

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT TRENTE SIX

136

DOSSIER

THÉORIE ET ACTION
DANS LA VIE DE



CECILIA BRASLAVSKY

**RÉDACTEUR INVITÉ :
JUAN CARLOS TEDESCO**

UNESCO
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXV, n° 4, décembre 2005

NUMÉRO CENT TRENTE SIX
P E R S P E C T I V E S
revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXV, n° 4, décembre 2005

Editorial

Pierre Luisoni

POSITIONS/CONTROVERSES

L'histoire de l'éducation et le défi contemporain
d'une éducation de qualité pour tous

Cecilia Braslavsky

**DOSSIER :
THÉORIE ET ACTION DANS LA VIE DE CECILIA BRASLAVSKY**

Introduction au Dossier

Juan Carlos Tedesco

Cecilia Braslavsky et le nouveau paradigme de l'éducation

Daniel Filmus

Cecilia Braslavsky et le curriculum

Cristián Cox

À Cecilia, une pédagogue qui a su allier la connaissance,
la réflexion et l'action

*Inés Aguerrondo
et Hilda María Lanza*

Relire Cecilia : l'éducation et l'enseignant

Denise Vaillant

Cecilia Braslavsky : la construction du domaine pédagogique
dans l'Argentine démocratique

Silvina Gvirtz

Version préparée pour l'Internet
(Le texte imprimé pourrait subir quelques modifications)

Perspectives, vol. XXXV, n° 4, décembre 2005

EDITORIAL

*« Ils sont tellement fascinés par le rendement de l'outil,
qu'ils en ont perdu de vue l'immensité infinie du chantier »*

Cheikh Hamidou Kane

Je regrette de n'avoir découvert que récemment cette réflexion, d'une belle sagesse africaine. J'aurais en effet beaucoup souhaité la partager avec Cecilia Braslavsky. Je sais qu'elle l'aurait aimée car elle peut s'appliquer aussi bien aux personnes ou aux institutions — nationales ou internationales — qu'aux politiques éducatives et, en particulier, aux réformes curriculaires. Cecilia, femme de vision et d'action, se souciait beaucoup de la pertinence et du rendement des outils mais elle les subordonnait toujours à la fois à l'importance du chantier et à la cohérence et la qualité de la réalisation finale.

Cecilia nous a quittés il y a six mois. Ce numéro de *Perspectives* représente, pour le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) mais aussi pour tous ses amis, un devoir de mémoire. Il veut ainsi rendre hommage à la fois à la Directrice du BIE durant cinq ans mais également à une longue carrière d'éducatrice, qu'elle a exercée avec la même compétence et le même enthousiasme, principalement en Amérique latine et tout particulièrement en Argentine.

Cecilia était connue et respectée par l'ensemble de la communauté éducative mondiale. Dès l'annonce de la nouvelle de son décès, des dizaines et des dizaines de messages de sympathie sont arrivés. Nous en avons sélectionné quelques-uns, qui illustrent bien l'une ou l'autre des riches facettes de la personne de Cecilia :

Son engagement et son courage dans son combat pour l'éducation :

Merci, Cecilia. Ta force, ta joie, tes convictions et ta compétence ne m'ont jamais permis d'accepter que tu étais très malade. Je pensais, malgré les évidences, que tu allais dépasser cette épreuve. Dans un monde qui parle beaucoup d'éducation mais qui n'en fait pas, dans les faits politiques, une réelle priorité, ta vie est un phare pour tous ceux qui travaillent pour des sociétés plus instruites, plus intelligentes et plus démocratiques. Ton départ est triste, très triste mais le BIE est devenu plus fort et c'est un « héritage » dont tu peux être fière. Une vie pleine est sûrement la réussite à laquelle nous pouvons tous prétendre. Tu nous en as donné l'exemple.

Elle s'est intéressée avec passion et s'est engagée sans répit dans l'amélioration de l'éducation dans le monde moderne sous toutes ses formes: le bien-être des enfants, indépendamment de leur origine sociale, la qualité des expériences éducationnelles qu'ils ont vécues, l'engagement professionnel et la formation des enseignants et des éducateurs, la qualité des dialogues et des débats d'envergure internationale sur la scolarité, et la variété de ressources et instruments utilisés par les politiques et les concepteurs du curriculum pour affiner leur travail.

Cecilia était en effet une administratrice d'exception dont les connaissances étendues dans le domaine de l'éducation, aussi bien sur le plan comparatif qu'historique, ont enrichi tous ses efforts et ses activités institutionnels.

Sa personnalité, son professionnalisme et son exemple :

Quand je lis tous ces merveilleux messages, ma première réaction est de penser que tout a été dit sur Cecilia. Pourtant, sa personnalité était tellement complexe qu'on peut toujours ajouter quelque chose de différent et de réjouissant. Comme chacun de nous, il y avait des choses qu'elle aimait et d'autres qu'elle n'aimait pas. Cecilia aimait sa famille, elle aimait regarder des DVD avec des amis, elle adorait le curriculum mais également Bach, Albinoni, Tom Hanks, l'allemand et le chocolat noir (au moins 70 % de pur cacao). Elle a toujours couru après le temps qui passe, comme si elle avait su qu'elle devait se dépêcher — la chose la plus importante qu'elle m'ait apprise est d'ailleurs qu'il ne faut jamais remettre quoi que ce soit au lendemain, et je lui en suis très reconnaissante. Elle aimait être toujours en avance sur son temps et sur les circonstances — aujourd'hui, encore une fois, elle nous devance tous en allant explorer le mystère éternel de la vie et de la mort.

Je crois que l'on peut considérer que ce qui caractérisait le mieux Cecilia était son mélange de passion et de rationalité avec laquelle elle menait sa vie professionnelle et politique. Ce pastiche lui permettait de vivre toujours avec ses idées et ses convictions et loin de l'indifférence bureaucratique et des spéculations politiques.

J'ai eu la chance de faire partie de « son » équipe au Ministère de l'éducation de la République d'Argentine. J'y ai beaucoup appris de sa générosité, de son savoir et de sa rigueur au travail. Sa pensée, son action, son énergie et son engagement étaient exemplaires. Le monde de l'éducation subit aujourd'hui une grande perte. Cecilia, merci beaucoup au nom de tous ceux qui ont appris à tes côtés!

Sa passion pour la formation des jeunes professionnels, que ce soit à l'université ou au BIE :

J'ai eu le privilège de connaître Cecilia Braslavsky et de travailler pour elle depuis deux ans et demi. Pendant cette période, j'ai vu que c'était une femme de vision, passionnée et déterminée. Elle m'a poussé au-delà des limites du possible, par ses encouragements et ses enseignements constants. Elle adorait apprendre, rechercher, penser, créer, et partager et échanger des idées avec les autres. Elle était très intelligente. Plus que cela, Cecilia était une femme très authentique. Malgré nos différences, elle faisait l'effort de comprendre qui j'étais, d'où je venais, et de me conforter dans mes rêves pour l'avenir. Elle a été un mentor et une amie pour moi. Elle va me manquer et je n'oublierai jamais les leçons qu'elle m'a apprises"

Cecilia était plus qu'un simple professeur, elle était une maîtresse et une amie dans les meilleurs comme dans les pires moments. Je l'ai connue quand elle enseignait l'histoire de l'éducation et j'ai eu le privilège de faire partie de sa chaire quelques années plus tard. J'ai partagé avec elle l'aventure d'un ambitieux programme télévisé qui nous a coûtés d'infatigables heures de films et de discussions en tout genre. Chaque activité académique que j'ai partagée avec elle était marquée par la présence de nouveaux auteurs, de nouvelles pensées, perspectives et expériences qui me faisaient réfléchir toujours plus et me transportait au-delà de ce que je pouvais imaginer.

Son engagement, ses exigences et sa disponibilité comme Directrice du BIE :

Les instituts sont source d'attentes incroyablement hautes pour ceux qui y sont rattachés, que le directeur/la directrice doit essayer de satisfaire dans des conditions d'autonomie limitées et avec un petit nombre de collaborateurs. Cecilia a su relever avec beaucoup de courage le défi difficile, professionnel et personnel, de diriger le BIE, en gardant toujours à l'esprit son objectif ultime de créer un monde meilleur grâce à un curriculum plus adapté et plus humain.

Cecilia a fait parfois l'objet d'injustices de la part de personnes qui n'ont pas compris qu'elle était une grande dame — cependant, elle a continué simplement à croire aux gens, en chacun d'eux. Elle s'est battue pour ses idées, faisant de ce combat une de ses plus importantes missions sur terre: renforcer le BIE et le monde international de l'éducation en rassemblant les gens et en les encourageant à travailler ensemble pour une grande cause commune — le bien-être des enfants dans le monde entier.

Pour moi, elle restera un modèle de professionnalisme, de responsabilité mais aussi de générosité et d'affection. Il y avait plusieurs manières de cheminer vers Cecilia. La première voie passait sans doute par la conscience du travail bien fait. En partageant cette conscience on pouvait la retrouver facilement car aucun compromis n'était accepté. Mais il y avait aussi une autre voie : celle de la communication humaine, émotionnelle comme avec une vraie femme d'Amérique latine, tout comme elle aimait tant se définir.

Difficile d'accepter qu'elle ait dû nous quitter si tôt, qu'il ne sera plus possible de frapper à la porte de son bureau, pour lui soumettre un problème, lui demander son avis, et repartir armée d'idées nouvelles, de pistes à explorer, prête à continuer dans la bonne direction. Dès notre première rencontre, Cecilia m'a impressionnée par sa force et son énergie. J'ai aimé travailler sous sa direction ; aimé ses manières directes, sa volonté sans faille, son idéalisme dénué de tout angélisme et sa générosité. J'ai admiré son intelligence, sa créativité et sa rigueur intellectuelles. Travailler avec elle n'a pas toujours été facile, ses exigences pouvaient sembler sans limites, et pourtant, on arrivait toujours au but fixé. J'ai tant appris avec elle !

Durant tout ce temps, nous avons partagé nos espoirs et nos désillusions, notre enthousiasme et nos différends, nos défis et nos désaccords, bref tout ce qui fait une vie professionnelle riche et bien remplie, notamment d'idéaux pour lesquels il faut s'engager et lutter. Nous avions ces idéaux en commun et ils nous permettaient d'aller toujours de l'avant, avec le sourire, en enterrant naturellement la dernière dispute autour d'un café. Ceci la distingue de tous ceux qui parlent beaucoup de leurs idéaux sans se donner les moyens (ou trop peu) de chercher à les réaliser. Quel dommage que le monde compte autant de cette classe de directeurs et de dirigeants!

Son rayonnement international :

Cecilia était un vrai symbole, une battante pleine de loyauté, à la recherche d'une éducation meilleure et plus équitable pour tous, indépendamment des origines, sociales, culturelles ou politiques. Sa sensibilité profonde, son engagement extérieur pour la démocratie pure, sa vision de l'éducation, pleine de sagesse et de densité, comme facteur clé du développement et de la cohésion sociale, et son idéalisme à vouloir constamment réformer le curriculum pour que les enfants et les jeunes restent au cœur du système éducatif, ont changé sa vie et celles de beaucoup de personnes autour d'elles. L'Amérique latine en particulier, lui doit son combat incessant pour réformer les systèmes éducatifs, qui a ouvert la voie à une meilleure opportunité des chances pour les jeunes, sa tentative de convaincre les gens de la nécessité de réaliser de profondes réformes, et pas seulement des ajustements « politiquement opportuns ». Elle a bouleversé les esprits et les comportements de nombre d'entre nous, en travaillant de manière frontale, critique, positive et sans préjugés, en disant les choses telles qu'elles étaient, mais aussi en trouvant des solutions à des problèmes universels. Elle s'est rendue maîtresse d'un art de vivre pleinement consacré au dévouement à notre chère éducation publique.

Ses analyses, son dynamisme et son ouverture d'esprit avaient permis des échanges fructueux dans le cadre des Conférences du BIE. Elle a marqué de son empreinte la communauté internationale éducative. Les enseignants du monde la reconnaissent comme une des leurs.

Sa vision à la fois ouverte et lucide des exigences d'une éducation de qualité et de la manière de faire progresser cette qualité, dans tous les pays — et spécialement pour les plus pauvres — a énormément enrichi le débat international et constitue une référence précieuse pour tous les acteurs des systèmes éducatifs, non seulement en Amérique latine mais dans toutes les régions du monde.

Le BIE est très reconnaissant à Juan-Carlos Tedesco d'avoir accepté, comme rédacteur invité, la responsabilité du « Dossier » de ce numéro. Nul autre que lui en effet, qui fut à la fois le professeur, le « patron », le collègue mais aussi l'ami et le confident de Cecilia, n'était mieux à même de réunir les témoignages qui illustrent les caractéristiques fondamentales de la

grande éducatrice que fut Cecilia : une femme de vision, de théorie et d'action. Mais nous avons tenu également à ouvrir ce numéro avec une contribution de Cecilia elle-même. Tout le monde ne connaissait pas sa passion et ses compétences dans ce domaine mais elle y tenait beaucoup et elle était très fière d'être restée fidèle à ses « premières amours » : l'histoire de l'éducation. Nous remercions la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Madrid de nous avoir autorisés à publier ici la conférence qu'elle y avait prononcée en 2004.

Cecilia n'est plus parmi nous et elle nous manque beaucoup. Mais il reste son héritage et, même si, pour nous, rien ne sera plus comme avant, elle sera heureuse de voir, de là où elle est, que son œuvre continue et que, jamais, tous ceux qui l'ont connue, ne se laisseront fasciner par le rendement de l'outil, au point d'en perdre de vue l'immensité du chantier, la grandeur de la tâche et la beauté de l'engagement.

PIERRE LUISONI
DIRECTEUR P.I.

Version originale : espagnol

Cecilia Braslavsky (Argentine)

Directrice du Bureau international d'éducation (BIE) de juin 2000 à la fin du mois de mai 2005, Cecilia Braslavsky est décédée au début du mois de juin 2005 après sept mois de lutte acharnée contre un terrible cancer. Née en 1952, Cecilia Braslavsky a obtenu un diplôme des sciences de l'éducation à la Faculté de philosophie et littérature de l'Université de Buenos Aires et un doctorat à l'Université de Leipzig (Allemagne). Elle est ensuite devenue professeur régulier à l'Université de Buenos Aires et a pris part aux activités académiques de nombreux pays sur différents continents. Elle a plus particulièrement participé au développement du curriculum et à des activités de renforcement des capacités en Afrique et en Amérique latine. De 1984 à 1992, Cecilia Braslavsky a été coordonnatrice de l'éducation de la Faculté de sciences sociales de l'Amérique latine (FLACSO). Elle a ensuite été nommée en 1993 coordinatrice du programme des contenus de base en Argentine, le nouveau cadre curriculaire pour l'ensemble du système éducatif. En 1994, elle est devenue directeur général de la recherche et du développement de l'éducation au ministère fédéral argentin de l'éducation. Cecilia Braslavsky a reçu plusieurs bourses et subventions pour ses programmes de recherche et d'assistance technique de la part de différentes fondations, dont le Centre de recherches pour le développement international, la Fondation Ford, la Fondation Volkswagen et la Fondation Antorchas. Elle a fait partie de nombreuses institutions et associations professionnelles nationales et internationales et elle a entrepris de nombreuses activités de recherche dans le domaine de l'éducation. Elle a publié un certain nombre de livres, collections, articles et essais dans son domaine de compétence. Son livre *Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación Latino-americana* (Santillana, 1999) (La refonte des écoles : vers un nouveau paradigme de l'éducation latino-américaine) a reçu le prix Andrés Bello pour la pensée d'Amérique latine, catégorie « éducation ».

POSITIONS / CONTROVERSES

L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

ET LE DÉFI CONTEMPORAIN

D'UNE ÉDUCATION

DE QUALITÉ POUR TOUS

*Cecilia Braslavsky*¹

Depuis un certain temps, je suis amenée à travailler au sein de l'ensemble complexe, dynamique et contradictoire de réseaux et d'organismes nationaux et internationaux chargés de l'éducation. Certaines questions apparaissant parfois dans les méandres de ces réseaux ne cessent de me surprendre. Je souhaiterais en mentionner trois. La première est la vision par trop immédiate ou, disons pour l'instant, conjoncturelle, du défi contemporain d'une éducation de qualité pour tous. La deuxième est le mépris de l'histoire en tant qu'outil de création de leviers de changement en

vue de l'avenir. La troisième est la faible conscience et le manque de réflexion qui entourent les processus de construction de mécanismes (et non de structures institutionnelles) de gestion internationale de l'éducation, leur division croissante en réseaux différenciés et de moins en moins interdépendants, dans un monde qui se targue d'être de plus en plus interdépendant.

Ces trois questions sont très étroitement liées. Elles constituent, à mon avis, certains des indicateurs qu'offre l'univers éducatif en guise de signes de la prise de conscience douloureuse (et erronée) de ce que l'on appelle le « manque de solutions » pour le développement économique et social à l'échelle planétaire, accompagné d'un potentiel autoentretenu de développement, de cohésion sociale et de paix à l'échelle mondiale.

Immergée dans ces réseaux et ces organismes et face à la possibilité d'entretenir un dialogue avec des universitaires reconnus, des étudiants et des enseignants occupant d'autres positions, j'ai choisi de saisir cette occasion unique afin de partager certaines considérations hétérodoxes et alternatives à cet égard. Ces considérations tentent d'argumenter en faveur de la nécessité d'ouvrir un nouveau chemin, que je qualifierais, non sans ambition, de chemin de la « pédagogie de l'histoire pour les politiques éducatives contemporaines ». De quoi s'agit-il ? De proposer qu'en réalité, il sera également impossible d'avancer à l'échelon de l'éducation internationale si le défi contemporain de l'éducation de qualité ne se place pas dans le devenir inévitable de l'histoire en tant que réalité et si ce positionnement n'est pas réalisé au moyen d'outils professionnels adaptés, que nous proposons de baptiser « conscience historique professionnelle généalogique ».

À partir d'une différenciation entre quatre types de conscience historique, nous analyserons les résultats probables des dynamiques qui s'opèrent entre acteurs nationaux et internationaux. Cette analyse s'efforcera de justifier notre positionnement en faveur du développement d'une conscience historique professionnelle généalogique, dont nous tenterons de systématiser les caractéristiques à la fin de cet essai. Certaines de ces réflexions pourront paraître ésotériques ou éloignées de la réalité espagnole. Mais s'il est une pierre que je peux apporter à cet édifice, c'est bien celle-ci : un peu de recul, d'exotisme et de provocation.

En avril 2000, à Dakar (Sénégal), s'est tenue une importante réunion organisée par les organismes internationaux et les agences bilatérales de coopération internationale. Cette réunion est entrée dans l'histoire pour avoir contribué à l'élaboration du « Cadre d'action de Dakar » (UNESCO, 2000). Le hasard a voulu que je sois présente à cette réunion et que je puisse observer la composition des participants, les différentes personnalités, la présence relativement faible des ministres de l'Éducation du Nord, la forte présence de leurs homologues de la coopération internationale et du développement et la relation inverse les pays du Sud : une présence en masse des ministres de l'Éducation et une faible présence, par exemple, des ministres de la recherche et du développement.

Cela étant, ce groupe, hétérogène et inégal, de hauts responsables, a approuvé une série d'objectifs pour l'année 2015, qui peuvent se résumer en une phrase : « une éducation de qualité pour tous ». Qui pourrait ne pas être d'accord ? Personne, évidemment.

Les divergences, cependant, ne résident pas dans l'adhésion à cet objectif à caractère universel, mais bien dans son interprétation et dans les stratégies envisagées pour l'atteindre.

Mon intervention ne vise pas à procéder à une exégèse du Cadre d'action de Dakar, ni à présenter son état d'avancement, ou (encore moins) à débattre de manière exhaustive de tous les aspects liés aux différentes stratégies adoptées par ce groupe hétérogène et inégal de dirigeants d'envergure nationale et internationale. Mon intention est beaucoup plus modeste et consiste à défendre la nécessité de développer une « pédagogie de l'Histoire pour les politiques éducatives », si l'on souhaite réellement promouvoir une éducation de qualité pour tous.

Dans le cadre d'une approche humaniste de l'éducation, l'interprétation de l'objectif d'une éducation de qualité pour tous fait référence à la nécessité, pour chacun, d'avoir accès à des expériences éducatives lui permettant de développer ses compétences en vue d'un développement personnel, communautaire, national et international d'ici l'an 2050. En effet, les enfants et les jeunes qui, aujourd'hui, fréquentent les écoles d'Europe, par exemple, auront atteint une pleine maturité d'ici lors et tout porte à croire qu'ils vivront jusqu'à 100 ans au moins, qu'ils devront subvenir aux besoins d'un retraité sur deux (alors qu'il y a peu, il s'agissait d'un retraité sur 10) et que, pour ne pas mourir sous le poids de cette responsabilité ou pour ne pas laisser mourir leurs populations vieillissantes, ils devront s'ouvrir davantage à l'immigration de jeunes non

Européens, venus d'Afrique et d'Amérique latine dans le cas de l'Espagne (Organisation internationale pour les migrations, 2002 ; Schwartz, 2003). On estime qu'en 2025, le taux de natalité en Europe atteindra son point le plus bas, de sorte que l'ensemble de la croissance démographique de la région dépendra de l'absorption de populations immigrantes (ONU, 2001) et l'on prévoit qu'il faudra, dès lors, 60 millions d'immigrants pour garantir la viabilité économique du continent.

Face à ce scénario d'un proche avenir, il s'avère étrange et difficile de comprendre ce qui semble être la tendance actuelle : alors que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) s'attache à définir et à délimiter les défis actuels d'une éducation de qualité pour le Nord, d'autres acteurs définissent et délimitent les objectifs d'une autre éducation de qualité pour l'hémisphère sud. Pour le Nord, des compétences complexes auxquelles vient s'ajouter, par exemple et plus particulièrement, la capacité d'abstraction. Pour le Sud, les « literacy, numeracy and life skills » ou, dans leur traduction française, « l'alphabétisation, l'apprentissage du calcul et les aptitudes à la vie quotidienne » (UNESCO, 2000). Vu sous cet angle, sans aucun préjugé et dégagée de mon statut de fonctionnaire internationale, il semblerait que l'on soit en quête d'un nouveau critère de division en classes de la société, au sein de laquelle les couches inférieures et supérieures d'une hiérarchie sociale internationale seraient formées en fonction de leur situation territoriale. Mais, mettons pour le moment entre parenthèses ces différences et appuyons-nous sur les déclarations de ceux qui soutiennent que cette hiérarchisation de la qualité de l'éducation pour tous n'est pas intentionnelle, est injuste et que tous les habitants de cette planète méritent une éducation de qualité équivalente, pratique et conviviale. Une éducation leur permettant de participer, sur une pied d'égalité, à un « cercle vertueux », fait de portes d'entrée et de sortie sur le monde du travail et de l'apprentissage permanent et offrant la possibilité de contribuer à un monde habité par une population de plus en plus nomade (Attali, 2003 ; Englisch, 2001) et interconnectée.

En tout cas, le défi d'une « Éducation de qualité pour tous » présente manifestement un niveau élevé d'abstraction et d'obstination et, même s'il peut être sujet à diverses interprétations, il réunit un large consensus (auquel nous nous rallions). En réalité, il est possible que, plus qu'à un « objectif », cette expression corresponde à une utopie créative qui mérite d'être soutenue et dont il faut se rapprocher, mais qui ne sera jamais pleinement atteinte (Tyack et Cuban, 1995).

Certaines questions qui se posent dès lors ont trait à la nature des stratégies permettant de tenter ce rapprochement au XXI^e siècle et consistent également à établir si ces stratégies sont conformes à celles qui font partie du « paradigme éducatif de l'époque moderne ».

Un paradigme est, à nos yeux et dans ce contexte, un ensemble de réalités institutionnelles, situées à différents échelons, et de « constructions inventées » permettant l'interprétation et l'action. Un paradigme éducatif est donc un ensemble de formes éducatives institutionnalisées et de théories relatives à l'action politico-éducative et pédagogique. Le paradigme éducatif de l'époque moderne considère que l'éducation doit être formelle et systématique et qu'elle doit se positionner dans les écoles et dans des systèmes éducatifs complexes, conçus à l'image des écoles et des systèmes éducatifs complexes apparus en Europe occidentale pour ensuite s'étendre au reste du monde. Il existe des paradigmes « hégémoniques » et des paradigmes « alternatifs ». En général, les paradigmes hégémoniques se « naturalisent », se fondent dans le paysage « naturel », normal et immuable, à l'échelle d'une vie humaine.

Le paradigme éducatif de l'époque moderne a été inventé entre la moitié du 18^e siècle et la moitié du XX^e siècle, précisément pour éduquer l'ensemble de la population, sans néanmoins offrir à tous un haut degré de qualité mais plutôt des niveaux de qualité différents, plus particulièrement concernant les possibilités de penser ou d'agir.

On a souvent écrit, non sans raison, qu'au sein des « systèmes éducatifs modernes » les plus performants jusqu'à très récemment, on enseignait à certains à penser et à d'autres à agir. À cet égard, l'un des problèmes, pour le moins étranges, des systèmes éducatifs d'Amérique latine, est peut-être que l'on s'est efforcé d'apprendre à tout le monde à penser et que la pensée se dégrade lorsqu'elle ne se déploie pas dans une économie capable de croître⁷.

Nous partageons la volonté obstinée de construire une éducation de qualité pour tous, étant entendu que cette dernière se définit comme étant l'ensemble d'expériences personnelles et collectives permettant à tous les individus de se développer et de contribuer au développement de leur communauté locale ainsi que de l'humanité. Toutefois, nous partageons également la croyance selon laquelle cette éducation de qualité pour tous ne pourra pas être garantie si l'on emploie les mêmes pratiques éducatives et pédagogiques propres aux systèmes éducatifs de la première époque moderne.

En effet, il est difficile que des systèmes éducatifs et une pédagogie qui ont participé à la division des sociétés en classes puissent contribuer, avec la même réussite, à tisser un réseau

horizontal, ou ce que l'on peut définir comme l'utopie du cercle créatif. Il semble plus raisonnable de croire que ces systèmes contribueront à réorganiser l'humanité de manière différente, non plus à l'échelle nationale mais à l'échelle mondiale. Néanmoins, nous ne pensons pas que la meilleure manière de construire un nouveau paradigme soit de le « prédéfinir » ou de l'anticiper sur la base de prescriptions. Nous pensons plutôt que l'on peut apprendre beaucoup si l'on comprend les mécanismes qui ont conduit l'Occident à élaborer un paradigme capable d'offrir une éducation pour tous, aux qualités suffisantes quoique diverses, qui ont permis à un nombre croissant d'individus de faire partie d'économies et de systèmes politiques et sociaux dynamiques et vecteurs d'intégration, au moins (avec néanmoins des hauts et des bas) jusqu'aux années 80. Nous croyons, en d'autres termes, qu'il est nécessaire d'encourager ce que nous appellerons, à l'instar de l'une des écoles de didactique de l'histoire allemande, une conscience historique généalogique (Rüsen *et al.*, 1991), aux côtés des acteurs éducatifs souhaitant « viser l'utopie », tout en sachant qu'ils ne l'atteindront jamais.

LA NÉCESSITÉ D'UNE CONSCIENCE HISTORIQUE GÉNÉALOGIQUE ET L'OBJECTIF D'UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ POUR TOUS

Les acteurs qui ont construit le paradigme éducationnel de la modernité inachevée se sont ancrés dans la conception de l'histoire des sociétés et de l'éducation en tant que réalité et ont inventé des théories anticipatives sur le rôle que cette réalité devait jouer à travers divers instruments d'action et de pensée. Parmi ceux-ci, la « conscience historique » a joué un rôle décisif.

La conscience historique d'un individu ou d'un groupe d'individus peut être définie comme étant la forme que prend la capacité, acquise, à agir dans l'histoire en tant que processus présent, en utilisant l'histoire comme récit des actions en cours, lesquelles ont une répercussion sur les actions à venir.

Selon le grand spécialiste allemand de la didactique de l'histoire, Jörn Rüsen, les individus et les sociétés peuvent présenter quatre types purs de conscience historique (Rüsen *et al.*, 1991). Aucun de ces types n'existe à l'état pur dans la réalité, mais l'un ou l'autre prédomine chez certains individus et groupes sociaux.

Le premier type est la conscience historique TRADITIONNELLE. Les individus répondant à ce type idéal ont tendance à faire ce qui a toujours été fait sans s'interroger sur l'origine de cet « habitus ». Dans le cas de l'éducation, les individus possédant une conscience historique à

prédominance traditionnelle tendent à reproduire les institutions, les pratiques et les théories éducatives qu'ils ont connues durant leurs études et celles qui leur ont été racontées. Pour ces individus, « le passé est source de mieux » et doit donc être préservé ou récupéré, s'il a été modifié.

Le deuxième type est la conscience historique *EXEMPLAIRE*. Les individus possédant une conscience historique professionnelle exemplaire dans le domaine de l'éducation tendent à faire ce que font ceux qu'ils considèrent comme un « exemple » de bon comportement en vue de réaliser les objectifs auxquels ils aspirent. C'est le cas de ceux qui admirent un pays et souhaitent mettre en place, dans le leur, le système éducatif et les pratiques du pays admiré, sans examiner en profondeur les processus qui ont favorisé l'émergence de ces pratiques. On peut dire, par exemple, que les différentes tentatives d'importation du système d'alternance dans la formation technico-professionnelle ont été le fruit de la profonde admiration ressentie par les dirigeants d'autres pays à l'égard du monde de la productivité industrielle allemande et du système éducatif connexe.

Le troisième type est la conscience historique *CRITIQUE*. Les individus possédant une conscience historique critique dans le domaine de l'éducation ont tendance à repousser les réalités et les constructions existantes, ne les jugeant plus adaptées, mais ils ne prennent pas en charge la construction d'une autre solution ou, en tous les cas, des aspects opérationnels de la construction de cette solution nouvelle. C'est le cas des théories de la déscolarisation de l'éducation des années 70, qui critiquaient l'école, cette « vache sacrée », allant jusqu'à la discréditer (Illich, 1972). Ces théories proposaient, d'un côté, l'utopie de la création d'un dispositif institutionnel très différent de celui des systèmes éducatifs du paradigme éducatif de l'époque moderne. Cependant, d'un autre côté, elles ne s'occupaient pas de l'impact de leurs réflexions sur l'action immédiate, pas plus que de l'éventuelle nécessité de construire des ponts entre les paradigmes hérités et les nouvelles propositions.

Le quatrième type est la conscience historique *GENEALOGIQUE*. Les individus possédant une conscience historique généalogique utilisent des traditions, des exemples et des critiques, parallèlement à l'interprétation et/ou à la créativité, pour « viser l'utopie ». Ils sont à la fois gardiens de la mémoire et créateurs de chemins nouveaux et originaux. Selon leur personnalité propre, ils peuvent se situer dans l'action ou dans la réflexion. Les premiers construisent la

dimension institutionnelle d'un nouveau paradigme et les seconds ses constructions conceptuelles.

Nous soutenons que, pour avancer dans l'utopie d'une éducation de qualité pour tous, il faut dépasser les formes héritées du paradigme éducatif de la première époque moderne pour s'orienter vers d'autres formes éducatives permettant de compléter ou de dépasser la modernité, en se dotant néanmoins de marges accrues d'égalité et en réduisant les risques pour la paix. Il ne faut pas oublier que, si le XX^e siècle a été le théâtre de la croissance économique, de la révolution technologique, de l'évolution de la démocratie et du développement de l'éducation, il a également constitué une période de fortes inégalités, de guerres et de morts des uns aux dépens des autres. Tout en étant conscient du rôle qu'a joué l'éducation dans ce processus, il convient de s'interroger sur le caractère souhaitable de la reproduction des systèmes éducatifs des pays du Nord dans les pays du Sud.

Ce questionnement se justifie par d'autres raisons. Les individus émigrant vers l'Europe, par exemple, ne seraient pas porteurs du capital culturel nécessaire pour garantir la reproduction du bien-être. Au Sud, cette fois, les nations et les peuples courraient le risque de se voir dépossédés de dirigeants instruits et capables d'essayer de proposer des solutions de rechange à des coûts acceptables.

On peut donc affirmer que, plus qu'une proposition d'expansion de certaines formes éducatives, il faut inventer de nouvelles constructions institutionnelles et conceptuelles permettant de viser une utopie proposant une plus grande équivalence et davantage d'interconnexion de l'éducation mondiale plutôt qu'une utopie qui consisterait en une plus grande division des profils éducatifs à l'échelle internationale.

Le nouveau paradigme éducatif requiert la prise en compte de la nécessité de développements globaux, de mobilité internationale et de promotion de constructions institutionnelles et conceptuelles contribuant à rétablir le lien entre les modèles éducatifs du Nord et du Sud.

Notre hypothèse est la suivante : seuls des acteurs éducatifs dotés d'une « conscience historique généalogique » pourront avancer dans cette direction. L'analyse de la dynamique qui peut être observée dans l'interaction entre acteurs pourvus de différents types de conscience historique, nous permettra d'argumenter en faveur de cette position.

DYNAMIQUE HISTORIQUE ET FORMATION DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE GÉNÉALOGIQUE

Au début de cette conférence, j'ai fait référence à l'existence d'un groupe d'acteurs nationaux et internationaux au sein du mouvement éducatif international.

Les uns et les autres possèdent une « conscience historique ». En réalité, la conscience historique n'est pas nécessairement (ici s'applique le jeu des concepts entre deux disciplines distinctes) consciente au sens psychologique du terme. Dans la majorité des cas, elle semble même être subconsciente ou inconsciente. Elle se traduit toujours par des actes, mais il est rare que l'on ait « conscience » de son existence, qu'on l'analyse, la façonne et la perfectionne.

Les consciences historiques de tous les acteurs nationaux et internationaux du mouvement éducatif contemporain peuvent se rapprocher davantage de l'un ou l'autre des « types idéaux » définis. En réalité, l'une des composantes (qui n'est certainement pas la seule, ni même peut-être la plus importante) déterminant progressivement la dynamique du rapport de force entre les acteurs du mouvement éducatif international, résulte de la convergence, de la combinaison ou de la confrontation des différents types de conscience historique. Si l'on analyse la dynamique qui s'installe entre les acteurs nationaux et internationaux conformément à différents types de conscience historique « idéaux », il est possible de proposer des hypothèses quant à la dynamique de changement éducatif qui va voir le jour et de proposer, par la suite, quatre types émergents de « dynamiques pures » du mouvement éducatif, émanant de la convergence du même type de conscience historique entre les acteurs extérieurs et les acteurs intérieurs de la scène éducative d'un pays donné : la reproduction dégradée, le transfert acritique, la paralysie et la construction créative. Ces dynamiques pures sont indiquées dans le tableau suivant en lettres majuscules.

Le résultat montre que la meilleure solution pour avancer dans la construction d'un paradigme éducatif différent du paradigme de la modernité inachevée, dans le contexte de la mondialisation, semble être, pour tous les acteurs, intérieurs et extérieurs, de posséder une « conscience historique professionnelle généalogique ». Si tous les acteurs s'ancrent dans la tradition, la dynamique émergente sera probablement une dynamique de reproduction d'un paradigme qui a atteint ses limites. Si tous les acteurs ont, en revanche, une conscience exemplaire, de multiples transferts de modèles se produiront, décontextualisés et probablement peu fertiles et pertinents. Si les énergies collectives se concentrent exclusivement sur la critique, le résultat le plus probable est la destruction du modèle en vigueur sans qu'il soit remplacé par un

modèle meilleur. Mais si tous les acteurs parviennent à combiner le recours à la tradition et l'apprentissage réciproque à travers l'utilisation d'exemples contextualisés, de la critique permanente (systématiquement), mais en même temps momentanée (pour passer à l'action), il est probable que des modèles et des styles divers puissent voir le jour, chacun contribuant, dans son contexte propre, à sa façon et selon sa spécificité, à quitter la modernité inachevée pour se diriger vers un autre horizon civilisationnel.

Nous ne développerons pas ici, par manque d'espace, les autres dynamiques présentées en lettres minuscules dans notre tableau. Soulignons, cependant, qu'il existe un grand nombre d'autres résultats possibles, dont l'analyse dépasse les objectifs de cet essai.

TABEAU 1. La dynamique des quatre types de conscience historique

Intérieurs extérieurs	Traditionnelle	Exemplaire	Critique	Généalogique
Traditionnelle	REPRODUCTION DEGRADÉE du paradigme traditionnel	Importation du modèle défendu par les acteurs extérieurs	IMPASSE : rupture du dialogue	Pression intérieure visant la réforme ; possible rupture du dialogue entre acteurs intérieurs et extérieurs
Exemplaire	Dialogue peu efficace entre acteurs intérieurs et extérieurs	TRANSFERT ACRITIQUE du modèle des acteurs extérieurs	Possibilité de REPLACEMENT ACRITIQUE par le modèle défendu par les acteurs extérieurs	Interaction avec les modèles et styles défendus par les acteurs extérieurs
Critique	IMPASSE : rupture du dialogue	IMPASSE : rupture du dialogue	Destruction sans remplacement	Réforme du système, mais difficultés dans la construction d'un modèle de rechange : possibilité de rupture du dialogue
Généalogique	Pression extérieure visant une réévaluation du modèle, mais peu efficace	Possibilité de réforme du modèle, mais la réussite dépend des « bonnes intentions » des acteurs extérieurs	Pression extérieure pour la construction d'un modèle de rechange, mais avec peu de répercussions sur le plan national	CONSTRUCTION POSSIBLE de modèles et styles de rechange

Le raisonnement précédent renforce l'hypothèse selon laquelle, pour favoriser la construction d'un paradigme éducatif visant une éducation de qualité pour tous au XXI^e siècle, il est nécessaire de former la conscience historique professionnelle généalogique. Nous pensons que la compétence historique généalogique se traduit dans la capacité de l'individu à évoluer dans le temps présent de la pratique professionnelle en utilisant les connaissances fournies par l'Histoire

et d'autres disciplines connexes, en vue de produire un sens et de construire des instruments et des concepts différents pour l'avenir.

Dans un parallélisme de construction accélérée nécessitant une réflexion plus avancée, nous posons l'hypothèse selon laquelle la compétence historique généalogique est un tissu complexe d'aptitudes, de connaissances et d'attitudes permettant de : i) croire en l'importance de l'éducation ; ii) développer des constructions mentales (modèles) et institutionnelles ainsi que des schémas d'action et de gouvernement (styles) ; iii) combiner l'approche de la réalité complexe et sa présentation à travers l'esthétique de la simplicité ; iv) associer la réflexion et l'action éducative aux besoins et exigences du contexte économique, politique, social et culturel ; v) articuler les défis et les solutions macro-éducatives avec les défis et solutions micro-éducatives ; vi) réagir et savoir utiliser les effets inattendus et les processus en cours et vii) s'engager à agir à partir de convictions.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE GÉNÉALOGIQUE

Selon nous, l'une des raisons de la réussite d'une grande majorité des acteurs qui, sous toutes les latitudes, sont parvenus à progresser vers une éducation de qualité pour tous est qu'ils possédaient une conscience historique professionnelle généalogique, qui leur a permis de combiner tradition et exemplarité, esprit critique et créativité. Citons l'Allemagne et la France entre la moitié du XIX^e siècle et la moitié du XX^e siècle, l'Argentine entre la fin du XIX^e siècle et les années 30 (ou même 60), les pays scandinaves après la deuxième guerre mondiale et, plus récemment, le Bhoutan et Oman.

Certains des exemples antagoniques les plus notoires de mise en pratique ou de matérialisation de formes de conscience historique réelles, s'approchant le plus des types idéaux traditionnel et exemplaire, sont les tentatives de transfert mécanique des systèmes éducatifs des métropoles à l'échelon des colonies africaines dans la première moitié du XX^e siècle ainsi qu'un grand nombre des processus post-coloniaux et des politiques d'exportation de la formation par alternance pour l'enseignement secondaire, depuis l'Allemagne en direction de l'Amérique latine, dans la seconde moitié du XX^e siècle.

Dans tous ces exemples, des efforts ont été fournis pour offrir une éducation (reste à savoir si elle est de qualité pour tous) en adaptant les systèmes éducatifs, les modèles scolaires et

pédagogiques, voire les contenus, conçus dans les métropoles en d'autres temps. Au Mali, par exemple, on enseignait l'histoire aux enfants en se fondant sur des contenus comme « nos ancêtres les Gaulois ». Les élites qui ont aujourd'hui entre 40 et 50 ans, ont appris l'allemand au lycée, car c'était « la langue de nos voisins...les Allemands ». En Bolivie et en Argentine, la coopération allemande a investi d'importantes sommes d'argent dans l'accompagnement des processus de restructuration de la formation secondaire inférieure, conformément au principe d'alternance entre l'entreprise et l'école...à cette exception près que les entreprises étaient absentes et que ces pays ne possédaient pas la tradition médiévale des corporations, dont les principes pédagogiques influencent partiellement la pédagogie de la formation par alternance.

Dans certains cas, il est possible de supposer que les pratiques politico-éducatives critiques, menées aussi bien par les gouvernements que par leurs opposants, ont pu conduire certains pays à manquer des occasions. Un exemple révélateur est celui de l'enseignement universitaire d'Amérique latine, qui s'est opposé farouchement à toute tentative de recherche de mécanismes visant à attirer des fonds privés au profit de l'université publique car il s'agissait d'une « pratique nord-américaine propice à l'inégalité » ou d'une « imposition du Fonds Monétaire International » ou de la « Banque Mondiale ». Conséquence paradoxale, ces fonds privés ont finalement été investis dans la création et l'expansion d'établissements d'enseignement privé et les universités publiques se sont trouvées de plus en plus acculées et tributaires de fonds publics toujours plus rares.

Mais ce n'est ni le lieu ni le moment de dresser un catalogue exhaustif des exemples de mise en pratique de formes réelles de conscience historique plus proches de la conscience traditionnelle et exemplaire ou de la conscience critique à l'état pur. Il peut être plus utile d'essayer d'isoler les caractéristiques qui semblent distinguer les exemples de mise en pratique de cette conscience historique généalogique. Ces exemples semblent présenter certaines récurrences, qui pourraient fournir plusieurs pistes sur les dimensions essentielles d'une conscience historique généalogique dans le domaine des politiques éducatives.

Les acteurs des pays qui sont parvenus à faire de grands pas en avant dans la réalisation d'une éducation de qualité pour tous semblent partager un ensemble important de caractéristiques ou de traits que nous avons, à des fins didactiques et, parfois peut-être, de manière quelque peu artificielle, classés et répartis en huit catégories.

La première de ces caractéristiques est le fait de croire en l'importance de l'éducation. Des Allemands aussi divers que Frédéric-Guillaume de Prusse³ et Bismarck⁴, les ministres vom Stein⁵ et von Humboldt⁶, Karl Marx⁷ ainsi que les militaires, ingénieurs et capitalistes allemands de la fin du XIX^e siècle ont cru à l'importance de l'éducation pour tous et en la nécessité que celle-ci soit toujours de qualité, quoique variable. Grâce à l'éducation et à l'armée, ils sont parvenus à doter l'Allemagne de conditions lui permettant, en peu de temps, de dépasser la Grande Bretagne et la France qui, à l'occasion de révolutions industrielles réussies, avaient acquis un avantage important. Ce fut aussi le cas pour les Bourbons⁸ en Espagne, les conservateurs, les libéraux, les socialistes, les communistes et les anarchistes de l'Argentine à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, ainsi que de la dynastie Meiji⁹ et des dirigeants qui lui ont succédé au Japon, des Soviétiques au XX^e siècle et des dirigeants sud-africains et du Golfe Arabe de l'époque actuelle, plus particulièrement ceux des Émirats Arabes Unis, d'Oman, du Koweït, du Qatar et du royaume de Bahreïn.

La deuxième caractéristique est que, dans tous ces pays, les acteurs ont élaboré différentes constructions mentales, ou modèles, pour favoriser l'éducation de qualité pour tous et ont, par ailleurs, également développé des styles concrets. Chaque réalité, couronnée de succès, a eu son propre modèle et son propre style concret pour s'approcher d'une éducation de qualité et, même s'il existe des modèles et des styles idéaux, il n'existe pas de structures et de démarches identiques entre deux pays ou plus, pour promouvoir l'éducation de qualité pour tous. En d'autres termes, il est très difficile de trouver deux exemples de pays qui ont appliqué la même solution, de la même manière et avec le même degré de réussite dans la mise en place d'une éducation de qualité pour tous. La réussite du modèle localisé (c'est-à-dire développé à partir des communautés et repris par l'État) aux États-Unis est connue, mais celle du modèle centralisé l'est également. L'éducation française a commencé à se développer au sein des communautés, mais pour pouvoir atteindre son rythme de croisière, l'État a dû centraliser l'éducation et assumer le paiement du salaire des enseignants, les communautés ne parvenant plus à faire face à ce coût (Albertini, 1993).

La troisième caractéristique d'une conscience historique généalogique est que les modèles et styles qui ont permis de progresser vers une éducation de qualité pour tous ont été très complexes, mais ont été présentés sous une apparence de grande simplicité à la population. En d'autres termes, ces modèles et ces styles ont dépassé la complexité pour atteindre la simplicité et

présenter des traits caractéristiques de la structure et du mode de construction de l'éducation pour tous, qui les résument parfaitement : l'école compréhensive dans les pays du Nord de l'Europe, par exemple, ou le principe de l'éducation obligatoire, gratuite et laïque en France. Les modèles et styles de l'Uruguay et de l'Argentine du XIX^e siècle, en revanche, sont parvenus à être présentés comme « naturels », « évidents » et irremplaçables pour la population. Très peu d'Allemands ou d'habitants de la Suisse germanophone (dont le système éducatif ressemble au système allemand, par sa structure, et non par sa pédagogie ou par les modèles de gestion scolaire) pensaient qu'il pouvait exister une structure d'enseignement secondaire inférieur meilleure que la structure diversifiée, abritant en son sein les écoles professionnelles soumises à la formation par alternance et les lycées d'élite ouvrant l'accès à l'université. Mais peu de Français envisageraient de remplacer leur système de collèges et de lycées, très différent du système mentionné précédemment. Même s'il existe un certain processus de convergence structurelle et pédagogique en Europe, ce dernier est très récent et intervient après plus de 100 ans de développement du paradigme éducatif de la modernité inachevée et sous le coup de la prise de conscience des besoins de la mondialisation. Néanmoins, on entend défendre et préserver une part importante de diversité.

La quatrième caractéristique de la conscience historique généalogique est la capacité d'association créative avec les différents contextes. Une conscience historique professionnelle généalogique semble se développer plus rapidement dans le domaine politico-éducatif de contextes où il existe des exigences extérieures de changements des profils de diplôme des élèves. La Prusse, la Russie et ses différences intérieures et la Finlande aujourd'hui, en sont des exemples. Les adolescents de Finlande ont obtenu les meilleurs résultats à l'étude PISA (OCDE/UNESCO, 2003). On pourrait croire que ce résultat est dû aux constructions institutionnelles du pays, qui sont elles-mêmes le fruit d'une démarche politique éducative mais, en réalité, ces bonnes politiques éducatives sont probablement dues à un haut degré de développement démocratique, ou à la pression d'une économie performante, ou encore à la décision politique de proposer aux jeunes de rester plus longtemps dans le système éducatif au lieu d'aller grossir les statistiques de l'inactivité, ainsi qu'à l'importance que la culture de ce petit pays accorde au rôle de l'éducation dans le développement et dans le maintien de la paix avec ses voisins aguerris de Suède, de Russie et d'Allemagne.

La cinquième caractéristique de la conscience historique généalogique, dans le domaine de l'éducation, est la capacité d'articuler les niveaux macro et micro-éducatifs. Le paradigme éducatif de la modernité inachevée est associé à la volonté de différents peuples de garantir, par le biais d'un accord, la démocratie libérale. Cependant, à l'heure de choisir les principes pédagogiques régissant la vie quotidienne des écoles, la source d'inspiration retenue n'est pas celle des propositions de l'auteur du Contrat Social¹⁰ : un précepteur pour un élève, en dehors du chaos de la ville (Rousseau, 1972). Cette source d'inspiration repose sur les constructions conceptuelles et sur les propositions d'un moine du XVII^e siècle, qui prônait des cours collectifs utilisant le premier manuel scolaire, inventé par lui-même, l'Orbis Pictus (Comenius, 1999). À l'heure de mettre en place les constructions institutionnelles visant une scolarisation massive des enfants, la Grande Bretagne ne fait pas appel à son compatriote John Locke¹¹, mais à ce même moine. Les garçons et les filles du peuple ne disposaient pas de la merveilleuse bibliothèque privée de Locke¹². Tout au plus pouvait-on espérer disposer d'un livre par groupe d'élèves. C'est pour cette raison que Jean Amos Comenius leur semblait avoir des idées plus intéressantes pour réussir, à l'échelon de ce que l'on appellerait aujourd'hui la micro-politique de l'école, à se rapprocher de la macro-politique de la construction d'une éducation de qualité pour tous, quoique cette qualité soit variable pour chacun. Mais pourquoi par la suite, au début du XX^e siècle, le Mouvement de l'école nouvelle a-t-il pu pénétrer certaines des vieilles institutions éducatives ? En fait, il était déjà possible, à l'époque, de produire davantage de matériels et de faciliter l'accès des livres à tous, ou d'un livre à chacun.

La sixième caractéristique de la conscience historique généalogique, dans le domaine de l'éducation, est la capacité à construire la réalité, ou du moins l'illusion, de la compréhensibilité. Une composante d'un « modèle » et d'un « style » déterminés peut difficilement avoir un impact, si elle est transmise, de manière isolée par rapport à toutes les autres composantes de ceux-ci. Par exemple, Haïti a été le premier pays d'Amérique latine à disposer d'une loi sur l'enseignement primaire obligatoire. Ce fait est lié à son statut d'ancienne colonie française. Lorsque la Révolution a éclaté dans la métropole, les élites haïtiennes ont pensé qu'il était judicieux de prendre le même chemin éducatif, pour son peuple, que celui envisagé par « son modèle ». Mais ce choix n'a guère favorisé le développement du système éducatif haïtien, qui est le plus lent et le plus difficile de toute l'Amérique latine (Weinberg, 1995). Lors du démantèlement de l'Union Soviétique, la République de Moldova est devenue un pays indépendant. À ce moment, les

organismes internationaux de financement international proposaient la décentralisation éducative en tant que stratégie appropriée afin de réduire les coûts, tenir compte de la diversité et promouvoir la participation locale à la prise de décisions éducatives. Mais il semblerait qu'en Moldova, la décentralisation éducative ait entraîné la multiplication par deux des coûts éducatifs et l'amorce d'une tendance à la baisse des taux de scolarisation. Peu de temps après, le système éducatif s'est à nouveau centralisé car, sans cela, on craignait que les taux d'abandon scolaire et de désintégration éducative n'atteignent des degrés intolérables (BIE, sous presse).

La septième caractéristique d'une conscience historique généalogique, dans le domaine des politiques éducatives, est la capacité à gérer les effets collatéraux et paradoxaux des propositions elles-mêmes et des processus en cours. La conscience historique généalogique peut permettre à certains acteurs éducatifs de manœuvrer pour tirer parti des effets inattendus de leurs propositions ou de leurs politiques ou encore de celles de tiers. On sait parfaitement que Frédéric-Guillaume de Prusse a été, dans un premier temps, un fervent partisan de la scolarisation des masses. Cependant, à la fin de sa vie, il s'est cruellement repenti d'avoir encouragé l'éducation des paysans, car ces derniers choisissaient des chemins différents de ceux qu'il aurait souhaités. Mais, du point de vue des Prussiens, il est évident que de nombreux acteurs ont su utiliser l'éducation encouragée par Frédéric-Guillaume de Prusse pour se joindre aux processus d'industrialisation tardive et de modernisation que les politiques éducatives du maréchal Bismarck allaient, par la suite, accélérer (Berg *et al.*, 1990).

La huitième et dernière caractéristique que nous souhaitons présenter est le fait que celles et ceux qui réussissent à progresser vers la construction d'une éducation de qualité pour tous semblent non seulement convaincus, comme il l'a déjà été dit, de la nécessité et de l'intérêt de ce type d'éducation, mais également des qualités du modèle ou du style choisi, de son intérêt, de son « invincibilité ». Nous avons déjà cité l'exemple des divergences structurelles entre les systèmes éducatifs français et allemand. Mais il existe un autre exemple plus récent. Les différences entre les résultats d'apprentissage obtenus lors de l'étude PISA montrent que la Finlande est inégalée. Le modèle et le style éducatifs en Finlande sont à l'opposé du modèle et du style éducatifs de la Bavière (Allemagne). En Bavière, l'orientation des enfants vers différentes voies de scolarisation intervient après la cinquième année de l'enseignement primaire et non pas après une éducation compréhensive d'un plus grand nombre d'années, comme c'est le cas en Finlande. La quantité d'heures de scolarisation est inférieure, les méthodes pédagogiques sont beaucoup plus

traditionnelles. Cependant, la Finlande est le miracle européen et la Bavière est le miracle allemand dans la formation de certaines des compétences essentielles pour le XXI^e siècle. Les Finlandais croient en leur structure et en leurs méthodes, tout comme les Bavarois croient en les leurs. Si les uns se voient imposer les méthodes et les structures des autres, on peut penser que tout le système s'écroulera.

TABEAU 2 : Caractéristiques de la conscience historique professionnelle généalogique

Croyance des acteurs en l'importance de l'éducation
Développement de modèles et de styles concrets pour la réalisation de l'éducation de qualité
Dépassement de la complexité pour atteindre la simplicité
Association créative avec les différents contextes
Articulation des niveaux macro- et microéducatifs
Vision de la politique éducative comme un tout
Absorption des impacts inattendus des propositions et des processus en cours
Croyance en l'« invincibilité » du modèle ou du style choisi

Les facultés et établissements d'enseignement du monde actuel forment les acteurs de la scène éducative et pas nécessairement les historiens de l'éducation. J'en suis arrivée à diriger des cours de 800 étudiants lorsque j'occupais la chaire d'histoire générale de l'éducation de l'Université de Buenos Aires. Tout au long de ces 16 années, j'ai dû essayer d'enseigner l'histoire de l'éducation à quelque 5 000 futurs professionnels de l'éducation. Je me suis toujours interrogée sur les raisons pour lesquelles je leur enseignais cette matière et je me suis finalement convaincue que ce n'était pas pour qu'ils sachent en quoi elle consistait, mais pour développer leur conscience et leur compétence historique professionnelle généalogique. Ce sont des acteurs de la scène éducative et non pas des chercheurs en histoire de l'éducation. Ils ont besoin du contenu historiographique, non pas pour sa valeur intrinsèque, mais pour leur pratique professionnelle.

Notes

1. Exposé présenté lors du congrès international sur la pédagogie et l'éducation au XXI^e siècle, Madrid, mars 2004, à l'occasion du centenaire de la création de la chaire de pédagogie de l'Université de Madrid. Je remercie Marcelo Souto Simão, assistant de recherche au Bureau international d'éducation en 2004, pour ses lectures, pour les occasions de dialogue qu'il m'a offertes et pour son soutien.
2. Voir, par exemple, Filmus, D. 2001. « L'enseignement secondaire et la crise du marché du travail en Amérique latine », dans *Perspectives*, Vol. XXXI (117) n° 1, p. 49-62. Genève, UNESCO/BIE.

3. Frédéric-Guillaume I^{er}, 1688-1740. Roi de Prusse (1713-1740), a introduit l'enseignement universel de base obligatoire.
4. Otto von Bismarck, 1815-1898. Premier ministre de Prusse (1862-1873, 1873-1890) et chancelier de l'Empire allemand (1871-1890).
5. Baron (Heinrich Friedrich) Karl vom Stein, 1757-1831. Premier ministre de Prusse (1807-1808).
6. Baron Karl Wilhelm von Humboldt, 1767-1835. Ministre de l'éducation de Prusse (1809-1812).
7. Karl Marx, 1818-1883. Économiste, sociologue allemand.
8. Dynastie des Bourbon d'Espagne : 1700-1808, 1814-1868, 1874-1931, 1975-.
9. Dynastie Meiji du Japon : 1862-1912.
10. Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778. *Le contrat social*, 1762.
11. John Locke, 1632-1704.
12. Sur la bibliothèque privée de John Locke, voir *Histoire de la vie privée*, de Philippe Aries et Georges Duby (Seuil).

Références bibliographiques

- Albertini, P. 1993. *L'école en France, XIX^e-XX^e siècle, de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette.
- Attali, J. 2003. *L'homme nomade*. France : Ed. Fayard.
- Berg, C. ; Buck, A. *et al.* (dir. publ.). 1987-1990. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* [Manuel d'histoire de l'éducation en Allemagne]. Munich : C.H. Beck.
- BIE. Bureau international d'éducation. Sous presse. *Challenges of Curriculum Development in the 21st Century: perspectives from Belarus, Moldova, Russia and Ukraine* [Les défis du développement du curriculum au XXI^e siècle : perspectives à partir du Belarus, Moldova, Fédération de Russie et Ukraine].
- Comenius, J. A. 1999. [1658]. *Orbis Pictus*. Nd : Kessinger Publishing.
- Englisch, G. 2001. *Job-nomaden* [Travailleurs nomades]. Francfort : Campus Verlag.
- Illich, I. 1972. « El derrumbe de la escuela, ¿un problema o un síntoma? » [L'effondrement de l'école, problème ou symptôme ?]. Dans : *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, n° 7.
- OIM, Organisation internationale pour les migrations. 2002. « A sneak preview of IOM's world migration report » [Bref aperçu du rapport mondial sur les migrations de l'Organisation internationale pour les migrations]. *IOM Infos*. Genève, décembre, 2002.
- OCDE; UNESCO. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow: further results from PISA 2000* [Compétences pour le monde de demain : résultats supplémentaires à l'enquête PISA 2000]. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/exec_sum_fre.pdf
- Organisation des Nations Unies (ONU). 2001. *Implementing Agenda 21 : report by the Secretary-General*. New York: ONU.
- Rousseau, J-J. 1972 [1762]. *Émile ou de l'éducation. Dossier pédagogique*. Nd : Distribooks.
- Rüsen, J. ; Fröhlich, K. ; Horstkötter, H. ; Schmidt, H. G. 1991. « Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet » [Enquête sur la conscience historique des diplômés de la région de la Ruhr]. Dans : von Boris, Bodo; Hans-Jürgen Pandel; Jörn Rüsen (dir. publ.). *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler, Allemagne : Centaurus.
- Schwartz, P. 2003. *Inevitable Surprises: thinking ahead in a time of turbulence* [Surprises inévitables : faire des prévisions en des temps agités]. New York : Gotham Books.
- Tyack, D. ; Cuban, L. 1995. *Tinkering toward Utopia* [Expérimenter l'Utopie]. Cambridge Massachussets : Harvard University Press.
- UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments* [Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous. Tenir nos engagements collectifs]. France : UNESCO.
- Weinberg, G. 1995. *Modelos Educativos en la historia de América Latina* [Modèles éducatifs dans l'histoire de l'Amérique latine]. Paris/Buenos Aires : UNESCO/A-Z Editoria.

Langue originale: espagnol

Juan Carlos Tedesco (Argentine)

Directeur de l'IIEP/UNESCO/Buenos Aires. Ancien directeur du BIE/UNESCO et de l'OREALC/UNESCO. Membre de l'Académie nationale d'éducation de la République argentine. Il a été professeur à la Faculté latino-américaine des sciences sociales (FLACSO), siège de Buenos Aires, Argentine; à l'Institut universitaire d'études du développement (IUED), de l'Université de Genève, Suisse, et aux Universités du Trois Février et de San Andrés à Buenos Aires, Argentine. Il a publié de nombreux articles et livres sur les relations entre éducation et société. Ses plus récents ouvrages sont *El Nuevo Pacto Educativo* (1995), *Educación en la sociedad del conocimiento* (2000), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación* (en collaboration avec José Joaquín Brunner) (2003), *Educación Popular Hoy; Ideas para superar la crisis* (2005). Courriel : j.tedesco@iipe-buenosaires.org.ar

THÉORIE ET ACTION DANS LA VIE DE CECILIA BRASLAVSKY

INTRODUCTION

AU DOSSIER

Juan Carlos Tedesco

Introduction

Ce dossier consacré à Cecilia Braslavsky s'appuie sur deux piliers fondamentaux : l'affection que lui portent tous ceux qui écrivent ici et l'analyse de sa contribution à la théorie et aux processus de réforme de l'éducation. Même si nous nous sommes efforcés de les séparer, ces deux piliers sont intimement liés. À mesure que nous avançons dans la rédaction de nos articles, nous avons compris que la séparation était artificielle, car l'affection que tous nous ressentons pour Cecilia tient en grande partie à sa manière de produire, de défendre et de diffuser des informations, des théories et des projets. L'activité intellectuelle constituait un noyau central de la personnalité de Cecilia et rien ne saurait mieux résumer cette caractéristique que la phrase citée par Daniel Filmus dans son texte, phrase qu'elle a prononcée au cours d'une conversation personnelle : « Je suis née non pour être heureuse, mais pour être productive. » Cette expression ne signifie pas que Cecilia considérait le bonheur comme quelque chose de secondaire dans la vie des individus, bien au contraire. Peut-être n'a-t-elle pas pu ou pas voulu dire que, en fait, elle était heureuse quand elle produisait des idées et des changements éducatifs, quand elle formait des chercheurs ou des enseignants. Elle menait ces activités avec passion et faisait naître le bonheur, chez elle et chez les autres.

Ce trait de la personnalité de Cecilia Braslavsky s'explique probablement en partie par les circonstances de son enfance et de sa jeunesse. D'une part, il y a des raisons familiales, parmi lesquelles se détache la présence d'une mère qui a voué sa vie professionnelle à l'éducation, jouissant d'un grand prestige dans les milieux universitaires, une mère engagée politiquement et qui s'est consacrée aux problèmes intéressant les secteurs les plus défavorisés de la société : la lectoécriture et l'éducation spéciale. Cecilia a grandi dans cet environnement familial et elle s'est très vite lancée dans une participation politique active, comme jeune militante communiste. Mais, d'autre part, il est important de rappeler que sa formation universitaire initiale s'est déroulée en Argentine pendant une période de fort conflit idéologique, où l'éducation était devenue l'un des espaces les plus actifs du conflit social. Ces circonstances ont provoqué son expulsion de l'université où elle enseignait, l'exil et la possibilité de préparer son doctorat en Allemagne de l'Est. Comme beaucoup d'intellectuels latino-américains de cette époque, l'autoritarisme politique et la persécution idéologique ont permis à Cecilia de connaître d'autres réalités et d'avoir accès à des idées différentes du monde et de l'éducation. C'est pourquoi la formation de Cecilia a toujours été entourée d'une forte charge émotionnelle qui sollicitait toutes les dimensions de la personnalité. L'engagement politique et personnel avec lequel Cecilia assumait les tâches intellectuelles lui a permis d'adopter une attitude qui l'a tenue éloignée de la logique purement académique aussi bien que de la logique technocratique.

Les idées politiques de Cecilia ont évolué avec les transformations profondes de la société, en particulier dans le monde du « socialisme réel ». Mais ces changements ne l'ont pas détournée de son engagement en faveur des valeurs d'équité, de justice sociale et de défense de l'école publique. Ils lui ont néanmoins permis d'accorder plus de valeur à la démocratie, la participation et la créativité. Tout cela a contribué à ce que sa vision des problèmes sociaux et éducatifs acquière progressivement un niveau de complexité bien plus élevé que celui qui était autorisé par les versions élémentaires du marxisme, particulièrement du marxisme stalinisme, très présent dans sa formation initiale.

Ce dossier de *Perspectives* offre un ensemble d'études qui mettent en exergue les idées de Cecilia Braslavsky dans les domaines où elle a été la plus active : la réforme curriculaire, la formation des enseignants et la formation des chercheurs. Les auteurs de ces articles ont non seulement une connaissance approfondie des idées de Cecilia, mais ils ont également travaillé à ses côtés pour les échauder et les appliquer. Sans aucun doute, beaucoup d'autres optiques seraient possibles et ce dossier ne sera pas le seul fruit de ses

idées. Il s'agit, simplement, de notre hommage et nous savons profondément gré au BIE de nous avoir donné la possibilité de le rendre à Cecilia.

Le nouveau paradigme de l'éducation

La pensée de Cecilia Braslavsky n'était ni statique ni unidimensionnelle. Au contraire, à la lecture de ses travaux, nous observons une réflexion en constante évolution et toujours fondée sur la volonté d'articuler les différentes dimensions des faits éducatifs. D'une part, Cecilia a toujours été préoccupée par la relation entre le macro-niveau et le micro-niveau dans l'éducation, le système et les institutions, les processus sociaux et les processus individuels. Mais d'autre part, les dimensions économiques, sociales, politiques, culturelles et les dimensions proprement pédagogiques de l'activité éducative sont toujours présentes dans ses analyses. Dans ce sens, le texte de Daniel Filmus, actuel Ministre de l'éducation de la République argentine, décrit clairement les postulats fondamentaux qui synthétisent cette articulation entre les dimensions sociopolitiques de l'éducation et les dimensions propres à l'apprentissage compris comme un processus individuel d'appropriation de la connaissance. Le texte de Filmus permet d'identifier les sources sur lesquelles Cecilia appuyait ses réflexions, ainsi que son apport spécifique à l'élaboration de ce qui, dans un certain sens, peut être compris comme un *nouveau paradigme de l'éducation*.

Cecilia Braslavsky n'utilise pas la catégorie de paradigme au sens strict d'un ensemble de postulats théoriques dont la caractéristique est de permettre l'explication logiquement cohérente d'un secteur ou d'une dimension de la réalité. Elle utilise le concept de paradigme comme « narration », c'est-à-dire comme un ensemble de postulats qui donnent sens aux propositions qui sont avancées sur la réalité. Alors que le « paradigme » se réfère à la théorie, la « narration » se réfère au sujet. Ainsi, cette utilisation un peu ambiguë du concept lui permet de jouer plus librement sur le terrain théorique et politique, où les explications vont de pair avec la volonté de changer la réalité dans un sens donné.

Le paradigme que nous pouvons identifier dans l'œuvre de Cecilia et qu'elle a contribué à développer peut être défini comme « théorico-politique ». Dans certaines de ses œuvres, Cecilia a utilisé le concept de « paradigme humaniste »¹, qui fait référence au sens profondément orienté vers la capacité de l'homme pour transformer la réalité. Cette position de Cecilia Braslavsky fait partie d'un phénomène général qui caractérise l'ensemble des sciences sociales dans le cadre des profondes transformations qui définissent ce « nouveau capitalisme » ou, si l'on préfère utiliser les appellations plus connues, cette « société de la

connaissance ». En résumé, on peut avancer que la production de connaissances dans ce domaine passe d'une optique propre aux sciences sociales à une optique plus proche de la *philosophie sociale*, qui permet d'expliquer plus clairement les orientations de valeur et les sentiments que nous inspirent les processus de changement social et le comportement des acteurs sociaux.

Dans le cadre de cette perspective philosophico-sociale, il est possible de mieux comprendre la proposition d'un paradigme « humaniste », où s'articulent l'information empirique, la rigueur, la cohérence logique et la critique sociale en fonction de valeurs éthiques, d'orientations de l'action avec un sens clairement défini par les valeurs de justice et d'équité sociale.

De ce point de vue, la pensée de Cecilia Braslavsky contient des contributions très importantes sur le rôle de l'action dans la construction de connaissances et de théories pédagogiques. Il faut souligner son insistance à récupérer les traditions pour stimuler les processus de changement et son opposition à des approches qui conçoivent l'action seulement comme des stratégies défensives ou de résistance et non comme quelque chose de proactif, destiné à élaborer de meilleures réponses aux problèmes éducatifs, particulièrement aux problèmes des secteurs les plus défavorisés.

La réforme curriculaire

L'articulation de toutes les dimensions, aussi bien de l'analyse que de l'action éducative, s'exprime fondamentalement dans le *curriculum*. Ce n'est donc pas un hasard si la réforme curriculaire a été la passion de Cecilia Braslavsky puisque, ainsi que l'affirme Cristian Cox dans son texte, c'est là que se concentrent les relations entre la société, la culture, la politique et l'éducation.

Les textes de Cristian Cox, d'Inés Aguerrondo et de Hilda Lanza nous décrivent avec précision les tensions qui ont entouré les activités de recherche et de changement curriculaire que Cecilia a menées dans son pays ou dans l'environnement latino-américain et international, afin de relever les défis que les profondes transformations de la société lancent à l'éducation, aussi bien du point de vue cognitif que social.

En termes cognitifs, les réflexions et les travaux de Cecilia font partie des efforts qui sont actuellement menés dans différents contextes pour introduire des pratiques curriculaires fondées sur le concept de *compétences*. Mais Cecilia jugeait également très importants les problèmes que posent les fortes tendances à la fragmentation, à l'inégalité et à l'exclusion

sociale que l'on observe dans la société. De ce point de vue, ses analyses ont toujours eu pour objectif de résoudre la tension entre le respect de la diversité et l'accès de tous au patrimoine culturel commun, entre le développement personnel et la capacité d'apprendre à vivre ensemble.

Mais la passion de Cecilia pour le changement curriculaire n'était pas seulement théorique, elle était aussi pratique. Il est même possible d'affirmer que ses contributions théoriques au débat sur le concept de curriculum par compétences, à l'analyse de l'impact des processus de mondialisation ou à la discussion sur les nouvelles technologies de l'information étaient fondées sur son travail dans la gestion des processus de changement curriculaire. Sa participation directe à ces processus de changement éducatif lui ont permis de faire des apports théoriques directement liés aux formidables difficultés que l'on rencontre lorsqu'on souhaite transformer des structures traditionnelles, pleines de comportements corporatifs.

Dans ce sens, Cristian Cox rappelle un point très important signalé par Cecilia pour expliquer les obstacles au changement curriculaire : l'« isomorphisme » existant entre la formation des maîtres et les pratiques curriculaires. Si les enseignants ne sont pas formés aux compétences qu'ils doivent transmettre à leurs élèves, il sera impossible de progresser dans la mise en œuvre des nouvelles conceptions curriculaires. À cet égard, Cecilia a identifié la formation des maîtres, initiale ou en cours d'emploi, comme le facteur stratégiquement clé dans les processus de réforme.

Denise Vaillant analyse cette dimension de la pensée et de l'action de Cecilia, où ressort sa vision « systémique » dans laquelle s'articulent la formation technique et professionnelle, les conditions de travail et la dimension éthique, fondée sur l'engagement en faveur de l'équité dans les résultats de l'apprentissage.

Mais ses travaux sont aussi importants en ce qui concerne la méthodologie du changement. Dans ce sens, Inés Aguerrondo et Hilda Lanza dégagent la contribution de Cecilia à la conception de modalités de participation qui ont permis d'écouter et de traiter les opinions d'acteurs sociaux très divers dans l'élaboration de nouvelles propositions curriculaires, en particulier des acteurs externes au système éducatif : les parents, les chefs d'entreprise, les jeunes, les ONG et les travailleurs. De même, elle a mis en place des processus de dialogue entre fonctionnaires politiques, experts techniques, représentants des différents niveaux de gouvernement (national, régional et local), entre enseignants et universitaires. Dans l'ensemble de ce processus, Cecilia s'est toujours appuyée sur sa foi dans la valeur du débat démocratique, de la rigueur et de l'excellence intellectuelle.

Néanmoins, sa propre expérience lui a permis de constater que l'introduction des changements exigés par la construction d'une société juste dans le cadre des processus sociaux actuels suscite des difficultés beaucoup plus profondes que nous ne l'avions imaginé. Il n'existe pas de formule unique ; il n'est pas non plus possible d'élaborer des réponses sans la possibilité de faire des expériences et sans courir de risques. Nous savons tous, pourtant, que les occasions d'expérimentation dans le domaine des politiques publiques sont très rares. Nous ne sommes pas dans un laboratoire et chaque changement influence des intérêts, modifie des identités très définies, crée des niveaux d'incertitude difficiles à supporter. L'expérience de Cecilia, comme de beaucoup d'autres responsables de la gestion des processus de changement curriculaire, indique que la participation et le débat démocratique sont une condition nécessaire mais non suffisante pour le changement. Nous vivons une période historique où l'idée même de transmission est en crise. Les transformations sont si profondes qu'elles provoquent une forte rupture avec le passé. En même temps, le futur se présente lourd de risques et d'incertitudes. Dans ce contexte, on observe une tendance à se concentrer sur le présent, sur l'ici et l'aujourd'hui, ce qui contrarie gravement la conception et la transmission de contenus curriculaires.

La formation des chercheurs

Avec la réforme éducative, tous reconnaissent à Cecilia un engagement très fort en faveur de la formation de chercheurs et de cadres techniques à tous les niveaux de la gestion éducative. Le texte de Silvina Gvirtz permet d'apprécier très clairement les étapes que Cecilia a suivies dans ces activités, ainsi que ses contenus et ses modalités. La première étape, associée au retour de la démocratie en Argentine et dans d'autres pays latino-américains, se concentra essentiellement sur la formation de chercheurs et sur la construction de catégories théoriques capables d'orienter les diagnostics de la situation héritée de la longue période d'autoritarisme. Les diagnostics que Cecilia appuyait avaient un objectif bien précis : ils étaient destinés à identifier les problèmes éducatifs liés à la construction d'une société plus juste et démocratique et à jeter les fondements d'une définition de stratégies d'action susceptibles de les résoudre.

Ce n'est pas un hasard si Cecilia s'est progressivement orientée vers des activités de gestion des processus de changement éducatif et vers la formation de cadres techniques capables d'opérer depuis les organismes étatiques d'administration de l'éducation. La majorité de ses étudiants ont pu accéder à des postes importants de gestion dans les ministères

de l'éducation ou dans des universités et des centres d'enseignement. Mais, de cette manière, Cecilia a lancé un mouvement double. D'une part, elle est parvenue à introduire les problèmes de la gestion de l'éducation dans l'activité universitaire et de recherche. Mais de l'autre, elle a pu inclure la théorie et la recherche dans les activités administratives. Elle a compris clairement que dans le cadre des processus de la réforme de l'éducation, les lieux de gestion se transforment en lieux de production de nouvelles connaissances. Elle a inlassablement insisté pour que ses étudiants à l'université et ses équipes de travail au Ministère tiennent toujours compte de l'« autre » : les universitaires devaient rendre visite aux administrateurs et dialoguer avec eux alors que les administrateurs devaient être au fait des publications et des découvertures de la recherche.

Mais l'article de Silvina Gvirtz met en relief, comme tous les autres, la dimension personnelle que Cecilia introduisait dans ces activités. Cecilia faisait ce qu'elle demandait aux autres de faire. C'est peut-être dans cette cohérence que réside l'explication ultime de l'admiration que ses étudiants vouaient à Cecilia, leur « maître ».

L'avenir de l'éducation

Cecilia a passé les dernières années de sa vie à Genève, où à la tête du BIE, elle a pu connaître en profondeur des réalités distinctes de celles de l'Amérique latine et où elle a participé activement au débat international sur l'avenir de l'éducation. Paradoxalement, dans cette étape, elle a centré sa réflexion sur les facteurs personnels. Elle qui avait confessé être née non pour être heureuse, mais pour produire, a commencé à produire pour le bonheur des autres. Son analyse des facteurs qui définissent une éducation de qualité pour tous place en premier lieu la nécessité de réaliser l'apprentissage au moment opportun et dans la joie. La lecture du travail sur les dix facteurs pour une éducation de qualité pour tous au XXI^e siècle, que Cecilia a préparé pour une réunion à Madrid², montre très clairement combien elle avait progressé dans le processus de réflexion théorique qui lui permettrait de surmonter les limites des approches propres aux paradigmes traditionnels.

Mais au-delà des contenus spécifiques qu'elle défendait comme programme de politique éducative pour l'avenir, je crois que sa vie et son œuvre peuvent être analysées dans la perspective du rôle des intellectuels dans la société actuelle. Bien évidemment, cela n'est pas la seule approche valable, mais c'est celle qu'elle aurait à mon sens préférée. Nous autres éducateurs, nous sommes une catégorie très spéciale dans le groupe général des « intellectuels », puisque notre identité était et demeure associée aux objectifs les plus

authentiques de la modernité : transmettre le patrimoine culturel et développer de manière universelle la capacité de participer aux processus sociaux. Malgré les difficultés, les objectifs demeurent valables. Mais comme éducateurs, et cela, Cecilia l'a assumé pleinement et elle nous le rappelait chaque fois que nous faisons preuve de faiblesse, nous ne pouvons pas nous permettre d'être sceptiques. En tant qu'éducateurs engagés envers les valeurs de l'équité sociale et de la justice, nous ne pouvons pas non plus justifier les réponses fondamentalistes, qu'elles soient de type autoritaire ou de « marché », qu'elles résolvent le problème de la crise de transmission par des voies inacceptables du point de vue de l'éthique ou de la politique.

Cecilia a bien compris les défis de notre époque et toute sa réflexion sur l'avenir est orientée par ce que l'on a parfois défini comme « la passion du possible ». Le possible sans passion est conformisme. La passion sans les limites du possible est pure rhétorique. Avec la passion, nous portons le possible à l'extrême de ses possibilités. C'est là que nous pouvons trouver une bonne partie de la vie et de l'œuvre de Cecilia, de ses conflits et de ses accords, de ses polémiques et de ses convictions.

Quelques mots pour terminer

Tous ceux qui collaborent à ce numéro de PERSPECTIVES ont travaillé avec Cecilia et entretenaient des liens profonds d'amitié avec elle. Sa mort prématurée nous prive de sa contribution au développement de la pensée éducative, et aussi de son affection. Nous pouvons poursuivre le travail sur le développement des théories et les changements éducatifs, car c'est une tâche collective et Cecilia l'a toujours comprise ainsi. Mais son affection est irremplaçable et nous devons apprendre à vivre sans elle.

Notes

1. Cecilia Braslavsky. *Re-haciendo escuelas; Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana* [Re-faire les écoles ; Vers un nouveau paradigme dans l'éducation latino-américaine.]. Buenos Aires, Ed. Santillana, 1999.
2. Cecilia Braslavsky. *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI* [Dix facteurs pour une éducation de qualité pour tous au XXI^e siècle]. Madrid, Fundación Santillana, 2004.

Langue originale : espagnol

Daniel Filmus (Argentine)

Licencié en sociologie (Université de Buenos Aires), spécialiste en éducation des adultes (CREFAL, Mexique) et maîtrise en éducation (Université fédérale Fluminense, Brésil). Est actuellement Ministre de l'éducation, de la science et de la technologie de la République argentine. Il est professeur et chercheur à l'Université de Buenos Aires et au Conseil national de science et technologie. Il a occupé les fonctions de Secrétaire de l'éducation à la Municipalité de la Ville de Buenos Aires et de Directeur de la Faculté latino-américaine de sciences sociales – siège académique Argentine. Il a été consultant auprès d'organismes nationaux et internationaux. Il a reçu le premier Prix Académie nationale de l'éducation pour son ouvrage : « Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de Fin de Siglo. Proceso y Desafíos » [État, société et éducation dans l'Argentine de la fin du siècle. Processus et défis] en 1995 et la même récompense pour le livre : « Educación y empleo en el marco de la globalización » [Éducation et emploi dans le cadre de la mondialisation] en 2000. Son dernier livre, « Una escuela para la esperanza » [Une école pour l'espoir] a été publié en 2002. Courriel : dfilmus@me.gov.ar

THÉORIE ET ACTION DANS LA VIE DE CECILIA BRASLAVSKY

CECILIA BRASLAVSKY ET LE NOUVEAU

PARADIGME DE L'ÉDUCATION

Daniel Filmus

J'ai connu Cecilia en Allemagne. C'était en 1977 et j'étais allé rendre visite à des amis exilés en RDA qui étudiaient à l'Université. Cecilia, elle aussi exilée, nous proposa solidairement de nous héberger dans son appartement pendant notre séjour.

Je la revis par hasard à Buenos Aires, bien des années plus tard, à ses débuts à la FLACSO. Elle menait encore de front cette nouvelle activité avec son travail de secrétaire bilingue dans une entreprise allemande.

Très vite, elle m'invita à me joindre à l'équipe de recherche du secteur « Éducation et société ». Ce fut pour moi la première occasion de travailler systématiquement comme chercheur, tout en assurant des cours d'éducation des adultes. Ce fut également le début d'une relation d'amitié, d'affection et de travail qui ne s'interrompt qu'avec sa disparition.

Travailler très tôt avec Cecilia a été un avantage comparé pour ma carrière professionnelle dont je ne la remercierai jamais assez. Son regard implacable sur notre travail n'était supportable que parce qu'il s'accompagnait d'une générosité dans la transmission du savoir que je n'ai jamais retrouvée depuis.

Beaucoup de ses disciples ont connu l'angoisse après avoir présenté un document à Cecilia pour qu'elle le corrige. Je ne peux pas décrire la « rage » que je ressentais quand elle me rendait mes premières pages avec d'innombrables corrections et qu'il me fallait tout réécrire. Je ne peux pas non plus décrire la joie que nous éprouvions quand Cecilia nous remettait les textes avec un « très bien » dans la marge, avec une félicitation pour une idée originale ou simplement avec un affectueux « tu t'améliores ». Même si Cecilia n'a pas été ma maîtresse d'école primaire, je dois reconnaître que c'est elle qui m'a appris à écrire.

Mais Cecilia nous a appris beaucoup plus : à combiner le cadre théorique et le travail empirique. À découvrir des liens qui ne sont pas apparents à première vue entre les données. À inclure une bibliographie d'autres disciplines. À faire preuve en permanence d'innovation et de créativité. À ne pas craindre le débat, même dans un pays qui échappait à toute discussion intellectuelle et politique sérieuse.

La contribution de Cecilia Braslavsky à la construction d'un nouveau paradigme socio-éducatif latino-américain

Il ne fait aucun doute que Cecilia a réuni dans sa trajectoire professionnelle trois capacités difficiles à conjuguer. Elle a remarquablement construit l'institutionnalité dans les organisations publiques et internationales qu'elle a dirigées. Elle a aussi été une excellente enseignante et formatrice de disciples. Mais dans ce court article, je souhaite souligner un troisième aspect de ses activités : son rôle dans l'élaboration de cadres théoriques fondés sur la recherche empirique qui ont permis, au moment du retour de la démocratie dans la région, d'avancer dans la construction d'un paradigme socio-éducatif latino-américain.

La restauration des institutions démocratiques en Amérique latine au début des années 80 a redonné aux responsables de la gestion publique et à la communauté éducative la capacité de mener des recherches socio-éducatives. Ces travaux se sont heurtés à la difficulté que supposait l'absence de cadres théoriques qui auraient permis de comprendre en profondeur les nouveaux processus socio-éducatifs. Néanmoins, l'apport le plus important de ces recherches n'a pas été orienté vers le débat sur des théories qui étaient jugées inadaptées ou tout au moins incomplètes pour interpréter la nouvelle réalité. Après bien des années pendant lesquelles la recherche empirique avait été rare, la majeure partie des travaux socio-éducatifs réalisés à partir du retour démocratique se sont attachés à étudier de manière empirique et avec une rigueur méthodologique la fonction sociale de l'éducation

à partir des conséquences des processus dictatoriaux et de la nouvelle relation entre l'État et la société qui commençait à se dessiner dans la région.

Il ressort de la lecture de l'ensemble des travaux de cette époque un regard éclectique sur les grands paradigmes traditionnels. Cet éclectisme avait amené à combiner des catégories d'analyse et des méthodologies de recherche qui s'excluaient auparavant. Il avait aussi rendu possible l'utilisation dans une même œuvre de cadres théoriques apportés par des auteurs qui, s'ils provenaient de courants traditionnellement opposés, permettaient d'obtenir des visions complémentaires de la réalité éducative.

Dans ce contexte, à son poste de Directrice du secteur « Éducation et société » de la FLACSO, siège Argentine, Cecilia releva le défi déjà lancé auparavant par d'autres chercheurs latino-américains comme Juan Carlos Tedesco, Germán Rama, Dermeval Saviani. L'analyse des perspectives théoriques exposées implicitement ou explicitement dans les recherches pouvait-elle nous permettre de réunir des éléments annonciateurs de l'apparition d'un nouveau paradigme socio-éducatif capable de créer de meilleures conditions pour rendre compte de notre réalité ?

L'équipe dirigée par Cecilia avançait qu'il était trop risqué de répondre par l'affirmative à cette question. Néanmoins, elle indiqua aussi qu'il existait un ensemble d'éléments qui formaient un noyau de base de cadres conceptuels pour l'analyse des conséquences sociales des phénomènes éducatifs. Il est possible d'affirmer que certains des éléments élaborés dans le contexte du travail de recherche dirigé par Cecilia peuvent rendre compte de certaines des lignes de pensée de cette étape de sa vie intellectuelle. Une pensée qui a contribué sensiblement au progrès de la recherche socio-éducative des dernières décennies. Voici quelques propositions qui pourraient systématiser les perspectives.

IL N'EST PAS POSSIBLE DE PROPOSER UNE FONCTION SOCIALE UNIVERSELLE ET PRÉDÉTERMINÉE POUR L'ÉDUCATION PAR RAPPORT À SA RELATION AVEC LA SOCIÉTÉ

Cette affirmation supposait de partir de l'idée que la fonction sociale de l'éducation est un phénomène spécifique de moments historiques et de pays également spécifiques. Juan Carlos Tedesco avait noté très justement que l'apparition des paradigmes dominants dans les pays centraux avait été liée à l'évolution des problèmes réels que connaissaient les sociétés du point de vue éducatif. En revanche, dans nos pays, ces perspectives ont été adoptées de manière acritique et appliquées dans des réalités très différentes de celles qui ont donné lieu à leur genèse.

L'énoncé a) montre que pour les conceptions émergentes, le rôle de l'État autour de la contribution de l'éducation à la reproduction de l'ordre social en vigueur ou à la transformation sociale ne peut être défini à partir de l'analyse concrète de réalités socio-historiques concrètes. On peut en dire autant du rôle de l'éducation dans la promotion de l'égalité des chances ou de la discrimination sociale, dans la croissance ou le déclin du développement économique des pays et dans l'apport à une culture autoritaire ou à une culture démocratique et pluraliste.

LE RÉSULTAT DU PROCESSUS ÉDUCATIF RÉPOND AUX ACTIONS DE L'ENSEMBLE DES ACTEURS CONCERNÉS ET NON PAS SEULEMENT À LA VOLONTÉ DE L'ÉTAT

Les cadres théoriques provenant du fonctionnalisme ou du reproductivisme critique perçoivent le domaine éducatif principalement comme le résultat des politiques définies par les secteurs dirigeants ou dominants. L'État est l'acteur privilégié des processus éducatifs, que ce soit pour promouvoir la croissance et l'égalité que pour la reproduction sociale et culturelle. Dans les cas où les participants du processus éducatif sont considérés comme des sujets du processus, ils sont perçus seulement comme des acteurs individuels. C'est la perspective de la théorie du capital humain, par exemple, dans laquelle les citoyens se rachètent par leur « rationalité économique face au marché ». C'est cette rationalité qui les incite à investir dans une logique individuelle en faveur de leur propre éducation, afin d'être récompensés avec le taux de rendement correspondant.

D'après Touraine¹, redonner aux acteurs leur rôle de protagonistes ne signifie pas ne plus reconnaître le rôle privilégié des groupes dirigeants dans l'organisation de la reproduction économique et culturelle de la société. Mais il existe une grande distance entre cette reconnaissance et l'idée d'une matérialisation cohérente et sans failles d'une idéologie dominante à travers le système éducatif. Cela ne signifie pas non plus fondre l'acteur social dans la somme des volontés individuelles ou « enfermer l'acteur dans le refus du social au nom du non-social ». Au contraire, cela suppose de le comprendre dans le cadre des relations sociales et du mouvement social dont il fait partie.

Dans ce sens, concevoir le domaine éducatif comme un espace configuré à partir d'actions multiples signifie par exemple reprendre les postulats qui, depuis les théories de la résistance, soulignent la capacité de « résistance symbolique » des acteurs scolaires face à l'hégémonie culturelle dominante, comme l'a fait, notamment, H. Giroux². En même temps, cela

permet de revaloriser le rôle que jouent les revendications populaires demandant une démocratisation de l'éducation. Dans cette conception, l'élargissement des possibilités éducatives et la sélection de valeurs, de connaissances et d'aptitudes que le système transmet ne dépendent pas seulement de la volonté officielle. La société, par le truchement d'une multiplicité d'acteurs (enseignants, élèves, fonctionnaires, parents, associations, groupes de pression, etc.), cesse d'être une simple reproductrice pour se transformer en productrice, créatrice et créatrice de ces processus. Même sans renoncer à l'analyse du poids que conservent les structures, cette perspective suppose de repenser l'éducation comme un espace de contradictions et de conflits qui nous permet de délimiter l'énoncé a) : entre autres raisons, le processus éducatif s'inscrit dans des espaces déterminés par la région et l'histoire, par la configuration particulière, la corrélation de forces et l'articulation des intérêts des différents acteurs collectifs et individuels qui interviennent dans chacun des processus.

Sans aucun doute, l'approfondissement de l'analyse des conséquences de l'énoncé b) nous amène à nous attaquer à l'un des grands défis que doit relever la sociologie contemporaine et que Cecilia a abordé à plusieurs reprises dans ses écrits postérieurs : trouver le point de confluence entre le poids des structures et l'incidence des volontés individuelles dans la détermination des processus sociaux.

IL EST NÉCESSAIRE DE CONCEVOIR LE PROCESSUS ÉDUCATIF COMME
UN PHÉNOMÈNE DANS LEQUEL AGISSENT DIFFÉRENTES DIMENSIONS :
UNE DIMENSION SOCIALE ET UNE AUTRE INDIVIDUELLE

Les aspects que suppose l'énoncé b) exigent de ne pas épuiser l'analyse de la fonction du système éducatif dans une seule des dimensions posées en c). C'est précisément la possibilité de compléter les deux approches qui permet à un ensemble de recherches s'appuyant sur des hypothèses liées à ces éléments théoriques de prouver que, dans certaines conditions et à un même moment, l'éducation peut être un facteur de reproduction sociale et aussi de progrès personnel pour d'importants secteurs de la population.

D'autre part, dans une perspective différente, mais dans le but de contribuer à cette problématique, on a commencé à compléter les orientations macro-sociales traditionnelles avec des approches au niveau micro-institutionnel. Les travaux de E. Rockwell et J. Ezpeleta³, réalisés à cette même époque, sont un exemple de ces lignes de recherche.

De cette manière, avec les aspects « documentés » de l'école, qui se réfèrent fondamentalement à son existence comme institution ou appareil étatique, on revalorise l'histoire ou l'existence « non documentée » de l'école. Dans cette dimension quotidienne, les enseignants, les élèves et les parents s'approprient les appuis et les prescriptions étatiques et construisent « chaque école » dans une particularité qui lui est propre.

LA RÉALISATION DE L'OBJECTIF « HOMOGÉNÉISATEUR » DE L'ÉDUCATION EXIGE DE PROMOUVOIR DES PROCESSUS ÉDUCATIFS HÉTÉROGÈNES

Le paradigme qui est à l'origine de notre système d'enseignement élémentaire est fondé sur le postulat selon lequel l'homogénéité des processus scolaires garantissait l'accès à des niveaux similaires d'éducation pour la formation de la citoyenneté.

Dans la pratique, ce postulat n'a pas fonctionné dans le sens escompté. En premier lieu, parce qu'une offre éducative similaire en ce qui concerne sa structure institutionnelle et curriculaire ne parvient pas à traiter les différences d'origine des élèves, pour produire des résultats égaux ou équivalents. En deuxième lieu, parce que l'égalité supposée de l'offre n'a jamais existé que dans les textes. Le système éducatif s'est segmenté de telle manière qu'il a donné des qualités d'éducation différentes selon l'origine socio-économique des enfants.

Les nouvelles conceptions ont proposé d'analyser la réalité socio-éducative en tenant compte de la distinction entre inégalité et différenciation. Garantir l'intégration et l'équité suppose « d'éliminer l'inégalité, mais pas la diversité ». Cela signifie apprécier les différences d'origine afin de créer de meilleures conditions d'apprentissage pour ceux qui sont issus de contextes plus défavorisés. En même temps, cela suppose, particulièrement en Amérique latine, d'apprécier la diversité culturelle et l'articulation de ces différences comme éléments centraux de l'institution éducative.

Cette interprétation des concepts d'inégalité et de différenciation permet d'utiliser d'autres catégories d'analyse pour l'étude de quelques-uns des processus éducatifs les plus répandus dans la région : la décentralisation, l'autonomie croissante des institutions et l'évaluation normalisée de la qualité de l'éducation.

L'ÉDUCATION EST UN FACTEUR NÉCESSAIRE MAIS NON SUFFISANT POUR PARVENIR À CONJUGUER CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET JUSTICE SOCIALE

La proposition de la CEPALC-UNESCO⁴ a fait de l'éducation et de la production de la connaissance l'une des conditions indispensables mais non suffisantes pour relever la compétitivité économique et l'équité sociale, renforcer les processus démocratiques et favoriser la viabilité de l'environnement dans les pays de la région. De cette manière, elle a tenté de s'éloigner aussi bien de l'optimisme pédagogique des paradigmes développementistes que du pessimisme éducatif des conceptions reproductivistes.

Cette perspective sous-entendait qu'il est impossible d'étudier l'impact des processus socio-éducatifs en marge de l'analyse des conséquences plus globales de l'application d'un modèle socio-économique déterminé. Il semble certain que l'éducation à elle seule ne peut se constituer en stratégie excluante pour atteindre la croissance équitable, pas plus que ces objectifs ne sauraient être atteints sans la contribution de l'éducation.

Affirmer que l'éducation est un facteur nécessaire, mais non suffisant, revient à analyser sa fonction sociale concrète sans « attentes démesurées », en tenant compte des limitations qui proviennent du modèle social en vigueur. En même temps, cela signifie aussi penser qu'il existe une contribution inégalable spécifiquement pédagogique aux possibilités de démocratisation et de développement intégral de la société.

Les résultats des stratégies éducatives dans des contextes de politiques néolibérales et d'exclusion sociale mises en œuvre pendant les années 90 confirment la nécessité de tenir compte de cette proposition pour évaluer l'impact des transformations éducatives de ces années.

Cecilia, notre maître

Le fait que ces perspectives, élaborées dans le contexte du retour de la démocratie il y a plus de vingt ans, n'aient rien perdu de leur valeur aujourd'hui illustre la profondeur et la vitalité de la pensée de Cecilia. Il est possible que, malgré la continuité sans précédent du système institutionnel, nous ayons rencontré beaucoup plus d'obstacles dans la démocratisation et l'amélioration de la qualité de l'éducation que nous ne l'avions imaginé à ce moment-là. Il est également possible que la distance qui nous sépare encore de ces objectifs indique qu'il faut redoubler d'efforts pour que la recherche socio-éducative, dans la direction que nous a indiquée

Cecilia, joue un rôle plus actif encore pour fournir des éléments propres à progresser dans les transformations nécessaires du domaine de l'éducation.

Après cette première étape de travail conjoint à la FLACSO, la vie m'a donné de très nombreuses occasions de partager des moments de travail et de détente avec Cecilia. Les années ont passé et elle n'a pas changé. Il est probable que beaucoup de ses collègues qui ont partagé avec elle ces années de lutte pour la démocratisation de l'éducation argentine n'ont pas toujours été d'accord avec elle. Mais tous ont admiré sa cohérence et sa passion pour ses idéaux.

Je me remémore une fois de plus sa vie et je crois que rares sont les personnes qui ont davantage lutté et se sont davantage exposées que Cecilia ne l'a fait pour les idées auxquelles elle croyait dans tous les lieux où elle est passée. Que de fois, poussés par notre affection ou notre crainte du changement, nous lui avons demandé de ne pas prendre tant de risques, d'essayer de se montrer plus conciliante, de faire attention à elle, lui disant qu'il n'était peut-être pas nécessaire de s'exposer autant ! Mais elle n'a jamais suivi nos conseils. Une après-midi chez moi, lui ayant suggéré de penser un peu plus au plaisir qu'au devoir, elle me surprit avec une réponse qui, par le ton avec lequel elle la prononça, me sembla mûrement réfléchie : « Daniel, je suis née pour être productive, pas pour être heureuse. » Même si nous savons que c'est de cette productivité inégalable que venait son bonheur, son affirmation nous fait comprendre pourquoi elle a lutté et a pris autant de risques.

L'éloignement physique des dernières années l'a probablement empêchée de prendre part de près aux discussions sur les politiques éducatives argentines. Elle nous a aussi interdit de passer ensemble tous les moments que nous aurions aimé partager avec elle, avec Gustavo et Camila. C'est bien dommage.

Berta nous raconte qu'elle a travaillé et lutté jusqu'à son dernier jour. Le thème au centre des dernières conversations que nous avons eues a toujours été son avenir professionnel en Argentine. Elle nous a obligés à annuler nos billets quand nous avons voulu lui rendre visite depuis Paris pendant sa dernière hospitalisation : « Je ne suis pas en état de recevoir des messieurs », nous dit-elle avec sa coquetterie habituelle. Cecilia a gardé ce trait jusqu'à la fin.

Quand que je me demande comment résumer en un mot la personnalité de Cecilia, je pense qu'elle a été notre MAÎTRE. Certains d'entre nous ont eu aussi la chance d'être ses amis et compagnons. Mais pour nous tous, elle a été un MAÎTRE. C'est pourquoi nous l'aimons et nous l'admirons.

Un MAÎTRE tel que le conçoit Steiner. De ceux qui « mettent les mains sur ce que l'être humain a de plus vital à la recherche de l'accès à la chair vive, à ce qu'il y a de plus intime dans l'intégrité d'un enfant ou d'un adulte. Un MAÎTRE envahit, fait irruption, peut tout effacer afin de nettoyer et de reconstruire ». C'est pourquoi, affirme Steiner, « ... rien ne peut supplanter la lumière qui nous inonde quand nous avons compris un MAÎTRE. Cette joie ne parvient nullement à soulager la mort. Mais elle nous rend furieux de la perte qu'elle suppose... »

« Est-il trop tard pour une autre leçon ? »

Notes

1. Touraine A. 1987 *Actores sociales y Sistemas políticos en América Latina*, Santiago de Chile, PREALC.
2. Giroux H. 1992. *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI . Mexico.
3. Rockwell, E.; Ezpeleta, J. (1989). *Escuela y maestros*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
4. CEPALC-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Nations Unie, Santiago de Chile.

Version originale : espagnol

Cristián Cox (Chili)

Coordonnateur de l'unité Curriculum et Évaluation du ministère chilien de l'Éducation. Docteur en sociologie (Université de Londres), il a travaillé comme analyste et décideur dans le domaine de l'enseignement au Chili et a été professeur visiteur à l'Université de Stanford (2005). Il a été consultant pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous de l'UNESCO, la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement. Il est l'auteur de *Citizenship education in curriculum reforms of the 1990s in Latin America* (2002) [Éducation citoyenne dans les réformes curriculaires des années 90 en Amérique latine] et co-auteur de *Las Reformas Educativas en la década de 1990 Un estudio comparado de la Argentina, Chile y Uruguay* (2004) [Les réformes éducatives dans les années 90. Étude comparée de la situation en Argentine, au Chili et en Uruguay]. Courriel : cristian.cox@mineduc.cl

THÉORIE ET ACTION DANS LA VIE DE CECILIA BRASLAVSKY

CECILIA BRASLAVSKY

ET LE CURRICULUM

Cristian Cox

On peut dire que le curriculum a été la grande passion de Cecilia Braslavsky, intellectuelle d'exception engagée dans la réforme de l'éducation. La sélection et l'organisation des savoirs à des fins éducatives, condensation des relations entre société et éducation, ont séduit son penchant naturel pour une compréhension large et profondément politique des connaissances et de l'éducation. Cette approche de l'éducation, fondée sur le curriculum, et donc sur la société et la culture, a été la source principale de sa vision et de l'impact qu'elle a eu, d'abord en tant qu'analyste de l'éducation et ensuite en tant que responsable principale d'une réforme curriculaire ambitieuse menée dans son Argentine natale, avec également les limites liées à ce que l'on peut considérer, dix ans plus tard, comme un certain idéalisme par rapport aux réalités et aux exigences de la mise en œuvre du curriculum. Il est impossible de ne pas penser que Cecilia Braslavsky, *petite fille du Sud — grande dame de l'éducation*¹, a personnifié, d'une manière incroyablement honnête et féconde, les tensions universelles des processus de réforme curriculaire de notre époque.

De la production académique à la gestion des politiques ; de la nation au monde

La production intellectuelle et l'engagement professionnel de Cecilia Braslavsky couvrent une trajectoire remarquable, tant par son amplitude que par la nature des domaines abordés. De la production de connaissances, lorsqu'elle était chercheuse, à son poste au ministère de l'Éducation argentin, Cecilia Braslavsky est passée de l'analyse et de la critique au rassemblement, à la persuasion et à la réalisation de consensus à partir de forces suffisantes pour donner naissance à une réforme majeure du curriculum scolaire. Cette expérience intense d'élaboration et de délibération autour de l'une des réformes curriculaires les plus ambitieuses et les plus solides d'Amérique latine dans sa volonté de provoquer un changement et dans la problématique de sa mise en œuvre, est suivie par sa nomination à la direction du Bureau international d'éducation (BIE), « l'institut de l'UNESCO responsable des contenus et des méthodes pédagogiques, ainsi que des stratégies d'enseignement/apprentissage grâce au développement du curriculum »². De l'Argentine et de l'Amérique latine à une approche mondiale, Cecilia Braslavsky a toujours articulé sa réflexion autour du curriculum qui constituait à ses yeux l'axe central de toute réforme éducative. Au cours de cette évolution, la nation et le sud de l'Amérique latine cessent d'être les principaux référents et son centre d'intérêt se déplace, passant de la nation à la société mondiale, des idées liées au curriculum en tant que produit au processus par lequel il est généré et aux capacités professionnelles et institutionnelles requises à cette fin.

Tout au long de sa carrière, qui a débuté dans une société à la fois sophistiquée et pauvre, soumise à d'énormes inégalités et à des faiblesses institutionnelles marquées, typiques de l'Amérique latine et d'autres régions en développement, Cecilia Braslavsky a connu de manière directe l'avantage cognitif et politique que représente le fait de traverser les frontières, à la fois nationales, institutionnelles et entre divers domaines, pour parvenir à une vision de plus en plus exhaustive et équilibrée, lucide mais jamais cynique, capable de mettre au service de l'action des outils et une vision toujours plus efficaces. Dans sa réforme curriculaire, elle affiche une perspective nationale avec un engagement éthique envers les plus pauvres qui, dans le cadre universel de son action en tant que directrice d'un institut de l'UNESCO, s'élargit en une vision de l'éducation comme d'un instrument efficace pour vivre ensemble en paix. Cette vision n'a pas été amoindrie par la connaissance de ses limites.

Je vais essayer, dans les pages qui suivent, de revenir sur trois aspects de la contribution de Cecilia Braslavsky dans le domaine du curriculum. J'évoquerai d'abord sa vision du curriculum nécessaire pour faire face aux nouvelles exigences dans le contexte des sociétés en développement, dont les principales source et référence sont sa propre expérience en Argentine et en Amérique latine. J'aborderai ensuite l'un des problèmes centraux de la conception contemporaine du curriculum — les relations entre ses dimensions globale et nationale. Enfin, je présenterai les contributions de Cecilia Braslavsky à la compréhension et au renforcement des processus de production curriculaire, qui sont au cœur de son action internationale au sein de l'UNESCO.

Mise en œuvre de la vision curriculaire

La relation de Cecilia Braslavsky avec le curriculum est initialement marquée par ses recherches sur l'éducation scolaire dans l'Argentine des années 80, au cours desquelles elle a étudié et critiqué une absence de contenus significatifs dans l'expérience éducationnelle proposée, ainsi qu'une vision de la démocratie uniquement axée sur la participation des acteurs et dénuée des critères d'efficacité pour l'amélioration de la qualité de vie. À cet intérêt presque exclusif pour la « convivialité » qui a été, selon elle, le fait de groupes importants de professeurs durant la transition entre le régime militaire et la démocratie en Argentine, Cecilia Braslavsky oppose la fonction essentielle de l'école en tant que pourvoyeur d'apprentissages, indissociables de l'accès aux connaissances et codes universels, inaccessibles dans le contexte local, et décisifs pour l'épanouissement individuel (Braslavsky, Tiramonti, 1990).

Son expérience décisive, elle ne l'a cependant pas vécue en tant qu'analyste, mais bien en tant que responsable et dirigeante, au sein du ministère argentin de la Culture et de l'Éducation, du programme d'élaboration du nouveau curriculum scolaire (1993-1998). Soumise à une énorme pression de la part de la sphère politique et liées à ses responsabilités de gestionnaire, Cecilia Braslavsky élabore, avec ses collaborateurs, un nouveau cadre de réflexion et des définitions pour le curriculum national, qu'elle gère politiquement par le biais de processus participatifs larges et complexes. Les piliers de ce cadre sont une vision éclairée et riche des besoins de la société et une grande mise en valeur des connaissances et du rôle de ceux dont elles découlent — le milieu académique — dans l'élaboration des contenus du curriculum scolaire, et les informations

internationales comparatives sur les tendances curriculaires. De même, dans le champ de vision des responsables du curriculum, les caractéristiques et les exigences de l'enseignement ainsi que les conditions réelles de la mise en œuvre du curriculum sont reléguées au second plan, en raison notamment du contexte institutionnel curriculaire en Argentine, où les provinces jouaient un rôle essentiel dans la spécification du curriculum. Par conséquent, le cadre curriculaire constitué est novateur, ambitieux et cohérent mais connaît de réelles difficultés de mise en œuvre (Dussel, 2003 ; Ferrer 2004). Je pense que ce fossé entre le curriculum envisagé et celui mis en œuvre a eu de profondes conséquences sur la vision stratégique que Cecilia Braslavsky avait de la réforme curriculaire. Entre ses responsabilités ministérielles dans son pays et son rôle de directrice du BIE, le principal changement dans sa réflexion et son action vis-à-vis de la réforme curriculaire a été de déplacer ses priorités, passant de l'interprétation des relations entre société et connaissances et du processus de sélection curriculaire au renforcement des capacités au sein des systèmes éducatifs, non seulement à l'échelon supérieur de la conception et de la prise de décision curriculaires nationales mais également dans les écoles. Les capacités susmentionnées devaient favoriser la compréhension des nouvelles demandes émanant de la société et la traduction de celles-ci en possibilités d'apprentissage effectives dans les classes.

J'évoquerai les quatre dimensions du curriculum pour indiquer ce que je pense être les idées déterminantes de Cecilia Braslavsky par rapport aux thèmes essentiels des réformes curriculaires contemporaines. Premièrement, la dimension de contrôle, où le concept central est la flexibilité ; deuxièmement, les contenus et les apprentissages qu'elle définit, où, conformément aux tendances de l'époque, le changement proposé consiste à passer des concepts aux compétences ; troisièmement, les catégories dans lesquelles ces contenus sont organisés, où la tendance va vers la reconfiguration des frontières traditionnelles entre les disciplines ; et enfin les caractéristiques de son architecture générale ou de sa structure qui, dans l'œuvre de Cecilia Braslavsky, fait essentiellement référence à l'enseignement secondaire argentin et se concentre sur le concept d'enseignement *polymodal*.

CURRICULUM FLEXIBLE

Les relations de contrôle ou la régulation publique du curriculum sont une dimension fondamentale pour le changement dans les réformes curriculaires du tournant du siècle. Depuis le

contrôle curriculaire centralisé, où les plans et les programmes d'études définis par les ministères de l'Éducation sont appliqués dans l'ensemble du pays, un changement s'est opéré pour établir une distinction entre le cadre curriculaire national et les plans ou les programmes d'études qui sont définis en collaboration avec les différents paliers juridiques (national, provincial, municipal), et/ou les écoles elles-mêmes.

Il s'agit d'un changement très important pour les pays qui connaissent une tradition de centralisation des curricula. Ce changement est directement lié à une nouvelle conception des relations entre le curriculum national et l'équité dans la diffusion sociale des apprentissages. L'équité a traditionnellement été considérée en Amérique latine en termes de matrice juridico-légale de réflexion par rapport à l'égalité devant la loi, où la préoccupation première de l'État par rapport au curriculum était d'homogénéiser les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves. Le nouveau paradigme guidant les efforts de réforme au cours des années 90 repose sur les principes de discrimination positive et vise à obtenir des résultats équivalents pour des élèves d'origines variées présentant des besoins éducationnels très différents. Dès lors, les caractéristiques des possibilités d'apprentissage proposées doivent varier. Les variations requises (régionales ethnico-culturelles, sociales) ne peuvent pas être générées au moyen d'un système éducatif national et nécessitent en revanche la participation d'autres paliers de prise de décision en matière de curriculum, plus proches de l'endroit où l'enseignement et l'apprentissage ont lieu en réalité (Cox, 2001).

La nouvelle structure curriculaire fondée sur un *cadre national* et des *programmes institutionnels*, répond donc à la double nécessité pour les systèmes éducatifs actuels de pouvoir fournir dans le même temps un apprentissage de ce qui est commun à tous, et qui fédère et définit une identité nationale, et des contextes éducatifs tenant compte de la diversité des élèves, de manière à renforcer leur apprentissage.

Cecilia Braslavsky voit dans la nouvelle structure du contrôle national des définitions curriculaires nationales — plus flexible et ouvert aux spécificités résultant de la diversité des acteurs et des cercles institutionnels — la possibilité de faire face à cette diversité tout en assurant équité et cohésion sociale :

Tout nous conduit à penser qu'il est aujourd'hui nécessaire de [...] mettre en place des cadres curriculaires à la fois flexibles et riches afin de faciliter la construction d'identités institutionnelles et les choix personnels des jeunes, sans perdre de vue les obligations liées à l'équité éducationnelle et au développement de valeurs communes tendant vers

la cohésion sociale et le renforcement et l'approfondissement d'une démocratie centrée sur la promotion des droits de l'homme (Braslavsky 2001a, p. 248).

DES CONCEPTS AUX COMPÉTENCES

Dans sa vision du curriculum, la connaissance, organisée en disciplines de longue date et cultivée dans ses limites par le milieu académique, occupe une place centrale. Cette position centrale n'est cependant pas synonyme d'une vision traditionnelle ou académiste du curriculum. Cecilia Braslavsky met en avant la compétence en tant que point d'articulation des innovations.

Dans son analyse des processus de réforme curriculaire en Amérique latine au cours des années 90, Cecilia Braslavsky montre que, bien que le concept de compétence rapproche des notions différentes sur l'expansion des objectifs curriculaires et de leur contenu, des concepts aux compétences et aux attitudes, cela ne reflète pas « une expérience ou un consensus suffisants », que ce soit dans sa définition ou dans la manière dont il est mis en pratique (Braslavsky 2001a, p. 249). En se fondant sur des éléments curriculaires des pays du Cône Sud, elle affirme que la compétence est envisagée comme « le fait de savoir comment agir en toute connaissance et en ayant conscience de l'impact de cette action » ; [...] « une compétence devrait toujours avoir une double référence : la dimension des compétences des individus et les contextes dans lesquels tous les individus interagissent » (Braslavsky 2001a, p. 249).

Ce concept de compétence, dans le champ international spécialement développé et défini par la suite pour le projet de l'OCDE *Définition et sélection des compétences : fondements théoriques et conceptuels* (DeSeCo) (Rychen et Salganik, 2003), a permis aux curricula officiels de devenir beaucoup plus flexibles, avec la notion que des contenus différents pourraient contribuer à développer les mêmes compétences.

Le principe pédagogique sur lequel repose le choix des compétences comme point de départ du développement d'éléments curriculaires et comme cible du processus éducationnel dans l'enseignement secondaire est que les mêmes compétences peuvent être développées avec différents contenus, méthodologies et modèles institutionnels (Braslavsky, 2001a, p. 250).

Dans l'un de ses derniers travaux, Cecilia Braslavsky considère que le concept de compétence est une « possibilité fertile pour remplacer les curricula structurés en disciplines conçues essentiellement comme un reflet des modèles de connaissances développés à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle ». Elle propose le concept de « compétence historique », qu'elle estime

essentiel pour éviter que nous restions prisonniers d'une « influence inconsciente pragmatique ou post-moderne, qui se manifesterait par une capacité à agir dans l'histoire se résumant à traiter le présent à partir du présent et pour le présent » (Braslavsky, 2005, p. 4).

INTÉGRATION CURRICULAIRE ET TENACITÉ DE L'ISOMORPHISME ENSEIGNANTS-CURRICULUM

À l'échelon des unités constitutives du curriculum, qu'il s'agisse de sujets, de domaines, d'axes ou de projets interdisciplinaires, les dilemmes fondamentaux tournent aujourd'hui autour de deux critères de changement qui sont présents d'une manière ou d'une autre dans la majorité des réformes curriculaires contemporaines : *l'intégration* et la *contextualisation curriculaire*. L'intégration fait référence à une redéfinition des frontières entre les disciplines curriculaires traditionnelles, ou l'amenuisement de ces frontières, de manière à neutraliser leur segmentation³. La contextualisation vient quant à elle répondre à la nécessité de rapprocher l'expérience scolaire des questions et des problèmes des jeunes et de la communauté ou de contextes locaux et de groupes particuliers.

Il n'existe probablement pas d'autre sphère de discussion curriculaire où le discours académique et la pratique dans les systèmes sont plus ouvertement en contradiction. Le premier insiste sur la nécessité de l'intégration curriculaire tandis que la seconde estime qu'il est extrêmement difficile d'y parvenir, compte tenu de la « ténacité » culturelle des catégories d'organisation des connaissances et de l'isomorphisme observable entre une structuration de ce type et l'identité professionnelle des enseignants. Ceci signifie que tenter de déplacer les frontières entre les disciplines nécessite également de redéfinir la position et l'identité des enseignants (Braslavsky, 2001).

De ce point de vue, l'évolution suivie par la réforme curriculaire de l'enseignement secondaire en Argentine au cours des années 90 est éloquent. En 1997, le nouveau curriculum officiel proposait que le temps d'étude à l'école soit en partie organisé en catégories curriculaires liées non pas à des disciplines mais à des problèmes concrets et à des projets⁴. Cependant, lorsque ce système a été mis en pratique, les autorités ont été contraintes de revenir à une structure fondée sur les catégories curriculaires traditionnelles, liées aux connaissances et à l'identité professionnelle des enseignants⁵.

Cette expérience a conduit Cecilia Braslavsky à concentrer sa réflexion sur la question de l'isomorphisme curriculum-enseignement, ou l'homologie entre la formation initiale des enseignants, leur identité professionnelle et le curriculum scolaire. Cette homologie a des conséquences fondamentales au moment d'intervenir sur le curriculum, particulièrement pour l'enseignement secondaire, car elle détermine les contraintes qui, dans ce cas, peuvent être à juste titre considérées comme « structurelles ».

Ainsi, d'après le diagnostic de Cecilia Braslavsky, l'isomorphisme susmentionné est la source d'une rigidité, d'une étroitesse et d'une fragmentation dans le curriculum et le travail des enseignants et ce problème ne peut pas être résolu sans une intervention correcte à l'échelon de la formation initiale des enseignants.

Pour pouvoir adopter un curriculum riche, flexible et hétérogène, contenant un large éventail de domaines curriculaires, il sera nécessaire de dépasser cet isomorphisme comme principe reliant la formation des enseignants à l'enseignement secondaire, et de compenser les effets de son acceptation prolongée par des stratégies introduites dans la formation d'enseignants en activité (Braslavsky, 2000, p. 25).

La nécessité de « dépasser cet isomorphisme » a amené Cecilia Braslavsky à déplacer son centre d'intérêt et ses priorités par rapport à la réforme curriculaire. Elle est ainsi passée des relations entre connaissance et société et de leur traduction en catégories constitutives de l'expérience scolaire à la création de capacités de réflexion, d'élaboration et de mise en œuvre du curriculum.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE POLYMODAL

Dans le cas de l'éducation des jeunes, le thème fondamental abordé par les réformes contemporaines est le « manque de pertinence inacceptable » (Banque mondiale, 2005) du curriculum traditionnel du secondaire (abstrait, académique, étranger aux besoins économiques et sociaux actuels), et la nécessité de redéfinir la séparation entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. La réforme curriculaire menée par Cecilia Braslavsky a abordé ces deux problèmes de manière consistante, établissant le concept d'enseignement secondaire *polymodal*.

Bien sûr, la décision sur la structure de l'enseignement secondaire qui a le plus d'impact ou de conséquences est celle qui touche à la définition des limites (curriculaires, temporelles,

institutionnelles) entre l'enseignement secondaire général ou académique, d'une part, et l'enseignement secondaire professionnel ou technique, d'autre part. L'enseignement *polymodal* proposé en Argentine en 1997 pour les élèves de 10^e, 11^e et 12^e années cherche à se différencier de l'enseignement académique traditionnel, et de l'enseignement professionnel, et tente de proposer une nouvelle synthèse pédagogique et curriculaire entre les connaissances théoriques et pratiques. Cette approche cherche de manière très explicite et cohérente une signification contextuelle et générationnelle pour ses objectifs et ses contenus, et prépare à « la vie », à la fois pour ce qui est du travail et de la poursuite des études et des performances productives en tant que citoyens et individus plutôt que pour des destinations spécifiques.

En ce qui concerne les fonctions traditionnelles de l'enseignement secondaire — l'éducation citoyenne, la préparation aux études supérieures et la formation au travail — le document relatif à la réforme curriculaire avance que les changements opérés au sein de la société contemporaine ont modifié la manière dont sont perçues ces fonctions :

Les limites qui les séparent s'estompent et il est de plus en plus clair que la connaissance, les valeurs et les compétences qui ont été considérées comme indispensables pour remplir chacune de ces fonctions commencent à jouer un rôle central dans les autres. Les formes traditionnelles de diversification dans les écoles secondaires sont donc difficiles à conserver. Les sociétés exigent de leurs systèmes éducatifs une sorte de formation qui développera et renforcera *les mêmes compétences centrales de base* chez tous les élèves pour leur permettre d'agir et d'apprendre dans les diverses sphères de compétences, répondant à des situations complexes, changeantes et incertaines avec responsabilité, esprit critique et compétence pratique (Ministère de la culture et de l'éducation, 1997, p. 19)

Cependant, ce mouvement vers le modèle *polyvalent* de l'enseignement secondaire ne pouvait pas échapper au besoin d'une certaine forme de différenciation curriculaire, universellement exigée par la diversité des intérêts et des aptitudes des jeunes, ainsi que par la diversité des « destinées » de ses diplômés dans une société complexe.

Pour répondre à cette nécessité, la réforme argentine a diversifié le curriculum en cinq « orientations », à savoir, sciences naturelles ; économie et gestion organisationnelle ; sciences humaines et sociales ; production des biens et services ; communication, art et conception. Chaque orientation présentait un deuxième échelon de diversification devant être défini par chaque institution. La structure curriculaire polymodale présentait ainsi trois paliers : i) *enseignement général de base*, commun à tous les étudiants et représentant environ 50 pour cent du temps durant les trois dernières années de scolarité ; ii) *enseignement spécialisé*, structuré autour des cinq orientations susmentionnées et représentant environ un tiers du temps ; et iii)

contenus différenciés, définis au sein de chaque orientation et faisant référence à des problèmes et à des contextes spécifiques et non à des disciplines du savoir, équivalent à un cinquième du temps. Comme cela a déjà été mentionné (voir note 4), ce troisième palier a rencontré des problèmes de mise en œuvre dès le départ, ce qui a conduit à opérer des changements afin de se rapprocher des disciplines curriculaires traditionnelles (Ministère de la culture et de l'éducation, 1997).

Des années plus tard, alors qu'elle n'exerçait plus de fonction au gouvernement, Cecilia Braslavsky a fait référence, dans une analyse comparative des réformes de l'enseignement secondaire dans le Cône Sud de l'Amérique latine, aux concepts essentiels de l'enseignement *polymodal* en termes de composant commun plutôt que d'aspects différenciés, révélant ainsi, selon moi, à la fois ses inclinaisons humanistes et égalitaires, et son honnêteté vis-à-vis de réformes qui - comme elle l'avait apparemment elle-même accepté - n'ont pas bénéficié des fondements adéquats pour leur mise en œuvre.

Dans ces circonstances, la combinaison d'un enseignement général solide à des composantes humanistes, scientifiques, technologiques, et contextuelles constituerait la seule solution possible pour permettre à tous les jeunes d'accéder aux types de travail qui resteront et pour lesquels ils devront savoir comment réfléchir et comment agir. Cette combinaison permettrait également aux jeunes d'apprendre comment mieux réfléchir et agir (Braslavsky, 2000, p. 8).

De plus, elle a indiqué de manière plus explicite, par rapport à la spécialisation du curriculum secondaire :

...il serait contraire à tous les principes visant à développer une société juste de promouvoir la spécialisation dans certaines compétences au détriment des autres ou de faire référence à un seul domaine, en laissant de côté les autres de manière prématurée. Tous les jeunes devraient avoir la possibilité de continuer à développer leurs compétences intellectuelles, émotionnelles, sociales, éthiques, esthétiques, physiques et pratiques, de manière à évoluer dans des domaines naturels, symboliques, sociaux et technologiques qui ne se différencieraient que sur le plan analytique mais seraient toujours en interrelation (Braslavsky, 2001a, p. 249).

Pressions mondiales et réponses nationales

En tant que directrice de l'institut de l'UNESCO chargé du curriculum, Cecilia Braslavsky se trouve dans une situation paradoxale, à savoir diriger une agence dont l'influence présente un fort potentiel normalisateur (ou « isomorphe ») à l'échelle mondiale en matière de curriculum, tout en étant particulièrement sensible aux risques qu'une influence de ce type peut comporter, surtout

pour les pays pauvres. Elle découvre les axes de recherche développés par John Meyer, Francisco Ramírez, Aaron Benavot, David Kamens et d'autres, concernant des schémas mondiaux d'élaboration du curriculum⁶ et, forte de son expérience et de son point de vue « du Sud », elle doit démontrer que les schémas rudimentaires du développement curriculaire dans le monde « sont moins affectés par le développement économique, les forces politiques et le degré d'expansion éducationnelle à l'échelon national que par les courants majeurs de l'histoire mondiale et la place qu'occupe la nation dans cette histoire » (Kamens, Meyer, Benavot, 1996, p. 138). D'après les recherches menées sur la « société mondiale », les sociétés les plus pauvres et les systèmes éducatifs les plus précaires présentent une capacité moindre à gérer l'influence exercée à l'échelle mondiale et à sélectionner et filtrer les modèles mondialement perçus comme étant les plus souhaitables, ce qui entraîne souvent des répercussions manifestement négatives⁷.

Les défis liés au développement éducatif en général et donc au curriculum sont-ils les mêmes pour les pays pauvres, les pays en développement et les pays développés ? Dans un premier temps, je dirais que ce n'est pas le cas.

...il est risqué, pour l'Afrique, l'Asie ou l'Amérique latine, de reproduire des modèles institutionnels ne présentant aucun lien avec leur économie et leur société actuelles. Ce risque est particulièrement élevé dans les sociétés post-conflits, où des pays possédant des méthodes et des systèmes éducatifs performants au regard de leur situation propre, mais qui ne pourraient pas systématiquement revêtir un caractère « universel », fournissent des fonds [...] Le concept de privatisation de l'éducation est diffusé dans des pays dont le secteur privé est incapable d'offrir suffisamment de possibilités d'éducation (Braslavsky, 2002a, p. 10).

La réponse définitive est que tout système éducationnel est confronté, aujourd'hui, à une double tâche, celle de répondre, d'une part, à des besoins locaux et spécifiques sur le plan national et, d'autre part, à des besoins mondiaux et communs à la société mondiale. Or, ces derniers présentent non seulement des tendances mondiales liées à des innovations technologiques et organisationnelles qui dépassent les frontières, mais également des formes de progrès imaginées dont les similitudes, partout dans le monde, sont frappantes.

Certaines recherches ont déjà mis en évidence des ressemblances marquées (et des changements isomorphes) entre différents pays et il semble que les systèmes éducatifs sont davantage construits pour des sociétés imaginées que pour des sociétés réelles et que ces formes de progrès imaginées sont similaires à l'échelle mondiale. Ces dernières décennies, on a pu observer quel était l'impact de la mondialisation sur l'élaboration de nouveaux curricula, fondés sur l'image d'une société à caractère mondial. Dans différents pays, l'approche relative au développement curriculaire a cessé de s'articuler autour de la construction d'une identité nationale pour s'orienter davantage vers la construction d'une approche mondiale de la culture, des langues, de l'histoire, de l'art, voire de la science. En outre, les nouveaux modèles curriculaires font la part belle aux droits de l'homme mondiaux, aux principes écologiques et à la notion d'un monde aux cultures égalitaires et aux sociétés interdépendantes (Braslavsky, 2004, p. 38).

Les systèmes éducatifs, indépendamment de leur niveau de développement, devront, en tous lieux, être réorganisés pour répondre à la fois aux besoins locaux et aux exigences mondiales. En termes de curriculum, Cecilia Braslavsky voit dans cette nouvelle exigence la nécessité d'un curriculum *glocal*, dont l'axe principal est la multiculturalité.

La construction d'identités glocales à l'échelle mondiale exige cependant la création d'un nouveau concept mondial d'éducation multiculturelle et multiethnique, encouragé par le biais d'un curriculum capable de relever, dans le même temps, des défis mondiaux et locaux (Braslavsky, 2004, p. 36-37).

Cecilia Braslavsky avance comme argument que cette éducation multiculturelle trouve son origine dans le droit de chaque individu à la diversité, dans l'importance de connaître différentes cultures pour enrichir l'humanité, ainsi que dans les phénomènes de migration et des travailleurs nomades. À cela vient s'ajouter le fait essentiel, par son impact manifeste sur les dynamiques du travail et de l'emploi, que l'intégration ou l'articulation avec les secteurs les plus dynamiques de l'économie mondiale requiert des connaissances, des aptitudes et des valeurs interculturelles. Cecilia Braslavsky met également en garde contre deux risques de l'aspect « interculturel » dans l'éducation :

Les risques sont la promotion paradoxale de « l'occidentalisation » ou de la « nord-américanisation » du monde ou, au contraire, l'accent mis sur un processus d'enseignement et d'apprentissage mû par une « idée romantique de la culture populaire », par le biais de l'incorporation superficielle de chants populaires, de plats régionaux et autres éléments similaires (Braslavsky, 2004, p. 38).

Dialogue, preuves comparées, renforcement des capacités

Comment réagir face au dilemme que représente, en termes de curriculum, l'opposition entre, d'une part, l'éducation cosmopolite et ses exigences et, d'autre part, l'éducation nationale et ses besoins d'identités ? Comment répondre à ce dilemme fondamental de notre époque, qui n'admet aucune réponse de type *oui/non* et qui, en revanche, exige des processus complexes de construction de réponses *inclusives* de la part de pôles opposés ?

La nature inclusive des réponses requises et le constat selon lequel, pour construire ces réponses, il est nécessaire de développer des capacités d'un nouveau genre à l'intention des acteurs et des institutions en charge du curriculum, constituent les piliers des dernières actions

menées par Cecilia Braslavsky sur la scène éducative mondiale. Je vois, dans ses années passées au BIE, sa résolution à faire de celui-ci une agence efficace pour la création et le renforcement des capacités en matière de conception, d'évaluation et de mise en œuvre du curriculum à travers le monde, de sorte que chaque pays et chaque région acquièrent et consolident d'excellentes bases analytiques en vue de rechercher et de construire leurs propres réponses face à ces nouveaux dilemmes. Je pense que son approche du processus de réforme curriculaire et de ses exigences en termes de capacités constitue un apport crucial et remonte à son expérience en matière de réformes à l'échelon de l'Argentine. Elle vient clore, en lui conférant tout son sens, la trajectoire que sa réflexion et sa pratique professionnelle en matière de curriculum décrit entre Buenos Aires, Genève et le monde.

RESPONSABLES POLITIQUES, EXPERTS, FONCTIONNAIRES ET ENSEIGNANTS :
QUATRE LOGIQUES, QUATRE ESPACES TEMPORELS

Dans le cadre d'une analyse des processus décisionnels relatifs aux réformes éducatives dans le Cône Sud de l'Amérique latine, Cecilia Braslavsky et Gustavo Cosse avancent que les quatre acteurs fondamentaux, à savoir les responsables politiques, les experts (professionnels-chercheurs), les fonctionnaires et les enseignants, indépendamment des pays et des contextes politiques, suivent des logiques d'action et présentent des espaces temporels caractéristiques, dont la mise en adéquation ou « l'assemblage » déterminent fondamentalement l'efficacité des processus de réforme éducative. Les espaces temporels des responsables politiques sont régis par des calendriers extérieurs aux processus de réforme et sont les plus brefs et les plus imprévisibles. Ceux des experts sont plus planifiables et possèdent la logique des processus de recherche et d'argumentation nécessaires à la construction d'un produit de connaissance convaincant. Ceux des bureaucrates sont définis par le processus légal et administratif de transformation des innovations en lois et en normes. Enfin, les espaces temporels des enseignants, concernant l'assimilation pratique des innovations proposées par l'État, sont généralement les plus longs et les moins envisagés dans les processus décisionnels des États (Braslavsky, Cosse, 1996).

Le besoin « d'assemblage » entre ces quatre acteurs et leurs contextes ou champs de référence respectifs (politique, universitaire, bureaucratique, scolaire, respectivement), en vue de produire des réformes efficaces, exige l'ouverture d'un dialogue entre les différentes « cultures » que représentent les acteurs et les contextes susmentionnés ainsi que des capacités nouvelles si

l'on souhaite obtenir des résultats concluants. Ce dialogue doit, en premier lieu, se tenir entre l'autorité politique et le milieu de la connaissance ou des experts et des chercheurs, qui ont tendance à « ne pas se comprendre mutuellement ».

Néanmoins, le problème réside dans le fait que si les décideurs au plus haut niveau « ne comprennent tout simplement pas » les connaissances scientifiques, ils courent le risque de sous-estimer l'importance de la preuve empirique, de l'analyse historique ou des approches systémiques. D'un autre côté, si les chercheurs « ne comprennent tout simplement pas » les ministres et autres décideurs au plus haut niveau, ils peuvent sous-estimer l'expérience de terrain et, plus particulièrement, l'importance des processus, de la résistance au changement, du pouvoir et de la valeur des relations interpersonnelles, des activités de pression, de la culture institutionnelle et d'autres aspects « faibles » du développement éducatif (Braslavsky, 2002b, p. 13).

En deuxième lieu, ce dialogue doit mettre en présence le gouvernement et le corps enseignant. Pour instaurer ce dialogue, il importe de créer des capacités que Cecilia Braslavsky appelle « *institutionnalisme* » et qui visent à amener les enseignants à mieux comprendre le cadre global des institutions, des relations et des systèmes interdépendants. Ceux-ci expliquent, en même temps qu'ils encadrent, la pression exercée par la société en faveur d'un changement du curriculum et de réformes du système scolaire en général, d'une part, et les obstacles auxquels sont confrontés les enseignants, au quotidien, pour les mettre en œuvre, d'autre part. Ce dialogue pourrait briser le cercle vicieux des exigences mutuelles entre gouvernements et enseignants.

Comprendre le mode d'articulation entre les politiques globales du système, les politiques sectorielles de l'école et de la salle de classe, peut permettre au secteur éducatif, dans son ensemble, de briser le cercle vicieux des exigences réciproques formulées par les gouvernements à l'égard des enseignants et par les enseignants à l'égard des gouvernements, créant ainsi une tension fructueuse entre, d'une part, l'affirmation de soi et l'autodiscipline et, d'autre part, les restrictions imposées à d'autres acteurs du processus complexe de l'éducation, à tous ses paliers spécifiques. [...] Différentes stratégies peuvent être utilisées pour développer cette compétence, notamment les études de cas, le suivi des politiques, la préparation de rapports et l'analyse comparée de tendances à partir de statistiques et d'études comparées (Braslavsky, 2001b, p. 4).

Le dialogue portant sur la preuve empirique des réformes curriculaires, l'évaluation comparative internationale et la réflexion conjointe des acteurs, dont les capacités de convergence et de coopération détermineront le succès de la réforme curriculaire, constituent les volets stratégiques que Cecilia Braslavsky estime nécessaires pour que le champ éducationnel puisse relever, comme il se doit, les défis contemporains. Le BIE a donc évolué, sous sa direction, pour renforcer trois programmes qui contribuent, à l'heure actuelle, au savoir-faire des pays en matière de curriculum : base de données et observatoire de tendances, renforcement des capacités et dialogue politique.

Dans l'un de ses derniers travaux, consacré à la nécessité d'articuler le curriculum contemporain de manière à transmettre une *compétence historique généalogique*, Cecilia Braslavsky définit les grandes lignes de cette dernière :

....croire en l'importance de l'action humaine [...] pouvoir construire une narration propre sur la manière dont on est arrivé à la situation présente [...] pouvoir définir une orientation propre sur la situation à laquelle on souhaite arriver dans l'avenir [...] et pouvoir définir une ligne d'action efficace pour y parvenir avec d'autres⁸.

Je vois, dans ces quatre lignes écrites en toute fin de son exceptionnel parcours à travers la réflexion et l'action publique dans l'éducation contemporaine du Sud et du Nord, la synthèse la plus révélatrice de son inspiration première : sa foi en l'éducation dans le but de remodeler la politique et d'améliorer la vie collective.

Notes

1. Pierre Luisoni, Cecilia Braslavsky — In Memoriam, Bureau international d'éducation, 3 juin 2005.
2. Bureau international d'éducation. Présentation générale et stratégie 2002-2007, UNESCO, Genève, p. 4
3. Sur la notion de frontières rigides ou flexibles (faibles) entre les catégories de connaissance et leurs conséquences sur les types d'ordre scolaire et les relations d'identité qu'elles génèrent je recommande la lecture de l'article de Basil Bernstein, *On the classification and framing of educational knowledge*. (Bernstein, 1975)
4. Par exemple, on trouve dans le curriculum des trois dernières années de l'enseignement secondaire supérieur (10^e, 11^e et 12^e années), comme possibilités d'*application* et d'*approfondissement* des « contenus basiques communs », et des « contenus basiques orientés », au sein de l'orientation « sciences naturelles », des options comme *Problématiques environnementales dans les zones urbaines ; Mesures de promotion et de prévention en matière de santé ; Les agroécosystèmes et les nouvelles technologies de production agricole*. Ministère de la Culture et de l'Éducation de la nation, (1997) *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, p. 391 à 396. Buenos Aires.
5. Cela se reflète dans le contraste entre les « espaces curriculaires » définis dans le document intitulé *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal* (voir note précédente) et ceux présentés dans le document officiel qui définit une matrice curriculaire pour la mise en œuvre du nouveau curriculum en 1998 — « *Documentos para la Concertación, Serie A, N° 16: Estructura Curricular de la Educación Polimodal*. »
6. Dans le cas présent, l'isomorphisme résulte des influences homogénéisatrices du curriculum dans le monde, sur base d'une société mondiale, qui agissent par-delà les facteurs économiques et socio-politiques régionaux et nationaux (Benavot, Cha, Kamens, Meyer, 1991) (Meyer, Ramírez, Soysal, 1992) (Kamens, Meyer, Benavot, 1996) (Benavot, 2004a).
7. Voir par exemple l'analyse très pointue réalisée récemment par Barbara Nykiel-Herbert sur les effets d'un constructivisme mal compris et mal appliqué par le corps enseignant du cycle primaire en Afrique du Sud., publiée dans *Perspectives*, Vol. XXXIV, n° 3, septembre 2004.
8. Texte provisoire d'un travail à intégrer dans le volume en cours de publication : *School Curricula for Global Citizenship* (auteurs : A. Benavot et C. Braslavsky).

Bibliographie

- Banque mondiale. 2005. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People* [Accroître les possibilités offertes aux jeunes et renforcer leurs compétences]. *A new agenda for secondary education*. Washington.
- Benavot, A., et al. 1991. « Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986 » [Un bagage scolaire pour les masses : modèles mondiaux et programmes nationaux, 1920-1986]. Dans : *American Sociological Review*, vol. 56, n° 1 (février 1991).
- Benavot, A. 2004a. Studies on instructional time. Document de travail pour l'EPT Rapport mondial de suivi 2005. Bureau international d'éducation — UNESCO, Genève.
- Bernstein, B. 1975. « On the classification and framing of educational knowledge » [Sur la classification et l'encadrement des connaissances pédagogiques]. Dans : Bernstein, B. *Class, Codes and Control*, vol 3, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Braslavsky, C. ; Tiramonti, G. 1990. *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media* [Direction éducative et qualité de l'enseignement secondaire]. FLACSO/Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Braslavsky C. ; Cosse, G. 1996. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones* [Les réformes éducatives actuelles en Amérique latine : quatre acteurs, trois logiques et huit tensions]. PREAL, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. 2000. *The Secondary education curriculum in Latin America: New tendencies and changes* [Le curriculum de l'enseignement secondaire en Amérique latine : nouvelles tendances et évolution]. Rapport final du séminaire organisé par le Bureau international d'éducation et l'Institut international de planification de l'éducation, 2-3 septembre, Buenos Aires. BIE/UNESCO, Genève.
- . 2001a. « Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur » [Les processus contemporains de réforme de l'enseignement secondaire en Amérique latine : analyse de cas en Amérique du Sud]. Dans : Cecilia Braslavsky (dir. publ.). 2001. *La Educación Secundaria. ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana, Buenos Aires.
- . 2001b. La prise en compte de l'interculturel dans les curricula, BIE/UNESCO. Genève.
- . 2002a. *Changes of the Century. New challenges for education and responses from the field of curriculum* [Les changements du siècle. Les nouveaux défis pour l'éducation et les réponses du curriculum]. BIE, Genève.
- . 2002b. Préface. Dans : Audigier, F. ; Bottani, N. (dir. publ.). *Éducation et vivre ensemble*. Actes du Colloque La problématique du vivre ensemble dans les curricula. SRED/ Cahier 9/ décembre 2002.
- . 2004. « Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social » [Les défis des réformes curriculaires face à l'impératif de la cohésion sociale]. Dans : *Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina*, rapport final du séminaire international BIE-UNESCO Amérique centrale, San José de Costa Rica, 5-7 novembre 2003, BIE-UNESCO Amérique centrale, Genève.
- . 2005. *Competencia histórica y estructura curricular en la educación básica de comienzos de siglo* [Compétence historique et structure curriculaire de l'éducation de base du début du siècle]. Ébauche BIE/Genève.
- Cox, C. 2001. *Problemas globales y respuestas nacionales en reformas de la Educación Media en América Latina en los 90': análisis comparado de Argentina, Brasil y Chile* [Problèmes mondiaux et réponses nationales dans les réformes de l'enseignement secondaire de l'Amérique latine des années 90 : analyse comparée de la situation en Argentine, au Brésil et au Chili]. Comisión para la transformación de la educación media superior en Uruguay. Document de travail n° 1. Montevideo.
- Dussel, I. 2003. « Las reformas curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay » [Les réformes curriculaires en Argentine, au Chili et en Uruguay]. Dans : Banque interaméricaine de développement, ministères de l'Éducation d'Argentine, du Chili et d'Uruguay, Groupe consultatif de l'Université de Stanford, *Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un Estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. ministère de la Culture et de l'Éducation, Buenos Aires.
- Ferrer, G. 2004. *Participación, gestión y equidad en los procesos de desarrollo y evaluación curricular en países seleccionados de América Latina : Perú, Colombia, Chile y Argentina* [Participation, gestion et équité dans le cadre des processus de développement et d'évaluation curriculaires dans plusieurs pays d'Amérique latine : Pérou, Colombie, Chili et Argentine]. PREAL. Santiago-Washington.

- Kamens, D. H. ; Meyer, J. W. ; Benavot, A. 1996. « Worldwide patterns in Academic Secondary education Curricula » [Les tendances mondiales en matière de programmes de l'enseignement secondaire général]. Dans : *Comparative Education Review*, vol. 40, n° 2 (mai 1996).
- Meyer, J. ; Ramírez, F. ; Soysal, Y. N. 1992. « World expansion of mass education, 1870-1980 » [Développement de l'éducation de masse dans le monde, 1870-1980]. Dans : *Sociology of Education*, vol. 65, avril 1992
- Ministère de la Culture et de l'Éducation de la nation. 1997. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal* [Contenus de base pour l'enseignement polymodal]. Buenos Aires.
- . 1998. *Documentos para la Concertación* [Document de concertation.]. Série A, n° 16: Estructura Curricular de la Educación Polimodal, Buenos Aires.
- Nykiel-Herbert, B. 2004. *Mis-constructing knowledge: The case of learner-centred pedagogy in South Africa* [Mésinterprétation des connaissances : l'exemple d'une pédagogie axée sur l'apprenant en Afrique du Sud]. *Perspectives*, Vol. XXXIV, n° 3, septembre.
- Rychen, D. ; Salganik, L. H. (dir. publ.). 2003. *Key Competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society* [Les compétences essentielles pour une vie réussie et pour une société efficace]. Hogrefe & Huber, Cambridge (Massachusetts), Göttingen.

Version originale : espagnol

Inés Aguerrondo (Argentine)

Diplômée en sociologie. Sous-secrétaire de la planification du ministère de la Culture et de l'Éducation de la République d'Argentine entre 1993 et 1999. Actuellement coordinatrice de l'unité de formation de l'IPE-UNESCO, dont le siège se trouve à Buenos Aires. Également professeur au niveau de la licence en éducation et de la maîtrise en administration et en gestion de l'éducation à l'Université de San Andrés (Argentine). Consultante auprès de divers agences et organismes internationaux, elle est l'auteur de nombreux articles et ouvrages traitant de la planification et de la gestion éducative ainsi que de la formation initiale et continue des enseignants. Courriel : iaguerrondo@iipe-buenosaires.org.ar et inesague@fibertel.com.ar.

Hilda María Lanza (Argentine)

Spécialiste en planification et gestion des politiques sociales (Université de Buenos Aires), titulaire d'une maîtrise en éducation (FLACSO), professeur adjointe d'histoire générale de l'éducation à la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Buenos Aires, consultante auprès d'organismes nationaux et internationaux, ancienne sous-secrétaire chargée de l'évaluation de la qualité du système éducatif du ministère de l'Éducation, actuelle directrice générale de la planification, de l'évaluation et de la gestion de l'information de la province du CHUBUT (Argentine). Courriel : hildalanza@arnet.com.ar.

THÉORIE ET ACTION DANS LA VIE DE CECILIA BRASLAVSKY

À CECILIA, UNE PÉDAGOGUE QUI A SU ALLIER

LA CONNAISSANCE, LA RÉFLEXION

ET L'ACTION

Inés Aguerrondo et Hilda María Lanza

Vers la fin de sa vie, lors d'une conversation avec Hilda, un après-midi à Genève, Cecilia a divisé son parcours professionnel en quatre étapes. La première a été la gestion, en tant que directrice, du volet éducatif de la faculté des sciences sociales de l'Amérique latine (facultad latinoamericana de ciencias sociales - FLACSO), poste auquel elle a accédé en 1983, dans le cadre du retour à un régime institutionnel démocratique. La deuxième a été la création de la chaire d'histoire de l'éducation à la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Buenos Aires, en faisant fond sur l'apprentissage et l'expérience acquis à Leipzig (Allemagne), où elle a obtenu son doctorat. Sa troisième étape professionnelle a été sa collaboration avec le ministère de l'Éducation de la nation en tant que consultante et directrice de la recherche et du développement. La quatrième, enfin, a été le travail réalisé au sein du Bureau international d'éducation (BIE) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

(UNESCO), à Genève. Toutes ces étapes avaient pour point commun la manière dont Cecilia concevait l'engagement de l'intellectuel vis-à-vis de l'action concrète.

Pour Cecilia, un intellectuel est quelqu'un qui met l'ensemble de ses connaissances et de ses réflexions au service de la résolution des problèmes concrets, afin de transformer la réalité. Cecilia ne considérait pas la réflexion et l'action comme deux dimensions opposées. Pour elle, tout intellectuel doit s'engager activement en vue de changer la société, pour la rendre plus juste et garantir l'égalité des chances pour tous. Il s'agit d'un engagement en constante et difficile construction. Conformément à ce point de vue, en 1993, alors en pleine collaboration avec le ministère, Cecilia souligne que « ...Les ébauches de propositions figurant dans ce manifeste [...] sont probablement insuffisantes. Les interrogations que nous avons soulevées dans cet ouvrage ne sont que le début d'une quête. Nous sommes, en revanche, convaincus que cette quête en vaut la peine. Si nous parvenons à réorienter l'école en l'éloignant d'un système fondé sur la prestation d'un service visant à construire un avenir fermé, conçu par une minorité et s'imposant au plus grand nombre, afin de la rapprocher d'un système de renforcement des personnes pour que toutes, sur la base de leur identité personnelle, axée sur l'ouverture et l'inclusion, mais également d'une composante collective, soient les véritables acteurs compétents de l'avenir, alors celui-ci sera sans aucun doute meilleur que tous les présents et tous les passés »¹.

Notre relation avec Cecilia, dont nous sommes devenues très proches, a débuté à son retour en Argentine, à l'issue de son doctorat, et ne s'est achevée que le 1^{er} juin 2005, avec sa disparition. Cecilia nous a beaucoup apporté, non seulement sur le plan professionnel, mais également sur le plan humain. Sous des abords distants, voire durs, c'était une personne d'une grande sensibilité vis-à-vis d'autrui, de l'être humain en général, de l'art et de la musique. Elle était dotée d'un tempérament à toute épreuve et d'une générosité intellectuelle peu commune dans notre milieu. Elle savait faire face aux difficultés, comme l'ont montré les six derniers mois de sa vie, où elle est demeurée alerte, lucide et toujours porteuse d'un grand espoir.

Parmi tous les souvenirs que nous conservons de sa personne, il nous semble que c'est lui rendre justice que d'évoquer sa troisième étape professionnelle, c'est-à-dire son rôle administrateur au sein du ministère de l'Éducation, où elle a participé activement à l'application de la loi fédérale sur l'éducation adoptée en 1993. À peine dix ans auparavant, vers 1986, Cecilia se posait toute une série de questions sur les responsabilités que devaient

assumer tant l'État que la société, dans le processus de restauration de la vie démocratique en Argentine, afin de remplir le mandat historique visant à garantir à l'ensemble de la population l'égalité des chances en matière d'éducation.

Dans le cadre de ces réflexions, elle affirmait que « les responsables de la sélection et de la diffusion des savoirs visant à « produire et commander », qui doivent circuler dans les écoles sont essentiellement au nombre de deux : l'État et la société [...]... L'État se doit de répondre au mandat démocratique qui lui a été confié par ceux qui ont élu son corps politique. Les organisations intermédiaires devraient se faire les porte-parole de la nécessité, pour les individus et les groupes qui composent la société, d'avoir accès à certains savoirs, car la société dans son ensemble a besoin d'eux pour sa reproduction et sa transformation »².

Cependant, et conformément aux idées soutenues par Cecilia, pendant plusieurs décennies, tant l'État que la société, ont privé une partie importante de la société, de toute responsabilité en matière de sélection et de diffusion des savoirs socialement significatifs, laissant le soin à différents acteurs d'assumer cette responsabilité. Par conséquent, la mise en place de possibilités éducatives pour l'ensemble de la population argentine a nécessité, ces 20 dernières années, un effort considérable de la part de l'État afin d'assumer à nouveau des responsabilités de gestion à même de dépasser la dichotomie entre décentralisation et négligence qui a été observée pendant de longues périodes de l'histoire éducative du pays. Cecilia en fait une analyse excellente dans son ouvrage « El proyecto Educativo Autoritario » [le projet éducatif autoritaire], réalisé en collaboration avec Juan Carlos Tedesco et Ricardo Carciofi vers 1985.

On dispose de nombreuses informations sur la ligne de recherche lancée par Cecilia vers la moitié des années 80, alors qu'elle était en charge de la gestion du volet éducatif de la FLACSO, laquelle a permis d'analyser sous différents angles et différentes stratégies le comportement de l'école argentine dans le contexte historique en dents de scie, caractéristique de la vie démocratique de notre pays. Ces recherches ont donné lieu à un ensemble d'observations importantes, qui ont orienté les actions politiques ultérieures. L'une des conclusions les plus remarquables indiquait qu'en l'espace de 30 ans, l'école argentine a été dépouillée des savoirs pertinents et significatifs qui permettaient à la population d'atteindre des niveaux supérieurs de participation à la vie économique, politique et sociale. Dans les années 80, il apparaissait déjà clairement que le système éducatif argentin diffusait des

connaissances de piètre qualité, surtout dans les écoles fréquentées par les couches les plus pauvres de la population, témoignant ainsi d'un processus nouveau et croissant de discrimination et de différenciation des circuits, accompagné d'une segmentation éducative. Face à ce processus, qui selon toute évidence n'a pas débuté dans les années 90 comme le prétendent nombre de ses détracteurs, il était urgent de commencer à déployer des efforts afin de relever le défi consistant à redéfinir la nouvelle fonction sociale de l'école publique, dans le cadre de crises sociales et économiques profondes, de débats et de tentatives de changement (marquées par des avancées, des résistances et des régressions), de manière à pouvoir élargir les possibilités d'apprentissage et améliorer la prestation des services éducatifs.

Au travers de sa production académique, Cecilia avait diagnostiqué que l'école ne remplissait pas sa fonction spécifique (diffuser des connaissances) et que l'État avait abandonné toute responsabilité vis-à-vis de l'éducation. Conformément à son mode de pensée, ses revendications et son action se sont centrées, à partir de ce moment, systématiquement et dans chacune des instances auxquelles elle a pris part, sur la recherche des possibles solutions favorisant une école dont la vocation serait d'allier qualité de l'éducation et équité sociale.

Ce n'est pas en fonctionnaire que Cecilia a fait son entrée au ministère. Elle a été appelée en tant que spécialiste reconnue dans le domaine de l'éducation afin d'intégrer la commission technique consultative, qui rassemblait des représentants de différents secteurs et qui était chargée de débattre des grands thèmes de la politique de changement. Son rôle au sein de cet organe de concertation intersectorielle a été sans pareil, tant pour la proactivité de sa participation que pour son habileté à transposer avec succès certains modèles d'une réalité à une autre. Son expérience en République dominicaine et au Mozambique et son contact direct avec la province de Río Negro, ont servi de base à sa proposition de règles du jeu politiques et techniques, ultérieurement convenues par les ministres provinciaux afin de faire progresser l'application de la loi, sous le titre d'Accord 0 du Conseil fédéral de la culture et de l'éducation.

Ce poste, que Cecilia considérait comme sa troisième étape professionnelle, a été très important pour elle. Il s'est étalé sur plus de dix ans (entre 1988 et 1999) et lui a permis de poursuivre dans un contexte élargi, à savoir, l'État, les mesures visant la mise en œuvre d'un grand nombre des réflexions, discussions et observations des travaux de recherche individuels et collectifs réalisés au cours des années passées à la FLACSO, tant par le biais de la mise en

pratique des thèmes académiques que dans la continuité de la formation, étant donné qu'une bonne partie des membres de son équipe, au sein du ministère, provenaient précisément de la FLACSO.

Ces deux versants (action et formation) ont également été caractéristiques de l'ensemble de sa vie professionnelle, cette combinaison ayant débuté bien avant son entrée au ministère, comme le montre son travail à la chaire d'histoire de l'éducation de la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Buenos Aires, où elle a également été constamment présente. C'est là que Cecilia a choisi de conjuguer deux lignes d'action : la formation des enseignants universitaires et la revalorisation de l'histoire de l'éducation dans la formation universitaire, en tant qu'outil indispensable pour connaître le présent et changer la réalité, en envisageant systématiquement la manière d'allier réflexion et action et en veillant toujours à ce que son travail permette à de nouveaux intellectuels de reproduire ce format³.

Dans l'un de ses travaux, élaboré en collaboration avec Gustavo Cosse, les deux auteurs reconnaissent l'influence de l'étape FLACSO dans la formation d'un nouveau type d'acteur, préparé en vue de travailler dans les sphères de l'État et différent du « fonctionnaire traditionnel ». Dans ce même travail, les co-auteurs soulignent également que celles et ceux qui sont chargés de la formation des jeunes se doivent de jouer un rôle actif compte tenu de la restauration fragile et contradictoire de la démocratie qui exige des intellectuels qu'ils s'engagent par l'action. « Nous, les auteurs, travaillions aux sièges d'Argentine et d'Équateur de la FLACSO, l'un des nouveaux centres de production et de diffusion des connaissances relatives à la société et à l'État de la région, doté de caractéristiques distinctives par rapport aux universités : absence ou manque de financement régulier en vue du paiement des salaires, fonctionnement centré sur l'exécution de programmes et projets de recherche et d'enseignement, forte articulation avec les circuits internationaux de production de connaissances, orientation progressive vers la recherche pour la prise de décisions, revendications de pluralisme et excellence universitaire...[...]. Les processus de démocratisation d'Amérique du sud nous ont donné la possibilité d'intégrer les mécanismes de conception et d'élaboration des politiques publiques du secteur éducatif. Cette possibilité n'a pas été un fait isolé ou personnel. Elle s'est inscrite dans un mouvement significatif lancé par un groupe relativement nombreux d'intellectuels favorables à l'action. Ce mouvement allait être l'un des nombreux indicateurs de l'urgence, également en Amérique latine, de mettre en

place une nouvelle structure professionnelle, dont l'une des catégories serait celle des « analystes symboliques ». [...] Les analystes symboliques se distingueraient des fonctionnaires traditionnels par leur conscience de la relation entre connaissance et pouvoir et par leur conviction de posséder des connaissances utiles à l'exercice efficace du pouvoir. Forts de cette position et habitués à la marginalisation et à la dissension, ils tenteraient de garder une certaine distance critique vis-à-vis d'autres acteurs participant également à l'appareil étatique, quoique possédant d'autres savoirs, moins spécifiques par rapport aux domaines ou champs d'action dans lesquels chaque analyste symbolique évolue. Parallèlement, ils s'efforceraient d'établir une logique d'interaction avec les structures hiérarchiques du gouvernement, plutôt qu'une logique de subordination ou d'obéissance »⁴.

Les thèmes abordés par Cecilia dans le cadre de son mandat de fonctionnaire ont été les mêmes que ceux qui ont jalonné sa vie. Depuis la sphère de l'État, Cecilia n'a eu de cesse de trouver des solutions, à l'échelle nationale, aux problèmes liés à l'abandon scolaire, la pauvreté de l'apprentissage, la qualité, la diffusion démocratique des connaissances, la récupération de la fonction principale de l'État dans l'éducation, ainsi que la nécessité de veiller à ce que tous les enfants fréquentant l'école publique bénéficient d'un bagage équivalent de connaissances socialement significatives.

Tous ceux qui, comme nous, ont connu Cecilia, savent qu'elle a fait preuve d'un profond engagement démocratique dans le moindre de ses actes et d'un respect pour l'institutionnalité en toute circonstance. Preuve en est, sa participation à la gestion d'un gouvernement dirigé par un parti dont elle ne partageait pas les principes. Cependant, elle avait compris que cette étape lui ouvrait de nouvelles possibilités, un modeste espace dans lequel elle pouvait s'engouffrer pour améliorer de la réalité éducative grâce à l'adoption d'une nouvelle loi sur l'éducation et au fait que le cabinet ministériel avait accepté d'engager des personnes qui, comme elle, arboraient des titres universitaires et pas uniquement un parcours politique. Le choix de Cecilia lui a valu le rejet des milieux universitaires dont elle émanait. Un grand nombre des intellectuels autoproclamés « progressistes » se sont alliés contre elle, au point de l'isoler au sein de l'université ou de l'empêcher de réintégrer les institutions qu'elle avait quittées lors de son accession au poste de gestion publique du ministère. Qu'ils soient rassurés, nous savons que Cecilia ne leur en gardait pas rancœur, elle éprouvait tout au plus une certaine tristesse du fait qu'un grand nombre d'entre eux ont reçu de sa part, lors de leur

formation, beaucoup plus que ce qu'ils ont pu donner par la suite et surtout parce que, de par leur attitude, ils montraient qu'ils n'avaient pas compris l'importance de respecter les choix et les décisions visant à participer à la construction d'une proposition de changement dans le cadre d'une société démocratique⁵.

La production universitaire de Cecilia a été considérable tant en termes quantitatifs que qualitatifs et comprend des textes, des chapitres et des documents de base qu'elle préparait, avec efficacité et engagement, en vue des discussions entre spécialistes, responsables administratifs et décideurs politiques, dirigeants d'entreprise ou enseignants. Dans un grand nombre de ses courriers, conversations, conférences, travaux et recherches, elle mettait l'accent sur trois piliers pour analyser au plus près la réalité : la perspective historico-éducative, l'analyse de l'ensemble des mécanismes que l'individu peut utiliser pour générer le changement et l'incontournable référence à la recherche des consensus nécessaires. C'est ainsi que, souvent, Cecilia commençait ses exposés en affirmant : « Je vais d'abord essayer de structurer ma présentation en trois points [...] le premier, que je ne peux absolument pas omettre, revêt un caractère historique car, forte de la formation que j'ai reçue, je suis convaincue que si l'on ne comprend pas réellement d'où l'on vient, il est relativement difficile de savoir où l'on souhaite aller, en ce qui concerne la genèse du type d'éducation que nous avons actuellement, du type de liens qui nous rattachent au monde [...] et posséder une vision du contexte, c'est-à-dire les caractéristiques spécifiques de la modernité au sein de laquelle est née l'école [...] Le deuxième point fait référence aux risques et aux défis actuels concernant les changements qui s'opèrent dans la production, [...] dans la politique, dans le monde des valeurs et dans la culture et est étroitement lié à la possibilité de résoudre certains des problèmes qui apparaissent [...] Le troisième point que je vais aborder [...] porte sur les réponses et les consensus construits autour de la manière d'avancer et de la direction à donner aux changements de notre système éducatif »⁶.

Cecilia n'avait pas son pareil pour concevoir de grands processus, qu'elle articulait autour de deux priorités, à ses yeux irremplaçables : d'une part, comment garantir le sérieux des résultats et, d'autre part, comment ouvrir le processus à la participation effective de toutes les parties prenantes. Nous souhaiterions rappeler deux contributions concrètes, qui ont marqué l'Argentine après le passage de Cecilia au ministère : l'une, de nature matérielle et concrète, prenant la forme d'une publication, est l'ensemble des contenus basiques communs de

l'éducation, c'est-à-dire, pour reprendre ses propres termes, « ce que doivent savoir tous les enfants d'Argentine pour pouvoir s'intégrer, en tant que citoyens productifs, dans la société » ; l'autre, de nature immatérielle, est l'ensemble des processus conçus par Cecilia pour favoriser les accords politiques, techniques et pédagogiques visant la mise en œuvre des mesures convenues.

L'action de Cecilia, en vue de générer les contenus basiques communs, a été un exploit en termes de créativité et d'organisation et a montré son incroyable capacité à coordonner de grands projets en inventant des processus qu'elle gérait tout en douceur, malgré leur complexité. Parmi les innombrables et divers engagements nécessaires afin d'avancer dans la mise en pratique des décisions prises par les législateurs dans le cadre de la loi fédérale sur l'éducation, il en a été un particulièrement complexe et posant des difficultés concrètes, à savoir, convenir de nouveaux contenus pour tout le système éducatif argentin. Il s'agissait de rédiger et de définir, d'un commun accord, le contenu des enseignements pour tous les cycles et tous les niveaux des dix ans que compte l'enseignement obligatoire, y compris les diverses ramifications de l'enseignement secondaire, l'enseignement spécial et pour adultes, ainsi que la formation des professeurs de l'enseignement primaire, élémentaire et secondaire. Cette tâche devait être réalisée dans le cadre de 40 années de tentatives manquées visant à moderniser les contenus éducatifs, puisque la grande majorité des programmes du secondaire dataient des années 50 et ceux des établissements techniques, des années 60.

Dès ses premiers pas en tant que membre de la commission technique consultative, Cecilia a commencé à s'engager sur cette question en proposant une série d'actions concrètes visant à atteindre cet objectif. Sa compétence, la clarté de ses raisonnements et sa lucidité lui ont valu de se voir proposer la direction de cette mission, au sein du ministère nécessairement. Entre 1994 et la fin de son mandat (1999), Cecilia a été nommée directrice de la recherche et du développement au sein du sous-secrétariat de la planification de l'éducation (ministère de l'Éducation nationale).

Aux fins de l'élaboration des contenus basiques communs, elle a coordonné une équipe au sein de laquelle elle a réussi à harmoniser les travaux de 156 consultants nationaux des universités et académies scientifiques, six consultants internationaux et 28 rédacteurs des 17 volets faisant l'objet des travaux. Le processus de consultation, de réception des contributions et de travail en collaboration avec les enseignants et les équipes techniques a

sous-entendu un examen des demandes et des expériences éducatives par le biais des éléments suivants :

- enquête réalisée auprès de 200 organisations non gouvernementales ;
- entrevues, ateliers et examens auprès de chefs d'entreprise et de travailleurs ;
- enquête d'opinion publique auprès de 1 450 citoyens et citoyennes représentatifs de la population nationale ;
- enquête « ce que pense la famille » à travers les quotidiens et « ce que pensent les jeunes » à travers des programmes télévisés à large audience (48 000 réponses) ;
- réponses à des consultations émanant d'institutions civiles sans but lucratif, d'associations professionnelles, d'académies et d'universités ;
- examen des programmes éducatifs établis par des institutions rattachées au ministère de la culture et de l'éducation de l'État ;
- examen des programmes scolaires argentins ;
- examen des programmes scolaires dans d'autres pays du monde ;
- examen des programmes professionnels, sociaux et éducatifs d'autres sphères de l'État.

Cet examen a été combiné à des groupes de travail réunissant des enseignants, confrontés à des salles de classe, et des équipes techniques provinciales et nationales. Trois séminaires de trois jours, rassemblant des professeurs de différentes spécialités, ont notamment été organisés ainsi que dix réunions techniques régionales d'harmonisation des contenus basiques communs entre les provinces (cinq en 1995 et cinq en 1996) et sept journées régionales d'harmonisation des contenus basiques communs avec les universités en 1997.

Dans un deuxième temps, lorsqu'il a fallu rédiger les contenus basiques communs, Cecilia a généré les diverses instances par le biais desquelles ceux qu'elle considérait comme des « sources » adaptées pour les contenus basiques communs, pouvaient intervenir de manière adéquate. Ces diverses sources étaient les spécialistes de chaque discipline, qu'elle avait directement recrutés dans les centres d'excellence des universités, les pédagogues spécialisés dans chaque domaine, les professeurs et les chargés de cours aux compétences reconnues, la communauté (c'est-à-dire les familles et les élèves), le monde de l'entreprise et les syndicats.

Dans son analyse du modèle de gestion de la réforme éducative, Cecilia a mis en évidence quatre modes distincts de relation entre l'État et les provinces. Elle aimait à classer et à nommer chaque chose et elle a choisi une dénomination pour chacun de ces modes de

relation. Elle a baptisé le premier « exécution déconcentrée », en référence aux programmes gérés et financés par le gouvernement national et exécutés par les instances provinciales. Le deuxième était la « concertation intergouvernementale fédérale », ayant trait aux discussions et aux accords politiques entre les ministres du conseil fédéral de la culture et de l'éducation. Le troisième a reçu le nom de « coopération technico-professionnelle » et le quatrième celui de « concertation intergouvernementale à base locale », au sein de laquelle la participation s'étendait aux groupes locaux.

Le troisième mode de relation est particulièrement important car il résume, dans sa forme, son contenu et son organisation, un grand nombre des traits caractéristiques de Cecilia. Il s'agit d'un travail commandé et organisé à partir de l'État, pour que les équipes techniques provinciales, en cours de formation, puissent bénéficier d'un apprentissage partagé par le biais de l'élaboration de dispositifs relatifs à l'application de la loi fédérale. Cecilia a mis en pratique deux mécanismes pour faire avancer ses travaux en matière de programmes scolaires : premièrement, les réunions techniques fédérales, auxquelles participaient des responsables politiques et du personnel technico-professionnel, permettant ainsi un dialogue plus éclairé à l'échelon politique et augmentant la capacité du personnel technique des administrations éducatives provinciales à adapter les propositions à la réalité ; deuxièmement, les séminaires techniques coopératifs, visant la circulation de professionnels et d'enseignants du ministère national et des ministères provinciaux, pour faire converger les intérêts technico-professionnels et gérer la diversité des situations propres à chaque participant.

En l'espace de quatre ans (1995-1999), une dizaine de séances de ce type (séminaires techniques coopératifs) ont été menées, dans le cadre de véritables efforts de renforcement des compétences et de l'action, visant à former des effectifs techniques solides au sein des administrations éducatives provinciales. Le succès de cette proposition résidait dans la capacité de Cecilia à inventer, administrer, organiser et exécuter la trame des multiples activités, menées simultanément, se déroulant sur une période de une à trois semaines et faisant intervenir entre 300 et 600 personnes. Pendant ce laps de temps, il était proposé des conférences magistrales données par des spécialistes nationaux ou étrangers invités à cette fin, des expositions présentant les expériences provinciales pertinentes par rapport aux objectifs de chaque séminaire, ou encore des ateliers de travail réunissant des représentants provinciaux ou des techniciens partageant un même problème ou un même besoin de formation, des échanges

de solutions diverses adoptées dans chaque province, des consultations individuelles pour une province ou une équipe auprès de spécialistes nationaux en vue de résoudre des problèmes concrets, entre autres choses.

Respectueuses des savoirs de chacun, ces instances donnaient lieu à un échange riche et à un apprentissage partagé que justifiait parfaitement le nom que Cecilia avait imaginé : séminaires coopératifs. L'un des résultats majeurs de ces séminaires a été la mise au point des modèles de programmes scolaires compatibles, par chacune des équipes pour sa province respective, dans le cadre des contenus basiques communs, sous un format unique convenu d'un commun accord entre Cecilia et son équipe et tous les représentants provinciaux. Par le biais de ces activités, Cecilia a atteint deux objectifs essentiels à ses yeux. Le premier était la résolution d'un problème épineux dans l'introduction de tout changement éducatif, à savoir, la définition du rôle de l'État et de celui des provinces dans un pays fédéral. Le deuxième avait trait à la progression dans la professionnalisation des équipes techniques provinciales. Au final, plus de 1 000 personnes ont partagé cette expérience, qui permet aux États fédérés de compter, aujourd'hui, plus de personnel compétent au sein de leurs administrations locales.

L'expérience de gestion au sein du ministère a revêtu une telle importance pour Cecilia qu'elle l'a poussée à rédiger un essai qui lui a valu, en 1998, le prix Andrés Bello pour la pensée d'Amérique latine, catégorie « éducation ». Même si, après cette récompense, sa production a été abondante, la publication de cet essai, en 1999, sous le titre « Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana » (La refonte des écoles : vers un nouveau paradigme de l'éducation latino-américaine), a constitué son dernier livre, dans lequel elle exprimait ses idées face à l'avenir. Dans cet essai, Cecilia souligne que, dans les écoles fréquentées par les couches les plus pauvres ou défavorisées, on observe l'alternative, source de tensions, entre d'une part les problèmes faisant jour dans ces mêmes écoles, liés au choix à opérer entre assiduité-échec et amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage et d'autre part, le maintien à l'école, sans apprendre et sans recevoir les connaissances attendues. Cecilia ne pensait pas qu'il était aisé de construire des écoles présentant un fort taux d'assiduité et où, de surcroît, tous les élèves pouvaient apprendre. Elle y ajoutait en plus la responsabilité majeure d'une société mobilisée en faveur de l'éducation et d'un État (d'un ministère) professionnalisé, capable d'appuyer ces processus, puisqu'une grande partie des écoles qui parviennent à trouver, de manière durable, le chemin

de l'équité et de l'amélioration sont celles qui bénéficient d'un solide appui technique et financier de la part des administrateurs du système éducatif et des organisations de la société, en plus de l'aide directement fournie par la communauté. À la suite de ses réflexions avec l'ensemble de son équipe, dont nous faisons partie à cette époque, Cecilia évoque également, dans son ouvrage, la nécessité de créer un paradigme éducatif « humaniste » pour notre région. Cela sous-entend, en dernier ressort, de repenser et de refondre l'éducation pour la recentrer sur l'école en prenant en considération les problèmes, les besoins, l'histoire et les traditions de cette Amérique latine qui est la nôtre.

Cecilia aurait pu occuper n'importe quel poste au sein du ministère, car elle était préparée pour assumer toutes les fonctions, mais elle n'était pas avide de postes politiques de direction. Sa principale préoccupation était de trouver un moyen de restaurer la fonction spécifique de l'école et du système éducatif, laquelle est liée à la diffusion des connaissances nécessaires de manière à permettre à l'ensemble de la population de participer pleinement au fonctionnement de la société, grâce à l'amélioration des niveaux de développement politique, économique et culturel.

La vie de Cecilia a été un exemple de cohérence, ce qui n'est guère habituel. Ce n'est pas sans mal qu'elle a défendu inlassablement ses principes, étant donné qu'elle a évolué dans des milieux où ceux-ci n'étaient pas partagés. Ainsi, évoluant dans un environnement bureaucratique truffé de difficultés de gestion, comme le sont les administrations publiques de nos pays, elle demeurait résolue à réaliser un travail sérieux, malgré des circonstances difficiles, en termes de bureaucratie et de formalités fastidieuses. La cohérence de sa pensée et sa pratique sociale ont constitué le fondement continu de son engagement pour une transformation de la réalité.

Ces dernières années, Cecilia nous a fait part, ainsi qu'à d'autres, de diverses préoccupations liées aux difficultés que, nous, Argentins, avons traversées pour créer des projets éducatifs à même d'aboutir. Elle se préoccupait également de la nécessité de consolider l'État éducateur, de la construction d'un véritable fédéralisme fondé sur la formation de cadres techniciens à l'échelon des provinces, de la participation de la société aux activités éducatives, illustrée par l'intérêt porté à l'éducation sous différentes formes d'action et différents points de vue. Enfin, Cecilia souhaitait de tout cœur trouver un moyen de

combattre ce mode caractéristique de gestion de l'éducation (et de toutes les questions publiques en général) qu'elle qualifiait de « cannibalisme politique ».

Dans ses dernières lettres, faisant référence à la relance, à l'échelon national, d'un débat éducatif qu'elle jugeait nécessaire, Cecilia affirmait que l'éducation argentine se trouvait à un carrefour entre l'avenir et le passé et qu'il était difficile de dire si ce débat « allait se centrer sur l'avenir ou sur le passé et s'il allait se fonder sur l'information et l'argumentation ou si des personnes intelligentes et sensées allaient s'en auto-exclure par dégoût des pratiques de certains, consistant à réduire toute expression de divergence à une kyrielle d'étiquettes et d'offenses personnelles. Quoi qu'il en soit, il vaut la peine de tenter de lancer un débat éclairé et respectueux, qui réexamine le passé et se tourne vers l'avenir ...(Aujourd'hui)...rares sont ceux qui se souviennent qu'en 1983, nous avons reçu en héritage un système éducatif vidé de ses fonctions et purgé de milliers d'enseignants progressistes, dont la réintégration dans le système a été garantie, afin de démarrer une étape durable de démocratisation et de liberté d'expression et d'enseignement, parallèlement à l'organisation d'un vaste congrès pédagogique. Vingt et un ans plus tard, il est peut-être nécessaire de lancer un autre débat structuré, programmé dans le temps et mieux éclairé, afin d'élaborer de concert des politiques éducatives à la hauteur du XXI^e siècle. En effet, grâce aux mécanismes créés par la loi fédérale sur l'éducation qui lui a succédé, comme le système national de statistiques et le système national d'évaluation, on pourra disposer d'informations plus fournies et de meilleure qualité que dans le passé. [En 1982, par exemple, « on disposait de plus de renseignements sur les permis de conduire délivrés par la municipalité de Buenos Aires que sur l'existence d'écoles dans le pays] ...[...] ce dont nous pouvons être sûres, c'est que beaucoup a été fait, parfois en bien et parfois en mal. Mais de ces décennies de démocratie, nous avons appris une leçon amère, à savoir, que tout changement éducatif est partial, illusoire, périssable et extrêmement risqué s'il n'est pas l'apanage des plus hautes sphères de pouvoir de l'État et s'il n'est pas guidé par le souci du bien commun de tous les groupes de parties prenantes et, en particulier, des dirigeants. Une seule chose peut se révéler plus risquée que les erreurs de vingt ans de démocratie : oublier et détruire ce qui a été fait pour toujours tout recommencer en partant de zéro »⁷.

Toute sa vie, Cecilia s'est préparée pour « faire une différence », où qu'elle soit. Cette différence, elle l'apportait grâce à sa capacité à donner de la substance à ses propositions et à

savoir où la chercher. Sa capacité à travailler en équipe était indéniable et elle savait comprendre les points forts et les lacunes de chacun, optimiser ces points forts et combler ces lacunes. Cecilia affichait cette capacité non seulement lorsqu'elle était à la tête d'une équipe, mais aussi lorsque tous les membres d'une équipe étaient sur un pied d'égalité.

Elle s'est toujours sentie la responsabilité de veiller à ce que son passage dans notre monde ait une certaine continuité, de creuser des chemins que d'autres pouvaient ensuite prolonger, de former des équipes, de semer des idées. La vie nous a offert l'incroyable occasion de la connaître et de pouvoir travailler à ses côtés. Nous la connaissions bien, pour la côtoyer au quotidien, et c'est peut-être pour cela que nous n'avons pas su profiter de toutes les possibilités de collaboration, d'apprentissage et de création qu'elle nous offrait. Nous avons préféré l'apprécier en tant que personne et qu'amie, partageant ses illusions et ses problèmes qu'ils concernent ses élèves ou sa famille. Nous n'avons jamais pensé que tout allait se terminer si tôt, sans que l'on ne puisse rien y faire. Nous avons eu toutes deux l'occasion de lui rendre visite, vers la fin de sa vie, et d'évoquer, en profondeur, tous les points que nous avons soulevés ici. Nous avons pu ressentir sa joie d'avoir laissé une trace de son passage au ministère et sa tristesse face aux attaques et aux interprétations erronées que son œuvre doit encore subir. Nous avons pu partager avec elle sa vision de l'avenir de l'éducation, sa réflexion sur les décennies perdues et les efforts vains. Nous avons pu, enfin, nous conduire et la conduire à penser que nos vies ont un sens qui se construit dans cette marche que nous effectuons ensemble, dans cette réflexion commune, dans ce savoir que nous sommes et que nous serons, où que nous soyons. Où que tu sois, tu nous manques énormément, Cecilia.

Notes

1. Braslavsky, C. 1993. Una Función para la escuela: Formar Sujetos Activos en la Construcción de su Identidad y de la Identidad Nacional". Dans : *Para qué sirve la escuela*, Thèse, Grupo Editorial Norma.
2. Braslavsky, C. 1986. « La Responsabilidad del Estado y la Sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela ». Dans : *Revista Argentina de Educación*, An IV, n° 7 AGCE.
3. Braslavsky, C. 1985. *Una propuesta para la enseñanza de la Historia General de la Educación*, Matériel didactique de la chaire, Faculté de Philosophie et Lettres / Université de Buenos Aires.
4. Braslavsky, C. ; Cosse, G. 1997. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, PREAL.
5. À ce sujet, il est recommandé de lire, sur la page Internet d'Appeal, l'exposé signé Adriana Puiggrós dans l'hommage rendu à Cecilia Braslavsky au sein du ministère de l'éducation, de la Science et de la Technologie le 1^{er} août 2005. Voir : www.appealweb.com.ar/article « Homenaje a Cecilia Braslavsky » (1952-2005).
6. Braslavsky, C. 1998. Conférence donnée à l'Institut provincial de l'administration publique (IPAP), province de Buenos Aires.
7. Correspondance personnelle datée du 24 février 2005.

Langue originale : espagnol

Denise Vaillant (Uruguay)

Denise Vaillant est docteur en éducation de l'Université du Québec à Montréal, Canada, et elle possède une maîtrise en planification et gestion de l'éducation de l'Université de Genève, Suisse. Elle a occupé plusieurs postes de responsabilité dans l'administration de l'éducation nationale publique en Uruguay. Elle est professeur universitaire, consultante de différents organismes internationaux et auteur de nombreux articles et livres consacrés à la formation des maîtres, la réforme et l'innovation en éducation. Elle appartient à de nombreuses associations scientifiques et professionnelles. Elle est actuellement professeur de politiques de l'éducation à l'Université ORT en Uruguay et à l'Université Alberto Hurtado au Chili. Elle est coordonnatrice du Groupe de travail sur la professionnalisation des enseignants en Amérique latine relevant du Programme pour la réforme de l'éducation en Amérique latine (PREAL – IAD). Courriel : defe@adinet.com.uy

THÉORIE ET ACTION DANS LA VIE DE CECILIA BRASLAVSKY

RELIRE CECILIA :

L'ÉDUCATION ET L'ENSEIGNANT

Denise Vaillant

Quand j'ai pris mon poste de professeur à l'Université de la République de l'Uruguay en 1986, Cecilia était pour moi une référence obligée. Mais, au début des années 90, j'ai eu la chance de la connaître. Elle était déjà mon maître, et elle est dès lors devenue mon amie. C'était une source intarissable d'inspiration, non seulement par ses idées et ses écrits, mais aussi par la force de ses convictions et la passion qu'elle mettait dans la recherche, l'enseignement et l'administration. Cecilia a pris des risques qui lui ont valu des critiques, mais elle a su se faire une place privilégiée parmi les intellectuels.

« Réforme », « transformation », « enseignants », « XXI^e siècle », autant de mots qu'elle aimait répéter dans ses articles et ses travaux de recherche, mais aussi dans ses cours et ses conférences, et qui ont fini par faire partie des « concepts vedettes » auxquels elle donnait la priorité et qu'elle définissait comme « ceux qui semblent des éléments inévitables des discours écoutés ». D'après elle, « le consensus généralisé sur l'importance de la formation initiale et continue des enseignants pourrait probablement être inclus comme un autre concept vedette de la politique éducative des deux dernières décennies ».

Si nous lui demandions aujourd'hui de citer deux des principaux défis des systèmes éducatifs contemporains, elle placerait très probablement à la première place l'enseignement secondaire et à la deuxième la question des enseignants. Continuer de penser en nous

inspirant de ses idées est l'hommage que nous voulons lui rendre aujourd'hui. C'est dans cet esprit que nous avons relu ses écrits, ses entretiens, les notes des ouvrages qu'elle a écrits seule, en omettant les recherches et les travaux fort intéressants qu'elle a réalisés comme coauteur ou dans le cadre d'une entreprise collective. Cette décision est certes discutable, mais c'est notre manière de nous rapprocher d'elle et de la garder parmi nous, plus présente. Voici donc ce qui constitue, à notre sens, les idées centrales qu'elle nous a léguées pour repenser à fond la question des enseignants.

La centralité des bons enseignants

Cecilia était convaincue de l'importance décisive des enseignants. « Qu'est-ce qui influence le plus le rendement des élèves : les contenus curriculaires ou les outils didactiques ? » lui demandait-on dans un reportage réalisé au début de 2004². Et Cecilia de répondre : « Les deux. De bonnes stratégies pédagogiques peuvent être utilisées pour enseigner des théories racistes ou apprendre à produire des armes de destruction massive. Et des bons contenus dans les programmes peuvent ne pas être mis à profit faute de bonnes stratégies pédagogiques. Cela nous amène à un troisième élément clé : les bons enseignants. Aucun de ces trois éléments n'a la priorité. Si je devais n'en choisir qu'un, ce serait l'enseignant. »

Les enseignants étaient au centre de ses préoccupations. Ainsi, en 2002, Cecilia encouragea la publication d'un numéro de la revue Perspectives de l'UNESCO consacré exclusivement à la formation des maîtres et des professeurs pour le XXI^e siècle puisque « La contribution de l'éducation aux actions visant à réduire la pauvreté dépendront dans une bonne mesure de la qualité des processus éducatifs qu'appliquent les sociétés et les écoles, et aussi de la volonté des maîtres et des professeurs d'améliorer cette qualité. C'est pourquoi il est extrêmement important de recueillir des exemples et de favoriser le débat sur la formation des enseignants pour le siècle. »³

En dépit des circonstances difficiles dans lesquelles les enseignants doivent souvent travailler, elle mettait toujours en avant la capacité de beaucoup de maîtres de parvenir malgré tout à s'acquitter de leurs tâches. « Professionnalisme et force éthique », telle était sa recette pour le succès. Mais ces deux facteurs ne suffisent pas toujours à produire un enseignement de qualité. Elle le savait, et c'est pourquoi, très tôt dans sa carrière, elle s'est intéressée à l'étude des conditions de travail des enseignants.

Les limites du contexte professionnel

Cecilia s'inquiétait des conditions de vie et de travail des enseignants : « Leurs rémunérations sont modestes, et les encouragements et les mécanismes mis en place pour stimuler leur activité ne sont pas suffisamment convaincants. Cela montre combien il est urgent d'augmenter les ressources destinées à l'éducation de base, non seulement pour garantir une instruction à une proportion toujours croissante de la population, mais aussi pour que beaucoup de maîtres et de professeurs en situation précaire jouissent d'un niveau de vie minimum qui leur permette de mener leurs fonctions conformément à leurs souhaits⁴.

En décembre 1999, dans un reportage du journal Página 12⁵ où on lui demandait quelles devaient être les premières mesures du nouveau Ministre de l'éducation, Cecilia citait entre autres thèmes la nécessité d'amorcer une politique intégrale de professionnalisation des enseignants, dotée de véritables ressources budgétaires, qui articule la construction de critères plus justes pour la composition des salaires, un niveau salarial digne, commun à tout le pays, et une politique de formation des enseignants qui progresse dans la promotion de l'utilisation des nouvelles technologies de la communication et de l'information.

La nécessité d'une plus grande considération sociale

Cecilia pensait que la société devait prodiguer aux maîtres considération sociale et appui pour que leur tâche se déroule à leur entière satisfaction. « L'estime de la société à l'égard des maîtres est cruciale pour qu'ils puissent résoudre les problèmes auxquels ils se heurtent pendant ce siècle », ainsi qu'elle l'affirmait dans le document de base élaboré en 2004 pour la XIX Semaine monographique de l'éducation organisée par la Fondation Santillana.

Beaucoup de maîtres et de professeurs parviennent à exercer correctement leur métier dans des conditions difficiles. Pour Cecilia, « il y a deux secrets : leur professionnalisme et leur force éthique. Autrement dit, en plus de s'estimer eux-mêmes et de se sentir estimés par la société, ou de dépasser le besoin de considération sociale, ils ont incorporé les valeurs de paix et de justice dans leur propre constellation morale et ils possèdent des ressources pour obtenir des résultats chez leurs élèves. Ils veulent et savent nouer des liens avec le milieu dont sont issus leurs élèves et avec les enfants en tant que personnes. Ils veulent et savent sélectionner des stratégies didactiques et matérielles d'apprentissage et créer des expériences productives, créatives et agréables. Ils se posent en modèles de vie, mais sans exagération. Ce sont des maîtres et des professeurs qui peuvent toucher les sentiments de leurs élèves, qui

possèdent des valeurs fortes et qui peuvent se définir comme des *combattants*. Souvent, ils doivent compter avec les limitations de leurs directeurs et de leurs inspecteurs. D'autres bénéficient de leur appui. »⁶

S'inspirant de Gimeno Sacristán, Cecilia considérait la déprofessionnalisation technique comme l'une des hypothèses permettant d'expliquer pourquoi les maîtres et les professeurs semblent avoir perdu une part considérable de leur reconnaissance professionnelle et sociale. Cette déprofessionnalisation les aurait conduits à un désarmement intellectuel. Il y a quelques décennies, les maîtres et, surtout les professeurs, se contentaient de récupérer un ensemble de connaissances construites en dehors des écoles. Pour soutenir cette construction professionnelle, quelques conditions étaient indispensables : la formation pour obtenir un diplôme ou embrasser la profession devait être de qualité ; ces cours de mise à jour et de perfectionnement devaient être impartis à des intervalles périodiques raisonnables ou même de manière permanente ; la direction et la *supervision* devaient fonctionner et au moins une partie du corps enseignant devait participer à la production didactique.

Cecilia affirmait que nombre de ces conditions ne sont plus réunies actuellement, à supposer qu'elles l'aient jamais été. C'est l'une des raisons qui expliquent, en partie, le manque de considération actuelle de la société à l'égard des enseignants.

Réinventer la profession

Dans ses écrits, Cecilia parlait fréquemment de la nécessité de « réinventer la profession », considérant que la demande de professionnalisation ne suffisait pas à elle seule à transformer à fond l'enseignement. Elle notait : « la question dépasse ce point. Il s'agit de construire un nouveau domaine de professions (au pluriel) avec de nouvelles significations, révisions et reconceptualisations. C'est le changement fondamental qui nous permettra de faire face aux changements structurels que connaissent les enseignants (au pluriel), parce qu'ils sont nombreux et parce qu'ils ont beaucoup de profils différenciés. »⁷

Dans le même texte, Cecilia avançait que réinventer la profession est une entreprise de longue haleine et qu'elle exige certaines conditions absolument indispensables, dont aucune n'a été maintenue durablement ni en Amérique latine, ni ailleurs dans le monde : une formation initiale de qualité, des instances périodiques de formation professionnelle, une supervision adaptée des enseignants et la participation de groupes d'enseignants à la médiation entre la connaissance et la connaissance scolaire.

Formation initiale et compétences

Comment faire pour que la formation initiale des enseignants ne se limite pas à la transmission de contenus destinés à devenir obsolètes ? C'est l'une des questions fondamentales que se posait Cecilia quand elle pensait la formation des enseignants et elle jugeait que l'une des clés est le développement de compétences pour mieux s'adapter à la conjoncture et réinventer plus efficacement l'école et les systèmes éducatifs. Elle associait ces compétences à différents types de savoirs qui forment le curriculum de la formation initiale des enseignants et qui sont abordés par l'intermédiaire des formateurs.

Dans l'un de ses nombreux articles⁸, Cecilia soutient qu'il « est possible que la clé pour réinventer la profession d'enseignant soit, à nouveau, de situer la question. Il faut qu'eux-mêmes soient compétents... Quand on analyse les pratiques des enseignants compétents, on peut distinguer cinq dimensions fondamentales : la dimension pédagogique et didactique ; la dimension politique et institutionnelle ; la dimension productive ; la dimension interactive ; et la dimension spécifiante. »

Les deux premières dimensions concernent surtout le règlement des difficultés essentiellement conjoncturelles, les deux autres sont de nature plus structurelle et la cinquième se réfère à un processus nécessaire de spécialisation et d'orientation de l'ensemble de la pratique professionnelle.

La dimension pédagogique et didactique des enseignants renvoie « à la compétence professionnelle des enseignants et signifie posséder les critères qui leur permettent de choisir parmi une série de stratégies connues pour intervenir intentionnellement en favorisant les apprentissages des élèves et pour inventer des stratégies là où celles qui sont disponibles sont insuffisantes ou non pertinentes ».

Pour sa part, la dimension politique et institutionnelle se rapporte à la capacité des enseignants d'« articuler la macro-politique relative à l'ensemble du système éducatif avec la micro-politique de ce qu'il est nécessaire de programmer, de faire avancer et d'évaluer dans les institutions où ils évoluent et dans les espaces qui leur sont plus réservés : les classes, les cours de récréation, les ateliers et les milieux communautaires ».

La dimension productive « permet de comprendre et d'intervenir comme sujets dans le monde et comme citoyens productifs dans la politique et l'économie actuelles. La culture endogame des écoles et des instituts de formation des maîtres a fait que ces institutions s'alimentent en permanence entre elles, sans une forte interaction avec d'autres institutions ou milieux ».

La dimension interactive « se réfère à la compréhension et à l'empathie avec 'l'autre'. L'autre peut être un élève, un père, une mère, un lycéen, un superviseur ou les fonctionnaires des ministères ; mais aussi les communautés en tant que telles, les hommes d'affaires, les organisations sociales, les églises et les partis politiques... Ils sont capables d'exercer et de promouvoir la tolérance, la coexistence et la coopération entre personnes différentes. »

Enfin, la dimension spécifiante « est différente de la spécialisation. La spécification est la capacité d'appliquer un ensemble de connaissances fondamentales à la compréhension d'un type de sujets et d'institution éducative... »

Les stratégies novatrices

Conformément à son souhait de réinventer la profession et des cinq dimensions fondamentales pour un bon enseignement dans le nouveau siècle, Cecilia définit plusieurs stratégies fréquemment négligées ou directement absentes dans les instances de formation des maîtres.

Parmi les stratégies qui vont dans le sens de la dimension pédagogique et didactique, les enseignants doivent connaître, sélectionner, utiliser, évaluer, perfectionner et créer des méthodologies pédagogiques pour promouvoir l'apprentissage des élèves. Le développement de ces compétences peut être favorisé par le travail en équipe, l'utilisation des nouvelles technologies et la réalisation de projets expérimentaux.

La dimension politique et institutionnelle fait appel à la compétence des enseignants pour travailler dans une perspective institutionnelle. Les études de cas, le suivi des politiques publiques, l'analyse comparée sont, d'après Cecilia, des voies pour fomenter cette compétence.

D'autres stratégies sont liées à la dimension productive, de façon que les enseignants participent à des stages dans des organisations du monde « réel » non éducatif (usines, hôpitaux, entreprises), à des visites de musées et d'expositions, à des excursions pour connaître différents contextes géographiques et culturels, qu'ils lisent, aillent au cinéma et au théâtre.

En ce qui concerne la dimension interactive, elle peut être développée par la recherche théorique et pratique, le contact avec des manifestations culturelles variées, la lecture et l'analyse de livres. Enfin, la dimension « spécifiante » suppose que les enseignants renoncent à l'illusion de posséder tout le savoir et qu'ils acquièrent la capacité de « poser les vraies questions » et de « chercher de nouvelles réponses ». D'où l'importance pour les futurs

maîtres et les enseignants de participer à des débats avec d'autres professionnels, de faire des incursions dans les questions d'histoire de la science, de travailler sur les biographies de grandes personnalités et de s'ouvrir au monde d'autres disciplines et connaissances.

Écoles, enseignants et activités de base

Les stratégies pédagogiques adaptées pour obtenir de bons apprentissages nécessitent des activités de base qui devraient être développées dans les écoles. Ainsi, Cecilia⁹ suggère que les élèves lisent un livre entier chaque semaine. C'est sans aucun doute plus important que d'apprendre de manière mécanique les règles de l'orthographe. « Si les jeunes et les enfants lisaient chaque semaine un livre, d'une longueur et d'une difficulté adaptées à leur âge, ils apprendraient certainement à comprendre beaucoup mieux qu'en mémorisant les déclinaisons de toutes les conjugaisons. »

Un autre groupe d'activités consiste à faire une enquête, à la traiter et à l'interpréter. « Comment déterminer si les élèves savent compter ? En les faisant compter bien sûr, mais il faut que cet exercice ait un sens pour eux : ils doivent compter des choses, des processus, des événements et des personnes qui leur sont chères, ils doivent organiser l'information qu'ils recueillent, la présenter, en discuter et l'enrichir. »

La troisième activité consiste à « étudier chaque mois une question sociale émergente. L'événement peut être mondial, local, national ou communautaire. Ce qui importe, c'est de sensibiliser à ce qui arrive. Apprendre à s'interroger, à chercher des réponses, à savoir qu'il y a plusieurs réponses et que ceux qui ont des réponses différentes peuvent dialoguer et en construire de nouvelles, plus riches. »

L'utilisation des nouvelles technologies (Internet, vidéo) et leur inclusion dans les processus de travail intellectuel sont aussi importantes. Dans ses écrits, Cecilia suggère d'assister à des spectacles audiovisuels. Comme, par exemple, aller au cinéma et dialoguer ensuite sur le film ou « assister ensemble à une fête locale et rappeler sa signification, la reconstruire ».

Dans tous les environnements scolaires, il existe des besoins non satisfaits qui nécessitent le travail solidaire de la population et dont l'exécution est une source d'avantages mutuels. Par exemple, lire un roman à un malvoyant est une action bénéfique pour l'auditeur et pour le lecteur.

Et, septièmement, les élèves devraient identifier et résoudre ensemble un problème. Ce problème peut être lié au centre éducatif, par exemple la coexistence, ou à l'environnement de l'école.

Les propositions de Cecilia pour l'amélioration de la pratique dans les écoles sont simples dans leur formulation, mais elles s'opposent à une tradition profondément enracinée qui considère que les élèves n'apprennent qu'en écoutant le professeur, en suivant le manuel scolaire et en apportant une motivation préalable.

Les nouvelles technologies

Dans un reportage datant de quelques années¹⁰, Cecilia parlait de ses voyages et des visites qu'elle avait réalisées comme Directrice du Bureau international d'éducation. À partir de cette expérience, elle décrivait le rôle de l'enseignant en rapport avec les nouvelles technologies, reconnaissant que, en dehors de l'Amérique du Nord et de l'Amérique latine, de l'Europe et de quelques endroits bien précis d'Asie, les nouvelles technologies n'existent pas. Là où elles sont disponibles, elles peuvent être utilisées plus ou moins bien, en fonction de la politique qui régit leur introduction dans les écoles et aussi selon les attentes, les possibilités des enseignants.

Elle accordait une importance vitale à la manière dont les nouvelles technologies s'étendent en dehors des écoles, à l'accès des enseignants à ces technologies à l'extérieur du système éducatif, à l'existence ou à l'absence de formation et à la détermination de la richesse du pays en question. Ainsi, dans l'article cité, elle affirmait : « Quelques pays asiatiques, par exemple, la Malaisie, appliquent des stratégies d'introduction des nouvelles technologies financées par l'État qui dispose de ressources nettement supérieures à celles d'autres pays. Ces stratégies sont très créatives, comme par exemple l'idée des autocars itinérants : ils ressemblent au bus 60¹¹ et équipés de deux lignes d'ordinateurs, avec à leur bord des enseignants spécialement formés à l'introduction des nouvelles technologies. Là aussi, l'enseignant est essentiel, dans un nouveau rôle, l'enseignant formateur de maîtres. Je n'ai jamais vu de pratique éducative qui fonctionne raisonnablement bien et qui ne soit pas articulée autour d'un professionnel de la promotion des apprentissages. »

Nouvelles conceptions, nouvelles institutions

Pendant les années 90, l'Argentine, la Bolivie et l'Uruguay, entre autres pays, souhaitaient réfléchir à la conception d'une nouvelle formation initiale des enseignants, et demandèrent à réaliser des travaux de recherches et d'évaluation. Cecilia se rendit dans ces trois pays, chaque fois qu'ils sollicitèrent son soutien.

Dans le cas de la Bolivie, il s'agissait de transférer toute la formation des enseignants aux universités et Cecilia examina les changements curriculaires qui étaient testés. Dans l'expérience de l'Uruguay, elle analysa de très près les centres régionaux de formation des professeurs (CERP) fondés sur une nouvelle conception formatrice qui envisageait le recrutement des professeurs à temps complet, l'inclusion de la fonction de recherche et d'autres activités inhabituelles dans l'histoire de la formation des professeurs de l'enseignement secondaire.

Enfin, en Argentine, Cecilia s'engagea intensément dans la mise au point d'un réseau fédéral de recyclage et de formation continue des enseignants, qui articulait des offres diverses, organisées aussi bien par les instituts supérieurs – non universitaires – de formation des enseignants, que par les universités et d'autres institutions de formation.

L'enseignement secondaire et les formateurs de jeunes

En juillet 2000, Cecilia fut nommée Directrice du Bureau international d'éducation de l'UNESCO. Les projets affluaient et son énergie était contagieuse pour nous tous. Quelques jours après son entrée en fonction, elle m'appela depuis Genève pour me proposer d'organiser un séminaire en Uruguay sur la formation des formateurs de jeunes pour le XXI^e siècle. En dépit de ma réputation d'« optimiste invétérée », je réagis avec beaucoup de prudence, car l'époque était difficile, l'organisation était complexe. Mais son enthousiasme balaya mes hésitations.

Le séminaire se tint à Maldonado (Uruguay) et fut un succès total. Il permit notamment de réfléchir à la manière de traiter les processus de formation pour surmonter le fossé entre la formation avec de vieux modèles et des curricula obsolètes et les défis lancés par les curricula actuels. Ce fut aussi une excellente occasion d'explorer comparativement les

tendances et les stratégies qui existaient en Amérique latine en matière de formation du personnel enseignant de l'école secondaire.

Cecilia continua de travailler sur la question. Dans un document publié en novembre 2002¹², elle analysait les tendances de la formation des enseignants du secondaire en Amérique latine et avançait que cette formation était menée conformément au principe de l'« isomorphisme ». Ce principe est fondé sur l'hypothèse selon laquelle les professeurs doivent posséder une spécialisation et un titre avec une dénomination équivalant à la discipline qu'ils veulent enseigner.

Trois questions clés dans la formation d'un enseignant

Cet isomorphisme comme principe de la formation des enseignants du secondaire méconnaît trois questions clés. La première est que tout enseignant doit être avant tout « enseignant » et que ses capacités doivent être solidement orientées vers la formation des jeunes, plus que vers la transmission d'informations « à propos de », même s'il est indubitable que pour enseigner, il faut posséder de solides connaissances des disciplines.

La deuxième question relative au principe de l'isomorphisme est qu'il ne fait pas de différence entre « discipline académique » et « discipline scolaire ». Cecilia était convaincue que les « disciplines scolaires » doivent donner la priorité à la valeur formatrice des connaissances des disciplines académiques et utiliser les processus et les connaissances de ces dernières. L'isomorphisme transforme les premières en copies des secondes, ou les secondes en copies des premières ; quand, en fait, chacune a sa propre finalité. Le résultat est que toutes les deux s'appauvrissent.

La troisième question est que l'isomorphisme ne tient pas compte du fait que pour utiliser les connaissances d'une « discipline académique » dans l'enseignement d'une « discipline scolaire », il est nécessaire d'avoir une base plus large que la sienne propre. Par exemple, pour bien utiliser l'histoire dans la formation de la compétence citoyenne, il est indispensable d'avoir des connaissances d'autres sciences sociales et une excellente maîtrise de la langue orale, ainsi que des connaissances de statistique.

La formation continue des enseignants

Le recyclage des enseignants pour accompagner les nouvelles orientations curriculaires était une autre des grandes préoccupations de Cecilia puisque « c'est l'un des goulots

d'étranglement les plus graves, aussi bien du point de vue de sa conception que de ses contenus et des dispositifs institutionnels qui devraient être trouvés pour garantir la quantité et les profils professionnels que l'échelle de l'expansion du nombre d'élèves de l'enseignement secondaire et des changements proposés semblent exiger ».

Nombre des politiques de formation des enseignants appliquées en Amérique latine pendant les années 90 se sont inscrites, au moins du point de vue de leurs formulations explicites, dans le cadre de la formation continue des enseignants. Ces réformes, avec les nouvelles propositions curriculaires et les changements dans les approches didactiques, ont conduit à une rénovation du discours autour des enseignants. Dans l'un de ses articles, Cecilia affirmait que « le consensus généralisé sur l'importance de la formation continue des enseignants pour leur professionnalisation pourrait probablement être inclus comme d'autres concepts vedettes de la politique éducative des dernières décennies¹³. Néanmoins, le concept de professionnalisation comme celui de formation continue des enseignants suscite de vifs débats dans le secteur de l'éducation.

Dans plusieurs de ses écrits, Cecilia soutenait que, bien que les réformes éducatives mises en œuvre pendant les années 90 aient visé la professionnalisation des enseignants comme objectif pour améliorer la qualité, l'équité, l'efficacité et le rôle des acteurs dans les systèmes éducatifs¹⁴, il semble que les transformations des dispositifs de formation continue des enseignants demeurent insuffisantes aussi bien du point de vue quantitatif que de celui des innovations méthodologiques qu'elles introduisent.

Il y a peu, alors que je rangeais ma bibliothèque, j'ai trouvé un carnet contenant des notes sur une conférence de Cecilia en 1998 en Uruguay. Elle y remarquait que l'on ne peut pas « tout demander » à la formation. Elle doit faire partie d'une politique intégrale qui encourage la formation continue ainsi que les conditions professionnelles et le renforcement du rôle des enseignants. Ce sont précisément de ces questions que beaucoup de pays débattent aujourd'hui.

Les scénarios futurs

Où va l'éducation ? C'est une question que Cecilia s'est fréquemment posée. Pour y trouver des réponses et formuler de nouvelles questions, elle s'appuyait sur la construction de scénarios futurs. Ainsi, dans une analyse du dernier cycle de réformes éducatives dans les pays du Cône Sud de l'Amérique latine¹⁵, elle nous décrivait six scénarios possibles pour le

développement de l'éducation. Chacun fait une place au rôle des enseignants, mais ce rôle varie considérablement d'un scénario à l'autre.

Le premier, intitulé scénario de « désintégration » suppose une détérioration des écoles et des systèmes éducatifs, avec des enseignants très mal payés, essentiellement préoccupés par leur survie.

Dans le scénario du « repli privé », l'éducation mise sur l'investissement privé dans de nouvelles technologies pour que les enfants des familles riches soient éduqués à la maison avec des enseignants engagés par les familles. Le scénario du « marché » est un peu différent : là, l'État régulateur est éloigné de la prestation du service et les enseignants sont intégrés dans des institutions autonomes qui se font fortement la concurrence dans la recherche de l'innovation.

Le quatrième scénario mentionné par l'auteur est celui du « système pyramidal » dans lequel un fort système bureaucratique demeure, où l'État oriente et contrôle, et où il y a peu de capacité d'innovation avec des enseignants qui enseignent comme dans l'école traditionnelle. Le scénario « communitariste » est bien différent, avec des communautés d'apprentissage et des partenariats entre les écoles, les familles et les entreprises locales. Ici, les enseignants sont activement associés au projet éducatif de leur centre et de leur réseau.

Enfin, dans le scénario « en réseau », il y a des communautés d'apprentissage, des écoles interconnectées à différents réseaux avec des processus de communication et de coopération. Le professionnalisme des enseignants est fort avec un développement professionnel dans les réseaux et une concentration sur les questions éducatives.

Il reste beaucoup d'idées et de pistes à suivre

Enseignante et chercheur, Cecilia possédait aussi une expérience de la gestion au niveau national et international qui lui a permis de réfléchir à la question des enseignants, si étroitement liée à la crise de l'école. Cette situation ne peut être isolée, comme elle le reconnaissait elle-même, de la double crise conjoncturelle et structurelle dans laquelle les systèmes éducatifs sont plongés.

Parmi beaucoup d'autres choses, Cecilia s'est efforcée avec finesse et audace de réinventer la profession d'enseignant et de concevoir les programmes de formation en tenant compte des qualités que devrait réunir l'enseignant du XXI^e siècle. Elle s'y est appliquée en analysant les compétences que devrait posséder ce nouvel enseignant pour qu'il puisse effectivement diriger avec succès le processus délicat et complexe de

l'enseignement/apprentissage, en révisant le rôle de l'État, des universités, de l'école et de la société elle-même.

Seul celui qui sait ce qu'il cherche comprend ce qu'il trouve. Continuer l'œuvre de Cecilia dans ses recherches, avec courage et intelligence, est le meilleur hommage que nous puissions lui rendre.

Notes

1. Braslavsky, C. 1997. « Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas ». Dans : Políticas, instituciones y actores en educación. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
2. Voir Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2002.
3. Nous faisons référence à l'entretien accordé au journal argentin La Nación en janvier 2004.
4. Op. cit.
5. Voir le quotidien Página 12, dimanche 5 décembre 1999, Buenos Aires, Argentine.
6. Braslavsky, Cecilia, 2004. « Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI ». Dans : la XIX Semaine monographique de l'éducation. Une éducation de qualité pour tous : initiatives ibéro-américaines. Document de base.
7. Braslavsky, Cecilia, 2002. Teacher education and the demands of curricular change. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
8. Braslavsky, Cecilia, 1999. « Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores ». *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, España), vol. janvier-avril.
9. Ce paragraphe et les suivants s'inspirent de Braslavsky, Cecilia (2004), *op. cit.*
10. Voir le quotidien Página 12 du 17 novembre 2001, Buenos Aires, Argentine.
11. Cecilia faisait ici allusion au parcours d'un omnibus très connu de Buenos Aires.
12. Voir Braslavsky, Cecilia. « Las Nuevas Tendencias Mundiales y los Cambios Curriculares en la Educaci(o)ón Secundaria del Cono Sur en la Década de los '90 ». Genève, BIE, novembre 2002.
13. Braslavsky, Cecilia. 1997. « Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas ». Dans : Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: FLACSO-Ediciones Novedades Educativas.
14. Voir Braslavsky, Cecilia, 1999, *op. cit.*
15. Voir Braslavsky, Cecilia, 2004. « Reflexiones sobre el último ciclo de reformas educativas en el Cono sur de América latina ». Dans : Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Banque interaméricaine de développement.

Langue originale: espagnol

Silvina Gvirtz (Argentine)

Docteur en éducation. Elle occupe actuellement les fonctions de Directrice de l'École d'éducation de l'Université de San Andrés (Argentine) et elle est chercheur au Conseil national de recherches scientifiques et techniques. Elle est membre du Comité éditorial de la revue *Propuesta Educativa* et Directrice de l'*Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Elle a été nommée *fellow* 2003 de la Fondation John Simon Guggenheim. Elle est membre du Conseil d'administration de *Poder Ciudadano* (filiale argentine de Transparency Internacional). En 2004, elle a remporté le prix Vingtième Anniversaire de l'Académie nationale d'éducation et elle a publié des livres et des articles dans des revues de différents pays. Courriel : s.gvirtz@udesa.edu.ar.

THÉORIE ET ACTION DANS LA VIE DE CECILIA BRASLAVSKY

CECILIA BRASLAVSKY:

LA CONSTRUCTION DU DOMAINE PÉDAGOGIQUE

DANS L'ARGENTINE DÉMOCRATIQUE

Silvina Gvirtz

Introduction

L'objectif de cet article est de décrire l'œuvre novatrice accomplie par Cecilia Braslavsky dans la formation des enseignants et des cadres techniques en Argentine.

À cette fin, nous diviserons le travail en deux parties. La première englobe une période (comprise entre 1983 et 1993) pendant laquelle Cecilia, avec d'autres intellectuels de la Faculté latino-américaine de sciences sociales, se proposa de créer de nouvelles perspectives pour réfléchir aux problèmes du système éducatif tout en formant une nouvelle génération de professionnels capables de faire face aux temps nouveaux qui s'ouvraient pour le pays, alors que s'achevait l'une des dictatures les plus sanglantes de l'histoire de l'Argentine.

La deuxième partie du travail décrit son rôle dans la formation de professionnels entre 1993 et 1999. À ce moment-là, Cecilia avait de nouvelles préoccupations. Dix ans après l'avènement de la démocratie et ayant formé une génération entière de cadres capables de réaliser des diagnostics intéressants dans le domaine de l'éducation et d'aller au-delà des idéologies qu'imposait le gouvernement militaire, elle se concentre sur la formation de spécialistes, qui, sans négliger la formation théorique, sera axée sur la transformation de la réalité dans laquelle ces spécialistes évoluent, de façon à garantir une amélioration dans la distribution du bien éducatif. Dans ce contexte, et sans pour autant abandonner complètement son activité de formation

d'étudiants universitaires et de jeunes chercheurs, elle met l'accent sur la pratique et elle s'oriente vers la formation de professionnels dotés d'une solide base théorique et capables, en parallèle, de transformer la réalité. L'un de ses dernier livres « Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana » [Re-faire les écoles ; Vers un nouveau paradigme dans l'éducation latino-américaine] (1999) rend compte, dans l'introduction, de ce nouveau défi qu'elle se proposait alors de diriger :

En Amérique latine, nous ne sommes pas satisfaits de nos institutions scolaires. Nous savons que nous devons les refaire et nous nous y employons. Mais pour réinventer les institutions scolaires, il faut d'abord réinventer les écoles de pensée. Les paradigmes éducatifs sont le noyau des écoles de pensée sur l'éducation. On peut les définir comme une constellation d'idées liées de différents niveaux et origines, entremêlées avec plus ou moins de cohérence, et dans lesquelles participent les acteurs d'une communauté éducative dans ses diverses pratiques, non seulement celles de la recherche et de la prise de décision, mais aussi celles de la vie quotidienne (Coraggio, 1998). Tel est le thème de ce livre : comment nous re-faisons nos institutions scolaires et nos écoles de pensée sur l'éducation (p. 11).

Les stratégies que Cecilia a utilisées pour la formation de pédagogues pendant ces deux périodes n'étaient pas d'un type unique. Au contraire, elles étaient variées et elles coexistaient avec différents degrés de priorité pendant les périodes que nous avons délimitées. En ce qui concerne les stratégies utilisées, il convient de souligner :

1. L'enseignement des étudiants en licence et en hautes études universitaires
2. La formation dans le domaine de l'action
3. La production de livres et la création de la revue « *Propuesta Educativa* » [Proposition éducative]
4. Les conférences et la présence dans les médias.

Si dans cet article nous nous centrerons sur les deux premières, nous tiendrons néanmoins compte de toutes les stratégies dans la description de chaque période examinée.

La formation de professionnels pendant l'ouverture démocratique : la Faculté latino-américaine de sciences sociales (FLACSO) et la construction d'un nouveau modèle de système éducatif

Dans cette section, nous aborderons les activités entreprises entre 1982 et 1993, période pendant laquelle il faut insister sur le travail de Cecilia à la tête de la FLACSO. Nous la diviserons en trois sous-sections. Dans la première, nous décrirons brièvement sa biographie pour pouvoir mieux comprendre la raison de ses actions. Dans la seconde, nous nous pencherons sur son travail à la maîtrise de sciences sociales orientées vers l'éducation de la FLACSO et son œuvre à l'Université de Buenos Aires. Dans la troisième, nous étudierons plus schématiquement la diffusion de ses idées et l'impact de celles-ci sur les programmes de formation des universités nationales.

LES PREMIÈRES ANNÉES DE LA PROFESSION DANS LA BIOGRAPHIE
DE CECILIA BRASLAVSKY : QUELQUES DONNÉES POUR COMPRENDRE
SON INTÉRÊT A L'ÉGARD DE LA FORMATION DES PROFESSIONNELS

Cecilia était diplômée du Collège national de Buenos Aires, l'une des institutions les plus prestigieuses du pays. En 1973, elle obtient une licence en sciences de l'éducation de la Faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires. Au début de son activité dans l'enseignement, elle travaille au Département de l'éducation de l'Université nationale de Río Cuarto jusqu'à ce qu'elle soit forcée de renoncer à son poste en raison de ses activités comme militante de groupements de gauche. En 1976, quand se produit le coup d'État en Argentine, elle doit s'exiler avec sa famille en République démocratique allemande où elle prépare un doctorat à l'Université de Leipzig. Elle l'obtient *suma cum laude* avec une thèse sur l'histoire de l'éducation en Amérique latine.

Quand elle revient à Buenos Aires, encore en pleine dictature, elle s'éloigne de la profession et travaille comme secrétaire bilingue dans une entreprise allemande. Cecilia elle-même et sa famille racontent que le mérite de son retour à la profession revient à sa mère, à Juan Carlos Tedesco et à Germán Rama. Alors qu'il dirigeait le secteur de l'éducation, c'est Tedesco qui lui offre une place à la FLACSO. Ils publient en 1983, en collaboration avec Ricardi Carciofi, un livre qui rend clairement compte de la problématique de l'époque qui les passionnait : « El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982 » [Le projet éducatif autoritaire, Argentine 1976-1982].

La dictature avait fait des ravages dans le système éducatif et il aurait été très difficile de lancer un quelconque processus d'amélioration sans dénoncer auparavant, non sans un certain courage à l'époque, la situation ambiante. Le coup d'État avait vidé l'université. Les enseignants qui n'avaient pas été révoqués avaient dû fuir le pays (comme Cecilia) et de nombreux professeurs universitaires figuraient parmi les disparus. Le système éducatif du niveau primaire et secondaire avait connu un processus de privatisation. On interdisait systématiquement certains livres et l'école était, par excellence, un espace autoritaire dans lequel l'équité n'était pas un problème. Il était difficile de renverser la situation après huit années pendant lesquelles le système éducatif avait été vidé de son contenu. Toute une génération avait été formée dans des universités où l'on ne pouvait pas lire Freud, où Piaget était un auteur lointain mentionné dans une théorie et où la pensée fondamentaliste était le pain quotidien.

Dans ce contexte, et le regard tourné vers la transition démocratique, Tedesco et Braslavsky se proposent d'encourager la formation de nouveaux professionnels pour le secteur de l'éducation. En 1984, et après le départ de Tedesco pour prendre la direction d'un organisme de

l'UNESCO, Cecilia se charge du secteur de l'éducation à la FLACSO, poste où elle demeurera jusqu'en 1992. Elle y dirige ses étudiants en maîtrise avec un engagement admirable et sans faille et elle forme des chercheurs selon les principes de travail qu'elle a développés. Dans cette institution, elle partage la gestion, notamment, avec l'actuel Ministre de l'éducation, Daniel Filmus. Simultanément, l'ouverture démocratique l'amène à postuler à la chaire de sciences de l'éducation de l'Université de Buenos Aires, qu'elle conservera sans interruption jusqu'à son départ pour Genève afin de prendre la direction du Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

Si pendant ces années, Cecilia s'est impliquée profondément dans la recherche et la formation des futurs spécialistes du domaine de l'éducation, elle n'a jamais cessé d'être active dans l'arène politique. Elle a, par exemple, été l'une des protagonistes du Congrès pédagogique national organisé par le Gouvernement radical de Raúl Alfonsín en 1984, à Córdoba, où elle joua un rôle fondamental dans la discussion avec les orienteurs de l'éducation catholique comme défenseur de l'école laïque.

Dans son récent livre sur l'éducation, Mariano de Vedia (2005) cite Cecilia à propos de la théorie de la conspiration du Congrès à l'égard de l'enseignement privé et catholique :

Il y avait bien sûr des personnes et des courants appuyant profondément l'école publique. (...) Le Gouvernement radical était attaché à la laïcité comme principe directeur de l'école publique. Disant cela, je ne veux attaquer personne (p. 198).

Dans la capitale fédérale, le Parti justicialiste décida de se retirer du congrès car il craignait certainement de voir reprendre le débat sur l'éducation religieuse et il ne voulait pas être contraint de prendre parti dans une dynamique de cette nature. Quant à moi, je désapprouvais cette position et je m'inscrivis aux assemblées de la zone de Nuñez. J'y assistai jusqu'à ce que l'état avancé de ma grossesse m'oblige à arrêter (p. 199).

Cecilia n'a pas participé au congrès comme simple citoyenne, elle a eu une action remarquable parmi le groupe des enseignants référents. Elle a toujours considéré que les activités d'enseignement et de recherche étaient très liées à la vie politique.

UN CHANGEMENT DE MODÈLE POUR PENSER LA RÉALITÉ DE L'ÉDUCATION EN ARGENTINE : LES CONTENUS DE LA FORMATION DES NOUVELLES GÉNÉRATIONS DE PROFESSIONNELS

La pensée, l'analyse de la réalité et l'action n'ont jamais été dissociées dans l'histoire personnelle et professionnelle de Cecilia. Cependant, avec la fin de la dictature et les débuts de la démocratie, l'Argentine avait besoin de pédagogues avec un nouveau cadre théorique pour comprendre la réalité. Il fallait donc construire ce cadre et la FLACSO est devenue l'une des institutions de référence de ce que l'on a appelé « la nouvelle pensée éducative » pendant les années 80.

Ainsi que nous l'avons déjà remarqué, les années de la dictature en Argentine avaient été caractérisées par un obscurantisme presque invraisemblable. La production pédagogique de la décennie des années 60 et 70 était littéralement interdite. Althusser, Bourdieu, Freire, Illich, Apple ou Freud étaient des auteurs complètement inconnus dans les couloirs de l'université. Toute étincelle de pédagogie critique était systématiquement étouffée. La culture de cette époque était, des mots de Santiago Kovadloff (1982), une « culture de catacombes », une culture qui circulait cachée en dehors des institutions créées à cette fin. Néanmoins, les responsables de la dictature ne se contentaient pas d'interdire les livres les plus éminents dans le domaine des sciences sociales et de l'éducation ; à partir des rares livres autorisés, ils tentaient aussi de former des professionnels de l'éducation avec un profil proche de l'antipositivisme spiritualiste des années 30.

L'éducation, loin d'être considérée comme un phénomène social, était abordée dans une perspective individualiste. Le courant appelé « personnaliste » imprégnait les disciplines de la faculté des sciences de l'éducation. En psychologie générale, à l'Université de Buenos Aires, plusieurs des cours théoriques se référaient à Saint Thomas d'Aquin dans ses versions les plus simplistes et les travaux pratiques étaient une série de dialogues qui finissaient par confirmer l'existence de valeurs absolues dans la vie humaine, non sans discréditer auparavant des philosophes et des personnes qui argumentaient dans le sens d'une relativité de ces valeurs. De même, l'histoire de l'éducation était une succession de dates et d'événements dirigés par de grands protagonistes choisis de manière arbitraire. En pédagogie, Manganiello et García Oz figuraient parmi les principales références. Du premier auteur, on lisait un manuel de pédagogie plus approprié au niveau secondaire qu'au niveau universitaire. Dans ce cadre, les étudiants les mieux intentionnés, les étudiants les plus critiques à l'égard du système, recevaient une formation insuffisante pour penser le système éducatif et pour exercer des fonctions en son sein. Tel était le climat qui régnait à l'époque quand le groupe d'intellectuels dont nous avons parlé commence à réfléchir, depuis la FLACSO, à un projet de rechange.

La fin de la dictature avait créé le cadre propice pour s'atteler à cette tâche. D'un côté, il fallait dénoncer ce qui s'était passé et faire un diagnostic peu complaisant d'une éducation en ruines. Pour cela, Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky et, un peu après, Daniel Filmus et Graciela Frigerio, s'employèrent à poser de nouvelles questions sur le système éducatif, tout en faisant des recherches et en écrivant sur la crise profonde dans laquelle il se trouvait. « El proyecto educativo autoritario » [Le projet éducatif autoritaire] (1983) et « La discriminación educativa en Argentina » [La discrimination éducative en Argentine] (1985) deviennent deux classiques qui reflètent les nouvelles préoccupations dans ce domaine.

Néanmoins, et sous peine de manquer de rigueur, il faut préciser que le projet que Cecilia dirigea depuis la FLACSO n'était pas un projet académique ; c'était un projet académico-politique destiné à collaborer à la construction d'une institutionnalité démocratique.

Une analyse de la production de la FLACSO à cette époque permet de distinguer clairement cet objectif. En premier lieu, les écrits rétablissent le caractère social du phénomène éducatif. Face aux approches psychologues et individualisantes des écrits de la dictature, qui attribuaient les taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire à des motifs personnels, cette ligne de travail trouve les explications de ces phénomènes dans le caractère social du système éducatif et dans le rapport de l'éducation avec d'autres variables, comme la pauvreté, la répartition injuste des richesses, etc. Il ne fait aucun doute qu'un regard différent sur le phénomène éducatif nous paraît impensable aujourd'hui, mais à l'époque, c'était un changement très important de paradigme.

Dans « La discriminación educativa en la Argentina » [La discrimination éducative en Argentine] (1985), Cecilia signale, à propos de certaines propositions de changement pour le système éducatif argentin :

Beaucoup des propositions réformistes, les apocalyptiques, les messianiques et les nostalgiques coïncident sur deux aspects : elles ignorent 1) le caractère social, et 2) le caractère spécifique de la crise de chaque système éducatif national. Le premier point les amène à penser que la crise du système éducatif s'articule autour de la crise de l'économie et de la politique et qu'elle fait référence au mécontentement de certains groupes ou secteurs sociaux ou politiques quant aux fonctions qu'assume le système éducatif pour leur préjudice ou leur bénéfice. C'est ainsi, par exemple, que tous les secteurs sociaux peuvent convenir que le système éducatif de leur pays est en crise, mais les aspects du système qui sont en crise et la manière dont ils les touchent sont différents pour chacun d'entre eux. Le deuxième aspect met en garde contre le transfert de technologies, de structures ou d'autres types d'innovations (p. 12).

Cette approche ouvre à son tour un nouvel ordre du jour politique dans le pays. La volonté de démocratisation, de qualité et d'équité du système éducatif s'installe comme axe prioritaire qui, encore aujourd'hui, anime les citoyens. Le problème de l'équité est soulevé par Cecilia qui met en garde dans ses livres contre l'existence de circuits différenciés de qualité de l'éducation (une autre manière de mentionner ce même phénomène est de parler d'un système éducatif fortement segmenté). Elle dénonce tout spécialement le problème de la qualité dans une collection de livres appelée « Currículo presente, ciencia ausente » [Curriculum présent, science absente] dans laquelle elle travaille avec de jeunes étudiants dont elle dirige les thèses. La maison d'édition Miño y Dávila accompagne Cecilia dans la diffusion de ses recherches. Il faut rappeler que, jusqu'à l'arrivée de la démocratie, rares étaient les éditeurs qui se spécialisaient dans les questions éducatives et encore moins nombreux étaient ceux qui publiaient des ouvrages sur des questions aussi sensibles du point de vue politique.

Les livres et les articles scientifiques que Cecilia a écrits seule ou en collaboration sont largement étudiés dans les facultés de sciences de l'éducation des universités argentines. Dans les chaires d'histoire de l'éducation, de sociologie, de pédagogie, de théories contemporaines de l'éducation, de politique éducative, notamment, ses livres sont présentés comme des références obligées. Il faut ajouter que ces travaux sont encore aujourd'hui lus dans les universités¹. Son influence indirecte (à travers ses écrits) sur la formation des générations qui sont aujourd'hui à la tête du système éducatif de plusieurs pays d'Amérique latine ne saurait être sous-estimée. Comme le rappelle Pedro Ravela, l'un des étudiants dont elle a dirigé la thèse, « Cecilia m'a montré une vision de l'éducation comme système, comme question d'État ».

Aujourd'hui, Ravela travaille dans le secteur de l'évaluation de l'Administration nationale de l'éducation publique de l'Uruguay, tout en coordonnant le programme PISA en Uruguay.

Cecilia enseignait directement à l'Université nationale de Buenos Aires, précisément à la faculté de sciences de l'éducation, et à la FLACSO. Périodiquement, elle organisait des séminaires dans d'autres universités d'Amérique latine, comme par exemple la Pontificia Universidad Católica de San Pablo.

Le passage de Cecilia à l'Université de Buenos Aires a marqué sa carrière et l'université elle-même. Le nom de Cecilia s'inscrit dans l'histoire d'un renouvellement institutionnel qui a fait passer l'université de la dictature à la démocratie.

À ce moment-là, Cecilia avait la possibilité de postuler à trois chaires : Politique de l'éducation, Histoire de l'éducation en Argentine et en Amérique latine, et Histoire générale de l'éducation. Elle choisit la dernière. Pendant un certain temps, quelques professionnels du secteur, dont je suis, se sont demandés les raisons de ce choix. À la FLACSO, elle travaillait sur des thèmes de politique et de sociologie, sa thèse de doctorat portait sur l'histoire de l'éducation en Amérique latine, alors, pourquoi demander la chaire d'histoire générale ? Cecilia pensait que le retour à la démocratie obligeait à trouver un consensus et à joindre les efforts de tous. Dans cette perspective, elle estimait que d'éminents professionnels pouvaient enseigner les deux matières et elle se sentait capable d'assumer correctement ses fonctions en histoire générale de l'éducation.

Dix ans après avoir commencé à enseigner à l'université, elle a été reconnue comme l'un des meilleurs professeurs de la faculté par ceux-là mêmes qui avaient été ses élèves. Dans les années 90, le professeur Edith Kitwin, titulaire de la chaire de didactique à l'Université de Buenos Aires, commença une recherche destinée à détecter et décrire les bonnes pratiques de

l'enseignement à l'université. Elle mena à cet effet une enquête auprès des étudiants et le cours dirigé par Cecilia figura parmi les six classes les plus appréciées.

Cecilia avait de 200 à 500 élèves par semestre. Elle devait donc former une équipe fournie d'assistants qui pouvaient la seconder dans les classes pratiques et dans le suivi personnalisés des étudiants. Ces derniers devaient à leur tour être formés car ils provenaient du désert intellectuel dans lequel l'université avait évolué jusqu'au début de la période démocratique.

Les premiers assistants furent recrutés parmi les jeunes licenciés. Certains d'entre eux réalisaient déjà des fonctions d'assistanat en Histoire générale de l'éducation avant que Cecilia n'occupe cette chaire et d'autres étaient de jeunes cadres des Sciences de l'éducation et d'Histoire. À son tour, elle les encourageait à s'adresser à la FLACSO pour obtenir une meilleure formation. À ce premier groupe d'assistants de la chaire, parmi lesquels on compte notamment Marcela Mollís, actuellement professeur titulaire de la chaire; Alejandra Birgín, Directrice nationale de gestion curriculaire et de formation des enseignants du Ministère national de l'éducation, de la science et de la technologie, Daniel Pinkasz, Secrétaire académique et chercheur à la FLACSO, et Mariano Narodowski, Coordonnateur du Secteur de l'éducation de l'Université Torcuato Di Tella, elle offre une formation de postgrade (ils finissent tous par être étudiants de la maîtrise qu'elle dirige). En parallèle, elle organise des réunions hebdomadaires pour étudier l'histoire et progresser dans les connaissances sur cette discipline, pour élaborer le matériel pédagogique des cours, pour préparer et réviser le programme de la matière et pour préparer les partiels. Cecilia était convaincue de la nécessité de disposer d'une équipe interdisciplinaire. L'une de ses disciples, Silvia Finocchio, raconte :

Cecilia m'a fait découvrir le monde de l'éducation et m'a appris à penser l'éducation à partir de ce que j'apportais de ma licence d'histoire, alors que je venais d'obtenir mon diplôme. Je connaissais bien l'histoire, mais très peu la pédagogie. Pourtant, elle m'a proposé de m'aventurer dans le monde des savoirs et des éducateurs. Elle m'a appris que je pouvais savoir quelque chose sur une discipline que je connaissais peu, elle m'a appris que je pouvais faire des recherches et écrire en sautant les frontières entre les disciplines, elle m'a appris que les sources historiques, qui suscitent tant de passion chez les historiens, sont moins importantes que les questions sur la démocratie, au sens le plus large et le plus profond qui peut imprégner la politique et l'éducation. Des années plus tard, elle m'a appris à ne pas sous-estimer la gestion publique, à surmonter le préjugé que les universitaires nourrissent à l'égard du travail dans l'État et à former des équipes de travail passionnées par leur tâche.

J'enseigne aujourd'hui à l'Université nationale de La Plata la même discipline qu'elle m'a appris à étudier et à aimer quand nous travaillions ensemble à l'Université de Buenos Aires : Histoire générale de l'éducation. Aujourd'hui, je suis chercheur du Secteur de l'éducation de la FLACSO, institution dont elle m'a rapprochée en son temps pour travailler à différents projets de recherche sur le curriculum et l'école. Aujourd'hui, j'évolue dans le monde des historiens et des éducateurs, et c'est en grande partie à elle que je le dois.

En même temps, et pendant les années où elle enseignait à l'université, elle s'est employée à déceler les talents et à suivre la formation de professionnels des générations suivantes. À cette époque, et étant donné qu'elle n'était plus pressée par les horaires du début des cours et qu'elle pouvait compter sur une équipe qui l'aidait à s'occuper de sa chaire, Cecilia organisait des

concours publics (même si la loi ne l’y obligeait pas) afin de ne pas passer à côté de talents dont sélection arbitraire aurait risqué de la priver.

Cecilia avait clairement conscience de la nécessité de former de nouveaux professionnels capables de relever les défis qui s’approchaient. Pour cela, et parce que la formation supérieure exige un effort intellectuel qu’il est difficile de fournir sans ressources économiques, Cecilia a été une pionnière dans la recherche de ressources pour les bourses. Elle consacrait des heures à ses étudiants pour qu’ils s’inscrivent dans un programme de formation intéressant et pour qu’ils obtiennent des bourses de formation. À cette époque, le Conseil national de recherches scientifiques et techniques a élargi le nombre de boursiers annuels, conseillé en cela notamment par le Dr Braslavsky.

À son tour, elle passait une partie de son temps à convaincre les autorités d’autres pays et du nôtre de mettre en place des programmes de bourses pour la formation des jeunes. Ainsi, la DAAD a créé un intéressant programme de bourses pour étudiants latino-américains et les autorités municipales de Buenos Aires en ont fait de même pour former leurs cadres. Les deux programmes, institués à l’époque, ont trouvé dans notre collègue leur principal promoteur.

À titre indicatif, nous présentons ci-dessous un tableau dans lequel figurent la majeure partie des professionnels dont Cecilia a dirigé la thèse de maîtrise à la FLACSO.

Thèses dirigées par Cecilia Braslavsky à la FLACSO

Auteur de la thèse	Titre de la thèse
Anchorena, Sergio	Contenus pour l’enseignement de la physique au niveau secondaire : science sans conscience ? Buenos Aires : FLACSO, 1994. 115 pp.
Birgin, Alejandra	Les réglementations du travail d’enseignement : vocation, état et marché dans la configuration de l’enseignement. Buenos Aires : FLACSO, 1997. 107 pp.
Dussel, Inés	Curriculum, humanisme et démocratie dans l’enseignement secondaire : 1863-1920. Buenos Aires : FLACSO, 1996. 149 pp.
Entel, Alicia	L’image des processus sociaux dans les livres de lecture (1930-1982). Buenos Aires : FLACSO, 1984. Sans pagination.
Fumagalli, Inés Laura	L’utilisation du temps à l’école secondaire. Buenos Aires : 1990. 127 pp.
Galanternik, Daniel E.	Unité et différenciation dans le système universitaire argentin. Buenos Aires : 1984. 114 pp.
Gvirtz, Silvina	Les contenus dans la formation des enseignants : Argentine, 1945-1955. Buenos Aires : FLACSO, 1990.
Hillert, Flora M.	Le profil de la culture pédagogique en vigueur dans les instituts de formation des maîtres de l’enseignement secondaire. Buenos Aires : 1990. 114 pp.
Hirschberg, Sonia Laura	Les conseils d’école : étude des politiques éducatives de convocation à la participation dans les écoles secondaires de l’agglomération de Buenos Aires. Buenos Aires : FLACSO, 1999. 66 pp.
Iglesias Hounie, Enrique	Le message des enseignants sur la démocratie dans l’Uruguay vers la démocratie. Montevideo : FLACSO, 1990. 90 pp.
Krawczyk, Nora	Les processus institutionnels et la discrimination éducative dans les écoles secondaires argentines. Buenos Aires : FLACSO, 1987. 251 pp.
Lanza, Hilda	L’image de l’Amérique latine dans les textes d’histoire du CBCM. Buenos Aires : FLACSO, 1992. Publiée sous le titre : L’enseignement de l’histoire dans l’Argentine actuelle. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila, 1993, 179 pp.
Lemez, Rodolfo	Éducation et travail en Uruguay. La logique d’un « ajustement imparfait ». Montevideo : FLACSO, 1989. 87 pp.

Mollis, Adriana Marcela	L'enseignement supérieur dans deux modèles de société et États capitalistes. Le cas de l'Argentine et du Japon entre 1885 et 1930. Buenos Aires : FLACSO, 1988. 382 pp.
Pineau, Pablo	La scolarisation de la province de Buenos Aires (1875-1930) : une version possible. Buenos Aires: FLACSO, 1996. 115 pp.
Pinkasz, Daniel M.	La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire. Argentine, 1930-1945. Rapport final. Buenos Aires : FLACSO, 1989. 211 pp.
Ravela, Pedro	Le lycée comme organisation. Étude de la gestion éducative dans l'enseignement secondaire. Montevideo : FLACSO, 1989. 144 pp.
Ripoll, Lilitana Elsa	La socialisation politique de la jeunesse argentine : contribution du message du professeur d'éducation civique dans l'enseignement secondaire. 1984-1988. Buenos Aires : FLACSO, 1989. 100 pp.
Soleno, Rogers Daniel	Curriculum et textes dans l'enseignement des études sociales au Honduras. Buenos Aires : FLACSO, 1995. 138 pp.
Tiramonti, Guillermina	Le comportement organisationnel des bureaucraties du niveau secondaire de l'enseignement : étude exploratoire. Buenos Aires : FLACSO, 1988. 120 pp.

Pour illustrer le retentissement de son travail, nous présentons ci-dessous les fonctions que quelques étudiants dont Cecilia a dirigé la thèse occupent actuellement dans le système de l'éducation :

Fonctions actuelles de ses étudiants

Nom	Fonctions actuelles
Birgin, Alejandra	Directrice nationale de gestion curriculaire et de formation des enseignants du Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie.
Dussel, Inés	Coordonnatrice du Secteur de l'éducation de la FLACSO
Entel, Alicia	Directrice de la Fondation Walter Benjamín de Buenos Aires Professeur titulaire ordinaire du cours « Théories et pratiques de la communication I » de la licence de sciences de la communication de la Faculté de sciences sociales de l'Université de Buenos Aires et du cours « Communication et culture » à la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université nationale d'Entre Ríos.
Fumagalli, Inés Laura	Coordonnatrice du projet de coopération BIE – IPE : « Réseau des écoles de la ville de Campana »
Gvirtz, Silvina	Directrice de l'École d'éducation de l'Université de San Andrés Professeur titulaire dans la même université
Hillert, Flora M.	Directrice du Département d'éducation de la Faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires
Hirschberg, Sonia Laura	Coordonnatrice de l'Unité de recherches pédagogiques du Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie
Krawczyk, Nora	Professeur du Secteur de l'éducation de l'Université catholique de San Pablo
Lanza, Hilda	Coordonnatrice du Secteur de l'éducation du groupe Unidos del Sud Professeur de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Buenos Aires
Lemez, Rodolfo	Ancien Directeur général du Ministère de l'éducation et de la culture d'Uruguay
Mollis, Adriana Marcela	Professeur d'histoire de l'éducation et d'éducation comparée de l'Université de Buenos Aires et Directrice du Programme de recherche en éducation supérieure comparée, IICE-Université de Buenos Aires
Pineau, Pablo	Professeur de l'Université nationale de Luján et de l'Université de Buenos Aires. Directeur de la Société argentine d'histoire de l'éducation
Pinkasz, Daniel M.	Professeur adjoint d'histoire de l'éducation argentine et latino-américaine à la Faculté d'humanités et de sciences de l'éducation à l'Université nationale de La Plata. Secrétaire académique de la FLACSO
Ravela, Pedro	Conseiller spécialisé dans l'évaluation du programme d'évaluation des

	apprentissages du Bureau de recherche et d'évaluation de l'Administration nationale de l'éducation publique et Coordonnateur national du programme international d'évaluation des élèves (PISA) en Uruguay.
Tiramonti, Guillermina	Directrice de la FLACSO Argentine. Professeur de la maîtrise en éducation et société de la FLACSO et du diplôme de hautes études en sciences sociales avec mention en gestion des institutions éducatives (FLACSO). Coordonnatrice académique de la maîtrise en éducation. Professeur titulaire ordinaire de la chaire de Politiques éducatives de l'Université nationale de La Plata.

La formation qu'elle offrait à nombre de ses boursiers et thésards ne s'achevait pas sur le plan de l'éducation formelle. Au contraire, les thésards entraient à la FLACSO avec des fonctions institutionnelles et de recherche.

Face à la rareté des chercheurs formés (rappelons que beaucoup d'intellectuels étaient parmi les disparus de la dictature), Cecilia comptait sur les étudiants dont elle dirigeait la thèse pour former des équipes de travail qui analyseraient les problématiques éducatives sur lesquelles il fallait poser un diagnostic. De cette manière, elle avait un groupe d'étudiants qui travaillaient sur le problème de la qualité de l'éducation dans différents domaines, un autre groupe, dont je faisais partie, s'occupait de comprendre les problèmes de l'éducation argentine dans une perspective historique et, enfin, un troisième groupe étudiait les problèmes de l'inégalité et des modèles de gouvernement du système. Cecilia apprenait dans la pratique, et elle ouvrait aussi des portes et des lieux pour les nouvelles générations.

Dans les années 90, après avoir changé la manière de penser l'éducation et pouvant compter sur la FLACSO comme vivier de publications dans le domaine, avec des recherches compétentes de diagnostic sur la dimension éducative, ayant formé un nombre important de professionnels et jouissant d'une présence inhabituelle dans les médias, Cecilia commence à se poser un nouveau défi plus ambitieux, mais non moins valable que celui de cette première étape : changer la réalité.

La formation de professionnels capables de diriger le changement dans le système éducatif argentin

UNE DEUXIEME ETAPE DANS LA BIOGRAPHIE DE CECILIA BRASLAVSKY :
QUELQUES DONNEES POUR COMPRENDRE SA VOLONTÉ DE CHANGEMENT

Au début des années 90, la transition démocratique est achevée, certes avec beaucoup de dettes sociales et économiques, mais avec moins de risques de revenir à la dictature du passé. Le monde des intellectuels doit relever de nouveaux défis. Si les diagnostics de situation des années 80 n'étaient pas encourageants et montraient l'incroyable distance entre la réalité et l'utopie d'une société plus juste, la nouvelle difficulté était de régler ces dettes. Les questions et les débats se

centrent sur la possibilité de changement et les meilleures stratégies pour le concevoir et l'appliquer.

Cecilia a commencé à s'intéresser au problème du changement quelque temps avant de se décider à participer à la réforme éducative des années 90 en Argentine. Comme Directrice du Secteur de l'éducation à la FLACSO, elle crée une revue en 1989, appelée fort à propos « Propuesta Educativa » [Proposition éducative].

La revue, dans ses premiers numéros, est une charnière entre les anciens et les nouveaux défis. Nous étions en 1989 et la crise économique en Argentine était d'une telle ampleur que l'ordre du jour du changement de l'éducation ne pouvait se concrétiser. Néanmoins, la revue se transforme en un espace de pensée où formuler les stratégies exigées par le changement. L'idée était de disposer d'un ensemble d'outils pour l'action que l'on pourrait utiliser le moment venu.

On peut lire ces quelques phrases dans le premier éditorial du premier numéro de la revue :

C'est dans ce cadre que l'équipe de chercheurs du Secteur Éducation et société de la FLACSO estime que les secteurs engagés dans cette consolidation n'ont pas suffisamment repensé ni revu certaines des questions suivantes : le rapport qui existe entre l'éducation et la société en Argentine et en Amérique latine, le type d'éducation adapté au modèle de société auquel nous aspirons et les stratégies pour l'appliquer avec succès.

Pour repenser et concevoir à nouveau le rapport entre l'éducation et la société, les caractéristiques de l'éducation pour ce nouveau rapport et les stratégies pour les transformer, il est nécessaire de disposer de beaucoup d'informations, de renforcer les capacités d'interprétation et d'amorcer un vaste débat bien étayé.

Dans les années 90, alors que le pays commence à sortir de la sortie de la crise économique, cet intérêt à l'égard de la conception de stratégies pour le changement se manifeste encore plus, aussi bien dans ses écrits que postérieurement dans ses actions. En ce qui concerne ses écrits, il convient de mettre en exergue deux livres. Le premier est un ouvrage qu'elle a préparé conjointement avec Daniel Filmus, intitulé « Respuestas a la crisis educativa » [Réponses à la crise de l'éducation] (1988). Ce titre reflète avec éloquence ses nouvelles préoccupations et la présentation de celui-ci commence ainsi :

Ces dernières années, la nécessité pour les pays latino-américains de redéfinir leur avenir s'est accentuée. Cette nécessité vient du fait qu'il n'y a quasiment pas de pays ou de secteur pleinement conforme avec la situation actuelle. [...]

Il était logique que, dans ce contexte, apparaissent des réseaux qui se donnent pour mission de coopérer horizontalement dans le diagnostic de la situation de l'éducation et dans la recherche de solutions de rechange pour la rendre conforme aux défis communs de construction démocratique. [...] (p. 7)

L'autre livre qui marque cette nouvelle préoccupation s'appelle « Conducción educativa y calidad de la enseñanza » [Pratique éducative et qualité de l'enseignement], (1990) écrit avec Guillermina Tiramonti.

En ce qui concerne son action, sa préoccupation à l'égard du changement l'amène à diriger, depuis la FLACSO, des projets d'assistance technique pour relever l'éducation dans différentes provinces comme Santa Fe et Mendoza. L'exemple le plus marquant est celui qu'elle a réalisé dans la province de Río Negro. Il s'agissait d'un projet pour l'amélioration de l'enseignement secondaire qui a comporté la production de matériel curriculaire. Ces activités se déroulent entre 1990 et 1993.

En 1993, résolue à s'engager dans des activités de gestion directe du système de l'éducation, elle accepte le poste de Coordinatrice du Programme de contenus de base où elle dirige les équipes qui définiront les contenus utilisés comme cadre curriculaire pour la réforme de l'éducation sanctionnée par la Loi fédérale de l'éducation de 1993. En 1994, elle devient Directrice générale de la recherche pédagogique et du développement curriculaire du Ministère national de la culture et de l'éducation, fonction qu'elle obtient par voie de concours, et qu'elle occupera jusqu'en 1999. Elle y renoncera en raison d'une importante réduction que le Gouvernement souhaite faire dans le budget de l'éducation, alors que le pays traverse une nouvelle crise économique qui atteindra son paroxysme en 2001.

UN CHANGEMENT DE MODÈLE POUR OPÉRER DANS LA RÉALITÉ ÉDUCATIVE EN ARGENTINE : LA DIFFUSION DE SES IDÉES DE CHANGEMENT DANS LES MÉDIAS ET LA FORMATION DES GÉNÉRATIONS ANCIENNES ET NOUVELLES DE PÉDAGOGUES

Passer du poste de Directrice du Secteur de l'éducation d'une institution comme la FLACSO, de nature intergouvernementale, à une fonction de gestion dans l'État argentin n'a certainement pas été une décision simple. La FLACSO était alors une institution prestigieuse au plan national et international, et Cecilia était une intellectuelle largement reconnue. Pourquoi a-t-elle pris, dans ce contexte, une décision aussi risquée du point de vue personnel ? Cecilia était convaincue qu'il fallait s'engager dans l'État pour changer l'ordre établi, puisque elle pensait que l'État était une arène de lutte et non le représentant univoque d'un secteur social. Dans un sens, on peut affirmer que Cecilia a toujours été une militante et elle a cru que pour les années 90, c'était là le meilleur domaine pour livrer une nouvelle bataille au nom de l'éducation.

Cecilia disait qu'elle allait mener ce combat, non dans le domaine de la politique – elle se déclarait « politiquement indépendante » du gouvernement au pouvoir – mais dans le domaine technique et professionnel. Pourtant, dans l'ardeur de la bataille politique qui commençait avec les tentatives de réforme éducative mises en œuvre dans l'Argentine des années 90, Cecilia a été assimilée, par certains secteurs pas nécessairement bien intentionnés, à un partisan ordinaire du Président Menem. Elle a participé à l'élaboration de la Loi fédérale sur l'éducation et elle a été responsable de la définition des contenus communs de base, mais dans ce cadre, elle se proposait

clairement de représenter les intérêts des secteurs les plus progressistes (comme elle aimait à se qualifier). Si nous observons attentivement le projet de loi fédérale présenté par le pouvoir exécutif au Congrès en 1991 et le projet approuvé en 1993, nous constatons que des forces progressistes à l'intérieur et à l'extérieur de l'État ont stimulé d'importants changements dans le texte².

À titre d'exemple, il convient de citer le conflit qui s'est déclaré avec l'Église alors que les contenus de base communs (CBC) avaient déjà été approuvés par le Conseil fédéral de l'éducation et avaient été édités. L'Église était fortement en désaccord avec la présence de certains contenus, en particulier ceux qui étaient liés aux théories de l'évolution face à l'absence de théories créationnistes fixistes.

Les CBC furent finalement modifiés, ce qui valut bien des maux de tête à Cecilia. En effet, certains secteurs progressistes virent dans ce changement une reddition de Cecilia à des intérêts conservateurs. Une analyse scientifique de l'évolution et les résultats de ce conflit firent l'objet d'une enquête d'une biologiste se consacrant à l'enseignement des sciences naturelles. Ses conclusions sont bien tranchées :

Néanmoins, ce niveau de généralité des contenus de base communs (CBC) contribue à ce que les CBC modifiés, justement parce qu'ils sont si vastes et si généraux, contiennent moins d'erreurs que les « originaux ». (Valerani, 2000, p. 107)

L'auteur poursuit en affirmant que la pression politique de l'Église, paradoxalement, eut pour résultat d'améliorer les CBC relatifs à l'origine de la biodiversité. En même temps, elle soutient que la qualité des livres écrits à partir des CBC permet pour la première fois de faire accéder massivement les étudiants à l'étude des théories de Lamarck et de Darwin et aux théories néodarwiniennes de l'évolution. Elle soutient que ces théories apparaissent, pour la première fois, dans tous les livres de textes (Valerani, *op. cit.*, p. 107).

En synthèse, il semble possible de penser, comme Cecilia, que l'État est un espace de lutte pour des idéologies qui s'affrontent. Cecilia a défendu ses idées dans la production de son matériel et à la tribune publique dans les moyens de communication.

Ce nouveau contexte supposa pour Cecilia une réorientation de ses priorités en matière de formation. Si elle n'en continua pas moins à enseigner à l'Université de Buenos Aires et à la maîtrise de la FLACSO, elle eut moins de temps à consacrer à la direction des thèses de maîtrise. Cependant, elle dirigea trois thèses de doctorat qui arrivèrent à bon port. Elles comptèrent parmi les premières thèses de doctorat de l'éducation soutenues à l'Université de Buenos Aires. Et dans cette direction, Cecilia ouvrit de nouveau la voie à la formation d'universitaires du plus haut niveau. Les thèses de doctorat qu'elle dirigea furent les suivantes :

Silvina Gvirtz	Thèse : Le discours scolaire à travers les cahiers de classe. Argentine 1930-1990. Université de Buenos Aires, soutenue en 1996
Pablo Pineau	Thèse : La réforme Fresco dans la province de Buenos Aires. Université de Buenos Aires, soutenue en 2002
María Esther Mancebo	Thèse : La réforme de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire en Uruguay. Université catholique de l'Uruguay, soutenue en 2003

Un résultat tout aussi important a été la formation que Cecilia offrait à ceux qui entraient dans son équipe de travail au Ministère ou dans d'autres activités, par exemple la revue « Propuesta Educativa », depuis une éducation non formelle et dirigée jusqu'au secteur de la gestion éducative et de la production de matériel pour le système. Elle accomplissait cette tâche par l'exemple, mais aussi en consacrant une partie de son temps à travailler avec ses équipes à l'amélioration de la qualité de la gestion qu'elles menaient. À cet effet, elle employait deux stratégies :

1. l'observation du travail des membres proches de son équipe et la réalisation de commentaires systématiques sur leurs activités. Dans un pays où les stratégies de planification de la tâche, d'évaluation des résultats et de négociation ne sont pas monnaie courante, l'œuvre de Cecilia mérite d'être soulignée ;
2. l'organisation de séminaires sur le thème de la gestion, à l'intérieur du ministère et en dehors, au cours desquels elle concevait des stratégies de formation pour certains membres de son équipe.

Quand Cecilia renonce à ses fonctions au Ministère national de la culture et de l'éducation, une nouvelle étape commence pour elle. Elle est d'abord consultante pendant un an dans le bureau de l'IIPE-UNESCO à Buenos Aires et elle part ensuite à Genève comme Directrice du Bureau international d'éducation dépendant de l'UNESCO. Ces fonctions avaient été assurées pendant deux mandats consécutifs par l'Argentin Juan Carlos Tedesco, l'une des références principales du travail théorique de Cecilia. Elle obtient ce poste sur concours, parmi 52 candidats du monde entier. C'est là que la mort l'a trouvée, bien loin de son pays.

En guise de conclusion

Si je devais citer les innombrables contributions de Cecilia à l'éducation, tant au niveau local qu'international, la liste serait interminable. Ses contributions théoriques à l'analyse des phénomènes éducatifs, son rôle dans la rénovation des contenus curriculaires, ainsi que son apport au dialogue international sur l'éducation depuis la direction du Bureau international d'éducation ne sont que quelques-uns des ses nombreux legs.

Cecilia possédait une grande solidité intellectuelle. « Elle avait une capacité extraordinaire pour construire des catégories conceptuelles originales et pertinentes de manière à analyser les

phénomènes éducatifs, à partir de données empiriques, en général de type qualitatif » (Pedro Ravela).

Mais Cecilia n'excellait pas seulement dans son rôle de théoricienne et de chercheur. Son passage dans des organismes étatiques nationaux au Ministère de l'éducation, ou dans des institutions internationales, lui a donné l'occasion de s'illustrer dans d'autres rôles tout aussi importants, comme conseillère et fonctionnaire. Cela suppose sans nul doute beaucoup de courage et de volonté. Ses années au Ministère de l'éducation argentin au début des années 90 lui ont valu d'innombrables critiques, mais Cecilia est l'une des rares personnes à avoir agi et à être parvenue à combiner une formation universitaire du plus haut niveau avec une capacité de gestion concrète.

Elle n'en a pas pour autant négligé un aspect de sa stratégie qu'elle considérait comme central pour une éducation juste et de qualité : la formation de formateurs et la formation de professionnels capables de produire un changement dans le système. Elle l'a fait à travers des stratégies d'éducation formelle, mais aussi par la formation dans le travail, en utilisant des stratégies d'éducation non systématique ou informelle.

Dans ce sens, son influence sur les personnes qui ont eu le privilège de l'avoir comme professeur est éloquente, puisqu'elle montre que l'éducation va bien au-delà de ce qui se passe dans la classe. La majorité de ses élèves en général et en particulier des étudiants dont elle a dirigé la thèse reconnaissent que son héritage les suit dans leur manière de se placer dans des rôles de gestion et dans leurs façons de penser l'éducation. Cecilia défendait ardemment les études sur l'histoire de l'éducation, mais la centralité de l'histoire de l'éducation ne servait pas seulement à atteindre un savoir érudit : elle croyait que l'histoire était très utile pour connaître la genèse du présent, pour tirer les leçons des erreurs du passé et pour affronter l'avenir. À leur tour, ses étudiants soulignent son engagement passionné envers l'enseignement public comme condition indispensable à la construction de la citoyenneté et envers la démocratisation de l'éducation liée à l'égalité dans la répartition du bien éducatif, comme axe central de son héritage.

Dans mon cas particulier, j'ai l'honneur d'être l'une des disciples de Cecilia. J'ai obtenu le poste d'assistante de première année de sa chaire d'histoire de l'éducation par voie de concours. Pour le rendre le plus public possible, Cecilia avait couvert de convocations tous les murs de la Faculté de philosophie et de lettres. Elle m'a aidée à me présenter à une bourse pour pouvoir continuer mes études de spécialisation, elle a dirigé mes thèses de maîtrise et de doctorat et j'ai été pendant de longues années son assistante dans les questions de gestion à la FLACSO. L'un des aspects les plus importants de ma mission à la tête de l'école d'éducation à l'Université de San Andrés est de poursuivre son œuvre formatrice et de proposer une éducation de qualité à ceux qui dirigent le système, aussi bien en leur qualité de formateurs de maîtres que dans le domaine de la gestion. Je souhaite profondément suivre ses traces et j'espère qu'une éducation juste et de qualité

deviendra une réalité possible dans nos pays. Cecilia, même si elle n'est plus, continuera de nous guider avec ses publications et son exemple, difficile à oublier.

Notes

1. Pour ne citer que quelques exemples, ses textes sont inclus comme bibliographie obligatoire dans des cours comme « Éducation I » de la licence de sciences de l'éducation de l'Université de Buenos Aires enseigné par Silvia Llomovate, le séminaire « Le début de la fin. L'éducation pendant la dernière dictature (1976-1983) » aussi à l'Université de Buenos Aires donné par Pablo Pineau, dans le cours « Politique et législation de l'éducation » de la licence de sciences de l'éducation de l'Université de San Andrés, dont je suis titulaire, dans la discipline « Théories de l'éducation et système éducatif argentin » de la licence de psychologie de l'Université de Buenos Aires.
2. Il ne faut voir dans cette affirmation aucun jugement de valeur sur la Loi fédérale sur l'éducation. On peut lire à cet égard Gvirtz, (2005) « De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad ». Nous tentons simplement de présenter des faits concernant les changements qu'un ensemble d'acteurs sociaux ont amenés grâce à leur combat à l'intérieur et à l'extérieur de l'État.

Références et bibliographie

- Braslavsky C. *La discriminación educativa en la Argentina* [La discrimination éducative en Argentine]. FLACSO-GEL, Buenos Aires, 1985.
- Braslavsky C.; Filmus D. (dir.publ.). 1988. *Respuestas a la crisis educativa* [Réponses à la crise de l'éducation]. Cántaro-FLACSO-CLACSO, Buenos Aires.
- Braslavsky C.; Tiramonti G. 1990. *Conducción educativa y calidad de la enseñanza* [Pratique éducative et qualité de l'enseignement]. FLACSO-Miño y Dávila eds. Buenos Aires.
- Braslavsky C. 1999. *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana* [Re-faire les écoles ; Vers un nouveau paradigme dans l'éducation latino-américaine]. Santillana, Aula XXI.
- De Vedia, M. 2005. *La educación aún espera* [L'éducation attend encore]. Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- Gvirtz, S. *De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad* [De la tragédie à l'espoir : vers un système éducatif juste, démocratique et de qualité]. Academia Nacional de Educación, (sous presse).
- Kovadloff, S. 1982. *Una cultura de catacumbas y otros ensayos* [Une culture des catacombes et autres essais]. Botella al mar, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C.; Braslavsky, C.; Carciofi, R. 1983. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* [Le projet éducatif autoritaire : Argentine]. FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Valerani A. 2000. « La ideología y la ciencia: el caso de la enseñanza de la evolución en la escuela argentina » [L'idéologie et la science : le cas de l'enseignement de l'évolution à l'école argentine].. Dans : Gvirtz, S. (dir.publ.). *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, Novedades Educativas, Buenos Aires.