversité culturelle sont rendus plus difficiles par la présence de minorités ethniques et linguistiques, par les revendications régionales d'autonomie et d'identité culturelle, par les flux d'immigration et par le conflit socio-économique (Cross et Mkwanzazi-Twala, 1998, p. 30).

ÉDUCATION ET DIFFICULTÉS DE COHÉSION SOCIALE

La langue d'enseignement. En raison des rivalités ethniques, il a souvent été impossible de n'utiliser qu'une seule langue autochtone, et de nombreux pays ont été ainsi amenés à adopter l'anglais, le français, le portugais ou l'espagnol comme langues d'enseignement. D'autres pays ont opté pour un petit nombre de langues locales dans les premières années de la scolarité, espérant que plus tard la transition se ferait doucement vers une langue nationale. La Somalie et la République-Unie de Tanzanie ont choisi les langues locales pour contribuer à stimuler l'intégration nationale, bien qu'aucune de ces langues n'ait précédemment été utilisée dans l'enseignement supérieur. L'Afrique du Sud a préféré l'anglais à l'afrikaans. En Namibie, lors de l'indépendance de 1990, 5 % seulement de la population parlait l'anglais ; néanmoins, cet idiome a été adopté comme langue officielle en vue « d'unir tous les Namibiens, quelle que soit leur race, en une même entité nationale » (Lemmer, 1998, p. 310). Cependant, la majorité des enseignants namibiens ne connaissent pas suffisamment l'anglais pour enseigner efficacement dans cette langue. En outre, on trouve dans de nombreuses classes « une situation de trilinguisme : anglais, afrikaans et langue

maternelle. Selon certains observateurs, on peut craindre qu'une nouvelle élite ne soit en train de se constituer » (Lemmer, 1998 ; Datta, 1984). On s'interroge sur la question de savoir s'il était réaliste de vouloir faire de l'anglais la voie d'accès à une mobilité sociale, politique et économique.

Bien que le chona et le matahélé soient respectivement parlés par 80 et 15 % de la population du Zimbabwe, c'est l'anglais qui a été maintenu comme langue officielle en 1980, au moment de l'indépendance ; quant au chona et au matahélé, ils ont été élevés au rang de langues nationales. En Afrique anglophone, l'anglais est dans la plupart des cas considéré comme la langue de l'ascension sociale, ce qui a souvent amené à remplacer une élite raciale par une élite de rang social, l'utilisation de l'anglais favorisant de façon disproportionnée les populations riches et urbaines.

L'adoption d'une langue internationale, en particulier l'anglais, comme vecteur d'enseignement, laisse espérer un certain nombre d'avantages, notamment une familiarisation plus rapide avec une terminologie et des concepts techniques, une ascension sociale, un appui à l'édification nationale, une facilitation de la coopération internationale et panafricaine et une augmentation de la participation démocratique. Dans le cas des pays qui ont adopté l'anglais, c'est à des symboles, et non plus aux langues autochtones, que l'on recourt dans l'enseignement pour manifester son africanité et encourager l'unité nationale.

APPROCHES STRUCTURELLES DE LA COHÉSION SOCIALE

L'égalité des chances. Plusieurs pays africains ont, à titre expérimental, créé des établissements d'enseignement où les élèves sont sélectionnés par quotas représentant différentes régions (les Federal Government Colleges du Nigéria) ou des établissements secondaires-internats (fréquents en Afrique occidentale et en Afrique anglophone). Ces politiques de sélection reposent sur l'idée que le contact avec des camarades appartenant à d'autres groupes ethniques, raciaux, religieux et linguistiques favorisera la tolérance. Selon certains observateurs, la possibilité d'une interaction entre communautés ethniques différentes est une condition nécessaire mais non suffisante de l'édification d'une nation. Le *contenu* de la communication est très important (Datta, 1984). Si de surcroît l'ensemble de la société n'encourage pas l'interaction entre groupes ethniques et ne l'accepte pas, l'impact des politiques de l'éducation sera restreint. Enfin, l'isolement relatif par rapport aux communautés d'origine peut renforcer les attitudes élitistes et exacerber les divisions par niveaux d'instruction. Par ailleurs, sans interaction interrégionale, même dans un cadre restreint comme celui des établissements secondaires, des populations très dispersées dans une nation vaste et diverse peuvent n'avoir aucune occasion de se connaître.

L'enseignement primaire universel. Les programmes de lutte contre les déséquilibres régionaux, ethniques et religieux sont courants en Afrique subsaharienne (Lemmer, 1998, p. 261). Cependant, les déséquilibres persistent d'ordinaire après le primaire. Rivalités politiques, programme scolaire implicite, organisation des établissements et différences entre les messages officiels et les messages officieux que transmettent les

établissements, ces difficultés peuvent empêcher l'éducation formelle de jouer son rôle de cohésion. Le programme officiel mettra peut-être l'accent sur une orientation nationale mais, dans la pratique, l'enseignant ou l'administrateur n'insisteront pas nécessairement toujours sur la même chose. Dans de nombreux pays, le système scolaire se trouve au centre de polémiques régionales et ethniques. Prenons le cas des Harambee Institutes of Technology du Kenya. Douze d'entre eux ont été ouverts dans les années 70 à la demande de responsables politiques qui souhaitaient en avoir un dans leur circonscription. La répartition de ces établissements n'était pas fondée sur les besoins ni sur une élaboration rigoureuse des politiques, mais était fonction des caprices de politiciens locaux. L'évolution de l'emploi, tout comme les différences de niveaux de prospérité économique à l'intérieur des groupes cibles et entre ceux-ci peuvent également affaiblir l'impact de l'éducation comme moteur d'un changement.

Administration, organisation et gouvernance scolaire. Les pratiques pédagogiques et les relations sociales en classe peuvent soit enrichir, soit discréditer la teneur de l'enseignement. Dans de nombreux pays d'Afrique, la classe est structurée hiérarchiquement sur le plan de l'espace et de la communication. La plupart des écoles africaines conservent une structure hiérarchique traditionnelle d'autorité au lieu d'avoir une structure participative et démocratique. Les objectifs de la démocratie tranchent parfois vivement sur le style de la classe. En fait, la gestion même du ministère de l'éducation, où le champ formel de la responsabilité professionnelle est si réduit, peut encourager des attitudes et des comportements en contradiction avec le contenu du programme d'instruction civique.

Le rôle de l'enseignant en matière de socialisation politique. Quand les classes sont organisées autour du maître, les élèves ne peuvent avoir l'expérience nécessaire de l'interaction et de la prise de décisions qui peut effectivement les familiariser avec les rôles démocratiques et participatifs qu'ils seront appelés à jouer comme citoyens. En adoptant et en adaptant des pratiques participatives et démocratiques en classe, l'enseignant peut contribuer à éveiller chez ses élèves des valeurs démocratiques.

Amérique latine

Pour la première fois de leur histoire, les pays d'Amérique latine ont désormais pour la plupart des gouvernements démocratiquement élus, situation prometteuse dans une région qui a connu pendant des décennies une grande instabilité. Par ailleurs, on constate une polarisation sociale de plus en plus marquée, due aux changements économiques. La stratification sociale constitue l'un des principaux obstacles régionaux à la cohésion sociale. La violence sociale, politique et économique est très préoccupante, et la délinquance — en particulier le trafic de drogue et la corruption institutionnelle — est souvent considérée comme une menace pour les objectifs nationaux.

Ce qui rend plus difficiles les efforts entrepris pour s'opposer à ces pratiques, c'est le manque d'expérience des institutions démocratiques dans nombre de pays d'Amérique latine, notamment une méconnaissance très répandue des privilèges et des droits, ainsi que des obligations et des responsabilités, liés à la citoyenneté. Dans

le secteur de l'éducation, les points les plus importants à l'ordre du jour de la région sont les problèmes de la privatisation et la crise de la qualité.

La plupart des pays d'Amérique latine et des Caraïbes n'en sont pas aux phases initiales de la formation nationale. Les questions de cohésion sociale et d'édification de la nation étaient au centre du débat au XIX^e siècle (et y sont restées dans la société révolutionnaire du Cuba des années 60 et celle du Nicaragua des années 80), mais ce qui prédomine maintenant, c'est le discours sur le développement économique et la stabilité sociale. En dépit de leurs différences, ce qui caractérise les systèmes d'éducation d'Amérique latine, ce sont des inégalités structurelles profondément enracinées entre systèmes municipaux, publics et privés, et système d'État. Du fait de cette inégalité des systèmes, l'opinion a du mal à croire en une égalité des chances qui est pourtant le soubassement nécessaire de la cohésion nationale. Lorsqu'on a d'un côté des systèmes d'éducation privés conçus pour les enfants de riches, et de l'autre un système public de qualité généralement inférieure pour les enfants des classes défavorisées, on peut dire que le système scolaire freine la réalisation des objectifs de cohésion sociale propres à l'ensemble de la société.

PROBLÈMES DE COHÉSION SOCIALE

Dans le secteur de l'éducation, c'est entre les populations urbaines et rurales (distinction qui correspond parfois à des différences linguistiques et culturelles) et entre les groupes sociaux et économiques urbains que les inégalités sont les plus marquées.

Une structure inégalitaire suscite des identités différentielles et va à l'encontre d'un sentiment homogène d'identité nationale en ce sens qu'elle suggère que les élites peuvent différer des masses dans leur attachement politique et leur association psychologique à la nation. À cet égard, le système de recrutement des élites pour des postes de direction a des implications directes pour l'identité nationale. D'une part, comme Albornoze le donne à penser, il « permet une continuité, une efficacité et une stabilité remarquables, mais, d'autre part, la corruption et le clientélisme partout répandus dans le système sapent la confiance de l'opinion ». Ce système exclut également les pauvres et les classes moyennes défavorisées, et constitue ainsi une source de tension continue (Albornoze, 1993, p. 4).

Certains estiment qu'en Amérique latine les élites sociales ont dans toute la région les mêmes caractéristiques. D'où une cohésion sociale fondée sur le groupe plutôt que sur la nation. Par exemple, Albornoze fait observer que les élites d'Amérique latine ont

acquis une certaine homogénéité régionale. Les enfants des classes supérieures ont un programme scolaire plus homogène que ceux des écoles pauvres, même à l'intérieur d'un même pays. Le Venezuela, par exemple, a deux sous-systèmes très différents, l'un pour les riches et l'autre pour les pauvres, l'un qui est géré par le secteur privé et l'autre par le secteur public (Albornoze, 1993, p. 117).

Dans l'ensemble de la région, les écoles urbaines ont plus de moyens que les écoles rurales, les personnes dont les revenus sont dans les tranches élevée et moyenne sont

mieux équipées et, dans les sociétés ethniquement mixtes, les écoles « blanches » ont de meilleurs résultats que les écoles fréquentées par les enfants d'origine ethnique mixte ou « pure ». Certains pays ont moins de difficultés que d'autres. En Argentine, au Brésil, au Chili, au Costa Rica, à Cuba, au Guyana, à la Jamaïque, au Mexique et au Venezuela, les inégalités scolaires sont moins prononcées qu'en Bolivie, en El Salvador, en Équateur, au Guatemala, en Haïti, au Pérou et au Suriname.

L'éloignement géographique et des orientations religieuses ou linguistiques particulières peuvent reléguer le sentiment national au second rang. Il se peut que des populations autochtones de régions très éloignées ne se reconnaissent pas comme appartenant à une nation plus vaste.

Même quand une législation nationale a été adoptée pour redresser l'inégalité d'accès au bénéfice des populations autochtones et immigrées, il arrive que l'application en soit incomplète. Placé au confluent des traditions espagnoles et autochtones, le Mexique a connu, en ce qui concerne les langues locales, un divorce entre les droits écrits et les pratiques quotidiennes. Même quand le quechua a été élevé au rang de langue nationale, comme au Pérou, il n'a pas été un instrument d'égalité d'accès ou de mobilité sociale.

Certains estiment que, si les écoles d'Amérique latine ont répandu l'idéologie et la culture de l'État-nation, elles y sont parvenues en se dissociant de la société civile et en restant fermées au processus participatif de décision (Puiggrós, 1999). Bien que la plupart conviennent que les écoles forment à la démocratie aussi bien explicitement que par une « pédagogie spontanée de la démocratie », l'éducation à la citoyenneté a mis l'accent sur des faits plutôt que sur des compétences et des valeurs démocratiques (Tenti Fanfani, 1993, p. 58-60 ; Villegas-Reimers, 1994, p. 24). De façon caractéristique, les ministères de l'éducation font des cours d'instruction civique soit une matière à part, soit un thème intégré dans d'autres matières (Tibbits et Torney-Purta, 1999, p. 13). Il ressort d'une enquête latino-américaine sur l'instruction civique que celle-ci était essentiellement enseignée dans le cadre de cours magistraux traditionnels (*ibid.*, p. 17). Le programme d'enseignement explicite est rarement associé à la promulgation d'idéaux démocratiques par le truchement d'un programme implicite (méthodes participatives, rôle actif des élèves dans la prise des décisions au niveau de la classe, de l'établissement, et organisation de l'environnement scolaire, entre autres choses).

À la fin des années 80, une autre conception a vu le jour, qui demandait un modèle nouveau, où l'accent serait mis sur l'édification de la démocratie par la promotion de compétences interactives et sociales. Les programmes d'histoire ont commencé à prendre en compte les populations autochtones, les immigrants, les femmes, les autres religions, ainsi que les différences régionales, l'objectif ultime étant de mettre en place de nouveaux « modèles partagés », qui servent de fondement à une identité nationale commune. Par exemple, dans la province du Rio Negro, en Argentine, les programmes d'histoire prévoient d'amener les lycéens à travailler ensemble à un projet appelé « Adolescents d'ici et de là-bas, d'alors et de maintenant ». Le but est de leur faire découvrir la diversité de leurs origines, et étudier la diversité culturelle des générations passées et présentes d'Argentins. Au bout du compte, les

élèves n'acquièrent pas seulement des compétences analytiques, mais « reconstituent et enrichissent des modèles partagés, qui forment la base de l'identité nationale » (Braslavsky, 1993, p. 48).

En Colombie, l'Escuela Nueva à plusieurs niveaux offre un autre modèle d'éducation pour la démocratie. Lancée en 1975, elle est au programme de quelque vingt mille écoles colombiennes (Puiggros, 1999, p. 51). Cette conception est directement axée sur l'innovation méthodologique et utilise une approche pédagogique centrée sur l'élève pour promouvoir les attitudes et les valeurs liées à la participation et à la prise de décisions démocratiques (Tibbits et Thorney-Purta, 1999, p. 25). L'Escuela Nueva est conçue pour amener les élèves à participer le plus possible en leur donnant l'occasion de prendre des décisions et de faire profiter leur environnement de leur savoir. Ils sont censés apprendre la démocratie en en faisant l'expérience directe par la participation à des comités d'action et d'autogestion. Parents et communautés sont eux aussi activement associés au processus éducatif.

Asie

L'Asie compte un large éventail de sociétés différentes, depuis les pays musulmans et socialistes jusqu'aux démocraties capitalistes. Ces sociétés sont souvent caractérisées aussi par un multiculturalisme complexe. De ce fait, l'ethnicité, la langue et la religion sont des préoccupations essentielles dans un contexte d'édification nationale et de cohésion sociale. D'une façon générale, la plupart des pays de la région ont placé au cœur de leurs programmes d'enseignement soit l'unité nationale, soit la croissance économique ou la formation d'une main-d'œuvre.

CONCEPTIONS DE L'ÉDIFICATION NATIONALE

Des sociétés diversifiées comme celles de l'Inde, de l'Indonésie et de la Malaisie mettent davantage l'accent sur le rôle de l'éducation dans l'établissement et le maintien de l'unité nationale. Des pays plus homogènes comme le Japon ont insisté, dans leur planification de l'éducation, sur la contribution que l'enseignement apporte à la formation de la main-d'œuvre. Un troisième groupe de pays, tels que la Chine et Singapour, ont mis au centre de leur politique de l'éducation la cohésion sociale et la croissance économique.

L'école au service de l'unité nationale. La Malaisie a adopté une politique de l'éducation typique d'une société multiraciale puisqu'il s'agit de créer une identité unifiée en encourageant le développement d'une culture nationale « fondée sur les cultures des groupes ethniques de la région, en incorporant des éléments appropriés et adéquats d'autres cultures, l'islam étant un élément important de sa formulation » (Thomas, 1992, p. 22). Parvenir à une unité plus grande de toutes les populations, à un mode de vie démocratique, à une société juste où les richesses soient partagées, à une conception libérale de la diversité et à une société moderne orientée vers la science et la technologie, ainsi que vers la croyance en Dieu et la loyauté vis-à-vis du pays, telles sont les tâches essentielles du système national d'éducation.

Le rôle de l'éducation morale dans la promotion de la cohésion sociale. Plusieurs pays d'Asie ont choisi d'inscrire l'éducation morale au programme des écoles primaires et secondaires pour renforcer la cohésion et l'unité nationales. Dans des sociétés diversifiées comme l'Inde, l'Indonésie et la Malaisie, les concepteurs de programmes ont fondé le contenu de l'éducation morale sur le consensus autour de « valeurs universelles » qui transcendent les régions ou les groupes ethniques particuliers. Dans des environnements où sévissent des conflits fondés sur des motifs religieux ou ethniques, on espère que cette matière contribuera à donner un sens d'identité nationale en concentrant l'attention sur les valeurs communes plutôt que sur les différences.

En Malaisie, le programme intégré d'enseignement secondaire retient seize valeurs universelles qui n'entrent en conflit avec aucune des religions, cultures et normes de la société malaisienne. Ce sont les suivantes : compassion ou empathie, autonomie, humilité ou modestie, respect, amour, justice, liberté, courage, propreté du corps et de l'esprit, honnêteté ou intégrité, zèle, esprit de coopération, modération, gratitude, rationalité et sens civique (Hashim, 1996).

Dans la pratique, toutefois, il y a un monde entre les valeurs que les concepteurs de programmes ont adoptées et la réalité de la mise en œuvre. Par exemple, les élèves musulmans de Malaisie se rendront plus volontiers au cours d'éducation islamique, alors que les cours d'éducation morale sont conçus presque exclusivement pour les non-musulmans. La séparation des élèves entre musulmans et non-musulmans dans le domaine de l'éducation morale « ne contribue pas à améliorer la compréhension et l'appréciation des valeurs d'une communauté à l'autre » (*ibid.*, p. 147). Il est rare aussi que soient enseignées des langues autres que le malais, l'anglais et l'arabe, et les personnages non malais ne figurent que sporadiquement, et souvent de façon inexacte, dans les manuels. Il ressort d'une analyse des manuels largement utilisés en Malaisie que, par exemple, la majorité des textes « semblent interpréter "malaisien" comme "malais", sans tenir vraiment compte d'autres groupes comme les Chinois, les Indiens, les Sabahens et les Sarawakiens. De même, moins de 15 % des textes analysés montraient les divers groupes en interaction soit au travail, soit au jeu » (Mukherjee et Khairiah, 1988, p. 153).

La multiplicité des langues d'enseignement comme obstacle à la cohésion sociale. De nombreux pays de la région ont du mal à trouver un juste milieu entre, d'une part, valider les cultures et les langues de populations hétérogènes et, d'autre part, rejeter les séparatismes fondés sur ces mêmes langues et cultures. Un facteur essentiel à cet égard est la langue d'enseignement.

En Malaisie, par exemple, les enfants sont séparés dès l'école primaire parce que la majorité des enfants chinois et tamouls fréquentent des établissements distincts, où l'enseignement est respectivement donné en mandarin et en tamoul (Hashim, 1996, p. 143). En réalité, les élèves de groupes ethniques différents ne commencent à se rencontrer et à se mêler socialement que dans les établissements d'enseignement secondaire ; on ne peut pas dire que cela favorise l'unité nationale. Si les possibilités de débat et de délibération ainsi que les occasions de prise de décisions démocratique n'appartiennent pas à la pratique scolaire, les efforts pour forger une unité nationale durable resteront limités et superficiels.

L'Inde a opté pour une formule trilingue dans l'enseignement primaire et secondaire, avec le hindi, la langue locale et l'anglais. Cette politique présente cependant de nombreuses difficultés. Pour commencer, la communication entre les différents groupes qui constituent cette immense nation peut se trouver compliquée du fait que, en réalité, très peu de gens peuvent communiquer dans leur langue maternelle, en hindi et en anglais. En outre, la formule trilingue n'a pas été acceptée universellement et, même quand elle l'a été, son application est restée inégale. Enfin, dans les zones où l'on parle hindi, il est rare que l'on enseigne des langues autres que le hindi et l'anglais (Singh, 1993).

Si elle donne des raisons d'espérer, l'existence de formules multiples réglementant l'éducation des minorités dans les sociétés multiculturelles ne garantit pas qu'elles seront adéquatement appliquées. Outre cela, d'autres caractéristiques importantes des programmes doivent être prises en compte. Comment les relations hiérarchiques sont-elles dépeintes dans les documents au programme ? À quoi ressemble l'interaction qui en ressort entre groupe dominant et groupes minoritaires ? Dans quelle mesure les politiques isolent et aliènent les minorités ethniques ? Ces textes s'efforcent-ils d'équilibrer entre elles les valeurs dominantes et les valeurs des minorités ? (Mukherjee et Khairiah, 1988, p. 162). Les préjugés régionaux en matière de représentation sont également très répandus.

Manuels et cohésion sociale. Les nationalités « minoritaires » de Chine représentent quelque quatre-vingts millions de personnes, soit 8 % de l'ensemble de la population. Comme Bass le fait remarquer :

Pour la stabilité et la prospérité du pays, il est d'une importance vitale que toutes les nationalités qui la composent s'identifient avec la Chine. C'est ce qui a toujours été avancé comme principal moteur politique de « l'éducation des minorités » [...]. Tandis que les Chinois hans devaient être instruits pour que le pays dispose de personnel technique en vue de son développement économique, l'objectif prioritaire de l'éducation des nationalités « minoritaires » était d'encourager celles-ci à faire allégeance à la Chine et de renforcer la stabilité dans les zones frontières (Bass, 1998, p. 10).

Essentiellement, il y a un lien direct entre le programme d'enseignement et la question de la « stabilité » de l'ensemble du pays.

Ce que veut l'État-Parti chinois, et ce qu'il lui faut, c'est un système d'enseignement bilingue capable de produire des gens qui soient à la fois « ethniques et compétents » (Postiglione, 1999, p. 124). Si par le passé la multiplicité des langues et des religions était perçue comme une menace pour l'unité nationale, depuis le début de la période des « Quatre modernisations », l'accent est mis à la fois sur les langues des minorités nationales et sur la nécessité de réduire l'écart entre les résultats scolaires des Hans et ceux des minorités. De nombreuses difficultés demeurent toutefois : il n'y a pas assez de matériels didactiques dans les langues des minorités nationales, en particulier en sciences ; vu le nombre des langues utilisées, les élèves de minorités ethniques différentes fréquentent des écoles différentes, ce qui fait de la ségrégation ethnique une chose courante ; les locuteurs de langues minoritaires qui

ne parlent pas couramment la langue majoritaire n'ont pas accès à un éventail d'emplois aussi large, etc. (Postiglione, 1999).

Ce qui importe beaucoup, c'est de savoir « l'effet de l'école sur la culture minoritaire, à travers la représentation qui en est faite, à travers les manuels et les notions de "retard" attribuées à certains groupes minoritaires tels que les Tibétains » (Postiglione, p. 14). L'impact de l'école sur l'identité ethnique et nationale dépend de ce qui est enseigné, de la façon dont c'est enseigné et de l'évaluation qui en est faite. Ainsi, la diversité des populations minoritaires de Chine ne semble pas pleinement traduite dans le contenu de l'enseignement scolaire, même si l'accent est mis sur les langues minoritaires dans de nombreuses régions. Dans les années 90, à la suite de ce que le Gouvernement chinois a considéré comme une recrudescence du nationalisme tibétain, les manuels ont été réécrits pour insister davantage sur l'union indissoluble du Tibet et de la Chine.

Dans certains cas, on a noté que le contenu des manuels contribuait aux troubles civils. Sri Lanka en constitue un exemple.

La population de Sri Lanka se divise en de nombreux groupes, mais les deux plus importants sont les Cinghalais (74 %) et les Tamouls (18 %). Ils pratiquent des langues différentes et des religions différentes (bouddhisme et hindouïsme). Dans les années 50, le problème de l'identité nationale se posait à Sri Lanka avec autant d'acuité qu'il se pose aujourd'hui aux nouveaux pays de la région Europe et Asie centrale. En vertu de l'interprétation des « droits des minorités » qui prévalait il y a une quarantaine d'années, les effectifs scolaires sri-lankais ont été séparés sur des bases ethniques, de même que les manuels et les matériels scolaires. Le contenu et le ton de l'histoire nationale étaient décidés au niveau du Ministère de l'éducation.

Dans une enquête publiée des années plus tard, il est cependant apparu que les matériels pédagogiques n'étaient pas caractérisés par le souci d'égalité et ne reposaient pas sur un consensus interethnique, ni quant au contenu ni quant au ton. L'image historique dominante que présentaient les premiers manuels était celle d'une « nation cinghalaise glorieuse et aguerrie, qui avait à de nombreuses reprises dû se défendre et protéger ses traditions bouddhistes contre les ravages des envahisseurs tamouls » (Nissan, 1996, p. 34). Les manuels cinghalais regorgeaient de messages désastreux, qui représentaient les Tamouls comme les ennemis historiques des Cinghalais. La réputation des héros nationaux choisis reposait, entre autres choses, sur les victoires remportées sur les Tamouls dans les guerres ethniques. Par ailleurs, les manuels tamouls faisaient la part belle aux personnages historiques dont la réputation était notamment fondée sur les compromis avec les Cinghalais. Aucun de ces manuels ne donnait une image positive de l'autre groupe ethnique. On ne cherchait jamais à montrer la contribution que les rois tamouls avaient apportée à la tradition bouddhiste, ni les liens tissés entre les royaumes cinghalais et les centres bouddhistes de l'Inde. Les textes de lecture étaient en grande partie de contenu monoculturel et ne faisaient guère référence à d'autres groupes ethniques (*ibid.*, p. 36).

Étant donné que les textes étaient, culturellement parlant, incendiaires, et parce que rien n'était fait pour contrebalancer les préjugés inculqués en dehors de l'école, en évoquant en classe des expériences et en donnant des illustrations plus positives,

on peut dire que les écoles sri-lankaises sont allées à l'opposé de l'intention de tout bon système scolaire public. Au lieu de jeter les bases d'une harmonie et d'une coopération nationales — raison d'être essentielle de l'école publique —, elles ont mis en place les fondements intellectuels de conflits sociaux et de guerres civiles.

Promouvoir la cohésion sociale par l'homogénéité : le Japon. L'instruction civique insiste sur la « spécificité » de la culture japonaise, sur l'« homogénéité » des Japonais et sur la « nipponité » parce qu'elles sont censées faire contrepoids à l'esprit de contestation et exercer une fonction unifiante (McVeigh, 1998, p. 193). La « nipponité » est définie en termes ethniques et l'identité par des traits physiques. En tant que valeur, l'identité des Japonais est renforcée par le choix de la langue japonaise comme élément de l'éducation morale. Dans de nombreux établissements, le « bon usage » de la langue fait partie de l'éducation morale. Les rites patriotiques utilisent notamment, à titre « officieux », le drapeau et l'hymne nationaux, que le Ministère de l'éducation a « recommandé » aux établissements d'employer, ces dernières années, dans le cadre des activités scolaires, en dépit des objections de ceux qui y voyaient un rappel de l'histoire impériale du Japon (*ibid.*, p. 114).

Le sentiment d'appartenir à un groupe et, par extension, à une nation est aussi inculqué aux élèves japonais à travers l'organisation scolaire. Les élèves font partie non seulement de classes mais aussi de groupes « qui dépassent les classes et intègrent fortement l'élève dans la vie collective de l'école » (*ibid.*, p. 155).

La formation morale est essentielle pour faire un bon citoyen. Depuis 1962, le Ministère japonais de l'éducation prescrit que tous les élèves de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire reçoivent chaque année trente-cinq heures d'éducation morale. Ces cours insistent surtout sur la meilleure façon d'entrer en interaction avec autrui dans le cadre d'un groupe. L'idée fondamentale est que le travail sur soi permet l'harmonie familiale, laquelle aboutit à une gestion efficace du pays et, en fin de compte, du monde. Bien que les écoles japonaises comme les écoles américaines réussissent, dit-on, à inculquer les valeurs morales, les valeurs sur lesquelles on y met l'accent diffèrent sensiblement. Le système américain insiste sur le respect dû aux élèves, le système japonais sur leur responsabilité (Ban et Cummings, 1999, p. 81).

Le Ministère de l'éducation prescrit aussi vingt-deux valeurs que les élèves de l'enseignement primaire et secondaire doivent apprendre. Elles se divisent en quatre catégories, la quatrième étant « la relation avec le groupe et la société ». Parmi les valeurs essentielles de cette rubrique, on trouve « l'amour de la nation par la conscience d'être japonais » et « le sentiment d'être japonais dans le monde » (McVeigh, 1998). La société civile est fondée sur l'édification de la nation et le maintien d'un environnement ordonné, prévisible et contrôlé, propice à l'activité économique.

Europe et Asie centrale

UN HÉRITAGE DIFFICILE À SURMONTER

La première impression que l'on éprouve, en général, c'est que l'éducation sous la férule de l'État-Parti était à la fois efficace et excellente. Même si les éléments dont

on dispose quant à la qualité de l'enseignement sont sujets à caution, il est cependant clair que le système d'éducation de l'État-Parti fonctionnait bien. L'accès à l'éducation était universel, même dans les zones rurales. L'alphabétisation des adultes était quasi universelle. La représentation des femmes dans l'enseignement supérieur avoisinait la parité. Étant donné que les structures étaient déjà en place au début de la transition, ces acquis ne pouvaient-ils pas être maintenus ?

La remise en question de l'éducation dans une société ouverte. Créer un système d'enseignement efficace et excellent dans une société ouverte et une démocratie pluraliste, c'est mettre en place quelque chose de très différent et de beaucoup plus complexe que ce qui existait du temps de l'État-Parti. Il semble que l'on n'ait guère réussi, en Europe et Asie centrale, à répondre aux nouvelles exigences.

Les défis qu'ont à relever les programmes d'enseignement dans les sociétés ouvertes en transition peuvent, en général, être regroupés en trois catégories. Il y a d'abord le défi de la pédagogie. L'accent doit désormais être mis sur les complexités de l'apprentissage, et non plus sur le contenu de l'enseignement. Il y a ensuite la nécessité d'introduire des matières nouvelles qui, souvent, n'avaient pas de précédent dans la région : économie occidentale, méthodes comptables, législation dans le domaine des droits civiques, gestion des entreprises, etc. Enfin, et c'est de loin le plus difficile, il y a les changements à apporter dans des matières comme l'instruction civique, les études sociales et l'histoire.

La pédagogie. Du temps de l'État-Parti, les élèves étaient traités comme des réceptacles d'informations. Faisant fi d'une longue tradition locale de libéralisme pédagogique (Ouchinski, Vygotski, Tolstoï), les Soviétiques ont réduit les compétences admises en matière d'éducation à quelques principes simples qui ne prenaient aucunement en compte le souci des différences d'intérêt, de motivation ou d'orientation des élèves.

Il est plus simple d'exposer les changements à apporter à la philosophie de l'éducation que de les appliquer de façon indiscutable en classe. À coup sûr, il faut du temps pour que les changements de philosophie deviennent pratique courante pour les élèves. Il n'empêche, les problèmes de mise en œuvre dans la période de transition ne sont peut-être pas beaucoup plus compliqués que ceux que l'on rencontre dans d'autres systèmes d'enseignement de par le monde. Les résultats obtenus jusqu'à présent ne doivent pas être minimisés. L'une des principales réussites de la transition, c'est d'avoir fait largement accepter la nécessité d'abandonner l'enseignement à coup de formules fixes au profit d'une pédagogie qui aborde les élèves différemment en tenant compte de leur style d'apprentissage et des intérêts qu'ils manifestent. On peut cependant penser à juste titre que ce succès est dû au fait que la demande de changement pédagogique avait au départ une origine locale et que les mécanismes de sa mise en œuvre étaient de conception nationale. On ne saurait en dire autant des deux autres catégories de difficultés posées par les programmes.

Des matières nouvelles. Si l'on administre une économie en la planifiant et que l'on gère un système politique en appliquant une politique sans débats, on part de bases intellectuelles très différentes de celles que requièrent un système de marché et une démocratie ouverte. À l'époque de l'État-Parti, l'étude de « l'économie »

ressemblait à ce que des Occidentaux considéreraient comme un cours d'administration publique. L'accent était placé sur la façon de planifier. Par ailleurs, dans le système d'État-Parti, on trouvait toutes sortes de filières d'études d'ingénieur parce que la technologie était considérée comme politiquement « sans danger » et utile dans un contexte de production d'État.

Aujourd'hui, la région offre des exemples de programmes nouveaux dans nombre de ces domaines. Cependant, les nouveaux programmes sont parfois l'aboutissement de traductions directes, et souvent imparfaites, de précédents occidentaux, et il arrive qu'ils soient présentés en classe dans ce style didactique abrutissant qui caractérisait l'État-Parti. Le changement de programme ne résout donc pas toujours le problème.

On trouve par ailleurs de nombreux exemples de bons précédents, avec des programmes nouveaux conçus spécifiquement pour les élèves de la région, et selon un mode pédagogiquement moderne, en s'appuyant sur des principes pédagogiques nouveaux. À titre d'illustration, on citera le programme d'économie conçu conjointement par la SLO (l'organisation nationale néerlandaise chargée des programmes d'enseignement) et l'Université pédagogique d'État de Moscou. Ce programme explique la nature de l'économie et montre qu'elle diffère selon le rôle qu'on y joue et la fonction qu'on y exerce. Certains chapitres amènent l'élève à considérer l'économie du point de vue de différents acteurs : le citoyen, le propriétaire, le producteur, le consommateur, l'investisseur sur un marché financier, l'assureur et, enfin, le chef de famille au budget serré (Levitsky et van den Broek, 1995).

Instruction civique, études sociales et histoire. Des matières comme l'instruction civique, les études sociales et l'histoire constituent, de très loin, la plus grande difficulté pédagogique de la région, et celle qui a le plus de conséquences en dehors de celle-ci. Trois facteurs importants doivent être évoqués pour expliquer la situation de départ. Premièrement, sur les vingt-sept nations qui forment la région, aucune n'est monolingue, monoethnique ou monoreligieuse.

Deuxièmement, si l'on ne peut dire que l'organisation du système scolaire soit vraiment uniforme dans l'ensemble de la région, l'autorité chargée de l'élaboration du programme est désormais, dans bien des cas, de nature locale. Il n'y a plus de parti unique chargé de faire respecter la discipline et de normaliser le contenu. Même quand il y a un programme national, comme dans la Fédération de Russie, ce programme, vu sa conception, n'est pas appliqué de façon uniforme. Les professeurs ont davantage de latitude professionnelle pour interpréter le programme, orienter la pédagogie et le contenu et mettre l'accent sur les besoins locaux tels que les voient les autorités locales. Comment un pays peut-il relever les normes nationales tout en encourageant un contrôle des programmes au niveau local ? La méthode utilisée en Hongrie offre à cet égard un exemple de réussite.

Les normes de performance hongroises s'inspirent des valeurs démocratiques. Elles sont conçues pour donner un même poids aux intérêts de l'individu et à ceux de l'ensemble de la communauté. Elles visent à trouver un équilibre entre, d'une part, les normes pédagogiques nationales, qui prescrivent des « domaines » fondamentaux dont tous les citoyens ont besoin, et, d'autre part, la liberté dans le choix

des programmes et des méthodes qui renforce l'autonomie professionnelle et institutionnelle. Les normes nationales de performance sont conçues de telle sorte qu'elles requièrent moins des deux tiers du temps scolaire, un tiers étant réservé aux options locales en matière d'objectifs et de contenus. Les objectifs de performance sont toujours fixés non par matière mais par domaines généraux. Les établissements peuvent ainsi choisir, constituer et regrouper des matériels de la façon qui leur semble la plus efficace. Les normes nationales de performance ne fixent pas les objectifs par niveau, mais déterminent les étapes des objectifs à atteindre en sixième et dixième années. Elles obligent les enseignants à étudier une multitude de matériels pédagogiques de fabrication privée et à faire un choix. Cela exige un niveau sensiblement plus élevé de compétence pédagogique chez les enseignants que lorsque tous les matériels sont conçus et fournis par l'administration centrale (Hongrie, Ministère de la culture et de l'éducation, 1996).

Troisièmement, les différences ethniques, linguistiques, raciales, nationales et religieuses ont, dans la région, des caractéristiques spécifiques par rapport à celles d'autres parties du monde. Tout d'abord, la différence sur le plan linguistique entre « nationalité » et « ethnicité » n'est pas claire. Jusqu'en 1997, par exemple, les citoyens russes avaient une carte d'identité (passeport intérieur) qui indiquait leur « nationalité » — bouriate, juive, allemande, kazakh, russe, etc. Tous étaient « citoyens russes », mais avec des « nationalités » différentes.

De surcroît, nombre d'histoires ethniques et religieuses sont de nature explosive en raison des traditions politiques particulièrement rudes propres à la région. Il y a dans les anciens États-Partis des rancunes qui, pour la plupart, sont sans équivalent en Occident, et qui aboutissent à des complications tout à fait singulières pour l'éducation (Broxup et Bennigsen, 1983 ; Broxup, 1992, 1994 ; Anweiler, 1992 ; Rywkin, 1990 ; Kirkwood, 1991 ; Karavetz, 1978 ; Shadrikov, 1993 ; Wheeler, 1962 ; Shorish, 1984, 1991).

Dans les anciens États-Partis, les minorités ont souvent été expulsées pour des raisons politiques. Pendant la guerre, les germanophones ont été réinstallés en Sibérie, loin du front. Ceux qui parlaient coréen ont été déplacés en Asie centrale. Juifs, Cosaques, Tatars, Bouriates, Polonais, Géorgiens et bien d'autres ont été déportés sur des territoires éloignés qui leur étaient inconnus. Jusqu'à présent, ces personnes déplacées n'ont eu à proprement parler aucune autorité ou voix politique pour faire savoir ce qu'elles souhaitaient enseigner à leur jeunesse. Désormais, elles ont souvent à la fois une voix et une autorité. Surtout, il y a peu d'institutions de tradition démocratique, telles que les conseils d'établissement, qui puissent apporter des restrictions. L'une des premières exigences des autorités ethniques locales est que le programme scolaire serve à remédier aux « vieilles injustices ». Avec un passé de persécutions aux origines si diverses, venant de tant de côtés, il n'est pas étonnant que la première tentation des autorités ethniques soit de redresser les torts d'autrefois dans les programmes des écoles publiques. D'où de nouvelles difficultés.

Comme il n'existe pas de traditions de consultation sur les problèmes de programmes scolaires et qu'il existe au contraire une vieille tradition de mise en œuvre autoritaire des programmes, il est naturel que les nouveaux programmes élaborés

localement contribuent davantage à exacerber les tensions qu'à les réduire. On en trouve une illustration en Bosnie-Herzégovine, où les programmes ont été conçus (à l'intérieur d'un même pays) par des autorités ethniques différentes sans rechercher de consensus.

La haine et les préjugés ethniques ressortent bien de l'histoire telle qu'elle est racontée dans les manuels. On trouve dans un manuel bosniaque, sous le titre de « Génocide et purification ethnique », le libellé suivant :

Les crimes horribles que les agresseurs serbo-monténégrins et les *tchetniks* du pays ont commis contre la population non serbe de Bosnie-Herzégovine visaient à créer une zone ethniquement pure où n'habiteraient que des Serbes. Pour réaliser cette idée monstrueuse, ils ont prévu d'exterminer ou d'expulser des centaines de milliers de Bosniaques et de Croates. Ils disposaient de tout le matériel technique de l'ex-Armée nationale yougoslave [...]. Ces criminels se sont mis à appliquer leurs plans avec la plus grande férocité. Une vague d'horreurs déferla sur les villages et les villes. Le peuple bosniaque connut les pillages, les viols et les massacres [...] les hurlements et les protestations de gens qui ont connu le sort horrible réservé au peuple bosniaque [...]. L'Europe et le reste du monde n'ont rien fait pour empêcher ces criminels de piller et de massacrer des innocents (Heyneman, 2000, à paraître).

On peut se demander si ce texte est pertinent, indépendamment de la question de savoir si les faits décrits sont exacts ou non. Il faut en effet bien distinguer les deux questions. Le passage à l'école publique est conçu pour façonner chez les futurs citoyens un comportement jugé souhaitable. Par conséquent, il faut que tous les citoyens, quel que soit le groupe ethnique auquel ils appartiennent, estiment rassurant le contenu du programme de l'école publique. Si un ou plusieurs groupes se sent mal à l'aise, le système scolaire ne joue plus son rôle public. Cet exemple bosniaque illustre bien comment il y a eu faillite d'une fonction publique. La Bosnie a besoin d'une politique des manuels scolaires dotée de critères pour approuver les textes utilisés dans toutes les écoles de façon qu'ils n'exacerbent pas les problèmes de voisinage.

Le dilemme de l'éducation centralisée. Dans la région, on rencontre deux principes parallèles qui, bien que légitimes l'un et l'autre, sont en conflit. L'un est, chez les vingt-sept nations, l'exigence d'une identité nationale. La question est de savoir où passe la frontière entre le besoin d'une culture nationale et les droits des minorités locales. Les intérêts des minorités ethniques seront-ils mieux protégés dans un Kazakhstan indépendant qu'ils ne l'étaient quand celui-ci faisait partie de l'Union soviétique ? Cette question n'est pas propre au seul Kazakhstan ; c'est plutôt un problème universel qui se pose à des degrés divers dans l'ensemble de la région.

L'autre aspect de la question, c'est celui des droits de la majorité ou des droits de la communauté nationale. Les intérêts de la majorité en matière d'éducation ne sont pas moins impérieux : ce sont les intérêts des Kazakhs au Kazakhstan, des Lettons en Lettonie, des Roumains en Roumanie, etc. Comment protéger la communauté nationale des interprétations extrémistes de l'histoire qu'en donnent les programmes d'enseignement conçus par les populations minoritaires ? Quel droit

la communauté nationale a-t-elle à ce qu'une population minoritaire du pays aborde la culture nationale dans un esprit de compromis et en respectant sa dignité historique ? Quelle protection la communauté nationale peut-elle avoir au cas où une communauté minoritaire sur son territoire recommanderait à ses membres la loyauté envers un autre pays où ce groupe ethnique est plus nombreux ? Le problème de l'instruction civique a des sources multiples et appelle donc des solutions multiples. Toutes les solutions ne peuvent relever des « droits des minorités ». Or aucune convention ne traite du second terme de l'équation.

Par ailleurs, les professionnels de l'éducation se sont récemment efforcés de mettre en place un ensemble de normes internationales pour l'instruction civique. La nécessité du compromis est au cœur de ces normes. Au lieu de chercher à fonder les droits et les privilèges des populations minoritaires, elles essaient de définir les obligations et les responsabilités de toutes les populations, qu'elles soient majoritaires ou minoritaires.

Les directives professionnelles internationales qui sont proposées regroupent toutes sortes de normes. On y trouve des normes relatives au contenu du programme : par exemple, sur la présentation de points de vue différents sur l'histoire et d'opinions différentes quant à sa pertinence pour l'époque contemporaine. On y trouve aussi des moyens de désigner les différents niveaux de pensée critique : être capable de repérer un concept, de le décrire, de l'expliquer, d'évaluer une position prise à ce sujet, de prendre ou de défendre une position en ce qui le concerne. On y trouve aussi un ensemble de normes de « participation » à la vie civique : savoir gérer un conflit, dégager un consensus, influencer d'autres personnes en modérant l'opinion de quelqu'un, etc. Enfin, on y propose des normes pour la terminologie de l'instruction civique : société civile, droits constitutionnels, opinion privée, obligations du citoyen, etc. Ces éléments constituent un précédent international puisque, pour la première fois, on dispose d'une norme internationale pour élaborer de bons programmes d'instruction civique.

Si l'on cherche à définir une norme professionnelle internationale, c'est pour mettre au point un ensemble de principes auxquels chaque pays et chaque organisme local responsable des programmes pourront comparer leur propre programme d'instruction civique (Center for Civics Education, 1994 ; CIVITAS, 1995 ; Heyneman, 1995*b*, 1995*c*, 2000 [à paraître]). Si cet effort aboutit, les autorités nationales de la région disposeront d'un point de repère professionnel auquel les autorités locales chargées des programmes seront tenues de se conformer. L'inverse est également vrai : au niveau local et à celui des minorités, les responsables des programmes disposeront désormais d'un repère international pour estimer dans quelle mesure les autorités chargées du programme national sont impartiales et équilibrées dans leur conception de l'histoire et dans l'idée qu'elles se font des droits et des responsabilités civils.

Conclusion

Il ne serait pas juste de conclure que les établissements scolaires, même ceux qui sont efficaces, parviendront nécessairement à prévenir les tensions sociales ou à produire des citoyens responsables. Il ne serait pas juste non plus de donner à penser qu'un programme d'instruction civique, même bien conçu, atténuera des conflits interna-

tionaux. Ce que l'on peut dire à juste titre, c'est que, à la fin du ^{XX}^e siècle, on demande aux établissements publics de s'acquitter, en gros, de la même tâche qu'au début du ^{XVII}^e siècle, à savoir essayer quoi qu'il arrive.

Ce qu'on leur demande, c'est de faire de leurs élèves des citoyens responsables, parfois dans des circonstances où adultes et institutions publiques peuvent eux-mêmes manquer de responsabilité. Ce qu'on leur demande, c'est d'offrir un havre libre de préjugés quand l'ensemble de la communauté regorge de préjugés. Ce qu'on leur demande enfin, c'est de susciter des sentiments d'égalité quand les systèmes scolaires sont eux-mêmes la traduction vivante d'un monde sans égalité.

Quelles leçons tirer de ce tour d'horizon des situations régionales ? Peut-on en conclure que l'entreprise de l'école est désespérée, et que le système scolaire n'a qu'un effet minime ? Non. Il n'est pas juste d'en conclure que les écoles ne se sont pas montrées à la hauteur de la tâche. Si du reste il n'y avait pas d'écoles, les chances d'harmonie civile augmenteraient-elles ? Les citoyens auraient-ils davantage de chances d'être responsables ? Comprendrait-on mieux les exigences économiques ?

S'il est évident que la tâche des écoles est similaire dans les différentes parties du monde, elle n'y est pas exactement la même. En Europe et Asie centrale, il s'agit de mieux préparer une nouvelle génération à la responsabilité démocratique et de lui inculquer le sens de la nation, par-delà la nationalité ethnique. En Afrique, il s'agit de faire connaître à des citoyens de toutes origines ethniques leurs institutions publiques et de susciter des attentes communes en même temps que raisonnées quant à ce que le secteur public peut offrir. En Amérique latine, il s'agit de remédier aux décalages excessifs observables à l'intérieur même des systèmes scolaires, d'insuffler le sens de l'efficacité aux responsables locaux et communautaires et de susciter un consensus quant à ce qui constitue un comportement public légitime. En Asie, il s'agit d'introduire des concepts démocratiques de responsabilité et de transparence compatibles avec la culture régionale. Qu'un seul des « tigres » d'Asie ait un programme où l'idée de « corruption » soit définie et abordée donne à penser que la région pêche surtout par omission.

En général, les écoles apportent aux jeunes une certaine expérience didactique — nécessaire, mais insuffisante — de la vie civique. Par ailleurs, il se trouve qu'à aucun moment de l'histoire le comportement et les attitudes civiles n'ont été aussi recherchés qu'aujourd'hui. L'avenir offre des perspectives d'amélioration de l'efficacité scolaire. Les normes internationales d'instruction civique font l'objet d'un réexamen. Des institutions, des organisations nouvelles deviennent parties prenantes de l'instruction civique pour des raisons de sécurité internationale et de diplomatie. Et l'UNESCO elle-même pourrait recueillir la gratitude du monde si elle s'acquittait d'une de ses fonctions qui font son originalité et sa spécificité : promouvoir et évaluer l'efficacité de l'instruction civique dans le monde.

Dans la présente étude, nous nous sommes efforcés de montrer qu'au siècle prochain l'instruction publique sera de nouveau conduite à réfléchir à ses objectifs fondamentaux. Il est clair, selon nous, que le souci de lui redonner son rôle de consolidation de la citoyenneté, qui compte parmi ses fonctions d'origine, restera l'une de ses attributions principales et, pour l'avenir, la plus appréciée.

Références et bibliographie

- Albornoz, O. 1993. *Education and society in Latin America* [Éducation et société en Amérique latine]. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Alexander, N. 1998. « Building a new nation : promoting unity and accommodating diversity » [L'édification d'une nation nouvelle : promouvoir l'unité et aménager la diversité]. Dans : Cross, M. ; Mkwanazi-Twala, Z. ; Klein, G. (dir. publ.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Afrique du Sud, Juta.
- Altbach, P. G. ; Kelly, G. P. 1988. *Textbooks in the Third World : policy, content and context* [Les manuels du tiers monde : politique, substance et contexte]. New York et Londres, Garland Publishing.
- Anweiler, O. 1992. « Some historical aspects of educational change in the former Soviet Union » [Aspects historiques du changement pédagogique dans l'ex-Union soviétique]. Dans : Phillips, D. ; Kaser, M. (dir. publ.). *Oxford studies in comparative education* (Wallingford, Royaume-Uni), n° 2, p. 29-39. (Numéro spécial sur le changement en éducation et en économie en Europe de l'Est et dans l'ex-Union soviétique.)
- Ayittey, G. B. N. 1998. « Africa's failed renaissance » [La renaissance ratée de l'Afrique]. *Civnet journal* (civnet.org/journal/journal.htm), vol. 2, n° 5 septembre-octobre.
- Ban, T. ; Cummings, R. 1999. « Moral orientations of schoolchildren in the United States and Japan » [Les orientations morales des écoliers aux États-Unis et au Japon]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 43, n° 1, février, p. 86-110.
- Banque mondiale. 1995. *Russia : education in the transition* [Russie : l'éducation pendant la transition]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Bass, C. 1998. *Education in Tibet : policy and practice since 1950* [L'éducation au Tibet : la politique et la pratique depuis 1950]. Londres, Tibet Information Network et Zed Books.
- Bosnie-Herzégovine. Ministère de l'éducation, de la culture et des sports. 1994. *Poznavanje prirode i društva* [Connaissance de la nature et de la société]. Sarajevo.
- Braslavsky, C. 1993. « Una función para la escuela : formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional » [Une fonction de l'école : former des sujets qui participent activement à l'élaboration de leur identité propre et de l'identité nationale]. Dans : Filmus, D. (dir. publ.). *Para que sirva la escuela*. Buenos Aires, TESIS.
- Bray, M. ; Clarke, P. ; Stephens, D. 1998. « Education and nation building » [Éducation et édification de la nation]. Dans : Nwomonoh, J. (dir. publ.). *Education and development in Africa : a contemporary survey*. San Francisco, Londres et Bethesda, International Scholars Publications, p. 257-272.
- Brock, C. ; Lawl, H. 1985. *Education in Latin America* [L'éducation en Amérique latine]. Londres, Croom Helm.
- Broxup, M. B. (dir. publ.). 1992. *The North Caucasus barrier : the Russian advance toward the Muslim world* [La barrière du Caucase du Nord : l'avancée russe dans le monde musulman]. New York, St. Martin's Press.
- . 1994. « Islam and atheism in the North Caucasus » [Islam et athéisme dans le Caucase du Nord]. Dans : Jones, A. (dir. publ.). *Education and society in the new Russia*. Armonk, New York, M. E. Sharpe Publishers.
- Broxup, M. B. ; Bennigsen, A. 1983. *The Islamic threat to the Soviet State* [La menace islamique sur l'État soviétique]. New York, St. Martin's Press.

- Carnoy, M. ; Samoff, J. 1990. *Education and social transition in the Third World* [Education et transition sociale dans le tiers monde]. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Center for Civics Education. 1994. *National standards for civics and government* [Normes nationales pour l'instruction civique et l'administration]. Calabasas, Californie, Center for Civics Education.
- CIVITAS. 1995. *Strengthening citizenship and civic education, East and West* [Renforcer la citoyenneté et l'instruction civique, Est et Ouest]. Washington, D. C., United States Information Agency. [CIVITAS@Prague.]
- Covey, A. et al. 1997. *Pupil's perceptions of Europe* [Comment l'élève voit l'Europe]. Londres, Cassell.
- Cremin, L. A. 1976. *Public education* [L'instruction publique]. New York, Basic Books.
- Cross, M. ; Mkwanazi-Twala, Z. 1998. « The dialectic of unity and diversity in education : its implications for a national curriculum in South Africa » [La dialectique de l'unité et de la diversité dans l'éducation : ses implications pour un programme national d'éducation en Afrique du Sud]. Dans : Cross, M. ; Mkwanazi-Twala, Z. ; Klein, G. (dir. publ.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Afrique du Sud, Juta.
- Datta, A. 1984. *Education and society* [Éducation et société]. New York, St. Martin's Press.
- De Young, A. J. ; Suzhikova, B. À paraître. « Issues in post-Soviet secondary school reform : the case of Kazakstan » [Problèmes de la réforme de l'enseignement secondaire post-soviétique : le cas du Kazakhstan]. *International journal of education reform* (Lancaster, Pennsylvanie).
- De Young, A. J. ; Valyayeva, G. 1997. « Post-Soviet secondary school reform in Kazakstan: the views of the 149 classroom teachers » [La réforme de l'enseignement secondaire postsoviétique au Kazakhstan : le point de vue de cent quarante-neuf enseignants]. *Central Asia monitor* (Fair Haven, Vermont), vol. 3, p. 22-34.
- De Young, A. J. ; Nadirbekyzy, B. 1996. « Redefining schooling and communism in post-Soviet Kazakstan » [Redéfinir la scolarité et le communisme au Kazakhstan postsoviétique]. *Politics of education association yearbook* (New York), p. 71-78.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO.
- Edwards Risopatron, V. ; Osorio Vargas, J. 1995. *La construcción de las políticas educativas en America Latina : educación para la democracia y modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y Perú* [L'élaboration des politiques de l'éducation en Amérique latine : l'éducation pour la démocratie et la modernité critique en Bolivie, au Chili, au Mexique et au Pérou]. Lima, Pérou, CEAAL.
- Eklof, B. ; Dneprov, E. 1993. *Democracy and the Russian school : the reform movement since 1984* [La démocratie et l'école russe : le mouvement de réforme depuis 1984]. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Fagerlind, I. ; Saha, L. J. 1989. *Education and national development* [Éducation et développement national]. Oxford, Pergamon Press.
- Filgueira, C. H. ; Marrero, A. 1995. « El caso uruguayo » [Le cas de l'Uruguay]. Dans : Puryear, J. M. ; Brunner, J. J. (dir. publ.). *Educación, equidad y competitividad económica en las Americas*. Washington, D. C., OEA/OAS.
- Freer, D. 1998. « Establishing priorities : the need for a common core curriculum » [Définir les priorités : la nécessité d'un programme à tronc commun]. Dans : Cross, M. ; Mkwanazi-Twala, Z. ; Klein, G. (dir. publ.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Afrique du Sud, Juta.

- Gandal, M. ; Finn, C. E., Jr. 1992. « Teaching democracy » [Enseigner la démocratie]. Washington, D. C., United States Information Agency. (Freedom Papers.)
- Glenn, C. L. 1998. *The myth of the common school* [Le mythe de l'école publique]. Amherst, Massachusetts, University of Massachusetts Press.
- . 1995. *Educational freedom in Eastern Europe* [La liberté pédagogique en Europe de l'Est]. Washington, D. C., Cato Institute.
- Harber, C. 1997. *Education, democracy and political development in Africa* [Éducation, démocratie et développement politique en Afrique]. Brighton, Royaume-Uni, Sussex Academic Press.
- Hashim, R. 1996. *Educational dualism in Malaysia : implications for theory and practice* [Le dualisme pédagogique en Malaisie : ses implications pour la théorie et pour la pratique]. Kuala Lumpur, Oxford University Press.
- Heyneman, S. P. 1990. « Education on the world market » [L'éducation sur le marché mondial]. *American school board journal* (Alexandria, Virginie), vol. 177, n° 3, mars, p. 28 et 29.
- . 1994. « Issues of education finance and management in ECA and OECD countries » [Les problèmes de financement et de gestion de l'éducation en Europe et Asie centrale et dans les pays de l'OCDE]. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail HRO, n° 26.)
- . 1995a. « Education in the Europe and Central Asia region : policies of adjustment and excellence » [L'éducation dans la région Europe et Asie centrale : politiques d'ajustement et excellence]. Dans : Mertens, F. J. H. (dir. publ.). *Reflections on education in Russia*. Amersfoot, Pays-Bas, Acco, p. 23-53.
- . 1995b. « Thoughts on social stabilization » [Réflexions sur la stabilisation sociale]. Dans : CITIVAS : 1995. Prague, CITIVAS.
- . 1995c. « America's most precious export » [L'exportation la plus précieuse des États-Unis]. *American school board journal* (Alexandria, Virginie), mars, p. 23-26.
- . 1995d. « L'économie de l'éducation : désillusions et espoirs ». *Perspectives* (Paris), vol. XXV, n° 4, décembre, p. 611-642.
- . 1997a. « Education and social stabilization in Russia » [Éducation et stabilisation sociale en Russie]. *Compare* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 27, n° 1, p. 5-8.
- . 1997b. « Croissance économique et échange international d'idées sur la réforme de l'éducation ». *Perspectives* (Paris), vol. XXVII, n° 4, décembre, p. 535-571.
- . 1997c. « Russian vocational and technical education in the transition : tradition, adaptation, unresolved problems » [L'enseignement technique et professionnel russe pendant la transition : tradition, adaptation et problèmes non résolus]. *Institute for the Study of Russian Education newsletter* (Bloomington, Indiana), mai, p. 22-34.
- . 1997d. « Educational choice in Eastern Europe and the former Soviet Union » [Le choix d'éducation en Europe orientale et dans l'ex-Union soviétique]. *Education economics* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 5, n° 3, décembre.
- . 1998. « Transition from Party/State to open democracy : the role of education » [Le passage de l'État-Parti à la démocratie ouverte : le rôle de l'éducation]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 18, n° 1, p. 21-40.
- . À paraître. « From the Party-State to multi-ethnic democracy : education and social cohesion in the Europe and Central Asia region » [De l'État-Parti à la démocratie pluriethnique : éducation et cohésion sociale dans la région Europe et Asie centrale]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D. C.).
- Hoffer, E. 1958. *The true believer* [Le vrai croyant]. New York, New American Library.

- Hongrie. Ministère de la culture et de l'éducation. 1996. *National core curriculum* [Programme à tronc national]. Budapest, Ministère de la culture et de l'éducation.
- Karavetz, N. 1978. « Education of ethnic and national minorities in the USSR : a report on current developments » [L'éducation des minorités ethniques et nationales en URSS : rapport sur les évolutions récentes]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), n° 10, p. 193-200.
- Kerr, S. T. 1990. « Will glasnost lead to perestroika ? Directions of educational reform in the USSR » [La glasnost aboutira-t-elle à la perestroïka ? Orientations de la réforme de l'enseignement en URSS]. *Educational researcher* (Washington, D. C.), 19 octobre, p. 26-31.
- . 1994. « Diversification of Russian education » [La diversification de l'éducation russe]. Dans : Jones, A. (dir. publ.). *Education and society in the new Russia*. Armonk, New York, M. E. Sharpe, p. 27-47.
- Kirkwood, M. 1991. « Glasnost : "The National Question" and Soviet language policy » [Glasnost : « la question nationale » et la politique linguistique soviétique]. *Soviet studies* (Oxford, Royaume-Uni), n° 43, p. 61-81.
- Lemmer, E. 1998. « Issues in language in education policy with specific reference to Namibia and Zimbabwe » [Les problèmes de langue en politique de l'éducation, en particulier en Namibie et au Zimbabwe]. Dans : Nwomonoh, J. (dir. publ.). *Education and development in Africa : a contemporary survey*. San Francisco, Londres et Bethesda, International Scholars Publications, p. 303-319.
- Levitsky, M. L. ; van den Broek, L. 1995. *Economics education : a core curriculum* [L'enseignement de l'économie : tronc commun]. La Haye et Enschede, Pays-Bas, Bureau Cross and Educaplan.
- Maier, K. 1998. « Africa's successful renaissance » [La renaissance réussie de l'Afrique]. *Civnet journal* (civet.org/journal/journal.htm), vol. 2, n° 5, septembre-octobre.
- McVeigh, B. 1998. *The nature of the Japanese State : rationality and rituality* [La nature de l'État japonais : rationalité et ritualisme]. Londres et New York, Routledge.
- Minnis, J. R. 1998. « Éducation, the State and civil society in Malawi » [Éducation, État et société civile au Malawi]. Dans : Nwomonoh, J. (dir. publ.). *Education and development in Africa : a contemporary survey*. San Francisco, Londres et Bethesda, International Scholars Publications, p. 273-285.
- Mitter, W. 1996. « Democracy and education in Central and Eastern Europe » [Démocratie et éducation en Europe centrale et orientale]. Dans : Oldenquist, A. (dir. publ.). *Can democracy be taught ?* Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Mohan Trehan, V. 1993. *Education for national integration* [L'éducation en vue de l'intégration nationale]. New Delhi, Foundation for Amity and National Solidarity.
- Mukherjee, H. ; Khairiah, A. 1988. « The quest for national unity : language textbooks in Malaysia » [La recherche de l'unité nationale : les manuels de langues en Malaisie]. Dans : Altbach, P. G. ; Kelly, G. P. (dir. publ.). *Textbooks in the Third World : policy, content and context*. New York et Londres, Garland Publishing.
- Nissan E. 1996. *Sri Lanka : a bitter harvest* [Sri Lanka : amère récolte]. Londres, Minority Rights Report.
- Nkomo, M. 1998. « Unity, diversity, reconciliation and the curriculum : musings on the thesis and the rejoinders » [Unité, diversité, réconciliation et programme d'enseignement : réflexions sur une thèse et des objections]. Dans : Cross, M. ; Mkwanazi-Twala, Z. ; Klein G. (dir. publ.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Afrique du Sud, Juta.

- Olcott, M. B. 1987. *The Kazaks* [Les Kazakhs]. Stanford, Californie, Hoover Institute Press.
- Postiglione, G. A. (dir. publ.). 1999. *China's national minority education : culture, schooling and development* [L'éducation des minorités nationales de Chine : culture, scolarité et développement]. New York et Londres, Falmer Press.
- Prucha, J. 1992. « Trends in Czechoslovak education » [Les tendances de l'éducation en Tchécoslovaquie]. Dans : Mitter, W. ; Weiss, M. ; Schaefer, V. (dir. publ.). *Recent trends in East European education*. Francfort, Institut de recherches internationales sur l'éducation.
- Puiggrós, A. 1991. *América Latina : crisis y perspectiva de la educación* [Amérique latine : crise et perspective de l'éducation]. Buenos Aires, Aique.
- . 1999. *Neoliberalism and education in the Americas* [Néolibéralisme et éducation dans les Amériques]. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Puryear, J. M. 1994. *Thinking politics : intellectuals and democracy in Chile 1973-1988* [Penser la politique : les intellectuels et la démocratie au Chili, 1973-1988]. Baltimore, Maryland, John Hopkins University Press.
- Puryear, J. M. ; Brunner, J. J. (dir. publ.). 1995. *Educación, equidad y competitividad económica en las Americas* [Éducation, équité et compétitivité économique dans les Amériques]. OEA/OAS.
- Rama G. W. (dir. publ.). 1980. *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe* [Éducation et société en Amérique latine et dans les Caraïbes]. New York, UNICEF.
- Rywwin, M. 1990. *Moscow's Muslim challenge : Soviet Central Asia* [Moscou face au défi musulman : l'Asie centrale soviétique]. Londres, M. E. Sharpe.
- Shadrikov, V. 1993. « Ethnic, cultural and national requirements in the education policy of the former Soviet Union » [Les impératifs ethniques, culturels et nationaux de la politique de l'éducation de l'ex-Union soviétique]. Dans : Schleicher, K. (dir. publ.). *Nationalism in education*. Berne, Peter Lang, p. 135-151.
- Shorish, M. M. 1984. « Planning by decree : Soviet language policy in Central Asia » [La planification par décret : la politique linguistique soviétique en Asie centrale]. *Language problems and language planning* (Amsterdam, Pays-Bas), vol. 8, n° 1, printemps, p. 35-49.
- . 1991. « The Uzbeks and Tajiks : conflict resolution and the Soviet experience » [Les Ouzbeks et les Tadjiks : résolution des conflits et expérience soviétique]. Dans : Dash, P. L. (dir. publ.). *The Russian dilemma : the ethnic aftermath*. Cuttack, Inde, Prakashan Publishers, p. 53-73.
- Singh, L. P. 1993. « National integration » [L'intégration nationale]. Dans : Trehan, V. M. *Education for national integration*. New Delhi, Vimot Publishers, p. 94-141.
- Soudien, C. 1998. « The debate on equality and equity in South African education » [Le débat sur l'égalité et l'équité dans l'enseignement sud-africain]. Dans : Cross, M. ; Mkwanazi-Twala, Z. ; Klein, G. (dir. publ.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, Afrique du Sud, Juta.
- Tenti Fanfani, E. 1993. « Escuela y política : formación del ciudadano del año 2000 » [École et politique : formation du citoyen en l'an 2000]. Dans : Filmus, D. (dir. publ.). *Para que sirva la escuela*. Buenos Aires, TESIS.
- Thomas, M. R. 1992. *Education's role in national development plans : ten country cases* [Le rôle de l'éducation dans les plans de développement nationaux : les cas de dix pays]. New York, Westport et Londres, Praeger.
- Tibbits, F. ; Torney-Purta, J. 1999. *Citizenship education in Latin America : preparing for the future* [L'éducation à la citoyenneté en Amérique latine : préparer l'avenir]. Washington,

- D. C., Banque interaméricaine de développement. (Monographie établie pour la Division des programmes sociaux.)
- Torres, C. A. ; Puiggros, A. 1997. *Latin American education : comparative perspectives* [L'éducation en Amérique latine : perspectives comparées]. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Villegas-Reimers, E. 1994. *Civil education in the school systems of Latin America and the Caribbean* [L'instruction civique dans les systèmes scolaires d'Amérique latine et des Caraïbes]. Washington, D. C., United States Agency for International Development. (Working Papers, Education and Development.)
- Wheeler, G. 1962. *Racial problems in Soviet Muslim Asia* [Problèmes raciaux en Asie musulmane soviétique]. Londres, Oxford University Press.
- Young, Y. R. 1995. « School as the epitome of the society : education and social change in Taiwan » [L'école, fidèle reflet de la société : éducation et changement social à Taiwan]. Dans : Postiglione, G. A. ; Lee, W. (dir. publ.). *Social change and educational development : Mainland China, Taiwan and Hong Kong*. Hong Kong, Centre of Asian Studies, University of Hong Kong.

LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

LES PARADOXES

D'UNE PROFESSION :

L'ENSEIGNEMENT

À L'AUBE DU XXI^e SIÈCLE

Andy Hargreaves et Leslie N. K. Lo

Langue originale : anglais

Andy Hargreaves (Canada et Royaume-Uni)

Directeur de l'International Centre for Educational Change (Ontario Institute for Studies in Education), où il est également professeur titulaire. A été l'un des initiateurs du réseau PACT (Professional Actions and Cultures of Teaching), qui fournit la matière du présent numéro. Son ouvrage, *Changing teachers, changing times* [Des maîtres qui changent en des temps qui changent], a reçu en 1995 l'Outstanding Writing Award, prix décerné par l'American Association of Colleges for Teachers' Education. Il est rédacteur en chef de la nouvelle revue *Journal of educational change*, consacrée au changement en éducation, ainsi que responsable et rédacteur associé d'un guide international du changement en éducation, l'*International Handbook for educational change*. Parmi ses ouvrages récents, signalons également *Teachers' professional lives* [La vie professionnelle des enseignants], écrit en collaboration avec Ivor Goodson, et *What's worth fighting for out there ?* [Y a-t-il quelque chose pour lequel il vaille la peine qu'on se batte là-bas dehors ?] auquel a collaboré Michael Fullan.

Leslie N. K. Lo (Hong Kong-Chine)

Directeur de l'Institut de recherche pédagogique de Hong Kong et professeur titulaire au Département de l'administration et des politiques de l'éducation de l'Université chinoise de cette ville. Il a participé à différents projets de « recherche et développement » touchant la réforme de l'enseignement, l'efficacité de l'école et la pertinence de l'éducation à Hong Kong et en Chine continentale. Ses articles sur les politiques de l'éducation et la réforme de l'enseignement ont paru dans diverses revues universitaires. Il fait partie du comité de rédaction de plusieurs publications et a été nommé, en Chine, professeur invité dans quinze établissements d'enseignement supérieur. Avec Brian Caldwell de l'Université de Melbourne, il assure la direction internationale du réseau PACT (Professional Actions and Cultures of Teaching).

Introduction

L'enseignement est aujourd'hui la profession paradoxale par excellence. De toutes les occupations qui constituent une profession, ou aspirent à l'être, il est le seul auquel incombe présentement la tâche redoutable de générer les compétences et les capacités humaines qui permettront aux sociétés de survivre et de réussir à l'ère de l'information. Même — et surtout — dans les pays en développement, les enseignants, plus que quiconque, sont censés édifier des communautés apprenantes, inventer la société du savoir, et développer les capacités d'innovation et d'adaptation ainsi que la volonté de changement qui fonderont la prospérité économique au XXI^e siècle.

Mais, parallèlement, les dépenses publiques, l'aide sociale et l'enseignement public sont parmi les premiers touchés par les dégraissages que nécessitent apparemment la société de l'information et la nouvelle économie. Alors qu'on n'a jamais autant demandé à ceux qui enseignent, il semble que leur métier ne bénéficie plus du même soutien ni du même respect qu'autrefois et qu'ils aient moins la possibilité d'inventer, d'évoluer et d'innover qu'auparavant.

Les enseignants, en d'autres termes, se trouvent face à un véritable dilemme. On attend d'eux qu'ils soient les accoucheurs de la société de l'information, alors qu'ils en sont l'une des principales victimes. Tel est le paradoxe avec lequel sont aux prises les enseignants eux-mêmes dans leur vécu quotidien et les responsables qui veulent améliorer l'enseignement en le réformant. Les articles réunis dans ce dossier de *Perspectives* analysent les contradictions au milieu desquelles se débat actuellement l'enseignement et qui hypothèquent son avenir ; ils examinent en outre quelles formes pourrait ou devrait revêtir un nouveau professionnalisme en cette époque — la nôtre — ambiguë, incertaine et que caractérise l'accélération des évolutions.

Chacun des articles aborde les présupposés et les réalités contradictoires du professionnalisme de l'enseignant dans la société postmoderne d'aujourd'hui : la société de l'information. Ivor Goodson, par exemple, plaide pour un professionnalisme « à principes », qui n'imiterait pas le professionnalisme traditionnel du droit ou de la médecine — le risque étant que les enseignants agissent alors dans leur propre intérêt et s'éloignent des enfants et de la collectivité qu'ils sont censés servir — mais qui ne serait pas non plus ciblé sur des objectifs étroitement pragmatiques au point d'empêcher ceux qui enseignent d'être en phase avec le monde extérieur. Brian Caldwell préconise une « troisième voie » dans l'enseignement, qui permettrait de dépasser la polarisation marché-État et les rivalités auxquelles elle a récemment donné lieu. Peut-on sortir de l'alternative qui réduit l'enseignant à être soit un fonctionnaire — avec la sécurité de l'emploi mais aussi la dépendance à l'égard de l'État que cela induit —, soit un vacataire qui construit sa propre carrière, au risque d'en faire une obsession ? Andy Hargreaves estime que la meilleure façon pour les enseignants de croire en leur propre travail et de rallier le soutien de l'opinion et des contribuables serait de s'ouvrir davantage aux parents et à la collectivité et d'impulser un mouvement en faveur du renouveau de l'éducation. Leslie Lo, quant à lui, examine dans quelle mesure la notion occidentale de professionna-

lisme s'accorde ou non avec les traditions asiatiques de l'enseignement à Hong Kong et en Chine continentale.

Catalyseurs et victimes

Depuis que la scolarisation de masse a fait son apparition et a commencé à s'imposer dans le monde, on n'a pas cessé de demander à l'enseignement public de changer la société. L'école et les maîtres sont censés, pêle-mêle, sauver les enfants de la pauvreté et du dénuement, reconstruire la nation après les traumatismes de la guerre, promouvoir l'alphabétisation universelle comme fondement de la survie économique, former des travailleurs qualifiés même si la demande de compétences spécialisées est faible, favoriser la tolérance chez les enfants dans les nations déchirées par des conflits religieux et ethniques, enraciner les valeurs démocratiques dans les sociétés marquées par les séquelles du totalitarisme, faire en sorte que les économies des pays développés restent compétitives et aider celles des pays en développement à le devenir. Enfin, comme les États-Unis d'Amérique le proclamaient dans *Goals 2000 for education* [Objectifs 2000 pour l'éducation], les éducateurs, en formant les générations de demain, devraient également avoir pour souci d'éliminer la toxicomanie, de mettre fin à la violence à l'école, de réparer, en un mot, tous les péchés de la présente génération.

Pendant les trente années qui suivirent la seconde guerre mondiale, l'éducation fut essentiellement considérée par les principales puissances économiques comme un investissement dans le capital humain et dans le développement scientifique et technique, symbole de la volonté de progrès (Halsey, Floyd et Anderson, 1961). La poussée démographique au cours de cet « âge d'or de l'histoire » (Hobsbawm, 1995) engendra une demande accrue d'enseignants. L'heure était à l'optimisme — l'éducation pouvait tout — et un sentiment de fierté professionnelle se développait parmi toute une nouvelle génération d'enseignants qui était en position de force pour obtenir des augmentations de traitements. Ces enseignants formaient un corps de plus en plus qualifié et diplômé qui jouissait d'un prestige croissant et disposait parfois d'une grande latitude dans la façon de s'acquitter de ses tâches. C'était l'époque que l'un d'entre nous appelle l'*ère du professionnel autonome* (Hargreaves, 2000) : nombre d'enseignants bénéficiaient alors des retombées de l'expansion démographique, de la prospérité économique et de la bienveillance des gouvernements.

La situation était bien différente dans les pays en développement qui, comparativement, disposaient d'une part infime de la richesse mondiale pour résoudre les difficultés auxquelles ils devaient faire face. L'aide à l'éducation visait essentiellement à mettre en place et à développer l'enseignement primaire ou élémentaire de base, et à atteindre les niveaux d'instruction jugés indispensables pour permettre le décollage et l'indépendance économiques. Mais les ressources étaient limitées, les effectifs par classe énormes (ils le sont encore) et les outils pédagogiques s'avéraient parfois des plus rudimentaires (des pierres en guise de sièges et du sable en guise de tableau, dans certains cas) ; quant à la formation et à l'expérience des instituteurs, elles laissaient à désirer. Les élites plus restreintes, qui avaient accès à l'enseignement secon-

daire, apprenaient bien souvent le programme scolaire hérité des puissances coloniales, et elles l'apprenaient selon des méthodes qui, n'ayant aucun rapport avec leur expérience concrète, contribuaient à les isoler de leur propre communauté (Willinsky, 1998). L'enseignement en était encore à l'ère *préprofessionnelle* (Hargreaves, 2000) où des maîtres sous-payés et insuffisamment formés n'avaient à leur disposition qu'une palette limitée de méthodes pédagogiques. Au départ, celles-ci répondaient peut-être aux besoins immédiats, mais, dans l'esprit des enseignants et des autres protagonistes, elles finirent par représenter la seule manière possible d'enseigner.

La crise pétrolière de 1973 et la remise en question des doctrines keynésiennes sonnèrent le glas de la vision optimiste de l'éducation dans bon nombre de pays occidentaux développés. L'éducation devint du jour au lendemain un problème et non plus une solution. La faillite de l'État providence entraîna la disparition des budgets de l'éducation dans les pays lourdement endettés. Les nations occidentales se recentrèrent sur leurs problèmes intérieurs et nombre d'entre elles furent saisies par le doute lorsqu'elles se virent éclipsées par les nouveaux dragons asiatiques. Parallèlement, le ralentissement démographique entraînait une diminution des effectifs scolaires ; le marché étant moins demandeur, les enseignants n'étaient plus en position de force et l'ensemble de la profession commençait à vieillir.

Dans les milieux universitaires, le pessimisme quant au pouvoir de l'éducation d'entraîner le changement social était de règle. Se fondant sur de nombreuses séries de données quantitatives, Christophe Jencks (1972) soutenait que l'éducation ne contribuait guère à réduire les inégalités sociales. La position audacieuse de Basile Bernstein (1976), selon laquelle « l'éducation ne saurait compenser les maux de la société », rencontrait un écho certain et Popkewitz (1998) affirmait que l'histoire n'avait cessé de voir à tort dans l'école un agent de rédemption sociale.

Investie auparavant de tous les espoirs de la société, l'éducation était maintenant la cible des purges et devenait une raison de désespérer et de s'alarmer. Dans des pays qui n'avaient guère de tradition en la matière, les gouvernements s'efforçaient d'instaurer des liens plus étroits entre l'éducation et le monde de l'entreprise, le marché du travail, la science et la technique. Parallèlement aux réaménagements structurels et à l'amenuisement des budgets, on vit proliférer les politiques privilégiant les mécanismes du marché et la concurrence entre les établissements. Bien souvent, le contenu des programmes scolaires fit l'objet d'une reprise en main qui, dans certains cas, visait explicitement à en faire un outil pour la restauration de la fierté nationale. L'heure était aux changements et les réformes s'effectuaient dans un sentiment d'urgence croissante. Quant aux enseignants, ils étaient accusés de tous les maux et par tout un chacun : pouvoirs publics, médias et nouveaux arbitres du classement des écoles qui désignaient du doigt les « pires » d'entre elles (généralement les établissements fréquentés par les enfants des communautés les plus démunies).

Résultat : les enseignants qui, dans de nombreux pays de l'OCDE, avaient en moyenne atteint la quarantaine au début des années 90 (OCDE, 1998) étaient soumis à des pressions considérables, d'où la multiplication des problèmes d'usure au travail, de dépression et de tension nerveuse (Dinham et Scott, 1997 ; Vanden Berghe

et Huberman, 1999) — même dans des pays comme le Japon où le processus de réforme de l'éducation avait démarré plus tardivement (Fujita et Wang, 1997). Pour de nombreux enseignants, les conséquences des réformes et des restructurations engendraient un sentiment de « déprofessionnalisation » (Jeffrey et Woods, 1996 ; Nias, 1991 ; Hargreaves et Goodson, 1996). Astreints à un service pédagogique plus lourd et à un encadrement plus strict de leur travail, ils se voyaient détournés de ce qu'ils considéraient comme leur mission essentielle — former les enfants — par les tâches bureaucratiques et la paperasserie qu'entraînait la décentralisation administrative (Hargreaves, 1994 ; Helsby, 1998).

Les décideurs occidentaux, éblouis par le miracle économique des « tigres asiatiques » (Hong Kong, République de Corée, Singapour, Taiwan) et par le rayonnement du Japon, interprétèrent de façon trop simpliste la contribution des systèmes d'éducation de ces sociétés à leur réussite économique. Les résultats des tests internationaux en mathématiques et en sciences, qui suscitèrent un grand émoi parmi l'opinion publique, fournirent aux gouvernements occidentaux les arguments nécessaires pour réformer leurs systèmes d'enseignement. Il s'ensuivit bien souvent une uniformisation plus poussée (et, partant, une déqualification accrue), alors que la nouvelle économie en cours d'émergence nécessitait précisément une adaptabilité et une souplesse plus grandes — comme on en prit conscience un peu trop tard avec le revirement brutal de la conjoncture économique en Asie et l'effondrement des monnaies des pays asiatiques dans la seconde moitié des années 90 (Shimahara, 1997).

Entre-temps, les multiples compressions et restructurations se révélaient à peu près aussi efficaces pour supprimer ou réduire les inégalités à l'école et dans la société que le déplacement des transats sur le pont pour empêcher le *Titanic* de sombrer. On observait une véritable explosion des taux de pauvreté parmi la population infantile au Royaume-Uni, aux États-Unis et ailleurs (Castells, 1996), et rien n'indiquait que les mesures de restructuration aient contribué en quoi que ce soit à combler l'écart de niveau entre les écoles des collectivités riches et celles des collectivités pauvres (Wylie, 1994). En Afrique subsaharienne et en particulier dans certaines régions d'Amérique du Sud, on assistait à l'émergence d'un quart monde (Castells, 1998) caractérisé par un dénuement absolu, une succession de famines, d'épidémies et d'autres catastrophes écologiques ; s'y ajoutaient les génocides intertribaux liés à l'émergence, dans la période postcoloniale, de dictatures politiques (généralement soutenues par les puissances occidentales) dont les régimes corrompus divisaient la nation, marginalisaient la population pauvre et confisquaient pour leur profit personnel la plupart des ressources que les organismes d'aide économique s'efforçaient d'allouer à l'éducation et aux autres secteurs. Source de désillusion dans les pays développés, l'objectif du professionnalisme enseignant ne représentait ailleurs qu'un rêve irréalisable.

Tel était l'héritage douteux que laissait, dans le domaine de l'éducation, l'ère de la révolution industrielle et de la modernisation triomphante qui s'achevait en ce dernier quart du xx^e siècle. Mais, émergeant des cendres de l'industrialisme moribond, les contours d'une nouvelle économie et d'une nouvelle société — celle que Castells (1996) appelle la *société informationnelle* — ont commencé à se dessiner au tour-

nant du siècle. Les pays développés comme les pays en développement fondent très largement leurs espoirs de renouveau de l'éducation et de la collectivité sur cette société — au sein de laquelle l'école et les maîtres ont un rôle crucial à jouer. Comme l'un d'entre nous l'affirme dans *Changing teachers, changing times* [Des maîtres qui changent en des temps qui changent] (Hargreaves, 1994), l'enseignement évolue et doit nécessairement évoluer à l'ère postmoderne de l'information.

Cette économie et cette société de l'information trouvent leur ancrage et leur moteur dans la conception et la multiplication de produits d'information et de divertissement électroniques, informatisés et numériques qui connaissent une diffusion planétaire.

Dans le mode de développement industriel, la productivité découle principalement de l'introduction de nouvelles sources d'énergie et de la capacité de décentraliser l'utilisation de l'énergie à travers l'ensemble des processus de production et de circulation. Dans le nouveau mode de développement informationnel, la productivité a sa source dans la technologie de la génération du savoir, le traitement de l'information et la communication symbolique. [...] La spécificité du mode de développement informationnel tient à l'action que le savoir exerce sur lui-même comme principale source de productivité [...] dans une interaction continue. [...] L'industrialisme est axé sur la croissance économique, [...] son but étant de maximiser la production ; l'informationnalisme est axé sur le développement technologique [...] il vise à l'accumulation du savoir (Castells, 1996, p. 16-17).

Le savoir est important non pas seulement parce qu'il est le fondement de la compétence et de la maîtrise scientifiques et technologiques, comme le percevait Daniel Bell (1973) dans son ouvrage classique *Vers la société postindustrielle*. Désormais, dans cette société de l'information qui s'autogénère et ne cesse d'évoluer, le savoir constitue une ressource souple, fluide, en perpétuelle expansion et en perpétuelle réorientation : il n'est plus seulement le substrat mais également la forme principale du travail et de la production. Ces nouveaux modes de génération, de traitement et de circulation de la connaissance sont au cœur même de ce que de nombreux experts appellent maintenant la société apprenante ou la société du savoir. Il va sans dire que l'éducation et l'enseignement jouent un rôle absolument prépondérant dans une telle société.

Robert Reich (1992), ancien ministre du travail du gouvernement Clinton, expliquait que ceux qui façonneraient cette nouvelle société et lui donneraient son impulsion seraient les « analystes symboliques » qui seraient capables de définir les problèmes et de les résoudre, d'avoir une pensée stratégique, de communiquer et de travailler efficacement avec les autres. De tels spécialistes, soutient Reich, doivent avoir reçu une formation qui développe chez eux au plus haut point la capacité de jongler avec les algorithmes et de raisonner en termes de système (articulation entre le tout et les parties, rapports de causalité), ainsi que l'aptitude à la créativité, à l'expérimentation et à la collaboration (p. 229-233). Il soutient que l'école et les enseignants ont failli à leur mission dans la mesure où ils n'ont pas su développer ces capacités chez nombre d'élèves, en particulier parmi les plus défavorisés.

Conseiller auprès de cellules de réflexion de haut niveau sur la réforme sociale en Europe orientale et dans le monde en développement, Manuel Castells affirme que pour les pays en développement, peut-être plus encore que pour les autres pays, il est prioritaire de se brancher sur la société de l'information. Il fait observer qu'au cours de ces dix dernières années les pays qui sont restés exclus de la nouvelle économie, ou qui se sont intéressés tardivement aux technologies de l'information, sont aussi ceux qui ont le moins bien réussi économiquement. L'incapacité d'investir dans les technologies de l'information et de favoriser l'accès de la société civile à ces technologies (parallèlement à la libre circulation de l'information), au lieu d'en réserver l'usage à la sphère militaire, n'a-t-elle pas été l'une des causes principales de l'effondrement du communisme soviétique ? Castells soutient que les nations qui ne participent pas à la société de l'information deviendront de plus en plus marginalisées par celle-ci. Là encore, les enseignants ont un rôle central à jouer, de par le monde, dans le développement d'une telle société.

L'éducation est le principal atout de la main-d'œuvre ; à l'ère du capitalisme informationnel, les nouveaux producteurs sont ceux qui, en générant le savoir et en traitant l'information, apportent la contribution la plus utile à l'entreprise, à la région ou à l'économie nationale (Castells, 1998, p. 345).

S'ils veulent pouvoir jouer le rôle de catalyseur dans l'émergence d'une société de l'information efficace, les enseignants doivent donc être en mesure d'instaurer un professionnalisme d'un genre particulier. Il s'agit pour eux d'apprendre à enseigner selon des méthodes auxquelles eux-mêmes n'ont pas été formés (Talbert et McLaughlin, 1994), d'adopter des pratiques pédagogiques en accord avec les finalités de l'apprentissage visant à former les « analystes symboliques », de ne pas se contenter de rafraîchir leurs connaissances mais de chercher toujours à améliorer leurs acquis, de mener un véritable travail d'équipe avec leurs collègues et ceux d'autres établissements en sachant mettre à profit leur expérience, de considérer les parents et les collectivités non comme des empêcheurs de tourner en rond mais comme des partenaires, d'être capables enfin d'évoluer au rythme des mutations accélérées de la société et du monde de l'éducation. Tels sont quelques-uns des buts auxquels devrait tendre un nouveau professionnalisme dans l'enseignement.

Parallèlement, on attend des maîtres qu'ils remédient, par leur professionnalisme, aux conséquences les plus fâcheuses de la nouvelle société de l'information : élargissement du fossé entre riches et pauvres, immersion des jeunes dans un univers de « virtualité réelle » (Castells, 1997), tendance des individus à fonctionner comme de simples consommateurs de modes de vie mondialisés et non plus comme des sujets s'attachant à produire ensemble la société (Touraine, 1995), risques de conflit et de violence engendrés par la diversité culturelle et replis identitaires entretenus par les rivalités ethniques, religieuses et nationalistes.

Ce professionnalisme d'un genre nouveau comporte, on le voit, des dimensions sociale et émotionnelle aussi bien que technique et intellectuelle : il implique de nouer des liens affectifs avec les enfants et de susciter de tels liens entre eux, de

cultiver les germes de l'empathie, de la tolérance et du souci du bien commun (Hargreaves, 1998). Certes, de tout temps, les maîtres les plus inoubliables ont été ceux qui ont témoigné d'un réel intérêt pour les enfants. Mais, de nos jours, un maître ne peut se contenter d'être comme cet instituteur qu'évoque Albert Camus dans *Le premier homme* et qui marqua ses années d'enfance en Algérie : « La méthode de M. Bernard, qui consistait à ne rien céder sur la conduite et à rendre au contraire vivant et amusant son enseignement triomphait même des mouches » (Camus, 1994, p. 136). Il faut plus encore que ce dévouement exemplaire dont les maîtresses du primaire font preuve depuis tant d'années, ou que ces liens affectifs très forts que les enseignants japonais nouent avec leurs élèves (Shimizu, 1992) et qui confinent d'ailleurs au paternalisme. À vrai dire, une telle sollicitude, réductrice à bien des égards, risque parfois d'enfermer les enfants défavorisés dans le piège de l'assistanat, en offrant une diversion à leur pauvreté sans toutefois les doter des compétences et des outils qui leur permettraient d'en sortir. L'hétérogénéité croissante des publics d'apprenants impose d'autres exigences à l'enseignant : son souci doit être moins de prendre en main les élèves que de s'adapter à la diversité de leurs cultures, en tenant davantage compte de leurs idées, de leurs perceptions et de leurs besoins d'apprentissage. Il lui faut non plus se substituer à la famille et à la collectivité mais chercher à les associer à l'effort accompli par l'apprenant. C'est dans ce sens qu'on peut parler d'un nouveau professionnalisme de l'enseignant aujourd'hui.

Si l'on ne saurait attendre de l'éducation qu'elle mette un terme aux inégalités économiques ni qu'elle remédie à l'ensemble des maux de la société, les penseurs de tous les horizons politiques n'en soulignent pas moins qu'elle joue un rôle stratégique croissant dans l'avènement de la nouvelle société de l'information et peut aussi contribuer à en gommer les aspects les plus néfastes. Anthony Giddens, le maître à penser du Premier Ministre britannique, Tony Blair, répète qu'aujourd'hui il est indispensable d'améliorer l'éducation et la formation professionnelle, en particulier parmi les groupes les plus défavorisés. Il ajoute qu'il est impératif pour les pouvoirs publics d'investir dans l'éducation, car elle est la clef d'une égalisation des chances (Giddens, 1998, p. 109).

Et, pourtant, c'est là qu'est le paradoxe. Vecteurs du changement dans la société de l'information, le maître et l'école en sont aussi les victimes — victimes de l'amenuisement des filets de protection sociale, de la réduction des dépenses d'intérêt public, de l'éclatement des familles sous la pression des bouleversements sociaux, du désintérêt général pour le bien collectif. À plus d'un égard, les tendances à la déqualification évoquées plus haut — isolement croissant, rémunération en baisse, échanges limités avec les collègues, surcharge de travail et uniformisation — sont allées en s'intensifiant. L'appui dont ont besoin les enseignants pour répondre aux défis et aux exigences de la société de l'information leur est compté ou retiré, entravant ainsi leurs efforts pour passer à un autre degré d'efficacité et de professionnalisme. Dans de nombreux pays en développement, par exemple, les enseignants en sont réduits à exercer parallèlement plusieurs métiers afin de pouvoir simplement joindre les deux bouts. Comment auraient-ils le temps, dans ces

conditions, d'améliorer leurs compétences grâce à des échanges avec leurs collègues ? Voilà la contradiction fondamentale à laquelle se heurte aujourd'hui la profession.

Pour autant, les perspectives ne sont pas irrémédiablement sombres, qu'il s'agisse des résultats scolaires ou de la qualité de l'enseignement. Aujourd'hui, la plupart des gouvernements affichent leur volonté d'améliorer l'éducation : Bill Clinton a été baptisé « le Président de l'éducation » et les trois priorités de la politique définie par Tony Blair sont « l'éducation, l'éducation, l'éducation ! ». Les engagements pris en faveur d'une réduction de la dette des pays pauvres laissent entrevoir la possibilité d'une reprise de l'investissement dans le secteur social, notamment l'éducation — à condition toutefois que l'intérêt général l'emporte sur le souci de servir des intérêts particuliers en optant pour une politique de réduction des impôts.

On assiste également à un renouvellement du corps enseignant dans de nombreux pays, de jeunes maîtres plus souples et plus dynamiques remplaçant progressivement la vieille garde. Dans le même temps, les difficultés de recrutement laissent pressentir une réceptivité plus grande de l'opinion publique et des milieux politiques aux revendications des enseignants. Chez les « tigres asiatiques », la reconstruction de l'économie sur des bases visant à favoriser la production du savoir et son application se traduit par des phénomènes qui vont tous dans le même sens : recherche d'une plus grande souplesse au Japon ; à Hong Kong, volonté d'apprendre « en se faisant plaisir » ; apparition à Singapour d'écoles où l'on forme les cerveaux dans l'optique d'une société apprenante. La nature des compétences et des qualifications requises du maître s'en trouve nécessairement modifiée.

S'inscrivant sur cette toile de fond, la décentralisation, qui confère davantage de prérogatives à l'école, a notamment contribué à promouvoir l'amélioration des établissements pris individuellement ; il en est résulté un corpus de recherches de plus en plus étoffées et probantes sur les didactiques et les mesures d'accompagnement nécessaires pour rendre les écoles véritablement performantes. Par exemple, Newmann et Wehlage (1995) ont démontré que, pour qu'elles puissent réellement se traduire par un relèvement du niveau scolaire, les améliorations doivent mettre clairement l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage, le travail au sein d'équipes pédagogiques bien soudées, l'instauration de partenariats avec la collectivité pour qu'elle appuie la démarche de l'établissement, et l'implication des enseignants qui doivent être prêts à analyser les résultats des élèves, à en tirer les conclusions et à en assumer la responsabilité (Hargreaves et Fullan, 1998).

Dans les prochaines années, si le soutien qu'Andy Hargreaves appelle de ses vœux se concrétise, il est permis d'espérer que les tendances à la déqualification des enseignants pourront être inversées et que ceux-ci seront en mesure de satisfaire aux exigences de la société de l'information, gagnant ainsi la reconnaissance professionnelle qu'ils sont en droit d'attendre. Les articles du présent dossier analysent les contradictions auxquelles se heurtent les maîtres et les autres acteurs de l'enseignement, ainsi que leurs efforts pour imposer un nouveau professionnalisme dans différents contextes.

Actions professionnelles et traditions pédagogiques

À une exception près, tous ces articles s'inspirent des travaux de recherche et de la réflexion menés pendant de longues années dans le cadre d'un réseau regroupant d'éminents chercheurs de neuf pays, représentant différentes régions. Baptisé Actions professionnelles et traditions pédagogiques (Professional Actions and Cultures of Teaching — PACT), ce réseau a été créé en 1992 par Andy Hargreaves et Ivor Goodson, qui en ont assuré conjointement la direction. Le but du réseau était de permettre à des chercheurs de haut niveau implantés dans différents pays, appliquant des méthodologies différentes et se réclamant de théories différentes, de mettre en commun les résultats de leurs recherches, leurs idées et leurs compétences pour établir une base de connaissances sur le professionnalisme des enseignants qui, en facilitant un élargissement de la problématique, aiderait leur milieu à progresser sur cette question. Plusieurs projets — nés de la participation à ce réseau et portant sur l'implication émotionnelle de l'enseignant, nouvelle manière, la spécificité et les atouts de la tradition de concertation pédagogique au Japon, l'évolution de la mission de l'enseignant en Scandinavie — ont contribué à un approfondissement des connaissances sur la question.

Le réseau PACT se veut avant tout une communauté professionnelle et intellectuelle. Les chercheurs, comme les enseignants, ont tout intérêt à s'intégrer dans des groupements professionnels bien structurés qui leur apportent un appui et favorisent la collaboration, les échanges et la confrontation entre approches culturelles et conceptuelles différentes, contribuant ainsi à améliorer la qualité des travaux de l'ensemble des participants. Ces travaux de recherche sont traduits dans la présente livraison de *Perspectives* ainsi que dans d'autres publications collectives (Goodson et Hargreaves, 1996 ; Hargreaves et Evans, 1997, par exemple).

Réseau de spécialistes, le PACT a toujours récusé l'image d'un cercle de discussions byzantines entre intellectuels nombrilistes. Nombre de ses réunions ont été organisées en marge de conférences nationales ; elles se sont tenues en Amérique du Nord, au Royaume-Uni, en Norvège ou à Hong Kong. Le réseau a également lancé des publications destinées au milieu enseignant en général. Son but principal : établir le dialogue avec l'ensemble du corps enseignant afin de pouvoir dresser un bilan de la profession mais aussi d'intervenir en liaison avec les décideurs et les praticiens pour réinventer son devenir. Divers organismes ont, à un moment ou à un autre, appuyé les travaux du PACT et nous tenons à les remercier de leur précieux soutien. Il s'agit, entre autres : dans l'Ontario, du Public School Teachers' Federation (devenue l'Elementary Teachers' Federation of Ontario) ; au Canada, du Social Science and Humanities Research Council ; au Royaume-Uni, de l'Association of Teachers and Lecturers, de la National Association of Head Teachers, du Roehampton Institute of Education et du Times Educational Supplement ; en Scandinavie, du Conseil nordique de la recherche pédagogique et de l'Université d'Oslo ; en Asie, de l'Université chinoise de Hong Kong.

Le réseau PACT, que dirigent désormais Leslie Lo et Brian Caldwell, espère que, par le truchement de *Perspectives* et celui d'autres supports énumérés sur son

site Web, ses travaux pourront toucher le milieu enseignant partout dans le monde et l'aider dans son effort pour redéfinir ou inventer, selon les cas, un nouveau professionnalisme qui permette véritablement à l'enseignant de répondre aux défis et aux exigences du siècle qui s'amorce.

Les articles

À part celui de Rosa María Torres, les articles qui figurent dans cette livraison ont été présentés lors d'une conférence internationale organisée par le PACT, en collaboration avec l'Institut de recherche pédagogique de Hong Kong et la faculté d'éducation de l'Université chinoise de cette ville, sur « Le nouveau professionnalisme dans l'enseignement : la formation et le perfectionnement de l'enseignant dans un monde en mutation ». Cette conférence, qui s'est tenue en janvier 1999 sur le campus de l'Université chinoise de Hong Kong, visait à favoriser le dialogue au niveau international sur les orientations futures de la formation et du perfectionnement pédagogiques. Outre les six orateurs principaux, des chercheurs et des praticiens des pays suivants ont participé aux débats : Australie, Canada, Chine, États-Unis, Hong Kong, Israël, Norvège, Philippines, Royaume-Uni, Singapour, Suède, Taiwan et Thaïlande. Cette manifestation, qui s'est déroulée sur trois jours et qui comprenait une série de consultations avec de hauts responsables de l'éducation à Hong Kong, s'articulait autour de sept thèmes de discussion : la formation des maîtres ; le développement des compétences ; le magistère pédagogique ; l'esprit didactique ; le métier d'enseignant ; la valorisation des ressources humaines ; les politiques de l'éducation. Les discours des principaux intervenants ont mis en évidence une dimension fondamentalement paradoxale dans le vécu et le travail de l'enseignant. Tout en choisissant de privilégier cet aspect, nous sommes bien conscients que d'autres thèmes tout aussi appropriés auraient pu se dégager des nombreuses discussions qui se sont déroulées dans le cadre de cette très fructueuse manifestation.

L'évolution du métier d'enseignant obéit à deux tendances apparemment contradictoires : l'uniformisation de l'enseignement et sa dévalorisation suscitent, par contrecoup, la volonté d'améliorer sa qualité et l'émergence d'un nouveau professionnalisme. C'est ce double mouvement qu'analyse Ivor Goodson. Dès lors que la professionnalisation sert des intérêts matériels et non matériels strictement corporatistes, il appartient manifestement aux enseignants eux-mêmes de définir leur propre pratique et l'esprit de leur profession. Ils ne peuvent plus dépendre des seuls universitaires pour élaborer et pour adapter le corpus de connaissances sur lequel reposera leur enseignement, pas plus que leur praxis ne peut s'inspirer uniquement de la sagesse empirique des praticiens. Le nouveau professionnalisme dont il est question ici devrait s'appuyer sur des règles morales et éthiques explicites, il devrait placer l'élève au centre de ses préoccupations et donner l'exemple du travail en partenariat. C'est ce que Goodson appelle « un professionnalisme à principes ».

Autre illustration du paradoxe de l'enseignement : les craintes des enseignants qui pensent que la création de réseaux d'écoles « de niveau mondial » a contribué à dévaloriser la profession. Si tant de nations se sont lancées dans des réformes pour

mettre en place des établissements de ce type, c'est bien à cause des inquiétudes croissantes que suscite le niveau d'instruction des élèves, et en raison des doutes sur leur aptitude à continuer d'apprendre tout au long de la vie. Brian Caldwell souligne que, malgré les obstacles, les nouveaux professionnels gagnent des points, comme il ressort de différents travaux qui attestent l'efficacité des pratiques dans plusieurs domaines : apprentissage des savoirs fondamentaux et des mathématiques, adoption des technologies de l'information et de la communication, développement de « l'intelligence réflexive ». Aujourd'hui, il est clair que les enseignants peuvent donner à leur profession une dimension nouvelle sans pour autant renoncer à ses exigences traditionnelles. Dans une société du savoir qui met les connaissances à la portée de tous et incite à apprendre en permanence, les enseignants peuvent désormais puiser aux meilleures sources et intervenir en collaboration avec des partenaires à l'intérieur et hors de l'établissement. Du coup, leur rôle et leur métier s'en trouvent sensiblement modifiés. Établissant un parallèle avec la pratique des professionnels de la médecine, Caldwell estime qu'il faut développer le travail en équipe, la mise en réseau, la responsabilisation, le sens de l'engagement, l'aptitude à se servir de l'information et le recyclage permanent. Face aux mutations que connaît le monde de l'éducation, ce nouveau professionnalisme des enseignants devrait prendre en compte la dynamique d'une *gestalt* de l'apprentissage dans la société du savoir.

Quelle meilleure illustration des paradoxes du métier d'enseignant que la relation avec les parents, qui sont censés être les partenaires du pédagogue ? Dans la réalité, comme le souligne Andy Hargreaves, les rapports entre parents et enseignants sont généralement caractérisés par l'appréhension, la tension et l'incompréhension. Leurs sphères d'intervention étant différentes, les uns et les autres n'ont pas les mêmes attentes à l'égard de l'école ni la même façon d'envisager leurs rapports mutuels. Cette relation a d'ailleurs évolué avec le temps. Autrefois, les parents, partenaires silencieux, maintenaient une distance polie à l'égard de l'enseignant et prenaient le relais à la maison. Aujourd'hui, l'évolution des structures familiales et culturelles et leur diversification modifient radicalement la vie des élèves, rendant nécessaires des partenariats fondés sur l'apprentissage et l'appui mutuels, et par conséquent des rapports plus ouverts, plus interactifs et plus intégrateurs. Soucieux de redonner à leur métier ses lettres de noblesse, les enseignants devraient se rappeler qu'il est dans leur propre intérêt de faire des parents leurs alliés s'ils veulent impulser un mouvement visant à réorienter les valeurs et les institutions dans un sens favorable à l'enseignement public. Pour que s'impose un professionnalisme « à principes », il faut, soutient Hargreaves, que les écoles et les enseignants s'ouvrent aux parents et au grand public. C'est seulement lorsque l'apprentissage s'effectue véritablement à double sens que la collectivité peut développer les aptitudes, la confiance, l'adhésion et le soutien dont les maîtres ont besoin pour devenir ces professionnels que réclame le monde postmoderne.

Un autre paradoxe de la profession tient à l'incapacité des programmes de formation pédagogique de s'adapter efficacement aux bouleversements radicaux que connaissent un peu partout l'école et l'enseignement. Comme le fait valoir Miriam Ben-Peretz, les réformes systématiques de l'enseignement ne seront pas viables ou

ne s'inscriront pas dans la durée si elles ne s'accompagnent pas d'une refonte des programmes de formation pédagogique. Au demeurant, les évolutions amorcées dans l'enseignement modifieront obligatoirement l'approche et la pratique des enseignants. Les nouvelles façons d'appréhender les processus d'apprentissage et d'enseignement, la redéfinition des contenus pédagogiques et du travail de l'enseignant, la place de la technologie dans la didactique sont autant d'aspects essentiels qui devraient être pris en compte dans la formation des maîtres. Si l'on veut que les initiatives en cours aient des répercussions dans la salle de classe, il faut que l'élaboration de nouveaux modèles de formation pédagogique soit partie intégrante des changements opérés. Pragmatisme, globalité, volonté de favoriser les synergies et l'interactivité, tels sont les impératifs qui, selon Ben-Peretz, doivent guider l'évolution de la formation pédagogique. Cette formation devrait accorder une attention spéciale aux aspects suivants : attitudes et dispositions des futurs maîtres, caractéristiques des formateurs d'enseignants, façons d'envisager les processus de compréhension et de recherche de solutions ; elle devrait aussi privilégier le travail d'équipe en associant stagiaires, praticiens et pédagogues spécialistes de la didactique et des disciplines de base. Quant à l'esprit de la formation pédagogique, il devrait traduire le souci de faire des enseignants les membres de communautés apprenantes qui s'emploient à promouvoir une pédagogie de l'investigation.

Le sort des réformes, dans les sociétés qui ont lancé des projets à grande échelle pour améliorer la qualité de l'école et de l'enseignement, offre une autre illustration des ambiguïtés de la profession. Les tentatives de réforme passées et en cours indiquent une réticence du corps enseignant aux efforts visant à le rendre plus performant. On peut même dire que les velléités perpétuelles de réforme, avec la mise en œuvre de politiques successives destinées à améliorer la prestation des maîtres, ont plutôt nui au professionnalisme de ces derniers. Pour Ann Lieberman et Milbrey McLaughlin, la situation aux États-Unis offre à cet égard un tableau chaotique et inintelligible : il est difficile, en effet, de déceler la vision stratégique qui inspire différentes mesures de réforme ou la façon dont elles s'articulent entre elles sur le plan pratique. Examinant les orientations de trois types de politiques — réformes visant la qualité de l'enseignement, réformes axées sur les établissements et réformes s'intéressant aux compétences —, les auteurs soulignent que chacune d'elles, prise isolément, offre des possibilités limitées pour motiver les enseignants et les inciter à se perfectionner. En revanche, comme il ressort des expériences menées par les États et les collectivités locales, une combinaison judicieuse de ces trois approches devrait donner des résultats concluants. La politique de réforme devrait donc avoir une triple visée, correspondant aux grands axes de ces trois approches et jouant sur leur complémentarité, de façon à favoriser — et non à contrarier — la formation et le perfectionnement des maîtres. En procédant ainsi, on pourra s'attaquer plus efficacement aux problèmes récurrents que soulève la valorisation des ressources enseignantes.

Dans certaines sociétés asiatiques aussi, les ambiguïtés des politiques de réforme ont désorienté les enseignants. Aux prises avec des exigences multiples, ils peinent à s'acquitter des nombreuses tâches qui leur sont dévolues, situation qui ne favorise guère la réflexion et encore moins l'émergence d'un nouveau professionnalisme.

Se fondant sur les conclusions d'une étude concernant l'incidence des facteurs contextuels sur l'orientation des programmes de perfectionnement pédagogique à Hong Kong et en Chine continentale, Leslie Lo fait valoir que, lorsque le corps enseignant ne jouit pas d'un très grand prestige, les mesures de réforme lui sont imposées d'en haut. Face aux mutations que connaît le monde de l'éducation, alors que l'attention des maîtres est perpétuellement accaparée par les questions d'avancement, de traitement et d'avantages (comme c'est le cas en Chine continentale), le perfectionnement pédagogique est régi par les directives gouvernementales et les instances bureaucratiques. Dans les deux systèmes scolaires chinois, les enseignants sont appelés à travailler dans des milieux qui sont soumis à une ségrégation très poussée sur la base des résultats scolaires. Ils doivent aussi compter sur leur expérience personnelle et sur leur savoir-faire professionnel pour résoudre les problèmes qu'engendre la scolarité obligatoire : hétérogénéité sociale croissante des élèves et disparité des aptitudes, manque de motivation, remise en question des méthodes pédagogiques traditionnelles, charge de travail de plus en plus lourde. Alors que, sous la pression des réformes, les enseignants se voient sommés d'être plus performants, les programmes de formation pédagogique dans ces deux sociétés n'ont pas su anticiper les changements inévitables ni appuyer les évolutions en cours. La valorisation des ressources enseignantes en est restée à l'actualisation des connaissances et des compétences. Pour qu'un nouveau professionnalisme dans l'enseignement puisse émerger à Hong Kong et en Chine continentale, Lo estime qu'il doit s'appuyer sur trois éléments indispensables : la motivation, la collégialité et la possibilité de progresser.

Références

- Bell, D. 1976. *Vers la société postindustrielle*. Paris, Laffont.
- Bernstein, B. 1976. *Class, codes and control* [Classes sociales, codes sociolinguistiques et maîtrise sociale]. Paris, Éditions de Minuit.
- Camus, A. 1994. *Le premier homme*. Paris, Gallimard.
- Castells, M. 1996. *The rise of the network society* [La montée de la société de la communication]. Oxford, Royaume-Uni, Blackwell.
- . 1997. *The power of identity* [La force de l'identité]. Oxford, Royaume-Uni, Blackwell.
- . 1998. *End of millennium* [Fin de millénaire]. Oxford, Royaume-Uni, Blackwell.
- Dinham, S. ; Scott, C. 1997. *The teacher 2000 project : a study of teacher motivation and health* [Le projet 2000 pour les enseignants : étude sur la santé et la motivation des maîtres]. Perth, University of Western Sydney, Nepean.
- Fujita, H. ; Wang, S.-Y. 1997. « Teacher professionalism and the culture of teaching in Japan : the challenge and irony of educational reform and social change » [Professionnalisme des enseignants et tradition pédagogique au Japon : enjeux et paradoxes de la réforme de l'éducation et du changement social]. Dans : Fujita, H. (dir. publ.). *A study on the culture of teaching and teacher professionalism*. Tokyo, Presses de l'Université de Tokyo.
- Giddens, A. 1998. *The third way* [La troisième voie]. Cambridge, Royaume-Uni, Polity Press.
- Halsey, A. J. ; Floyd, J. ; Anderson, C. A. (dir. publ.). 1961. *Education, economy and society* [Éducation, économie et société]. Londres, Collier-MacMillan.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the*

- post-modern age* [Des maîtres qui changent en des temps qui changent : travail et traditions des enseignants à l'ère postmoderne]. Londres, Cassell ; New York, Teachers' College Press ; Toronto, University of Toronto Press.
- . 1998. « The emotions of educational change » [Les émotions que procure le changement en éducation]. Dans : Hargreaves, A. *et al.* (dir. publ.). *International handbook of educational change*. Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer Press.
- . 2000. « Four ages of professionalism and professional learning » [Quatre époques de professionnalisme et d'apprentissage professionnel]. *Teaching and teacher education* (Kidlington, Royaume-Uni).
- Hargreaves, A. ; Evans, R. (dir. publ.). 1997. *Beyond educational reform* [Au-delà de la réforme de l'éducation]. Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press.
- Hargreaves, A. ; Fullan, M. 1998. *What's worth fighting for out there ?* [Y a-t-il quelque chose pour lequel il vaille la peine qu'on se batte là-bas dehors ?]. Toronto, Elementary Teachers Federation of Ontario ; New York, Teachers' College Press ; Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press.
- Hargreaves, A. ; Goodson, I. 1996. « Teachers' professional lives : Aspirations and actualities » [La vie professionnelle des enseignants : aspirations et réalités]. Dans : Goodson, I. ; Hargreaves, A. (dir. publ.). *Teachers' professional lives*. Londres, Falmer Press.
- Helsby, G. 1998. *Changing teachers' work and culture* [Changer le travail et les traditions des enseignants]. Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press.
- Hobsbawm, E. 1995. *Age of extremes : the short twentieth century 1914-1991* [Le temps des extrêmes : le bref xx^e siècle, 1914-1991]. Londres, Abacus Press.
- Jeffrey, R. J. ; Woods, P. 1996. « Feeling deprofessionalized : the social construction of emotion during an OFSTED inspection » [Le sentiment de déprofessionnalisation : construction sociale de l'émotion au cours d'une inspection de l'OFSTED]. *The Cambridge journal of education* (Abingdon, Royaume-Uni), novembre, p. 235-243.
- Jencks, C. *et al.* 1972. *Inequality : a reassessment of the effect of family and school in America* [L'inégalité : réévaluation de l'effet de la famille et de l'école aux États-Unis d'Amérique]. New York, Basic Books.
- Newmann, F. ; Wehlage, G. 1995. *Successful school restructuring* [La réorganisation réussie de l'école]. Madison, Wisconsin, Center on Organization and Restructuring Schools.
- Nias, J. 1991. « Changing times, changing identities : grieving for a lost self » [Des temps qui changent, des identités en mutation : le regret d'une personnalité perdue]. Dans : Burgess, R. G. (dir. publ.). *Educational research and evaluation : for policy and practice*. Londres, Falmer Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1998. *Regards sur l'éducation*. Paris, France.
- Popkewitz, T. 1998. « The culture of redemption and the administration of freedom as research » [La culture du salut et l'administration de la liberté comme objets de recherche]. *Review of educational research* (Washington, D. C.), vol. 68, n° 1, p. 1-34.
- Reich, R. 1992. *The work of nations* [Le travail des nations]. New York, Random House.
- Shimahara, K. 1997. « Japanese lessons for educational reform » [Leçons japonaises pour la réforme de l'éducation]. Dans : Hargreaves, A. ; Evans, R. (dir. publ.). *Beyond educational reform*. Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press.
- Shimizu, K. 1992. « Shido : education and selection in a Japanese middle school » [Shido : éducation et sélection dans une école moyenne japonaise]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 28, n° 2, p. 109-129.

- Talbert, J. ; McLaughlin, M. 1994. « Teacher professionalism in local school contexts » [Le professionnalisme des enseignants dans les contextes scolaires locaux]. *American journal of education* (Chicago, Illinois), n° 102, p. 123-153.
- Touraine, A. 1995. *Critique de la modernité*. Paris, Fayard.
- Vanden Berghe, R. ; Huberman, M. (dir. publ.). 1999. *Understanding and preventing teacher burnout* [Comprendre et prévenir l'usure précoce des enseignants]. Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- Willinsky, J. 1998. *Learning to divide the world : education at empire's end* [Apprendre à morceler le monde : l'éducation en fin d'empire]. Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press.
- Wylie, C. 1994. *Self-managing schools in New Zealand : the fifth year* [Les écoles autogérées de Nouvelle-Zélande : la cinquième année]. Wellington, New Zealand Council for Educational Research.

LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

LES PRINCIPES D'UN NOUVEAU PROFESSIONNALISME

Ivor F. Goodson

Dans son récent ouvrage, consacré aux mutations structurelles de la télévision, le sociologue français Pierre Bourdieu (1998) étudie l'énorme influence du « marché » sur la restructuration du contenu et de l'offre de programmes télévisés, restructuration dont il montre qu'elle va dans le sens d'un « abêtissement » de la télévision et d'une dégradation de sa vocation sociale et éducative. Face à ce projet de restructuration, les professionnels — journalistes, enquêteurs et réalisateurs de programmes — sont dans une position quelque peu ambivalente. « Ces groupes de pairs », comme Bourdieu les nomme, peuvent soit exécuter aveuglément les ordres du marché, soit réagir collectivement à la manière de tels groupes, dont l'action, par nature semi-autonome, s'exerce au niveau micropolitique.

Du fait de leurs pratiques, les groupes professionnels ne peuvent être complètement intégrés. Cela explique peut-être l'absence de soutien, notamment financier, à laquelle se heurtent les structures professionnelles mises en place par le grand capi-

Langue originale : anglais

Ivor F. Goodson (Royaume-Uni)

Professeur d'éducation à l'Université de l'East Anglia (Royaume-Uni) et à la Warner Graduate School, University of Rochester (États-Unis d'Amérique), Ivor F. Goodson a récemment dirigé, au Canada (University of Western Ontario), une unité de recherche sur l'enseignement informatisé, la vie des enseignants et leurs carrières, l'éducation à l'environnement et l'enseignement dispensé aux minorités raciales ethnoculturelles. Il est l'auteur de nombreux ouvrages, dont *Studying school subjects, studying teachers' lives, biography, identity and schooling* [Disciplines scolaires, vie des enseignants, biographie, identité et scolarisation], et *Studying curriculum and subject knowledge* [Connaissances relatives au curriculum et connaissances spécialisées]. Ces ouvrages, déjà publiés en Espagne, en Suède, au Portugal, en Allemagne et au Brésil, le seront prochainement au Japon, en Chine et en Finlande. Rédacteur en chef du *Journal of education policy*, qu'il a fondé, il a dirigé la publication d'une série d'ouvrages pour les éditions Falmer Press, Open University Press et Teachers' College Press.

talisme au cours de la dernière décennie. Les groupes de pairs professionnels sont encore largement en mesure d'« intervenir » dans la relation entre les entreprises et les consommateurs, entre l'État et les citoyens.

En ce qui concerne l'éducation, il est possible d'analyser à plusieurs niveaux le pouvoir de modifier les pratiques pédagogiques et les activités professionnelles des groupes de pairs. Il y a d'abord la voie traditionnelle du jeu—poursuite du prestige et des ressources qui se joue dans les universités et les autres établissements d'enseignement, où se définit l'éducation en tant que discipline, voie dont on pourrait dire que c'est la voie de la suprématie universitaire (ou « académisation »). Il y a ensuite la voie classique de la professionnalisation, c'est-à-dire de la recherche pour une catégorie professionnelle, d'une reconnaissance sociale et des ressources correspondantes. La professionnalisation est en quelque sorte l'autre face du professionnalisme, ce dernier étant la définition, par les enseignants, de leurs pratiques en tant que groupe de pairs, de la meilleure façon d'exercer leur métier. Il arrive parfois que professionnalisation et professionnalisme soient en harmonie, mais ce n'est pas toujours le cas. Une époque comme la nôtre, où globalisation rime avec stratification, n'est guère favorable à une telle harmonie. Pourtant, à l'instar du groupe de pairs évoqué par Bourdieu, les enseignants peuvent s'opposer à la restructuration si cette dernière va à l'encontre de leurs propres objectifs professionnels et déontologiques en œuvrant à la définition et à la mise en place d'un nouveau professionnalisme moral.

C'est la raison pour laquelle je souhaite insister, dans le présent article, sur les possibilités qui existent aujourd'hui d'élaborer, puis de défendre un nouveau professionnalisme moral que j'appellerai professionnalisme régi par des principes.

Je voudrais, en premier lieu, approfondir quelque peu l'analyse de la double distinction qu'il convient de faire entre, d'une part, professionnalisation et professionnalisme et, d'autre part, normalisation professionnelle et normes professionnelles.

S'agissant de la distinction entre professionnalisation et professionnalisme ou « professionnalité », je dirais que la professionnalisation a pour but la défense des intérêts matériels et idéologiques d'une catégorie professionnelle — en l'occurrence, les enseignants. Parallèlement, le professionnalisme s'intéresse davantage à définir la nature complexe et la spécificité de l'action professionnelle — en l'espèce, la pratique pédagogique et la profession d'enseignant. À l'heure actuelle, la professionnalisation du corps enseignant se heurte à une vive résistance, imputable aux pouvoirs publics soucieux d'économie, à une bureaucratie particulièrement rigide et, peut-être surtout, à un ensemble d'intérêts privés et corporatifs. L'opposition à la professionnalisation du corps enseignant est incontestablement en partie d'ordre idéologique, mais résulte aussi d'une politique financière sous-jacente à cette hostilité idéologique, qui va dans le sens de l'austérité et des restrictions. Ainsi que l'ont souligné plusieurs commentateurs, idéologie et manipulation financière ont certes de tout temps été étroitement liées. Mais, dans le cas présent, il est possible de distinguer entre les contraintes financières objectives et la façon dont elles se combinent avec l'idéologie pour faire obstacle à la professionnalisation en tant que projet social et politique.

Celle-ci fait actuellement l'objet, aux plans tant politique qu'administratif, d'une opposition très active, sous la forme de décisions et de décrets définissant et imposant les normes que doit respecter la profession. Si ces initiatives ont souvent pour but de faire obstacle à la professionnalisation, il arrive parfois qu'elles aient en même temps pour effet de promouvoir le professionnalisme des enseignants.

Pour comprendre l'ambivalence de l'évolution actuelle du monde de l'éducation et des changements qui s'y opèrent, il convient d'examiner la distinction entre normes et normalisation. La contradiction interne à cette évolution tient à la prédominance actuelle de la normalisation. Le professionnalisme des enseignants obéit de plus en plus à une pléthore de directives et de décrets gouvernementaux régissant toutes leurs activités, de l'évaluation à l'élaboration des programmes, en passant par l'obligation de reddition. Il semblerait que l'on assiste non pas à la professionnalisation de l'enseignement, mais à sa technicisation. De fait, cette normalisation a pour effet de substituer à l'actuelle approche de la professionnalisation une conception qui fait de l'enseignant l'exécutant technique de directives et de systèmes conçus ailleurs.

Parallèlement, il existe une volonté de promouvoir et de relever les normes professionnelles. La promesse d'une amélioration du système éducatif étant l'un des principaux arguments du discours des pouvoirs publics et des milieux d'affaires sur l'éducation, il est logique que les normes professionnelles fassent l'objet d'une attention particulière. Opposition à la professionnalisation et promotion de nouvelles formes de professionnalisme peuvent donc coexister. Il s'agit, en quelque sorte, d'une dichotomie entre contrôle et exécution. Aux termes du nouveau compromis que préconisent les pouvoirs publics et les groupes d'intérêts corporatifs, la définition des objectifs et le contrôle seraient de leur ressort, la profession restant libre d'assurer comme elle l'entend l'exécution et la gestion, et de fixer les normes professionnelles.

Du fait de cette coexistence plus ou moins conflictuelle entre professionnalisation et professionnalisme, normalisation et normes, les enseignants se trouvent actuellement dans une situation paradoxale, caractérisée par une volonté de normalisation de l'enseignement, une opposition à la professionnalisation, mais aussi une aspiration à un relèvement des normes professionnelles et à un plus grand professionnalisme. Notre tâche consiste, me semble-t-il, à exploiter les nouvelles possibilités offertes par cette dernière aspiration. On peut invoquer, à l'encontre de l'extension matérielle des catégories professionnelles, de nombreux arguments, financiers et idéologiques qui relèvent du simple bon sens, et c'est d'ailleurs le cas actuellement. Mais on voit mal comment certains éléments du secteur public ou privé pourraient avancer, dans le même registre, des objections valables à un perfectionnement de normes professionnelles ou à un professionnalisme accru. Nos possibilités d'agir en faveur d'un nouveau professionnalisme ne sont donc pas négligeables.

Dans un ouvrage récent consacré aux instituteurs, Troman (1996) établissait une distinction entre ceux qu'il qualifiait de « vieille garde » qui croyaient au contrôle collectif de leur travail et s'opposaient à tout contrôle hiérarchique, aussi bien interne (exercé par les directeurs d'école) qu'externe (exercé par les administrateurs, les bureaucrates et les politiques), et les « nouveaux professionnels » qui, tout en accep-

tant les nouvelles règles et hiérarchies politiques, les nouvelles directives gouvernementales et les nouveaux objectifs et programmes nationaux définissent leurs pratiques professionnelles de façon semi-autonome et souvent novatrice. (D'une certaine façon, cela me rappelle la distinction faite par les Britanniques entre les Travaillistes traditionnels et les « nouveaux Travaillistes » de Tony Blair — ces derniers acceptant à l'évidence les nouvelles hiérarchies et les nouveaux mécanismes de contrôle découlant de la mondialisation, mais s'efforçant de dégager des plages d'autonomie dans ce « nouvel ordre mondial ».)

J'estime, pour ma part, que si les critiques à l'encontre de la « vieille garde » peuvent être perçues d'une certaine façon comme de la déprofessionnalisation, la démarche des nouveaux professionnels peut, quant à elle, être perçue comme un glissement vers la définition de nouveaux professionalismismes (ouvrant donc éventuellement la voie à un nouveau projet de reprofessionnalisation). Pour l'instant, toutefois, anciens et nouveaux doivent essayer de se réappropriier les projets de professionnalisation en définissant de nouvelles pratiques professionnelles, seule voie de nature à déboucher sur une action positive.

Dans le présent article, j'évoque trois périodes et phases du professionalismisme : classique, pratique et régi par des principes. Cette subdivision n'est pas sans rappeler celle que Hargreaves propose dans son ouvrage intitulé *Four ages of professionalism* [Les quatre âges du professionalismisme]. En règle générale, les démarches visant à affirmer la suprématie de l'université, les tentatives de professionnalisation et les professionalismismes qui leur sont associés sont regroupés sous ce qu'Andy Hargreaves et moi-même avons appelé le professionalismisme classique (Goodson et Hargreaves, 1996).

En s'efforçant d'élaborer et de définir avec précision les principes de base de l'enseignement, l'université cherche à ériger en édifice un professionalismisme enseignant et une professionnalisation fondés sur une certitude scientifique (Goodson et Hargreaves, 1996), en classant et en codifiant les connaissances pratiques des enseignants sous une forme technique, scientifique ou théorique.

Dans le professionalismisme classique, la recherche du prestige et des ressources correspondantes ouvre une brèche inévitable entre étude et recherche, d'une part, et pratique, d'autre part. Tel est le prix d'une professionnalisation dont la quête passe par la suprématie de l'université.

Dans la période de domination récente du marché libre, la « marchandisation » s'est peu à peu substituée aux arcanes du monde universitaire en tant que voie d'accès à la professionnalisation. Le professionnel est désormais un expert formé à mettre en œuvre, de façon scientifique et technique, les directives et les réformes arrêtées par les décideurs, les administrateurs et les politiciens. Le professionnel opérant sur le marché libre renonce à certaines prérogatives en matière de définition et d'autonomie, mais bénéficie, en compensation, des avantages, notamment financiers, qu'aux termes de ce nouvel arrangement le marché assure à ceux que l'on considère comme des chefs de file, des gestionnaires et, en Angleterre, des « super-enseignants ».

Comme je l'ai déjà mentionné, c'est non plus dans les hautes sphères du marché universitaire et du marché libre, mais sur le terrain des pratiques profession-

nelles, objets d'un débat de longue date, que se livrent les nouvelles batailles. Plusieurs phases semblent se dessiner dans ce nouveau cycle de luttes.

On peut considérer comme une phase provisoire la tentative de définition d'un professionnalisme pratique, actuellement observable dans plusieurs pays. Cette démarche présente des caractéristiques encourageantes, mais aussi, comme nous le verrons, un inconvénient de taille. Le professionnalisme pratique s'efforce de conférer noblesse et prestige aux connaissances pratiques et au jugement que les personnes portent sur leur propre travail. Il s'agit d'« appréhender la notion d'expérience de façon qui permette de dire des enseignants que ce sont des gens instruits et bien informés » (Connelly et Clandinin, 1988, p. 25). Le fait de miser sur l'expérience, qui était autrefois considéré comme le défaut des enseignants, est perçu ici comme essentiel à leur compétence et, à sa façon, comme le fondement d'une théorie valable et non comme son contraire ou son ennemi. Les automatismes et la connaissance contextuelle que les enseignants ont des matériels d'enseignement et de leur élaboration, de leur discipline, des stratégies pédagogiques, du milieu scolaire, des parents, etc., sont autant d'éléments qui forment la substance du savoir pratique ou technique propre à chacun d'eux (Brown et McIntyre, 1993). Ce savoir peut aussi être communiqué au moyen d'images, métaphores, récits, anecdotes et autres formes auxquelles les enseignants recourent habituellement pour représenter leur travail à leurs propres yeux et à ceux des autres.

Une notion propre à enrichir considérablement l'approche du professionnalisme pratique est celle de pratique réflexive, avancée et développée par feu Donald Schön (1983) pour décrire l'acquisition de la faculté de jugement dans des professions comme l'enseignement. Par réflexion, il faut entendre ici exercice de la pensée, non pas dans l'isolement contemplatif d'une tour d'ivoire, mais en prise directe sur la pratique (Grimmett et Erickson, 1988 ; Grimmett et Mackinnon, 1988). Dans cette optique, le summum du professionnalisme est la capacité de prendre des décisions en se fiant entièrement à son jugement dans des situations d'incertitude inévitable (Schön, 1983).

Les travaux de Schön sont un bon point de départ pour les recherches futures en matière de déontologie. Les formateurs d'enseignants n'ont pas mis longtemps à saisir la portée de ses travaux. Ils ont montré que tout enseignement comportait nécessairement en pratique une part de réflexion et de discernement (Pollard et Tann, 1987). Ils se sont employés à étudier la façon dont les enseignants pouvaient le mieux se représenter et s'expliquer mutuellement leurs pratiques, en particulier dans le cadre d'échanges entre collègues chevronnés et novices. Certains d'entre eux préconisent, au-delà de la réflexion technique sur le travail en classe, au-delà, autrement dit, de la *réflexion dans l'action* et de la *réflexion sur l'action* — une *réflexion* plus critique *autour de l'action*, sur le contexte social et les conséquences de l'action de l'enseignant (par exemple Elliot, 1991 ; Fullan et Hargreaves, 1991, p. 67-69 ; Carr et Kemmis, 1983 ; Liston et Zeichner, 1991). On peut, certes, réfléchir à bien des choses, et de bien des façons différentes (Louden, 1991). Mais l'important, dans tous ces ouvrages, c'est l'accent mis sur le fait que tous les enseignants réfléchissent d'une façon ou d'une autre ; qu'ils peuvent

expliciter et faire partager leur réflexion ; que cette dernière est au cœur du professionnalisme ; et que la formation, l'inspection et le perfectionnement des maîtres devraient être organisés de manière à faciliter et approfondir cette réflexion explicite.

Le discours du professionnalisme pratique et réflexif sous sa forme la plus réussie a pour effet de réduire à néant, de façon magistrale, les prétentions intellectuelles du savoir scientifique universitaire érigé en fondement de la professionnalisation des enseignants. Sa formulation la plus critique a aussi pour effet d'ouvrir la réflexion pratique des enseignants sur de plus vastes préoccupations sociales comme l'équité et l'émancipation, conférant à la réflexion pratique, au-delà de sa portée personnelle et locale, une dimension sociale et critique. En revanche, lorsqu'il revêt des formes extrêmement personnalisées et romantiques, il prête le flanc à une double critique préjudiciable à sa crédibilité.

La première critique, évidente et procédant du simple bon sens, tient au fait que les connaissances pratiques des enseignants ne sont pas toutes nécessairement pédagogiques, salutaires ou intéressantes socialement parlant. Par exemple, leur expérience pratique leur « dit », dans certains cas, qu'un enseignement polyvalent n'est ni praticable ni approprié (Hargreaves, 1996) ; qu'on ne peut se fier à l'évaluation que les enfants font de leur propre travail ou que les sciences sont plus adaptées aux garçons qu'aux filles. Si le professionnalisme de l'enseignant se définit comme l'exercice de la réflexion, l'acquisition et l'utilisation d'un vaste répertoire de connaissances et de compétences afin de s'occuper au mieux et le plus équitablement possible de ceux qui lui sont confiés, alors la capacité du savoir pratique d'en constituer le fondement dépend de la nature de ce savoir, du contexte dans lequel il a été acquis, de l'utilisation que l'on en fait et de la mesure dans laquelle l'enseignant le remet en question, le renouvelle et y réfléchit.

La seconde critique porte sur le fait que l'insistance excessive sur l'acquisition par l'enseignant de la maîtrise de ses tâches quotidiennes (bien que procédant des meilleures intentions) risque au contraire de le détourner de projets et d'engagements moraux et sociaux plus vastes. Dans ce type de scénario, les gouvernements de centre-droit peuvent restructurer la formation et le travail des enseignants en réduisant ce dernier à l'exercice d'une technique et d'un savoir-faire pédagogiques, niant toute responsabilité morale ou tout jugement professionnel concernant les disciplines au programme aux enseignants, et coupant ces derniers du milieu universitaire qui peut leur donner accès à la recherche indépendante, à la critique intellectuelle et leur permettre de comprendre le travail qu'effectuent d'autres enseignants dans d'autres contextes. L'expression de connaissances pratiques risque alors de devenir synonyme d'étroitesse des connaissances. À trop privilégier la formation pratique et les établissements de perfectionnement professionnel, on favorise l'émergence d'une telle évolution.

En outre, le savoir pratique limite le développement de la carte cognitive que l'enseignant a du pouvoir. Martin Lawn (1990) s'est exprimé avec force sur la façon dont le travail des enseignants en Angleterre et au pays de Galles avait été restructuré précisément dans cet esprit :

Les biographies de nombreux enseignants font état d'une expérience — exceptionnelle — en matière de responsabilité à l'égard des programmes, assumée non pas comme l'accomplissement d'une tâche figurant dans leur description de poste, mais comme une obligation morale, le véritable devoir de tout enseignant. C'est suite à l'interruption de l'enseignement pendant la guerre, à la fonction sociale assumée par l'école et à la phase de reconstruction d'après-guerre au cours de laquelle les enseignants ont joué un rôle essentiel en faveur de la démocratie, que ces derniers ont progressivement été amenés à participer aux décisions relatives aux programmes du primaire et du secondaire (en Angleterre et au pays de Galles), l'enseignement se voyant confier un rôle accru à mesure que grandissait celui des enseignants. C'est durant cette période que l'on a vu apparaître la notion d'autonomie professionnelle. Avec l'effondrement du consensus d'après-guerre et le démantèlement du corporatisme par le thatchérisme, l'enseignement allait à nouveau se voir confiner à un rôle beaucoup plus restreint, sans plus aucune participation à l'élaboration des stratégies, et soumis à un contrôle administratif étroit, et réduit à l'accomplissement d'une série de tâches « techniques » : assistance aux réunions de planification, inspection, préparation des cours et application du programme. Il doit être « géré » pour être plus « efficace ». Il s'agit en fait de dépolitiser l'enseignement et de faire de l'enseignant un travailleur éducatif. Sa responsabilité en matière de programme se limite maintenant à vérifier les compétences.

L'analyse de Lawn met en lumière la nécessité d'une macro-compréhension des effets d'initiatives qui risquent, délibérément ou par inadvertance, d'engager la professionnalisation des enseignants dans une impasse. Leur professionnalisme est bien souvent redéfini en termes de compétences sur le lieu de travail et de normes de pratique pédagogique, alors que, dans le même temps, ils se voient dénier toute responsabilité morale quant aux buts et finalités des programmes, et privés de ressources financières, et que, tout autour d'eux, les idéologies du choix, de la concurrence et de l'autogestion — qui sont celles du marché — engendrent l'inégalité dans les systèmes scolaires et la vie des élèves.

La promesse d'un professionnalisme pratique réside dès lors dans le fait qu'il peut utilement renverser le courant et mettre fin à la domination élitiste et ésotérique du savoir universitaire en tant que fondement de la professionnalisation des enseignants. Le savoir pratique, fruit d'une réflexion appropriée dans des contextes adéquats et utilisé à bon escient, peut et doit être un élément important de ce que recouvre la définition du professionnalisme dans le domaine de l'enseignement. Mais, pour peu qu'il devienne un parti pris sans nuances, le professionnalisme pratique est facilement détourné au service de projets politiques douteux tendant à restructurer l'enseignement de façon inéquitable, à restreindre le rôle de l'enseignant et à réduire son professionnalisme à la prestation de services techniques, effectuée avec compétence mais servant aveuglément les objectifs du système restructuré. En ce sens, l'essor du professionnalisme pratique risque de nous faire entrer dans une période de professionnalisme déprofessionnalisant, où des définitions techniques et plus restrictives d'un professionnalisme dénué de sens critique ou d'objectif moral compromettront gravement les chances des enseignants de voir leur profession bénéficier du prestige et de la reconnaissance à laquelle ils aspirent de longue date.

Pour éviter l'écueil de la déprofessionnalisation, il nous faut définir de nouvelles stratégies qui associeront à la pratique professionnelle des modes de recherche et des travaux théoriques davantage axés sur la pratique, de façon à aboutir à des pratiques professionnelles à la fois novatrices et actualisées, éclairées et confortées par la théorie et la recherche. C'est d'un nouveau professionnalisme et d'un corpus de connaissances inspirés par un idéal social et moral dont nous avons besoin. Le professionnalisme régi par des principes, qui emprunterait le meilleur à la fois de la « vieille garde » et de la « nouvelle vague », pourrait répondre aux critères de ce que Hargreaves et moi-même avons défini dans la préface de notre ouvrage intitulé *Teachers' professional lives* [La vie professionnelle des enseignants] (Goodson et Hargreaves, 1996) comme le professionnalisme postmoderne, adapté à la complexité du monde postmoderne contemporain. Nous avons retenu, comme caractéristiques de ce professionnalisme postmoderne, sept principes qui sont ceux du nouveau professionnalisme dont je me suis fait l'avocat dans le présent article.

- En premier lieu, et avant tout, les enseignants doivent se voir donner la possibilité de participer à la définition des objectifs et contenus moraux et sociaux et de l'enseignement, à l'élaboration des programmes qui concrétisent ces objectifs et à l'évaluation de la façon dont ils sont servis.
- Une plus grande liberté d'action et un degré de responsabilité plus élevé doivent être laissés à l'enseignant pour tout ce qui touche à l'enseignement, au programme et à la façon de traiter les élèves.
- Il convient d'instaurer une culture de la collaboration et de l'assistance, dans laquelle le travail en commun est un partage des connaissances en vue de résoudre les problèmes courants rencontrés dans la pratique professionnelle, plutôt qu'un moyen d'œuvrer conjointement à l'exécution de missions que les enseignants n'ont pas eux-mêmes définies.
- Plutôt qu'une autonomie autoprotectrice, la profession doit opter pour une hétéronomie en vertu de laquelle les enseignants, tout en affirmant leur autorité, travailleraient dans un esprit d'ouverture et de collaboration avec d'autres partenaires au sein de la collectivité pour lesquels l'apprentissage des élèves constitue un enjeu important (plus particulièrement les parents et les élèves eux-mêmes).
- L'enseignement doit être non pas un *service* comme un autre assuré à l'intention des élèves, mais une *attention* constante et active à leurs besoins. En ce sens, le professionnalisme doit reconnaître et intégrer les dimensions tant affectives que cognitives de l'enseignement, ainsi que les savoir-faire et les qualités que doit posséder un enseignant soucieux du bien-être de ses élèves.
- L'*apprentissage permanent* doit être conçu comme la libre recherche du perfectionnement de chacun par rapport à ses propres compétences et pratiques, et non comme une démarche obligée pour satisfaire aux exigences extérieures de *perpétuel changement* (souvent sous la forme de formation continue ou de recyclage).
- L'extrême *complexité* de la tâche doit être encouragée, reconnue et sanctionnée par un statut et une rémunération appropriés.

Dans le contexte du nouvel ordre moral de l'enseignement, professionnalisation et professionnalisme se rejoindront sur une définition morale de l'enseignement et de l'école. Le professionnalisme régi par des principes se fondera sur des principes moraux et éthiques clairement fixés. Il se concentrera sur le souci de l'élève qui devrait être au cœur du professionnalisme, et non sur les préoccupations contradictoires et étriquées de la professionnalisation, au centre desquelles figurent souvent les conditions matérielles et le prestige des enseignants en tant que catégorie professionnelle. Le professionnalisme régi par des principes reviendra aux préoccupations essentielles de la profession enseignante. L'enseignement est avant tout une vocation éthique et morale, et un nouveau professionnalisme se doit de redonner à cette vocation toute sa valeur de principe directeur.

Références

- Bourdieu, P. 1998. *Sur la télévision : suivi de l'emprise du journalisme*, Éditions Liber.
- Brown, S. ; McIntyre, D. 1993. *Making sense of teaching* [Pour que l'enseignement ait un sens]. Milton Keynes, Royaume-Uni, Open University Press.
- Carr, W. C. ; Kemmis, S. 1983. *Becoming critical : knowing through action research* [Acquérir l'esprit critique ou quand la connaissance passe par la recherche-action]. Lewes, Royaume-Uni, Falmer Press.
- Connelly, F. M. ; Clandinin, D. J. 1988. *Teachers as curriculum planners : narratives of experience* [Les enseignants — planificateurs de programme : récits d'expériences]. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change* [La recherche-action au service du changement pédagogique]. Milton Keynes, Royaume-Uni, Open University Press.
- Fullan, M. ; Hargreaves, A. 1991. *What's worth fighting for ? : working together for your school* [Pour quoi se battre ? : œuvrer de concert pour votre école]. Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation ; The Network North-East Laboratory, Milton Keynes, Royaume-Uni, Open University Press ; Melbourne, Australian Council for Educational Administration.
- Goodson, I. F. ; Hargreaves, A. 1996. *Teacher's professional lives* [La vie professionnelle des enseignants]. Londres, Falmer Press.
- Grimmett, P. ; Erickson, G. L. 1988. *Reflection in teacher education* [Réflexion et formation des maîtres]. New York, Teachers' College Press.
- Grimmett, P. ; Mackinnon, A. M. 1988. « Craft knowledge and the education of teachers » [Connaissance technique et formation des maîtres]. *Review of research in education* (Washington, D. C.), vol. 18, p. 385-456.
- Hargreaves, A. 1996 « Revisiting voice » [L'enseignement revisité]. *Educational researcher* (Washington, D. C.), vol. 25, n° 1, p. 12-19.
- . 2000. « Four ages of professionalism » [Les quatre âges du professionnalisme]. *Teachers and teaching : theory and practice* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 6, n° 2, mai/juin.
- Hargreaves, A. ; Goodson, I. F. 1996. « Teachers' professional lives : aspirations and actualities » [La vie professionnelle des enseignants : aspirations et réalités]. Dans : Goodson, I. F. ; Hargreaves, A. (dir. publ.). *Teachers' professional lives*. Londres, Falmer Press.
- Lawn, M. 1990. « From responsibility to competency : a new context for curriculum studies in England and Wales » [De la responsabilité à la compétence : le nouveau contexte

- des études sur le curriculum en Angleterre et au pays de Galles]. *Journal of curriculum studies* (Basingstoke, Royaume-Uni), vol. 22, n° 4, p. 388-392.
- Liston, D. P. ; Zeichner, K. M. 1991. *Teacher education and the social conditions of schooling* [La formation des maîtres et les conditions sociales de la scolarité]. New York, Routledge.
- Louden, W. 1991. *Understanding teaching* [Comprendre l'enseignement]. Londres, Cassell ; New York, Teachers' College Press.
- Pollard, A. ; Tann, S. 1987. *Reflective teaching in the primary school* [Enseignement réflexif à l'école primaire]. Londres, Cassell.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner : how professionals think in action* [La pratique réflexive ou la pensée des spécialistes dans l'action]. New York, Basic Books.
- Troman, G. 1996. « The rise of the new professionals ? : the restructuring of primary teachers' work and professionalism » [L'avènement des nouveaux professionnels ? : restructuration du travail de l'instituteur et du professionnalisme]. *British journal of sociology of education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 17, n° 4, p. 473-487.

LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

DESSEINS STRATÉGIQUES
POUR DES PROFESSIONNELS
DANS DES ÉCOLES
DE CLASSE MONDIALE

Brian J. Caldwell

De nombreux pays se sont engagés dans un programme de réformes visant à créer des systèmes d'écoles de classe mondiale, l'aube du III^e millénaire étant le moment invariablement choisi pour en célébrer l'avènement. Toutefois, le processus s'est heurté à un obstacle majeur, à savoir des craintes très grandes chez les enseignants qui redoutaient que leur professionnalisme n'en pâtisse. Fort heureusement, les informations disponibles permettent de penser au contraire qu'un nouveau sens du professionnalisme se développe, et que le statut des enseignants pourra être relevé jusqu'à égaler ce qu'il y a de mieux dans la pratique médicale. L'un des arguments majeurs du présent article est que le « nouveau professionnalisme » sera la pierre angulaire des efforts visant à créer des écoles de classe mondiale.

Langue originale : anglais

Brian J. Caldwell (Australie)

Professeur et doyen des sciences de l'éducation à l'Université de Melbourne. Sa trilogie d'ouvrages écrits en collaboration avec Jim Spinks — *The self-managing school* [L'école autogérée] (1988), *Leading the self-managing school* [À la tête de l'école autogérée] (1992) et *Beyond the self-managing school* [Au-delà de l'école autogérée] (1998) — a contribué à orienter la réforme dans un certain nombre de pays. *The future of schools : lessons from the reform of public education* [L'avenir des écoles : leçons de la réforme de l'enseignement public] (1998), écrit avec Don Hayward, ancien ministre de l'éducation du Victoria (Australie), présente des réflexions sur l'initiative historique « Schools of the future » [Écoles de l'avenir] et propose un cadre d'action pour la poursuite des réformes dans l'enseignement public. Tous ces ouvrages insistent sur l'apprentissage et le rôle nouveau des enseignants. Ses travaux ont amené l'auteur à se rendre dans vingt-trois pays et il a notamment été consultant pour l'UNESCO, l'OCDE, la Banque mondiale et la Banque asiatique de développement. Courrier électronique : b.caldwell@edfac.unimelb.edu.au

Le présent article est divisé en quatre parties. La première explique ce que signifie « classe mondiale ». La deuxième examine les nouveaux concepts en matière de pratique professionnelle qui se dégagent de la réforme scolaire, ou qui ont été mis en lumière à la suite de recherches menées dans des écoles dont on peut raisonnablement dire qu'elles sont de classe mondiale. La troisième prend acte des difficultés et des écueils dont le chemin est jonché. La dernière partie dégage des conclusions applicables à la pratique dans les écoles, en distinguant deux séries de desseins stratégiques qui pourraient servir de guide pour le perfectionnement professionnel ou pour la préparation d'un plan à moyen ou à long terme visant à aider une école à atteindre la classe mondiale.

La classe mondiale

Une école est dite de classe mondiale quand elle répond aux attentes ambitieuses que la communauté à laquelle elle appartient fixe pour tous ses élèves et, plus généralement, pour toutes les écoles d'un système, d'un État ou d'une nation, et quand elle permet à ses élèves de s'engager avec succès dans un réseau mondial et permanent de possibilités d'apprentissage dans une société du savoir (Caldwell et Spinks, 1998).

Selon Michael Barber, chef de l'unité des normes et de l'efficacité au Ministère de l'éducation et de l'emploi du Royaume-Uni, les normes de la classe mondiale au XXI^e siècle imposeront que tout un chacun ait un niveau élevé en matière d'alphabétisme et de calcul, soit bien informé, soit capable d'apprendre constamment, et ait confiance en sa personne, ainsi que les capacités qui lui permettront de jouer son rôle de citoyen dans une société démocratique. Cela suppose un programme d'études qui assure à chacun des bases solides en lecture, écriture et calcul, mais qui aille aussi bien au-delà (Barber, 1998).

L'idée selon laquelle tout le monde doit acquérir durant les années de scolarité de bonnes connaissances, qui fourniront les bases nécessaires à la réussite d'un apprentissage tout au long de la vie, est renforcée par l'apparition d'un consensus des pouvoirs publics. Rendant compte de récents bilans des politiques suivies auxquels ont procédé les ministres de l'éducation des pays appartenant à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ainsi que la Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le XXI^e siècle, le Parlement européen, le Conseil de l'Union européenne et le Conseil des ministres des pays nordiques, Chapman a dégagé un certain nombre de thèmes qui fournissent un cadre pour une politique en faveur d'une éducation de classe mondiale. Elle a mis en lumière :

l'importance des notions d'économie du savoir et de société d'apprentissage ; l'acceptation de la nécessité d'une nouvelle philosophie de l'éducation et de la formation, tous les types d'établissements — formels et informels, traditionnels et novateurs, publics et privés — étant investis d'attributions et de responsabilités nouvelles pour l'apprentissage ; la nécessité de faire en sorte que les fondations de l'apprentissage tout au long de la vie soient mises en place pour tous les citoyens pendant les années de scolarité obligatoire ; la nécessité de promou-

voir un ensemble multiple et cohérent de liens, de parcours et d'articulations entre la scolarité, le travail, l'enseignement postsecondaire et d'autres structures offrant des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ; l'importance qui s'attache à ce que les pouvoirs publics fournissent des incitations pour que les individus, les employeurs et l'ensemble des partenaires sociaux impliqués dans l'apprentissage investissent dans l'apprentissage tout au long de la vie ; et enfin la nécessité de faire en sorte que l'accent mis sur l'apprentissage tout au long de la vie ne renforce pas les formes existantes de privilèges, et n'élargisse pas le fossé entre ceux qui sont avantagés et ceux qui ne le sont pas par le simple jeu de l'accès à l'éducation (Chapman, 1997, p. 155-156).

Bâtir une image du « nouveau professionnel »

La première démarche pour bâtir une image du « nouveau professionnalisme » consiste à examiner les résultats des recherches et les exposés sur les bonnes pratiques, à mesure que les écoles répondent aux critères de la « classe mondiale » exposés plus haut. On examinera brièvement les résultats en question concernant : i) la lecture et l'écriture, surtout au cours des premières années ; ii) les mathématiques, une attention toute particulière étant accordée à certaines observations figurant dans la *Third International Mathematics and Science Study* [troisième Étude internationale sur les mathématiques et les sciences] (TIMSS) ; iii) l'adoption de la technologie de l'information et de la communication ; et iv) la capacité d'« intelligence réflexive ». Ce choix n'est pas exhaustif, mais il permet de construire une image du « nouveau professionnel ».

LECTURE ET ÉCRITURE

Les preuves s'accumulent pour montrer que tous les élèves parviennent à acquérir les compétences de base en lecture et écriture, ce qui leur donne ainsi l'une des compétences caractérisant les écoles de classe mondiale (Crevola et Hill, 1998).

Quels sont les aspects importants de la pratique professionnelle qui découlent de cette constatation ? Les enseignants acquièrent des connaissances et des compétences nouvelles dans un secteur de l'apprentissage pour lequel ils étaient déjà qualifiés pour enseigner. Ils apprennent à utiliser une batterie d'instruments de diagnostic et d'évaluation permettant de déterminer avec précision les niveaux d'entrée et les besoins chez les élèves, ceux-ci étant différents d'une classe à l'autre. Chaque enfant est traité comme un individu, dans la réalité aussi bien qu'en théorie. Les enseignants ont les moyens de travailler en équipe et de consacrer en dehors des heures de classe beaucoup de temps à la préparation, ainsi qu'aux réunions d'information et aux réunions destinées à faire le point, afin d'évaluer l'efficacité des méthodes et d'en élaborer de nouvelles. La communication transculturelle et l'implication réelle des parents en tant que partenaires de l'entreprise jouent un rôle important. Il y a adhésion au programme ; on reconnaît que les approches existantes ne sont pas satisfaisantes quand bien même elles l'ont été par le passé ; enfin, le sentiment que tous les enfants pourraient réussir est largement partagé.

Aucune de ces capacités ne requiert l'abandon des principes classiques du professionnalisme, lesquels sont renforcés, élargis et enrichis. Il est probable que le professionnel qui était efficace par le passé s'adaptera bien à la situation nouvelle, sous réserve d'une actualisation de ses connaissances et de ses compétences. Mais il ne saurait y avoir aucun doute que le nouveau professionnel dans ce domaine possède un ensemble de connaissances et de compétences plus élaborées que par le passé, et qu'il devra répondre à des attentes nouvelles et très ambitieuses.

MATHÉMATIQUES

Inculquer aux élèves des connaissances en mathématiques fait également partie des tâches dont doivent s'acquitter les écoles de classe mondiale ; ces connaissances comprenant le calcul, mais ne s'y limitant pas. La forte participation à la TIMSS et l'écho très large que les résultats et les implications de cette étude ont trouvé dans l'opinion publique traduisent l'intérêt international suscité par la question. Il s'agissait de la plus vaste étude comparative internationale jamais entreprise sur l'éducation, et avec une participation de quarante et un pays.

On peut trouver des éléments intéressants pour les enseignants en tant que professionnels dans les conclusions d'une importante enquête internationale qui faisait partie de la TIMSS. James W. Stigler, professeur de psychologie à l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA), avait été chargé par le Centre national des statistiques de l'éducation du Département de l'éducation des États-Unis et la Fondation nationale des sciences d'entreprendre une étude comparative internationale de 2 millions de dollars sur l'enseignement des mathématiques en 8^e année d'études en Allemagne, au Japon et aux États-Unis (l'exposé ci-après se fonde sur Lawton, 1997, p. 20-23).

Les résultats furent surprenants. Au Japon, les cours avaient tendance à être axés sur des concepts simples, tandis qu'aux États-Unis et en Allemagne ils tendaient à l'être sur des concepts multiples. Aux États-Unis, les interruptions dans les cours dues à des annonces par haut-parleur sur des questions sans rapport avec le sujet traité étaient beaucoup plus fréquentes que dans les autres pays. Il est intéressant de noter que, contrairement à un stéréotype international, les enseignants japonais poussaient beaucoup leurs élèves à découvrir par eux-mêmes et étaient moins directs qu'on ne le pense généralement. C'est ainsi qu'en introduisant un concept l'enseignant japonais posait un problème et invitait les élèves à travailler individuellement et en groupe pour proposer une solution qui serait alors partagée avec l'ensemble de la classe. Le concept et la façon dont il devait être appliqué étaient ensuite développés par l'enseignant. Dans les classes des autres pays, les enseignants expliquaient en général le concept, démontraient son utilisation et faisaient faire ensuite des exercices d'application aux élèves. La méthode japonaise est connue sous le nom de *jiriki kaiketsu* — résoudre par ses propres moyens. À cet égard, les enseignants japonais répondaient mieux aux objectifs figurant dans les normes du Conseil national pour l'enseignement des mathématiques (NCMT) aux États-Unis que ne le faisaient les enseignants de ce pays !

Au Japon, bien qu'il existe un programme national d'enseignement des mathématiques et que les normes et les résultats attendus soient clairs et cohérents, les enseignants passent un temps considérable à discuter entre eux, et à faire des plans sur la façon de s'acquitter de leur tâche, ainsi qu'à déterminer les leçons qu'ils comptent tirer de leur expérience. Cela procède de l'idée que l'enseignement et l'apprentissage doivent être dûment mis au point pour que tous les élèves atteignent les niveaux requis. Des réunions régulières sont organisées à cette fin dans les écoles et entre écoles.

Les implications pour les enseignants en tant que professionnels méritent d'être relevées. L'une d'elles est que les enseignants ont intérêt à garder le contact avec la littérature comparative internationale dans leur domaine de compétences, parce qu'ils peuvent y trouver des éléments remettant en question la façon dont ils conçoivent la pratique pédagogique dans leur propre pays. Tel a été le cas des enseignants qui, aux États-Unis, furent surpris d'apprendre que les enseignants japonais respectaient plus systématiquement et plus efficacement certaines normes du NCMT que beaucoup d'enseignants américains. Une autre leçon de l'enquête est qu'il est possible, et même nécessaire, que des enseignants travaillant dans le cadre d'un programme et de normes jouissent à l'école d'une grande latitude pour leur activité professionnelle. La nécessité pour les écoles de dégager du temps à cet effet est évidente. D'autres leçons de l'enquête concernent expressément les mathématiques, par exemple la nécessité de réduire le nombre de concepts qui sont abordés dans certains cours.

LA TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

On peut également illustrer la capacité professionnelle des enseignants à travailler dans des écoles de classe mondiale en examinant l'évolution de la situation dans le domaine de la technologie de l'information et de la communication. Alors que l'impact de cette technologie est incertain pour divers aspects de son application à l'apprentissage et à l'enseignement, il est d'autres aspects pour lesquels les avantages sont incontestables. Ceux-ci tiennent au fait qu'on peut accéder rapidement à un grand volume d'informations importantes, ce qui permet aux élèves de consacrer plus de temps et d'attention à apprendre davantage. Il est possible, par exemple, pour un projet d'étude sur la vie dans un autre pays ou sur les relations entre climat et économie d'obtenir les informations voulues en utilisant un CD-ROM, et ce, en une fraction du temps qu'il aurait fallu pour accéder aux mêmes données en consultant des ouvrages dans une bibliothèque.

Quant à la possibilité d'accéder à un ordre supérieur d'apprentissage, les avantages de ce dernier ont été confirmés dans une étude de dix ans sur l'installation, en 1985, dans des écoles d'ordinateurs, de magnétoscopes, de caméras vidéo, de scanners et de lecteurs de CD-ROM. Les chercheurs ont conclu que :

les élèves des classes faisant largement appel à la technologie ne réussissaient pas mieux aux tests de niveau normalisés que ceux des classes traditionnelles, mais que les classes bénéficiaient d'autres types d'avantages. Les élèves écrivaient davantage et terminaient plus rapidement

l'étude des diverses sections du programme. Ils devenaient plus capables d'apprendre et d'entreprendre par eux-mêmes, travaillaient en coopération, manifestaient des attitudes positives à l'égard de l'avenir, partageaient leur savoir plus spontanément et exprimaient l'information sous des formes variées (Viadero, 1997a, p. 17).

Les mérites de la technologie éducative pour les élèves handicapés ou défavorisés ne semblent pas contestables. Viadero (1997b, p. 14) a relevé que : « La technologie a littéralement contribué à ouvrir les portes de l'école aux élèves handicapés et a donné un élan au mouvement d'«insertion totale», qui préconise que ceux-ci soient placés dans des classes ordinaires chaque fois que cela est possible. » Pyke (1997, p. 1) a décrit un projet qui consistait à « équiper les enfants de sept ans de petits ordinateurs portatifs semblables à ceux des cadres d'entreprise et [qui] renverse actuellement la tendance dans deux quartiers du centre de Londres qui avaient fait l'objet de violentes critiques de la part des autorités parce que les enfants vivant dans ces quartiers savaient à peine lire ». Il a relevé que le professeur David Reynolds, à l'époque membre du groupe de travail du Labour sur la lecture, avait qualifié les résultats de « phénoménaux ». Hayward a rendu compte par le détail de la façon dont la technologie de l'information et de la communication avait transformé l'enseignement dans une école KODE (Koori Open Door Education) à Gippsland, Victoria (Caldwell et Hayward, 1998, p. 64-65). Les enfants aborigènes fréquentant cette école avaient utilisé l'Internet pour apprendre avec leurs homologues d'une école de la réserve zuni au Nouveau-Mexique.

Que peut-on déduire de ces brèves informations quant au rôle des enseignants ? La conclusion la plus évidente est qu'il est nécessaire d'acquérir des connaissances et des compétences nouvelles pour utiliser une technologie qui peut avoir des avantages pour l'enseignement. On peut conclure également qu'il faut acquérir un discernement qui permette de distinguer ce qui est avantageux de ce qui ne l'est pas, et de savoir à quelles conditions ces avantages peuvent être obtenus. Toutefois, la transformation du rôle du maître est plus fondamentale encore. L'enseignement au sens traditionnel et même l'enseignement magistral resteront au répertoire, mais l'enseignant adopte maintenant une gamme plus large de comportements, parmi lesquels ceux de l'entraîneur, du mentor et du chef d'orchestre.

L'INTELLIGENCE RÉFLEXIVE

L'image du « nouveau professionnalisme » dans l'enseignement scolaire est renforcée quand on renvoie à la façon dont les enseignants font actuellement usage des données. Cela exige une « intelligence réflexive », comme l'appellent MacGilchrist, Myers et Reed (1997) dans leur vision de « l'école intelligente ». L'intelligence réflexive nécessite « une capacité de recueillir, analyser et interpréter un large éventail de données provenant de nombreuses sources et d'y donner suite : "l'école intelligente" est bien aise d'être capable d'interpréter et d'utiliser l'information et de la mettre au service de ses élèves et de l'organisation tout entière » (MacGilchrist, Myers et Reed, 1997, p. 107).

Que ce soit en Grande-Bretagne, pour utiliser l'information dans les rapports d'inspection ou pour arriver à comprendre les classements des établissements, ou au Japon, où les professeurs de mathématiques passent beaucoup de temps à partager l'information sur les processus et les résultats, ou dans les Écoles de l'avenir de l'État de Victoria, en Australie, où des données sont tirées d'un ensemble de plus en plus complexe d'indicateurs pour rédiger le rapport annuel d'une école ou pour établir un compte rendu triennal, les éléments requis pour l'« intelligence réflexive » sont sans précédent. Il suffit de les comparer avec ce qui était jusqu'à une date récente demandé à la plupart des enseignants, à savoir une aptitude plus ou moins marquée à concevoir et à administrer des tests réalisés en classe, et à en communiquer les résultats aux parents tous les trimestres.

La tâche est encore plus astreignante si l'on recourt à des mesures de la valeur ajoutée, qui permettent d'obtenir des données par classe ou par discipline compte tenu des résultats de l'apprentissage, eux-mêmes évalués en tenant compte des résultats antérieurs, du statut socio-économique, du sexe et de l'appartenance ethnique.

Il convient à cet égard de prendre en considération la pratique passée de la profession et aussi de faire une comparaison avec la pratique professionnelle dans d'autres domaines. En ce qui concerne le premier point, il est clair que l'isolement du passé est révolu. Il n'est plus question d'un enseignant travaillant seul, dont on prévoit ou qui prévoit qu'il dispensera son enseignement à huis clos. On a désormais affaire à un professionnel qui est à l'aise pour travailler en équipe et pour partager avec d'autres des ensembles complexes de données relatives aux points obtenus à l'entrée, aux progrès et aux résultats. Pour cela, il faut que les enseignants soient prêts à partager et aussi à être vulnérables.

Les comparaisons avec les autres professions, en particulier avec les professions à vocation sociale, sont d'emblée évidentes. On attend des médecins, généralistes comme spécialistes, qu'ils fassent appel à une batterie d'examen de plus en plus complexes et qu'ils choisissent un traitement. On éprouverait les pires inquiétudes à l'idée que des médecins ne se tiennent pas au courant des dernières découvertes dans leur spécialité grâce à leurs lectures personnelles et à leur participation aux programmes de perfectionnement organisés régulièrement par leurs associations professionnelles, comme il se doit. Là où il y a une concentration de médecins, par exemple dans les cliniques ou les hôpitaux, il va de soi que des conférences se tiennent à intervalles réguliers pour partager les informations sur ce qui est performant et ce qui ne l'est pas, en termes de traitements. Nous sommes en droit d'attendre qu'il soit dûment rendu compte de tout.

Cette comparaison avec le domaine de la santé n'est pas nouvelle. Papert (1993) et Hargreaves (1994, 1997) l'ont tous deux utilisée à bon escient. Elle n'est cependant pas totalement appropriée, car les éducateurs se préoccupent d'élèves qui apprennent, tandis que les médecins sont confrontés à des patients atteints d'une maladie. Toutefois, il est totalement indiqué de montrer que les enseignants peuvent être aussi professionnels que les médecins spécialistes, dont le statut à cet égard est considéré par la société comme ne prêtant pas à controverse.

Difficultés et écueils

Si l'on veut que les enseignants aient leur place dans la création d'écoles de classe mondiale, il convient de régler de nombreuses questions, dont plusieurs sont passées en revue ici. L'une d'entre elles consiste à fixer des normes pour les résultats à obtenir dans les différentes disciplines à tous les niveaux de la scolarité. Toutefois, il se révèle difficile de parvenir à un accord sur les normes et sur la pédagogie correspondante. Les « guerres de l'alphabétisation » ont fait couler beaucoup d'encre et on parle souvent maintenant des « guerres du calcul ». Se référant à la situation aux États-Unis, Morony affirme que : « Les mathématiciens se sont lancés dans un débat au vitriol avec les professeurs de mathématiques sur la question de savoir ce qui est important dans les mathématiques enseignées à l'école » (Morony, 1998, p. 14). Il est toutefois important de noter que le NCMT a fait figure de pionnier en ce domaine. Il a été en effet la première des associations professionnelles spécialisées dans une discipline aux États-Unis à élaborer des normes (en 1989), et ce à ses frais, alors que d'autres organismes qui ont suivi son exemple ont été en grande partie financés par des fonds publics. Les membres du NCMT étudient actuellement un projet de normes nouvelles, dont l'adoption définitive est prévue pour avril 2000 (Hoff, 1998).

Dans ce travail, les enjeux sont élevés et aucun effort ne devra être épargné si l'on veut que soient créées des écoles de classe mondiale. Dans sa récente critique, accablante (encore qu'en partie ironique), de la recherche en éducation, Diane Ravitch, ancienne secrétaire adjointe à la recherche en éducation du gouvernement des États-Unis, met en évidence combien la création de ces écoles est impérieuse. Elle y rappelle la maladie grave, et qui aurait pu être mortelle, dont elle avait été récemment atteinte et les soins excellents que lui avaient dispensés des spécialistes dont les certitudes en matière de diagnostic et de traitement se fondaient sur une recherche de haute qualité. Elle a imaginé la scène qui se serait passée si ces médecins avaient été remplacés par des experts en éducation :

La première chose que j'ai remarquée a été la disparition de la certitude qu'avaient partagée les médecins.

Au lieu de cela, mes nouveaux spécialistes ont commencé à discuter de la question de savoir si je souffrais vraiment de quelque chose. Quelques-uns pensaient que j'avais un problème, mais d'autres se moquaient en disant que cette analyse équivalait à « s'en prendre à la victime ». Certains ont remis en question le concept de « maladie », affirmant qu'il s'agissait d'une construction sociale dépourvue de toute réalité objective. D'autres ont rejeté les résultats des tests utilisés pour diagnostiquer ma maladie ; quelques-uns ont dit que les tests étaient dénués de signification pour les femmes et d'autres ont affirmé qu'ils étaient dénués de signification pour n'importe qui dans n'importe quelles circonstances. L'un des chercheurs les plus tapageurs a soutenu que tout effort visant à concentrer l'attention sur ma situation personnelle détournait simplement l'attention d'injustices sociales flagrantes ; un ordre social juste ne pourrait pas naître, prétendait-il, tant que des cas anecdotiques comme le mien seraient considérés comme méritant attention et ressources.

Dans la foule brailarde des experts en éducation, il n'y avait aucun accord, aucun ensemble commun de normes pour diagnostiquer mon problème. Ils ne pouvaient pas se

mettre d'accord sur ce qui n'allait pas chez moi, peut-être parce qu'ils n'étaient pas d'accord sur les normes de la bonne santé [...]. Quelques chercheurs continuèrent à soutenir que j'avais quelque chose qui n'allait pas ; l'un d'eux a même sorti les résultats de mon scanner et de mon échographie. Mais les autres ont tourné les tests en ridicule, observant qu'ils ne représentaient qu'un instantané de mon état réel et n'étaient donc absolument pas fiables, par rapport aux données longitudinales (Ravitch, 1998, p. 33).

Ravitch (1998, p. 34) conclut que : « Dans notre société, nous réclamons à juste titre une recherche médicale valable ; après tout, des vies sont en jeu. Maintenant que je vais mieux, je me pose la question : Pourquoi ne réclamons-nous pas avec une égale véhémence une recherche en éducation dûment testée et validée ? Là aussi, des vies sont en jeu. »

Des chercheurs en éducation feraient à juste titre observer la disparité énorme qui existe actuellement entre le financement de la recherche médicale et celui de la recherche en éducation, mais l'idée directrice de la critique de Ravitch est valable en ce qui concerne les attentes.

Si on poursuit l'analogie avec la médecine pour ce qui est des niveaux de rémunération et d'autres aspects des systèmes d'incitations et de récompenses, on ne peut que constater des disparités plutôt que des similitudes. Pourquoi ne pas offrir une rémunération qui soit en adéquation avec les performances dans une culture professionnelle nouvelle qui se rapproche davantage de celle des médecins spécialistes ? Le Gouvernement britannique a proposé un système de ce genre dans un Livre vert (Department for Education and Employment, 1998). Le Secrétaire d'État à l'éducation, David Blunkett, a formulé des propositions dans le contexte d'efforts visant à créer des écoles de classe mondiale :

Le gouvernement s'est engagé à réaliser un important programme d'investissements dans l'éducation — 19 milliards de livres pour les trois années à venir — parce que, tout comme vous [les enseignants], nous voulons des écoles de classe mondiale pour nos enfants en ce nouveau siècle. Dans un monde en mutation rapide, tous les élèves auront besoin de savoir lire, écrire et compter, d'être bien informés et préparés à la citoyenneté de demain. Ils auront besoin de respect de soi et de confiance pour pouvoir apprendre tout au long de leur vie, ainsi que pour jouer un rôle actif au travail et dans leur communauté locale.

Une partie de ces investissements est consacrée à un nouveau système de rémunération et de primes pour la profession enseignante...

Des réformes majeures sont d'ores et déjà en cours pour relever les normes, mais nous ne pourrions faire pleinement du potentiel de nos écoles une réalité que si nous recrutons et motivons les enseignants et le reste du personnel scolaire en faisant appel à l'ambition, aux incitations, à la formation et au soutien permettant de tirer parti de cette possibilité. Department for Education and Employment, 1998 (avant-propos, p. 3-4).

Comment les enseignants pourront-ils donc prendre place au premier rang dans les efforts visant à créer des écoles de classe mondiale ? Il semble bien qu'aucune stratégie unique ne pourra triompher des difficultés et des écueils examinés dans la présente section. Il est probable qu'une synergie de différentes stratégies, appliquées

concurrentement au cours d'une certaine période, sera nécessaire. Peut-être faudra-t-il pour commencer accepter une conception des écoles de classe mondiale, telle qu'elle a été proposée au début, et avoir la conviction que les enseignants pourront effectivement prendre leur place au premier rang. Des programmes de recherche convenablement financés et correctement orientés, avec des traitements et d'autres incitations et systèmes de primes en rapport, font partie intégrante de l'ensemble des mesures.

Des desseins stratégiques pour les écoles

Quelles sont les stratégies qui, au niveau de l'école, devraient étayer un effort systématique pour favoriser un « nouveau professionnalisme » ? La plus importante devrait être le renforcement des capacités. Cette stratégie est à l'opposé des efforts déployés du sommet vers la base pour opérer des changements. Sergiovanni (1998) en a fait la remarque en posant la question suivante : « Comment pouvons-nous obtenir des changements qui se traduiront par une amélioration des résultats des élèves, une intensification du progrès social et une élévation du niveau de civilité dans les écoles ? » Il a indiqué les inconvénients des stratégies actuelles en matière de leadership : le *leadership bureaucratique* (« qui prescrit certaines choses que les écoles doivent faire et prescrit certains résultats qu'elles doivent obtenir »), le *leadership visionnaire* de style institutionnel (« qui inculque avec vigueur le sens de ce qui doit être fait ») et le *leadership d'entreprise* (« qui applique les principes du marché aux écoles... en encourageant la compétition, en prévoyant des mesures incitant à la réussite et dissuadant de l'échec »). Pour compléter ces différentes attitudes, et non pas nécessairement pour les remplacer, Sergiovanni propose un *leadership pédagogique* :

qui investit dans le renforcement de capacités en développant le capital social et scolaire pour les enseignés, et le capital intellectuel et professionnel pour les enseignants. Il engage à soutenir ce leadership en rendant ce capital disponible pour améliorer l'apprentissage et le perfectionnement des élèves, l'enseignement dispensé et l'efficacité des classes (Sergiovanni, 1998, p. 38).

DESSEINS STRATÉGIQUES POUR FAVORISER LE NOUVEAU PROFESSIONNALISME

Caldwell et Spinks (1998) emploient le concept de « dessein stratégique » pour expliquer comment les écoles peuvent favoriser un « nouveau professionnalisme » qui soit compatible avec le « leadership pédagogique » préconisé par Sergiovanni.

Un dessein stratégique comporte un schéma descriptif des mesures à prendre, mais sans spécifier ce qui sera fait, comment, quand ni par qui. Ce sont des éléments dont le choix revient à chaque école, au cas où elle déciderait d'aller de l'avant. Dans la liste ci-après, qui découle de recherches et d'expériences réalisées dans l'optique du présent article, le nom de telle ou telle école peut être inséré pour transformer chaque affirmation en un dessein plus spécifique, orienté vers l'action, qui pourra servir ensuite de point de départ à un perfectionnement professionnel et à d'autres formes de renforcement des capacités.

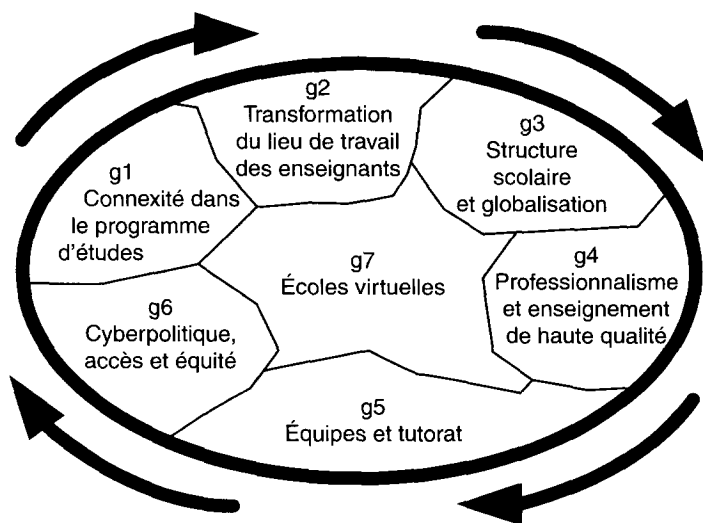
1. Des efforts planifiés et déterminés seront déployés pour atteindre de plus hauts niveaux de professionnalisme, selon des méthodes induites par des données, orientées vers des objectifs et fondées sur le travail en équipe afin de relever le niveau des résultats pour tous les élèves.
2. D'importantes tranches horaires seront prévues pour permettre à des équipes d'enseignants et à d'autres professionnels de réfléchir sur les données, de concevoir et d'adapter des méthodes d'apprentissage et d'enseignement, et d'établir des normes et des objectifs pertinents pour leurs élèves.
3. Les enseignants et les autres professionnels prendront régulièrement connaissance d'un maximum de publications spécialisées dans leur domaine, publiées aux niveaux local, national et international, de manière analogue aux habitudes des médecins praticiens et aux attentes existant à l'égard de ceux-ci.
4. Les enseignants et les autres professionnels s'initieront à l'utilisation de divers procédés relevant de la technologie de l'information et de la communication, qu'ils mettront au service de l'apprentissage et de l'enseignement, et qui leur permettront d'accéder à des informations d'actualité de nature à améliorer leur pratique professionnelle.
5. Les écoles feront partie de réseaux d'établissements scolaires et d'autres fournisseurs de services professionnels dans les secteurs public et privé pour permettre que les besoins de tous les élèves soient diagnostiqués et satisfaits, notamment chez les enfants handicapés et défavorisés ; les techniques de gestion au cas par cas étant utilisées pour garantir le succès à tout un chacun lorsqu'un besoin est exprimé en ce sens.
6. Les professionnels travailleront dans le cadre de programmes d'études et de normes, ainsi que d'autres protocoles et règles de pratique professionnelle, avec le même degré d'engagement et de rigueur attendu de la part des médecins.
7. Les écoles apporteront leur soutien et leur participation aux programmes de syndicats et d'associations professionnelles, qui sont compatibles avec le nouveau professionnalisme en matière d'éducation.
8. Dans les cadres établis pour la profession, des systèmes incitatifs, de mérites et de primes seront instaurés au niveau de l'école selon les besoins stratégiques du lieu de travail. Les composantes de ces systèmes incitatifs seront fondées sur les compétences et comporteront des dispositions pour l'octroi de primes collectives, le partage des gains et des récompenses pour les résultats obtenus par un travail en équipe, chaque fois que cela est possible et justifié.
9. Le personnel cherchera à obtenir une reconnaissance de son travail, lorsque celui-ci répond aux normes de la pratique professionnelle ou les dépasse, et il apportera son soutien et sa participation aux programmes d'instances professionnelles créées à cette fin.
10. Les écoles travailleront avec les universités et d'autres fournisseurs de services à un ensemble de programmes d'enseignement, de recherche et de perfectionnement destinés à soutenir et à exprimer le nouveau professionnalisme en matière d'éducation.

DESSEINS STRATÉGIQUES POUR UNE PROFESSION ENRICHIE AYANT SA PLACE AU SEIN D'UNE SOCIÉTÉ DU SAVOIR

La scolarisation au cours des premières années du III^e millénaire est une scolarisation pour la société du savoir où ceux qui gèrent l'information pour résoudre des problèmes, fournir des services ou créer de nouveaux produits constituent le groupe le plus important dans la population active. Ce faisant, ils relèguent au second rang les travailleurs de l'industrie qui avaient constitué le groupe majeur au lendemain de la révolution industrielle et qui avaient eux-mêmes relégué les travailleurs agricoles et les employés de maison ; ces derniers ayant dominé à l'époque préindustrielle.

Dans ces conditions, la scolarisation change profondément, comme l'illustre la *gestalt* de la figure 1 (Caldwell et Spinks, 1998, p. 13), où la technologie de l'information et de la communication assure un niveau élevé de connexité dans le programme d'études (g1), la transformation du lieu de travail des enseignants (g2), des bâtiments de conception nouvelle plus propices au nouveau professionnalisme (g3), l'accès aux méthodes d'apprentissage des meilleurs enseignements du monde (g4), la nécessité d'un niveau élevé de soutien professionnel à mesure que les enseignants se heurtent aux turbulences d'une révolution sociale rapide et souvent imprévisible (g5), la formulation d'une cyberpolitique (g6) et la réalité de la scolarisation virtuelle (g7).

FIGURE 1. Une *gestalt* pour la scolarisation dans la société du savoir



1. Les écoles feront appel à un éventail plus large de professionnels qui travailleront avec les enseignants et les soutiendront, et dont beaucoup seront affectés sur place. Mais, à certains égards, un nombre croissant d'entre eux sera implanté dans d'autres lieux, selon la localisation et la disponibilité des meilleurs services permettant de répondre aux besoins de tous les élèves.

2. À l'appui de leur travail, les enseignants auront accès aux meilleures ressources, dont beaucoup sont accessibles à partir de CD-ROM et de l'Internet, avec l'assistance de spécialistes des ressources d'apprentissage qui localisent les sources, et en conseillent le choix, et avec l'aide de mesures financières et d'autres dispositions destinées à protéger le capital intellectuel.
3. Les élèves, les enseignants et les autres professionnels travailleront de plus en plus en équipes, selon une tendance que mettent largement en évidence les arrangements sur les lieux de travail dans d'autres domaines, avec de nombreux parallèles entre les professionnels de l'éducation et ceux de la médecine.
4. Les écoles développeront leurs politiques et leurs pratiques pour le tutorat des élèves, étant donné les très grands espoirs mis dans la réussite de tous. Par ailleurs, étant donné, en particulier, que l'apprentissage est dispersé, les écoles conserveront leur devoir de prise en charge et auront une cyberpolitique du tutorat au sein des écoles virtuelles.
5. Le tutorat pour les enseignants sera important en raison de la réorientation vers le « nouveau professionnalisme » et des mutations majeures dans les rôles, les responsabilités et les obligations ; le perfectionnement professionnel individuellement et en équipe étant un élément de la stratégie.
6. Les questions d'accès et d'équité seront prises en considération dans les cyberpolitiques des écoles, au travers d'une série de stratégies comprenant notamment le partage des ressources entre les écoles, des partenariats avec le secteur privé pour des donations et des subventions, et la création de centres d'apprentissage axés sur la communauté.
7. Une approche stratégique sera suivie pour l'adoption d'une nouvelle technologie de l'apprentissage. À cet effet, le temps requis pour la formation sera pris en compte, différentes approches créatives seront encouragées, afin d'assurer l'utilisation et le partage de cette technologie à mesure que celle-ci deviendra accessible. En outre, des objectifs pour garantir un accès universel de cette nouvelle technologie de l'apprentissage seront fixés.
8. La scolarisation virtuelle deviendra une réalité à chaque stade de la scolarité, mais il existera toujours un lieu dénommé école. En ce sens, la tendance à la scolarisation virtuelle comportera notamment des maisons éducatives de quartier, en particulier pour les très jeunes.
9. Les centres d'apprentissage tout au long de la vie, auxquels appartiendront les écoles, seront le centre symbolique sinon matériel de certaines communautés. Ils seront le produit d'une planification globale par un consortium d'intérêts publics et privés.
10. De nouvelles cultures d'apprentissage feront leur entrée dans les écoles pour la société du savoir. Des notions aussi largement admises que celle d'« apprentissage tout au long de la vie » recevront en complément des approches telles que celle de l'« apprentissage juste à temps » qui permet aux toutes dernières méthodes d'apprentissage et d'enseignement d'être élaborées et mises en œuvre à bref délai dans n'importe quel lieu pour tous les apprenants.

L'association de ces deux séries de desseins stratégiques fournit une vision élargie

et réconfortante du « nouveau professionnel ». Compte tenu du consensus international croissant sur les conditions requises pour la scolarisation au XXI^e siècle, l'adoption de cette vision peut se révéler impérative si l'on se fixe la réussite comme objectif. La bonne nouvelle est qu'il existe des milliers de nouveaux professionnels dans une multitude d'écoles de classe mondiale dans le monde. Le défi est de renforcer les capacités de tous.

Références

- Barber, M. 1998. *Creating a world class education service* [Créer un service éducatif de classe mondiale]. Jolimont, Victoria (Australie). Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria. (IARTV Seminar Series n° 71.)
- Caldwell, B. J. ; Hayward, D. K. 1998. *The future of schools : lessons from the reform of public education* [L'avenir des écoles : les enseignements de la réforme de l'éducation publique]. Londres, Falmer Press.
- Caldwell, B. J. ; Spinks, J. M. 1998. *Beyond the self-managing school*. Londres, Falmer Press.
- Chapman, J. 1997. « Leading the learning community » [Guider la communauté apprenante]. *Leading & managing* (Hawthorn, Australie), vol. 3, n° 3, p. 151-170.
- Crevola, C. A. ; Hill, P. W. 1998. *Journal of education for students placed at risk* (Mahwah, New Jersey), vol. 3, n° 2, p. 133-157.
- Department for Education and Employment. 1998. *Teachers : meeting the challenge of change* (Summary) [Enseignants : faire face aux défis du changement (résumé)]. Londres, DfEE.
- Hargreaves, D. 1994. *The mosaic of learning : schools and teachers for the new century* [La mosaïque de l'apprentissage : écoles et enseignants pour le nouveau siècle]. Londres, Demos.
- . 1997. « A road to the learning society » [Une voie vers la société de l'apprentissage]. *School leadership and management* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 17, n° 4, p. 9-21.
- Hoff, D. J. 1998. « Math Council again mulling its standards : proposal includes more basic skills » [Le Conseil des mathématiques réexamine ses normes : la proposition comporte plus de compétences de base]. *Education week* (Washington, D. C.), vol. 18, n° 10, 4 novembre, p. 1-16.
- Lawton, M. 1997. « New images of teaching » [Nouvelles images de l'enseignement]. *Education week* (Washington, D. C.), 9 avril, p. 20-23.
- MacGilchrist, B., Myers, K. ; Reed, J. 1997. *The intelligent school* [L'école intelligente]. Londres, Paul Chapman.
- Morony, W. 1998. « Fin de siècle mathematics » [Mathématiques fin de siècle]. *IE* (Sydney), vol. 28, n° 2, p. 14.
- Papert, S. 1993. *The children's machine : rethinking school in the age of the computer* [La machine des enfants : repenser l'école à l'ère de l'ordinateur]. New York, Basic Books.
- Pyke, N. 1997. « £1 m heals reading blight » [Un million de livres sterling guérissent la maladie de la lecture]. *Times educational supplement* (Londres), 31 janvier, p. 1.
- Ravitch, D. 1998. « What if research really mattered ? » [Et si la recherche avait vraiment de l'importance ?]. *Education week* (Washington, D. C.), vol. 18, n° 16, 16 décembre, p. 33-34.
- Sergiovanni, T. J. 1998. « Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness » [Le leadership comme pédagogie, développement de l'infrastructure et efficacité scolaire]. *International journal of leadership in education* (Londres), vol. 1, n° 1, p. 37-46.

- Viadero, D. 1997a. « A tool for learning » [Un outil pour l'apprentissage]. *Education week* (Washington, D. C.), Rapport spécial intitulé : « Technology counts : schools and reform in the information age », 10 novembre, p. 12-13, 15, 17-18.
- . 1997b. « Special assistance : technology is revolutionizing instruction for disabled students » [Assistance spéciale : la technologie révolutionne l'enseignement pour les élèves handicapés]. *Education week* (Washington, D. C.), Rapport spécial intitulé : « Technology counts : schools and reform in the information age », 10 novembre, p. 14.

LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

ENSEIGNANTS ET PARENTS :

ADVERSAIRES PERSONNELS

OU ALLIÉS PUBLICS ?¹

Andy Hargreaves

Plus que par tout autre aspect de leur travail, les enseignants sont, dans de nombreux pays, préoccupés par leurs relations et interactions avec les parents d'élèves (Hargreaves et Fullan, 1998). Si le discours selon lequel les enseignants devraient traiter les parents comme des partenaires dans l'éducation de leurs enfants est largement répandu (Epstein, 1995 ; Vincent, 1996a ; Webb et Vulliamy, 1993 ; Sanders et Epstein, 1998) et si, dans les faits, les cas de partenariat positif ne sont pas une exception, la réalité la plus courante est souvent tout autre. Dans un ouvrage magistral paru en 1932 sous le titre *The sociology of teaching* [La sociologie de l'enseignement], Willard Waller le disait sans détours :

Idéalement parlant, parents et enseignants ont beaucoup en commun, puisqu'ils sont censés les uns et les autres souhaiter que les choses se passent au mieux des intérêts de l'enfant, mais en fait les parents et les enseignants vivent d'ordinaire dans un état de méfiance et d'hostilité mutuelles. Les uns et les autres veulent le bien de l'enfant, mais il s'agit d'un type de bien si différent que le conflit surgit inévitablement. Parents et enseignants apparaissent en fait comme des ennemis naturels, mutuellement prédestinés à la défaite de l'autre (p. 68).

À vrai dire, l'instauration de partenariats solides entre enseignants et parents ne va pas sans problèmes. Tout d'abord, les parents ne s'inquiètent que de leurs propres enfants, tandis que les enseignants ont toute une classe à prendre en compte (Sikes, 1995). Les professeurs du secondaire, en particulier, ont habituellement trop d'élèves pour bien les connaître et bien connaître leurs parents (Sizer, 1992 ; Meier, 1998). Les contraintes de temps pesant sur les enseignants réduisent pratiquement à néant leurs interactions avec les parents (Hargreaves, 1994). En outre, on attend des ensei-

Langue originale : anglais

Andy Hargreaves (Canada et Royaume-Uni)

On trouvera la note biographique de l'auteur à la page 183.

gnants qu'ils conservent une certaine distance professionnelle avec les parents (Grumet, 1988), et ils appartiennent souvent à un milieu socio-économique ou socioculturel qui les coupe socialement des parents issus de classes inférieures ou de minorités (Lindblad et Prieto, 1992 ; Burgess, Herphes et Moxan, 1991). Enfin, les parents ont tendance, quand l'avenir est incertain, à s'inquiéter exagérément pour leurs enfants, à se montrer exigeants envers leurs enseignants et à revendiquer, en tant qu'anciens élèves eux-mêmes, un droit de regard sur les compétences des maîtres (Labaree, 1999).

Ces obstacles à l'établissement de partenariats réussis entre enseignants et parents sont redoutables, mais nullement insurmontables (Epstein, 1995). Avec tant d'élèves à risque et la qualité de l'enseignement public menacée, la nécessité de relations solides entre enseignants et parents est si impérieuse, surtout si les parents sont exigeants et les élèves difficiles, que nous ne pouvons nous permettre de baisser les bras. C'est pourquoi le présent article explore trois grands types de partenariats entre parents et enseignants : les partenariats silencieux, les partenariats impliquant un apprentissage et un soutien réciproques, et les partenariats militants, qui constituent la base d'un mouvement social visant à changer l'éducation.

Les partenariats silencieux : distance discrète et soutien inconditionnel

Impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants, surtout pendant les premières années de leur scolarité, peut améliorer sensiblement la manière dont ceux-ci apprennent (Sanders, 1997 ; Henderson, 1987 ; Villa-Boas, 1993). En aidant leurs enfants à étudier à la maison, en leur lisant des histoires et en les écoutant lire à voix haute, en s'intéressant activement à leur travail scolaire, en s'assurant que les devoirs à la maison sont faits et qu'assez de temps est disponible pour les faire, en cultivant, de manière générale, chez leurs enfants les valeurs d'assiduité et de persévérance, et l'acceptation d'un délai pour recueillir les fruits de leur effort, les parents peuvent apporter une contribution précieuse à l'éducation de leurs enfants (Sanders et Epstein, 1998).

Si l'on quitte les modes d'éducation occidentaux pour aborder les familles asiatiques par exemple, on rencontre ces valeurs et vertus parentales apparemment en abondance. Par les encouragements qu'ils prodiguent à leurs enfants et la pression qu'ils exercent sur eux à la maison, beaucoup de parents asiatiques sont effectivement les *partenaires silencieux* de l'école et de ses enseignants. Certains attribuent ce soutien distancié au poids historique, dans de nombreuses cultures asiatiques, de la tradition confucéenne. Les *Entretiens* de Confucius (1987) s'ouvrent, entre autres, sur cette interrogation rhétorique : « N'est-ce pas une joie d'étudier puis, le moment venu, de mettre en pratique ce que l'on a appris ? » Ainsi que le résume Lee Wing On (1996, p. 30), « l'idée que chacun peut être éduqué, que chacun peut devenir un sage, que chacun est perfectible, est le fondement de l'optimisme et du dynamisme propices à l'éducation dans la tradition confucéenne ». Cette tradition, jointe à la compétitivité sur les plans économique et éducatif du Japon et d'autres sociétés

asiatiques, dans la modernisation qui a suivi la guerre, a débouché sur la conviction (dans les familles comme à l'école) que la réussite est avant tout le résultat d'un effort et non d'une aptitude (Biggs, 1996). Dans ce contexte où les objectifs de l'apprentissage sont communs à la famille et à l'école, et où les techniques mises en œuvre sont relativement simples et familières (enseignement dispensé à toute la classe, travail de chacun à sa place, routines des questions et des réponses), les parents deviennent le partenaire silencieux idéal du maître, poussant l'élève à travailler davantage à la maison, tout en maintenant une distance respectueuse à l'égard de l'enseignant et de ses compétences dans le cadre scolaire (Shimahara et Sakai, 1995).

Cependant, partout ou presque aujourd'hui, même dans les pays asiatiques, les conditions de ce partenariat silencieux entre la famille et l'école sont de plus en plus difficilement réunies. Les objectifs de l'apprentissage sont maintenant controversés et les pédagogies scolaires ont cessé d'être simples ou incontestées. Ce que les enfants doivent apprendre est en train de changer, de même que ce que les enseignants sont tenus d'enseigner. Nous vivons à une époque de transformations spectaculaires, diversement qualifiée de fin de l'ère moderne, d'ère postmoderne ou postindustrielle ou d'ère de l'information (Castells, 1998 ; Hargreaves, 1994). Un système scolaire exagérément axé sur les compétences de base, la mémorisation et la répétition de données factuelles ne saurait développer les capacités de création et d'innovation indispensables pour vivre et travailler avec succès dans les sociétés de l'information (Schlechty, 1990). En présence de cette réalité économique et technologique palpable, le gouvernement de Singapour s'est engagé à créer des « écoles où l'on réfléchit pour une société où l'on apprend ». Dans la République populaire de Chine, la région administrative spéciale de Hong Kong a expérimenté dans ses écoles primaires une « approche active », et placé au nombre de ses objectifs éducatifs officiels la notion d'« apprentissage agréable ». Pour sa part, le Japon a commencé à se détourner de son système éducatif hautement centralisé et normalisé en faveur d'un autre qui autorise et encourage beaucoup plus l'innovation et la souplesse à l'échelon local (Shimahara, 1997).

Ainsi, même dans les sociétés asiatiques, l'accord tacite sur les objectifs de l'apprentissage qui existait entre la famille et l'école à une époque où les questions pédagogiques étaient plus simples est en voie de disparition. Plus l'explosion de la science pédagogique se répercute sur les établissements scolaires — dans des domaines tels que l'apprentissage coopératif, le constructivisme, la métacognition et l'évaluation des dossiers —, plus les parents sont, et seront, déconcertés par ces changements, surtout si les enseignants emploient le langage du *professionnalisme classique* pour défendre et distancier leurs compétences face au langage et aux conceptions ordinaires des parents (Nespor, 1997).

Le partenariat silencieux ne peut durer à une époque où les objectifs de l'apprentissage et les stratégies de l'enseignement empruntent des voies radicalement nouvelles. Donner aux parents comme aux élèves un enseignement sur ces innovations éducatives est une façon de développer un nouveau professionnalisme dont l'objectif est de promouvoir les partenariats entre la famille et l'école. Aider les parents à mieux comprendre, et apaiser leur inquiétude en les informant dans un

langage simple, leur expliquer en termes accessibles les résultats de l'apprentissage, leur faire une démonstration de nouvelles stratégies pédagogiques au moyen d'ateliers, rendre le travail et l'apprentissage des élèves plus visibles à l'aide de dossiers et d'expositions, donner des devoirs à faire à la maison avec un membre de la famille, ouvrir écoles et salles de classe aux visites des parents, tels sont quelques-uns des procédés qui permettront de rendre plus transparente pour les parents la valeur des approches nouvelles de l'enseignement et de l'apprentissage. Pareillement, les enseignants ont beaucoup à apprendre de nombreux parents dans des domaines tels que la technologie de l'information. L'apprentissage à entreprendre n'est pas à sens unique.

Les partenariats pour apprendre : apprentissage et soutien réciproques

Outre la nécessité d'expliquer aux parents les stratégies et les objectifs nouveaux de l'apprentissage et de l'enseignement, les maîtres sont maintenant contraints, en raison du caractère de plus en plus multiculturel de nombreuses villes et agglomérations du monde, et de l'impact sur leur propre travail de l'évolution des structures familiales, à trouver d'autres modes de relation avec les parents et les communautés en dehors de leurs écoles.

De plus en plus d'élèves sont issus de cultures qui sont différentes de celle de leurs maîtres et avec lesquelles ceux-ci sont peu familiarisés. Les familles des élèves changent aussi dans leur structure et dans leur forme. Elles sont davantage post-modernes et perméables (Elkind, 1997). Elles comprennent des familles monoparentales, des familles recomposées, des familles où les parents passent une grande partie de leur vie séparés et des familles d'où les parents sont complètement absents. Non seulement les élèves proviennent de cultures et de familles différentes, mais beaucoup de jeunes, au sein des sociétés de l'information, vivent aujourd'hui dans un monde que Castells (1998) qualifie de *réalité virtuelle*, avec ses baladeurs, ses téléphones mobiles, ses magnétoscopes, ses chaînes de télévision multiples et musicales, ses ordinateurs et ses jeux vidéo. Pour les jeunes d'aujourd'hui, la réalité est faite d'une profusion d'images, et cette réalité influe sur *ce qu'ils apprennent*, sur *la façon dont ils apprennent* et sur *la qualité de leur apprentissage*, que ce soit à la maison ou à l'école.

Pour beaucoup d'enseignants dont l'âge moyen, dans la plupart des pays occidentaux, dépasse largement la quarantaine (OCDE, 1998), les élèves apparaissent, selon la formule de Bigum et Green (1993), comme des « étrangers dans la classe ». De même, les parents de ces élèves sont des « étrangers dans la communauté ». Bien trop souvent, les enseignants regardent élèves et parents avec une incompréhension croissante. Fréquemment, leurs motivations mêmes leur échappent.

Ces changements ne sont pas le fruit de l'imagination des enseignants. Les comportements en classe sont plus problématiques, les styles d'apprentissage plus variables, et ce que le professeur enseigne ne peut plus être considéré comme allant de soi. Dans bien des cas, malheureusement, au lieu d'engager le dialogue avec des cultures

et des familles en mutation et de chercher vraiment à les comprendre, beaucoup d'enseignants voient largement (sinon exclusivement) les changements qui se produisent chez les parents et dans les communautés comme des détériorations de la situation. Leurs idées et leurs attentes quant à l'intérêt et au soutien des parents tendent à être faussées par des préjugés sociaux ou ethnoculturels. Ils confondent problèmes de pauvreté et problèmes de parent unique (Levin et Riffel, 1997), interprètent l'absence des parents aux réunions ou aux autres manifestations organisées officiellement comme un manque de soutien à leurs enfants scolarisés (Central Advisory Council for Education, 1967) et mesurent toutes les attitudes envers les jeunes enfants ou tout « maternage sensible » (Vincent et Warren, 1998) à l'aune de pratiques culturellement orientées d'après les normes des classes moyennes (Burgess, Herphes et Moxan, 1991). Dans de trop nombreux cas, les enseignants ne voient que des obstacles dans le changement de vie et de culture de leurs élèves ; il est rare qu'ils y voient des occasions favorables. Mes propres recherches m'ont maintes fois confirmé dans cette opinion.

C'est ainsi que, lorsque mes collègues et moi avons interrogé des groupes d'enseignants de chaque province et territoire du Canada au sujet de l'influence que les transformations sociales avaient eue sur leur travail, les réponses ont été uniformément négatives et critiques. Tous les changements survenus dans les familles et les communautés étaient décrits comme des problèmes, aucun n'était présenté comme une aubaine (Earl *et al.*, 1999). Les remarques transcrites ci-après sont typiques :

Beaucoup de nos élèves ont des problèmes familiaux — divorce, séparation, alcoolisme, jeu, etc.

Le bagage supplémentaire que les jeunes apportent à l'école — absence d'une mère ou d'un père, pauvreté, éclatement de la famille, faim avec le cortège de violence et de colère qu'elle entraîne chez les jeunes — nécessite des programmes sociaux appropriés.

La frontière entre l'école et la maison est devenue floue avec le partage de la responsabilité du développement social et affectif. L'irruption à l'école de questions sans rapport avec l'éducation réduit le temps disponible pour enseigner.

Dans le cadre d'une autre étude sur la composante affective de l'enseignement et les changements éducatifs, mes collègues et moi-même avons interrogé cinquante-trois enseignants et leur avons (notamment) posé des questions sur les incidents affectifs, positifs et négatifs, survenus dans leurs rapports avec les parents. Dans leurs réponses, les enseignants se sont montrés irrités par des parents qui attendaient trop d'eux, effrayés par des parents en colère, « furibonds » et qui « leur sautaient dessus », énervés par des parents qui se considéraient comme des « experts en éducation » et mettaient en question leur jugement professionnel d'enseignants, découragés par des parents qui paraissaient se désintéresser des absences, de la mauvaise conduite ou du manque d'application au travail de leurs enfants (allant même jusqu'à mentir pour les protéger), exaspérés par des parents qui croyaient à la parole de leur enfant plutôt

qu'à celle du maître, et enfin amers devant des parents qui critiquaient sans arrêt le système. En revanche, les enseignants ressentaient une émotion positive lorsque les parents les remerciaient, les soutenaient ou étaient d'accord avec eux. En aucune circonstance, les enseignants n'ont fait état d'une émotion positive qu'ils auraient ressentie avec des parents, parce qu'ils auraient appris quelque chose d'eux.

L'étude de Vincent (1996*b*) montre que la plupart des enseignants veulent que les parents coopèrent avec l'école en la *soutenant* et en *apprenant*. Ils font appel à eux pour recueillir des fonds, organiser des repas spéciaux, préparer des matériels, mélanger des couleurs, écouter les enfants, faire la lecture, etc. Cette vision du partenariat n'entame pas les variantes existantes de l'autorité professionnelle de l'enseignant. Ce dont les enseignants ne semblent pas vouloir, selon Vincent, c'est de partenariats avec les parents dans lesquels ils apprendraient autant des parents que les parents apprendraient d'eux, et où la communication, l'apprentissage et l'exercice du pouvoir se feraient entre enseignants et parents dans les deux sens et non à sens unique. Cet aspect revêt une importance exceptionnelle quand les élèves et leurs parents appartiennent à une culture et une communauté très différentes de celles de l'enseignant (Ogbu, 1982 ; Moore, 1994).

Les données recueillies auprès de dix professeurs, dans l'un des quatre établissements secondaires où je travaille actuellement avec mes collègues à un projet d'amélioration scolaire, mettent en lumière cet aspect. L'environnement de cet établissement a changé : construit dans un village, il accueille désormais, du fait de l'urbanisation rapide de la région, une population multiculturelle nombreuse et variée.

Nous nous sommes aperçus que les enseignants dans l'éducation spéciale, occupant des postes administratifs ou ayant eux-mêmes des enfants, s'efforçaient d'entrer en contact avec un ensemble hétérogène de parents très occupés, et travaillaient utilement avec eux, alors que d'autres trouvaient que l'établissement de contacts avec les parents était un véritable combat. Les contacts étaient épisodiques et invariablement pris à l'initiative de l'enseignant, lors de soirées organisées pour les parents ou bien lorsqu'un professeur téléphonait chez un élève pour discuter d'un problème (d'absence en classe le plus souvent). « Si je ne fais pas cela, nous a dit un professeur, les parents ne se manifestent pas souvent. » « Même si les parents sont d'un grand soutien en cas de nécessité, a déclaré un autre, je n'observe pas une participation des parents telle que je la voudrais ou telle que d'autres enseignants la voudraient. » Ce professeur, qui avait quatre-vingt-dix élèves, se rappelait qu'à la réunion des parents d'élèves un seul parent était venu. Un autre essayait « de faire venir les parents et de les intégrer davantage à la vie de l'établissement », par exemple en téléphonant à tous les parents de quatre-vingt-dix élèves au début de l'année scolaire. Mais le peu de réactions obtenu l'avait amené à conclure que « les parents sont vraiment stressés et abdiquent leur responsabilité dans l'éducation des enfants au profit de l'institution scolaire ».

L'étude sur les dimensions affectives précédemment mentionnée nous a également révélé que les émotions positives vécues avec les parents par les enseignants du secondaire concernaient presque exclusivement des événements épisodiques

comme les réunions de parents d'élèves ou les rendez-vous en tête à tête. Seul un professeur sur cinquante-trois a fait mention d'expériences positives dues au hasard, lorsqu'il rencontrait un parent dans sa propre communauté (il s'agissait du seul établissement secondaire rural de notre échantillon). Les expériences négatives entre parents et enseignants dans les établissements secondaires avaient trait surtout aux contacts par téléphone ou par écrit, généralement pour des questions de conduite ou d'absence. Il y a peu de place pour une « compréhension affective » (Denzin, 1984) ou intellectuelle entre parents et enseignants du secondaire, quand leurs rencontres sont normalement aussi officielles, peu fréquentes et épisodiques.

Le deuxième aspect, dans l'étude de cas sur un établissement secondaire à laquelle nous avons procédé, était que les enseignants définissaient par eux-mêmes, en tant que professionnels réunis en équipes, les buts et la mission de l'établissement, sans consulter les élèves ou les parents. Il incombait aux professeurs d'expliquer les objectifs de l'établissement aux élèves et aux parents par l'intermédiaire du conseil, des parents d'élèves, de la soirée des parents, du manuel de l'école, du barbecue destiné aux familles des élèves entrant en 8^e année, des « messages à l'intention des parents » et des « imprimés accompagnant les bulletins scolaires ». Il n'était pas considéré comme incombant aux enseignants de faire appel aux parents (ou aux élèves) pour la définition des objectifs de l'établissement.

En troisième lieu, quand nous avons demandé aux enseignants de quelles compétences politiques ils avaient besoin dans leur travail, ils ont fait état de compétences bien distinctes, selon qu'il leur fallait travailler avec leurs collègues ou avec des parents. Le travail avec des collègues demandait des qualités essentiellement passives de tact, de compréhension, de patience, de sincérité, d'écoute, de souplesse et de sens du compromis. Le travail avec les communautés faisait appel à des compétences plus actives, voire directives, de communication, de marketing et de publicité : présenter des informations, savoir dire ce qu'on avait à dire et le défendre. Les compétences collégiales impliquaient un travail *avec* les autres. Les compétences communautaires impliquaient un travail *sur* les autres. Traiter les parents et la collectivité comme des partenaires *dont* ils pouvaient apprendre, et pas simplement comme des personnes à informer et convaincre, était un effort d'imagination politique que les enseignants de notre étude de cas n'avaient pas encore consenti.

Étant donné les familles et les sociétés postmodernes dans lesquelles de nombreux enfants vivent aujourd'hui, il est de la plus haute importance que les partenariats entre enseignants et parents autorisent et encouragent les enseignants à apprendre ce que sont les vies, les familles et les cultures de leurs élèves, qui ont servi de moules aux connaissances qu'ils ont acquises avant d'entrer à l'école, qui définissent ce qui est important et motivant pour eux et qui influent sur la meilleure façon pour eux d'apprendre. Néanmoins, les faits montrent que, surtout au niveau secondaire, la plupart des partenariats se résument à un soutien (tacite ou actif) où il n'apparaît guère que les enseignants apprennent quelque chose de professionnellement utile auprès des parents, ni même qu'ils soient désireux de le faire.

Le mode de relation dans lequel les parents soutiennent activement ou inconditionnellement ce que font les enseignants maintient ces derniers dans une situa-

tion de professionnalisme classique qui les éloigne, intellectuellement et affectivement, de l'apprentissage et de la vie des élèves de plus en plus variés et exigeants auxquels ils enseignent (ainsi que de leurs familles). Ils ont ainsi de plus en plus de mal à aider leurs élèves.

De nouvelles formes de ce que Goodson, dans le présent numéro, appelle un *professionnalisme régi par des principes* seraient nécessaires pour permettre aux enseignants de nouer avec les parents des relations d'apprentissage réciproque, plus ouvertes, interactives et globales. Comme l'a dit Willard Waller (1932), « ce serait un triste jour pour les enfants si le travail entre parents et enseignants était jamais vraiment couronné de succès » et « amenait les parents à voir leurs enfants à peu près comme les voient leurs maîtres ». Et il en est encore davantage ainsi dans les communautés hétérogènes d'aujourd'hui.

Loin de moi l'idée de suggérer que tous les parents sont parfaits et que les enseignants jouent dans leur partenariat le rôle du méchant. Nous devrions éviter d'idéaliser les partenariats en présentant tous les parents (ou d'ailleurs tous les enseignants) comme de vertueux altruistes. Mais c'est justement, et surtout, quand les parents se montrent critiques, méfiants et difficiles que le partenariat est le plus indispensable. Ce sont après tout les seuls parents qu'aient les enfants ! Les enseignants doivent courir le risque d'un tel partenariat plutôt que de se refermer sur eux-mêmes (Maurer, 1996 ; Hargreaves et Fullan, 1998). Les établissements scolaires peuvent — et beaucoup le font — offrir aux parents qui connaissent des difficultés sociales, affectives et psychologiques des services et une aide essentiels, en collaborant à cette fin avec les institutions communautaires. Sanders et Epstein (1998) citent par exemple toute une série d'études internationales qui font état de méthodes, telles qu'ateliers et visites à domicile (Villa-Boas, 1993), expressément destinées à faire participer les parents ayant de faibles revenus, et à contribuer en particulier à l'éducation de leurs enfants. Il est de l'intérêt bien compris des enseignants de traiter même les parents qui semblent créer des problèmes non pas simplement comme des sources d'irritation ou comme des gens qu'il faut calmer à tout prix, mais comme leurs alliés les plus précieux au service de leurs enfants et aussi, comme nous allons le voir, pour se défendre contre les attaques politiques visant leur professionnalisme.

Les partenariats militants : les mouvements sociaux d'enseignants et de parents

Instaurer des partenariats avec les parents et avec d'autres acteurs dans le cadre d'un professionnalisme nouveau faisant davantage appel aux principes ne se résume pas pour l'enseignant à faire preuve de plus d'empathie individuelle et de compréhension à l'égard des parents. L'élaboration d'un professionnalisme plus large, plus ouvert et s'inspirant davantage de principes moraux est un *projet public* et non pas simplement privé. Selon Hargreaves et Goodson (1996) et selon l'étude de Goodson publiée dans le présent numéro, un tel professionnalisme défend en matière d'enseignement des normes élevées mises au service d'objectifs moraux, afin de promouvoir le bien public de tous les enfants. Il encourage et soutient le développement

professionnel et l'interaction collégiale dans le but d'aider à clarifier les objectifs moraux de l'enseignement et de placer la barre plus haut pour atteindre ces objectifs. Il est réceptif et ouvert à ceux (parents en particulier) que concernent l'éducation et l'avenir des enfants, et apprend activement d'eux ; enfin, il milite (Sachs, 1999) en dehors comme à l'intérieur de la classe pour défendre et faire progresser un enseignement public sur lequel reposent en dernière analyse l'efficacité à long terme des enseignants eux-mêmes et l'intérêt de tous les enfants. Pour que ce professionnalisme régi par des principes soit possible, les enseignants doivent être ouverts aux parents et à la collectivité, aller à leur rencontre et chercher à mieux les comprendre, car c'est d'eux que dépend en fin de compte l'avenir de l'éducation et de l'enseignement public.

L'opinion publique n'est pas encore persuadée, par exemple, que les enseignants ont besoin de plus de temps pour travailler les uns avec les autres et non pas seulement avec leurs élèves. Il lui faut encore, pour une large part, comprendre comment et pourquoi l'enseignement et les élèves auxquels s'adressent les enseignants ont changé depuis l'époque où la plupart des parents allaient eux-mêmes à l'école. Les gouvernements, la collectivité et des institutions comme la Banque mondiale ne sont pas encore convaincus de la nécessité d'accepter certaines augmentations d'impôts au profit de l'enseignement public et de la qualité de ses maîtres. Trop longtemps, une grande partie de la collectivité n'a été qu'un ensemble fragmenté d'individus enclins à la nostalgie en une époque de doute, sensibles au persiflage politique et médiatique sur l'école et les enseignants, et trop aisément influencés par l'idéologie du marché relative à la liberté de choix parentale, leur soufflant que, dans le chaos actuel, leurs options privées, personnelles, pouvaient au moins aider leurs enfants dans les écoles de leur choix (Crozier, 1998). Il est maintenant de la plus haute importance que le corps enseignant travaille en partenariat avec la collectivité pour donner naissance à un vigoureux mouvement social (Touraine, 1992) de sujets actifs œuvrant ensemble à améliorer la qualité et le professionnalisme de l'enseignement, au lieu d'une masse d'individus agissant isolément comme des clients dans le seul intérêt privé de leurs familles.

En évoquant la contribution de la profession enseignante à un mouvement social plus vaste, je pense à une action comme celle des mouvements en faveur de l'environnement, de la paix ou des femmes. Ceux-ci ne sont ni guidés par les intérêts égoïstes du marché, ni entièrement pris en charge par l'État, au risque quelquefois d'en devenir tributaires. Ils ne revêtent pas la forme d'organismes officiels ni celle de la représentation politique (comme les associations parents-enseignants), mais peuvent comporter certains de ces éléments. Les mouvements sociaux peuvent débiter par la réaction et la résistance (comme celui des zapatistes au Mexique), mais ils peuvent aussi — et c'est ce qu'ils font dans le cas le plus favorable — devenir extrêmement dynamiques (comme le mouvement écologiste). Dans les deux cas, ils mettent en cause l'ordre existant. Leur panoplie de stratégies est vaste : réseaux, groupes de pression, manifestations, marches, campagnes médiatiques, choix de styles de vie, parfois structures en bonne et due forme, et bien d'autres possibilités encore.

Pour Byrne (1997), « les mouvements sociaux sont significatifs en ce qu'ils incarnent des convictions et des principes moraux, et cherchent à persuader chacun

— dirigeants, parents, grand public et quiconque veut bien les écouter — que leurs valeurs sont les bonnes ». Ils reposent non pas sur l'intérêt personnel mais sur un objectif éthique clair visant en dernière analyse le bien général. En dépit de nombreux différends et conflits au sein de ces mouvements (dont témoignent, par exemple, les divers courants du féminisme), cette communauté de vues très poussée est ce qui assure leur dynamisme et leur cohésion. En ce sens, ils sont intransigeants : leurs principes ne sauraient être altérés ni sacrifiés à des réussites tactiques à court terme (Byrne, 1997). Enfin, ils s'inscrivent dans ce que Lash et Urry (1994, p. 243), ainsi que Castells (1998, p. 157), qualifient de « période glaciaire », dans la construction d'un avenir à long terme qui ne préserve pas et ne protège pas seulement les intérêts d'un groupe, mais œuvre aussi pour le bien de tous nos enfants et petits-enfants et des générations à venir.

Les mouvements sociaux sont une réponse à l'atomisation de la société de consommation, à l'abstraction de la mondialisation et de la technologie de l'information, à l'épuisement et à la vacuité des politiques officielles à mesure que des économies planétaires érodent la capacité des gouvernements à exercer leur contrôle sur la politique nationale et les réduisent à la surveillance électronique et à la manipulation numérique des sondages d'opinion, des groupes de convergence, des styles personnels et des scandales publics (Castells, 1998). Au-delà de ce vide politique, les mouvements sociaux permettent de découvrir un sens et un espoir dans des projets dont les valeurs trouvent un écho auprès de groupes et de personnes bien au-delà de leurs propres limites.

Les mouvements sociaux responsabilisent ceux qui y adhèrent. Ils attestent que ceux qui restent en dehors du changement social sont « ceux qui consomment la société au lieu de la produire et de la transformer » et qui « sont soumis à ceux qui dirigent l'économie, la politique et l'information » (Touraine, 1992, p. 271). Ils constituent « des actions collectives menées en vue d'un objectif, dont le résultat, en cas de succès comme en cas d'échec, transforme les valeurs et les institutions de la société » (Castells, 1998, p. 14).

Ces mouvements, nous dit Castells (1998, p. 433), « sont les sujets potentiels de l'ère de l'information » ; ils représentent sans doute notre meilleur espoir d'un avenir de démocratie, de développement durable et de justice sociale. Dans leurs réseaux diffus et subtils repose peut-être notre plus grande chance de changement, même si les possibilités d'un tel changement semblent bien lointaines. Selon les mots de Touraine (1992, p. 280) :

C'est dans la solitude et l'abandon, face à ce qui semble inéluctable et qui se peint souvent aux couleurs de l'avenir, que la conscience de certains individus se sent responsable de la liberté des autres.

Quel meilleur candidat au mouvement social que l'enseignement public ? Quand les démocraties sont menacées par des dictatures militaires, les enseignants sont les premiers à être torturés, supprimés ou victimes de « disparitions ». Lorsque le général Franco prit le pouvoir en Espagne, les enseignants catalans furent immédiatement chas-

sés des écoles de leur région, afin que les enfants ne parlent plus leur langue (Castells, 1998). De nombreux systèmes ont été si durs avec les enseignants depuis une dizaine d'années que la profession connaît aujourd'hui une grave crise de vocations, son image étant en chute libre. Même les enfants d'enseignants se voient déconseiller de suivre leurs parents dans une profession de plus en plus dévalorisée. Devons-nous attendre de manquer d'enseignants ou de ne plus réussir à pourvoir à leurs postes pour comprendre à quel point ils sont essentiels à la démocratie et à la vie publique ?

Quand toutes les voies de communication avec les pouvoirs publics sont obstruées — comme elles le sont lorsque ceux-ci demeurent sous l'emprise d'idéologies néolibérales axées sur le marché et n'accordent qu'un minimum d'importance à l'enseignement public et à la vie publique —, il faut que les enseignants trouvent un moyen de contourner l'obstacle et d'attirer l'attention de la collectivité sur ce qu'est l'éducation aujourd'hui, collectivité dont dépendent en dernière analyse les dirigeants et leur possibilité d'être élus. Développer un professionnalisme régi par des principes grâce auquel écoles et enseignants s'ouvrent aux parents et à la collectivité — une classe, un établissement à la fois —, où chacun apprenne vraiment de l'autre, est la meilleure chance de créer la capacité, la confiance, l'engagement et le soutien dont les enseignants et l'enseignement ont besoin et dont dépendra l'avenir de leur professionnalisme à l'ère postmoderne.

Nous sommes à une époque où les enseignants ont affaire à une clientèle complexe et variée dans un climat d'incertitude morale croissante, où de nombreuses méthodes d'approche sont possibles et où des groupes sociaux de plus en plus nombreux ont une influence et ont leur mot à dire. Cette époque verra-t-elle s'instaurer de nouveaux et véritables partenariats avec les parents et avec d'autres acteurs au-delà des murs de l'école, et les enseignants apprendre à travailler efficacement avec ces partenaires de façon franche et crédible, dans un vaste mouvement social qui protégera et développera leur professionnalisme, ou bien assisterons-nous à la déprofessionnalisation d'un corps enseignant croulant sous de multiples pressions, sous des exigences de travail accrues, avec des possibilités réduites d'apprendre auprès de leurs collègues et des discours débilissants stigmatisant leurs défauts et sapant leur moral — c'est là quelque chose qui reste encore à régler. Cet avenir devrait être non pas laissé au « destin », mais façonné par l'intervention active de tous les éducateurs et de tous les acteurs concernés au sein d'un mouvement social pour le changement de l'éducation qui comprenne et soutienne vraiment l'idée que, si nous voulons que les élèves apprennent mieux en classe, nous devons offrir à leurs maîtres la meilleure formation professionnelle et les meilleures conditions de travail.

Au tournant du siècle, les conditions pour qu'un tel mouvement social prenne son essor commencent à se dessiner. La démographie de l'enseignement est favorable : le grand nombre de départs imminents à la retraite (accélérés par la démolition des enseignants due aux réformes éducatives) se traduit un peu partout dans le monde par une crise du recrutement des maîtres (et une chance de renouvellement de la profession). Les pouvoirs publics sont donc amenés à prendre des mesures (souvent modestes pour commencer) en vue d'améliorer l'image de marque de la profession et de susciter des vocations, en créant par exemple d'impression-

nantes commissions sur l'avenir de la profession aux États-Unis d'Amérique (Darling-Hammond, 1997) ou sur le statut de l'enseignement en Australie (Commonwealth of Australia, 1998), en s'engageant à accorder des augmentations de traitement supérieures à la norme en Nouvelle-Zélande ou en élaborant des systèmes destinés à récompenser les compétences professionnelles élevées des maîtres en Angleterre et en Australie. Certaines de ces mesures manquent leur but, mais il ne fait pas de doute que les gouvernements commencent néanmoins à plier. La démographie générale est également favorable. Les membres de la génération vieillissante du baby-boom voient partir leur propre progéniture et, s'investissant moins avec l'âge dans leur famille et leurs intérêts personnels, se tournent davantage vers le bénévolat et l'action communautaire (Foot et Stoffman, 1999). Dans le monde développé, les gouvernements sociaux-démocrates tendent à l'emporter sur les néolibéraux. Des chances sont offertes, qui peuvent être saisies et mises à profit dans l'intérêt éducatif de tous.

Les forces de déprofessionnalisation de l'enseignement ont déjà fait des ravages. Néanmoins, les perspectives d'avènement d'un professionnalisme revigoré et s'appuyant sur des principes, avec la création d'un vaste mouvement social qui lui apporterait son appui, sont objectivement importantes. Si les enseignants veulent s'affirmer professionnellement, ils doivent se montrer plus ouverts et devenir publiquement plus accessibles et vulnérables. Il leur faut prendre ce risque. Tel est le défi paradoxal auquel ils doivent faire face dans l'ère de l'information d'aujourd'hui.

Note

1. Le contenu de cet article emprunte à trois études de l'auteur : *The emotions of teaching and educational change* [Les émotions de l'enseignement et les changements dans l'éducation], *The changing world of teachers' work* [Le monde du travail de l'enseignant en mutation] et *Change frames* [Cadres de changement], financées respectivement par le Social Science and Humanities Research Council du Canada, la Canadian Teachers Federation et la OISE/UT Ministry of Education and Training Transfer Grant.

Références

- Biggs, J. B. 1996. « Misperceptions of the Confucian-heritage learning cultures » [Les interprétations erronées des cultures d'apprentissage de l'héritage confucéen]. Dans : Watkins, D. A. ; Biggs, J. B. (dir. publ.), *The Chinese learner : psychological and contextual influences*, Melbourne, Comparative Education Research Centre, Hong Kong Faculty of Education et Hong Kong and Australian Council for Educational Research.
- Bigum, C. ; Green, B. 1993. « Aliens in the classroom » [Des étrangers dans la classe]. *Australian journal of education* (Camberwell, Victoria), vol. 37, n° 2, p. 119-141.
- Burgess, R. ; Herphes, C. ; Moxan, S. 1991. « Parents are welcome : headteachers' and mothers' perspectives on parental participation in the early years » [Les parents sont les bienvenus : points de vue de chefs d'établissement et de mères sur la participation des parents dans les premières années]. *Qualitative studies in education* (Londres et Philadelphie, Pennsylvanie), vol. 4, n° 2, p. 95-107.
- Byrne, P. 1997. *Social movements in Britain* [Les mouvements sociaux en Grande-Bretagne]. New York, Routledge.

- Castells, M. 1998. *L'ère de l'information*, tome II : *Le pouvoir de l'identité*. Trad. P. Chemla. Paris, Fayard.
- Central Advisory Council for Education. 1967. *Children and their primary schools* [Les enfants et leurs écoles primaires]. Londres, Her Majesty's Stationery Office.
- Commonwealth of Australia, 1998. *A class act : inquiry into the status of the teaching profession* [La classe : enquête sur le statut de la profession enseignante]. Canberra.
- Confucius, 1987. *Les entretiens* Trad. P. Ryckmans. Paris, Gallimard.
- Crozier, G. 1998. « Parents and schools : participation or surveillance » [Les parents et l'école : participation ou surveillance]. *Journal of education policy* (Basingstoke, Royaume-Uni), vol. 13, n° 1, p. 125-136.
- Darling-Hammond, L. 1997. *Doing what matters most : investing in quality teaching* [Faire ce qui compte le plus : investir dans un enseignement de qualité]. New York, National Commission on Teaching and America's Future.
- Denzin, N. 1984. *On understanding emotion* [Comprendre l'émotion]. San Francisco, Jossey-Bass.
- Earl, L. et al. 1999. *Teachers and teaching in changing times : a glimpse of Canadian teachers in 1998* [Les enseignants et l'enseignement à une époque de mutation : un aperçu du corps enseignant au Canada en 1998]. Toronto, International Centre for Educational Change, OISE/University of Toronto. (Rapport rédigé pour la Canadian Teachers' Federation.)
- Elkind, D. 1997. « Schooling in the postmodern world » [La scolarité dans le monde postmoderne]. Dans : Hargreaves, A. (dir. publ.), *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, p. 27-42.
- Epstein, J. 1995. « School/family/community partnerships » [Partenariats école-famille-communauté]. *Phi Delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 76, p. 701-712.
- Foot, D. ; Stoffman, D. 1999. *Entre le boom et l'écho 2000 : comment mettre à profit la réalité démographique à l'aube du prochain millénaire*. Trad. F. Hareau et J. Adam. Boréal.
- Grumet, M. R. 1988. *Bitter milk : women and teaching* [Lait amer : les femmes et l'enseignement]. Amherst, University of Massachusetts Press.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age* [Nouveaux enseignants, nouveaux temps, travail et culture des enseignants à l'ère postmoderne]. Toronto, University of Toronto Press.
- Hargreaves, A. ; Fullan, M. 1998. *What's worth fighting for out there ?* [Pourquoi vaut-il la peine de se battre là-bas ?]. Toronto, Elementary Teachers' Federation of Ontario ; New York, Teachers College Press.
- Hargreaves, A. ; Goodson, I. 1996. « Teacher's professional lives : aspirations and actualities » [La vie professionnelle des enseignants : aspirations et réalités]. Dans : Goodson, I. et Hargreaves, A. (dir. publ.), *Teachers professional lives*. Londres, Falmer Press.
- Henderson, A. 1987. *The evidence continues to grows : parent involment improves student achievement* [Les preuves s'accumulent : la participation des parents améliore les résultats scolaires]. Bibliographie annotée. Columbia, Maryland, National Committee for Citizens in Education.
- Labaree, D. F. 1999. *The peculiar problems of preparing teachers : old hurdles to the new professionalism* [Les curieux problèmes de la formation des maîtres : de vieux obstacles au nouveau professionnalisme]. Communication faite à la conférence internationale sur « The new professionalism in teaching : teacher education and teacher development in a changing world », Hong Kong, janvier.

- Lash, S. ; Urry, J. 1994. *Economies of signs and space* [Économies de signes et d'espace]. Londres, Sage.
- Lee, W. O. 1996. « The cultural context for Chinese learners : conceptions of learning in the Confucian tradition » [Le contexte culturel des élèves chinois : conceptions de l'apprentissage dans la tradition confucéenne]. Dans : Watkins, D. A. ; Biggs, J. B. (dir. publ.), *The Chinese learner : cultural psychological and contextual influences*. Melbourne, Comparative Education Research Centre, Hong Kong Faculty of Education et Hong Kong and Australian Council for Educational Research.
- Levin, B. ; Riffel, J. A. 1997. *Schools in a changing world* [Les écoles dans un monde en mutation]. New York, Falmer Press.
- Lindblad, S. ; Prieto, H. 1992. « School experiences and teacher socialization : a longitudinal study of pupils who grew up to be teachers » [Expériences scolaires et socialisation enseignante : étude longitudinale d'élèves devenus enseignants]. *Teaching and teacher education* (Kidlington, Royaume-Uni), vol. 8, n°s 5-6, p. 465-470.
- Maurer, R. 1996. *Beyond the wall of resistance* [Au-delà du mur de résistance]. Austin, Texas, Bard Books.
- Meier, D. 1998. « Authenticity and educational change » [Authenticité et changement dans l'éducation]. Dans : Hargreaves, A. et al. (dir. publ.), *International handbook of educational change*. Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer Press, p. 596-615.
- Moore, S. 1994. *Culturally diverse classrooms : teacher perspectives and strategies* [La diversité culturelle en classe : perspectives et stratégies enseignantes]. Communication faite à la Learning Strategies Conference, Canadian Society of Education, Calgary, Canada, juin.
- Nespor, J. 1997. *Tangled up in school : politics, space, bodies and signs in the educational process* [L'enchevêtrement scolaire : politiques, espace, corps et signes dans le processus éducatif]. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. 1982. « Cultural discontinuities and schooling » [Discontinuités culturelles et scolarité]. *Anthropology and education quarterly* (Arlington, Virginie), vol. 13, n° 4, p. 290-307.
- Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1998. *L'école à la page : formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*. Paris, OCDE.
- Sachs, J. 1999. *Towards an activist view of teacher professionalism* [Vers une conception militante du professionnalisme enseignant]. Communication faite à la conférence internationale sur « The new professionalism in teaching : teacher education and teacher development in a changing world », Hong Kong, janvier.
- Sanders, M. G. 1997. *Building effective school-family-community partnerships in a large urban school district* [L'instauration de partenariats efficaces école-famille-communauté dans un important secteur scolaire urbain]. Baltimore, Maryland, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. (Rapport n° 13.)
- Sanders, M. ; Epstein, J. 1998. « School-family-community partnerships and educational change : international perspectives » [Partenariats école-famille-communauté et changements dans l'éducation : perspectives internationales]. Dans : Hargreaves, A. et al. (dir. publ.), *International handbook of educational change*. Boston, Kluwer Academic Publishers, p. 482-502.
- Schlechty, P. 1990. *Schools for the twenty-first century : leadership imperatives for educational reform* [Des écoles pour le XXI^e siècle : impératifs d'autorité pour la réforme de l'enseignement]. San Francisco, Californie, Jossey-Bass.

- Shimahara, N. K. 1997. « Japanese lessons for educational reform » [Des leçons japonaises pour la réforme de l'enseignement]. Dans : Hargreaves, A. et Evans, R. (dir. publ.), *Beyond educational reform : bringing teachers back in*. Buckingham, Royaume-Uni ; Philadelphie, Pennsylvanie, Open University Press, p. 94-104.
- Shimahara, N. K. ; Sakai, A. 1995. *Learning to teach in two cultures : Japan and the United States* [Apprendre à enseigner dans deux cultures : Japon et États-Unis]. New York, Garland Publishers.
- Sikes, P. 1995. *Parents who teach* [Des parents qui enseignent]. Londres, Cassell.
- Sizer, T. 1992. *Horace's school* [L'école d'Horace]. Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin.
- Touraine, A. 1992. *Critique de la modernité*. Paris, Fayard.
- Villa-Boas, A. 1993. « The effect of parent involvement in homework on student achievement » [L'effet de la participation des parents aux devoirs à la maison sur les résultats scolaires]. *Unidad* (Baltimore, Maryland), hiver, n° 2. (Center on Families, Communities and Children's Learning, Johns Hopkins University.)
- Vincent, C. 1996a. *Parent empowerment : collective action and inaction in education* [Responsabilisation des parents : action et inaction collectives en éducation]. Communication faite à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, New York, avril.
- . 1996b. *Parents and teachers : power and participation* [Parents et enseignants : pouvoir et participation]. Londres ; Bristol, Pennsylvanie, Falmer Press.
- Vincent, C. ; Warren, S. 1998. « Becoming a "better" parent ? Motherhood, education and transition » [Devenir de « meilleurs » parents : maternité, éducation et transition]. *British journal of sociology of education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 19, n° 2, p. 177-193.
- Waller, W. 1932. *The sociology of teaching* [La sociologie de l'enseignement]. New York, Wiley.
- Webb, R. ; Vulliamy, G. 1993. « A deluge of directives : conflict between collegiality and managerialism in the post-ERA primary school » [Un déluge de directives : conflit entre collégialité et managérialisme dans l'école primaire post-ERA]. *British educational research journal* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 22, n° 4, p. 441-458.

LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

FACE AUX MUTATIONS
DE L'ENSEIGNEMENT,
QUE DEVIENT LA FORMATION
DES ENSEIGNANTS ?

Miriam Ben-Peretz

Toi et moi allons changer le monde.

D'autres l'ont dit avant nous,

Qu'importe !

Toi et moi allons changer le monde.

Chanson populaire israélienne d'Arik Einstein

S'il est vrai qu'ainsi que l'a dit Jackson (1986) il n'existe aucune définition de l'enseignement qui soit valable en tous temps et en tous lieux, les différentes démarches pédagogiques pourraient bien avoir toutes un point commun. Il s'agirait de la nature « transformatrice » de l'enseignement, qui s'emploie toujours à modifier en profondeur les élèves et, par le biais de ces modifications, à agir sur la société dans son

Langue originale : anglais

Miriam Ben-Peretz (Israël)

Professeur émérite et directrice du Center for Jewish Education in Israel and the Diaspora [Centre d'éducation juive en Israël et pour la diaspora], de l'Université de Haïfa. Également présidente du Conseil interfaculté pour la recherche du MOFET Institute for Research and Program Development for Teacher Educators [Institut MOFET pour la recherche et le développement des programmes destinés aux formateurs d'enseignants]. Ses travaux de recherche portent essentiellement sur les programmes d'enseignement et la formation des enseignants. Au nombre de ses publications : *The teacher-curriculum encounter : freeing teachers from the tyranny of texts* (1990) [La rencontre entre l'enseignant et le programme : comment libérer les enseignants de la tyrannie des manuels scolaires] et *Learning from experience : memory and the teacher's account of teaching* (1995) [Apprendre par l'expérience : quelles leçons les enseignants tirent-ils de leur vécu]. En 1997, Mme Ben-Peretz a reçu le Lifetime Achievement Award, prix pour l'ensemble de son œuvre décerné par l'Association américaine pour la recherche pédagogique.

ensemble. Jackson fait une distinction entre, d'une part, la tradition mimétique de l'enseignement et, d'autre part, la tradition transformatrice. La première a surtout pour objet d'assurer la transmission, d'un individu à un autre, de connaissances factuelles et techniques, tandis que la seconde vise à produire chez l'apprenant un changement qualitatif, une métamorphose de ses attitudes et de son caractère. Il me semble cependant que, dans une certaine mesure, on peut dire de toutes les formes d'enseignement qu'elles sont potentiellement transformatrices. En effet, l'action qui consiste à modifier les connaissances d'un individu est susceptible d'avoir des répercussions considérables sur son système de valeurs et sur ses attitudes dans la vie, de même que sur son investissement futur dans la société. Or, il pourrait y avoir une relation entre, d'une part, les conceptions nouvelles de l'enseignement et, d'autre part, l'action transformatrice susmentionnée et, par conséquent, le processus de formation des enseignants. Ainsi, d'après Goodlad (1990), les programmes de formation des enseignants devraient se dérouler dans des conditions d'apprentissage analogues à celles que les intéressés seront censés établir dans leur propre classe. Nous nous trouvons, semble-t-il, à une époque où des réformes de l'enseignement sont ardemment recherchées ; toutefois, sans modifications convenables des programmes de formation des enseignants, ces réformes de l'enseignement seront de portée limitée et difficilement viables.

Les principales évolutions récentes de la théorie et de la pratique pédagogiques

Nous évoquerons dans cet article plusieurs évolutions récentes de la théorie et de la pratique pédagogiques. Signalons, toutefois, que ces idées ne sont pas nécessairement entièrement nouvelles, ni largement appliquées.

Ces changements se répartissent en plusieurs grandes catégories :

1. Les évolutions intervenues dans notre compréhension du processus d'apprentissage au sens de la théorie de Vygotsky, qui met l'accent sur le fait que la cognition est le fruit d'une interaction sociale, sur l'apprentissage en commun et sur le rôle de la zone de développement proximal (Vygotsky, 1978). Vygotsky a souligné le rôle du langage et du mentor dans le développement de la fonction cognitive. Sa théorie a eu une forte incidence sur notre conception du processus d'apprentissage.
2. Les changements intervenus dans notre compréhension du processus d'enseignement du type « enseigner pour faire comprendre ». Voici, en guise d'illustration, en quels termes Lampert et Loewenberg-Ball (1998, p. 32) expliquent la signification d'enseigner les mathématiques pour qu'elles soient comprises : « Le maître doit aider l'élève à approfondir la signification sous-jacente des mathématiques, amener sa classe à débattre de problèmes et d'idées, à raisonner et à comprendre, au lieu de s'inquiéter simplement des résultats. » Par ailleurs, on estime que l'enseignement est également entendu comme un moyen de préparer les élèves à atteindre des niveaux d'acquis élevés et clairement définis.
3. Les évolutions intervenues dans notre conception des savoirs disciplinaires à enseigner. On distingue à ce sujet deux tendances :

- i) l'inscription aux programmes de nouvelles matières, telles que l'écologie et l'éducation à la paix ;
- ii) une tendance à l'intégration des matières.

Bernstein (1971) fait une distinction entre, d'une part, un programme constitué d'une énumération de matières franchement séparées les unes des autres et, d'autre part, un programme où les disciplines à enseigner s'articulent en « relation ouverte » les unes avec les autres et où l'on cherche à établir des liens entre elles. Bernstein utilise le terme de « classification » pour désigner le degré de cloisonnement entre les différentes matières au programme et celui d'« encadrement » pour désigner l'étendue du pouvoir des enseignants et des élèves sur le choix des savoirs enseignés et des modes d'enseignement :

Tout programme énumératif suppose une organisation hiérarchique des savoirs telle que le mystère ultime des matières enseignées n'est révélé à l'élève qu'à un stade très avancé de son parcours éducatif. Par « mystère ultime de la matière d'enseignement », j'entends sa capacité de générer de nouvelles réalités. Il s'avère également, et cela est important, que le mystère ultime de la matière est non pas la cohérence mais l'incohérence, non pas l'ordre mais le désordre, non pas le connu mais l'inconnu (p. 240).

On s'efforce actuellement de passer d'un enseignement caractérisé par un important degré de cloisonnement entre les matières au programme et un strict encadrement, à savoir la mainmise du pouvoir central sur le choix des contenus et des méthodes d'enseignement, à un enseignement marqué par une plus forte intégration des programmes et l'octroi d'une autonomie accrue aux enseignants et aux élèves.

Stenhouse (1975, p. 50) cite les cours de sciences humaines dispensés en Angleterre comme exemples de décroisonnement entre les matières et d'assouplissement du degré d'encadrement : « Le niveau d'encadrement y était très faible, la structure d'ensemble étant le fruit moins d'une standardisation du choix des contenus et de l'organisation et du rythme de l'enseignement que de l'attribution d'un rôle standard à l'enseignant, celui d'un président neutre. »

4. Les évolutions intervenues dans la conception que l'on se fait du lieu de travail de l'enseignant et de la nature de sa mission (Rosenholtz, 1989 ; McLaughlin, 1994). On enjoint les enseignants de constituer une « communauté d'apprenants » tenant un discours professionnel commun sur l'enseignement et l'apprentissage (Freeman, 1991).
5. Le rôle grandissant de la technologie dans l'enseignement. Au cours des années 80 et 90, les technologies mises à la disposition des écoles ont profondément changé. Les programmes informatiques interactifs se prêtent aux stratégies de résolution de problèmes, et l'Internet offre une masse d'informations accessibles à tout moment. L'enseignement assisté par ordinateur pourrait se traduire par une personnalisation du processus d'apprentissage et libérer l'élève de sa dépendance à l'égard de la source de savoir qu'est pour lui l'enseignant.

Les technologies modernes pourraient être utiles à l'enseignement dans deux domaines, celui du processus d'apprentissage et celui des fonctions de l'enseignant. Dans leur

ouvrage sur les recherches relatives à l'impact des technologies sur l'apprentissage scolaire, Bracelett et Laferrière (1996) montrent que leur introduction dans l'enseignement exerce un effet positif sur les apprenants et sur le travail de l'enseignant. Elles ont l'avantage de renforcer les capacités cognitives des élèves, et d'accroître leur motivation, et elles les incitent à travailler en équipe, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école (Brown et Campione, 1996).

Une partie du processus de transmission des connaissances étant désormais confiée à l'ordinateur, l'enseignant a plus de temps pour travailler avec les élèves individuellement et en petits groupes, et il est plus à même de remplir son rôle de guide et de partenaire du processus d'apprentissage. Toutefois, les bienfaits potentiels de la technologie moderne dépendent du degré de maîtrise et de compétence techniques que les enseignants possèdent dans ce domaine.

Prenons à présent quelques exemples concrets d'évolutions de l'enseignement intervenues dans une école d'Israël. Il s'agit d'un établissement important, assurant l'enseignement depuis le niveau élémentaire jusqu'à la terminale, et essentiellement fréquentée par des enfants et des adolescents issus de la classe moyenne. En classe de première année, on rencontre une disposition surprenante des pupitres, devenue la norme, en vue du travail en groupes, et on est frappé par l'atmosphère agréable et tranquille qui règne dans la classe. L'école s'emploie à enseigner en même temps des matières différentes telles que le dessin et les mathématiques. Toutefois, les feuilles d'exercice sont les mêmes pour tous les élèves, et l'enseignant reste le personnage essentiel de la classe. Tous les enfants ont accès à l'ordinateur, mais il n'est pas exactement clair dans quelle mesure ils sont libres de poser toutes les questions qu'ils souhaitent. Dans une autre classe, de terminale celle-là, on constate que les élèves jouissent d'un degré assez élevé d'autonomie. Ils décident eux-mêmes d'une partie importante de leur programme d'études et peuvent manquer jusqu'à 15 % des heures de cours sans avoir à demander d'autorisation. Le degré d'« encadrement » est donc relativement peu élevé. En revanche, la « classification » est assez prononcée, puisque le cloisonnement entre les matières reste important, et que le style d'enseignement est le plus souvent traditionnel. Il semblerait en l'occurrence que certaines caractéristiques de la scolarité aient évolué dans cet établissement, mais que les enseignants ne soient pas vraiment fixés quant à la suite, notamment quant à l'introduction de nouvelles méthodes d'évaluation. Il faudra trouver de nouveaux modèles de formation des enseignants, si l'on veut que notre changement d'attitude récent à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage se répercute dans la salle de classe.

Quelques principes directeurs pour réinventer la formation des enseignants

En raison des pesanteurs qui s'attachent aux programmes actuels de formation des enseignants, toute tentative de réforme radicale est pour ainsi dire vouée à l'échec (Sarason, 1996). Par conséquent, le principe majeur d'une réforme de la formation des enseignants est sa faisabilité. Plusieurs paramètres doivent, semble-t-il, être réunis

pour qu'une innovation de quelque ampleur puisse intervenir. Katz et Rath (1990) proposent une liste de paramètres à prendre en considération lors des recherches sur la formation des enseignants. Il s'agit des objectifs, des traits distinctifs des candidats à l'enseignement, ceux des formateurs, des contenus, des méthodes, de la durée de la formation et du moment auquel elle doit intervenir, de son esprit, de sa réglementation, de ses ressources et des modes d'évaluation auxquels elle est soumise. La marge de manœuvre des services qui définissent les programmes de formation sur tous ces points est faible. Il se peut que la capacité d'innovation soit sérieusement limitée par un manque de moyens, par les textes réglementaires relatifs à l'homologation et aux conditions de délivrance des certificats d'aptitude, de même que par les conditions imposées par les syndicats d'enseignants. La sélection des candidats peut être compliquée par l'inexistence de critères valables et solides en la matière et par une prétendue impossibilité de tenir compte des différences culturelles dans la procédure. S'agissant des traits distinctifs des formateurs, la question se pose de savoir s'il est réellement envisageable de lancer une vaste opération de recrutement de professeurs dans le cadre des programmes existants.

De plus, comme l'a montré Sarason (1996), les constantes de la culture actuelle des établissements de formation des maîtres rendent l'introduction de changements particulièrement malaisée. À titre d'exemple, puisque le stage pédagogique a généralement lieu après l'étude des disciplines fondamentales que l'élève-maître enseigne, il est difficile de faire démarrer un programme de formation des enseignants par une longue série de stages pratiques. Si la possession d'un diplôme dans une discipline constitue une condition pour être admis à suivre une préparation à l'enseignement, on voit mal comment l'on pourrait proposer des cours alliant d'emblée contenus disciplinaires et pédagogie. Si les élèves-maîtres sont évalués individuellement, il n'est guère possible de mettre en place des mécanismes d'évaluation collective. Il ne s'agit là que de quelques exemples parmi d'autres des obstacles et des complications qui freinent l'innovation en matière de formation des enseignants. Certes, les obstacles peuvent être surmontés, et les complications résolues, mais les innovateurs ne doivent jamais oublier que les projets irréalisables sont inutiles, voire nuisibles.

Voilà qui nous amène à un autre principe de la réforme de la formation des enseignants, à savoir l'importance de l'exhaustivité ou, en d'autres termes, de la démarche holistique.

Pour avoir un impact sur l'identité professionnelle des futurs enseignants, la formation préalable doit obéir à des orientations claires et explicites, définies dans la concertation.

Ainsi, la formation des enseignants du Mills College, à Oakland, en Californie, constitue un bon exemple de programme s'articulant autour de plusieurs lignes directrices communes, telles que le constructivisme qui caractérise l'ensemble du programme et qui a vraiment eu un impact sur les étudiants. Le simple fait de vouloir élaborer et mettre en œuvre un programme exhaustif constitue en soi une expérience précieuse.

En se réunissant pour débattre de leur programme, les formateurs sont amenés à se familiariser avec leurs théories respectives concernant l'enseignement et la for-

mation des enseignants. Ainsi, ils apprennent à se faire une « idée d'ensemble » de la situation, à constituer une sorte de puzzle dont les pièces s'emboîtent les unes dans les autres. Au travers de ce processus, ils en viennent progressivement à former une communauté d'apprenants, qui pourra elle-même donner un jour l'exemple à ses futurs étudiants.

En modifiant uniquement certaines composantes de la formation sans penser aux inconvénients de contradictions potentielles avec les autres éléments inchangés, plus traditionnels, on risque l'échec du processus dans son intégralité, de même que la déception. Par exemple, le fait de modifier le style d'enseignement à l'intérieur d'un programme donné, tout en conservant des méthodes d'évaluation des étudiants traditionnelles, ne manquera pas de jeter la confusion dans l'esprit des futurs maîtres et de nuire à la mise en œuvre des nouveaux modes d'enseignement. En revanche, les diverses modifications apportées à un programme peuvent avoir pour effet de se renforcer les unes les autres et provoquer un effet de synergie positif.

En mon sens, une telle synergie peut contribuer à la compréhension du phénomène de réforme scolaire. « Nous prétendons que l'interaction complexe entre les nombreux facteurs en jeu donne des résultats que ne saurait expliquer à elle seule l'incidence potentielle de chacun d'entre eux pris individuellement » (Ben-Peretz, 1995, p. 93). S'agissant de la formation des enseignants, la synergie peut découler, par exemple, de l'interaction entre les différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation, pour autant qu'elles soient appropriées. On pense également au rapprochement entre le travail de groupe réalisé à l'université et celui qui a lieu dans le cadre du stage pédagogique. Ainsi, le troisième principe à respecter pour innover en matière de formation des enseignants se rapporte à la recherche des contradictions ou des synergies possibles entre les différentes composantes du programme.

On a beaucoup écrit sur la nécessité de créer des « communautés d'apprenants » dans les écoles, tant entre les élèves (Brown et Campione, 1996) qu'entre les enseignants (Rosenholtz, 1989 ; Little, 1990). Les enseignants sont désormais considérés non plus comme des individus « isolés » (Lortie, 1975), mais plutôt comme faisant partie d'une communauté de pairs susceptibles de travailler ensemble dans une collégialité naturelle. Hargreaves (1992) assimile la « collégialité forcée » à un mode de fonctionnement imposé, bureaucratique et contrôlé d'en haut. Une telle « collégialité forcée » peut aller à l'encontre des besoins et des inclinations des enseignants.

Pour qu'un programme de formation puisse contribuer à développer chez le futur maître le désir et la capacité de travailler au sein d'une communauté d'enseignants, il doit être conçu de manière à éviter soigneusement de heurter ses convictions personnelles et son sens de l'autonomie.

Il n'en reste pas moins que cette vision de l'école entendue comme une communauté pédagogique, dont les membres apprennent grâce à l'interaction et par l'expérience, nous apparaît ici comme étant un principe directeur important pour l'élaboration des programmes de formation des enseignants.

Le dernier principe à mentionner concerne la prise en compte de la dimension personnelle présente dans l'enseignement et la formation des enseignants. Payne et Manning (1998) prétendent que l'« élément humain », en d'autres termes, la dimen-

sion personnelle de l'enseignement, est absent de la plupart des visions contemporaines de ce qu'est un enseignement efficace. D'après ces deux auteurs, « l'essence d'un bon enseignement doit inclure le domaine des relations humaines » (p. 195). Il est intéressant de noter que les futurs enseignants estiment que les aspects négatifs de l'enseignement résultent d'une faiblesse dans les relations interpersonnelles (Giladi et Ben-Peretz, 1981). Katz et Rath (1990) comptent la qualité affective ou le ton de la relation entre les futurs enseignants, les élèves et les formateurs au nombre des éléments qui définissent l'esprit du programme. Ils emploient une expression intéressante, celle de « contenu des relations », pour montrer que ce qui importe dans l'élément humain des programmes, ce n'est pas seulement le caractère affectif des relations, c'est aussi leur contenu. Si dans leurs interactions avec les étudiants les formateurs se préoccupent surtout du respect du programme officiel des études, l'affectivité dont ils pourraient assortir ces interactions ne compensera pas leur manque d'intérêt à l'égard des préoccupations et des progrès personnels des futurs enseignants.

Quels pourraient donc être ces nouveaux programmes de formation des enseignants qui tiendraient compte à la fois des évolutions récentes de la théorie de l'enseignement et des principes que nous venons d'énumérer ?

Des programmes novateurs de formation des enseignants

Voici quelques-unes des caractéristiques que devrait posséder tout programme de formation des enseignants de nature exhaustif, réalisable et propre à préparer les futurs maîtres aux évolutions récentes de l'enseignement.

En prenant pour cadre la matrice de Katz et de Rath (1990), je décrirai ci-après quelques-unes des caractéristiques à rechercher dans un tel programme par rapport aux principaux paramètres mentionnés par ces deux auteurs. Le principal objet du programme novateur proposé est explicite, puisqu'il s'agit de trouver pour la formation des enseignants un mode d'enseignement correspondant à l'évolution de notre appréhension du processus d'enseignement/apprentissage. Quelle incidence cela a-t-il sur l'ensemble des caractéristiques requises des étudiants qui se destinent à l'enseignement ?

Il va sans dire que les candidats doivent maîtriser la matière qu'ils envisagent d'enseigner, de même qu'ils doivent avoir certaines notions des liens possibles entre différents domaines, entre l'histoire et la littérature par exemple. Ces notions pourront être développées par le biais, entre autres, d'un coenseignement des disciplines avant le moment correspondant au stade du programme de formation des enseignants. Mais, étant donné que cette méthode peut se révéler difficile à mettre en œuvre, on peut également envisager d'intégrer des cours théoriques au programme même de formation des enseignants. Ces enseignements devront être assurés conjointement par des spécialistes de la discipline en question et par des professeurs capables de faire profiter les futurs enseignants de leurs connaissances en pédagogie.

En exigeant des candidats à l'enseignement qu'ils possèdent de solides bases dans leur discipline avant même leur admission en formation, on peut penser que l'on aura affaire à des étudiants plus mûrs et dont l'attachement à la profession ensei-

gnante sera vraisemblablement plus fort et plus durable. Pour pouvoir enseigner dans les situations astreignantes et complexes dans lesquelles ils seront vraisemblablement placés tout au long de leur carrière, les enseignants doivent être prêts à affronter d'immenses difficultés. Il faut donc rechercher les candidats à l'enseignement qui possèdent la mentalité et les dispositions requises. L'un des moyens dont on dispose pour ce faire consiste à admettre dans les cursus de formation les étudiants qui ont déjà une expérience de travail socialement pertinente, mais cela n'est pas toujours possible.

La question des formateurs soulève un point intéressant : quelles sont les qualifications requises d'un formateur d'enseignants ? Elles sont étroitement liées au type et à la méthode de formation retenus. Il faut distinguer entre deux modèles, celui du « maître principal » et celui de la « résolution collective des problèmes » (Ben-Peretz, 1996). Dans le premier cas, le formateur est censé être l'exemple personifié du savoir, de la mentalité et du comportement requis d'un professionnel. Il arrive que tout un programme de formation repose sur ce modèle. Ainsi, Paine (1989) assimile la formation des enseignants en Chine à un apprentissage dispensé par des maîtres dans l'art de l'enseignement. D'après Feiman-Nemser et Remillard (1994, p. 37), « le novice doit, idéalement, apprendre à travailler et à se comporter comme un enseignant, en observant les activités de l'enseignement et en s'y adonnant aux côtés d'un praticien plus expérimenté ».

Dans le second modèle, celui de la résolution collective des problèmes, formateurs et étudiants affrontent ensemble des problèmes pédagogiques, en situation réelle, dont ni les uns ni les autres ne connaissent la solution. C'est la démarche que préconise Schwab (1954). Le choix de la solution dépend du contexte spécifique. Les connaissances doivent être présentées de manière souple :

Non pas sous la forme d'un scénario, mais sous la forme d'un enchevêtrement d'idées interconnectées à expérimenter[...] il s'agit non pas d'apprendre les règles pour les appliquer ensuite, mais d'étudier la situation dans laquelle on se trouve, instant après instant, en observant la réaction des étudiants face à votre comportement, en préparant une nouvelle réaction dans le cadre d'un processus d'improvisation cyclique (Heaton et Lampert, 1993, p. 58).

Les enseignants chevronnés du premier type éprouveront sans doute quelque difficulté à se livrer à ce genre d'improvisation avec leurs étudiants et futurs collègues, et seront tentés de leur proposer des règles et des principes de comportement rappelant davantage leur propre expérience.

En revanche, les enseignants débutants, lorsqu'ils servent de tuteurs, n'ont pas d'autre choix, puisqu'ils n'ont pas à leur disposition toute cette palette de solutions bien rodées et qu'ils doivent en chercher une dans un effort conjoint avec leurs étudiants. On estime que cette méthode de recherche de solutions à des problèmes scolaires réels est précisément celle qui s'impose pour apprendre à enseigner. Par conséquent, des enseignants même inexpérimentés peuvent assurer la formation des futurs collègues, à condition que des enseignants chevronnés continuent d'y participer.

Méthodes

Nous venons d'indiquer que la résolution des problèmes constituait une bonne méthode de formation des enseignants. Quel doit être, dans ces conditions, le rôle des disciplines fondamentales ? Comment convient-il de marier théorie et pratique ? Quel doit être enfin (le cas échéant) le rôle des tuteurs expérimentés ?

Il est essentiel de noter qu'il s'agit ici non pas d'un couple « tuteur-étudiants » mais de l'effort collectif d'un ou de plusieurs tuteurs et d'un groupe d'élèves-enseignants.

Face à des problèmes d'ordre éducatif, théoriques ou pratiques, le tuteur débutant et ses étudiants peuvent se tourner vers les technologies modernes, ou encore faire appel à des spécialistes de la pédagogie et des savoirs disciplinaires enseignés. Brown et Campione (1996) ont décrit un processus de ce type, dans le cadre duquel les communautés d'apprenants se livrent à une sorte d'investigation dans les classes élémentaires.

L'expression de « stratégies d'enseignement » est quelque peu trompeuse, quand il s'agit de résoudre en commun des problèmes. Dans ce contexte, en effet, le tuteur et l'élève-enseignant sont tour à tour professeur et apprenant. Par conséquent, au nombre des formes d'interaction qu'il convient de privilégier, on peut citer le coenseignement et les séances de réflexion après le cours, autant d'exercices qui seront l'occasion d'élaborer de nouveaux plans et d'autres modes d'enseignement. La tenue d'un journal et les communications par écrit (par lettre ou message électronique) constituent deux outils utiles dans une telle opération de résolution des problèmes en commun. L'étude d'ouvrages sur la question et de cas du même ordre doit s'y ajouter. Les enseignants chevronnés et les spécialistes des disciplines fondamentales pourront faire office de consultants, si besoin est.

De plus, pendant que les groupes s'efforceront de résoudre des problèmes, tels que le manque de motivation des étudiants ou certains aspects de la gestion de la classe, des occasions s'offriront d'étudier les cadres théoriques applicables. Ainsi, des cours de psychologie ou de sociologie, entre autres matières, qui auront été pré-enregistrés ou qui seront suivis en direct, pourront aider les étudiants à acquérir les bases de connaissances nécessaires. À l'instar de ce qui se fait dans le cadre du programme de l'Université McMaster pour les études de médecine, la formation des enseignants peut débuter par un exercice de résolution d'un problème ; les étudiants étant appelés, dans leur recherche de solutions, à trouver les connaissances nécessaires et à faire également appel à la sagesse d'enseignants expérimentés. Le processus lui-même serait collectif. Des élèves-maîtres travaillant en collaboration avec de jeunes enseignants pourraient creuser les différents aspects d'un même problème, l'étudier en profondeur et se forger une idée commune en recomposant leurs points de vue respectifs à la façon d'un puzzle. Les solutions au problème pourraient être mises au point au sein du groupe, puis expérimentées par les élèves-maîtres.

On pourrait imaginer que des petits groupes se pencheraient aussi sur des questions précises, telles que les classes hétérogènes, l'enseignement de l'algèbre, l'attitude

à adopter face aux problèmes de discipline ou, encore, l'évaluation des élèves. Ces groupes seraient composés à la fois d'enseignants en exercice intéressés par ces questions et d'élèves-maîtres. La participation des enseignants aux travaux de tels groupes, dès le stade de leur formation et tout au long de leur carrière, contribuerait à pérenniser l'existence de « communautés apprenantes » dans les établissements.

Étant donné que les aspects temporels jouent un rôle déterminant dans ce modèle de formation des enseignants, j'envisage pour la préparation des futurs enseignants une période de cinq ans. Les trois premières années seraient consacrées à l'acquisition de solides connaissances dans les différentes disciplines, en fonction des choix personnels de l'élève enseignant. Les quatrième et cinquième années seront davantage axées sur l'apprentissage de la pédagogie et sur la mise en place du premier noyau de connaissances à contenu didactique. Cette partie du programme se déroulerait dans un établissement. On pourrait envisager ce processus comme une sorte de stage en situation permanent, dans le cadre duquel les futurs enseignants travailleraient en groupes, comme nous l'avons indiqué plus haut.

Le processus dans son ensemble pourrait être assimilé à une sorte de programme en forme de spirale, dont la base serait constituée des savoirs disciplinaires et qui se développerait de manière organique en une réflexion toujours plus poussée sur les savoirs pédagogiques nouveaux et les moyens de les mettre en pratique. Les stratégies d'évaluation devront correspondre au nouvel esprit du programme.

La préparation de dossiers, la tenue d'un journal et la notation des enseignements assurés seront au cœur de l'évaluation, laquelle sera collective et fondée sur une étude du travail collectif consenti, ainsi que du travail individuel.

L'auto-évaluation à laquelle se livreront les futurs enseignants devrait les aider à réfléchir davantage sur leurs actions pédagogiques.

Le processus envisagé permet la prise en compte simultanée de plusieurs des aspects susmentionnés s'agissant des évolutions de l'enseignement. Dans le cadre de cette action de formation des enseignants, le processus d'apprentissage repose sur l'investigation et les activités en commun. Tout au long de ce processus, les futurs enseignants acquièrent progressivement une meilleure connaissance des phénomènes de l'apprentissage et de l'enseignement. Tout en offrant de multiples occasions favorables à la constitution de communautés d'apprenants, la participation au quotidien à la vie de l'école met l'accent sur les qualités humaines et personnelles inhérentes au métier d'enseignant.

Quant aux technologies modernes si polyvalentes, elles prennent peu à peu une part importante dans le cursus éducatif des élèves enseignants.

Quel est, dans ces conditions, l'esprit d'un tel programme ? L'essence du programme tient à l'importance qu'il attache aux communautés d'enseignants apprenants, réunis au sein d'une communauté de praticiens, qui ne cessent de s'interroger sur le devenir en perpétuel changement de l'école.

Références

- Ben-Peretz, M. 1995. « Educational reform in Israel : an example of synergy in education » [La réforme de l'enseignement en Israël : un exemple de synergie dans l'éducation]. Dans : Carter D. S. G. ; O'Neill, M. H. (dir. publ.). *Case studies in educational change : an international perspective*. Londres, Washington, D. C., Falmer Press, p. 86-94.
- . 1996. « The search for teacher educators ? What are the qualifications ? » [Trouver des formateurs d'enseignants. Quelles sont les qualifications requises ?]. Dans : Ephraty, N. ; Lidor, R. (dir. publ.). *Teacher education, stability, evolution and revolution. Proceedings of the second International Conference, Zinman College of Physical Education, Israël*, p. 1377-1384.
- Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control*, vol. I : *Thoretical studies towards a sociology of language* [Classe, codes et contrôle, vol. I : Études théoriques d'une sociologie du langage]. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Bracelett, R. ; Laferrière, T. 1996. « The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools » [La contribution des nouvelles technologies à l'apprentissage et à l'enseignement dans les écoles élémentaires et secondaires]. *Documentary review*. Université Laval, Québec et Université McGill, Montréal.
- Brown, A. L. ; Campione, J. C. 1996. « Guided discovery in communities of learners » [Visite guidée des communautés d'apprenants]. Dans : McGilly, K. (dir. publ.). *Classroom lessons : integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, p. 229-270.
- Feiman-Nemser, S. ; Remillard, J. 1994. *Perspectives on learning to teach* [Perspectives sur l'apprentissage de la pédagogie]. Michigan State University, NLRTL.
- Freeman, D. 1991. « To make the tacit explicit : teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching » [Expliciter le tacite : formation des enseignants, discours émergent et conceptions de l'enseignement]. *Teaching and teacher education* (Kidlington, Royaume-Uni), vol. 7, n° 5/6, p. 439-454.
- Giladi, M. ; Ben-Peretz, M. 1981. « The ideal teacher as perceived by students in teacher education programmes » [L'enseignant idéal tel qu'il est perçu par les élèves enseignants]. *Studies in education* (Haïfa, Israël), vol. 30, n° 5, p. 5-14. (En hébreu.)
- Goodlad, J. 1990. *Teachers for our nation's schools* [Des enseignants pour nos écoles]. San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. 1992. « Cultures of teaching : a focus for change » [Cultures de l'enseignement : une volonté de changement]. Dans : Hargreaves, A. ; Fullan, M. G. (dir. publ.). *Understanding teacher development*. New York, Teachers College Press, p. 216-240.
- Heaton, R. ; Lampert, M. 1993. « Learning to hear voices : inventing a new pedagogy for teacher education » [Apprendre à écouter : inventer une nouvelle pédagogie pour la formation des enseignants]. Dans : Cohen, D. ; McLaughlin, M. W. ; Talbert, J. (dir. publ.). *Teaching for understanding : challenges for policy and practice*. San Francisco (Californie), Jossey-Bass, p. 43-83.
- Jackson, P. W. 1986. *The practice of teaching* [La pratique de l'enseignement]. New York et Londres, Teachers College Press.
- Katz, L. G. ; Rath, J. D. 1990. « A framework for research on teacher education programs » [Cadre de recherche sur les programmes de formation des enseignants]. Dans : Tisher, R. P., Wideen, M. F. (dir. publ.). *Research in teacher education : international perspectives*. Londres, New York et Philadelphie, Falmer Press, p. 241-267.

- Lampert, M. ; Loewenberg-Ball, D. 1998. *Teaching, multimedia and mathematics* [Enseignement, multimédia et mathématiques]. New York, Teachers College Press.
- Little, J. W. 1990. « The persistence of privacy : autonomy and initiative in teachers' professional relations » [Protéger la vie privée : autonomie et initiative dans les relations professionnelles des enseignants]. *Teachers college record* (New York), vol. 91, n° 4, p. 509-536.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher* [Profession : instituteur]. Chicago, University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W. 1994. « Strategic sites for teachers' professional development » [Des sites stratégiques pour la formation professionnelle des enseignants]. Dans : Grimmer, P. P. ; Neufeld, J. (dir. publ.). *Teacher development and the struggle for authority*. New York, Teachers College Press, p. 31-51.
- Paine, L. 1989. « Teaching as a virtuoso performance : the model and its consequences for teacher thinking and preparation in China » [L'enseignement, un tour de force : le modèle et ses conséquences pour la réflexion et la préparation des enseignants en Chine]. Dans : Leowyk, I. ; Clark, C. (dir. publ.). *Teacher thinking and professional action*. Leuven, Belgique, University of Leuven Press, p. 377-397.
- Payne, B. D. ; Manning, B. H. 1998. « Self-talk for teachers » [Discours à l'intention des enseignants]. *International journal for leadership in education* (Londres), vol. 1, n° 2, p. 195-202.
- Rosenholtz, S. J. 1989. *Teachers' workplace* [Le lieu de travail des enseignants]. New York, Longman.
- Sarason, S. B. 1996. *Revisiting 'the culture of school and the problem of change'* [Nouvelle lecture de « la culture de l'école et le problème du changement »]. New York, Teachers College Press.
- Schwab, J. J. 1954. « Eros and education : a discussion of one aspect of discussion » [Éros et l'éducation : évocation d'un aspect de la discussion]. *Journal of general education* (University Park, Pennsylvanie), vol. 8, p. 54-71.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development* [Introduction à la recherche-développement en matière de programmes d'enseignement]. Oxford, Heinemann Educational Books.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society : the development of higher psychological processes* [Esprit et société : le développement des processus psychologiques supérieurs]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press. (Cole, M. et al. [dir. publ.] et trad.)

LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

LE PERFECTIONNEMENT

PROFESSIONNEL

AUX ÉTATS-UNIS :

PRINCIPES ET RÉALITÉS

Ann Lieberman et Milbrey McLaughlin

Langue originale : anglais

Ann Lieberman (États-Unis d'Amérique)

Professeur honoraire à l'institut de formation des enseignants de l'Université Columbia, Teachers' College. Actuellement professeur invité à l'Université de Stanford et professeur principal à la Fondation Carnegie pour la promotion de l'enseignement (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching). Ses travaux de recherche portent sur la manière d'apprendre des enseignants et sur les structures créées à cet effet. Ann Lieberman travaille à une étude sur le National Writing Project comme contexte pour la formation des maîtres. Parmi ses récentes publications, signalons : *Teachers : transforming their world and their work and teaching* [Les enseignants : comment changer leur monde, et transformer leur travail et leur enseignement] et, en collaboration avec Lynn Miller, *Teacher development : a new synthesis for a new century* [Le perfectionnement des enseignants : nouvelle synthèse pour un nouveau siècle]. Courrier électronique : Annl1@leland.stanford.edu

Milbrey W. McLaughlin (États-Unis d'Amérique)

Professeur de sciences de l'éducation, spécialiste des politiques d'intérêt général et codirectrice du Centre de recherche sur le contexte de l'enseignement (Centre for Research on the Context of Teaching) de l'Université de Stanford. Ses travaux de recherche portent sur l'environnement dans lequel s'exerce l'enseignement, les relations entre l'école et la population desservie et la mise en œuvre des politiques. Parmi ses publications récentes, relevons : *High school teaching in context* [Enseigner dans le secondaire : le contexte], ouvrage écrit en collaboration avec Joan Talbert (à paraître) ; *Teacher learning : new policies, new practices* [La formation des enseignants : nouvelles mesures, nouvelles pratiques] qu'a cosigné Ida Oberman (1996) ; et *Urban sanctuaries : neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth* [Sanctuaires urbains : les organisations de proximité dans la vie et l'avenir des jeunes des quartiers déshérités], écrit en collaboration, cette fois, avec Merita A. Irby et Juliet Langman (1994). Courrier électronique : Milbrey@leland.stanford.edu

Introduction

La situation du perfectionnement des enseignants aux États-Unis en cette fin de siècle est à la fois confuse et incompréhensible, tant il est vrai que presque toutes les mesures de réforme de l'enseignement qui ont été prises tendent, directement ou indirectement, à améliorer les compétences professionnelles des enseignants. De quelque point de vue que l'on se place, on voit mal à quel objectif stratégique ou pratique se raccrochent toutes ces réformes. Certains États ont, par exemple, imposé un relèvement des normes de qualité et multiplié les évaluations tout en limitant le temps alloué aux enseignants pour se perfectionner ; d'autres ont considérablement modifié les critères de l'enseignement secondaire sans offrir parallèlement aux enseignants les moyens de se former en conséquence.

Dans l'article qu'on va lire, nous donnerons tout d'abord un aperçu des grandes catégories de réformes actuellement appliquées aux États-Unis, concernant le perfectionnement des enseignants. Puis, nous passerons en revue les leçons dégagées, à l'échelon des États et au plan local, pour chacune des démarches considérées afin de voir comment elles provoquent ou bloquent chez l'enseignant le désir durable d'apprendre et de progresser. Pour terminer, nous ferons le point sur les enjeux ainsi que sur les difficultés restant à régler si l'on veut que ces démarches se renforcent mutuellement.

DIVERSITÉ DES OBJECTIFS, DES STRATÉGIES ET DES INSTRUMENTS DE LA RÉFORME¹

Trois grandes catégories au moins de stratégies sont largement utilisées pour favoriser le perfectionnement des enseignants et améliorer leurs qualifications : *les stratégies fondées sur les normes, celles axées sur l'établissement et celles orientées vers le perfectionnement, qui ciblent la formation professionnelle des enseignants*, stratégies dont les actions tendent à se chevaucher plutôt qu'à s'exercer séparément. Chacune, toutefois, suit une logique un peu différente en ce qu'elle représente pour l'enseignant un soutien, une mesure d'incitation ou une possibilité de formation et de perfectionnement professionnel.

Les stratégies fondées sur les normes

Les stratégies fondées sur les normes fixent des objectifs de résultats aux enseignants. Elles se sont principalement développées dans deux directions. Les plus connues sont les stratégies qui partent du principe que la modification des objectifs auxquels on veut que les élèves parviennent, celle des programmes scolaires et des mécanismes d'évaluation, induira une amélioration des méthodes d'enseignement et, par là même, incitera les enseignants à se perfectionner. La logique de la réforme fondée sur les normes est que, une fois les objectifs clairement définis, les autres mécanismes du système scolaire — programme d'études, mode d'enseignement, formation des ensei-

gnants, questions d'organisation, etc. — convergeront vers la réalisation des objectifs en question.

Les innovations induites par les normes, les guides à l'usage des enseignants et les contrôles visent à modifier le comportement pédagogique de l'enseignant et le contenu de l'enseignement dispensé aux élèves par l'emploi de matériels et de méthodes de contrôle qui définissent la nature des tâches que les enseignants assignent aux élèves, la nature des travaux réalisés par ces derniers et la conception que se font les uns et les autres des disciplines étudiées. Dans certains cas, les programmes scolaires sont associés à des programmes de perfectionnement professionnel. L'élément moteur du changement, en l'occurrence, tiendrait en partie au fait que les mesures considérées sont plus proches de la pratique, en partie à l'influence que ces mesures peuvent ou pourraient, pense-t-on, exercer très directement sur l'enseignement, et en partie aux possibilités de formation des maîtres dont elles s'accompagnent parfois. Les études des effets produits par ces mesures ont toujours montré que, en général, celles-ci n'avaient qu'une influence inégale, peu sensible, sur la conduite de la classe, sauf dans les rares cas où elles offraient aux enseignants de grandes possibilités, bien conçues, d'apprendre et de participer à l'élaboration des réformes.

Une autre approche fondée sur les normes, parfois associée à la première, consiste à fixer des normes concernant ce que l'enseignant devrait savoir et être capable de faire. On en trouve deux exemples notables : a) dans les activités menées par un conseil national pour l'élaboration des normes de l'enseignement professionnel, le National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), qui, organisme spécialisé, a établi des normes et effectue des évaluations à la demande afin de valider les méthodes appliquées par des enseignants expérimentés ; et b) dans les activités conduites par l'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), consortium inter-États d'évaluation et de soutien des jeunes enseignants qui regroupe plus de trente États et qui a élaboré les normes d'octroi de la licence d'exercice aux enseignants débutants.

Si ces deux organismes sont différents du point de vue institutionnel (d'un côté, une entité nationale de caractère privé, de l'autre, un organe public), ils n'en ont pas moins tous les deux fixé des normes ambitieuses pour régler l'activité des enseignants, auxquelles ils invitent ou obligent les individus et les autorités compétentes à se conformer. L'un et l'autre partent du principe qu'en matière d'enseignement la clé du changement est le savoir, les compétences et les connaissances pratiques que possèdent et utilisent les personnes dont l'enseignement est le métier, et que la présence d'un corps d'enseignants qui respecte ces normes sera un puissant instrument de changement.

Les stratégies de réforme axées sur l'établissement

Une autre catégorie de réformes se focalise sur l'établissement et son corps enseignant. Si les politiques et les programmes varient sur les détails, les unes et les autres ont pour objet principal de créer une dynamique de changement à l'échelle de l'école en agissant sur les modalités de gestion (l'autonomie de gestion, par

exemple), les structures (de nouveaux programmes, par exemple, et mesures de regroupement) ou les programmes d'études (par exemple, la fixation d'objectifs à l'échelle de l'établissement conduisant à la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques) ou encore la culture pédagogique de l'établissement (le recours à l'investigation dans l'enseignement, par exemple, et l'apprentissage). À l'instar du mouvement des « écoles efficaces » du début des années 80, les mesures engagées notamment par la Coalition of Essential Schools, le School Development Program, l'Accelerated Schools Project et par d'autres encore ont cherché à faire naître un projet pédagogique commun au sein des établissements. De manière générale, on considère que l'action menée pour développer la participation et l'esprit collectif du corps enseignant est l'un des moyens de la réforme et ouvre aux enseignants une possibilité d'apprendre et de changer. Le moteur du changement résiderait initialement dans la transformation du sentiment qu'ils ont de leurs responsabilités et de leur mission et, par conséquent, dans le renouvellement de la fonction pédagogique qu'ils exercent ensemble.

Le principe de l'investigation est censé leur offrir l'occasion d'apprendre à partir du matériel de base utilisé dans la classe et d'instaurer à l'école une culture fondée sur ce principe. Celui-ci a par ailleurs un effet « déséquilibrant », en ce sens qu'il remet en cause les idées préconçues et ouvre la voie à l'élaboration de nouveaux concepts, plus efficaces. Une communauté « apprenante » et dynamique apporte en outre à l'établissement l'appui de sa capacité « intégratrice », c'est-à-dire qu'elle permet aux enseignants de se former une vision commune des objectifs qu'eux-mêmes et leurs élèves doivent atteindre et, partant, des objectifs de leur propre pratique pédagogique. Cela semble être le cas tout particulièrement quand plusieurs d'entre eux enseignent la même discipline ou se partagent des élèves, y compris en ce qui concerne l'appréciation du travail des élèves et la conduite de la classe (McLaughlin, 1993 ; McLaughlin et Talbert, 1993).

Les tentatives visant à créer une communauté apprenante au sein d'un établissement reposent sur l'idée que la collectivité enseignante représente un milieu particulièrement formateur où la réflexion critique et le changement de chacun pourront s'appuyer sur le fond commun des savoirs de tous. Quant aux activités de perfectionnement professionnel en milieu scolaire, elles ne se conçoivent que s'il existe à l'intérieur de l'établissement et ailleurs des sources de connaissances et d'autres moyens de soutien à la formation.

Les stratégies orientées vers le perfectionnement

La troisième catégorie de mesures regroupe toute une palette de stratégies de perfectionnement professionnel visant à développer les capacités de chaque enseignant, qui vont des cursus de formation pédagogique initiale aux divers stages de perfectionnement que les enseignants peuvent suivre au cours de leur carrière. Ces formations se déroulent dans des contextes institutionnels très divers — universités, circonscriptions scolaires, projets spéciaux, réseaux et associations professionnelles — et selon des modalités variables au cours de la carrière des intéressés. Il y a donc là

toute une panoplie de programmes publics et privés, financés par l'État fédéral, les États ou les pouvoirs locaux qui peuvent former un tout dense et cohérent ou rester décousus, voire contradictoires quant à l'idée qu'ils véhiculent de l'importance des connaissances et des compétences à acquérir, et de la manière dont elles peuvent être acquises.

Les programmes de formation initiale et continue des enseignants, quand ils sont dans la logique de ce que doit être l'acquisition du savoir pour exercer ce métier, donnent explicitement aux enseignants la possibilité d'apprendre à être eux-mêmes des apprenants et d'apprendre la pratique *par* une pratique ayant une assise à la fois théorique et pratique. Le perfectionnement professionnel auquel peuvent avoir accès les enseignants en exercice en dehors de leur lieu de travail prend de nombreuses formes, dans le cadre d'activités en cours d'emploi au niveau de la circonscription scolaire, de réseaux disciplinaires, de partenariats école-université ou d'activités associées à des projets spéciaux de réforme (Lieberman et Grolnick, 1996). Le perfectionnement professionnel quand il est dans la logique des idéaux d'une catégorie professionnelle apprenante — qu'il s'agisse de formation initiale ou continue — conçoit la formation des maîtres comme une difficulté faisant intervenir la réflexion autant que l'action, et voit le moteur du changement dans la volonté résolue des enseignants d'affronter de nouvelles expériences et de nouveaux concepts, et de désapprendre aussi bien que d'apprendre de nouveaux savoir-faire et de nouvelles méthodes professionnelles (Lieberman, 1996).

DES LOGIQUES DIFFÉRENTES

Chacune de ces catégories répond à une idée différente de ce qui encourage et facilite l'acquisition du savoir par les enseignants et leur perfectionnement professionnel. Les mesures fondées sur les normes découlent de l'idée qu'en fixant des objectifs concernant les acquis des élèves, d'une part, et les performances des enseignants, d'autre part, on orientera davantage l'action des établissements vers ces résultats et, du coup, les enseignants auront davantage l'envie et la possibilité de se perfectionner. Lorsque ces mesures prévoient de valoriser ou de sanctionner les performances des enseignants, on peut aussi supposer que les incitations seront motivantes et pourront induire un changement. Appliquées isolément, toutefois, ces mesures ne règlent pas la question des moyens par lesquels les enseignants apprendront à respecter ces normes, ni de la façon dont les établissements s'organiseront pour les aider, ni de la manière dont le milieu environnant fournira les sources de connaissances et les structures de formation nécessaires.

Dans le cas des stratégies axées sur l'établissement, l'hypothèse fondatrice est celle-ci : c'est l'établissement qui, par une approche plus cohérente de la pratique pédagogique, fait des enseignants des êtres « apprenants ». En l'occurrence, l'unité de changement est donc l'établissement et non l'enseignant. Dans certaines versions de cette démarche, il est prévu, à titre d'incitation, de valoriser le renforcement des échanges professionnels et la prise de responsabilités que permettent une participation accrue du corps enseignant et un recours plus systématique à l'investigation.

Dans d'autres, par exemple dans le cas de mesures qui pénalisent les établissements scolaires en situation d'échec, on estime que les sanctions peuvent inciter les enseignants à être plus performants. Appliquées isolément, ces démarches s'appuient rarement sur les sources d'expertise extérieures qui pourraient aider à résoudre les problèmes d'enseignement ; elles ne se préoccupent pas non plus des répercussions que pourrait avoir sur l'établissement le fait que les ressources, les règlements et les modèles éducatifs émanent d'autres entités — circonscription scolaire, pouvoir fédéral ou de l'État.

Les stratégies orientées vers le perfectionnement professionnel ont pour objet de faire progresser chaque enseignant sur le plan professionnel et de lui ouvrir l'accès à différents savoirs. Elles peuvent se traduire par des programmes généraux de formation préparatoire ou concerner des champs spécifiques d'étude en rapport avec telle ou telle réforme, ou avec une discipline ou encore avec une caractéristique des élèves (par exemple, la langue, la culture ou le niveau des résultats). Les motivations générées par ce type de démarche sont à la fois intrinsèques — satisfaction d'être plus efficace et de se sentir tel — et extrinsèques — avantages salariaux ou octroi d'une mission de nature à encourager ou à requérir davantage d'implication. Appliquées isolément, ces démarches ne règlent pas la question de savoir ce que les élèves ou les enseignants devraient apprendre, comment l'école devrait être organisée pour que ces possibilités d'apprendre se concrétisent et si les stratégies apprises iront dans le sens ou à l'encontre d'autres mesures, pratiques ou structures ayant une incidence sur le travail des enseignants.

On voit aisément que, même dans le meilleur des cas, aucune de ces stratégies ne peut en elle-même produire un enseignement de qualité. Faute de pouvoir s'entendre à l'échelle du système sur la notion d'efficacité de l'enseignement et de compétence pédagogique, sans appui systématique pour acquérir cette compétence et en l'absence d'un contexte scolaire propre à la matérialiser, les connaissances ou les aptitudes que l'enseignant peut acquérir à partir de diverses modalités de perfectionnement indépendantes seront au mieux partielles, au pire inutilisables. Voilà pourquoi les trois stratégies évoquées ci-dessus sont en fin de compte tributaires les unes des autres, complémentaires, et n'offrent pas une solution unique propre à améliorer l'enseignement et les études.

La situation sur le terrain : comment ces démarches influent sur la pratique du perfectionnement professionnel

Chacune de ces mesures de réforme, en soi incomplète, devient, une fois traduite dans les faits, encore plus problématique et plus compliquée. Voyons, à partir de notre expérience et de nos travaux de recherche, comment chacune d'elles est appliquée et adaptée par différents corps enseignants, en fonction du contexte et des modalités de mise en œuvre choisies.

LES STRATÉGIES DE RÉFORME FONDÉES SUR LES NORMES :
REGARD SUR LA PRATIQUE

Comme on peut s'y attendre, les stratégies axées sur les normes ne favorisent guère, appliquées isolément, le progrès professionnel mais développent au contraire chez l'enseignant une certaine forme de cynisme et d'insatisfaction, et l'incitent à être sur la défensive. S'il n'a pas la possibilité de repenser sa pratique et de définir comment il va appliquer les nouvelles normes exigées de lui et des élèves, celles-ci seront loin d'être un moyen de l'inciter à progresser sur le plan professionnel. Du point de vue de l'enseignant, ces normes appliquées isolément font davantage l'effet d'un rouleau compresseur qui l'écrase, quand les résultats de ses élèves sont décevants, qu'elles ne le poussent à se perfectionner. Toutefois, lorsque ces normes s'accompagnent d'une aide à l'amélioration des compétences, elles jouent alors un rôle important en donnant de la substance au travail qu'accomplit l'enseignant pour se perfectionner et en l'incitant à modifier les méthodes qu'il emploie en classe.

À l'échelon des États, un exemple particulièrement probant nous est donné par le Maine, État rural, pauvre pour l'essentiel, qui a multiplié les réformes afin d'améliorer la qualité des établissements scolaires et de réduire les inégalités entre eux. En 1996, le Maine a promulgué sur les résultats scolaires la Learning Results Law, qui pour l'essentiel fixe les normes correspondant à chacun des contenus de l'enseignement et établit six principes directeurs pour déterminer ce que chaque enfant doit savoir et être capable de faire lorsqu'il quitte l'école. Cette loi prévoit également le perfectionnement professionnel, les fonds étant affectés en fonction du nombre d'élèves (Ruff, Smith et Miller, sous presse).

En fait, le Maine a créé une série de dispositifs nouveaux interdépendants — programme de tronc commun, évaluation des acquis et perfectionnement professionnel — pour mettre en œuvre cette loi. Voyons plus en détail comment, dans ce cas, un partenariat local entre l'école et l'université : le Southern Maine Partnership² a permis de traduire une politique normative en une pratique d'établissement. Ce partenariat a été mis en place il y a plus de douze ans. Pendant ces douze années, la restructuration scolaire s'est poursuivie et des modalités exceptionnelles de perfectionnement professionnel ont été créées. Par exemple, au début, des dîners-débats ont été organisés sur des articles consacrés à des thèmes choisis par des enseignants et des chefs d'établissement, ce qui a favorisé la parité entre les éducateurs des établissements scolaires et ceux des universités. Au fil du temps, ces groupes de discussion ont donné naissance à un groupe fluctuant d'établissements scolaires et à un petit groupe d'universitaires qui, ensemble, organisent des activités à la fois de vaste portée (encourageant les écoles à entreprendre diverses activités) et circonscrites (les amenant à travailler dans de petits sous-réseaux qui contribuent activement à réaliser des évaluations, à définir les nouveaux critères d'obtention du diplôme de fin d'études et à améliorer la pratique de l'enseignement, souvent à l'aide d'un financement supplémentaire pour certains projets) (Miller et O'Shea, 1996).

Toutes les initiatives émanant du partenariat se fondent sur la conviction que la priorité doit être donnée aux problèmes de pratique de l'enseignement et que le

principe à suivre est celui d'un enseignement centré sur l'apprenant. Il y a un peu plus de cinq ans, le partenariat s'est initié au processus de contrôle de la qualité des études, la School Quality Review (SQR), aux termes duquel les établissements s'emploient à élaborer des mécanismes généraux d'évaluation au plan local, à créer des modalités d'organisation propres à favoriser et à soutenir le changement, à établir enfin un répertoire plus étoffé des rôles de l'enseignant (Ruff, Smith et Miller, à paraître). Les écoles ont fixé un ensemble de principes communs et défini la matière essentielle de leurs recherches, en utilisant et en adaptant divers moyens, notamment les conférences d'évaluation communes, les examens descriptifs, la mise au point de protocoles, l'observation directe des élèves et l'examen des données les concernant. En travaillant ensemble, sous les auspices du partenariat, ces écoles ont élaboré des normes et des matériels d'évaluation et, ce faisant, trouvé des techniques pour modifier la pratique pédagogique et la structure de l'école, de façon à mieux soutenir les élèves dans leur apprentissage (Lieberman et Miller, à paraître). On ne s'étonnera guère, dès lors, de constater que le partenariat a élaboré sa propre culture et mis au point ses propres outils d'application des normes, des critères d'évaluation et des programmes de tronc commun — influençant en quelque sorte l'État, plutôt qu'en subissant son influence. Il aura fallu plus de dix ans pour mettre en place un ensemble aussi complexe de concepts. Un tel partenariat, qui se construit sur de solides relations personnelles et professionnelles, exige du temps pour se développer et illustre comment ce que chacun apprend et ce qu'apprend l'institution tout entière agissent l'un sur l'autre et contribuent à forger non seulement une culture de l'école mais aussi une culture collective (le partenariat), sur laquelle les établissements peuvent s'appuyer pour opérer des transformations durables. En pareil cas, les normes cessent d'être des prescriptions impératives ; elles deviennent un gabarit permettant de mieux comprendre ce qui se passe à l'échelon local, elles offrent aux écoles le moyen de cibler leurs efforts au sein du partenariat et elles définissent des stratégies de perfectionnement professionnel à l'appui des activités menées par les établissements et par les districts.

LES STRATÉGIES DE RÉFORME AXÉES SUR L'ÉTABLISSEMENT : REGARDS SUR LA PRATIQUE

La plupart des données relatives aux stratégies de réforme axées sur l'établissement proviennent d'études de cas approfondies réalisées dans différents contextes (par exemple, Ancess, 1997 ; Lieberman, 1995 et 1996 ; Murphy et Hallinger, 1993 ; Snyder *et al.*, 1992). Nombre de ces études nous montrent comment ce type de stratégies parvient à faire que l'enseignant apprenne en même temps que s'instituent de nouvelles pratiques, de nouvelles relations, de nouvelles structures et finalement une nouvelle culture — ou n'y parvient pas, corroborant ainsi la formule du maître : « Laissons tomber, ça passera ! » (Lieberman, 1995).

L'exemple de l'école élémentaire de Seaside illustre de façon frappante l'ampleur des connaissances exigées des écoles pour l'application du programme de réformes mis en place dans les années 90. Mais il montre aussi comment le proces-

sus d'apprentissage se déroule chez les enseignants et comment, en conséquence, une collectivité professionnelle se forme, avec l'aide d'un chef d'établissement ayant un sens aigu de l'équité et des valeurs collectives. L'école de Seaside, établissement d'enseignement élémentaire accueillant sept cents élèves d'origine ethnique différente du préélémentaire à la cinquième année, est située à proximité d'une grande université et d'un grand centre urbain de l'ouest des États-Unis. Bien que la petite ville de Seaside ait prospéré au cours des deux dernières décennies, l'école était manifestement restée du « mauvais côté de la barrière ». Au début des années 90, les enseignants ont entrepris de rechercher des méthodes plus aptes à enseigner la lecture à des élèves de milieu défavorisé en difficulté sur ce plan. Une opération pilote du nouveau programme de rattrapage en lecture s'adressant aux jeunes enfants, Reading Recovery, a été lancée à Seaside.

Les enseignants n'avaient pas du tout l'habitude de discuter ouvertement des faits et gestes de leurs élèves, et cela leur semblait être une menace à l'égard de la confidentialité de leur travail et de leurs jugements. Mais, finalement, les maîtres de première année s'accoutumèrent à utiliser les fiches du contrôle continu (*running records*) et commencèrent à en discuter en réunion avec leurs collègues enseignants de la même année. Par la suite, l'école demanda une subvention à l'État et se retrouva parmi les quelques établissements auxquels fut offerte la possibilité de « réorganiser » le programme d'études, l'enseignement, les mécanismes d'évaluation et leur propre structure. À cette occasion, l'école adopta le principe des « questions essentielles » qui servit de fil conducteur à ses efforts d'amélioration. Enfin, elle apprit à utiliser un « processus de protocoles » qui définissait un cadre permettant aux enseignants de se communiquer leurs connaissances nouvelles.

Le « cycle d'investigation » et les « questions essentielles », arrêtés chaque année par le corps enseignant, devinrent finalement le fondement des efforts de restructuration de l'école. Mais, ce qui a échappé à la plupart des observateurs extérieurs, c'est le temps qu'il a fallu pour mettre en place ces processus, les incessantes négociations qui ont dû être menées avec le syndicat des enseignants, les nouvelles connaissances que ceux-ci ont dû assimiler (comment rassembler les données, les analyser pour modifier leurs méthodes, etc.), les nouvelles structures qu'il a fallu mettre en place pour appuyer cette nouvelle façon de travailler (équipes par année scolaire et chefs d'équipe investis de réelles responsabilités) et le nouveau mode de relations qui s'est instauré entre collègues. Ce que voulait cette école, au départ, c'était de savoir comment faire pour que tous les élèves sachent lire et écrire. La méthode de travail devint le « cycle d'investigation » et l'utilisation des données collectées comme matériel d'enseignement et d'apprentissage susceptible d'améliorer la pratique, avec en parallèle un cadrage privilégié, au niveau de l'établissement, sur les « questions essentielles ».

Il faut le souligner, car c'est là le facteur le plus important, la façon d'apprendre des enseignants a changé du tout au tout. Ils agissaient en solitaire, sur le mode intuitif pour l'essentiel, en s'intéressant surtout au travail d'enseignement ; ils sont désormais attentifs aux données de fait (*data-driven*), tournés vers l'élève, adeptes du travail collectif et volontiers disposés à rendre des comptes. Les responsabilités ont été

réparties entre les chefs d'équipe et ceux des enseignants ayant fait preuve de compétences particulières (par exemple, en technologie, en administration des tests, en lecture, etc.), et l'école s'est attaquée non seulement à la difficile question de l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du maniement des nombres, mais aussi à des problèmes de fond concernant la race, l'origine ethnique, l'apprentissage par le système de l'investigation sérieuse et soutenue (Stokes, 1998). Ces combats ont été payants en termes d'acquis des élèves. Non seulement les résultats ont été plus élevés, mais les différences selon l'origine ethnique des élèves ont sensiblement diminué à la suite de cette investigation réalisée au niveau de l'établissement tout entier sur les liens entre la pédagogie et les acquisitions. En l'occurrence, on a mis en œuvre une stratégie d'établissement consistant à privilégier l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Par des actions de perfectionnement professionnel, les enseignants se sont dotés des outils nécessaires pour exploiter les données collectées de manière à améliorer leur mode d'enseignement, et, parallèlement, ils ont établi leurs propres normes quant à ce que les élèves devaient savoir et être capables de faire à l'école. Les trois stratégies allaient dans le même sens, mais, dans le détail, elles ont été mises au point sur place.

STRATÉGIES DE RÉFORME ORIENTÉES VERS LE PERFECTIONNEMENT : REGARDS SUR LA PRATIQUE

Aux États-Unis, nombre de coalitions, de partenariats et de réseaux constitués pour mener une réforme se sont organisés autour d'une structure de changement (tels la Coalition des écoles essentielles, le Projet accéléré pour l'école et le Programme d'amélioration de l'école), tandis que d'autres ont concentré leurs efforts sur la création de nouvelles modalités d'acquisition par l'enseignant de savoirs disciplinaires ou pédagogiques.

Le National Writing Project (NWP), projet national sur l'écriture créé il y a vingt ans par Jim Gray, professeur à l'Université de Californie à Berkeley, repose sur l'idée que les enseignants doivent enseigner aux enseignants. Jim Gray voulait redonner du lustre à leur savoir en les invitant à s'enseigner mutuellement les stratégies qu'ils utilisent en classe. Professeur de littérature et d'anglais, il voulait que les enseignants fassent l'expérience d'être eux-mêmes des écrivains pour qu'ils se rendent mieux compte de ce que cela voulait dire d'être un apprenant. L'idée n'était pas vraiment nouvelle, mais, à l'époque où le NWP a démarré à la fin des années 70, rares étaient ceux qui pensaient que les enseignants étaient suffisamment compétents pour former des collègues. Vingt ans ont passé et les responsables de la politique de l'éducation voient d'un meilleur œil le modèle de base du NWP, qui a non seulement perduré mais s'est enrichi, élargi et approfondi. Pour l'essentiel, ce modèle est le suivant. Chaque stage du NWP est dirigé par un professeur d'université et un enseignant du primaire ou du secondaire. Les enseignants s'inscrivent pour un cours d'été de cinq semaines. Vingt candidatures sont retenues. Au cours de leur stage, ces vingt enseignants entreprennent d'écrire et de se dispenser les uns aux autres leurs meilleurs cours, en se référant souvent aux normes en vigueur dans l'État où

ils enseignent. Ils tiennent tour à tour le journal de bord du stage, écrivent des lettres, des nouvelles et des poèmes, et montent sur l'estrade pour les lire à leurs collègues. Le modèle NWP fonctionne manifestement comme une collectivité professionnelle, dont il présente d'ailleurs les caractéristiques : collégialité, structure de soutien au progrès des connaissances, inventivité et motivation professionnelle. Mais il se révèle être aussi un réseau qui marche, qui montre comment une force extérieure de changement contribue de manière décisive au perfectionnement professionnel des enseignants dans le domaine de l'écriture (qui s'étend progressivement à celui de la lecture, de l'enseignement bilingue et, parfois, de la préparation des enseignants en vue de l'obtention du certificat délivré par le Conseil national des normes d'enseignement professionnel).

Le fait que le NWP mette l'accent sur l'écriture chez l'enseignant (et partant chez l'élève) a peut-être plus d'importance qu'on ne le pense. Écrire, puis lire à haute voix le résultat de son travail comporte un élément de risque et de divulgation de soi qui contraste de manière frappante avec l'isolement et l'incommunicabilité qui sont le lot de beaucoup d'enseignants dans leur établissement. Cet aspect primordial du NWP, de même que la diversité des modes de constitution de la collectivité professionnelle, liés à l'apprentissage par les enseignants des stratégies des autres, fait apparaître clairement ce que cela veut dire d'être un enseignant qui apprend.

À bien des égards, le NWP en tant que réseau associe le perfectionnement personnel et professionnel de l'enseignant de par son orientation disciplinaire et sa stratégie d'enseignement et d'apprentissage collectifs. Cependant, s'il crée pour les enseignants de multiples occasions d'apprendre, d'enrichir la palette de leurs méthodes d'enseignement et de s'intégrer à une collectivité professionnelle qui demande de hautes qualités à ses membres, il a l'inconvénient de trop s'appuyer sur un réseau extérieur à l'établissement, réseau souvent sans rapport avec la culture de l'établissement d'où viennent les stagiaires. Les enseignants apprennent certes en compagnie des autres, mais ils ramènent trop souvent leurs acquisitions « transformatrices » dans la tour d'ivoire de leur établissement.

Ces politiques soucieuses de perfectionnement sont extrêmement tributaires du contexte lorsqu'il s'agit d'en faire déborder les acquis au-delà de la salle de classe, voire de les y maintenir. Les efforts de formation continue des enseignants ne seront fructueux que s'ils bénéficient d'amples possibilités d'apprentissage global, cumulatif et de perfectionnement au cours de leur carrière, plutôt que d'expériences épi-sodiques et conflictuelles qui sont sources de lacunes, d'incertitude et de confusion. Ces efforts ne seront en outre fructueux que si les enseignants peuvent travailler dans un milieu qui leur permette d'introduire ce qu'ils ont appris dans leur pratique pédagogique. Si les normes prescrites par la circonscription scolaire ou l'établissement ainsi que les structures ne permettent pas de mettre en œuvre ces pratiques nouvelles, si les modes d'évaluation et de contrôle correspondent à d'autres attentes, ce que les enseignants auront appris à travers ces réseaux, ces cours, ces groupes d'études ou dans ces séminaires, ne pourra pas véritablement s'enraciner, ou alors il faudra que ces enseignants s'engagent, à grand renfort d'énergie, dans des activités révolutionnaires qui les couperont de leurs pairs.

Signes prometteurs et questions restant à résoudre : faire converger les trois optiques

On ne s'étonnera guère d'apprendre que le bilan de l'application concrète de ces trois modalités de réforme — celle fondée sur les normes, celle axée sur l'établissement et celle orientée vers le perfectionnement professionnel — démontre les limites de chacune comme instrument de motivation et de soutien des enseignants dans leurs efforts de perfectionnement professionnel. Les normes par elles-mêmes n'ont guère d'effet si, parallèlement, il n'existe pas de possibilités pour les enseignants de progresser dans leur métier. Les stratégies fondées sur l'établissement, faute d'objectifs précis et de sources où puiser le savoir, manquent leur but. Le perfectionnement acquis à l'occasion de stages, en l'absence de liaison avec un programme général de perfectionnement ou avec l'établissement d'origine, est difficile à maintenir ou à approfondir. Une bonne politique en la matière devrait avoir pour objet de faire converger les trois optiques en faisant jouer les atouts des trois systèmes de manière à ce qu'ils se renforcent l'un l'autre. Le Southern Maine Partnership illustre de façon prometteuse ce qu'on peut arriver à faire pour fusionner la logique et les atouts des trois systèmes.

On remarque aussi qu'aux États-Unis, à la fin des années 90, un certain nombre de difficultés demeurent, auxquelles il faut absolument s'attaquer si l'on veut faire converger les trois optiques et faire en sorte que la réforme ait quelque cohérence aux yeux des enseignants. Voici quelques exemples :

- *Insuffisance des sources de connaissances.* Dans la plupart des cas concrets qui ont été décrits dans le présent article, on s'est heurté au problème de l'insuffisance des ressources sur lesquelles les enseignants pouvaient s'appuyer pour progresser. Ils sont incapables de repérer les organismes de formation et les prestataires de soutien dont ils ont besoin. Ces ressources sont insuffisantes soit par leur nombre, soit par leur manque de spécialisation ou leur style de travail dans le milieu des établissements scolaires et des enseignants. L'une des premières choses que devraient faire les responsables en la matière serait de trouver le moyen de capitaliser ces ressources au lieu de favoriser la concurrence entre elles. Les responsables de la politique de l'éducation devraient se pencher sur la question des sources de connaissances, de même que sur celle des utilisateurs du savoir.
- *Le savoir créé par les enseignants.* Le savoir que créent les enseignants au sujet de leur classe, de leur pratique et de leur établissement est une source essentielle de formation et de changement pour eux, mais il est rare que les établissements, les circonscriptions scolaires ou, sur un plan plus général, le milieu des prestataires de formation considèrent ce savoir comme valable. Or, sans lui, les enseignants n'ont ni l'idée ni la volonté d'utiliser le savoir qui leur vient de l'extérieur.
- *Que veut dire changer l'établissement tout entier ?* Aussi rationnel qu'il semble de vouloir réformer l'établissement tout entier et en faire le lieu du progrès

professionnel des enseignants, face aux réalités, d'importantes questions se posent quant à la signification, dans la pratique, de la notion d'« établissement tout entier ». Les écoles secondaires sont fractionnées en départements ; dans tous les établissements, ou peu s'en faut, le corps enseignant est composé d'hommes et de femmes dont les compétences, les motivations et le degré d'engagement varient très sensiblement ; quant aux populations d'élèves, leur diversité oblige les enseignants à acquérir des formations extrêmement différentes. Est-il possible d'envisager la formation des enseignants comme les enseignants envisagent la formation des élèves, en mélangeant les normes concernant la formation et la performance, indépendamment de toute considération de caractère individuel, de besoins et de qualifications ?

- *Exposer au grand jour ses critères professionnels.* S'il est vrai que les enseignants sont tout à fait prêts à discuter du travail de leurs élèves à l'extérieur de leur établissement, au sein de groupes tels que ceux créés par le National Writing Project, ils sont fréquemment moins disposés à le faire dans leur propre établissement. Ils sont souvent très réticents à l'égard de telles discussions au sein de leur établissement, vu la difficulté et la menace que représente l'obligation d'avoir à démontrer au grand jour leurs qualités professionnelles devant leurs collègues. Surmonter ces craintes est donc à la fois un impératif et un défi si l'on veut que l'établissement soit un lieu réellement formateur pour les enseignants. Peut-on considérer qu'il s'agit là d'un problème de politique et d'un problème de pratique tout à la fois : problème de politique, en ce sens qu'il s'agit de prendre des mesures pour accroître la capacité qu'ont les enseignants dans les établissements de converser entre eux et d'apprendre collectivement ; et problème de pratique, puisqu'il faut trouver le moyen de faire collectivement progresser le niveau de formation dans l'établissement scolaire ?
- *La question du contenu.* Une difficulté qui ne cesse de se présenter dans le cas de toutes les réformes fondées sur l'établissement, en particulier au niveau du secondaire, est celui du contenu. Les réformes au titre desquelles les décisions sont prises au niveau de l'établissement peuvent faire perdre de vue le contenu ou créer un climat peu propice au perfectionnement des enseignants dans la mesure où elles les mettent en concurrence. Nous savons aujourd'hui peu de choses encore sur la manière d'améliorer la connaissance du contenu par les enseignants. Est-il possible de réfléchir non seulement au choix de ce que nous avons appelé l'« unité de changement » (individu, département, équipe d'enseignement ou établissement) mais aussi à celui d'approches du contenu qui soient applicables également au niveau de l'établissement ?
- *Objectifs différents en matière de perfectionnement professionnel.* Les enseignants qui travaillent dans des systèmes d'éducation en cours de réforme, qu'il s'agisse d'un établissement ou de toute une circonscription scolaire, s'aperçoivent souvent que leurs besoins personnels de perfectionnement sont différents de ceux de leur établissement ou de la circonscription, voire en contradiction avec ceux-ci. Dans quelle mesure les personnes qui sont chargées de définir et d'appliquer les politiques tiennent-elles compte à la fois des besoins de l'indi-

vidu et de ceux du milieu ? Ce que nous commençons à savoir des réseaux extérieurs et des partenariats école-université nous donne-t-il une idée plus complète du fait que le perfectionnement professionnel comporte un élément interne et un élément externe à l'établissement ?

- *Placer la réflexion au niveau du système.* Les écoles, les circonscriptions scolaires et les États émettent toutes sortes de signaux et fournissent quantité de soutiens qui tous influent sur le désir et la capacité des enseignants d'apprendre et de progresser. Il appartient au système de faire en sorte que signaux et soutiens aient une cohérence interne et répondent aux besoins divers des enseignants-apprenants. Il lui appartient aussi d'offrir les sources de perfectionnement professionnel là où il le faut. Aux États-Unis d'Amérique, en cette fin de siècle, on constate aujourd'hui encore que les moyens d'apprendre et les soutiens dont les enseignants disent qu'ils sont les plus efficaces — en cela qu'ils font converger les trois démarches de perfectionnement professionnel — sont ceux qui sont le moins accessibles aux personnes qui enseignent dans des quartiers très défavorisés, c'est-à-dire là où la compétence, la confiance et le soutien des enseignants sont le plus nécessaires.

Notes

1. Cette section s'appuie sur les travaux de Darling-Hammond et de McLaughlin (à paraître).
2. Le Southern Maine Partnership est un partenariat régional couvrant trente circonscriptions scolaires, deux écoles privées et trois établissements d'enseignement supérieur. Il a démarré en instituant le principe de « conversations » entre les enseignants et les chefs d'établissement sur toute une série de thèmes proposés par les établissements. Il est devenu un mouvement important dans l'État du Maine, mais n'a rien abandonné de ses principes de fonctionnement collectif et non directif d'origine (Lieberman et Grolnick, 1996).

Références

- Ancess, J. 1997. « The reciprocal influence of teacher learning, teaching practice, school restructuring, and student learning outcomes » [L'influence réciproque de la formation des enseignants, de la pratique pédagogique, de la réforme scolaire et des acquis des élèves]. New York, National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, Teachers College. (Communication inédite prononcée à l'American Educational Research Association.)
- Cochran-Smith, M. ; Lytle, S. L. 1996. « Communities for teacher research : fringe or forefront » [Les collectifs de recherche des enseignants : apport marginal ou apport d'avant-garde ?]. Dans : McLaughlin, M. W. ; Oberman, I. (dir. publ.). *Teacher learning*. New York, Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. ; McLaughlin, M. 1995. « Policies that support professional development in an era of reform » [Politiques supportant le développement professionnel dans une ère de réforme]. *Phi Delta Kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 76, n° 8, avril p. 597-604.
- Lieberman, A. 1995. *The work of restructuring schools : building from the ground up* [Pour

- entreprendre la restructuration des écoles, il faut repartir à zéro]. New York, Teachers College Press.
- . 1996. *Visit to a small school (trying to do big things)* [Visite d'une petite école (qui veut faire de grandes choses)]. New York, National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, Teachers College.
- Lieberman, A. ; Grolnick, M. 1996. « Networks and reform in American education » [Réseaux et réforme de l'éducation aux États-Unis]. *Teachers college record* (New York), vol. 98, n° 1.
- Lieberman, A. ; Miller, L. À paraître. *Teachers : transforming their world and their work* [Les enseignants : comment changer leur monde et transformer leur travail]. New York, Teachers College Press.
- Lieberman, A. ; Wood, D. À paraître. « The National Writing Project : a network strategy study » [Le National Writing Project : étude d'une stratégie de réseau].
- McLaughlin, M. 1993. « What matters most in teachers' workplace context » [Ce qui importe le plus dans le contexte de travail des enseignants]. Dans : Little, J. W. ; McLaughlin, M. W. (dir. publ.). *Teachers' work : individuals, colleagues, and contexts*. New York, Teachers College Press.
- McLaughlin, M. ; Talbert, J. 1993. *Contexts that matter for teaching and learning* [Les contextes qui comptent en matière d'enseignement et d'étude]. Stanford, Californie, Center for Research on Context of Teaching, Stanford University.
- Miller, L. ; O'Shea, C. 1996. « School/university partnership, getting broader, getting deeper » [Partenariat école-université : qu'il s'élargit, qu'il s'approfondit]. Dans : McLaughlin, M. W. ; Oberman, I. (dir. publ.). *Teacher learning : new policies, new practices*. New York, Teachers College Press.
- Murphy, J. ; Hallinger, P. 1993. *Restructuring schooling : learning from ongoing efforts* [Restructurer la scolarité : un effort de longue haleine]. Newbury, Californie, Corwin Press.
- Ruff, D. ; Smith, D. ; Miller, L. À paraître. « The view from Maine : accountability in a local control state » [Vu du Maine : comment l'on rend compte dans un État très décentralisé]. Dans : Whitford, B. (dir. publ.). *Accountability, assessment, and teacher commitment : lessons from Kentucky*. Albany, New York, SUNY Press.
- Snyder, J. A. et al. 1992. *Makers of meaning in a learner-centered school : a case study of Central Park East I elementary school* [Les ingénieurs du sens dans une école centrée sur l'apprenant : le cas de l'école élémentaire de Central Park East I]. New York, NCREST, Teachers College, Columbia University.
- Stokes, L. 1998. *Becoming an inquiring school* [Devenir une école investigatrice]. Stanford, Californie, Stanford University. (Thèse de doctorat inédite.)

LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

RÉFORME DE L'ÉDUCATION

ET PERFECTIONNEMENT

DES ENSEIGNANTS

À HONG KONG

ET EN CHINE CONTINENTALE

Leslie N. K. Lo

Introduction

Il est généralement admis que, « pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants », et que ceux-ci « ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues » (Delors *et al.*, 1996, p. 158). À mesure que l'application de la scolarité obligatoire se traduisait par des systèmes et des établissements d'enseignement plus complexes dans leur forme et leur signification, le travail des enseignants est apparu plus différencié, plus orienté vers des objectifs et plus problématique. Simple survie ou promotion, le perfectionnement professionnel est devenu une nécessité pour les enseignants qui souhaitent rester dans cette voie.

La question du perfectionnement des enseignants renvoie à des aspects importants qui dépassent le cadre de la salle de classe. Elle replace leurs préoccupations professionnelles dans le contexte général de leur section (ou équipe), de l'établissement scolaire, de la collectivité. On pense couramment que des efforts concertés et systématiques permettront d'enrichir les connaissances des enseignants, d'améliorer leur

Langue originale : anglais

Leslie N. K. Lo (Hong Kong-Chine)

Voir la note biographique concernant l'auteur, p. 183.

savoir-faire, d'affiner leur jugement et de renforcer leur contribution à leur section, à leur établissement et à la profession dans son ensemble (Anderson, 1997 ; Glatthorn, 1994 ; Tatto, 1997 ; Verspoor, 1989).

On peut envisager le perfectionnement professionnel des enseignants de différents points de vue. Au regard du lien entre perfectionnement et formation enseignante, les trois approches proposées par Hargreaves et Fullan sont pertinentes (Hargreaves et Fullan, 1992, p. 1-9). Pour qui veut améliorer le corps enseignant, son perfectionnement peut être considéré sous l'angle du développement des connaissances et des compétences, de la compréhension qu'a la profession d'elle-même, et du changement écologique (Hargreaves et Fullan, 1992, p. 2). Apporter aux enseignants des connaissances et des compétences appropriées revient à améliorer les chances d'apprendre de leurs élèves ainsi que leur niveau. Faciliter la réflexion des enseignants sur la connaissance et la pratique qu'ils ont personnellement de l'enseignement équivaut à introduire dans leur comportement professionnel des changements substantiels et significatifs. Habilitier les enseignants en créant une culture scolaire véritablement coopérative est synonyme d'améliorer leur environnement de travail. Prises ensemble, ces trois approches devraient améliorer leurs « chances d'enseigner », et donc accroître les « chances d'apprendre » de leurs élèves (Hargreaves et Fullan, 1992, p. 1).

Le présent article s'intéresse à l'impact des facteurs contextuels sur l'orientation du perfectionnement professionnel et de la formation des enseignants dans deux sociétés chinoises : la région administrative spéciale de Hong Kong de la République populaire de Chine (appelée simplement ici Hong Kong) et la Chine continentale. Le contexte politique est celui des deux campagnes en cours en faveur d'une « éducation de qualité ». Les facteurs contextuels examinés sont liés à la société et à la collectivité, au système scolaire, à l'établissement et à la salle de classe. Lorsque l'autorité professionnelle est faible ou inexistante, des mesures de réforme sont imposées d'en haut aux enseignants. Dans ces conditions, le conservatisme de la profession peut s'expliquer par la perpétuation d'une éthique de travail marquée par l'inquiétude et la frustration. En l'absence d'une approche novatrice systématique du perfectionnement des enseignants, leur formation professionnelle se limite à développer en eux connaissances et compétences, peu d'efforts étant faits pour favoriser leur habilitation en les rendant plus éclairés.

Enseignants et enseignement dans les deux sociétés chinoises

Aussi bien Hong Kong que la Chine continentale traversent une période de mutation. Hong Kong a repris la nationalité chinoise en 1997 après un siècle et demi d'autorité britannique. Il est encore en plein processus d'adaptation politique. C'est dans la sphère économique que la transformation de la société est la plus évidente en Chine continentale, celle-ci cherchant à adopter pour sa croissance un modèle de marché.

Dans les deux cas, le statut social des enseignants est élevé. Selon les résultats des études réalisées, les enseignants tant de Hong Kong que de Chine continentale

sont bien placés sur l'échelle des professions. À Hong Kong, où le salaire et le nombre d'années d'études ont été retenus pour critères, les professeurs d'université se situent à la cinquième place, les enseignants du secondaire à la treizième, les instituteurs du primaire à la vingt-cinquième, et cela parmi cent cinquante-trois professions (Tsang, 1992). À Pékin, les personnes répondant en 1983 à une enquête sur le statut professionnel des enseignants de la capitale chinoise (N = 1 632) classaient, sur cinquante professions citées, les professeurs d'université au troisième rang, ceux du secondaire au neuvième (soit tous deux au-dessus des hauts fonctionnaires, occupant le dixième rang) et les instituteurs du primaire au treizième (Lin et Xie, 1988).

Il est intéressant de noter que, si un grand nombre de personnes tiennent la profession enseignante en haute estime, peu souhaitent en faire la leur. À Hong Kong, notamment lorsque l'économie était florissante, le pourcentage de diplômés des plus prestigieux établissements supérieurs choisissant d'entrer dans l'enseignement a considérablement diminué, malgré des salaires de départ attractifs et la sécurité de l'emploi. Ce manque d'enthousiasme est lié à des possibilités de promotion restreintes ainsi qu'à des augmentations de salaires relativement réduites par rapport aux rémunérations et aux avantages offerts dans le secteur commercial. En Chine continentale, l'enseignement a traditionnellement attiré ceux qui n'avaient pas les moyens de trouver un emploi intéressant, ou qui n'avaient pas d'assez bons résultats aux examens pour prétendre à l'université aux spécialités autres que l'enseignement. À Pékin, par exemple, sur un échantillon étudié en 1994 de trois mille étudiants des meilleures universités préparant aux carrières autres qu'enseignante, seuls 3,7 % souhaitaient entrer dans un établissement scolaire, tandis que 48,9 % disaient vouloir être embauchés dans une entreprise travaillant avec l'étranger (Yang et Yan, 1997, p. 394). Cependant, l'évolution vers l'économie de marché a commencé en Chine continentale à influencer les choix professionnels. Les étudiants ne fuient plus l'enseignement et se tournent vers la formation professionnelle. Depuis deux ans, les grandes universités de formation d'enseignants ne cessent de relever leurs critères d'admission pour sélectionner des candidats présentant de meilleurs résultats d'examens.

De l'avis général aujourd'hui, les enseignants, en tant que catégorie professionnelle, vont bien. Ils sont perçus comme des membres importants de leur communauté. Leurs salaires sont comparables, sinon supérieurs, à ceux d'autres cols blancs. En Chine continentale, où le problème commun à la profession était la pauvreté, l'effort consenti par le gouvernement pour mettre les salaires des enseignants au niveau de ceux des fonctionnaires a été inscrit dans la loi (ZJSF, 1993 ; Guan, 1997). Qui plus est, la sécurité de l'emploi dont jouissent les enseignants dans les deux sociétés chinoises apparaît particulièrement précieuse en période de difficultés économiques. Les étudiants chinois sont relativement « tranquilles » selon les critères occidentaux. Leurs difficultés, à Hong Kong comme en Chine continentale, résident dans l'échec universitaire, la petite délinquance et l'éclatement familial, plutôt que dans les grossesses adolescentes, la violence ou la drogue.

« Éducation de qualité » et réforme des systèmes scolaires

À Hong Kong, les initiatives de réforme de l'éducation exigent des quarante-deux mille enseignants de la région administrative spéciale (Education Department, Statistics Section, 1997, p. 15) de nouvelles et nombreuses responsabilités. Il leur faut s'adapter aux normes récemment fixées et revoir leur propre rôle dans un système d'enseignement qui dispense à ses neuf cent mille élèves neuf années d'instruction obligatoire.

Les années 90 ont vu apparaître une vague de réformes s'attaquant aux innombrables maux du système scolaire (Education Commission, 1990 ; Education Department, Education and Manpower Branch, 1991 ; Education Commission, 1992 ; Education Department, 1992 ; Education Commission, 1996a ; Board of Education, 1996a ; Board of Education, 1997 ; Education Department, 1998). Parmi les nouvelles mesures, la « réforme de la gestion scolaire » demande aux établissements une plus grande participation au processus de prise de décisions et une administration plus responsable. Elle impose également des normes supérieures en matière d'évaluation des connaissances et de suivi des progrès scolaires (Education Department, Education and Manpower Branch, 1991, p. 43-47). La mise en place d'un programme (Education Department, 1992) instaurant une série d'objectifs d'apprentissage destinés à mesurer les progrès des élèves aux étapes cruciales de leur scolarité (troisième, sixième et neuvième années) suppose une préparation, une organisation et une évaluation minutieuses du travail en classe.

Lorsque le concept d'« éducation de qualité » était prêt à entrer dans les faits (Education Commission, 1996b), le système scolaire de Hong Kong avait atteint un stade de développement paradoxal : coexistence d'idées de réforme élitistes et égalitaires, application simultanée de méthodes d'enseignement draconiennes et humanistes, adoption concomitante de styles de gestion autoritaires et démocratiques, et maniement délicat du contrôle bureaucratique et de l'autonomie professionnelle (Lo, 1997b). La nature paradoxale de la réforme scolaire elle-même n'est nulle part plus évidente que dans les recommandations relatives à une « éducation scolaire de qualité » (Education Commission, 1996b) : d'un côté, celles-ci créent une source de financement officielle avec un Fonds de développement spécifique (disposant d'une dotation de 645 millions de dollars des États-Unis et soutenant des projets novateurs sur le terrain) ; de l'autre, elles instaurent des « inspections d'assurance de qualité » pour certains établissements, et rendent obligatoire l'emploi des technologies de l'information dans l'enseignement (HKSAR, 1997, p. 17-18 ; Education and Manpower Bureau, 1998, p. 11-13).

Une réforme de l'éducation a également été entreprise en Chine continentale dans les années 90. Compte tenu de ses dimensions gigantesques et du nombre d'acteurs concernés (10,1 millions d'enseignants, 200 millions d'élèves), le système scolaire de la Chine continentale ne peut être compris qu'en termes de diversité et de disparité (Ministry of Education, 1998, p. 4 ; Hu, Wang et Kang, 1995). Une scolarité

obligatoire de neuf ans a été introduite progressivement dans des régions présentant différents degrés de développement économique. L'enseignement professionnel s'est rapidement étendu jusqu'à intéresser la moitié des élèves du second cycle du secondaire (Comité central du Parti communiste chinois, 1985). La décentralisation administrative fait peser sur les bureaux locaux de l'éducation une responsabilité budgétaire accrue (Comité central du Parti communiste chinois, 1993 ; Lo, 1993 ; Pepper, 1995). Les politiques de réforme se sont accompagnées de la promulgation de plusieurs textes donnant un cadre légal au développement de l'enseignement scolaire, y compris celui de la formation des enseignants (ZJSF, 1993).

Le système scolaire actuel de la Chine continentale se caractérise donc par sa décentralisation, sa diversité et la poursuite d'une « éducation de qualité ». Comme leurs homologues de Hong Kong, les établissements et les enseignants de Chine continentale sont invités à porter tous leurs efforts sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cela devrait garantir une réévaluation du but de la scolarité et un développement consécutif de ses objectifs et de ses dimensions. « L'éducation de qualité » est entendue en Chine continentale comme l'antithèse de l'éducation axée sur les examens ; ses slogans mettent l'accent sur le développement intégral de la personne qu'est l'élève. L'enseignement scolaire doit certes être attentif aux progrès cognitifs et aux résultats des élèves, mais il doit aussi l'être à leur rectitude morale et politique, à leur sens esthétique et à leur bien-être physique.

À Hong Kong comme en Chine continentale, la réforme du système scolaire est un processus vertical mené de haut en bas, destiné à améliorer la qualité de l'enseignement sans pour autant sacrifier son contrôle bureaucratique. L'importance accordée à la normalisation, à l'assurance de qualité et à l'efficacité de l'enseignement scolaire vise à appuyer une réforme structurelle qui promet de transformer le paysage de la scolarité. Dans la conceptualisation, la formulation et la mise en œuvre des politiques de l'éducation, administrateurs scolaires et enseignants continuent à recevoir passivement des ordres, subordonnés dès le départ aux mandats politiques.

Le lancement des campagnes actuelles pour une « éducation de qualité » à Hong Kong et en Chine continentale a son origine dans un mécontentement à l'égard d'aspects importants de la scolarisation. À Hong Kong, outre la préoccupation générale suscitée par la baisse du niveau des élèves en anglais, la qualité des enseignants est mise en doute. Ces doutes sont moins liés à leur maîtrise des matières enseignées qu'à leurs compétences linguistiques réduites, en particulier quand l'anglais doit être utilisé comme langue d'enseignement. Les spéculations croissantes sur ce manque de compétence linguistique des enseignants, qui serait en rapport avec la baisse des résultats des élèves en anglais, ont conduit à l'instauration officielle de « repères de niveau » en langue pour les enseignants aux différents degrés de scolarité. En Chine continentale, où les responsables d'établissement et les enseignants étaient récemment encore privés d'autorité professionnelle par méfiance politique, on a tendance à se réfugier dans les notes et les taux de passage. En fixant des exigences fondamentales pour des enseignants qualifiés et en établissant des quotas et un calendrier pour s'y tenir, le gouvernement espère améliorer le niveau des enseignants assez vite pour conforter sa campagne pour une éducation de qualité.

Transformation de l'éducation et travail des enseignants

Les initiatives politiques concernant les enseignants et les établissements devraient fournir un guide pour travailler et progresser. Mais leur application maladroite débouche souvent sur le chaos à l'école et en classe. Dans ces conditions, les réformes distraient gravement l'enseignement de sa fonction première.

Les mesures de réforme récentes ont changé pour la majorité des enseignants de Hong Kong la nature de leur travail. Ils doivent envisager celui-ci sous un jour nouveau. Les missions traditionnelles de l'enseignant — répandre des règles morales, transmettre des connaissances, chasser la confusion (*chuandao, shouye, jiehuo*) — ne sont plus que trois des nombreux aspects de leur métier. La pédagogie, qui semblait un domaine si immuable, a changé de signification pour inclure une pléthore de responsabilités. Au sein de la profession, on a fortement l'impression que les enseignants passent de longues heures à accomplir des tâches sans rapport avec l'enseignement. Cette « intensification du travail » (Apple, 1986 ; Apple et Jungck, 1992) est due aux nouvelles charges qui ont accompagné les mesures de réforme. Dépensant leur temps et leur énergie dans un angoissant exercice à tâtons pour effectuer des travaux auxquels ils sont peu préparés, les enseignants sont prisonniers des mécanismes de contrôle introduits de façon accélérée dans le système scolaire.

En Chine continentale, la nature du travail d'enseignant a également changé. À l'ère de l'« éducation de qualité », l'accomplissement de tâches de routine ne peut plus répondre aux nouvelles attentes de l'État à l'égard des enseignants. Comme stratégie de développement, l'objectif de l'actuelle campagne pour une « éducation de qualité » est de sortir l'enseignement scolaire de la subordination aux examens et aux taux de passage pour s'attaquer aux vrais problèmes de l'éducation, en particulier au développement cognitif, social et physique de l'élève. L'instauration dans les établissements scolaires d'une « éducation de qualité » suppose que les enseignants reconstruisent le contenu de leur enseignement et leurs méthodes pédagogiques. C'est dire qu'il leur faut appliquer leurs connaissances à la vie des élèves, ouvrir les frontières interdisciplinaires pour nourrir une compréhension plus globale du monde et trouver de nouvelles façons d'évaluer les résultats d'apprentissage (Commission nationale de l'éducation, 1997, p. 326-327).

SATISFACTION ET FRUSTRATION PROFESSIONNELLES

Les sources de satisfaction et de frustration professionnelles des enseignants diffèrent sensiblement dans les milieux scolaires des deux sociétés chinoises. En Chine continentale, où les enseignants trouvent des satisfactions dans le fait d'avoir de bonnes relations humaines, dans celui de pouvoir mettre en pratique connaissances et compétences, dans le sentiment d'avoir de l'autorité sur leurs élèves, dans les bons résultats de ceux-ci, la juste évaluation de leur niveau et la reconnaissance de leur propre valeur, les relations avec les élèves et les collègues sont souvent mises au premier

plan (Gao, 1998 ; Gu, 1991, p. 102-103 ; Liu, 1997, p. 88 ; Tao et Zhao, 1994, p. 233 ; Zhao, 1998). De la même façon, les enseignants apprécient à Hong Kong leurs relations avec leurs pairs, mais aussi le prestige dont ils jouissent dans leur communauté, la sécurité de l'emploi, la liberté de décision dans le cadre de leur travail et l'autorité sur les élèves (Brown, 1997, p. 104-105). S'agissant de leur principale source de frustration, les enseignants de Chine continentale s'inquiètent en permanence de leur maigre salaire, tandis que ceux de Hong Kong connaissent une aggravation de leur charge de travail, mais ne se sentent pas appréciés dans ce travail (Lo *et al.*, 1997a).

Avec la décentralisation des responsabilités administratives et financières, les salaires et les conditions de travail des enseignants varient grandement d'une région à l'autre de la Chine continentale, de même qu'entre milieu urbain et rural. Les enseignants doivent habituellement améliorer leur revenu avec l'apport d'un emploi à temps partiel, la rémunération de tâches additionnelles ou les primes distribuées par les établissements scolaires sur des activités commerciales rentables. Les salaires médiocres de la profession ont longtemps découragé les candidats. Malgré l'instauration d'un salaire national minimal et l'amélioration consécutive de leur revenu, les enseignants estiment que celui-ci n'est pas conforme au niveau de vie actuel. Lors d'une enquête effectuée récemment dans la ville de Nanjin, 88,7 % des enseignants interrogés du primaire et du secondaire considéraient leur revenu comme inférieur à la moyenne, et 83,6 % se déclaraient insatisfaits de leur niveau de salaire (Liu, 1997, p. 38-39). Pour les intéressés, le taux d'augmentation actuel des salaires des enseignants est à peine suffisant pour vivre dans un contexte d'inflation continue, l'augmentation du coût de la vie équivalant à une diminution de leur revenu réel (Liu, 1997, p. 39 ; Cheng, 1996, p. 38). Quant aux éducateurs « du peuple » (*min-ban*) recrutés par les communautés locales pour renforcer le corps enseignant dans les zones rurales pauvres — ils étaient 2 millions en 1996 —, leur salaire est considéré comme le plus bas de la profession (Ma et Xu, 1996). L'existence d'un salaire national officiel aura peu d'effet sur leur revenu si la politique gouvernementale visant à les intégrer au corps enseignant n'est pas appliquée (Liu, 1996, p. 206). L'insatisfaction à l'égard de rémunérations insuffisantes et de piètres conditions de travail explique que de nombreux enseignants abandonnent la profession en Chine continentale.

En dépit des lois et des réglementations, il arrive que les enseignants, dans des endroits mal administrés, ne touchent pas leur salaire ou le touchent en retard. Des problèmes complexes de gestion et de responsabilité financière ou générale sont en jeu. Une mauvaise définition de la chaîne de financement, un manque de transparence dans l'affectation des fonds publics, voire un désaccord entre services ministériels sur les responsabilités financières en matière d'éducation peuvent se traduire pour les enseignants par un délai dans l'obtention de leur rémunération (Li, 1996, p. 180 ; Liu, 1996, p. 206-207).

À Hong Kong, la norme salariale de la profession supporte favorablement la comparaison avec la plupart des pays du monde, mais les enseignants doivent travailler dur pour bien gagner leur vie. Ils fournissent en moyenne trente périodes de tra-

vail sur la base d'une semaine scolaire de cinq jours ou d'un cycle scolaire de six jours (Education Department, Statistics Section, 1997, p. 70, 109). Pour la majorité, ils font la classe et appartiennent également à une équipe enseignante, ainsi qu'à un des groupes chargés de l'orientation des élèves, de la discipline scolaire, d'activités extra-scolaires, de gestion ou d'informatique. D'après une étude, alors que l'enseignement est l'activité préférée des professeurs du secondaire (N = 1 333), la plupart doivent exercer dans leur établissement au moins trois activités autres (Tai et Cheng, 1994, p. 80).

Une autre source de frustration pour les enseignants de Hong Kong réside dans le sentiment que les efforts qu'ils accomplissent dans le cadre de leur travail ne sont pas reconnus, en particulier par rapport à ceux d'autres professionnels possédant les mêmes qualifications. Les résultats d'une enquête sur l'attitude des enseignants à l'égard de leur travail (N = 1 500) indiquent que ceux-ci ne se trouvent pas bien payés, estiment restreintes leurs probabilités de promotion et jugent leur rôle dans l'évaluation et l'appréciation de leurs propres résultats extrêmement limité. Ce type de frustration est le plus marqué parmi les enseignants travaillant dans des « établissements de la tranche inférieure », où les résultats des élèves sont particulièrement faibles (Lo *et al.*, 1997a, p. 214, 217).

Enfin, ces enseignants souffrent d'une absence de compréhension de leurs besoins pédagogiques de la part de l'administration de leur établissement. Une étude sur l'efficacité des établissements secondaires de Hong Kong (N = 50) porte à croire que responsables d'établissement et enseignants ne partagent pas les mêmes vues sur la « direction de l'enseignement ». Les enseignants trouvent que leurs responsables pourraient en faire plus pour soutenir le niveau scolaire, et ces derniers pensent qu'ils devraient encourager leurs enseignants à participer davantage aux prises de décisions (Lo *et al.*, 1997a, p. 105-106). À l'évidence, chacun a sa propre idée sur ce qu'est une bonne « direction de l'enseignement ».

Compte tenu de ces frustrations, on s'étonne que les enseignants ne soient pas plus nombreux, à Hong Kong aussi bien qu'en Chine continentale, à désertir la profession. Le taux global d'abandon est de 9 % à Hong Kong (Education Department, Statistics Section, 1997, p. 88, 150) et de 4,5 % environ en Chine continentale (Commission nationale de l'éducation, 1995). Une forte proportion des enseignants ayant quitté leur métier, pour beaucoup avec de longues années d'expérience (Wong et Li, 1995, p. 41-42, 44), cherche d'autres types d'emploi. Trop d'heures de travail et dans de mauvaises conditions, l'enseignement de matières sans utilité (Lo et Lee, 1996) sont autant de facteurs qui ont motivé leur décision (Cheng, 1996, p. 37).

L'enseignement dans des systèmes scolaires ségrégatifs

Pour la plupart des enseignants, le travail en classe représente leur fonction la plus importante. C'est dans le cadre de la salle de classe qu'ils peuvent bénéficier d'un certain degré de liberté pour interpréter les contenus de l'enseignement, guider leurs élèves dans leur apprentissage, stimuler les esprits les plus éveillés, aider les autres à vaincre leurs difficultés et récolter les fruits de leur travail.

À Hong Kong comme en Chine continentale, l'enseignement est dispensé à l'ombre des devoirs de contrôle et des examens. De surcroît, la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage est, dans les deux sociétés, minée par un problème structurel de ségrégation entre élèves et entre établissements basée sur le niveau scolaire.

À Hong Kong, où la majorité des établissements scolaires sont subventionnés et la majorité des élèves affectés dans l'établissement de leur lieu de résidence, l'inégalité des chances devant l'éducation tient à la situation socio-économique des parents, au niveau du quartier, au prestige de l'établissement et aux résultats constatés des diplômés. Cette ségrégation structurelle est évidente surtout dans le secondaire, les établissements étant classés en cinq « tranches » accueillant chacune environ 20 % des élèves, constituant ainsi une hiérarchie du rendement scolaire.

Le caractère hautement ségrégatif du système scolaire de Hong Kong n'est pas une affirmation sans fondement. Une recherche entreprise à grande échelle sur l'efficacité des établissements secondaires de Hong Kong (N établissements = 50 ; N élèves = 30 000) a révélé un écart croissant entre les résultats des élèves des tranches supérieure et inférieure (Lo *et al.*, 1997a). Si l'on considère les résultats scolaires, la ségrégation des élèves est beaucoup plus importante que dans des sociétés comme le Canada, Singapour, le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique, où des études similaires ont été réalisées (Tsang, 1997, p. 22-23 ; Ho et Willms, 1996).

Dans un contexte aussi ségrégatif, et en l'absence d'efforts concertés pour remédier à la situation par des mesures de discrimination positive, les enseignants travaillant dans la tranche inférieure, où se trouvent les élèves les moins performants, sont aux prises avec des problèmes de léthargie générale, d'anxiété, de manque d'estime de soi et de comportements perturbateurs. Selon l'étude précitée, ils passent un quart du temps de classe à résoudre le désordre et à traduire les mots d'anglais en chinois à leurs élèves. En outre, ils se sentent impuissants et sans illusions sur leur travail, d'où un sentiment d'incompétence (Lo *et al.*, 1997a, chap. 6).

En Chine continentale, le système scolaire présente lui aussi une ségrégation structurelle en fonction du niveau des élèves. Les disparités en termes de chances devant l'éducation s'expliquent par le degré de développement économique de la région géographique concernée, les caractéristiques du lieu de résidence, le contexte familial et le prestige des établissements. Le large éventail constaté dans la qualité de ces derniers — des écoles abritant des classes internationales aux établissements hébergés dans des immeubles condamnés recevant les élèves les plus défavorisés — traduit les différences de développement entre régions géographiques. Les meilleurs établissements sont désignés comme des institutions « clefs », la qualité de tous les autres étant fonction de leur localisation.

L'écart de qualité entre établissements urbains et ruraux, ainsi qu'entre établissements « clefs » et établissements ordinaires, est illustré par une étude sur la réussite scolaire réalisée dans la ville de Changhai, dont dépendent plusieurs comtés ruraux. Les notes obtenues par les élèves de dernière année aux deux étapes de la scolarité obligatoire de neuf ans (N élèves de sixième année = 1 317 ; N élèves de neuvième année = 1 345) montrent une différence cohérente et significative d'une part entre élèves citadins et ruraux, et d'autre part entre les élèves des établissements

« clefs » et ceux des établissements ordinaires (Xie et Tan, 1997, p. 100). Ces résultats confirment la croyance populaire selon laquelle les écoles urbaines sont supérieures aux écoles rurales et les élèves des établissements « clefs » (pour la plupart implantés en zone urbaine) ont de bien meilleures chances de réussite.

La composition de la population scolaire a été modifiée en Chine continentale par la scolarité obligatoire de neuf ans. Les établissements ont changé pour accueillir un grand nombre d'élèves qui n'y auraient sinon pas été inscrits. Beaucoup d'élèves aspirant à entrer dans l'univers du commerce et des affaires ne voient pas l'utilité d'être à l'école. Encore plus nombreux sont ceux qui n'arrivent pas à suivre et qui échouent. Sous peine de devenir inefficaces, les enseignants doivent moduler leurs attentes en fonction de leurs élèves. Il leur faut surtout adapter leurs stratégies d'enseignement pour tenir compte des limites de ces derniers. Leur impuissance à modifier leur approche pédagogique pour répondre aux besoins des élèves est sans doute à l'origine des directives gouvernementales visant à réduire la charge de travail de l'élève, à fixer des temps de travail à la maison et à interdire que les cours débordent sur les activités extrascolaires (voir, par exemple, Commission nationale de l'éducation, 1994 ; Commission nationale de l'éducation, 1997).

Le conservatisme observé chez les enseignants de Chine continentale peut être attribué à une méfiance latente quant à l'efficacité des méthodes d'enseignement nouvelles ou non conventionnelles. Leur propre formation a été axée sur le rôle du professeur et des livres de classe (Chen, 1994, p. 273). Renoncer à des méthodes éprouvées tournées vers l'acquisition de connaissances factuelles pour des méthodes non encore mises à l'épreuve et favorisant l'exploration des idées serait compromettre la réussite des élèves aux examens. Les notes d'examen restant le seul critère de passage dans la classe supérieure, les enseignants y sont évidemment très attentifs. Et quand l'évaluation de leurs performances repose sur les résultats de leurs élèves aux épreuves, la prépondérance des examens dans l'application du programme et dans son enseignement semble inévitable.

Ce tableau des convictions et des attitudes pédagogiques des enseignants dans les deux sociétés chinoises peut donner un aperçu de la façon dont ils enseignent. Il apparaît clairement que, si l'instruction obligatoire a entraîné dans les établissements scolaires des changements fondamentaux, les enseignants semblent peu enclins à y adapter leurs méthodes. Par suite, le processus scolaire d'enseignement et d'apprentissage est marqué par un sentiment d'inanité et de déception. L'incapacité des enseignants à suivre les besoins des classes qui évoluent en est arrivée à jeter le doute sur l'efficacité de leur propre formation.

La formation des enseignants à un carrefour

On a tendance, dans les deux sociétés chinoises, à considérer la formation des enseignants, sous ses diverses modalités, comme la panacée. À Hong Kong et en Chine continentale, cette formation est censée répondre aux exigences politiques, remédier aux déficiences professionnelles, et combler les lacunes dans les connaissances et les compétences nécessaires à des tâches spécifiques.

Tous les enseignants de Chine continentale ou de Hong Kong n'ont pas reçu une formation professionnelle. En 1995, la proportion de maîtres et de professeurs « qualifiés » dans le primaire et dans les deux cycles du secondaire était en Chine continentale de 88,9 %, 69,1 % et 55,2 % respectivement (Liu, 1996). En 1996, le pourcentage d'enseignants de Hong Kong ayant bénéficié d'une formation¹ était de 84 % dans les écoles primaires et de 76 % dans les établissements secondaires (Education Department, Statistics Section, 1997, p. 18, 20). Le Gouvernement chinois a prévu une augmentation du nombre d'enseignants qualifiés (*Renmin ribao*, 11 avril 1997). À Hong Kong, les textes officiels visent à ce que tous les nouveaux enseignants soient diplômés et en possession d'une formation pédagogique (HKSAR, 1997, p. 30).

Les initiatives prises à Hong Kong pour doter les établissements scolaires d'enseignants diplômés se sont traduites par la diversification des programmes de formation. Un certain nombre de préparations à la licence d'enseignement (B. Ed.) proposées à l'étranger sont dans le collimateur de la profession, s'ajoutant à une liste de formations étrangères dont la qualité est mise en doute. Toutefois, cette qualité discutable n'est pas le propre des formations étrangères. Par exemple, une préparation nationale au B. Ed. destinée aux enseignants en activité s'est vu reprocher son manque de reconnaissance du travail antérieur des candidats dans la délivrance du diplôme. De même, une inspection a fait apparaître qu'un programme de formation national de troisième cycle avait accepté des étudiants sans remplir les critères d'habilitation pour le faire.

En Chine continentale, le principal souci de la profession est également qu'un pourcentage respectable des enseignants possède les qualifications convenables. Le gouvernement a adopté des mesures (Comité central du Parti communiste chinois, 1993) et promulgué des lois (ZJSF, 1993 ; Pepper, 1995) imposant des normes nationales de qualification pour les enseignants de chaque niveau².

Le manque permanent d'enseignants qualifiés en Chine continentale est imputable à un système « fermé » dans lequel des établissements de formation ont l'exclusivité de la production de ces enseignants. Un tel « monopole » soulève des inquiétudes quant à la qualité des enseignants sortant de ces établissements, qui ne constituent pas forcément les meilleurs candidats à l'enseignement. Depuis quelques années, ce système est sévèrement critiqué, et l'on cherche des moyens de le changer (Chen, 1994, p. 388-390). Au premier rang de ces moyens figure le rôle des universités polyvalentes. Les partisans d'une formation enseignante universitaire argumentent qu'elle garantirait au moins une meilleure connaissance des contenus disciplinaires.

Les sujets de préoccupation relatifs à la formation enseignante sont à divers degrés les mêmes à Hong Kong et en Chine continentale. Dans les deux sociétés chinoises, cette formation est considérée comme un outil pour produire des enseignants qualifiés, et l'on est très conscient des difficultés posées en la matière. La première est celle du développement des connaissances et des compétences des enseignants. Ni Hong Kong ni la Chine continentale n'ont prêté beaucoup attention, d'un point de vue politique, à l'importance stratégique de la formation pédagogique dans le cadre général du perfectionnement des enseignants ni dans celui de la mise en pratique

d'une « éducation de qualité ». À Hong Kong, la tendance est à l'accroissement au plus vite du nombre d'enseignants diplômés et formés, sans se demander comment différents types de formation peuvent répondre à différents besoins précisément définis. En Chine continentale, le système « fermé » de formation des enseignants sera toléré aussi longtemps qu'il satisfera aux objectifs officiels concernant les maîtres et les professeurs qualifiés. Compte tenu de l'orientation présente, il y a peu de chances de voir apparaître des approches novatrices.

L'ironie de la situation, à Hong Kong comme en Chine continentale, réside dans l'absence notoire, alors que la question de la qualification des enseignants est au premier plan des préoccupations, de tout effort pour assurer à ceux-ci une formation supplémentaire de qualité. À Hong Kong, on trouve une gamme de programmes de formation, soit publics, soit confiés aux prestataires annonçant les coûts les plus bas, qui ne débouchent sur aucune qualification formelle. Ces programmes n'offrent aucun mécanisme d'évaluation des résultats des élèves, aucun effort concerté pour garantir une certaine qualité, ni aucune ouverture sur une formation conduisant à un diplôme pour ceux qui le méritent. En Chine continentale, les programmes de formation continue offerts aux enseignants le sont essentiellement par les écoles normales. Ces écoles préparent aux qualifications de base demandées par l'État, mais ne proposent pas nécessairement de formations officielles consacrées par un diplôme. Principal fournisseur de formation continue pour les enseignants, elles commencent, ironiquement, à jouer un rôle important dans la formation d'enseignants diplômés. On a peine à croire que ces écoles normales puissent, sans les ressources humaines appropriées, vraiment former des enseignants possédant des qualifications supérieures à celles de leurs propres formateurs.

Conclusions

En théorie, les campagnes menées à Hong Kong et en Chine continentale pour une éducation de qualité offrent les conditions d'un perfectionnement des enseignants, en cela qu'elles garantissent un changement dans les attitudes et dans les pratiques éducatives. Or, cette « éducation de qualité » est imposée aux enseignants et aux établissements dans le cadre d'un plan de réforme de l'éducation. De la conception à la mise en œuvre de ce plan, enseignants et établissements se sont bornés à recevoir passivement les directives officielles. Ces campagnes, destinées en principe à libérer les élèves et leurs professeurs du carcan des tests et des examens, font en réalité peser sur les enseignants un contrôle accru.

Le contrôle des enseignants peut revêtir différentes formes, mais les intéressés, dans l'une ou l'autre société chinoise, en ressentent l'omniprésence dans les campagnes pour une « éducation de qualité ». Ce contrôle accru s'appuie sur un mécontentement à l'égard de certains aspects imputés aux enseignants eux-mêmes : on considère que les mauvais résultats scolaires des élèves sont liés à certaines lacunes dans les connaissances, les compétences ou les qualités de l'enseignant. Cette vision négative de l'enseignement et de ceux qui le dispensent n'aide pas ces derniers à fournir un travail efficace dans des systèmes scolaires structurellement ségrégatifs. Bien

au contraire, elle accentue la pression sur eux alors qu'ils s'efforcent de trouver des réponses pédagogiques à la scolarité obligatoire.

Dans les deux sociétés chinoises, les enseignants restent conservateurs dans leur approche de la profession. Leur souci réside avant tout dans les notes qu'obtiennent leurs élèves. Un tel conservatisme s'explique par la perpétuation d'un modèle d'enseignement enraciné dans le travail de l'éducateur. Ce modèle a été défini, en quelque sorte, par la routine et les hypothèses sociohistoriques attachées à l'enseignement : emploi du temps par classes, programmes par matières et tests reposant sur l'écrit (Hargreaves, 1995, p. 83). Alors que l'enseignement s'entoure d'incertitudes, la plupart des enseignants se réfugient dans la routine et les paramètres bien établis par les manuels, les devoirs scolaires et les examens.

Le conservatisme enseignant éclaire également les problèmes dont souffrent les programmes de formation pédagogique, essentiellement axés sur les qualifications. À Hong Kong comme en Chine continentale, la place faite au développement des connaissances et des compétences reflète une conception étroite du perfectionnement des enseignants. Peu d'efforts sont entrepris en outre pour l'habilitation des enseignants en les rendant plus éclairés. Cette vision erronée de la formation enseignante est illustrée du reste dans les deux sociétés chinoises par les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des programmes de formation continue.

On vient de voir un tableau plutôt sombre de la formation et du perfectionnement des enseignants à Hong Kong et en Chine continentale. Il s'agit ici d'attirer l'attention sur les limites de la réforme de l'éducation, et de souligner que le progrès des enseignants est souvent freiné par des idées fausses sur leur travail. Pour voir apparaître un nouveau professionnalisme des enseignants, il faut que, dans les deux sociétés, ils aient eux-mêmes la volonté de se pencher sur leur propre parcours et de concevoir et d'appliquer leurs propres stratégies d'habilitation. Que les enseignants de Hong Kong continuent à trouver un sens à leur travail et un soutien auprès de leur collègue, c'est une évidence et ce devrait être une grande force. Que la décentralisation administrative de l'éducation en Chine continentale ait apporté plus de souplesse, ouvrant la voie à des innovations, c'est là une réalité qui peut encourager la croissance de la profession. Le sens de la prévoyance, l'esprit collégial et un horizon de croissance, voilà sans doute les trois éléments de base d'un futur professionnalisme enseignant dans les deux sociétés chinoises. Pour que leur perfectionnement professionnel dépasse son orientation actuelle basée sur la compétence technique et la contrainte, les enseignants doivent travailler avec leur classe, leur section et leur établissement, afin de poser les bases de leur autonomie et de leur collégialité.

Notes

1. À Hong Kong, la formation des enseignants conduit à trois types de qualification. La majorité des instituteurs (84 %) sortent des anciennes écoles normales primaires, aujourd'hui réunies dans un institut de formation des maîtres. Les autres sont titulaires d'une licence d'enseignement (B. Ed.) nationale ou étrangère, qui peut être obtenue selon diverses modalités. Dans le secondaire, 70 % des professeurs sont diplômés d'établis-

sements d'enseignement supérieur de Hong Kong ou d'autres pays. Les universités locales délivrent leurs propres titres, PGDE ou PGCE (diplôme ou certificat d'enseignement du troisième cycle). Au niveau du PGDE, les enseignants du secondaire peuvent suivre une formation pédagogique dans une discipline scolaire spécifique. Le nombre de B. Ed. étant en augmentation, on trouve dans le secondaire des enseignants diplômés ayant choisi cette préparation. Les autres professeurs du secondaire sont titulaires d'un certificat d'aptitude à l'enseignement.

2. Les maîtres doivent avoir achevé au minimum la formation de niveau secondaire dispensée dans les écoles normales. Pour enseigner dans le premier cycle du secondaire, il est nécessaire d'avoir terminé la formation en « école normale spécialisée », et pour enseigner dans le second cycle du secondaire d'être titulaire du diplôme délivré par une université (ZJSF, 1993, p. 8).

Références

- Anderson, L. W. 1997. « Teacher preparation for post-modern schools : the necessary integration of training and education » [La préparation des enseignants des écoles post-modernes : la nécessaire intégration de la formation et de l'éducation]. Dans : Cummings, W. K. ; McGinn, N. F. (dir. publ.). *International handbook of education and development : preparing schools, students and nations for the twenty-first century*. Oxford, Pergamon.
- Apple, M. W. 1986. *Teachers and texts : a political economy of class and gender relations in education* [Les enseignants et les textes : économie politique des relations entre les classes et entre les sexes en matière d'éducation]. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Apple, M. W. ; Jungck, S. 1992. « You don't have to be a teacher to teach this unit : teaching, technology and control in the classroom » [Vous n'avez pas besoin d'être enseignant pour enseigner dans cette unité : enseignement, technologie et contrôle à l'école]. Dans : Hargreaves, A. ; Fullan, M. G. (dir. publ.). *Understanding teacher development*. New York, Teachers College Press, p. 20-42.
- Board of Education, 1996a. *Report of the subcommittee on special education* [Rapport de la sous-commission sur l'éducation spéciale]. Hong Kong, Government Printer.
- . 1997. *Subcommittee on review of school education : report on review of 9-year compulsory education* [Sous-commission sur le bilan de l'enseignement scolaire : rapport sur la scolarité obligatoire de neuf ans]. Hong Kong, Government Printer.
- Brown, H. O. 1997. « Teachers and teaching » [Les enseignants et l'enseignement]. Dans : Postiglione, G. A. ; Lee, W. O. (dir. publ.). *Schooling in Hong Kong : organization, teaching and social context*. Hong Kong, Hong Kong University Press, p. 95-116.
- Chen, Y. M. 1994. *Zhongri liangguo jiaoshi jiaoyu zhi bijiao* [Comparaison de la formation des enseignants en Chine et au Japon]. Shanghai, Huadong shifan daxue chubanshe.
- Cheng, F. C. 1996. « Dui zhongxiaoxue jiaoshi liushi wenti de sikao » [Réflexion sur l'abandon de la profession enseignante dans le secondaire et dans le primaire]. *Beijing shifan daxue xuebao : shekeban* [Revue de l'École normale supérieure de Pékin : sciences sociales] (Pékin), n° 1, p. 36-40. [En chinois.]
- Comité central du Parti communiste chinois. 1985. *Decision of the Central Committee of the Communist Party of China on the reform of the educational structure* (24 May 1985) [Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur la réforme de la structure de l'éducation (24 mai 1985)]. Pékin, Foreign Languages Press.

- Comité central du Parti communiste chinois ; Conseil d'État de la République populaire de Chine, 1993. « Zhongguo jiaoyu gaige he fazhan gangyao » [Les grandes lignes de la réforme et du développement de l'éducation en Chine]. 13 février. Présenté dans *Zhongguo jiaoyubao* [Revue de l'éducation en Chine] (Pékin), 27 février 1993. [En chinois.]
- Commission nationale de l'éducation, République populaire de Chine, 1994. « Guojia jiaoyu weiyuanhui guanyu quanmian guanche jiaoyu fangzhen, jianqing zhongxiao xuesheng guozhong keye fudan de yijian » [Avis de la Commission nationale de l'éducation sur l'application de la politique éducative et l'allègement du fardeau scolaire pour les élèves du primaire et du secondaire]. Dans : Sun, W. Z. (dir. publ.). 1998. *Zhonghua renmin gongheguo jiaoyu falu fagui quanshu* [Recueil complet des lois et règlements de la République populaire de Chine relatifs à l'éducation]. Pékin, Zhongguo falu nianjian chubanshe, p. 3224. [En chinois.]
- . 1995. « Guanyu 1994 nian jiaoyu shiye fazhan de tongji gongbao » [Statistiques du développement de l'éducation en 1994]. *Zhongguo jiaoyubao* (Pékin), 29 mars. [En chinois.]
- . 1997. « Guanyu dangqian jiji tuijin zhongxiaoxue shishi suzhi jiaoyu de ruogan yijian » [Opinions sur la promotion active actuelle d'une éducation de qualité dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire]. Dans : Sun, W. Z. (dir. publ.). 1998. *Zhonghua renmin gongheguo jiaoyu falu fagui quanshu* [Recueil complet des lois et règlements de la République populaire de Chine relatifs à l'éducation]. Pékin, Zhongguo falu nianjian chubanshe, p. 325-329. [En chinois.]
- Cummings, W. K. ; McGinn, N. F. (dir. publ.). 1997. *International handbook of education and development : preparing schools, students and nations for the twenty-first century* [Guide international de l'éducation et du développement : préparer les écoles, les élèves et les pays pour le XXI^e siècle]. Oxford, Pergamon.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle*. Paris, UNESCO.
- Education and Manpower Bureau. 1998. *Quality education : policy objective for Education and Manpower Bureau* [L'éducation de qualité : objectif politique du Bureau de l'éducation et de l'emploi]. Hong Kong, Education and Manpower Bureau.
- Education Commission. 1990. *Education Commission report n° 4* [Commission de l'éducation, rapport n° 4]. Hong Kong, Government Printer.
- . 1992. *Education Commission report n° 5 : the teaching profession* [Commission de l'éducation, rapport n° 5 : la profession enseignante]. Hong Kong, Government Printer.
- . 1996a. *Education Commission report n° 6 : enhancing language proficiency* [Commission de l'éducation, rapport n° 6 : améliorer les compétences linguistiques]. Hong Kong, Government Printer.
- . 1996b. *Education Commission report n° 7 : quality school education* [Commission de l'éducation, rapport n° 7 : l'enseignement scolaire de qualité]. Hong Kong, Government Printer.
- Education Department, Education and Manpower Branch. 1991. *The school management initiative : setting the framework for quality in Hong Kong schools* [Initiative de la gestion scolaire : créer un cadre pour la qualité dans les écoles de Hong Kong]. Hong Kong, Government Printer.
- Education Department. 1992. *General introduction to targets and target-related assessment* [Introduction générale aux objectifs et à l'évaluation liée aux objectifs]. Hong Kong, Education Department.

- . 1998. *Quality assurance inspection : annual summary report, 1997/98* [Inspection d'assurance de qualité : rapport annuel, 1997-1998]. Hong Kong, Education Department.
- . Statistics Section. 1997. *Teacher survey 1996* [Enquête sur les enseignants, 1996]. Hong Kong, Education Department, Statistics Section.
- Gao, L. J. 1998. « Qinggan jiaoliu shi shixian suzhi jiaoyu de jichu » [Les interactions affectives, base d'une éducation de qualité]. Dans : Bi, J. G. (dir. publ.). *Zhongguo jiaoyu gaige yu fazhan lunwenxuan* [Recueil d'études sur la réforme et le développement de l'éducation en Chine], vol. 1, Pékin, Guangming Ribao chubanshe, p. 33-34. [En chinois.]
- Glatthorn, A. 1994. « Teacher development » [Le perfectionnement professionnel des enseignants]. Dans : Husén, T. ; Postlethwaite, T. N. (dir. publ.). *International encyclopedia of education*, 2^e éd., Oxford, Pergamon, p. 5903-5905.
- Gu, M. Y. 1991. « Tigao jiaoshi de suzhi shi yingjie ershiyi shiji jiaoyuzhong de youxian keti » [L'amélioration de la qualité des enseignants, haute priorité pour l'éducation du XXI^e siècle]. Dans : Guojia jiaowei guojia jiaoyu fazhan yanjiu zhongxin ; Zhongguo jiaokewen zuzhi quanweihui mishuchu [Centre national de développement de l'éducation de la Commission nationale de l'éducation ; Secrétariat général de l'UNESCO en Chine] (dir. publ.). *Weilai jiaoyu mianlin de kunhuo yu tiaozhan* [Problèmes et défis futurs de l'éducation]. Pékin, Renmin Ribao chubanshe, p. 99-104. [En chinois.]
- Guan, P. J. 1997. « Kuashiji de zhongxiaoxue jiaoshi duiwu jianshe » [Construire une force enseignante pour faire franchir le siècle aux écoles primaires et secondaires]. *Renmin lun-tan* [Forum du peuple] (Pékin), n° 9, p. 14-16. [En chinois.]
- Hargreaves, A. 1995. « Realities of teaching » [Réalités de l'enseignement]. Dans : Anderson, L. W. (dir. publ.). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, Pergamon, p. 80-87.
- Hargreaves, A. ; Fullan, M. (dir. publ.). 1992. *Understanding teacher development* [Comprendre le perfectionnement des enseignants]. New York, Teachers College Press.
- Ho, S. C. ; Willms, D. J. 1996. « The effect of parental involvement on the achievement of eighth grade students » [L'impact de la participation parentale sur les résultats des élèves de huitième année]. *Sociology of education* (Washington, D. C.), vol. 69, n° 1, p. 126-141.
- Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China (HKSAR). 1997. « Address by the Chief Executive The Honourable Tung Chee Hwa at the Legislative Council meeting on 8 October 1997 » [Allocution de l'Honorable Tung Chee Hwa à la séance du Conseil législatif du 8 octobre 1997]. Hong Kong, Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China.
- Hu, A. G. ; Wang, S. G. ; Kang, X. G. 1995. *Zhongguo diqu chajiu baogao* [Rapport sur les inégalités régionales en Chine]. Shenyang, Liaoning renmin chubanshe. [En chinois.]
- Li, F. Q. 1996. « Youxian banhao shifan jiaoyu, weiluoshi kejiiaoxingguo zhanlue dahao jichu » [Donner la priorité à la formation enseignante : poser les bases pour la mise en œuvre de la stratégie de renforcement de la science et de l'éducation dans notre pays]. Dans : Secrétariat à la formation enseignante de la Commission nationale de l'éducation de la République populaire de Chine (dir. publ.). 1997. *Quanguo shifan jiaoyu gongzuo huiyi weijian huiban* [Recueil de textes des conférences nationales sur la formation des enseignants]. Changchun, Dongbei shifan daxue chubanshe, p. 176-181. [En chinois.]
- Lin, N. ; Xie, W. 1988. « Occupational prestige in urban China » [Le prestige professionnel en Chine urbaine]. *American journal of sociology* (Chicago, Illinois), vol. 93, p. 804-807.

- Liu, B. 1996. « Quanguo shifan jiaoyu gongzuo huiyishang de zongjie baogao » [Rapport de synthèse à la Conférence nationale sur la formation des enseignants]. Dans : Secrétariat à la formation enseignante de la Commission nationale de l'éducation de la République populaire de Chine (dir. publ.). 1997. *Quanguo shifan jiaoyu gongzuo huiyi weijian huibian* [Recueil de textes des conférences nationales sur la formation des enseignants]. Changchun, Dongbei shifan daxue chubanshe, p. 195-208. [En chinois.]
- Liu, Y. S. 1997. « Woguo zhongxiao xue jiaoshi quanwei zhuangkuang tanxi » [Analyse des conditions de l'autorité enseignante dans les établissements primaires et secondaires du pays]. *Jiaoyu lilun yu shijian* [Théorie et pratique de l'éducation] (Pékin), n° 4, p. 34-39. [En chinois.]
- Lo, L. N. K. 1993. « The changing educational system : dilemma of disparity » [Le système d'enseignement en mutation : dilemme de la disparité]. Dans : Cheng, J. Y. S. ; Brosseau, M. (dir. publ.). *China review* 1993. Hong Kong, Chinese University Press, p. 22.1-22.42.
- ; Lee, C. H. 1996. « In rural China, which road to relevant education ? » [Quelle voie pour une éducation pertinente en Chine rurale ?]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 52, n° 8, p. 60-63.
- , et al. 1997a. *A survey of the effectiveness of Hong Kong secondary school system* [Enquête sur l'efficacité du système d'enseignement secondaire à Hong Kong]. Hong Kong, Faculty of Education, Chinese University of Hong Kong. (Polycopié.)
- . 1997b. « Policy change and educational development in Hong Kong » [Changement de politique et progrès de l'éducation à Hong Kong]. *American Asian review* (Queens, New York), vol. 15, n° 4, p. 325-370.
- . 1998a. « Quality and equality in the educational development of Hong Kong and the Chinese Mainland » [Qualité et égalité dans le développement de l'éducation à Hong Kong et en Chine continentale]. Discours-programme prononcé à la 15^e conférence annuelle de l'Association pour la recherche pédagogique de Hong Kong, novembre, Hong Kong Baptist University, Hong Kong.
- . 1998b. « The meaning of relevance education and the efficacy of vocational education in rural China » [L'importance d'une éducation pertinente et l'efficacité de l'enseignement professionnel en Chine rurale]. Exposé présenté à la 42^e conférence annuelle de la Comparative and International Education Society (Association d'éducation comparée et internationale), mars, Buffalo, New York.
- Ma, S. Y. ; Xu, R. Z. 1996. « Minban jiaoshi daiyu jidai tigao » [Il faut augmenter d'urgence le salaire des éducateurs communautaires]. *Renmin jiaoyu* (Pékin), n° 3, p. 20-23. [En chinois.]
- Ministry of Education, People's Republic of China. 1998. *Educational development in China* [Le développement de l'éducation en Chine]. Pékin, Ministry of Education.
- Pepper, S. 1995. « Regaining the initiative for education reform and development » [Reprendre l'initiative de la réforme et du développement de l'éducation]. Dans : Lo, C. K. ; Pepper, S. ; Tsui, K. Y. (dir. publ.). *China review* 1995. Hong Kong, Chinese University Press, p. 18.1-18.49.
- Renmin ribao* [Le quotidien du peuple], Pékin.
- Tai, W. S. ; Cheng, Y. C. 1994. « The job characteristics of secondary school teachers » [Caractéristiques professionnelles des professeurs du secondaire]. *Hong Kong educational research journal* (Hong Kong), vol. 9, n° 1, p. 77-86.
- Tao, R. ; Zhao, G. Q. (dir. publ.). 1994. *Zhongguo jiaoshi baike quanshu* [Encyclopédie des enseignants en Chine]. Pékin, Zhongguo guoji guangbo chubanshe. [En chinois.]

- Tatto, M. T. 1997. « Limits and constraints to effective teacher education » [Limites et contraintes d'une formation enseignante efficace]. Dans : Cummings, W. K. ; McGinn, N. F. (dir. publ.). *International handbook of education and development : preparing schools, students and nations for the twenty-first century*. Oxford, Pergamon, p. 213-230.
- Tsang, W. K. 1992. *The class structure in Hong Kong* [La structure de classes à Hong Kong]. Hong Kong, Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies at the Chinese University of Hong Kong. (Occasional Paper n° 17.)
- . 1997. *Cong paichixing jingying zhuyi dao fengxing jingying zhuyi : xianggang jiunian qiangpo jiaoyu fazhan de shenceng jiegou* [De l'élitisme exclusif à l'élitisme ségrégatif : la structure latente du développement de la scolarité obligatoire de neuf ans à Hong Kong]. Hong Kong, Hong Kong Institute of Educational Research at the Chinese University of Hong Kong. (Education Policy Studies Series Occasional Paper n° 11.) [En chinois.]
- Verspoor, A. 1989. *Pathways to change : improving the quality of education in developing countries* [Les voies du changement : améliorer la qualité de l'éducation dans les pays en développement]. Washington, D. C., Banque mondiale. (Discussion Paper n° 53.)
- Wong, K. C. ; Li, K. K. 1995. « Teacher turnover and turnover intentions in Hong Kong aided secondary schools » [Rotation et intentions de rotation du personnel enseignant dans les établissements d'enseignement secondaire subventionnés de Hong Kong]. *Hong Kong educational research journal* (Hong Kong), vol. 10, n° 1, p. 36-46.
- Xie, A. B. ; Tan, S. H. 1997. *Quanguo yiwu jiaoyu xuesheng zhiliang diaocha yu baogao* [Enquête et rapport sur le niveau des élèves dans le cadre de la scolarité nationale obligatoire]. Shanghai, Huadong shifan daxue chubanshe. [En chinois.]
- Yang, D. G. ; Yan, K. L. 1997. *Zhongguo dangdai daxuesheng jiazhiguan yanjiu* [Étude sur les valeurs des étudiants de l'université dans la Chine contemporaine]. Shanghai, Shanghai jiaoyu chubanshe. [En chinois.]
- Zhang, H. J. ; Ma, S. Y. 1996. « Guanyu nongcun pingqiong diqu jiaoshi wenti de sikao » [Réflexion sur les problèmes des enseignants dans les zones rurales pauvres]. *Renmin jiaoyu* [L'éducation du peuple] (Pékin), n° 1, p. 10-12. [En chinois.]
- Zhao, A. H. 1998. « Lun jiaoshi de gongzuo jijixing » [De l'enthousiasme dans le travail enseignant]. Dans : Bi, J. G. (dir. publ.). *Zhongguo jiaoyu gaige yu fazhan lunwenxuan* [Essais sur la réforme et le développement de l'éducation en Chine]. Pékin, Guangming Ribao chubanshe, p. 944-945. [En chinois.]
- ZJSF — Zhonghua renmin gongheguo jiaoshifa [Loi sur les enseignants de la République populaire de Chine]. 1993. Dans : Sun, W. Z. (dir. publ.). 1998. *Zhonghua renmin gongheguo jiaoyu falu fagui quanshu* [Recueil complet des lois et règlements de la République populaire de Chine relatifs à l'éducation]. Pékin, Zhongguo falu nianjian chubanshe, p. 7-10. [En chinois.]

LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

D'AGENTS DE LA RÉFORME

À SUJETS DU CHANGEMENT :

LES CARREFOURS

DE L'ENSEIGNEMENT

EN AMÉRIQUE LATINE

Rosa María Torres

Introduction

Reconnaître la nécessité d'un « changement dans le domaine de l'éducation » remonte à aussi loin que reconnaître le « rôle clé » des enseignants¹ dans ce changement. Cependant, comme le montrent certaines études, et chacun peut l'observer, plusieurs décennies de *réforme* de l'éducation ont abouti à un résultat très mitigé en termes de *changement*² concret. Les vieux réflexes en matière d'éducation, d'enseignement et d'apprentissage jouissent toujours d'une excellente vigueur. Cela s'explique sans doute en grande partie par le peu d'attention accordée au second élément de cette équation, à savoir le « rôle clé » des enseignants dans ce changement.

Le thème du « défi de l'enseignant » figure dans tout rapport sur l'éducation qui se respecte, et on a toujours reconnu qu'il est généralement le point le plus faible des efforts successifs de réforme. Même les propositions les plus élaborées finissent

Langue originale : espagnol

Rosa María Torres (Équateur)

Pédagogue, linguiste et journaliste spécialisée en éducation. Travaille actuellement à l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE-UNESCO), à Buenos Aires. Les idées exprimées ici n'engagent que son auteur. Courrier électronique : rmtorres@fibertel.com.ar

par ignorer ce qui devrait pourtant constituer aujourd'hui un lieu commun : qui veut changer l'éducation doit travailler *avec* les enseignants et non *contre* eux ou derrière leur dos. Il faut les considérer non seulement comme des agents de la réforme, mais aussi comme des alliés et comme des acteurs du changement. Sans qualité de l'enseignement, il n'est point d'éducation de qualité, et sans professionnels autonomes, point d'autonomie scolaire viable.

Le « nouveau rôle de l'enseignant » et le « nouveau modèle scolaire » que préconisent les réformes modernes présupposent des professionnels — c'est-à-dire des enseignants bien rémunérés, bien préparés, doués d'une capacité et d'une volonté de continuer à apprendre, motivés, fiers de leur travail et responsables devant leurs élèves, les parents d'élèves et la société. Un professionnalisme de cette nature revêt une importance particulière dans le cadre des processus de décentralisation et d'autonomie scolaire qui ont connu un essor au cours des années 90. L'autonomie scolaire sans l'autonomie professionnelle des enseignants n'a pas de sens et mènerait à coup sûr à aggraver les insuffisances des systèmes scolaires et à y creuser les inégalités, ce qui irait à l'encontre des objectifs que se proposent d'atteindre les politiques actuelles de l'éducation.

À la charnière des deux millénaires, l'enseignant est un être appauvri qui ne connaît plus les mêmes prestige, respect et statut social dont il jouissait au milieu du siècle. Or on surveille et on attend beaucoup plus qu'on ne le faisait à l'époque de cet enseignant aux prises avec une tâche bien plus complexe qu'auparavant. En l'absence de la volonté ou des conditions indispensables à un bond en avant, ses conditions de travail se sont détériorées et celles de sa formation³ ont stagné. Ces dernières années, de nombreux enseignants ont abandonné leur carrière, exclus par un système scolaire incapable de les motiver ni de les retenir. L'embauche d'éducateurs inexpérimentés — sans formation ou presque, ils constituent une main-d'œuvre bon marché et moins exigeante — est devenue pratique courante dans les systèmes scolaires de beaucoup de pays en développement, et en Amérique latine en particulier. Le fossé qui sépare l'enseignant dont a besoin le XXI^e siècle et l'enseignant dont disposait la fin du XX^e est énorme. Il est donc plus que temps d'investir dans les enseignants, non pas seulement par souci d'équité mais parce que ces derniers ont un rôle crucial à jouer dans toute stratégie de développement humain.

Dans le cadre de la dernière vague de réformes en éducation, on a lancé des politiques visant à améliorer la situation des enseignants ainsi que leur formation. Ces politiques sont cependant encore loin de répondre à l'ampleur et au degré de complexité et d'urgence de la question, et cela non seulement du point de vue de la salle de classe ou de celui de l'institution scolaire, mais encore en regard de la possibilité même de gérer les systèmes scolaires. De fait, l'absence de concordance entre les réformes et les enseignants, entre les ministères de l'éducation et les associations d'enseignants, est devenue la norme dans la région. Elle a donné lieu à des conflits ouverts⁴ et prolongés dans la plupart des pays.

Réforme de l'éducation et enseignants

LA RÉFORME CLASSIQUE :

UNE RÉFORME SANS PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS

La réforme de l'éducation se distingue traditionnellement dans la région par une série de traits plus ou moins reconnaissables : il s'agit de réformes réalisées « depuis l'extérieur » et « depuis le haut », de réformes élitistes, technocratiques, homogénéisantes, sectorielles et pensées à partir de l'offre scolaire, partielles et manquant d'une perspective systémique, sporadiques, inachevées. Un trait perpétuel a été le manque d'intérêt pour le débat sur la question des enseignants et son ajournement incessant, ainsi que l'absence de participation de ces derniers au contenu et aux stratégies des réformes (Villegas-Reimers et Reimers, 1996 ; Torres, 1996a, 1996b, 1997, 1999b, 1999c).

À ce sujet, les réformes classiques se sont caractérisées par :

- La priorité accordée à l'investissement dans les *choses* (infrastructure, équipement, manuels scolaires, technologie éducative) plutôt que dans les *personnes* (notamment la formation et la satisfaction des besoins en enseignants).
- Un profond dualisme pour ce qui touche à la question enseignante : valorisation des enseignants sur le papier, négligence et méfiance dans la pratique ; enseignants considérés comme principaux responsables de la « détérioration » de la qualité de l'éducation et, en même temps, comme sauveurs et principaux responsables de l'amélioration de cette qualité, comme obstacle et en même temps comme protagonistes du changement en éducation, etc.
- Des enseignants considérés comme les exécutants obligés de la réforme, mais qui, bien qu'amenés à réaliser les changements et à accepter en premier lieu de se transformer eux-mêmes, voient leur point de vue et leurs souhaits ignorés.
- Une formation des enseignants perçue comme : un impératif de (l'application de) la réforme plutôt que comme un besoin (de perfectionnement professionnel) des enseignants, en d'autres termes, une formation pensée comme utilitaire et *ad hoc*, sans qu'il n'y ait de lien entre la formation préparatoire initiale et la formation en cours de carrière ; une activité qui se mène, et même qui se planifie à la fin, quand le train de réformes est prêt ou déjà lancé ; une intervention destinée à redresser le cap et à réaménager, quitte à mettre toujours en échec le savoir de l'enseignant, sa validité et sa légitimité.
- Des politiques et des mesures partielles plutôt qu'intégrales (salaires, conditions de travail, formation, carrière, prestige et respect de la part de la société), capables de renverser le « problème de l'enseignant » et de restituer les enseignants professionnellement et socialement, conformément au profil et à la fonction qu'exigent les réformes elles-mêmes.

Ces faiblesses, ainsi que d'autres, ont été reconnues par le passé, généralement *a posteriori*, même par ceux qui ont présidé aux processus de réforme. Pourtant, à l'évidence, on n'en a tiré aucune leçon, puisqu'elles se répètent dans le cycle suivant⁵. Quoi qu'il en soit, il est clair que la difficulté ne vient pas d'un manque d'in-

formation ou de connaissances. Sa résolution passe au contraire par des facteurs d'un autre ordre, directement politiques et idéologiques, ainsi que financiers.

LES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ANNÉES 90

Les réformes de l'éducation dans les années 90, particulièrement en Amérique latine, ont été marquées par une série d'éléments, dont les suivants (Torres, 1999b, 2000b) :

- *La priorité à l'éducation de base*, conformément aux engagements internationaux pris lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990). Cependant, la « vision élargie » de l'éducation de base proposée à Jomtien — satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux des enfants, des jeunes et des adultes tout au long de la vie, au sein et en dehors du système scolaire — n'est pas parvenue à se réaliser ; l'éducation de base a été assimilée à l'éducation de l'enfant, à l'enseignement à l'école et à l'enseignement primaire, et l'on a augmenté le nombre d'années de scolarité obligatoire (dans la majorité des pays, on a ajouté trois années à une scolarité primaire qui en comptait généralement six ou sept).
- *La qualité et l'équité comme objectifs de la réforme*. Le genre de qualité qui a été imposé est celui qui associe la qualité, d'une part, et l'efficacité et le rendement scolaire, d'autre part. On a reconnu que l'équité s'applique non pas seulement à l'accès, mais aussi à la qualité, et que l'offre d'éducation doit être différenciée et adaptée aux différents groupes auxquels elle s'adresse, si l'on souhaite obtenir des résultats homogènes. À cet égard, les politiques axées sur la lutte contre la pauvreté, les programmes compensatoires, de discrimination vertueuse, au profit des franges les plus défavorisées connurent un essor, de même que l'application de politiques d'assistance scolaire (alimentation, santé, etc.) pour pallier les effets de la pauvreté sur la scolarité et l'apprentissage.
- *La décentralisation, l'autonomie de l'institution scolaire*, axes de la réforme de l'éducation, et le lancement de projets éducatifs dans le cadre des établissements. L'orientation, la qualité et l'ampleur des processus de décentralisation et d'autonomie ont beaucoup varié dans divers pays, mais ce sont généralement les aspects administratifs qui ont été privilégiés. Il reste beaucoup à accomplir en matière de renforcement de l'autonomie professionnelle des équipes enseignantes.
- *Une plus forte présence des parents d'élèves et de la collectivité* auprès de l'institution scolaire (« participation communautaire », « gestion communautaire », « autogestion scolaire ») avec deux objectifs précis : une plus grande contribution financière de la collectivité sur le plan local et un plus grand regard de celle-ci sur l'école et sur les enseignants en particulier. Les attributions de ces instances « communautaires » englobent des questions aussi diverses que l'achat de biens, le choix des directeurs, le suivi de l'assistance pédagogique, le paiement des salaires et les décisions relatives aux mesures incitatives, ainsi que la participation à l'élaboration du projet éducatif de l'établissement.

- *La priorité accordée aux aspects administratifs de la réforme* (dans le contexte plus large de la réforme administrative de l'État et du nouveau modèle public de gestion) tant sur les plans central et intermédiaire que sur celui de l'établissement scolaire. La réforme administrative est perçue comme une condition première et nécessaire de la réforme dans d'autres domaines (programmes scolaires, pédagogie). La notion de « gestion », sur les différents plans, a été fondamentalement associée au domaine administratif, et la « formation à la gestion » l'a été à l'acquisition de compétences en gestion.
- *Les réformes des programmes d'enseignement axées sur l'acquisition de compétences* (savoir et savoir-faire), la formation sur les valeurs et la notion d'« apprendre à apprendre », dont quelques caractéristiques assez générales sont les suivantes : intégration des programmes scolaires en domaines ; ajout de nouveaux domaines ou disciplines (comme, par exemple, l'enseignement technologique et la généralisation de l'étude des langues étrangères dans l'éducation de base) ; axes ou thèmes « transversaux » autour d'une idée centrale dans la conception des programmes d'enseignement ; constructivisme — dans ses diverses interprétations et variantes — comme courant épistémologique et pédagogique dominant.
- *L'évaluation des résultats et le compte rendu d'information* par l'institution et par le système scolaire aux parents d'élèves et à la société. Dans ce schéma, l'évaluation des progrès scolaires fondée sur des indices normalisés a gagné du terrain (surtout dans deux domaines fondamentaux : la langue et les mathématiques), de même que l'implantation de systèmes ou mécanismes nationaux d'évaluation, ainsi que les mécanismes d'information publique dans certains pays.
- *L'allongement du temps de scolarisation*, variable clé pour améliorer l'éducation : davantage d'années d'étude (allongement de la période de scolarité obligatoire) ; davantage de jours de classe dans l'année (en prenant comme référence le nombre de jours de classe dans les pays industrialisés) ; davantage de temps passé à l'école dans la journée (tendance au retour à la journée scolaire complète) et davantage de temps d'étude à la maison (devoirs).
- *L'approvisionnement en manuels scolaires* et la promotion des documents d'autodidaxie.
- *L'encouragement des technologies modernes*, comme autant de ressources d'enseignement et d'instruments complémentaires au travail de l'enseignant ou s'y substituant ; encouragement du téléenseignement, tant pour l'instruction scolaire que pour la formation des enseignants.
- *Renforcement de l'éducation bilingue interculturelle et de l'interculturalité* comme approche dans le contexte d'une plus grande attention et d'une plus grande visibilité de l'éducation chez les populations autochtones.

Pour en revenir à la question enseignante, le « problème de l'enseignant » a pris de l'importance comme sujet d'étude et comme débat public. On évoque à présent la revalorisation, la professionnalisation, l'autonomie et l'importance du rôle des enseignants. À ce sujet, on a appliqué, avec différents degrés d'intensité et de qualité, des mesures dans divers domaines, parmi lesquelles :

- *Des augmentations salariales* dans la plupart des pays, complétées par des formules incitatives fondées sur l'implication et le mérite⁶.
- *L'encouragement de la formation des enseignants en exercice* (en général sans lien avec leur formation initiale) pour la mise en place de la réforme, à l'aide de formules de formation à distance. On a adopté des stratégies de grande envergure et des schémas décentralisés ou tertiarisés (vente de services par les universités, les ONG, les entreprises privées, etc.). La tendance a été d'organiser deux circuits distincts de formation : l'un pour les directeurs et les superviseurs (plutôt dans une optique de gestion), l'autre pour les enseignants (dans ce cas, on a insisté sur les aspects pédagogiques et sur le contenu des programmes). La formation initiale attend encore sa réforme.
- *L'évaluation des performances des enseignants*, essentiellement au vu des résultats scolaires des élèves, et la promotion d'une politique salariale et de mécanismes incitatifs liés à ces performances.
- *La promotion d'instances et de mécanismes horizontaux* d'apprentissage, de travail et de coopération entre enseignants (espaces de rencontre, réseaux, etc.).

S'agissant des stratégies de la réforme, les mesures appliquées ont été :

- *Des politiques d'État, plus que de gouvernement*. L'une des caractéristiques des réformes des années 90 a été, d'une manière générale, leur plus grande longévité et le fait que leurs mécanismes ont parfois survécu à un gouvernement et même à des gouvernements de sensibilités différentes. Cela a permis, dans certains cas, un fait inédit en matière de réforme de l'éducation : la possibilité de la systématisation, de l'apprentissage et même de la rectification en cours de route.
- *Une réforme de grande portée, intégrale et progressive*. Prenant comme point de départ une critique du caractère inorganique et asystémique de la « réforme traditionnelle », diverses réformes des années 90 se sont conçues comme des réformes intégrales (qui concilient quantité et qualité, prennent en considération l'offre et la demande en matière d'éducation, s'adressent aux divers éléments — dans les domaines administratif, pédagogique, normatif, dans ceux du contenu des programmes et de l'organisation — et favorisent l'intersectorialité)⁷. De même, en partant de la critique faite aux « projets pilotes », les gouvernements et les organisations internationales sont convenus d'envisager de grandes stratégies de réformes reposant sur l'« apprentissage sur le tas » plutôt que sur l'expérimentation.
- *Le lancement et la diffusion d'innovations* comme éléments de la réforme et du rôle de l'État. Cet aspect s'est vu renforcé par les organisations internationales, qui ont assumé un rôle actif dans la recherche et dans la diffusion d'« expériences réussies » et de « meilleures pratiques », et qui ont cherché à offrir des modèles pratiques de référence pour la formulation de politiques et pour l'action.
- *La consultation et la recherche d'accords pour la validation de politiques* dans la plupart des pays, en présence de divers intervenants, dont les entrepreneurs, les ONG et l'Église. L'entrepreneur est apparu comme un « nouvel acteur » de premier plan et un partenaire crucial pour la réforme de l'éducation, et on

observe une forte poussée de la philanthropie (« entreprise responsable », « entreprise citoyenne ») dans le domaine de l'éducation. Les enseignants ont continué à être des acteurs relégués au second plan et à connaître une intégration purement formelle dans ces processus, tandis que se généralisait parmi eux l'aspiration à sortir de ce rôle, non seulement au sein des directions syndicales mais aussi au niveau de la base. Les mécanismes et les stratégies adoptés pour la consultation ont été de natures diverses, de même que les degrés de réussite, de légitimité et de cohérence des accords au fil du temps.

L'IMPOSSIBLE RENCONTRE ENTRE RÉFORME ET ENSEIGNANTS

Le fossé qui sépare les enseignants et la réforme, trait chronique de l'histoire de la réforme de l'éducation latino-américaine, s'est élargi au cours des années 90. Les motifs du malaise des enseignants sont multiples et, bien entendu, ils sont liés non pas à la seule politique de l'éducation, mais aussi à l'époque et au contexte plus large, national, régional et mondial. Certains aspects de ce malaise sont directement liés aux réformes de l'éducation, non seulement à leurs contenus et au programme chargé des propositions de changement, mais aussi tout particulièrement à la manière dont on a envisagé ces réformes et dont on a voulu les appliquer.

Dans une région à forte tradition syndicale parmi les enseignants, les processus de décentralisation ont impliqué, ont même été conçus aux fins de la cassure du pouvoir syndical, ce qui a abouti à une résistance prévisible de la part des organisations enseignantes. Celle-ci a eu lieu dans le cadre d'une critique et d'une opposition organisées, sur les plans national et régional, hostiles au modèle néolibéral et à ses manifestations les plus visibles dans la région : effacement de l'État et de son rôle, privatisations, flexibilité du travail, accroissement de la pauvreté, du chômage, des inégalités et de l'exclusion sociale⁸.

Les enseignants ont exprimé dans divers pays des insatisfactions, des inquiétudes et des craintes du même ordre, et qui ne portent plus seulement sur les salaires, source classique des mécontentements et des protestations. Il s'agit ici de la perte du sens de leur travail et de la vocation même de l'école. Au sein de l'établissement scolaire, règne un sentiment de confusion, de désordre et de chaos. Ce que l'on pense « en haut » être une stratégie progressive et porteuse de changement est perçu « en bas » comme simultané (« trop de changements en même temps »). Ce qui « en haut » est perçu comme systémique — même si on le planifie et qu'on l'exécute séparément, dans des services distincts (administration, programmes scolaires, formation des enseignants, manuels scolaires, etc.) ou même dans des instances ministérielles ou paraministérielles distinctes⁹ — se révèle souvent être dans la pratique, dans les écoles, un casse-tête composé de pièces qui ne s'emboîtent pas ou qui manquent. Quant à la fragmentation de la politique nationale de l'éducation, elle est traversée et nourrie de la fragmentation et du manque de coordination entre les organisations internationales, dont les projets se superposent bien souvent et se contredisent même parfois (Coraggio et Torres, 1997 ; Gajardo et de Andraca, 1997 ; Torres, 1999b, 1999c, 2000b)¹⁰.

Certains thèmes, certaines mesures des réformes qui ont eu lieu dans les années 90 ont été perçus par les enseignants comme étant particulièrement déstructurants et menaçants. Signalons : a) l'arrivée des technologies modernes, surtout de l'informatique, rarement accompagnée de la formation nécessaire, ni même de la moindre information aux enseignants, ce qui creuse le fossé des générations entre maîtres et élèves, et nourrit le fantasme de la disparition non seulement des enseignants mais aussi du système scolaire lui-même ; b) les schémas de participation et de gestion « communautaire » de l'école, dans sa version des années 90, qui sont perçus parmi les enseignants comme un élément de l'escalade des politiques néolibérales vers toujours plus de privatisation ; c) l'essor de l'évaluation des performances des enseignants (mesurées essentiellement à l'aune des résultats scolaires des élèves) et des mécanismes incitatifs liés à ces performances¹¹ ; d) l'importance croissante attribuée à la variable temps, variable cruciale et objet de conflit, qu'il s'agisse de son allongement (calendrier scolaire prolongé, journée scolaire complète, réduction de la durée des vacances scolaires et des récréations, obligations supplémentaires de formation ou de travail en équipe, etc., souvent sans révision du contrat de travail des enseignants) ou de son accélération (l'urgence des réformateurs se heurte aux rythmes des enseignants et de l'école) ; et e) l'insistance autour de questions telles que l'« accent mis sur l'apprentissage » ou le nouveau rôle de l'enseignant, « médiateur d'apprentissage », questions qui, faute d'une meilleure formulation et d'explications plus poussées en la matière, tendent à être comprises par les enseignants comme un « désintérêt pour l'enseignement », la mort de la pédagogie et la fin de leur rôle (Torres, 1999b, 1999c)¹².

C'est ainsi que nous avons vu se consolider les tendances défensives des enseignants, parfois en faveur de l'ancien modèle éducatif. Des dimensions de la vieille culture scolaire naguère contestées par les enseignants eux-mêmes, telles que la centralisation, la bureaucratisation et le manque d'autonomie, figurent maintenant au rang des « pertes », tant pour l'individu que pour le corps enseignant. Les nouveaux scénarios (décentralisation, autonomie scolaire, dynamisme de l'innovation et des formes horizontales de rencontres entre enseignants, évaluation des performances et comptes rendus d'information, etc.) ont très vite pris place, ce qui a rendu difficile pour tous — et pas seulement pour les enseignants — leur récupération comme possibilités, voire comme acquis, ou encore comme territoires à se disputer et à doter de sens.

Face aux nouvelles règles du jeu et grâce à certaines leçons tirées d'erreurs passées, les organisations d'enseignants perçoivent de plus en plus la nécessité de leur propre changement, qui suppose un rôle plus actif et des propositions propres à animer le débat sur l'éducation, à encourager le développement de la recherche, la communication et la diffusion, la formation et l'autoformation des enseignants. Dans nombre de pays, les organisations d'enseignants sont engagées dans la (ré)activation de mouvements pédagogiques, non seulement afin de cimenter leur dimension professionnelle, mais encore d'émettre leurs propres propositions éducatives et de les poser comme autant de solutions de rechange par rapport à celles faites par l'État et par rapport à la réforme « officielle ». L'idée d'un mouvement pédagogique

qui dépasse le champ de l'éducation et qui se constitue en mouvement imprègne les débats et l'action de diverses organisations d'enseignants ou de courants importants en leur sein.

Vers un nouveau professionnalisme des enseignants

L'idée qui définit comme professionnel celui qui possède un diplôme universitaire est fortement ancrée dans l'idéologie conventionnelle de l'éducation, et en particulier dans la culture du monde de l'enseignement, depuis la salle de classe jusqu'aux services ministériels. Cette notion est à la racine de l'attachement au mode de titularisation et du formalisme des offres de formation des enseignants, qu'il s'agisse de la formation initiale ou en cours d'exercice. La qualité et la pertinence de cette formation, ainsi que les autres conditions (de travail, de vie) exigées pour faire avancer le développement de l'enseignement, pris comme activité professionnelle, tendent à occuper une place secondaire dans les préoccupations au sujet de la professionnalisation¹³.

Quoi qu'il en soit, les compétences exigées des enseignants pour faire face aux demandes des sociétés modernes, aux desiderata des systèmes scolaires décentralisés et des institutions scolaires autonomes impliquent, à tout le moins, un professionnalisme compris comme maîtrise et compétence théorique et pratique dans un domaine précis de travail, l'autonomie professionnelle, et la capacité de prendre des décisions en connaissance de cause pour devancer les conséquences de ces décisions et pour que chacun puisse évaluer de manière critique ses propres actions (Burke, 1996).

On ne peut y parvenir en renforçant les conditions actuelles : titularisation considérée comme un but en soi, offre d'une foule de programmes et de cours de « remise à jour » ou de « perfectionnement », sans toucher aux autres conditions (salaires, conditions de travail, carrière enseignante, image sociale) qui ont une incidence sur l'embauche, le profil et les performances professionnelles de l'enseignant. Pour obtenir les enseignants que demande la révolution éducative dont dépend pour une grande part le développement à venir de nos pays, il faut mettre l'accent comme jamais auparavant sur l'enseignement, y consacrer un lourd investissement (politique, économique et social, individuel et collectif) et adopter de nouveaux paramètres en phase avec le nouveau modèle scolaire en gestation.

De fait, la réforme de l'école et la réforme des enseignants ont besoin l'une de l'autre. Le modèle scolaire que nous connaissons (organisation, aménagement du temps et de l'espace, conceptions dominantes en matière de programmes scolaires, de pédagogie, d'évaluation, etc.) est conçu pour un enseignant subordonné, passif, courroie de transmission, instructeur, un enseignant qui transmet ce qu'il reçoit, réagit à des ordres et à des règlements, accomplit une tâche machinale, routinière, à laquelle il n'adhère pas, confiné à vie et en solitaire dans une salle de classe ou dans une école, privé de contacts avec ses pairs, de droit à la participation ou à la consultation, se formant en permanence, mais dépendant, pour apprendre, d'offres et de dynamiques extérieures. Ce modèle-là est incompatible avec l'autonomie sco-

laire et le développement de l'enseignement entendu comme une activité professionnelle. Parce que, il faut le rappeler, on forge sa compétence professionnelle non seulement en étudiant, mais aussi, fondamentalement, sur le lieu de travail et par l'exercice même de sa profession.

Le perfectionnement professionnel de l'enseignant implique alors des interventions convergentes sur plusieurs fronts, et tous les acteurs de la société y ont leur responsabilité. Assurer la volonté (vouloir faire), les compétences (savoir faire) et les conditions (pouvoir faire) pour que les enseignants puissent accomplir efficacement leur mission et s'en responsabiliser implique des défis et un travail aussi bien pour l'État et la société que pour les organisations d'enseignants et les enseignants pris individuellement (voir tableau 1).

VERS UNE NOUVELLE REPRÉSENTATION SOCIALE DES ENSEIGNANTS ET DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

La voie vers une nouvelle représentation sociale des enseignants et de la mission enseignante suppose en premier lieu un comportement enseignant, individuel et collectif, à même de restaurer la sympathie et le respect de la société à l'endroit de ceux qui enseignent, et envers leur mission et leur cause. Mais cela implique également d'avoir des politiques et des stratégies délibérées et cohérentes d'information, de communication, de débat et d'enseignement public, ainsi que de formation des enseignants, pensées pour démanteler les stéréotypes, nouveaux ou anciens, et pour donner une nouvelle image des enseignants comme citoyens, professionnels, acteurs et alliés du changement en matière d'éducation, à une nouvelle époque et pour un nouveau paradigme de l'éducation.

De l'enseignant-obstacle à l'enseignant-solution

Dans l'optique des artisans des réformes, les enseignants constituent une difficulté, un obstacle, un casse-tête. Ce groupe humain nombreux (c'est le plus fort contingent d'employés de l'État) absorbe une part extrêmement importante du budget de l'éducation (entre 90 et 95%) et laisse ainsi une faible marge aux investissements destinés à l'amélioration du système et à l'innovation, ce qui oblige à recourir à des prêts internationaux, seule source d'argent frais pour moderniser le système. Ils constituent le principal goulet d'étranglement au changement dans l'éducation. Le cercle vicieux est difficile à rompre : bas salaires qu'il est impossible d'augmenter substantiellement alors que c'est là la principale revendication des associations d'enseignants ; bas salaires qui à la fois révèlent et renforcent la modestie du statut social de la profession, ainsi que les profils de ceux qui y aspirent ; formation enseignante qui finit par être compensatoire, étant donné le faible niveau de départ, et dont la modernisation dépend de formateurs formés à la vieille école et selon l'ancienne formation des enseignants. Enfin, le domaine enseignant ne présente pas de solutions de rechange faciles, chiffrables ni viables à court ou à moyen terme, et en tout cas pas à un moment où le changement est urgent.

TABLEAU 1. Le professionnalisme enseignant : une responsabilité partagée

	État	Société civile	Enseignants	Org. d'enseignants
■ Reconnaître que les enseignants doivent être les sujets du développement et des acteurs clés dans la concertation en faveur du changement en matière d'éducation.	✓	✓	✓	✓
■ Assurer les conditions (matérielles, d'organisation, de connaissances, affectives, symboliques) pour faire de l'enseignement une activité qui attire et qui soit susceptible de retenir les meilleures ressources humaines. Donner la priorité aux conditions (objectives et subjectives) pour que les enseignants aient accès à une formation permanente, intégrale et de qualité, aussi bien avant d'entrer en exercice qu'en cours de carrière.	✓	✓	✓	✓
■ Valoriser le travail de l'enseignant, chargé d'une mission hautement complexe, qui appelle la responsabilité en matière pédagogique, éthique et sociale, et qui est socialement très productive. Reconnaître, dans le même temps, que cette tâche exige une collaboration active et un soutien des autres parties prenantes du processus éducatif. Comme toute activité sociale, l'enseignement doit se nourrir de commentaires, de suggestions, de critiques et d'évaluations sur sa conduite.	✓	✓	✓	✓
■ Redonner à l'institution scolaire sa fonction primordiale, qui est l'enseignement et l'apprentissage, la démocratisation des connaissances, l'intégration et la transformation sociales, l'éveil et le développement des facultés des élèves, qui doivent apprendre à apprendre et prendre goût à l'apprentissage. C'est là le contexte institutionnel pour l'exercice et le développement de l'enseignement comme activité professionnelle.	✓	✓	✓	✓
■ Intégrer un concept complexe de gestion de l'éducation et d'autonomie scolaire qui articule (dans la prise de décisions, dans la formation des enseignants, dans la gestion de l'école) les aspects organisationnels, administratifs, scolaires et pédagogiques. À cet effet, il est indispensable de restaurer la place centrale de la pédagogie dans l'élaboration des politiques de l'éducation et dans la participation sociale en matière éducative.	✓	✓	✓	✓
■ Reconnaître que l'apprentissage permanent est une nécessité pour tous et une responsabilité incombant à la société tout entière.	✓	✓	✓	✓
■ S'ouvrir au changement, qui est une dimension inhérente et permanente de l'éducation, en s'engageant en premier lieu dans le changement de soi-même. Encourager l'innovation et développer la capacité d'innover et de gérer efficacement les innovations.	✓	✓	✓	✓
■ Assurer et exiger la qualité, la transparence, la responsabilité vis-à-vis des résultats et rendre compte à tous les niveaux, depuis l'école jusqu'aux instances décidant des politiques de l'éducation aux niveaux national et international.	✓	✓	✓	✓
■ Que chacun, depuis le lieu où il se trouve et à son niveau de responsabilité, s'engage pleinement dans l'éducation, en vue de parvenir à une éducation équitable et de qualité pour tous, et qui soit axée sur l'acquisition de connaissances pertinentes et socialement utiles.	✓	✓	✓	✓
■ Respecter et faire respecter les accords et les engagements nationaux et internationaux relatifs à l'éducation (objectifs, délais, budgets), et en particulier aux enseignants.	✓	✓	✓	✓

Le « problème » enseignant touche aussi les organisations d'enseignants, qui sont généralement à caractère corporatiste (préoccupées uniquement par les revendications salariales de leurs membres et non par l'intérêt général ni par l'amélioration de l'éducation) ; politisées et marquées par des idéologies (liées à des partis et à des intérêts politiques et attardées en termes idéologiques) ; intransigeantes (guère disposées au dialogue ou à la négociation) ; non représentatives (les syndicats ne représentent pas l'opinion des enseignants, d'où la nécessité de faire la distinction entre enseignants et organisations enseignantes)¹⁴ ; opposées au changement (au changement en général et au changement dans l'éducation en particulier) ; tendancieuses (elles exagèrent les faiblesses de la politique du gouvernement et en taisent les aspects positifs).

L'image négative des gens de l'enseignement et de leurs organisations s'est affirmée et généralisée ces dernières années. Le « problème de l'éducation » lui-même a fini par être attribué aux enseignants, perçus de surcroît comme un problème, et à leur lieu d'action immédiat : l'école. Ce qui demeure une zone d'ombre pour l'opinion publique (et même dans une large mesure pour les enseignants eux-mêmes), c'est le caractère systémique du système scolaire et des politiques de l'éducation, ainsi que la responsabilité qu'ont, aussi bien sur « la perte » que sur « l'amélioration » de la qualité, l'État et la société, et en particulier ceux qui définissent et conduisent les politiques de l'éducation sur les plans national et international.

L'image négative des enseignants est partielle et injuste pour nombre d'entre eux et pour la profession dans son ensemble, et inefficace du point de vue de l'objectif : faire en sorte qu'on parvienne à une éducation de qualité pour tous. Elle est *partielle* parce que les enseignants constituent une réalité complexe et contradictoire, qui les rend en même temps victimes et complices, en partie du problème et en partie de sa résolution. Elle est *injuste* parce qu'il est toujours abusif de généraliser ; parce que la situation des enseignants est l'aboutissement de décisions et de politiques (actives et passives) adoptées au cours de nombreuses décennies ; parce que les enseignants ne sont qu'une pièce de l'engrenage scolaire, qui fait lui-même partie d'un engrenage social plus grand ; parce que l'enseignement est un travail complexe et à haute responsabilité, mal compris et mal apprécié par la société ; parce qu'enseigner et faire aboutir des apprentissages à l'heure actuelle et dans les conditions concrètes dans lesquelles travaillent la majorité des enseignants, et dans lesquelles s'efforcent d'apprendre la plupart des enfants et des jeunes, est parfois un acte héroïque au quotidien. Enfin, l'image négative est *inefficace* parce que l'éducation et le changement éducatif doivent être faits, en fin de compte, avec les enseignants présents dans les conditions actuelles. Personne n'est disposé à s'impliquer quand, au lieu d'une tape d'encouragement sur l'épaule, il reçoit un coup de bâton.

Ce que l'éducation d'un pays est capable d'accomplir dépend pour une bonne part de ses enseignants et de ce qu'ils peuvent ou sont disposés à faire. Adopter une telle perspective suppose qu'on comprenne le « diagnostic » en matière d'éducation non seulement comme un catalogue de ce qui manque — voir les listes classiques de lacunes auxquelles nous a habitués la mentalité bureaucratique et technocratique dans le domaine de l'éducation — mais, surtout, comme un inventaire de ce qui

existe et de ce qui est possible : voilà le vrai point de départ pour l'action, la mobilisation et le changement.

De facteurs de production à sujets

Habituellement, on considère les enseignants comme un facteur de production parmi d'autres dans le secteur de l'éducation, en concurrence (au moment d'obtenir des ressources, de l'attention, du temps) avec l'infrastructure, la technologie éducative, les manuels scolaires, etc. Cette tendance s'est confirmée récemment, dans le cadre de schémas de rapports de coûts à bénéfices appliqués à la politique de l'éducation et avec les recommandations émises par la Banque mondiale en faveur de l'amélioration de l'enseignement primaire dans les pays en développement. Des neuf facteurs de production mentionnés par la Banque mondiale comme ingrédients de qualité, les enseignants — leur savoir, leur expérience et leur salaire — figurent respectivement en cinquième, sixième et huitième places dans les priorités¹⁵. D'où la recommandation faite aux gouvernements de donner la priorité à l'investissement à d'autres facteurs de production, ceux qui apparaissent en tête de liste, en particulier l'allongement de la durée de la scolarisation, l'approvisionnement des écoles en manuels scolaires — sur lesquels on compte pour compenser les carences de la formation des enseignants — et le lancement de programmes courts de formation des maîtres en exercice, à l'aide de formules de téléenseignement (Lockheed et Verspoor, 1991 ; Banque mondiale, 1995).

À l'évidence, les enseignants ne peuvent être placés sur le même plan que les autres « facteurs de production » du secteur scolaire. Ce sont des personnes, des sujets porteurs de savoirs, d'expériences, de volontés, de sensibilités, de valeurs, qui ont une incidence directe et déterminante sur la nature de ce qui est enseigné et sur la manière de l'enseigner et de l'évaluer, c'est-à-dire sur les programmes scolaires et la pédagogie à proprement parler, qui sont les choses réellement importantes. En outre, les facteurs de production auxquels on a recours et la manière de les employer dans le processus d'enseignement et d'apprentissage dépendent en grande partie des choix de chaque enseignant. L'Amérique latine a accumulé une riche expérience d'échecs quand elle a essayé des mesures en apparence simples et salvatrices (distribution de matériel de lecture, livres et manuels, installation d'ordinateurs, allongement du temps d'étude, etc.) sans tenir compte des enseignants.

De fait, la priorité donnée à l'investissement dans ceux qui enseignent comme moyen d'améliorer la qualité de l'éducation va de plus en plus de soi pour les parents d'élèves et pour la société elle-même. C'est ce que révèlent plusieurs sondages d'opinion réalisés auprès de parents habitant divers pays tout au long de la décennie passée.

D'agents de la réforme de l'enseignement à sujets du changement en éducation

Deux questions se posent ici : la distinction entre réforme et changement en éducation d'une part et, d'autre part, entre *agents* et *sujets*.

Réforme et changement. Traditionnellement, la *réforme* et le *changement* en éducation sont imbriqués et ils ont même tendance à être considérés comme étant une seule et même chose : le changement (la réforme) est positif en soi, il n'est de changement que par la réforme, la réforme (la proposition, le règlement, le document, le plan) doit se traduire par un changement tangible (dans la réalité, à l'école, dans la salle de classe). Ainsi, on comprend pourquoi les réformes manquent d'une stratégie publique et spécialement conçue en matière d'information, de communication ou de persuasion — et *a fortiori* de débat — visant à expliquer pourquoi les changements proposés sont nécessaires, en quoi ils doivent consister et comment on doit les mener à bien (en espérant que l'annonce de la réforme soit bien accueillie et soutenue par la société civile, dont les enseignants) ; on comprend pourquoi toute critique ou résistance à la réforme (de la part des enseignants ou de n'importe quel autre secteur) a été comprise non pas comme une opposition à une proposition de réforme en particulier, mais bien comme une opposition au changement, au progrès, à la modernité.

Cependant, toutes les réformes ne sont pas la traduction de changements et tous les changements ne sont pas le résultat de réformes. Le changement se produit quand on opère avec indépendance vis-à-vis de la réforme (ou quand il est motivé par celle-ci, mais dans un autre sens, voire dans le sens opposé). Même s'ils sont souvent imperceptibles ou insignifiants pour qui propose ou étudie les changements en matière d'éducation, les systèmes d'enseignement et les institutions éducatives se transforment, de fait, en permanence, indépendamment des propositions sporadiques de changement dirigées depuis le haut (réforme). Ces changements « spontanés » — qui découlent de la dynamique même des institutions en interaction avec le milieu, de l'initiative des enseignants et d'autres acteurs du monde de l'éducation visant à se conformer aux besoins et aux possibilités de chaque contexte et de chaque moment, aux progrès du savoir et de la technologie et à l'apprentissage venant de l'expérience personnelle de chacun — sont ce qu'on reconnaît d'une manière générale comme étant des *innovations* (Torres, 2000a).

Agents et sujets. Le schéma classique de la réforme a rendu naturelle la dissociation entre *réformateurs* (*sujets* qui savent, pensent, proposent et prennent des décisions, depuis le haut) et *enseignants* (*agents* chargés d'exécuter celles-ci, les seuls qu'on évalue et par conséquent les seuls à être tenus responsables). Cette relation de réformateurs à enseignants, ou relation de haut en bas, est une réplique, sur le plan de la politique de l'éducation, de la relation de maître à élève caractéristique du modèle scolaire conventionnel : celui qui *sait* n'a pas besoin d'apprendre, ni de consulter quiconque, ni encore de mettre ses idées à l'épreuve ou de les soumettre à un quelconque débat avec quelqu'un qui ne sait pas ou qui possède d'autres savoirs. Celui qui *ne sait pas* doit apprendre, se corriger et se laisser guider. Pour le premier, le changement est essentiellement un objectif unidirectionnel et externe, qui doit être accompli avec les autres. Une fois admis le bien-fondé et la qualité technique de la proposition de réforme, l'exécution de celle-ci — par les enseignants — apparaît comme un problème d'information et de formation, lesquelles sont nécessaires à une interprétation et à un traitement appropriés de la réforme. C'est ainsi qu'a été

instauré un mécanisme qui permet de conclure que, si la réforme connaît des difficultés, ces difficultés doivent être des problèmes d'exécution, jamais de diagnostic, de planification ni de conception.

Cette manière de penser et de mener la réforme, sévèrement remise en question, est en crise. Changer l'éducation implique de changer le modèle de réforme de l'éducation, de penser la réforme non comme un événement sporadique, mais bien comme un processus continu, de favoriser l'articulation entre réforme et innovation et le va-et-vient continu entre « haut » et « bas », d'intégrer la participation, la consultation et la concertation sociale comme autant d'ingrédients essentiels, de compter sur les enseignants non seulement comme exécutants mais encore en leur qualité d'interlocuteurs de la politique de l'éducation.

Penser le rôle des enseignants dans le changement en éducation, c'est penser ce rôle aussi bien par rapport à la réforme que par rapport à l'innovation et à l'articulation entre les deux. En effet, comme le montre l'expérience et comme on le reconnaît de plus en plus, ni le changement proposé et dirigé « d'en haut » (réforme) ni celui opéré « d'en bas » (innovation) ne sont efficaces en soi et séparément comme stratégies de changement effectif en matière d'éducation.

D'agents scolaires à citoyens

Les enseignants sont habituellement vus et traités (par les politiques de l'éducation, le système scolaire ou la société) sous une seule identité : celle d'individus qui enseignent, d'agents scolaires. Les multiples autres identités des enseignants — celles de personnes, d'hommes et de femmes, de travailleurs, de pères et mères de famille, d'habitants d'un quartier ou d'un village, de consommateurs, de citoyens ayant des devoirs et des droits — ne comptent pas.

La différenciation classique entre l'école et la collectivité, qui seraient deux entités séparées (on parle de « mettre en relation l'école et la collectivité »), a contribué à ranger l'identité enseignante dans la première, en ignorant que ses sujets aussi ont un domicile et appartiennent à une société, qu'ils ont des intérêts et des aspirations comme parents, voisins, électeurs, individus qui font partie de la société sur les plans local et, de manière plus large, national.

La notion même de formation des enseignants est enfermée dans la logique scolaire. La formation, qui commence le premier jour de classe pour s'achever avec le diplôme d'enseignant et qui se divise en deux principales catégories (formation initiale et formation en exercice), ne tient donc pas compte pour les enseignants de la réalité de l'« apprentissage tout au long de la vie » ni du poids du vécu familial et scolaire qu'il y a dans le bagage professionnel de tout enseignant. Pour toucher les enseignants et développer leur capital culturel, on pense à des institutions, à des programmes d'éducation, à des cours, des événements, des coffrets didactiques, des diplômes. On oublie qu'ils sont exposés quotidiennement à de nombreuses autres formes de socialisation, d'apprentissage et d'activités qui ne passent pas par leur qualité d'enseignant, telles que la vie de famille et la vie dans leur société, la participation citoyenne, la participation à divers groupes d'intérêt, l'accès aux moyens de communication et aux technologies d'information et de communication, etc. Ce

qu'un enseignant (ou une enseignante) ne peut accepter dans son rôle d'enseignant, il (ou elle) le comprendra et l'acceptera peut-être plus facilement dans son rôle de père ou de mère de famille. Un accès quotidien à la lecture du journal, voire à une adresse de courrier électronique et à l'Internet, serait probablement plus utile aux enseignants — pour qu'ils progressent en estime de soi, soient motivés pour apprendre, aient un contact avec le monde extérieur, soient sensibles et apprécient ce qui est différent, aient accès à la culture universelle, etc. — que ne le sont nombre de cours et de programmes sur lesquels on appose de manière formelle une étiquette de formation pour enseignants.

L'engagement des enseignants vis-à-vis de l'école et de la qualité de l'éducation ne découle pas seulement de leur identité d'agent scolaire. Leur engagement social envers la collectivité où ils vivent doit être compris au vu de l'implication et des activités des meilleurs. Cet élément — sensibilité sociale, solidarité, engagement politique — semble être une part importante de la motivation et de la capacité d'être créateur et d'innover¹⁶. Le lien entre l'*intérieur* et l'*extérieur* de l'école est de fait un sujet délicat de la politique de l'éducation et de la relation même entre artisans de la réforme et enseignants : les premiers insistent pour faire des enseignants des agents scolaires, aux rôles et à la participation limités au contexte scolaire, ou à la rigueur au contexte « communautaire » ; les enseignants, quant à eux, doivent supporter la tension entre leur identité scolaire et leur identité sociale, tiraillés entre la pédagogie et l'assistance sociale, entre l'école et une réalité « extérieure » qui ne l'est pas (puisqu'elle entre à l'école en même temps que les élèves et leurs parents, et avec les enseignants eux-mêmes) et qui ne se limite pas au contexte communautaire, et au sein de laquelle ils rencontrent autant d'obstacles que de motivations pour aller de l'avant et donner le meilleur d'eux-mêmes¹⁷.

D'adversaires à alliés

Le changement en éducation se fait *avec* les enseignants. Sans eux, il ne saurait s'accomplir, du moins tant que nous continuerons à penser en termes de systèmes scolaires où ce sont les personnes qui enseignent et non les machines. C'est aussi le cas des différentes formules d'éducation à distance, si l'on considère qu'un bon téléenseignement suppose toujours la présence de l'élément humain.

Des mécanismes jusqu'aux terminologies employées, la relation avec les enseignants a été régie par des schémas de guerre, accentués paradoxalement à des moments où on hissait les drapeaux du dialogue, du consensus et de la concertation. D'un bout à l'autre de la région, les enseignants expriment les mêmes états d'âme : découragement, scepticisme, doutes, incompréhension, dévalorisation, exclusion, égarement, exigence, harcèlement, menaces, culpabilité, tension, angoisse. De fait, l'aggravation de l'état de santé (physique et mental) des enseignants et la reconnaissance de l'existence de maladies professionnelles sont devenues, au cours des années 90, des thèmes centraux inscrits à l'ordre du jour et dans la plate-forme des syndicats d'enseignants, un objet d'étude et la matière de conflits judiciaires entre syndicats et gouvernements.

Les droits des enfants, largement diffusés dans la région, ont été habituellement conçus comme autant d'instruments pour protéger les enfants contre les adultes

— surtout à la maison et à l'école —, instruments qu'il revenait aux enseignants (ou aux adultes) d'enseigner à l'école. Il n'est donc pas surprenant que de nombreux enseignants se limitent à enseigner à leurs élèves à se contenter de réciter ces droits, auxquels ils ajoutent souvent une liste de devoirs de leur cru. Si l'objectif est de parvenir à une école amie des enfants, la logique voudrait qu'on recherche une alliance stratégique avec les enseignants et leurs organisations pour œuvrer ensemble à défendre les droits de l'enfant, à l'école et en dehors de l'école. Cela répond en toute logique non seulement à l'intérêt des enfants mais aussi à celui des enseignants, dans la mesure où le peu de considération et de respect que la société a pour leur travail est en grande partie à rapprocher du peu de considération et de respect que nos enfants reçoivent dans nos sociétés.

De même, au lieu d'aggraver la relation historique déjà difficile entre enseignants et parents d'élèves — comme on le fait à la faveur de certains schémas actuels de « gestion communautaire » de l'école, où on fait endosser aux parents d'élèves et à la collectivité un rôle de contrôle presque policier vis-à-vis des enseignants et de leur travail —, il est indispensable d'encourager de toutes parts une alliance entre enseignants et parents d'élèves, dans laquelle on puisse définir, bâtir et défendre des intérêts communs qui favorisent la qualité et l'équité en matière d'enseignement (Hargreaves, 1999).

Le dialogue, l'alliance, le consensus, la concertation sont des voies escarpées, raides, qui demandent beaucoup d'efforts et de temps. La difficulté est que la route large et goudronnée à une seule voie a prouvé qu'elle ne conduisait nulle part. Le changement en matière d'éducation est synonyme de changement culturel et de travail social, et à ce titre il exige une ample participation et une ample concertation entre les divers acteurs. La concertation implique qu'on reconnaisse l'autre, qu'on le respecte comme un être différent, qu'on recherche des points communs, qu'on négocie et qu'on cède, qu'on fixe un ordre du jour sans nier l'existence de conflits, mais au contraire en assumant ceux-ci et en les combattant (Tedesco, 1997).

L'État et les enseignants (ou les associations d'enseignants) sont deux acteurs clés de cette concertation, étant donné leur place centrale dans l'éducation, la polarisation historique de leurs positions dans cette région et les affrontements auxquels a donné lieu cette polarisation. Tant qu'on ne les reconnaît pas et qu'ils ne se comporteront pas comme des alliés dans le combat en faveur d'une éducation de qualité pour tous, la réforme et le changement en éducation continueront à être une utopie irréalisable.

Notes

1. Le terme « enseignant », l'expression « ceux qui enseignent » englobent ici les maîtres et les professeurs, les directeurs, les superviseurs et les inspecteurs scolaires.
2. Nous entendons par « réforme » l'ensemble des politiques conçues pour entraîner des changements dans le système d'enseignement — généralement en suivant le schéma classique centralisé et vertical « de haut en bas » —, indépendamment des noms que la réforme en question prend dans les divers pays où elle s'applique (*amélioration, modernisation, transformation*, etc.) et de sa complexité ou de son ampleur (changements

- partiels, superficiels, radicaux, etc.). Par « changement », nous entendons le changement effectif, qui peut être ou non un résultat de la réforme (par exemple, le changement résultant de l'innovation spontanée des acteurs, de la dynamique propre des établissements d'enseignement ou même de la résistance à la réforme ou des tentatives de l'adapter à chaque contexte ou à des conditions spécifiques).
3. Nous employons l'expression « formation des enseignants » pour désigner aussi bien leur formation préparatoire initiale que les diverses formules de formation en exercice.
 4. Le Mexique, la Colombie et la République dominicaine constituent aujourd'hui trois cas « atypiques ». Au Mexique, le Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE — Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), depuis longtemps associé au Parti révolutionnaire institutionnel (le PRI) au pouvoir, a signé en 1992 avec le gouvernement un accord national pour la modernisation de l'éducation de base, l'Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, qui prévoit des concessions et des engagements mutuels. En Colombie, à la différence de ce qu'on observe dans les autres pays d'Amérique latine, la Fédération colombienne des éducateurs (FECODE — Federación Colombiana de Educadores) a eu un rôle protagoniste dans l'élaboration de la loi nationale sur l'éducation. Elle défend cette loi et assume la réforme de l'éducation comme étant la sienne. En République dominicaine, l'Association dominicaine des professeurs (ADP — Asociación Dominicana de Profesores) a participé au processus de consultation et de définition du Plan décennal de l'éducation (Plan decenal de educación) au début des années 90, dans le cadre duquel le gouvernement et l'ADP ont signé le Pacte avec la patrie et sur l'avenir de l'éducation dominicaine (Pacto con la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana). Cependant, vers la fin de la décennie, il est devenu évident de part et d'autre que le pacte entre gouvernement et syndicat a vécu. L'ADP réclame aujourd'hui le retour à l'esprit et aux politiques définies dans le Plan décennal sur l'éducation (Loyo, 1997 ; Tiramonti, 1999 ; Torres, 1999b).
 5. Rares sont les réformes de l'éducation qui ont fait l'objet d'une systématisation et d'une évaluation. Dans les cas où ce sont les protagonistes mêmes de ces réformes qui s'y sont attachés, on peut trouver des mentions, voire des autocritiques, relatives à la « dette » contractée envers les enseignants. Cela est manifeste pour peu que l'on parcoure certaines des réformes des années 70 et 80. Dans les années 90, il faut souligner au moins deux cas de réformes lancées dans le monde hispanophone : ceux de l'Espagne et du Chili. Dans le cas de l'Espagne, affirment deux auteurs (dont l'un des principaux artisans et ex-directeur de la réforme) : « L'absence d'une participation large et effective du corps enseignant dans les étapes déterminantes du processus constitue à notre sens l'aspect le plus critiquable de la réforme de l'enseignement espagnole. Même s'il n'est pas le seul, cet aspect est sans doute à la racine du manque d'implication, de l'indifférence ou du rejet de la part de certains secteurs du corps enseignant à l'égard du nouveau cadre juridique et réglementaire » (Coll et Porlán, 1998, p. 24-27). Dans le cas du Chili, deux de leurs artisans affirment dans leur analyse que « l'annonce des réformes n'a pas généré de discours qui intègre les enseignants et les enseignantes comme acteurs et protagonistes de celles-ci », qu'une « partie importante de la profession enseignante est toujours dans une situation socio-affective de découragement et d'absence de perspectives » et que « la réforme a été un succès en cela qu'elle a donné lieu à de nouvelles pratiques dans les écoles, [mais] elle n'offre pas sur le plan "macro" un discours qui satisfasse la profession » (García Huidobro et Cox, 1999, p. 42-44).
 6. Ces augmentations ne sont pas parvenues à satisfaire les attentes des enseignants. Ils ont vu, ces vingt dernières années, se réduire considérablement leurs revenus et se détériorer

- leurs conditions de travail et d'existence. Les années 90 ont été le théâtre de grèves d'enseignants nombreuses et prolongées dans la plupart des pays, essentiellement motivées par des revendications salariales et l'exigence de l'augmentation du budget de l'éducation.
7. Cependant, les réformes des années 90 ont, pour une grande part, continué à être rattachées à la logique sectorielle, au seul système scolaire et au principe de l'offre.
 8. Un cas de confrontation ouverte, prolongée et de caractère nettement national et international est offert par l'Argentine. La « Carpa blanca » (le Chapiteau blanc), plantée en avril 1997 par la Confédération des travailleurs de l'éducation de la République argentine (CTERA) en face du Congrès de la Nation, est toujours là, trois ans après, symbole visible d'un différend public très médiatisé entre le Gouvernement et le Ministère de l'éducation d'une part et les enseignants d'autre part. Ces derniers réclament non seulement un budget plus important pour l'éducation mais encore l'abrogation de la nouvelle loi fédérale sur l'éducation (1993).
 9. Pour mener à bien les « Projets d'amélioration de la qualité de l'éducation », à l'aide de prêts et de conseils internationaux de la Banque mondiale et de la Banque interaméricaine de développement (BID), on a créé des unités d'exécution spéciales situées hors des ministères de l'éducation, ce qui a donné lieu à une plus grande fragmentation de la politique en matière d'éducation et à une division en deux (ou en plus de deux) ministères de l'éducation dans chaque pays : un classique et un « moderne », disposant de ressources « fraîches » et chargés de la réforme du système.
 10. À la charnière des deux siècles, l'Amérique latine et les Caraïbes sont traversées par trois initiatives internationales de réforme de l'éducation : i) le Projet principal d'éducation (PPE — Proyecto Principal de Educación) arrêté à Quito en 1991, d'envergure régionale, coordonné par l'UNESCO et qui se proposait trois objectifs pour l'an 2000 : l'accès universel à l'école primaire, l'éradication de l'illettrisme chez les adultes et l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation ; ii) l'Éducation pour tous, définie à Jomtien en 1990, d'envergure mondiale et lancée par l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et la Banque mondiale, qui se proposait des objectifs à l'horizon 2000 (essentiellement ceux du PPE, mais sous sa « vision élargie de l'éducation de base »), objectifs désormais repoussés à 2015 à la suite de l'évaluation de la décennie opérée au Forum mondial de l'Éducation pour tous (Dakar, avril 2000) ; et iii) le Plan d'accès universel à l'éducation pour l'an 2010, décidé lors du Sommet des Amériques convoqué à Miami en 1994 par le Président des États-Unis, Bill Clinton, et ratifié lors du sommet du même nom en 1998 à Santiago. Cette initiative, qui concerne l'hémisphère occidental, propose des objectifs pour les niveaux primaire, secondaire et supérieur. Avec à sa tête les États-Unis, elle est coordonnée par l'Argentine, le Chili et le Mexique. Y participent plusieurs organismes internationaux, régionaux et nationaux, dont les principaux sont l'Organisation des États américains (OEA), la Banque mondiale, la Banque interaméricaine de développement (BID) et l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID).
 11. Dans un seul cas (le Mexique), une telle évaluation a été arrêtée en consultation avec le syndicat. Au Chili, en Colombie et dans d'autres pays, la mesure n'a pu s'appliquer à ce jour, étant donné l'opposition des organisations d'enseignants, qui y voient une atteinte à leur dignité professionnelle et un mécanisme punitif et de surveillance destiné à légitimer les licenciements et les contrats temporaires.
 12. De fait, nous assistons à une banalisation des notions d'enseignant « efficace » et, en particulier, du rôle de « médiateur d'apprentissage », axe du nouveau visage professionnel enseignant. Tous l'évoquent, mais peu semblent décidés à réfléchir sur la manière dont

cette consigne est perçue par les enseignants, les parents d'élèves et la société, ni sur ce qu'elle implique concrètement : comment forme-t-on les enseignants (débutants et en exercice) pour passer du rôle d'instructeurs qu'ils ont actuellement à un rôle de médiateur, pour passer du modèle scolaire (programmes scolaires, pédagogie, organisation) centré sur l'enseignement à un autre, orienté vers l'apprentissage, etc.

13. Au cours des années 90, plusieurs pays de la région se sont lancés dans de grands plans de « professionnalisation » des enseignants, qui constituaient de véritables plans de titularisation d'enseignants venus d'universités publiques et privées, et travaillant au contrat, souvent sans l'expérience ni les conditions nécessaires pour exercer ce travail.
14. Les États et les syndicats se disputent la représentativité des enseignants et la prérogative du « sentiment enseignant » vis-à-vis de la réforme : le ministère « voit » que les enseignants sont « impliqués » dans la réforme, qu'ils y participent ; les syndicats, de leur côté, « voient » de la perplexité et du mécontentement généralisés. Il est difficile de se faire une opinion sur la situation réelle, en l'absence d'informations plus objectives en la matière. Il faut déplorer le manque de recherches, d'enquêtes ou de sondages d'opinion relatifs à ce sujet, même dans des pays qui ont une tradition de ce type d'activités et qui les pratiquent régulièrement.
15. 1) Bibliothèques ; 2) durée des études ; 3) devoirs à la maison ; 4) manuels scolaires ; 5) connaissances de l'enseignant ; 6) expérience de l'enseignant ; 7) laboratoires ; 8) salaires des enseignants ; et 9) nombre d'élèves par classe. Cet ordre correspond au nombre d'études de la Banque mondiale qui mentionnent chaque facteur comme ayant une incidence positive sur la qualité de l'enseignement.
16. Une consultation latino-américaine réalisée par l'IIPE-UNESCO à Buenos Aires en 1999 et qui visait à recenser les « apprentissages et besoins d'apprentissage des innovateurs en éducation sur le plan local » apporte des éléments intéressants à ce sujet. L'engagement socio-politico-idéologique vis-à-vis de la transformation sociale, et pas seulement éducative, apparaît comme un ingrédient essentiel de l'innovation en matière d'enseignement au niveau local (le rapport final est en cours de préparation).
17. Le différend relatif au « contexte » propre au travail de l'enseignant repose manifestement sur la relation entre l'État et les organisations d'enseignants. Comme il a été analysé dans le cas de la réforme chilienne, « pendant que les uns (les pouvoirs publics) s'adressent à l'école et conçoivent la participation dans le cadre de leur professionnalisation et de leur autonomisation réelle, les autres (les enseignants) s'intéressent à l'espace de débat et de vie publique ».

Références

- Banque mondiale. 1995. *Priorities and strategies for education : a World Bank review* [Priorités et stratégies pour l'éducation : étude sectorielle de la Banque mondiale]. Washington, D. C.
- Burke, A. 1996. « L'idée de profession et sa pertinence pour les maîtres et les formateurs de maîtres dans les pays en développement ». *Perspectives* (Paris), vol. XXVI, n° 3, p. 563-577.
- Coll, C. ; Porlán, R. 1998. « Alcance y perspectivas de una reforma educativa : la experiencia española » [Portée et perspectives d'une réforme de l'éducation : l'expérience espagnole]. Dans : *Investigación en la escuela* (Barcelone).
- Coraggio, J. L. ; Torres, R. M. 1997. *La educación según el Banco Mundial : un análisis de sus propuestas y métodos* [L'éducation selon la Banque mondiale : analyse de ses propositions et de ses méthodes]. Buenos Aires, Miño et Dávila-CEM.

- Gajardo, M. ; Andraca, A. M. de 1997. « La educación en la Cumbre de las Américas » [L'éducation au Sommet des Amériques]. Dans : *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Santiago), n° 44.
- García Huidobro, J. E. ; Cox, C. 1999. « La reforma educacional chilena 1990-1998 : visión de conjunto » [La réforme de l'éducation au Chili, 1990-1998 : vue d'ensemble]. Dans : *La reforma educacional chilena*. Madrid, Editorial Popular.
- Hargreaves, A. 1999. *Professionals and parents : a social movement for educational change ?* [Professionnels et parents : un mouvement social en faveur du changement en éducation ?]. Toronto, OISE (inédit).
- Kenski, V. M. 1998. « Novas tecnologias : o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente » [Nouvelles technologies : le redimensionnement de l'espace et du temps et les impacts sur le travail des enseignants]. Dans : *Revista brasileira de educação* (Sao Paulo), n° 8.
- Lockheed, M. ; Verspoor, A. 1990. *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo : examen de las opciones de política* [L'amélioration de l'enseignement primaire dans les pays en développement : examen des choix de politiques]. Washington, Banque mondiale.
- Loyo, A. (dir. publ.). 1997. *Los actores sociales y la educación : los sentidos del cambio (1988-1994)* [Les acteurs sociaux et l'éducation : les sens du changement (1988-1994)]. Mexico, UNAM-Plaza et Valdez.
- Tedesco, J. C. 1997. *El nuevo pacto educativo : educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* [Le nouveau pacte éducatif : éducation, compétitivité et citoyenneté dans la société moderne]. Madrid, Anaya.
- Tiramonti, G. 1999. *Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90* [Syndicalisme enseignant et réforme de l'enseignement dans l'Amérique latine des années 90]. Buenos Aires, FLACSO (polycopié).
- Torres, R. M. 1996a. « Formación docente : clave de la reforma educativa » [La formation des enseignants, clé de la réforme de l'enseignement]. Dans : *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago, UNESCO-OREALC.
- . 1996b. « Sans réforme de la formation des maîtres, point de réforme de l'enseignement ». Dans : *Perspectives* (Paris), vol. XXVI, n° 3, p. 475-498.
- . 1997. *Profesionalización o exclusión : los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros* [Professionnalisation ou exclusion : les éducateurs face à la réalité actuelle et aux défis à venir]. Mexico, CEA-UNESCO. (Document de travail préparé pour le Sommet international sur l'éducation, Mexico, 10-14 février 1997.)
- . 1999a. « Nuevo rol docente : ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? » [Nouveau rôle de l'enseignant : quel modèle de formation pour quel modèle d'éducation ?]. Dans : *Aprender para el futuro : nuevo marco de la tarea docente*. Madrid, Fundación Santillana.
- . 1999b. *Reformadores y docentes : el cambio educativo atrapado entre dos lógicas* [Artisans des réformes et enseignants : le changement en éducation pris entre deux logiques]. (Document de travail préparé pour le forum « Los docentes, protagonistas del cambio educativo » [Les enseignants, protagonistes du changement en éducation] organisé par la Convention Andrés Bello, Carthagène, 1-4 décembre 1999.)
- . 1999c. « Improving the quality of basic education ? The strategies of the World Bank » [Améliorer la qualité de l'éducation de base ? Les stratégies de la Banque mondiale]. Dans : Stromquist, N. ; Basile, M. (dir. publ.). *Politics of educational innovations in developing countries, an analysis of knowledge and power*. New York ; Londres, Falmer Press.

- . 2000a. *Itinerarios por la educación latinoamericana : cuaderno de viajes* [Parcours à travers l'éducation latino-américaine : carnet de voyage]. Buenos Aires ; Barcelone-Mexico, Paidós-Convenio Andrés Bello.
- . 2000b. *Una década de Educación para Todos : la tarea pendiente* [Une décennie d'Éducation pour tous : le travail à accomplir]. Buenos Aires, IPE-UNESCO (sous presse).
- Villegas-Reimers, E. ; Reimers, F. 1996. « Où sont les soixante millions d'enseignants ? ». Dans *Perspectives* (Paris), vol. XXVI, n° 3, p. 499-526.

Pour vous abonner à
PERSPECTIVES
la revue trimestrielle d'éducation comparée

Il vous suffit de remplir le bon de commande ci-dessous et de l'envoyer par la poste ou par télécopie à :

Jean De Lannoy, Service des ventes, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538 43 08 ; Fax : (32) 2 538 08 41

Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

OUI, je désire souscrire un abonnement à *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée* de l'UNESCO.

Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :

☐ ÉDITION FRANÇAISE ☐ ÉDITION ANGLAISE ☐ ÉDITION ESPAGNOLE

Tarifs annuels d'abonnement (prière de cocher la case appropriée) :

☐ Particuliers ou institutions de **pays développés**, 180 FF (le numéro séparé : 60 FF)

☐ Particuliers ou institutions de **pays en développement**, 90 FF (le numéro séparé : 30 FF)

Je joins mon paiement sous forme :

☐ d'un chèque en francs français, sur une banque domiciliée en France, à l'ordre de
« DE LANNOY — Abonnement UNESCO »

☐ de carte de crédit Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express :

N°..... Date d'expiration

☐ de bons de livres de l'UNESCO

Nom :

.....

Adresse :

.....

.....

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature :

Date :

Pour plus de renseignements au sujet d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser au Bureau international d'éducation, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse. Courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

Pour un complément d'information sur les publications de l'UNESCO en général : Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS CEDEX 15, France.

Tél. : (33) 1-45.68.10.00 ; Fax : (33) 1-45.68.57.41 ; Internet : <http://www.unesco.org/publishing>

revue
trimestrielle
d'éducation comparée

P E R S P E C T I V E S

publiée par le Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur Internet :

<http://www.ibe.unesco.org>

« Dossiers » de *Perspectives en 2000* — Volume XXX

- N° 1, mars 2000 : *L'éducation pour un développement durable et L'éducation pour tous*
- N° 2, juin 2000 : *Le professionnalisme dans l'enseignement*
- N° 3, septembre 2000 : *L'éducation en Asie*
- N° 4, décembre 2000 : *L'innovation en éducation dans le Sud*

Tarifs annuels d'abonnements :

☐ Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF)

☐ Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF)

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à :

Jean De Lannoy, Service des abonnements UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538.43.08 ; Fax : (32) 2 538.08.41 :

Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

Pour un complément d'information et des renseignements concernant d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser à : BIE, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse ; courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Pour les prix et les conditions d'abonnement de *Perspectives*, se reporter au bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro. Pour les différentes éditions linguistiques, adressez vos demandes d'abonnement :

- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

POSITIONS/CONTROVERSES

Repenser les objectifs de la scolarité :

les défis de l'éducation
et de la cohésion sociale en Asie, en Afrique,
en Amérique latine et en Europe
et Asie centrale

*Stephen P. Heyneman
et Sanja Todoric-Bebic*

DOSSIER : LE PROFESSIONNALISME DANS L'ENSEIGNEMENT

Les paradoxes d'une profession :

l'enseignement à l'aube du XXI^e siècle

*Andy Hargreaves
et Leslie N. K. Lo*

Les principes d'un nouveau professionnalisme

Ivor F. Goodson

Desseins stratégiques pour des professionnels
dans des écoles de classe mondiale

Brian J. Caldwell

Enseignants et parents :

adversaires personnels ou alliés publics ?

Andy Hargreaves

Face aux mutations de l'enseignement,
que devient la formation des enseignants ?

Miriam Ben-Peretz

Le perfectionnement professionnel aux États-Unis :
principes et réalités

*Ann Lieberman
et Milbrey McLaughlin*

Réforme de l'éducation et perfectionnement
des enseignants à Hong Kong
et en Chine continentale

Leslie N. K. Lo

D'agents de la réforme à sujets du changement :
les carrefours de l'enseignement
en Amérique latine

Rosa María Torres

ISSN 0304-3045

Vol. XXX, n° 2, juin 2000