

A lire : un article
de Jacques Attali sur
l'avenir de l'école

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO QUATRE-VINGT-DIX-NEUF

99

Le rôle
des enseignants
dans un monde
en changement



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXVI, n° 3, septembre 1996

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

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXVI, n° 3, septembre 1996

Éditorial

Juan Carlos Tedesco 463

DOSSIER : LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS UN MONDE EN CHANGEMENT

L'école d'après-demain

Jacques Attali 471

Sans réforme de la formation des maîtres,
point de réforme de l'enseignement

Rosa María Torres 475

Où sont les 60 millions d'enseignants ?

Une voix négligée par les réformes
de l'éducation de par le monde

*Eleonora Villegas-Reimers
et Fernando Reimers* 499

Stage pédagogique et socialisation professionnelle
des futurs enseignants en Andalousie

Ángel Pérez Gómez 527

Le métier d'enseignant entre
prolétarisation et professionnalisation :
deux modèles du changement

Philippe Perrenoud 543

L'idée de profession et sa pertinence pour les maîtres
et les formateurs de maîtres
dans les pays en développement

Andrew Burke 563

Les enseignants et la gestion des établissements scolaires
dans les systèmes éducatifs européens

Ferran Ferrer 579

Utilisation, déploiement et gestion
du personnel enseignant du primaire
en Afrique subsaharienne

*Gabriele Göttelmann-Duret
et Joe Hogan* 597

TENDANCES/CAS

Uniformisation et diversité
dans la conception des programmes d'enseignement :
le cas de l'Ontario

Vandra Lea Masemann 615

La réforme de l'éducation en Espagne cinq ans après

Elena Martín Ortega 629

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Philipp Melanchthon (1497-1560)

Horst F. Rupp 651

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

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue au rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco, Directeur, *Perspectives*, Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.
Courrier électronique : j.tedesco@unesco.org

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet : <http://www.unicc.org/ibe>

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique. (Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1996 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN: 0304-3045

© UNESCO/BIE 1996

ÉDITORIAL

La transformation profonde que connaissent nos sociétés est en train de modifier très rapidement les termes dans lesquels est analysée la situation de l'éducation. L'article de Jacques Attali, qui ouvre ce numéro de *Perspectives*, donne une idée de ce changement en mettant en lumière deux aspects importants au moins :

- i) l'éducation intéresse à nouveau les intellectuels, les politiques et autres acteurs sociaux traditionnellement étrangers au débat éducatif ;
- ii) les nouvelles réflexions et suggestions se fondent sur le principe d'un changement radical et non plus d'une simple adaptation aux formes existantes d'enseignement.

Dans ce contexte, on ne s'étonnera pas que la question des enseignants soit elle aussi inscrite au nombre des points prioritaires des échanges de vue sur l'éducation. Affirmer qu'un enseignement de bonne qualité demande de bons enseignants n'a rien d'une banalité. Pendant des décennies, on a soutenu, ouvertement ou implicitement, que les stratégies destinées à changer l'éducation devaient privilégier d'autres éléments : les manuels, l'équipement scolaire, l'emploi du temps, entre autres. Les nouveaux défis nous obligent à revoir cette approche. Tout semble indiquer que le débat, loin de s'atténuer, va devenir plus vif. La Conférence générale de l'UNESCO a d'ailleurs décidé de consacrer la quarante-cinquième session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) à l'analyse du rôle de l'enseignant dans un monde en changement. La préparation de la CIE et ses résultats montrent à l'évidence que nous ne pouvons plus continuer à nous borner à reconnaître formellement l'importance du travail des éducateurs, ni à sous-estimer l'incidence de leur action sur les résultats de l'enseignement, ou à nous satisfaire d'une vision angélique qui, en expliquant divers problèmes de l'éducation contemporaine, ignore la responsabilité des enseignants.

Le rapport que vient de soumettre à l'UNESCO la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors, définit pour l'éducation de l'avenir quatre grands axes : *apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être*. Le rapport insiste sur le fait que ces quatre axes doivent faire l'objet d'une même attention, pour que l'éducation soit

considérée comme une expérience globale et dure toute la vie¹. Pour répondre au défi d'une éducation ainsi conçue, il faudra bien évidemment modifier les paramètres de recrutement, de formation et de rémunération des enseignants, ainsi que leurs conditions d'emploi.

Cette évolution provoque souvent des réactions contradictoires. Elle inspire à de nombreux enseignants des sentiments d'insécurité et d'incertitude. Ils perçoivent comme une menace la crise des éléments traditionnels de leur identité professionnelle, et de nombreuses mesures visant à transformer l'enseignement les y encouragent en introduisant des changements sans tenir compte de leur situation réelle. Pour d'autres, cette évolution apparaît au contraire comme une nouvelle chance de retrouver leur prestige et leur rôle de premier plan dans le développement social. Dans le premier cas, il est courant de voir adopter des attitudes défensives qui peuvent accroître encore la perte de prestige et l'isolement de l'enseignant face à la transformation de la société ; dans le second, il arrive qu'on tombe dans un optimisme naïf qui risque de déboucher sur une nouvelle frustration. Entre ces deux attitudes on voit apparaître divers exemples de stratégies fondées sur la nécessité d'encourager un débat ouvert qui dépasse la vision d'un enseignant « victime ou coupable » et reconnaisse le vaste éventail existant de possibilités et de pistes à explorer.

À ce propos, il faut commencer par reconnaître la difficulté réelle que présente une mise en œuvre efficace des changements dans le domaine de l'éducation. Cette difficulté est généralement occultée ou sous-estimée dans les réflexions sur son avenir. Autant il est indispensable, pour donner son sens au processus de transformation, de définir les objectifs à atteindre, autant il est nécessaire d'identifier le point de départ de ce processus si l'on veut garantir son succès.

Les différents articles réunis dans ce numéro visent précisément à identifier quelques-uns des principaux facteurs que devront prendre en considération les stratégies de transformation du rôle de l'enseignant.

LA MASSIFICATION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Le premier aspect à examiner est la dimension quantitative. Ainsi que le rappellent Eleonora et Fernando Reimers, plus de 60 millions de personnes se consacrent dans le monde à l'enseignement, et, pour les deux tiers d'entre elles, dans les premier et second degrés. Tout indique en outre que ce chiffre va continuer à croître avec, d'une part, l'augmentation du pourcentage d'enfants et d'adolescents scolarisés dans les pays qui n'ont pas encore réussi à généraliser l'éducation de base ou à offrir, à une proportion convenable de leur population, un enseignement allant au-delà de l'instruction obligatoire et, d'autre part, la demande d'éducation permanente qui augmente parallèlement au progrès social.

Le développement quantitatif de la profession enseignante s'est caractérisé, comme l'expansion de la scolarisation, par une perte de prestige, une dégradation de la qualité et une forte différenciation interne qui n'est pas liée uniquement au niveau où l'enseignant exerce, mais aussi : i) à des *types d'activité distincts*, du tra-

vail en classe aux tâches de gestion, d'encadrement ou de suivi spécialisé d'élèves ayant des besoins particuliers et ii) aux *niveaux de qualification très différents* requis pour une même activité. Les comparaisons entre pays sont à cet égard éloquentes : pour être maître dans le primaire, par exemple, il suffit souvent de quelques années d'enseignement de base, alors qu'ailleurs il faut un diplôme de l'enseignement supérieur. Bien peu de professions présentent de pareils écarts quant au degré de qualification exigé pour l'exercer.

Le fait que cette variable quantitative soit plus ou moins sous-estimée dans l'analyse des politiques éducatives explique la difficulté à mettre en œuvre certaines des idées couramment formulées dans les plans et stratégies d'action. L'enseignement est une activité exercée par un grand nombre de personnes qui peut se fonder sur un noyau de compétences de base, mais exige par ailleurs une spécialisation croissante du point de vue non seulement cognitif, mais aussi affectif et pratique. Cette différenciation interne a pour conséquence qu'il est absolument nécessaire d'éviter les généralisations excessives lorsqu'on parle des enseignants et, surtout, lorsqu'on élabore des politiques de formation, de recrutement et de professionnalisation.

LA DÉGRADATION DU RECRUTEMENT

L'expansion quantitative de la profession enseignante s'est accompagnée, dans la plupart des cas, d'une perte de prestige significative, ainsi que d'une dégradation du statut social des enseignants et de leurs conditions de vie matérielles. Tous ces facteurs, ajoutés à l'accroissement de l'offre d'emplois féminins, sont à l'origine d'un phénomène constaté dans presque toutes les régions du monde : l'enseignement n'attire pas les jeunes les plus doués et n'est souvent qu'une étape transitoire dans la recherche d'un emploi plus prestigieux.

Le phénomène ne revêt point partout la même ampleur ni la même gravité. Néanmoins, chacun s'accorde à reconnaître la nécessité d'inclure dans les politiques de l'enseignement un programme d'action susceptible d'attirer dans la profession les jeunes de talent.

FORMATION ET NOUVELLES EXIGENCES DE LA PROFESSION

Les articles de Rosa María Torres, Eleonora et Fernando Reimers et Ángel Pérez Gómez analysent différents aspects de la formation des enseignants, tant au stade du diagnostic que des stratégies d'action pour l'avenir. L'un des éléments les plus importants qui se dégagent de ces analyses est l'écart révélateur qui règne entre la formation (initiale ou continue) et les exigences d'un exercice efficace et novateur de la profession. Les programmes de formation sont très éloignés des problèmes réels que l'enseignant aura à résoudre, en particulier s'il a affaire à des élèves de milieux socialement défavorisés : classes à plusieurs niveaux ou pluriculturelles, travail dans les zones marginalisées, apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, etc. Les méthodes pédagogiques appliquées pendant la formation de l'enseignant ne

sont pas conformes aux principes qu'il est censé assimiler : un enseignement purement théorique se substitue fréquemment à l'observation et à la pratique novatrice, la formation individuelle est privilégiée par rapport au travail en équipe et les aspects cognitifs prennent le pas sur la dimension affective.

Le diagnostic est encore plus grave si l'on considère les exigences d'une éducation fondée sur les quatre grands axes du rapport de la Commission présidée par M. Delors. Le changement se heurte à des obstacles considérables. Les établissements qui forment les futurs enseignants jouissent habituellement d'une certaine autonomie par rapport aux instances qui décident des réformes. Il est donc très difficile de garantir un niveau satisfaisant de cohérence et d'articulation des processus de réforme et de formation. De leur côté, les formateurs d'enseignants réclament eux-mêmes une formation. Les questions, en fin de compte, ne concernent pas seulement ce qu'il faut obtenir, mais comment l'obtenir. Les articles mentionnés plus haut fournissent des pistes à suivre, soulèvent des interrogations pour un débat collectif, proposent des voies à expérimenter et à explorer. À cet égard, deux grandes possibilités se dessinent : la professionnalisation ou, comme le suggèrent certains choix des politiques en vigueur depuis quelques décennies, l'évolution en direction de certaines formes de prolétarianisation de l'activité enseignante.

PROFESSIONNALISATION OU PROLÉTARIANISATION ?

P. Perrenoud et A. Burke analysent cette dimension du problème dans le contexte des pays développés comme des pays en développement. Le débat sur la professionnalisation n'est pas — et Perrenoud l'indique bien — un débat purement technique ou scientifique. L'aspect politique et financier y joue un rôle fondamental. Ce débat doit également être replacé dans le cadre de la transformation globale du monde du travail liée à l'impact des nouvelles technologies et des réorganisations. Les conditions d'emploi sont en train de changer dans toutes les professions, et il semble nécessaire — parallèlement à la négociation réclamée par Perrenoud — d'accepter l'idée d'un *processus de professionnalisation* et non plus d'un concept figé qui peut paralyser la recherche permanente de meilleurs niveaux de qualification et d'autonomie. Il serait également intéressant de faire place, dans ce processus, à une autre notion introduite il y a quelques années au Canada, celle du *professionnalisme collectif*⁶. L'enseignement, qu'on parle de développement personnel ou d'institution, est une activité qui fait intervenir une équipe enseignante. Si la notion d'équipe est admise avec toutes ses conséquences, le professionnalisme collectif peut constituer une hypothèse de travail très intéressante pour l'avenir.

MODÈLES DE GESTION ET RÔLE DES ENSEIGNANTS

La formation et la professionnalisation des enseignants ne peuvent s'analyser en marge du modèle de gestion du système éducatif. L'expérience de ces dernières décennies a montré qu'il n'est pas possible de continuer à penser qu'on changera le maître sans changer l'école. Les articles de Ferrer et de Göttelmann-Duret/Hogan

abordent quelques-uns des grands problèmes posés par la relation entre enseignants et gestion de l'enseignement. Ferrer repère les quatre modèles de gestion actuellement en vigueur, notamment dans les écoles européennes, et son analyse indique clairement que chacun d'eux est associé à un rôle différent des enseignants. Göttelmann-Duret montre pour sa part que les règles qui régissent dans les pays en développement le marché de l'emploi des enseignants ne reposent ni sur la satisfaction des besoins d'apprentissage fondamentaux des élèves ni sur les critères de professionnalisation des enseignants. Ces modèles de gestion et ces mécanismes de régulation du marché sont deux aspects cruciaux dont doit tenir compte l'élaboration de politiques de l'enseignement.

Ce numéro de *Perspectives*, comme l'ensemble des éléments et documents produits dans le cadre de la quarante-cinquième session de la CIE, a été préparé à titre de contribution au débat qui, dans chaque contexte social, culturel et politique, peut et doit s'ouvrir autour de la question des enseignants.

Notes

1. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris, Éditions UNESCO-Éditions Odile Jacob, 1996.
2. Robert Bisailon, « Pour un professionnalisme collectif », *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, 1993, p. 225-232.

DOSSIER

LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS UN MONDE EN CHANGEMENT

L'ÉCOLE D'APRÈS-DEMAIN

Jacques Attali

Au moment où les industries de la connaissance décollent, soudain, à toute allure, où les autoroutes de l'information font les plus belles promesses et où, en France, s'annonce une nouvelle chaîne dite « du savoir », l'éducation s'impose comme un enjeu, et de tout premier ordre, de la bataille économique mondiale.

Pas un peuple qui n'ait existé sans procédures d'acquisition des savoirs, permettant à ses enfants de s'inscrire dans l'ordre, de se conformer aux normes et de subir avec succès un rituel de passage. Pas un peuple qui n'ait duré sans faire évoluer son système d'éducation en harmonie avec la nature du savoir dominant, à la fois culturel et technique. Pas un peuple qui puisse survivre sans réussir une subtile alchimie entre l'enseignement de sa mémoire et celui de son avenir.

Toutes les fonctions sociales ont commencé par être, comme l'éducation, une dimension d'un rituel religieux avant de devenir un instrument du pouvoir politique, puis un service collectif, puis marchand, et enfin, dans certains cas, un objet produit en série.

La musique a, la première, épousé ce parcours — de la prière au disque. La mesure du temps a suivi — du soleil au quartz. Ce fut ensuite le transport — de la roue à l'automobile ; ou la propreté — du bain rituel à la machine à laver. La méde-

Jacques Attali (France)

Docteur ès sciences économiques de l'Université de Paris. Sorti de l'École polytechnique, de l'École des mines, de l'Institut d'études politiques et de l'École nationale d'administration. Ancien conseiller du Président de la République française et du Secrétaire général des Nations Unies. Premier président de la BERD (Banque européenne de reconstruction et de développement). A signé plus de vingt ouvrages traduits en plus de vingt langues et traitant de sujets allant de l'économie mathématique à la musique et à la fiction (romans). Citons pour mémoire : *1492* (1991) et *Lignes d'horizon* (1990). Éditorialiste régulier du quotidien *Le Monde* et de l'hebdomadaire *L'Express*, il est actuellement président de A&A, entreprise internationale de consultation.

cine s'est largement engagée sur le même chemin — du cannibalisme à la prothèse. L'éducation suivra.

Elle a d'abord été un service rendu par les parents et par les prêtres. Sans jamais totalement échapper à la religion, elle devint la prérogative de l'État, inventeur de l'école, producteur de citoyens.

Dans tous les pays industrialisés, la *demande* de savoir est maintenant entretenue par la peur de ne pas trouver du travail, d'être exclu socialement. Et l'*offre* d'éducation est devenue un service marchand, financé pour l'essentiel par l'impôt, charge financière pesant sur les contribuables et les entreprises. Et pesant de plus en plus. Car il faut un temps incompressible, constant ou croissant, pour former un individu, alors que la production des objets industriels mobilise, elle, un temps décroissant grâce aux progrès de la productivité.

Aussi, comme celle de la santé, la part des dépenses d'éducation dans le revenu national ne peut-elle qu'augmenter, participant ainsi à la hausse du coût du travail.

Pour maîtriser ces coûts, la solution n'est évidemment pas de réduire l'offre d'éducation ou de dévaloriser les maîtres : le Nord ne peut redevenir le Sud. Mais elle est de transformer le processus éducatif, comme ce fut le cas d'autres fonctions, en mettant les potentialités technologiques nouvelles au service de sa mission.

Lorsqu'un service a pu être remplacé, ou complété, par un objet produit en série (le concert par le disque, le clocher par la montre, la diligence par l'automobile, le lavoir par la machine à laver, et même, un jour, le soin par la prothèse), la dépense est devenue recette, la charge profit, le problème solution. Et la croissance a retrouvé ses droits.

Ce basculement est encore loin d'être pensable en matière d'éducation. On ne sait pas remplacer les services que rendent les professeurs par des objets produits en série. On n'est pas sûr qu'on devra le faire, même si cela devient possible, car les effets d'un tel remplacement sur la socialisation des enfants et la justice sociale peuvent être tragiques. Pourtant, subrepticement, le processus qui y conduit est engagé, sans que les hommes politiques ne le mènent explicitement.

Cela commence par le relatif *discrédit des maîtres* aux yeux des élèves affrontant la masse du savoir dispensé par les médias, et les besoins du temps. Car il ne s'agit plus seulement de s'instruire dans une salle d'école, à un moment précis de sa vie, mais, à tout instant, de disposer d'une permanente mise à jour de ses connaissances pour trouver ou garder un travail, précaire par nature. Le savoir scolaire est maintenant vite obsolète et les statuts sociaux instables ; le temps n'est plus où un diplôme acquis à vingt ans garantissait une rente à vie.

Cela se poursuit par la mise en place du *télé-enseignement*, prolongeant à domicile l'enseignement traditionnel, démultipliant fonctions et savoirs des maîtres ; s'adressant, à moindre coût, à des publics considérables, ou, grâce au téléchargement, à des audiences plus ciblées de tous âges. Telle est la logique des chaînes du savoir. Telle aussi est celle des autoroutes de l'information, permettant de multiplier les lieux et les moments d'apprentissage des enfants comme des adultes.

Viendra ensuite l'*autodiagnostic* des connaissances et des lacunes. Chacun

pourra, en utilisant vidéos et CD-Rom, objets nomades par excellence, vérifier seul sa valeur, détecter ses lacunes. Les tests éducatifs, qui structurent déjà le savoir en questionnaires, en favorisent l'institution.

Viendra enfin l'*auto-éducation*, où chacun pourra, seul, s'instruire, comme certaines cassettes ou CD-Rom le permettent déjà en dehors du cursus scolaire. Si cela va jusqu'à remplacer, même en partie — et non seulement compléter —, l'enseignement direct des maîtres, l'éducation cessera d'être seulement un coût pour la société ; elle deviendra aussi une source de profit pour les nouvelles industries du savoir.

Le débat sur le QI que connaissent les États-Unis d'Amérique montre que certains rêvent d'aller beaucoup plus loin dans cette voie, et d'inscrire sur une carte d'identité génétique les potentiels individuels pour donner à chacun des moyens d'apprendre adaptés à ses capacités génétiques, à ses talents propres. Et, plus tard, de modifier les individus par thérapie génétique en fonction des besoins sociaux. L'*auto-éducation* atteindra ainsi son point limite.

Sans aller aussi loin, pour que l'*auto-éducation* fonctionne, reste à la rendre solvable.

Pour cela, la société devra payer ceux qui se forment. Cela sera alors aisément justifiable. Dans l'*auto-éducation*, le consommateur devient un producteur de lui-même. Se former est donc non plus seulement une consommation qui lui est utile, mais aussi un travail socialement utile. Et chacun devra être payé pour cela. Autrement dit, toute formation méritera salaire.

On pourrait énoncer sans peine les innombrables bienfaits d'une évolution. Elle permettra en particulier de nourrir la mémoire de milliards d'enfants qui, bientôt, n'auront presque plus rien à recevoir d'adultes débordés par le nombre et le savoir.

Mais les dangers sont aussi, évidemment, immenses. J'en distingue au moins trois :

1. Comment l'individu pourra-t-il apprendre la vie en société si l'école n'est pas le lieu où s'apprend, justement, la sociabilité ? Sans cet apprentissage, la violence tribale redeviendra la règle.
2. Comment l'unité d'une collectivité nationale pourra-t-elle être maintenue si des technologies permettent de tout enseigner, partout, dans toutes les langues ? Sans cette unité, la solidarité ne peut être qu'apparence.
3. Quels peuples, quelles cultures, quelles langues maîtriseront ces nouvelles industries de l'éducation et les imposeront au monde ? Ceux qui n'y réussiront pas disparaîtront de la carte de l'histoire.

La réponse à ces questions est politique. Elle exigera des *institutions*, des *maîtres* et des *industries* radicalement neufs. Il faudra :

- Mettre en place des institutions nouvelles, capables d'assurer la *solidarité*, l'*intégration* et la *différenciation* des élèves. L'école en sera une. D'autres surgiront.
- Inventer de nouvelles catégories de maîtres, que j'appellerai les *matriceurs* (fabricants de programmes et des diplômes), les *aiguilleurs* (ceux qui orientent

les élèves et sanctionnent leurs efforts d'un diplôme) et les *tuteurs* (ceux qui aident à utiliser les programmes).

- Promouvoir enfin des industries du logiciel éducatif, dont l'État sera le premier client et dont dépend la survie de la langue.

Tout cela a commencé, ailleurs. Et d'abord autour du Pacifique. L'Europe, où fut inventé le premier objet d'auto-éducation, le plus parfait d'entre eux — le livre —, perdra-t-elle cette ultime bataille ? Elle peut la gagner si elle lance dès maintenant un débat sur la façon de faire de l'auto-éducation un instrument du progrès, de la responsabilité, et non celui de la solitude.

SANS RÉFORME DE LA FORMATION DES MAÎTRES, POINT DE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT¹

Rosa María Torres

Le « nouveau rôle » des enseignants et leur formation

La nécessité de réformer en profondeur le système scolaire traditionnel est un fait reconnu aujourd'hui par les pays en développement comme par les pays industrialisés. Cependant, alors que ce mouvement en faveur d'un renouveau rallie de nouveaux défenseurs et progresse sur plusieurs fronts, les conditions de travail des enseignants et, plus spécialement, leur formation², demeurent presque inchangées et restent conformes à l'ancien modèle scolaire que l'on critique et s'emploie à transformer. Nombre de décideurs et de réformateurs n'ont pas encore compris que la réforme de la formation des maîtres est la condition *sine qua non* de toute réforme de l'enseignement, et réciproquement.

On fait du « nouvel enseignant » l'épicentre de la réforme de l'éducation : « L'enseignant doit établir une relation nouvelle avec l'apprenant, passer du rôle de "soliste" à celui d'"accompagnateur", devenant désormais non plus tant celui qui

Rosa María Torres del Castillo (Équateur)

Spécialiste de la pédagogie, linguiste et journaliste, l'auteur s'intéresse surtout à l'éducation de base des enfants et des adultes. Après avoir été professeur de langue et de linguistique à l'Université catholique et à l'Université centrale de Quito de 1971 à 1978, elle a travaillé au Nicaragua de 1981 à 1986. Directrice pédagogique d'une campagne d'alphabétisation en Équateur de 1988 à 1991, elle est depuis 1992 conseillère en éducation au siège de l'UNICEF (New York) et dirige la publication du bulletin de l'UNICEF *Education news*. Elle est l'auteur de nombreux écrits sur l'éducation et la communication, dont plusieurs ont été traduits en d'autres langues.

dispense les connaissances que celui qui aide ses élèves à trouver, à organiser et à gérer le savoir, en guidant les esprits plutôt qu'en les modelant » (UNESCO, 1996, p. 160). Les politiques actuelles de l'éducation demandent aux enseignants non seulement d'interpréter et d'appliquer le programme d'enseignement, mais aussi de l'adapter et de l'expliquer en détail, de se tenir informés de l'évolution des disciplines fondamentales, de choisir chaque fois l'approche pédagogique et le contenu instructif les plus appropriés, d'élaborer un projet éducatif pour leur établissement, d'identifier les besoins d'apprentissage de leurs élèves et d'organiser la classe en fonction de ces besoins, d'encourager le travail en groupe et de participer eux-mêmes à des groupes d'étude et de travail avec d'autres enseignants, de suivre l'information diffusée par les médias et de préparer leurs élèves à sélectionner et à utiliser l'information de façon critique, de porter un regard alerte sur leur rôle et leur pratique, et d'en discuter avec d'autres, de collaborer avec les parents d'élèves et l'ensemble de la collectivité, et de jouer le rôle d'animateurs polyvalents prêts à développer l'hygiène, à susciter des activités culturelles, à organiser leur communauté et à collaborer à toutes sortes de campagnes (Torres, 1993).

La personnalité de l'enseignant, ses connaissances et ses aptitudes sont des facteurs déterminants pour l'enseignement et l'apprentissage, notamment dans les pays en développement et les milieux sociaux défavorisés où l'enseignant et l'école constituent souvent le seul contact avec l'écrit et l'éducation systématique, et offrent une structure où il est possible d'avoir des échanges avec d'autres enfants. Or, pour que l'élève réussisse son apprentissage scolaire, il faut donner aux enseignants l'occasion et les moyens de suivre un apprentissage pertinent, permanent et de qualité.

Les politiques et les réformes pédagogiques modernes supposent un enseignant *idéal* qui n'existe pas dans la réalité et dont la formation, dans les effectifs requis, nécessitera des dizaines d'années après une transformation majeure des systèmes scolaires et de la profession enseignante. Si, dans les textes, les politiques dessinent l'enseignant idéal, leur mise en œuvre n'aboutit pas à l'adoption des mesures nécessaires pour le créer. On continue à considérer la réforme de l'enseignement comme une entreprise à mener promptement et en peu de temps (qui doit généralement coïncider avec la durée du mandat d'un gouvernement ou, depuis peu, avec la fin de la décennie), et non pas comme le processus long qu'exige la transformation — essentiellement culturelle — de l'éducation. La formation des maîtres continue d'occuper une place marginale dans les politiques éducatives, généralement loin derrière — en termes d'intérêt et de budget — les questions d'infrastructures et de matériel éducatif (notamment de manuels scolaires). Les enseignants (et, par extension, leur formation) sont censés assurer la réussite scolaire de leurs élèves, mais on ne leur donne pas les moyens d'enseigner convenablement, et encore moins d'apprendre.

À l'aube du *xxi*^e siècle, le décalage entre les aspirations et les réalités est énorme ; plutôt que de le laisser se creuser davantage, il importe de prendre des mesures urgentes et cohérentes qui seules peuvent commencer à le réduire. Si l'écart entre les ressources financières disponibles et celles qui sont nécessaires est aujourd'hui au cœur des études et des débats — et débouche sur des politiques et des

mesures concrètes dans tous les pays —, il n'en va pas de même pour les ressources humaines : l'écart entre les disponibilités et les besoins à cet égard n'a encore suscité ni recherches ni action. Or, si l'on accepte l'existence de cette disparité, on pourrait adapter les politiques actuelles aux disponibilités réelles en enseignants de chaque pays, élaborer des stratégies pour transformer progressivement la situation, et atteindre, en un temps donné, le profil et les compétences souhaités.

La gravité de cet état de choses, les conséquences et les perspectives qui en découlent semblent cependant attirer enfin l'attention des gouvernements, des institutions scolaires, des organisations non gouvernementales, des organisations internationales et des associations d'enseignants elles-mêmes. La question des enseignants (et celle de la formation des maîtres en particulier) devient l'un des plus grands défis à relever pour assurer aujourd'hui le développement de l'éducation. Il faut pour cela cesser de poursuivre dans la même voie — en se cachant tout au plus derrière la modernité des termes et des techniques — et repenser en profondeur le modèle traditionnel de la formation des maîtres dans la perspective d'un renouveau général de la profession enseignante.

Les limites du modèle traditionnel de la formation des maîtres

Les établissements de formation des maîtres, leurs programmes et leurs résultats sont vivement critiqués dans le monde entier. Les faits remettent en question l'idée reçue selon laquelle les diplômes et les qualifications académiques des enseignants sont automatiquement liés à l'amélioration des résultats scolaires. Dans diverses parties du monde, les programmes d'enseignement primaire dispensés par un personnel sous-qualifié et non spécialisé conduisent souvent à des résultats aussi bons, voire meilleurs, que ceux que dispensent des enseignants qualifiés et diplômés (UNICEF, 1993).

L'idée qu'il n'y a guère de corrélation entre la formation reçue par les maîtres et les résultats de l'apprentissage scolaire au niveau de l'éducation de base n'est pas une surprise. Le modèle suivi pour la formation des maîtres (programme d'études, pédagogie, organisation du travail et des établissements), tant au stade initial qu'en cours d'emploi, est dépassé. Les établissements, les programmes, les cours et les manuels qui forment des millions d'enseignants dans le monde entier continuent de présenter l'école comme un outil de transmission — ce qui revient à confondre enseignement et apprentissage, information et connaissance. Certaines des caractéristiques de ce modèle traditionnel sont bien connues et se retrouvent dans tous les pays en développement. Toute nouvelle politique de formation des maîtres, tout nouveau plan ou projet en la matière :

- *reprend tout à zéro*, sans considération du bagage cognitif et de l'expérience acquise ;
- considère qu'il faut donner une éducation et une formation avant tout — voire uniquement — aux *enseignants* et non pas aussi aux chefs d'établissement, aux inspecteurs et à l'ensemble des personnels de l'enseignement ;

- traite l'*éducation et la formation indépendamment* des autres dimensions de la profession enseignante (traitements, conditions de vie et de travail, mécanismes de promotion, structures, etc.) ;
- ne tient pas compte de la *situation réelle des enseignants* (motivations, préoccupations, connaissances, temps et moyens disponibles, etc.) ;
- adopte une *approche hiérarchisée* qui inscrit les enseignants dans le rôle passif de destinataires et d'éventuels stagiaires : on ne leur demande pas leur avis sur l'élaboration du projet de formation et on ne cherche pas à ce qu'ils y participent ;
- soumet un projet *unique* pour l'ensemble de ceux qui enseignent plutôt que de moduler les propositions en fonction des différents profils et niveaux des enseignants ainsi que de leurs besoins spécifiques ;
- a une *approche étroite et opérationnelle* de la formation des maîtres (celle des maîtres en exercice étant considérée comme le prolongement d'une réforme, un moyen d'imposer et de mettre en pratique une politique, un programme, un projet, voire un manuel déjà déterminés) ;
- suppose que le besoin de formation est *inversement proportionnel au niveau de l'enseignement*, ne tenant ainsi aucun compte de l'importance et de la complexité de la tâche que représente l'enseignement à de jeunes enfants ou pendant les premières années d'études ;
- recourt à des supports de motivation et à des *stimulants extérieurs*, tels que la notation, la promotion et les diplômes, au lieu de renforcer les objectifs que sont l'apprentissage et l'amélioration de la pratique de l'enseignement ;
- s'adresse aux *enseignants pris individuellement* au lieu de s'adresser à des groupes, à des équipes de travail ou à l'école considérée comme un ensemble unifié ;
- est organisé *en dehors du lieu de travail* (généralement, on conduit les enseignants dans les centres de formation plutôt que de leur apporter la formation et de faire de l'école le lieu de formation) ;
- n'est pas *systématique*, se limite à une *courte durée*, avant la prise de fonction ou en cours d'emploi, et ne s'inscrit pas dans un schéma d'éducation permanente ;
- est axé sur l'*événement* (cours, séminaire, atelier, etc.) qui devient l'instrument privilégié — voire exclusif — de l'enseignement et de l'apprentissage, sans tenir compte d'autres modalités telles que l'échange horizontal, les débats entre collègues, l'observation des classes, l'enseignement à distance, le travail personnel, les visites d'études, etc. ;
- dissocie les questions *administratives* des questions *pédagogiques* (on considère que les secondes relèvent des enseignants et on confie les questions administratives à d'autres personnes, sans qu'il y ait une approche d'ensemble de ces deux types de connaissances et de compétences) ;
- dissocie *contenu* et *méthode* (matière et pédagogie, connaissance de la matière et de la manière de l'enseigner) et donne la priorité au premier alors que tout bon enseignement exige à la fois la connaissance de la matière et celle de la pédagogie ;

- considère que l'éducation et la formation sont *formelles* et *rigides*, en niant l'importance, en matière d'éducation et de communication, d'un environnement détendu faisant place au jeu, au rire et à l'amusement ;
- se place beaucoup plus dans la *perspective de l'enseignement* que dans celle de l'apprentissage ;
- *rejette le bagage cognitif des enseignants* ainsi que leur expérience, au lieu de les prendre pour fondements ;
- vise à *corriger les erreurs* et à mettre en lumière les points faibles plutôt qu'à stimuler et à renforcer les points forts ;
- est *académique* et *théorique*, axé sur le livre, niant ainsi que la pratique concrète de l'enseignement est la source principale de l'apprentissage permanent ;
- repose sur le modèle qui voit dans l'*enseignement un outil de transmission* : enseigner, c'est transmettre l'information et apprendre, c'est assimiler passivement celle-ci ;
- est profondément *en contradiction* avec l'attitude pédagogique que l'on attend des enseignants dans leur classe, où on leur demande de susciter un apprentissage actif et d'éveiller le sens critique, la créativité, etc., alors qu'eux-mêmes n'en ont pas eu l'expérience au cours de leurs études et de leur formation.

Le désintérêt continu vis-à-vis des enseignants

On se désintéresse de la formation des maîtres comme on se désintéresse plus généralement des enseignants et des questions qui les concernent. Du fait des conditions peu attrayantes imposées à la profession enseignante, le profil type de l'enseignant moyen qui se dégage dans les systèmes d'éducation de base des pays en développement est celui d'un être pauvre, qui n'a qu'une instruction générale sommaire et insuffisante, est lui-même un produit de l'enseignement public à l'amélioration et au changement duquel on lui demande de participer, n'a guère ou pas reçu de formation professionnelle, et n'a qu'un contact limité avec les livres, la technologie et l'actualité scientifique.

Les systèmes scolaires ont recruté des millions d'enseignants sans formation ou sous-qualifiés, qui exercent pour la plupart dans les zones rurales ou les quartiers urbains à problèmes, là où il faut précisément de bons enseignants. Parallèlement au relâchement général des critères de recrutement, la tendance est allée vers la réduction du temps consacré à la formation des maîtres tant initiale qu'en cours d'emploi. En d'autres termes, les enseignants qui ont relativement moins d'éducation ou une instruction générale lacunaire reçoivent une formation non pas plus longue, mais plus courte. Deux tendances qui sont en contradiction avec l'objectif déclaré, qui est d'améliorer la qualité de l'éducation de base.

Le peu de cas qui est fait traditionnellement des enseignants et de la formation des maîtres dans les politiques d'éducation s'est encore accentué récemment. Le discours moderne sur les enseignants — qui parle de valorisation, d'autonomie, de (ré-) évaluation, de responsabilisation et de professionnalisation — s'est accompagné d'une dégradation de leur condition, de leurs traitements, du niveau de leurs

connaissances et du regard qu'ils portent sur eux-mêmes. On les considère comme un facteur de production, au même titre que les manuels scolaires, les heures de cours et les devoirs. La décentralisation a souvent contribué — voire visé — à saper le pouvoir des associations d'enseignants. Le mouvement actuel en faveur de l'autonomie des écoles n'a pas été suivi d'un élan équivalent en faveur de l'autonomie réelle des enseignants, ce qui risque de contribuer à renforcer, plutôt qu'à réduire, l'inefficacité, l'inégalité et la piètre qualité de l'éducation de base.

La dégradation du niveau des traitements et des conditions générales de vie et de travail des enseignants, aggravée par les politiques d'ajustement structurel, va de pair avec l'idée qu'ils ont été avantagés par la stagnation en matière d'éducation (Banque mondiale, 1995). Cette conception est toutefois souvent infirmée par la réalité de leurs conditions de travail dans bien des pays en développement³.

Vers une approche générale qui aille au-delà des alternatives

C'est maintenant une habitude dans le domaine de l'éducation de concevoir la formulation des politiques sous forme d'alternatives : quantité ou qualité, tradition ou modernité, enseignement public ou privé, éducation formelle ou non, insistance sur l'enseignement ou sur l'apprentissage, centralisation ou décentralisation, contenu ou méthode, programme d'études idéal ou réalisable, méthodologie fondée sur l'enseignant ou sur l'élève, pédagogie passive ou active, enseignement direct ou enseignement à distance, etc.

Selon ce principe, plusieurs alternatives sont actuellement mises en avant pour les politiques relatives aux enseignants et à la formation des maîtres en particulier. Ces alternatives — entre ce que l'on appelle des « impasses » et des « voies prometteuses » — font partie des mesures recommandées par la Banque mondiale pour l'enseignement primaire dans les pays en développement : rémunération ou formation des enseignants ; éducation et formation des enseignants ou technologie de l'éducation ; formation initiale ou formation en cours d'emploi ; formation sur place ou à distance (Lockheed et Verspoor, 1991 ; Banque mondiale, 1995). Le critère qui détermine le choix d'une option est celui de sa rentabilité économique⁴.

Cette présentation sous forme d'alternatives et les recommandations qui ont découlé ont suscité diverses critiques (Coraggio, 1994, 1995 ; Heneveld et Craig, 1995 ; Heyneman, 1995 ; Reimers, 1992 ; Samoff, 1995 ; Torres, 1996*b*, 1996*c*) :

- La recherche en matière d'éducation se heurte à de sérieux problèmes de fiabilité et de comparabilité. L'information dont on dispose ne permet pas de tirer des conclusions définitives sur ces questions de politique éducative (comme sur de nombreuses autres). Différentes études sur de mêmes thèmes de recherche présentent des contradictions manifestes. Il est difficile de déduire des généralités de quelques travaux menés dans des contextes très différents, et souvent selon des concepts et des méthodes très divers.
- L'idée même que l'on puisse tirer des conclusions et des propositions générales applicables à l'ensemble du « monde en développement » ou des « pays à faible

revenu » est sujette à caution compte tenu de la grande hétérogénéité de ces groupes.

- En réalité, aucune décision politique n'apparaît comme un choix entre deux options. Il s'agit plutôt d'opérer une sélection à l'intérieur d'un large éventail de possibilités et de nuances.
- Faire évoluer l'éducation est une entreprise globale qui ne procède pas sur la base d'éléments discrets ou isolés : élaborer de bons manuels scolaires sans avoir d'enseignants compétents est un investissement à fonds perdu ; développer la formation des maîtres, sans opérer une refonte générale du statut et des conditions de travail de la profession enseignante, entraîne une rotation croissante des enseignants à la recherche d'un emploi mieux rémunéré ; l'augmentation des heures de cours ne se solde pas forcément par une amélioration des résultats éducatifs si les programmes d'études et la pédagogie ne sont pas remaniés, etc. En bref, il est impossible de se fier à des méthodes fondées sur la fonction de production pour distinguer les différents facteurs et leur influence sur les processus et les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage. La qualité de ces derniers ne se limite pas, loin de là, à la présence ou à la prééminence de tel ou tel facteur de production, ni à l'obtention du « bon dosage » de ces facteurs.

NÉCESSITÉ DE PRENDRE DES MESURES HOLISTIQUES POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

On a tendance à concevoir et à élaborer isolément les politiques relatives à la formation des maîtres, sans tenir compte des autres paramètres qui influent sur le rôle et les résultats des enseignants (recrutement, traitements, conditions de travail et évolution professionnelle). En ce qui concerne les traitements, l'argument budgétaire traditionnellement invoqué se double désormais d'un argument d'efficacité selon lequel les traitements (et leur augmentation) n'ont qu'une faible incidence sur l'apprentissage des élèves (et son amélioration).

On considère généralement la formation des maîtres indépendamment des traitements, ou même comme une mesure destinée à compenser leur insuffisance. On croit que, à elle seule, l'amélioration de la formation des maîtres peut déboucher sur l'amélioration du système scolaire et de la qualité de l'éducation. Cependant, pour briser le cercle vicieux qui unit bas salaire, dévalorisation du statut, manque ou absence de formation et faible qualité de l'enseignement, il faut prendre un ensemble intégré de mesures envisageant la compétence professionnelle dans le contexte général des conditions de travail et d'existence des enseignants. Sinon, la « dé-professionnalisation » continue de la profession enseignante ne fera que s'accroître.

Dans l'état actuel des choses, il n'y a pas lieu de rechercher en priorité des solutions techniques ou technologiques. Ce qui est impérieux aujourd'hui, c'est de s'attacher avant tout à créer — sur le plan des politiques, de la culture, de l'information et du savoir — les conditions voulues pour favoriser l'évolution des mentalités et des réactions vis-à-vis des enseignants et de leur travail. Comprendre, et aider les

sociétés à comprendre, que le système d'éducation est un *système*, dont les enseignants ne sont qu'une composante qui dépend des décisions prises par d'autres, peut permettre de faire un grand pas en avant dans cette stratégie d'information du public et de communication. Les organisations d'enseignants doivent évidemment être le moteur d'une telle initiative, mais, pour y parvenir, elles doivent réviser leurs propres programmes d'action et méthodes traditionnels afin de susciter et de retenir l'attention et l'adhésion du public.

NÉCESSITÉ DE REDÉFINIR LA NOTION DE RENTABILITÉ EN MATIÈRE DE FORMATION DES MAÎTRES

Depuis le début des années 80, on considère de plus en plus que la formation des maîtres est un investissement coûteux qui ne rapporte pas grand-chose. Une telle idée a été alimentée par les études précitées qui attestent que les meilleurs enseignants ne sont pas nécessairement ceux qui ont les diplômes les plus élevés. Mais, comme nous l'avons déjà dit, les études dont nous disposons sur le rapport entre la formation des maîtres et les résultats des élèves aboutissent à des conclusions mitigées. De plus, les notions d'efficacité, d'apprentissage et de résultats de l'apprentissage, sur lesquelles reposent plusieurs de ces études, ont été remises en question pour leur simplisme et leur étroitesse de vue : pour évaluer les résultats de l'école et des enseignants, l'on définit l'efficacité en se fondant sur le modèle production-rendement appliqué à la production industrielle — on mesure l'apprentissage à l'aune des résultats, essentiellement par des tests et des examens qui évaluent surtout l'assimilation du contenu des programmes.

Or il est impossible d'analyser le système scolaire avec les paramètres de ce modèle de production et de rendement, de cette sorte de « boîte noire » qui ne tient pas compte de ce qui se passe au sein de l'école et de la classe. Il est impossible de séparer la variable « formation des maîtres » (ou même « traitements des enseignants ») de l'ensemble des variables qui influent sur l'apprentissage. En outre, il n'existe pas de rapport mécanique entre le savoir de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève, ni entre la formation de l'enseignant et le résultat de l'apprentissage. Les enseignants ne maîtrisent qu'une partie des facteurs intra- et extrascolaires qui régissent l'apprentissage des élèves. De plus, le comportement et les attentes des enseignants (qui ne découlent pas forcément de la formation qu'ils ont reçue) peuvent avoir un effet beaucoup plus déterminant sur l'apprentissage des élèves que leur connaissance de la discipline qu'ils enseignent ou de la pédagogie (Arancibia, 1988 ; Filp *et al.*, 1984 ; Gallén et Bold, 1989).

En somme, ce n'est pas la formation des maîtres elle-même qui doit être mise de côté, mais son modèle traditionnel (tant pour la préparation initiale qu'en cours d'emploi) qui a prévalu par le passé et qui continue d'être reproduit dans le monde entier. Il est nécessaire de dépasser les notions restrictives de rentabilité qui sont souvent appliquées au secteur de l'éducation, et à la formation des maîtres en particulier, et de définir une notion « d'efficacité » et de « profit » pédagogique qui tienne

compte de la valeur globale d'un projet éducatif et de l'expérience scolaire » (Gimeno, 1992, p. 80). La question des coûts ne peut être le critère décisif de l'investissement dans la formation des maîtres : « Si les considérations financières peuvent porter à préférer des programmes de formation courts, le souci de l'amélioration de la qualité conduit à penser différemment ; il conviendrait peut-être de chercher à faire des économies de coûts dans d'autres domaines de l'éducation » (Avalos, 1991, p. 51).

NÉCESSITÉ D'UN SYSTÈME UNIFIÉ DE FORMATION DES MAÎTRES ET D'UNE ÉDUCATION PERMANENTE

Le divorce traditionnel entre la formation initiale des enseignants et la formation des maîtres en exercice a souvent été rapproché du divorce qui existe dans bien des pays entre l'école et l'enseignement supérieur. Tandis que la formation initiale est généralement placée sous l'égide de l'université, le perfectionnement des maîtres en exercice relève des ministères de l'éducation. En outre, on reprend pour l'une et l'autre le dilemme traditionnel entre les connaissances générales (connaître la matière) et les connaissances spécialisées ou pédagogiques (savoir comment enseigner). Cette séparation se solde par un manque chronique de coordination entre les établissements, les programmes et les modalités d'enseignement qui entrent en jeu dans la formation des maîtres.

On s'accorde de plus en plus à reconnaître que la formation initiale des enseignants est en crise et qu'il faut réformer les établissements traditionnels qui la dispensent, qu'ils soient du deuxième ou du troisième degré. Cet état d'esprit amène à faire un retour radical sur l'importance accordée traditionnellement à la formation initiale. Selon le mouvement de pendule caractéristique des politiques de l'éducation, la formation initiale des enseignants est regardée aujourd'hui comme une « impasse » et l'éducation en cours d'emploi comme une « voie prometteuse » — un moyen plus rapide et plus rentable de former les maîtres d'école. On recommande aux pays d'investir les économies réalisées grâce aux mesures de réduction des coûts proposées dans le secteur de l'éducation (à savoir : augmentation du nombre d'élèves par classe et classes alternées) dans des « facteurs de production qui amélioreraient les résultats des élèves, tels que les manuels scolaires et la formation des maîtres en exercice » (Banque mondiale, 1995). Cette situation a conduit à se désintéresser encore davantage de la formation initiale.

Là encore, il n'existe aucune preuve décisive de la meilleure rentabilité supposée des programmes de formation en cours d'emploi pour le niveau de performance des élèves (Avalos et Haddad, 1981). L'examen de plusieurs programmes de formation des maîtres en exercice montre qu'ils se heurtent aux mêmes problèmes que les programmes traditionnels de formation initiale : ils sont mal conçus, trop théoriques et inadaptés aux besoins quotidiens de l'enseignant, les formateurs ont des connaissances pédagogiques dépassées, les emplois du temps sont irréguliers et la charge de travail trop lourde, ils ne touchent qu'une petite partie des enseignants sans formation et ils n'ont aucune incidence sur les résultats des élèves car les ensei-

gnants continuent de travailler en classe dans de mauvaises conditions (Hallak, 1990).

Le manque de coordination et d'évaluation des efforts de formation des maîtres s'est souvent trouvé aggravé par les processus de décentralisation. Des institutions publiques et privées, des organisations non gouvernementales, des ordres religieux, des médias et même des maisons d'édition se sont mis à offrir aux enseignants des formules de formation sur le tas. De nature et de qualité extrêmement variées, ces services se limitent fréquemment à quelques heures de cours, et aux cursus et conférences habituels, et ils privilégient les diplômes plutôt que le développement des capacités.

Il est mauvais de mettre l'accent sur l'éducation initiale, comme on l'a fait hier, ou de le mettre sur la formation en cours d'emploi, comme on le fait aujourd'hui. L'enseignement, comme toute autre profession (et peut-être même plus que bien d'autres), exige les deux. Un bon enseignement demande des enseignants préparés à apprendre, des maîtres qui apprennent avant d'enseigner et en cours d'exercice, et qui possèdent une solide connaissance tant de leur matière que de la pédagogie. On s'accorde de plus en plus à reconnaître qu'éducation initiale et formation en cours d'emploi doivent être considérées comme les composantes d'un seul et même processus, conformément aux concepts et aux principes de l'éducation permanente. De plus, si, comme l'estime l'UNESCO (Secrétariat du Forum EFA-UNESCO, 1996), le monde va avoir besoin entre 1990 et l'an 2000 de 4 millions d'enseignants supplémentaires pour réaliser les objectifs de l'enseignement primaire universel, il faut que la formation initiale des enseignants demeure une priorité des systèmes scolaires. Ainsi, « les réformateurs de l'éducation ont un double défi à relever : offrir beaucoup plus de programmes de perfectionnement en cours d'emploi pour relever le niveau des enseignants en poste et réformer radicalement l'éducation initiale pour que les nouveaux enseignants acquièrent les compétences accrues qu'on leur demande » (Carnoy et De Moura Castro, 1996, p. 43).

LES ENSEIGNANTS SONT DES AGENTS, LES MANUELS ET LA TECHNOLOGIE, DES INSTRUMENTS

Les tenants du modèle éducatif traditionnel ont montré qu'ils préféreraient investir dans le matériel plutôt que dans les hommes. En matière d'éducation, les infrastructures et la technologie passent avant les ressources humaines dans les budgets et retiennent davantage l'attention des instances nationales et internationales. Le développement des hommes et des capacités est une entreprise complexe, difficile à quantifier, et qui ne produit pas de résultats « tangibles » à court terme.

La tendance générale actuelle consiste à compenser le manque d'instruction générale et de formation professionnelle des enseignants par la technologie éducative, et non pas par le développement et l'amélioration des programmes de formation conçus à leur intention. L'importance accordée autrefois à l'infrastructure de l'éducation se reporte aujourd'hui sur la technologie, depuis le manuel scolaire jusqu'à l'ordinateur. On a aujourd'hui tendance à sous-estimer les enseignants et la

formation des maîtres, et à surestimer les manuels. Dans nombre de pays en développement, le matériel d'enseignement est au deuxième, voire au premier rang des postes budgétaires qui alimentent les projets d'enseignement primaire financés par la Banque mondiale (nombre d'entre eux continuent d'accorder la priorité à l'infrastructure), alors que la formation des enseignants est souvent loin derrière, généralement au troisième, et même au quatrième rang.

Les manuels scolaires sont investis d'une double mission : compenser les lacunes et l'inexpérience professionnelles des enseignants, et se substituer à la réforme des programmes d'études dans la mesure où ils constituent « la définition majeure — sinon la seule — des programmes dans la plupart des pays en développement » (Lockheed et Verspoor, 1991, p. 46). On recommande aux pays d'investir dans la production de manuels plutôt que dans la réforme des programmes, en alléguant que celle-ci n'a généralement pas réussi à influencer sur le programme appliqué — celui que l'on met en pratique dans la salle de classe. L'hypothèse est que les manuels ne sont pas seulement plus proches du programme appliqué mais qu'ils le constituent en eux-mêmes.

Il convient toutefois de ne pas oublier ce qui suit :

- Les recherches effectuées aboutissent à des résultats également contradictoires en ce qui concerne les manuels : diverses études ne font pas apparaître de corrélation manifeste entre le nombre de manuels disponibles et l'amélioration de l'apprentissage des élèves.
- Élaborer de bons manuels est une tâche éminemment complexe, et, « dans le monde entier, peu de personnes possèdent les compétences requises pour composer de bons manuels » (Lockheed et Verspoor, 1991, p. 47).
- Une bonne éducation suppose que l'on ait accès non seulement à des manuels scolaires mais aussi au matériel de lecture en général, et que la quantité, la qualité et la variété des ouvrages soient suffisantes. Le nombre de livres par élève (ce qui fait la différence entre un manuel unique et la bibliothèque) est un indicateur extrêmement pertinent pour mesurer la qualité de l'éducation⁵.
- Le postulat qui présente les manuels comme la concrétisation du programme repose sur l'idée que programmes et manuels représentent du « matériel tout fait » : les premiers sont élaborés par les instances centrales et les seconds donnent pas à pas les instructions à suivre et les bonnes réponses. Or, programmes et manuels « tout prêts », bien qu'ils soient fort appréciés par les maîtres insuffisamment formés, perpétuent l'aliénation de l'enseignant et la hiérarchisation des prises de décisions, et rendent celui-ci encore plus dépendant du manuel. Autant de faits qui sont en contradiction avec les objectifs déclarés d'améliorer la qualité de l'éducation et d'accroître le professionnalisme et l'autonomie des enseignants.
- La réforme des programmes consiste en dernière analyse à refondre le programme appliqué (mais cela suppose de modifier également le programme théorique) et l'enseignant est le moyen le plus direct et le plus fiable d'y parvenir. Car c'est lui qui, dans sa classe, décide en dernière analyse ce qu'il va enseigner, de quelle façon il va le faire, comment il va utiliser les manuels ou s'il va même y recourir.

D'après une étude menée en Amérique latine, les difficultés que rencontrent les enseignants pour utiliser convenablement les manuels sont liées, en grande partie, aux lacunes de leur propre éducation et de leur propre formation (Schiefelbein *et al.*, 1994). Par conséquent, il est impossible de dissocier la qualité des manuels et le bon emploi qu'en font les enseignants de la qualité de la formation des maîtres.

L'histoire de l'éducation dans les pays en développement fait apparaître une multitude de cas où les matériels ont été mal utilisés ou ne l'ont pas été du tout, car ils avaient été distribués sans tenir compte des conditions de travail ni des besoins d'apprentissage des enseignants. Il est temps de retenir la leçon des expériences ratées afin de ne pas répéter les mêmes erreurs⁶.

On ne peut pas choisir entre un investissement en manuels et en technologie et un investissement en enseignants. Une bonne éducation a besoin des deux. Cependant, du point de vue de l'apprentissage et de son amélioration, c'est la formation des enseignants qui constitue indubitablement la priorité — la technologie éducative est là pour aider l'enseignant, et non l'inverse. Les manuels et autres matériels d'enseignement ne sont que des instruments ; les enseignants (ainsi que les élèves et leurs parents) sont, eux, des sujets actifs et réfléchis, ce sont les agents de l'éducation.

NÉCESSITÉ D'ADOPTER DES MODALITÉS ET DES STRATÉGIES DIVERSIFIÉES EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE DES ENSEIGNANTS

La formation des maîtres repose traditionnellement sur le même modèle de transmission que l'école : enseigner c'est parler, apprendre c'est écouter, et le face-à-face maître-élèves est le seul moyen d'enseigner et d'apprendre. Mais, depuis quelques années, l'enseignement à distance s'insère de plus en plus dans les programmes de formation en cours d'emploi des maîtres du primaire. L'Asie du Sud s'est montrée particulièrement active dans ce domaine (UNICEF-ROSA, 1996). Des « cours-sandwich » — les élèves-maîtres menant de front un enseignement à plein temps et des études par correspondance — ont été mis en place dans différents pays depuis les années 70.

Malheureusement, plutôt que d'explorer davantage les atouts et la complémentarité de l'éducation sur place et de l'éducation à distance, la situation est à nouveau présentée comme une alternative : ou bien l'éducation en face-à-face ou bien l'éducation à distance. On avance aujourd'hui comme argument que « les programmes d'éducation à distance pour la formation en cours d'emploi (et la formation initiale) des enseignants sont généralement plus rentables que les programmes d'éducation sur place » (Banque mondiale, 1995, p. 83). Comparativement, l'éducation à distance présente l'avantage de permettre d'apprendre chez soi (sans que les enseignants aient à quitter leur poste) et d'être accessible à des populations difficiles à atteindre. Ces « avantages » ont conduit à croire aveuglément en ses possibilités, pour l'éducation en général et celle des enseignants en particulier. Toutefois, certaines observations s'imposent :

- Dans les pays en développement, l'éducation à distance pour la formation des maîtres n'en est encore qu'à ses balbutiements, et nous manquons d'informations et d'évaluations pour conclure qu'elle est véritablement moins coûteuse et plus efficace que l'enseignement sur place (Coldevin et Naidu, 1989 ; Klees, 1994 ; Nielsen et Tatto, 1991 ; Perraton, 1985). On ne peut affirmer que l'enseignement à distance est plus efficace qu'après avoir comparé ses résultats à ceux d'une autre méthode, appliquée à des étudiants comparables. Or, on a généralement eu recours à l'éducation à distance auprès des populations défavorisées.
- Le faible coût estimatif de l'éducation à distance repose sur deux hypothèses : a) le remboursement des frais principaux grâce à la contribution financière versée par les étudiants ; b) des effectifs élevés permettant de réaliser des économies d'échelle. De cette façon, les coûts sont faibles pour l'établissement qui dispense le programme, mais ne le sont pas forcément pour les apprenants : pour ces derniers, ces programmes sont généralement plus coûteux que les programmes traditionnels d'éducation sur place. On remarque également que ces programmes s'étendent rarement à tout un pays — la plupart d'entre eux n'ont pas dépassé le stade de l'expérience pilote (Klees, 1994) — et que les taux d'abandon sont généralement plus élevés que pour l'éducation sur place, « souvent si élevés qu'il en découle une différence entre le coût par étudiant et le coût par diplômé, plus élevé que dans la plupart des programmes d'éducation à temps plein et en face-à-face [...], et les cours débouchant sur des examens formels retiennent rarement plus de la moitié ou des trois quarts des étudiants inscrits » (Perraton, 1985, p. 24).
- Les cours à distance ont fait la preuve de leur efficacité pour améliorer les connaissances générales des enseignants, mais l'on considère qu'ils réussissent médiocrement à améliorer leurs connaissances et compétences pédagogiques, c'est-à-dire à leur apprendre à enseigner. On reconnaît également que les cours à distance peuvent être utiles pour le perfectionnement des maîtres en exercice, mais on ne sait pas encore vraiment s'ils sont efficaces pour la préparation initiale des enseignants (Perraton, 1985).
- Enseignement face-à-face et éducation à distance ne sont pas deux catégories opposées : le contact direct et le retour de l'information sont essentiels à tout bon enseignement à distance. En fait, « la forme la plus efficace d'enseignement à distance pour la formation des maîtres semble être celle qui n'est "pas trop distante", associant travail personnel et travail en groupe sur le site de l'école » (Nielsen et Tatto, 1991, p. 3). Toutefois, le contact direct élève le coût de l'enseignement à distance et va donc à l'encontre de l'argument économique.
- Bien des « avantages » attribués à l'enseignement à distance peuvent également se retrouver dans de bons programmes d'enseignement sur place. Mais le modèle d'enseignement sur place qui prévaut est le modèle traditionnel de formation des maîtres qui n'a pas fonctionné. Par ailleurs, les cours à distance peuvent aussi reproduire ce modèle traditionnel et présenter les mêmes défauts.
- Les programmes d'éducation et de formation à distance se heurtent souvent à la résistance des enseignants. Cette réaction n'est pas due uniquement à la crainte

d'être confronté à quelque chose de nouveau et à la technologie. De fait, ils sont souvent perçus (voire conçus) comme un pis-aller et ils sapent l'autorité des enseignants, puisqu'on les envisage comme un moyen de pallier leur incompétence (Klees, 1994).

En conclusion, l'enseignement à distance n'est pas nécessairement plus rentable et n'est certainement pas la panacée pour résoudre les problèmes de la formation des maîtres, pas plus qu'il n'est une solution miracle efficace dans tous les contextes et quels que soient les objectifs et les contenus. La fausse dichotomie établie entre les cours en face-à-face et les cours à distance démontre qu'il faut adopter des stratégies intégrées.

Repenser la formation des maîtres

Pour donner l'impulsion voulue à la formation des maîtres, il ne faut pas se contenter d'ajouter des disciplines, des cours ou des années d'enseignement, d'introduire des changements mineurs dans les programmes ou de moderniser les infrastructures. Non, poursuivre dans la même voie est un investissement inutile et coûteux. Ce qu'il faut, de plus en plus de gens s'accordent à le reconnaître, c'est définir un nouveau paradigme de la formation des maîtres qui prenne en compte des problèmes tels que ceux que nous allons voir maintenant.

LA FORMATION DES MAÎTRES

N'EST PAS UNE SIMPLE FORMATION PROFESSIONNELLE

On a eu tendance à ramener la formation des maîtres à une formation professionnelle et à adopter des approches étroites. Or, pour qu'ils sachent faire face aux tâches complexes qu'on exige d'eux aujourd'hui, les enseignants doivent faire un vaste effort d'instruction (pour comprendre une situation et ses problèmes, et acquérir des compétences théoriques et pratiques afin de les identifier et de les résoudre) qui doit forcément englober aussi une part de formation professionnelle (pour acquérir les compétences nécessaires à l'accomplissement de tâches spécifiques)⁷. Il est particulièrement essentiel de repenser et de renforcer les liens entre les dimensions théorique et pratique, administrative et pédagogique de l'éducation qui doivent s'insérer dans un même concept de gestion de l'école (Ezpeleta et Furlán, 1992), et de repenser et de renforcer les liens entre l'école et la communauté en dépassant le schéma utilitaire étroit de la « participation des parents et de la communauté ».

IL FAUT REJETER LE SCHÉMA « FORMULER LE PROJET DE RÉFORME D'ABORD, FORMER LES ENSEIGNANTS ENSUITE »

L'approche habituelle prévaut toujours, qui veut que les enseignants s'adaptent à la réforme proposée et non l'inverse. Les processus traditionnels de réforme de l'éducation — mais aussi ceux qui sont plus récents et plus ouverts à la participation —

continuent d'appliquer le schéma classique : les enseignants sont intégrés à la réforme une fois son plan défini, car on ne voit en eux que de futurs stagiaires et des agents chargés d'appliquer les nouvelles mesures. Or, le savoir, l'expérience et la participation active des enseignants sont indispensables pour qu'un projet de réforme soit valable et pour que sa mise en œuvre soit couronnée de succès. Si l'on considère qu'elle s'inscrit dans un processus continu de professionnalisation des enseignants, la formation des maîtres doit précéder et suivre la réforme. Cette dernière est évidemment un processus à long terme. Il n'existe pas de réforme valable une fois pour toutes.

DIVERSIFIER LES PARTENARIATS POUR LA FORMATION DES MAÎTRES

La tâche colossale de la formation et du perfectionnement des maîtres passe par un effort concerté et soutenu auquel de nombreux partenaires doivent se joindre. L'État a joué, et continuera de jouer, un rôle capital dans la formation des maîtres. Les organisations d'enseignants jouent, elles, un rôle fondamental dans la préparation et le perfectionnement des enseignants — c'est une responsabilité qu'elles partagent avec l'État. Leurs initiatives et leur participation sont déterminantes pour la conception et l'application de mesures et de stratégies nouvelles dans la formation des maîtres. Et, phénomène prometteur, les organisations non gouvernementales s'engagent de plus en plus dans ce domaine. Elles sont à l'origine de plusieurs des expériences novatrices qui se mettent en place à travers le monde. Les centres et les établissements universitaires et de recherche qui s'intéressent aux arts, à la littérature ou à la technologie sont également des partenaires clés pour la formation des maîtres. Comme eux, scientifiques, artistes, musiciens, écrivains et artisans de renom devraient se joindre à l'effort collectif.

POUR RÉFORMER LA FORMATION DES MAÎTRES, RÉFORMER L'ÉCOLE

La formation des maîtres ne commence pas avec leur préparation initiale à l'enseignement. Puisque ce sont d'anciens élèves, les points forts et les points faibles de leur éducation générale influent fortement sur leur compétence professionnelle. Étant donné les insuffisances reconnues du système scolaire actuel, on est obligé, dans les programmes de formation des maîtres, de mettre l'accent sur le savoir de base dans la discipline étudiée plutôt que sur les compétences professionnelles qu'il faut avoir pour bien l'enseigner. Tout au long de leur scolarité, les futurs enseignants assimilent une pédagogie inadéquate qu'ils auront tendance à reproduire avec leurs élèves. Améliorer le système scolaire coûte moins de temps et d'argent que de prévoir des cours de rattrapage en formation des maîtres pour combler en somme les lacunes d'une éducation scolaire déficiente.

APPRENDRE EN EXERÇANT SON MÉTIER ET EN Y RÉFLÉCHISSANT

Les enseignants disent souvent que la pratique de leur métier est leur « meilleure école ». Mais on n'en a guère tenu compte. Leur pratique reste essentiellement confinée entre les murs des salles de classe, loin des regards des chercheurs, des décideurs et des planificateurs. La réflexion personnelle et la systématisation de leur propre expérience pédagogique sont les meilleurs outils dont disposent les enseignants pour progresser. Ils ne peuvent modifier leur pratique, de façon consciente et créatrice, qu'en devenant capables de l'analyser d'un œil critique (Vera, 1985).

CONCEVOIR LA FORMATION DES MAÎTRES COMME UNE STRATÉGIE

Donner aux enseignants d'aujourd'hui les compétences dont ont besoin les sociétés modernes et les nouveaux systèmes scolaires exige un effort soutenu et à long terme. Cela impose d'adopter une vision stratégique de la formation des maîtres et de concevoir celle-ci comme une stratégie en soi. Si on la considère comme un processus continu qui procède de diverses sources (système scolaire, éducation et formation initiales et en cours d'emploi, pratique de l'enseignement, travail personnel) et se développe en plusieurs étapes, on se trouve devant non pas des alternatives, mais des priorités et devant la nécessité de choisir les combinaisons et les séquences les plus appropriées. Où commencer ? Comment poursuivre ? Quand et comment introduire les différents thèmes ? Comment associer théorie et pratique ? Quelles sont les matières à mettre au programme de la formation préalable des enseignants et quelles sont celles qu'il vaut mieux — ou qu'on peut seulement — apprendre avec la pratique de l'enseignement ? Quels sont les points qui exigent une interaction directe et quels sont ceux que l'on peut traiter avec un enseignement à distance ? Comment et quand introduire les modalités d'auto-instruction ?

PARTIR DES BESOINS ET DES DEMANDES DES ENSEIGNANTS

Sous la pression de leurs besoins quotidiens, les enseignants réclament généralement une formation professionnelle plutôt que des connaissances, des trucs plutôt que des explications, et des techniques plutôt que des méthodes. Répondre à leurs demandes de formation est un impératif qui n'est toutefois que le point de départ de tout effort accompli en leur faveur. Il faut envisager leur préparation comme un processus leur permettant de réorienter leurs besoins d'apprentissage dans la perspective d'agir de manière plus professionnelle et plus autonome.

LA FORMATION DES MAÎTRES EST UNE ÉDUCATION DES ADULTES

Par définition, la formation des maîtres s'adresse à des adultes. C'est une évidence, mais ce fait n'a pas été pleinement compris par le passé, en raison notamment de certaines visions restrictives assimilant l'éducation des adultes à leur alphabétisation. La formation des maîtres pourrait tirer grand profit de la mine de savoir et

d'expérience accumulée par le mouvement d'éducation des adultes. Elle demeure en effet le grand défi à relever et sera une tâche fondamentale pour les éducateurs d'adultes du monde entier (Torres, 1996a).

L'IMPORTANCE DE « VOIR » LE CHANGEMENT EN ACTION

Rien n'est plus propice au changement que de le « voir » en action. L'idée selon laquelle « un ensemble d'écoles agit comme un catalyseur en stimulant le développement professionnel des enseignants et la qualité de l'éducation » (Gimeno, 1992, p. 88) a été transposée dans différents programmes sous diverses rubriques : « bonnes pratiques », « écoles témoins », « écoles efficaces », etc. Évidemment, diffuser des informations sur les initiatives ou sur les programmes novateurs est une autre façon de faire « voir » le changement, de le rendre accessible et possible. C'est pourquoi il est important d'identifier, de décrire et de faire connaître les expériences d'éducation de base menées à travers le monde, qui ont un caractère novateur et sont sources d'inspiration⁸.

LE PARTAGE ENTRE ENSEIGNANTS

L'enseignement est devenu une profession solitaire. Mais on reconnaît enfin que les enseignants comme d'autres corps de métier ont besoin de se rencontrer pour échanger des idées et discuter des problèmes de leur profession, ce qui favorise l'apprentissage entre pairs, la mise en perspective des connaissances, la collaboration. Ateliers, formation axée sur la participation et travail collectif s'inscrivent tous dans cette dynamique. Bien entendu, ce travail collégial — sans précédent dans la tradition scolaire et donc considéré comme une « innovation » — implique qu'on réserve à cette fin des créneaux horaires et des locaux dans le calendrier et le travail scolaire quotidien.

TRAVAIL PERSONNEL

La notion d'apprentissage est fortement associée à l'enseignement, à l'école et à l'enseignant. On n'apprend guère à étudier par soi-même et à s'instruire seul, ce qui constitue une grave insuffisance des systèmes scolaires dont les enseignants sont à la fois les victimes et les alliés. Les programmes de formation des maîtres qui reposent sur le travail personnel — grâce à la distribution de matériel, aux bibliothèques scolaires et aux manuels ou modules d'auto-instruction — se heurtent sans arrêt aux mêmes problèmes prévisibles. C'est pourquoi il est nécessaire de développer l'habitude d'étudier à travers des programmes de formation des maîtres et de renforcer l'enseignement à distance par de fréquents face-à-face et par un suivi continu.

L'IMPORTANCE DU PLAISIR

Le rire et le jeu ne sont acceptés que pour les enfants ; on les considère comme un

relâchement incompatible avec la réussite scolaire et la formation du caractère, les refusant absolument aux adultes, et aux enseignants en particulier. Par bonheur, la reconnaissance accrue de l'importance du jeu, s'agissant d'apprentissage et d'épanouissement des enfants, semble déboucher sur une reconnaissance de son importance comme outil pédagogique du point de vue à la fois des enfants et des enseignants. Le jeu, le rire, la musique et la danse devraient faire partie de tout programme de formation des maîtres.

Quels sont les besoins d'apprentissage fondamentaux des enseignants ?

Pour le savoir, il faut se poser les questions suivantes : au vu des circonstances et du contexte, quels sont les apprentissages fondamentaux (sur le plan des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes) que les enseignants doivent avoir effectués pour remplir le rôle dont ils sont investis ? Que doivent-ils apprendre (et comment doivent-ils le faire) pour savoir répondre aux principales questions que soulève tout bon enseignement : a) à quoi sert l'enseignement ? ; b) à qui enseigner ? ; c) où ? ; d) quoi ? ; e) comment ? ; f) avec quels moyens ? ; g) que faut-il évaluer et comment le faire ? ; enfin, h) comment améliorer l'enseignement et l'apprentissage ?

LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS À LA DÉFINITION DE LEURS BESOINS D'APPRENTISSAGE

Avant toute chose, il faut admettre que c'est avec les enseignants eux-mêmes qu'on doit répondre à ces questions et à toutes celles qui les concernent. Les politiques, les plans et les programmes relatifs aux enseignants doivent être conçus avec eux.

L'HARMONISATION DU PROGRAMME SCOLAIRE ET DU PROGRAMME DE FORMATION DES MAÎTRES

Les contenus, les approches, les méthodes, les valeurs et les attitudes inscrits au programme scolaire doivent avant tout figurer au programme de la formation des maîtres. Autrement dit, ce que les enseignants apprennent (et la manière dont ils le font) doit être en accord avec ce que l'on attend qu'ils enseignent (et la façon dont on attend qu'ils procèdent).

CONNAISSANCES GÉNÉRALES ET SPÉCIALISÉES

La formation des maîtres doit dépasser la dichotomie traditionnelle entre les connaissances générales (les disciplines) et les connaissances spécialisées (la pédagogie). L'administration scolaire, les élèves et leurs parents attendent des maîtres qu'ils enseignent certains contenus inscrits au programme. Les enseignants eux-mêmes ont tendance à évaluer leur assurance en fonction de leur maîtrise des

matières qu'ils enseignent. S'il faut impérativement s'occuper des besoins qu'ils expriment, il est également important de les doter d'un « capital culturel » qui ne se borne pas au programme et aux matières scolaires (Cox, 1989), et de développer leurs compétences pédagogiques pour leur donner de l'assurance.

IL N'Y A PAS QUE LA CONNAISSANCE,
IL Y A AUSSI LE COMPORTEMENT ET LA DIMENSION AFFECTIVE

On reconnaît de plus en plus que les programmes de formation des maîtres doivent mettre l'accent non seulement sur la dimension cognitive, mais aussi — et c'est là un point extrêmement important — sur les dimensions comportementale et affective. Tant dans les programmes de préparation initiale que dans ceux de formation en cours d'emploi, il est essentiel de travailler avec les enseignants sur ce qui est généralement laissé dans l'« ombre » des programmes scolaires et de la formation des maîtres, à savoir : les valeurs et les attitudes, les préjugés et les stéréotypes.

OFFRE DIFFÉRENCIÉE POUR BESOINS DIFFÉRENCIÉS

Tous les enseignants n'ont pas les mêmes besoins d'apprentissage : ceux-ci varient en fonction de leurs connaissances et de leur cursus scolaire, et selon des situations données.

COMBLER AVANT TOUT LES LACUNES DE L'ÉDUCATION DE BASE
DES ENSEIGNANTS

À l'heure où l'on réforme le système scolaire, la formation des maîtres doit poursuivre son rôle de rattrapage en comblant les lacunes criantes que le système scolaire a laissées dans leur instruction générale. Parmi celles-ci, les insuffisances qui touchent aux compétences linguistiques des enseignants (expression orale, compréhension d'un texte écrit, expression écrite autonome et créatrice) sont capitales non seulement pour leur réussite professionnelle générale, mais aussi pour leur confiance en soi et leur apprentissage continu. Il faut qu'ils aient une compréhension générale des questions de langage qui influent sur l'enseignement et l'apprentissage à l'école, en particulier dans les environnements bilingues ou multilingues, lesquels constituent la norme plutôt que l'exception dans les pays en développement.

ACCORDER LA PRIORITÉ À CERTAINS DOMAINES CRITIQUES
DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Au stade initial comme en cours d'emploi, la formation des maîtres doit porter avant tout sur les domaines de la pratique de l'enseignement qui posent problème (elle devrait même être construite autour d'eux). Ce sont notamment : l'enseignement de la lecture et de l'écriture, le redoublement, ses facteurs et ses conséquences, l'heure des cours, les classes à niveaux multiples et ce que l'on nomme les « difficul-

tés d'apprentissage » (ce que l'on appelle trop souvent des « problèmes d'apprentissage » sont en fait des « problèmes d'enseignement »). La distinction même entre enseignement et apprentissage n'apparaît pas clairement dans le système scolaire et dans l'éducation en général.

NE RIEN CONSIDÉRER COMME ALLANT DE SOI

On a coutume d'attendre des enseignants qu'ils possèdent des compétences qui vont de soi et ne sont donc pas inscrites (ou ne le sont que formellement) dans les programmes de formation initiale ou en cours d'emploi des maîtres. Il s'agit notamment de la capacité d'innover, de participer à des activités et de travailler en groupe, de concevoir et de donner les devoirs à faire à la maison, d'adapter le programme d'enseignement, de concevoir les contrôles des connaissances, d'établir les critères et les modes d'évaluation et de passage dans la classe supérieure, d'encourager les parents et la communauté à s'engager dans la vie scolaire et, enfin, de proposer des jeux et de développer les activités dites « extrascolaires ».

Notes

1. Nombre des idées présentées dans cet article ont été développées dans trois documents de référence plus détaillés : *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares* [Que — et comment — faut-il apprendre ? Les besoins éducatifs fondamentaux et le contenu des programmes d'enseignement], 1993 ; « *¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial* » [Améliorer la qualité de l'éducation de base ? Les stratégies de la Banque mondiale], 1996c ; et *Teacher education : from rhetoric to action* [La formation des maîtres : de la rhétorique à l'action], 1996b. Voir la bibliographie.
2. L'expression « formation des maîtres » recouvre à la fois l'éducation (« communication organisée et suivie visant à susciter l'apprentissage » au sens large) et la formation (« éducation orientée essentiellement vers l'acquisition des savoir-faire ») (Classification internationale type de l'éducation — CITE, dans UNESCO, 1991, p. 17-19), ainsi que la préparation initiale des enseignants et le perfectionnement des maîtres en exercice. Dans cet article, nous nous référons spécifiquement aux enseignants du primaire. Nous reprenons la distinction entre éducation de base et enseignement primaire établie par l'Initiative en faveur de « L'éducation pour tous » (Jomtien, Thaïlande, 1990) : l'éducation de base est une éducation qui commence dès la naissance et se définit par la capacité de répondre aux « besoins éducatifs fondamentaux » des enfants, des jeunes et des adultes, plutôt que par un nombre donné d'années d'études, et qui englobe non seulement le système scolaire mais aussi la famille, les médias et toutes les autres sources d'apprentissage.
3. Une étude pilote UNICEF-UNESCO de 1994 sur la situation des écoles primaires de quatorze pays parmi les moins avancés fait état : de la forte instabilité des enseignants ; de pays où 60 % d'entre eux n'ont suivi qu'un enseignement primaire et où ils sont 20 à 30 % à n'avoir aucune formation professionnelle ; d'enseignants assurant pour la plupart cinq à six heures de cours par jour ; de salles de classe sans chaise ni table pour l'enseignant ; de salles de classe sans tableau utilisable ; de classes accueillant en

moyenne entre 25 et 112 élèves en première année, l'effectif moyen dans cinq pays tournant autour de soixante à soixante-dix et dépassant les cent élèves par classe dans un des pays étudiés (Schleicher *et al.*, 1995).

4. Diverses études ont amené à conclure que neuf facteurs éducatifs influent sur les résultats des élèves (dans l'ordre d'importance suivant) : 1) bibliothèques, 2) heures de cours, 3) devoirs à la maison, 4) manuels scolaires, 5) connaissances de l'enseignant, 6) expérience de l'enseignant, 7) laboratoires, 8) traitements des enseignants, 9) nombre d'élèves par classe (Lockheed et Verspoor, 1991 ; Banque mondiale, 1995).
5. Si le manuel unique pour l'élève va de pair avec un apprentissage machinal et passif (caractéristique des systèmes scolaires des pays en développement), la mise à disposition de quarante manuels ou davantage par élève (aux États-Unis, par exemple) va de pair avec des habitudes d'études plus autonomes décidées par l'élève lui-même (Farrell et Heyneman, 1989).
6. Citons, comme exemples récents, deux grands projets d'enseignement primaire menés au Mexique et en Inde. Dans le cadre de PARE, programme de rattrapage lancé en 1991 par le Ministère mexicain de l'éducation avec le soutien de la Banque mondiale dans les quatre États les plus pauvres du pays, de multiples matériels et auxiliaires pédagogiques ont été distribués (cahiers, crayons, papier, tableaux, dictionnaires, cartes, mappemondes, instruments de musique, affiches, puzzles, jeux et manuels, notamment). L'évaluation qualitative du programme effectuée en 1994 dans les écoles concernées a conclu que, « bien qu'ils disposent maintenant d'un matériel varié, peu d'enseignants l'utilisent dans leurs cours » (Ezpeleta et Weiss, 1994). Il en va de même pour l'Opération tableau noir lancée en 1986 comme une mesure novatrice dans l'État indien du Gujarat. Un jeu de matériels essentiels a été distribué à toutes les écoles, comprenant un nécessaire de sciences et de mathématiques, une trousse à outils, quarante-cinq affiches, des cartes, des livres pour enfants, des ballons et un tableau noir. Une étude menée en 1995 a montré que, au bout de quelques mois, « nombre de ces matériels, encore dans leur emballage, étaient soigneusement empilés dans un coin de la classe » (Dyer, 1996, p. 10).
7. Pour Hallak (1990, p. 138), l'éducation « porte essentiellement sur le cognitif et l'affectif » et la formation « porte sur l'acquisition de compétences techniques ». De toute évidence, les enseignants doivent recevoir les deux.
8. Tel est l'objectif du Projet d'innovation conjoint UNICEF-UNESCO « L'éducation pour tous : en faire une réalité », lancé en 1992. Il vise à promouvoir l'innovation en matière d'éducation de base en faisant connaître des exemples de transformations éducatives dans divers domaines et par divers moyens : brochures, vidéos, ateliers, nouvelle série de dossiers thématiques.

Bibliographie

- Arancibia, V. 1988. « Didáctica de la educación primaria » [Pédagogie de l'enseignement primaire]. Dans Muñoz Izquierdo, C. (dir. publ.). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria : estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina* [Qualité, égalité et efficacité de l'enseignement primaire : état actuel des recherches réalisées en Amérique latine]. Mexico. CEE-REDUC.
- Avalos, B. ; Haddad, W. 1981. *A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines and Thailand : synthesis of results*

- [Étude sur la recherche concernant l'efficacité des maîtres en Afrique, en Inde, en Amérique latine, au Moyen-Orient, en Malaisie, aux Philippines, en Thaïlande : synthèse des résultats]. Ottawa, IDRC.
- Avalos, B. 1991. *Approaches to teacher education : initial teacher training* [Approches de l'éducation des enseignants : formation initiale des maîtres]. Londres, Commonwealth Secretariat.
- Banque mondiale. 1995. *Priorities and strategies for education : a World Bank review* [Priorités et stratégies pour l'éducation : étude de la Banque mondiale]. Washington, D.C.
- BIE-UNICEF. 1996. *Primary school repetition : a global perspective* [Le redoublement à l'école primaire : vue de l'ensemble]. Genève, 32 p.
- Carnoy, M. ; De Moura Castro, C. 1996. *Improving education in Latin America : where to now ?* [Améliorer l'éducation en Amérique latine : quelle direction adopter ?]. Washington D.C., Stanford University-IDB.
- Coldevin, G. ; Naidu, S. 1989. « In-service education at a distance : trends in Third World development » [L'éducation à distance en cours d'exercice : tendances dans le développement du tiers monde]. *Open learning* (Harlow, Royaume-Uni), vol. 4, n° 1, p. 9-15.
- Coraggio, J. L. 1994. « Human capital : the World Bank's approach to education in Latin America » [Capital humain : l'approche de l'éducation par la Banque mondiale en Amérique latine]. Dans : Cavanach, J. (dir. publ.). *Beyond Bretton Woods* [Au-delà de Bretton Woods]. Washington, D.C., IPS/TNI.
- . 1995. *Las propuestas del Banco Mundial para la educación : ¿Sentido oculto o problemas de concepción?* [Les propositions de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation : arrière-pensées ou problèmes de conception ?]. Sao Paulo, Ação Educativa.
- Cox, C. 1989. « La formación del profesorado : saber e instituciones » [La formation des maîtres : savoir et institutions]. Dans : Garcia-Huidobro, J. E. (dir. publ.). *Escuela, calidad e igualdad : Los desafíos para educar en democracia* [École, qualité et égalité : les défis de l'éducation en démocratie]. Santiago, CIDE.
- Dyer, C. 1996. « Primary teachers and policy innovation in India » [Les maîtres du primaire et l'innovation en matière de politique en Inde]. *DPEP calling* (New Delhi), n° 15.
- Ezpeleta, J. ; Furlán, A. (dir. publ.). 1992. *La gestión pedagógica de la escuela* [La gestion pédagogique de l'école]. Santiago, UNESCO-OREALC.
- Ezpeleta, J. ; Weiss, E. (dir. publ.). 1994. *Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), evaluación cualitativa de impacto, informe final* [Le Programme PARE : évaluation qualitative de l'impact, rapport final]. Mexico, DIE.
- Farrell, J. P. ; Heyneman, S. P. (dir. publ.). 1989. *Textbooks in the developing world : economic and educational choices* [Les manuels dans le monde en développement : choix économiques et pédagogiques]. Washington, D.C. Institut de développement économique de la Banque mondiale.
- Filp, J. ; Cardemil, C. ; Valdivieso, C. 1984. *Profesoras y profesores efectivos en Chile* [Enseignants et enseignantes efficaces au Chili]. Santiago. CIDE.
- Gallén, V. ; Bold, J. 1989. *Saskatchewan teachers' federation study on teaching* [Étude sur l'enseignement de la fédération des enseignants de Saskatchewan]. Saskatoon, Saskatchewan Teachers' Federation.
- Gimeno Sacristán, J. 1992. « Investigación y innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores » [Recherche et innovation sur la gestion pédagogique des équipes de professeurs]. Dans : Ezpeleta, J. ; Furlán, A. (dir. publ.). *Op. cit.*

- Hallak, J. 1990. *Investir dans l'avenir : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. Paris, UNESCO-IIPE.
- Heneveld, W. ; Craig, H. 1995. « Effective schools : determining which factors have the greatest impact » [Des écoles efficaces : déterminer quels facteurs ont le plus grand impact]. *DAE newsletter* (Paris), vol. 7, n° 3, juillet-septembre.
- Heyneman, S. P. 1995. « L'économie de l'éducation : désillusions et espoirs ». *Perspectives* (Paris), vol. XXV, n° 4.
- Klees, S. J. 1994. « The economics of educational technology » [L'économie de la technologie éducative]. Dans : Husén, T. ; Postlethwaite, T. N. (dir. publ.). *The international encyclopedia of education*. 2^e éd. Oxford. Pergamon.
- Lockheed, M. ; Verspoor, A. 1991. *Improving primary education in developing countries* [Améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement]. Washington, D.C., Oxford University Press. (Publication de la Banque mondiale.)
- Nielsen, H. D. ; Tatto, M. T. 1991. *The cost-effectiveness of distance education for teacher training*. Cambridge, Massachusetts. (BRIDGES Research Report Series, n° 9.)
- Perraton, H. 1985. *Alternative routes to formal education : distance teaching for school equivalency* [Des routes différentes vers l'éducation formelle : l'enseignement à distance pour l'équivalence scolaire]. London/Baltimore. Johns Hopkins University Press. (Publication de recherche de la Banque mondiale.)
- Reimers, F. 1992. « Knowing the limits of what we know » [Connaître les limites de ce que nous savons]. *The forum* (Cambridge), vol. 2, n° 1.
- Samoff, J. 1995. *Which priorities and strategies for education?* [Quelles priorités et quelles stratégies pour l'éducation?]. (Communication présentée à la Conférence internationale d'Oxford sur l'éducation et le développement, Oxford.)
- Schiefelbein, E. *et al.* 1994. « Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina » [Les caractéristiques de la profession enseignante et la qualité de l'éducation en Amérique latine]. *Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe* (UNESCO-OREALC, Santiago), n° 34.
- Schleicher, A. ; Siniscalco, M. T. ; Postlethwaite, T. N. 1995. *The conditions of primary schools : a pilot study in the least developed countries* [Les conditions des écoles primaires : étude pilote dans les pays les moins avancés]. Paris. (Rapport à l'UNESCO et à l'UNICEF.) (Ronéo.)
- Torres, R. M. 1993. « ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares » [Que — et comment — faut-il apprendre ? Les besoins éducatifs fondamentaux et le contenu des programmes d'enseignement]. Dans : *Necesidades básicas de aprendizaje estrategias de acción* [Les besoins fondamentaux d'étudier des stratégies d'action]. UNESCO-OREALC/IDRC, Santiago.
- . 1996a. *De críticos a constructores : educación popular, escuela y « Educación para Todos »* [De la critique aux propositions : l'éducation populaire, l'école et l'« Éducation pour tous »]. Sao Paulo, Cortez Editora.
- . 1996b. « Teacher education : from rhetoric to action in UNESCO-ACEID/UNICEF » [La formation des maîtres : de la rhétorique à l'action de l'UNESCO-ACEID/UNICEF]. *Partnerships in teacher development for a new Asia* [Partenariats en vue du développement des maîtres pour une Asie nouvelle]. Bangkok, UNESCO.
- . 1996c. « Improving basic education ? World Bank strategies » [Améliorer l'éducation de base ? Stratégies de la Banque mondiale]. Dans : Stromquist, N. (dir. publ.). *Politics of educational innovations in developing nations : an analysis of knowledge and power*

[La politique des innovations éducatives dans les nations en développement : analyse des connaissances et des pouvoirs]. New York, Garland Publishing. (Rapport mondial sur l'éducation.)

UNESCO. 1991. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris.

—. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)

UNESCO-Secrétariat du Forum de l'éducation pour tous. 1996. « L'éducation pour tous : atteindre l'objectif ». Paris. (Document de travail, réunion à la mi-décennie du Forum international consultatif sur l'éducation pour tous, Amman, Jordanie, juin 1996.)

UNICEF. 1993. *Reaching the unreached : non-formal approaches and universal primary education* [Atteindre ce qui n'est pas atteint : approches non formelles et enseignement primaire universel]. New York, Education Cluster.

UNICEF-ROSA. 1996. *The SAFDED workshop on distance education initiatives in teacher education in South Asia with focus on primary and secondary levels*. [L'atelier SAFDED sur les initiatives de l'enseignement à distance dans l'éducation des maîtres en Asie du Sud avec focalisation sur les niveaux primaire et secondaire]. Katmandou. (Rapport du ROSA n° 8.)

UNICEF/UNESCO. 1996. *The learning of those who teach* [L'apprentissage de ceux qui enseignent]. New York/Paris.

Vera, R. 1985. « Talleres de educadores : una línea de perfeccionamiento docente » [Les ateliers d'éducateurs : une méthode de perfectionnement des maîtres en exercice]. *Dialogando* (Santiago), n° 10.

OÙ SONT LES 60 MILLIONS D'ENSEIGNANTS ? UNE VOIX NÉGLIGÉE PAR LES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION DE PAR LE MONDE

Eleonora Villegas-Reimers et Fernando Reimers

Introduction

Une vague de réformes pédagogiques parcourt actuellement le monde. À tous les niveaux, comtés, municipalités, départements et États attendent des écoles qu'elles se renouvellent et qu'elles fassent plus. Des organisations internationales comme l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et les banques régionales appellent à redoubler d'efforts pour appuyer ces réformes. La mondialisation, le souci de com-

Eleonora Villegas-Reimers (Venezuela)

Professeur associé au Wheelock College, établissement de formation d'enseignants aux États-Unis d'Amérique, consultante sur les questions de formation des maîtres pour plusieurs organisations internationales. Outre ses activités de formation aux États-Unis, a dirigé plusieurs stages de recyclage pour des groupes d'enseignants du Mexique, du Paraguay et du Venezuela, et s'est rendue dans diverses écoles primaires d'Amérique centrale, d'Amérique du Sud, de la Jamaïque, de l'Égypte et du Pakistan.

Fernando Reimers (Venezuela)

Chargé de cours au Harvard Institute for International Development. A effectué des travaux de recherche sur les établissements scolaires en Égypte, en El Salvador, au Honduras, en Jordanie, au Pakistan et au Paraguay, et a conseillé les pouvoirs publics de ces pays et d'autres pays d'Amérique latine sur les questions concernant la réforme de l'enseignement. Est actuellement responsable d'un projet de soutien à la réforme de l'éducation nationale au Paraguay. Courrier électronique : freimers@hiid.harvard.edu

pétitivité et les objectifs de démocratie, de paix et de tolérance ont amené l'opinion à attendre davantage des écoles et des systèmes d'éducation.

Les appels à la réforme et les formules qui sont proposées pour changer l'école accordent étonnamment peu d'attention au rôle des enseignants. Certaines propositions de réforme recommandent des innovations qui puissent être poursuivies « en dépit des enseignants ». Ailleurs, les enseignants sont absents du discours sur le changement. Dans d'autres cas encore, ils ne jouent pas un rôle essentiel dans les propositions de changement. Par exemple, dans le dernier rapport du secteur de l'éducation de la Banque mondiale (Banque mondiale, 1995a), six grandes options sont proposées pour réformer les systèmes éducatifs, et aucune ne s'intéresse aux enseignants, à leur sélection, à leur formation, à leur supervision ou à leur participation aux réformes. Bien que le rapport accorde trois paragraphes à la formation et à la sélection des enseignants comme moyens d'améliorer la qualité, il ne leur donne pas un rôle essentiel dans les réformes proposées.

Le peu de cas qui est fait des enseignants, de leur sélection et de leur formation est significatif en ce qu'il est au départ des politiques de réforme éducative. Les établissements de formation des maîtres continuent de manquer de fonds, leur personnel est mal formé, mal payé et sans perspective de carrière ; aussi la profession n'attire-t-elle que les candidats sans dynamisme. En écartant les enseignants du centre du débat, les réformes aboutissent à des systèmes éducatifs où ils sont de moins en moins compétents, accomplissant ainsi la prophétie implicite selon laquelle les efforts d'amélioration de l'éducation doivent se faire sans eux.

Que des débats sérieux sur la réforme des systèmes éducatifs aient pu négliger le rôle et le potentiel de 60 millions d'enseignants¹, ce n'est pas simplement naïveté politique et administrative (en effet, qui va appliquer les réformes ?), c'est aussi avoir montré que l'on comprenait mal les facteurs qui jouent sur le potentiel éducatif des écoles.

Cet oubli peut s'expliquer par le fait que de nombreux débats sur les politiques de l'éducation s'appuient sur des recherches insuffisantes. Ces vingt dernières années, les recherches sur les facteurs qui déterminent le rendement scolaire ont essayé de déterminer les influences relatives des divers processus et apports scolaires. Dans le cadre de récapitulations de ces études de fonction de production, on a cherché à déterminer les « meilleures » variables explicatives. Il ressort par exemple d'un bilan récent des études sur les facteurs de rendement scolaire que si les bibliothèques, les rythmes scolaires, le travail à la maison et les manuels sont des variables importantes de l'apprentissage dans au moins 75 % des études, les compétences et l'expérience des enseignants ne sont des variables importantes que dans 60 et 50 % des cas (Fuller et Clarke, 1994). Un bilan semblable des enquêtes menées en Amérique latine conclut que les années d'études, la connaissance de la matière enseignée et l'expérience des enseignants sont sans rapport avec les résultats des élèves dans environ la moitié des cas, et que la formation en cours d'emploi n'y est jamais liée (Velez, Schiefelbein et Valenzuela, 1993).

Ce serait procéder à une généralisation abusive que de conclure que certaines caractéristiques des enseignants, comme leur formation, leurs connaissances ou

leur expérience peuvent être négligées dans les efforts de réforme des systèmes d'éducation au simple motif que, dans certaines études — même si ce n'est que dans la moitié d'entre elles —, elles apparaissent sans relation avec les résultats des élèves. Ce qui importe davantage que de savoir dans combien d'études les enseignants sont déterminants, c'est de savoir dans quelles circonstances les politiques qui prennent en compte les enseignants sont efficaces et comment les méthodes des enseignants peuvent être modifiées pour améliorer les possibilités d'apprentissage. À moins que l'éducation ne soit un jour restructurée au point qu'il n'y ait plus besoin d'enseignants, la question n'est pas de *savoir si* les enseignants représentent un facteur important pour la réforme, mais (étant donné leur importance de toute évidence considérable) *comment leur influence peut être utilisée au mieux ?*

Ces conclusions sont en partie dues à la faible variabilité des facteurs de formation et d'expérience au sein d'un même système éducatif². Si la formation des maîtres n'a guère d'effet ou est sans conséquence dans de nombreuses enquêtes, c'est parce que la plupart d'entre eux ont déjà été formés et que la qualité de la formation ne varie pas sensiblement dans un même pays. De plus, la plupart de ces enquêtes portaient sur un ensemble assez restreint de résultats scolaires, puisqu'elles visaient le rendement atteint dans quelques matières, mesuré à l'aide de tests qui privilégiaient la maîtrise des contenus. Les résultats doivent donc être interprétés en ce sens que les options qui existent actuellement en matière de formation des maîtres n'ont aucun impact³, et non pas que l'on peut écarter cette formation en tant que variable. L'évaluation de la contribution relative que représentent la connaissance de la matière par les enseignants, leur culture générale, leurs aptitudes spécifiques (verbales ou mathématiques) ou leurs connaissances pédagogiques offre une autre difficulté en ce sens que ces facteurs sont confondus dans la plupart des analyses, et qu'il est donc difficile d'en dégager la contribution particulière. Les résultats peu convaincants des enquêtes relatives à l'impact des compétences et de la formation des maîtres sur l'apprentissage des élèves peuvent aussi s'expliquer par le fait que plusieurs facteurs modifient ces liens, en ce sens que si la formation du maître peut influencer sur son comportement, d'autres facteurs modifient l'influence du comportement du maître sur l'apprentissage des élèves en même temps qu'ils influencent le comportement des maîtres et des élèves.

Si les enseignants ont été négligés dans certains discours récents sur la réforme de l'éducation, c'est peut-être aussi parce que, dans de nombreuses réformes, l'accent est mis sur « l'apprentissage » et non pas sur « l'enseignement ». Nous comprenons certes qu'il importe d'insister sur les possibilités d'améliorer les acquis des élèves dans les efforts pour réformer les systèmes éducatifs, mais nous pensons que ce choix s'accompagne nécessairement d'exigences quant au comportement des enseignants et à la conception que ceux-ci se font de leur rôle dans tous les systèmes où ils sont présents⁴. On s'explique mal pourquoi les réformes qui visent à modifier les conditions de la vie scolaire peuvent négliger ce qui aidera les maîtres à changer leur interprétation de ces réformes, à changer d'attitude et de comportement, et à intégrer ceux-ci dans leur savoir et leur expérience, sauf peut-être si l'on remarque

que nombre de partisans des réformes ne sont plus depuis longtemps en étroit contact avec maîtres et élèves.

Nous soutenons que les réformes actuelles ou à venir entreprises dans le monde entier échoueront si elles n'accordent pas d'attention aux 60 millions d'enseignants qui, quotidiennement, bâtissent une pratique pédagogique au sein de systèmes éducatifs réformés ou non. Dans la présente étude, nous verrons qui sont les enseignants, quels sont les problèmes qu'ils rencontrent, et nous ferons une série de propositions pour raviver le dialogue qui nous paraît nécessaire sur les moyens de faire les réformes avec les enseignants, et non en dépit d'eux. En rédigeant cet article, qui s'efforce de traiter la question à l'échelle du monde, nous nous sommes heurtés à des limites évidentes. Le fondement empirique de nos conclusions, ce sont des études sur les établissements scolaires menées dans quelques pays seulement des trois continents ; nous n'avons reproduit ici, selon les cas, que des éléments fragmentaires de ces recherches. Nous étudions aussi des indicateurs transnationaux pour tous les pays, surtout les pays en développement. Enfin, nous avons examiné plusieurs rapports, qui sont cités en référence. Notre but étant de susciter un dialogue dans des contextes spécifiques en partant d'une pédagogie de l'interrogation plutôt qu'en cherchant à apporter des réponses, les problèmes qui sont présentés ici peuvent être considérés comme un ensemble d'hypothèses de travail qui restent à vérifier dans des contextes précis. Il va sans dire que certaines questions correspondront mieux à certains contextes qu'à d'autres.

Qui sont les enseignants⁵ ?

OÙ SONT-ILS ?

La plupart des 60 millions de personnes qui enseignent dans le monde travaillent dans l'enseignement primaire ou fondamental (47 %) et secondaire (35 %). Un dixième d'entre eux enseigne au niveau préprimaire et un autre dixième dans l'enseignement supérieur.

Six enseignants sur dix habitent dans un pays en développement, dont la moitié en Asie de l'Est, et un sur trois en Chine. Mais environ un enseignant sur dix enseigne en Amérique latine et dans les Caraïbes, et un sur dix en Asie du Sud. Un enseignant sur vingt travaille en Afrique subsaharienne.

Comme la population d'enfants scolarisables est en augmentation, il faudra chaque année de nouveaux enseignants, ne serait-ce que pour maintenir au niveau actuel les taux de scolarisation dans le monde. Il faudra que l'augmentation de leur nombre soit plus importante pour que les effectifs scolaires puissent croître et que soient maintenus aux niveaux actuels les taux de scolarisation et les techniques pédagogiques. En 1985, on estimait que plus de huit millions d'enseignants supplémentaires seraient nécessaires dans les pays en développement en l'an 2000 pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire pour tous (Lockheed et Verspoor, 1991).

DISTRIBUTION PAR SEXE

Dans les pays du monde, ainsi qu'il ressort du tableau 1, quatre instituteurs sur dix en moyenne sont des femmes. Dans le secondaire, un enseignant sur trois est une femme. La place des femmes dans la profession enseignante augmente lentement avec le temps, et elle est plus grande sur le continent américain et en Océanie ; c'est en Afrique et en Asie qu'elle est la plus faible.

TABLEAU 1. Pourcentage régional moyen des femmes enseignantes

Région	Primaire		Secondaire	
	1980	1990	1980	1990
Monde	37 %	39 %	26 %	28 %
Afrique	28 %	31 %	19 %	20 %
Amérique du Nord	47 %	48 %	32 %	34 %
Amérique du Sud	54 %	55 %	38 %	37 %
Asie	29 %	34 %	24 %	27 %
Europe	42 %	44 %	28 %	31 %
Océanie	58 %	63 %	43 %	43 %

Note : Ces moyennes ont été calculées à partir des regroupements régionaux de l'UNESCO et des chiffres nationaux reproduits dans UNESCO, 1993. Elles n'ont pas été pondérées par le nombre d'enseignants par pays, et l'unité d'analyse est donc le pays.

FORMATION PROFESSIONNELLE

À l'échelle mondiale, le pourcentage d'enseignants qualifiés et leur mode de formation varient considérablement. Dans la moitié environ des soixante-trois pays de toutes les régions du monde étudiés, presque tous ont subi une formation. Proportionnellement, c'est en Afrique que l'on trouve le plus de pays où ils sont peu formés. En Europe, la plupart des pays indiquent qu'au moins 80 % des maîtres ont reçu une formation professionnelle.

En dépit de la Recommandation OIT-UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant, qui stipulait que, pour être admis dans l'enseignement, il fallait avoir achevé une instruction secondaire appropriée et avoir suivi les études prescrites dans un établissement de formation agréé, ce que l'on entend par

formation varie énormément dans le monde. Dans certains pays comme le Pakistan, les élèves qui ont achevé le cycle de neuf années d'éducation de base reçoivent une formation d'instituteurs en neuf mois. D'autres pays, comme l'Égypte, exigent des enseignants qu'ils aient achevé leurs études secondaires. Dans des pays comme le Chili et le Liban, un instituteur est titulaire d'un diplôme d'études supérieures. De plus, les connaissances générales acquises avant l'entrée dans la profession d'enseignant varient considérablement d'un pays à l'autre, selon le nombre d'années de formation générale qui sont requises avant la formation pédagogique. De très nombreux enseignants dans le monde n'ont pas achevé leurs études secondaires et n'ont pas reçu de formation pédagogique appropriée. Dans certains pays, un pourcentage élevé d'enseignants n'ont pas mené à bien leurs études secondaires (Burundi 49 %, Togo 37 %, Ouganda 60 %, Afghanistan 60 %).

Comme on le verra plus en détail ultérieurement, il y a également, dans les formations reçues, variation de la part consacrée à la matière étudiée et de la part consacrée à l'acquisition de compétences pédagogiques. Une des fréquentes lacunes des programmes de formation des maîtres, c'est qu'ils font trop peu de place aux stages pédagogiques qui permettent d'appliquer les connaissances pédagogiques nouvellement acquises.

TAUX D'ENCADREMENT

Dans le monde, les enseignants du premier degré ont en moyenne vingt-quatre élèves et ceux du deuxième degré quinze. Ainsi qu'on peut le voir dans le tableau 2, ces chiffres n'ont commencé à diminuer légèrement qu'à partir de 1980. Ces moyennes mondiales cachent toutefois des variations entre les régions, dans les régions et à l'intérieur des pays. Dans le primaire, c'est en Afrique que le nombre d'élèves par enseignant est le plus élevé, et en Europe qu'il est le plus bas. En Afrique, les taux d'encadrement dans le primaire vont de 90 en République centrafricaine à 21 à Maurice et 25 en Guinée-Bissau, en passant par 67 au Burundi et 64 au Malawi. Dans un même pays, on constate une grande disparité entre les écoles primaires surpeuplées des banlieues et celles des zones rurales isolées, et entre les premières années et les dernières années, où les effectifs sont moins nombreux. À propos de certains pays, dont le taux d'encadrement serait proche de la moyenne mondiale de 24, nous avons en mémoire certaines recherches sur le système scolaire que nous avons effectuées dans ces pays, où les classes étaient bondées. Dans nos échantillons d'écoles de pays comme l'Égypte, la Jordanie et le Paraguay, les effectifs des classes étaient bien supérieurs à la moyenne. Dans certaines classes, des taux d'encadrement de 40, et dans certains cas de plus de 50, voire 60, n'étaient pas rares.

Les chiffres du secondaire font apparaître des taux d'encadrement peu élevés, dans des systèmes où ce niveau continue de se développer. Ces estimations doivent être toutefois interprétées autrement que celles du primaire, étant donné qu'il y a d'ordinaire passage d'un système à un enseignant par classe dans le primaire à un système à plusieurs enseignants par classe dans le secondaire. Il n'est pas rare, dans

le secondaire, que des maîtres travaillent dans plusieurs établissements. Par conséquent, le nombre moyen d'élèves par enseignant exprime imparfaitement le taux d'encadrement, étant donné qu'un enseignant passe considérablement moins de temps avec chaque groupe d'élèves qu'un enseignant du premier degré.

TABLEAU 2. Moyennes régionales des taux d'encadrement

Région	1 ^{er} degré		2 ^e degré	
	1980	1990	1980	1990
Monde	25	24	16	15
Afrique	38	37	21	19
Amérique du Nord	24	22	17	16
Amérique du Sud	24	22	13	13
Asie	23	21	15	27
Europe	12	11	9	8
Océanie	25	26	19	17

Note : Ces moyennes ont été calculées à partir des regroupements régionaux de l'UNESCO et des chiffres nationaux reproduits dans UNESCO, 1993. Elles n'ont pas été pondérées par le nombre d'enseignants par pays, et l'unité d'analyse est donc le pays.

Les difficultés que rencontrent les enseignants

FACE AUX RÉFORMATEURS BUREAUCRATIQUES

Les efforts pour améliorer l'efficacité de l'enseignement se heurtent à l'obstacle non négligeable que représentent les réformateurs bureaucratiques, qui veulent appliquer les réformes indépendamment des enseignants ou qui ne tiennent pas compte de leurs conditions réelles de travail. Aussi surprenant que cela puisse paraître, c'est un problème fondamental que l'on retrouve inmanquablement sous une forme ou sous une autre, d'une décennie à l'autre et d'un pays à l'autre, au Pakistan comme au Venezuela ou au Paraguay, par exemple. Au Pakistan, au début des années 70, le Ministère de l'éducation a consacré plusieurs années à mettre au point un nouveau système pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire. Le résultat a été un coffret pédagogique qui rassemblait une centaine d'objets tels que vases à bec, drapeau national, boulier, etc. Ces coffrets ont été fabriqués à soixante mille exemplaires, puis remis à leurs destinataires. Ils s'inspiraient d'une pédagogie de l'ensei-

gnement par petits groupes et d'un apprentissage fondé sur l'expérience directe plutôt que sur la mémorisation, méthode traditionnelle à laquelle les enseignants pakistanais avaient été formés. Lors d'une enquête sur les écoles primaires du Pakistan que l'un d'entre nous a effectuée, il est apparu que peu d'enseignants (un sur cinq) utilisaient ce coffret. Et encore, ceux qui disaient « l'utiliser » ne s'en servaient en moyenne que sept fois pendant l'année scolaire. Il ressort des données de cette enquête que les coffrets pédagogiques et l'utilisation qui en a été faite n'ont eu aucun impact sur les résultats des élèves en mathématiques et en sciences. Comment s'étonner qu'elle ait eu une efficacité si limitée quand on sait que 22 % seulement des maîtres avaient appris à l'utiliser et que la plupart des enseignants et administrateurs n'en comprenaient pas l'utilité ? Ce qui devrait surprendre, c'est que les réformateurs à l'origine de ce coffret aient fait preuve de tant de légèreté lorsqu'ils ont introduit cette technique nouvelle et qu'ils n'aient pas tenu compte des besoins, des manières de voir et des compétences des maîtres censés l'utiliser (Warwick, Reimers et McGinn, 1992).

On trouve un exemple semblable de réforme pédagogique qui ne tient pas compte de la nécessité de former les enseignants dans la réforme lancée au Venezuela en 1980. Une nouvelle loi avait été votée, qui faisait passer la durée de l'éducation de base de six à neuf ans. En conséquence, de nouveaux programmes ont été élaborés, qui visaient à renforcer les processus cognitifs. Dix ans après, la réforme était considérée comme un échec, et les jeunes vénézuéliens de quatorze ans figuraient parmi les derniers dans une étude internationale sur la capacité de lire qui portait sur trente pays (Elley, 1992). Comment une réforme pédagogique conçue pour aider les élèves à mieux penser a fini par donner des élèves incapables de lire ? Une étude menée par l'un d'entre nous a fait apparaître que la réforme avait surtout négligé la formation des maîtres. Les réformateurs avaient fait adopter une nouvelle loi, élaboré des programmes et des manuels nouveaux, mais, six ans après le lancement de la réforme, les établissements de formation d'enseignants étaient restés tels quels (Villegas-Reimers, 1994).

En 1992, le Gouvernement paraguayen a décidé de modifier les programmes de l'enseignement primaire. Cette fois encore, des programmes nouveaux ont été conçus, qui proposaient de prêter davantage d'attention aux processus de développement cognitif. De nouveaux manuels ont été élaborés en fonction de ces programmes. Cette fois, ils étaient remis aux enseignants lors de stages de formation. Ceux-ci étaient organisés comme suit : des centaines d'enseignants d'un même niveau travaillant dans des écoles voisines étaient convoqués pour un stage d'initiation de neuf jours. Pendant ce stage, le nouveau programme leur était présenté et les manuels leur étaient remis. Ensuite, les enseignants sont retournés dans leur établissement. Étant donné que la formation portait sur un niveau par année (c'est-à-dire : premier niveau en 1993, deuxième niveau en 1994, etc.), quand les enseignants sont retournés dans leur établissement, ils ne pouvaient s'entretenir du nouveau programme avec personne. Après une série d'évaluations menées en 1995, à l'époque où l'un d'entre nous était conseiller-résident au Ministère paraguayen de l'éducation, nous nous sommes aperçus que les enseignants rejetaient ce type de formation.

Selon eux, on s'était contenté de les inciter à enseigner autrement, et on les avait ensuite laissés à eux-mêmes dans un établissement où personne ne partageait leur enthousiasme et sans qu'ils aient d'autres possibilités d'acquérir de nouvelles compétences. En un sens, cette formation partait de l'hypothèse que les enseignants n'avaient pas d'histoire, pas de connaissances antécédentes et qu'ils ne faisaient pas partie d'un système d'interaction avec leurs pairs et avec leurs supérieurs.

LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Il est reproché à la profession enseignante d'offrir un profil de carrière plat, avec des salaires peu élevés et instables, et de laisser les gens à la merci de bureaucraties inefficaces et d'arrogants politiciens locaux.

Les résultats qu'obtiennent les enseignants ne sont pas seulement le fruit de la formation qu'ils ont reçue, mais aussi des incitations et des systèmes de sélection, de recrutement et de promotion. Qui la profession enseignante attire-t-elle ? Qu'est-ce qui poussent les enseignants à améliorer leurs résultats ? Comment un enseignant vit-il et prend-il sa retraite ? Il est important de noter que les réponses apportées à ces questions à un moment donné et dans un système éducatif donné ont un retentissement non seulement sur les effectifs d'enseignants actuels, mais sur les effectifs futurs. C'est-à-dire qu'il y a un décalage entre le moment où sont adoptées des politiques nouvelles de recrutement, de rémunération et de promotion et le moment où elles sont effectivement perçues par les étudiants qui ensuite entrent éventuellement dans la profession. À court terme, des effets modestes pourraient être obtenus en augmentant le traitement des enseignants ; il suffirait de payer davantage ceux qui sont actuellement en poste. Mais, à long terme, si les traitements sont peu élevés et en baisse, les candidats à la profession seront de moins bonne qualité.

Dans l'ensemble du monde, les traitements des enseignants par rapport aux salaires moyens ou au PNB par habitant varient considérablement. Un enseignant débutant dans une école publique de Boston gagne entre 23 000 et 27 000 dollars par an, ce qui correspond à peu près au PNB par habitant (24 740 dollars). Au Paraguay, un instituteur débutant gagnera environ 2 500 dollars par an, soit 60 % de plus que le PNB par habitant (1 500 dollars). Dans les pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu, le traitement des enseignants est de deux à sept fois le PNB par habitant. En Amérique latine, il est de une à six fois le PNB par habitant⁶.

D'autres facteurs ont une incidence sur le traitement des enseignants et donc sur les résultats qu'ils obtiennent, comme la stabilité des salaires dans le temps et la régularité des paiements. Dans certains pays, en particulier en Amérique latine et en Afrique subsaharienne, les traitements des enseignants ont baissé en valeur réelle pendant les années 80. Cela veut dire qu'ils ont dû trouver d'autres sources de revenus pour joindre les deux bouts. Même après que les traitements ont augmenté, il leur a souvent été difficile d'abandonner cette pratique. En Afrique subsaharienne, les traitements des instituteurs ont diminué de 13 % en moyenne en valeur réelle, et en Amérique latine de 14 % entre 1980 et 1987 (Longo, 1993). Les efforts réalisés pour compenser ces pertes dans certains pays, au cours des années 90, n'ont pas

permis de rattraper le temps perdu du fait de la baisse des revenus. Au Paraguay, par exemple, les traitements des enseignants représentaient à la fin des années 80 le tiers de leur valeur réelle au début de la décennie ; de nombreux enseignants ont donc demandé à occuper plusieurs postes. En 1996, 95 % des instituteurs occupaient deux postes d'enseignement, en dépit du fait que, depuis 1990, les salaires avaient sensiblement augmenté en valeur réelle et avaient dépassé les montants du début des années 80. Cela signifie que si les enseignants, en travaillant sur un seul poste, gagnent 60 % de plus que le PNB par habitant, ils ne souhaitent pas y consacrer plus de quatre heures par jour et cinq jours par semaine, ce qui ne permet guère d'augmenter la durée de l'année scolaire (l'une des plus courtes du monde) ou de trouver le temps de former les maîtres en dehors des heures de classe.

Étant donné que les traitements des enseignants sont d'ordinaire rattachés au barème des traitements de la fonction publique, et qu'il est rare que l'on prévoie d'accorder aux enseignants des augmentations sélectives en fonction de leurs qualifications ou de leurs résultats, les pouvoirs publics se montrent extrêmement réticents à augmenter leurs traitements, de peur d'entraîner une augmentation de l'ensemble de la masse salariale du secteur public.

L'irrégularité du versement des traitements constitue un autre facteur très important, étant donné qu'elle affaiblit la valeur réelle du traitement de l'enseignant, qui se voit souvent obligé de s'endetter auprès des commerçants locaux à des taux d'intérêt élevés, permettant ainsi qu'un système de paiement inefficace se perpétue dans les ministères de l'éducation.

Comme les traitements, les conditions de travail varient énormément. Dans beaucoup de pays en développement, les hommes politiques locaux exercent une influence omniprésente, qu'il s'agisse de l'attribution de postes ou de maintien à ces postes. De ce fait, les enseignants doivent consacrer une partie de leur temps à des tâches autres que celles de la pédagogie.

Dans la plupart des pays, les maîtres ne peuvent progresser professionnellement qu'en abandonnant l'enseignement. De nombreux pays n'ont pas prévu de statuts du personnel enseignant avec des filières de promotion professionnelle. Celle-ci est souvent affaire d'ancienneté plus que de formation ou de développement professionnel.

Ce qui détermine aussi le genre de personnes qui choisissent l'enseignement et décident d'y rester, c'est le statut peu élevé (et en baisse) de l'enseignement dans la plupart des pays du monde. Aux faibles gratifications sur le plan des avantages professionnels et du prestige de l'enseignement s'ajoutent des exigences professionnelles considérables, en particulier pour les enseignants qui travaillent avec des enfants que leur famille ou la communauté délaisse.

La plupart des enseignants n'ont dans leur établissement que peu de matériel pédagogique, ne sont guère soutenus par les familles, les chefs d'établissement et les supérieurs, et travaillent dans des bâtiments mal entretenus. Nombre d'entre eux exercent dans des écoles si petites et si isolées les unes des autres que l'enseignement devient une activité très solitaire. Lors d'une enquête auprès d'enseignants ruraux du Honduras, l'un des auteurs du présent article se souvient avoir rencontré des

enseignants en poste dans des écoles à classe unique qui lui ont dit, en substance : « Je n'en peux plus de ne travailler qu'avec ces enfants ; parfois je vais voir les parents, mais la seule personne instruite avec laquelle je puisse parler dans ce pays, c'est l'inspecteur qui vient à peu près une fois par an. »

La plupart des enseignants n'ont guère le temps de préparer leurs cours, de réfléchir à ce qu'ils vont faire, de recevoir une formation en cours d'emploi, de lire et de mener à bien les autres activités qui sont essentielles pour tirer les leçons de l'expérience acquise et améliorer ses méthodes.

Le peu de temps dont les maîtres disposent pour enseigner se trouve encore réduit non seulement par les activités multiples qu'ils doivent parfois exercer pour joindre les deux bouts, mais aussi par les formalités administratives innombrables qu'ils doivent remplir. Les ministères de l'éducation et supérieurs hiérarchiques exigent des maîtres qu'ils accomplissent un grand nombre de tâches administratives qui réduisent le temps consacré à préparer les cours, à enseigner et à conseiller les nouveaux enseignants ou les stagiaires. Dans certains pays (au Venezuela, par exemple), à peu près la moitié du temps passé par les nouveaux enseignants en stage professionnel de premier niveau se passe à apprendre à remplir les formulaires exigés par le Ministère de l'éducation. On pense en effet que lorsqu'il aura un poste d'enseignement normal, l'enseignant consacrera beaucoup de temps à ce type de besogne administrative.

En dehors du fait que l'on exige beaucoup de ceux qui enseignent, et qu'on leur accorde peu d'avantages, il est rare que les premières nominations soient l'occasion d'un perfectionnement professionnel ; ce sont plutôt des initiations médiocres et décourageantes au métier. Le premier poste est généralement très difficile, et le débutant n'y est guère soutenu ou conseillé. En Amérique latine, par exemple, la plupart des enseignants qui n'ont pas d'appui politique sont nommés en cours préparatoire dans des écoles rurales ou des établissements de banlieue surpeuplés. Ces populations scolaires, qui sont en un sens les plus exigeantes, sont donc constamment confiées aux enseignants les moins expérimentés qui, dès qu'ils le peuvent, demandent à être mutés à des postes plus faciles.

Ces problèmes retentissent sur la sélection des candidats, sur la durée de leur carrière dans l'enseignement et sur le temps qu'ils peuvent accorder à la formation en cours d'emploi. En outre, ils compromettent le travail des conseillers pédagogiques et formateurs d'enseignants.

Comment, compte tenu des salaires, des critères d'admission et de promotion et des conditions de travail, les gens ont-ils été amenés à choisir la profession d'enseignant ? Dans de nombreux pays, l'enseignement est une solution de dernier recours pour les étudiants qui n'ont pas été admis dans les autres préparations universitaires. À leur tour, les médiocres capacités des étudiants qui entrent dans les établissements de formation d'enseignants découragent les efforts que l'on pourrait entreprendre pour y améliorer l'enseignement.

Dans bien des cas, les établissements de formation sont amenés, du fait de la pénurie d'enseignants, à accepter tous les candidats, même ceux dont le bagage scolaire est insuffisant. Il ressort d'une étude effectuée au Chili (Gysling, 1991) que

80 % des étudiants admis à l'Instituto Pedagógico de Chile entre 1976 et 1990 avaient une moyenne de notes inférieure à celle des étudiants admis dans d'autres facultés. Au Pérou, l'université a dû mettre au point des examens d'entrée distincts et plus faciles pour les candidats aux sections de formation pédagogique, étant donné que ceux-ci ne pouvaient pas obtenir la moyenne requise à l'examen général d'entrée.

En résumé, en rémunérant mal les enseignants, en ne leur offrant pas de perspectives d'avancement et en soumettant les débutants comme les anciens aux pressions et exigences des politiques locaux, nombre de pays se sont retrouvés avec des enseignants qui ne sont pas ce que chaque génération offre de mieux et de plus brillant. De plus, les conditions de travail des enseignants sont très exigeantes et ils y sont très mal préparés, ce qui diminue leur sentiment d'efficacité et blesse leur amour-propre. Cela ne manque pas d'avoir une incidence sur leur motivation, sur leur intérêt pour la formation continue et les fonctions de conseiller pédagogique, et sur leur volonté de faire face aux situations difficiles qu'ils rencontrent dans leur carrière ; au bout du compte, ils finissent par baisser les bras.

LES DIFFICULTÉS DE L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Qu'arrive-t-il aux candidats peu instruits qui optent pour la profession d'enseignant ? La formation initiale des maîtres souffre de sept défauts graves : elle perpétuera, dans bien des cas, les inégalités sociales que reflète l'école ; les enseignants y recevront une formation riche de théories mais pauvre sur le plan pratique ; elle comportera des programmes extrêmement courts ; se déroulera dans des établissements coupés des systèmes éducatifs qu'ils sont censés servir ; la formation se fera dans des établissements isolés ; elle sera dotée de programmes insuffisants ; et sera donnée par des enseignants médiocres.

Une formation marquée par la ségrégation

La formation reste différente selon que les enseignants sont des hommes ou des femmes, selon qu'ils enseignent des riches ou des pauvres, et selon la race, la culture ou la religion des élèves.

Dans les systèmes d'éducation fortement inégalitaires, les disparités sont présentes — et reproduites — dans les établissements de formation des maîtres. Par exemple, au Pakistan et dans d'autres pays où les enseignants hommes et femmes sont formés dans des établissements différents, la formation mathématique de moins bonne qualité que les futures enseignantes reçoivent perpétue ensuite dans les écoles primaires l'inégalité des chances entre garçons et filles.

Dans les systèmes où la séparation entre enseignement public et privé correspond à des distinctions de classes sociales, les écoles privées ont souvent leur propre système de formation des maîtres, qui leur permet de disposer de candidats meilleurs, et contribue à accentuer la séparation, sur le marché du travail des enseignants, entre le recrutement des écoles fréquentées par des enfants riches et le recru-

tement des écoles fréquentées par des enfants socialement désavantagés. Cette même séparation se retrouve dans les systèmes éducatifs où les inégalités correspondent à des clivages raciaux, ethniques ou religieux.

La théorie et la pratique

Pour l'essentiel, la formation repose sur la théorie et ne comporte guère de pratique, voire aucune. Les programmes de formation de nombreux pays en développement font une grande place aux théories et aux faits, et n'offrent guère aux étudiants de possibilité de mettre en pratique leurs compétences pédagogiques avant l'obtention du diplôme final.

Les rares occasions de pratique pédagogique qui sont offertes se situent d'ordinaire à la fin des années de formation. À la base, il semble qu'il y ait ici l'idée que la pratique vient compléter la formation pédagogique plutôt qu'elle n'en constitue un élément fondamental. Il semble aussi que la pratique ne soit conçue que comme une illustration de la théorie, et non pas comme un élément essentiel de la préparation professionnelle des enseignants et de l'acquisition de compétences pédagogiques spécifiques.

Un autre problème est dû au fait que les conseillers pédagogiques, lors du stage pratique, tendent à utiliser presque tout le temps des méthodes pédagogiques traditionnelles. Pour cette raison, nombre d'enseignants stagiaires reconnaissent qu'ils ne cherchent pas à innover en classe ou à essayer des méthodes pédagogiques nouvelles de crainte d'être mal notés s'ils vont contre les procédés du conseiller pédagogique.

Nombre de conseillers pédagogiques n'offrent pas non plus un exemple dont les stagiaires puissent s'inspirer. Au Paraguay, par exemple, ils sont choisis en fonction non pas de leurs qualités, mais de la proximité géographique de leur établissement. Il arrive fréquemment qu'ils quittent la classe et laissent aux stagiaires le soin de faire cours. Les conseillers pédagogiques ne sont pas associés aux activités des établissements de formation de maîtres ; ils ne reçoivent aucune orientation ni formation particulière, et ne participent pas aux activités de planification de ces établissements.

Les étudiants n'ont que très rarement l'occasion de voir des enseignants mettre en pratique leurs compétences pédagogiques en classe ; aussi les maîtres débutants s'en remettent-ils à ce qu'ils ont vu lorsqu'ils étaient enfants ou à ce que leur ont appris leurs professeurs à l'institut de formation pédagogique.

Programmes de formation trop courts

Dans la plupart des pays, les programmes de formation des maîtres sont bien plus courts que les autres programmes de formation. On s'est aperçu que c'était l'une des raisons qui amenaient les étudiants à s'orienter vers la pédagogie. Cependant, ces programmes courts ne donnent guère l'occasion d'acquérir toutes les compétences et connaissances nécessaires pour être un enseignant efficace. D'où le dilemme :

d'une part, la nécessité d'avoir davantage d'enseignants justifie que l'on fasse appel à des candidats plus nombreux et de meilleure qualité, et qu'on leur facilite la tâche en les aidant à mener à bien leurs études ; d'autre part, en élaborant des programmes courts pour attirer davantage de candidats, on risque de ne pas leur laisser suffisamment de temps pour acquérir tout ce qu'ils doivent apprendre en vue de devenir des maîtres de qualité.

Isolement des établissements

Les établissements de formation d'enseignants sont souvent isolés des systèmes d'éducation où leurs diplômés seront amenés à enseigner. Dans de nombreux pays, les structures et programmes de la formation ne correspondent pas à ce que les diplômés auront à enseigner dans les écoles primaires et secondaires. Ainsi, ils ne sont pas préparés à appliquer les plans et programmes élaborés par le Ministère de l'éducation.

La plupart des professeurs des établissements de formation n'ont guère de contact avec les écoles primaires et secondaires. Leur expérience étant limitée, l'efficacité de leur enseignement en souffre, et il arrive souvent que leurs cours et leur expérience pédagogique soient sans lien avec les réalités auxquelles leurs étudiants devront faire face en classe une fois diplômés. Il n'est pas rare que des établissements de formation recrutent leurs professeurs dans les rangs de leurs propres diplômés, qui n'ont aucune expérience pratique. On en arrive ainsi à un cercle vicieux, avec une qualité qui ne cesse de baisser puisque les enseignants sont formés par des gens qui ont été formés pour être des enseignants — sans avoir jamais pratiqué — et qui, à leur tour, ont été formés par des gens qui avaient été formés, etc.

L'un des problèmes que connaissent nombre de systèmes de formation des maîtres dans le monde, c'est qu'ils ne donnent pas à ceux qui sont appelés à travailler au sein de populations défavorisées un savoir-faire efficace. Et cela pour plusieurs raisons, dont le fait que la formation que dispensent la plupart des établissements pédagogiques semble reposer sur l'hypothèse que les enseignants auront devant eux des populations homogènes. Dès lors, ceux-ci sont pris au dépourvu quand ils ont à répondre aux besoins d'importants groupes d'enfants de leur pays, et à s'adapter à leurs caractéristiques.

En Amérique latine, par exemple, les établissements de formation des maîtres répondent mal aux besoins particuliers des élèves des zones rurales. D'ordinaire, les enseignants ruraux sont les moins bien préparés ; or ce sont ceux qui sont le plus souvent amenés à travailler dans des conditions difficiles. C'est dans les zones rurales que le pourcentage d'enseignants non diplômés est le plus élevé (Schiefelbein et Tedesco, 1995).

Du fait de l'isolement de nombreux établissements de formation des maîtres au sein du système d'enseignement, nombre de ces établissements ne préparent pas leurs étudiants à répondre à des problèmes importants qui se posent dans le pays. Au Pakistan, par exemple, où les langues sont nombreuses et où l'on trouve souvent

dans les écoles des enfants de langues maternelles différentes, les enseignants n'apprennent pas d'autres langues et ne sont pas formés aux méthodes de l'enseignement bilingue. Il en va de même au Paraguay, où, bien que la majorité de la population parle le guarani et que le guarani soit langue officielle, les établissements pédagogiques ne prévoient aucune formation à l'enseignement bilingue⁷.

Isolement professionnel

Les établissements de formation des maîtres sont isolés les uns des autres et des autres établissements qui forment des spécialistes dans d'autres domaines. On constate une coordination insuffisante des « intentions, efforts et ressources entre les établissements de formation de maîtres, et entre ceux-ci et les établissements d'enseignement publics et privés dans chaque pays » (Castro, 1991, p. 67).

Cet « isolement » est un inconvénient puisque les mêmes efforts se répètent dans de nombreux établissements qui, chacun de son côté, consacrent du temps à élaborer des stratégies nouvelles et un savoir nouveau. Selon Castro (1991), les divers établissements de formation des maîtres d'Amérique latine (qu'ils dépendent du gouvernement fédéral, du gouvernement provincial, d'universités autonomes ou d'institutions privées) ont des conceptions, des projets et des programmes de formation pédagogique différents, bien que la plupart d'entre eux suivent exactement les directives des ministères de l'éducation. Or, comme il n'y a pas entre eux de communication régulière, ils n'unissent pas leurs efforts.

Des programmes d'enseignement négligés

Si le programme des établissements de formation d'enseignants est défectueux, c'est parce que leur formation est en grande partie négligée lors des fréquentes réformes de l'éducation. Le programme que proposent de nombreux établissements pédagogiques est dépassé et inutile. Certains des problèmes auxquels on se heurte sont les suivants :

- Les programmes omettent, à dessein ou pas, de prendre en compte des méthodes et des matières comme l'éducation non formelle, les stratégies d'enseignement non classiques, les classes ouvertes, les techniques éducatives, le développement communautaire, etc.
- Ils ne prévoient pas de préparer les étudiants à faire face à des problèmes comme l'abandon scolaire, le redoublement et l'absentéisme.
- Il n'est pas fréquent que des programmes de formation des maîtres fassent l'objet d'un suivi constant qui permette de constater dans quelle mesure ils correspondent à l'évolution des réalités dans les écoles et dans les classes.
- Les programmes suscitent rarement chez les futurs enseignants un intérêt et des aptitudes pour la recherche pédagogique ni une curiosité pour les innovations et pour le renouvellement de la pédagogie. Ils ne prévoient pas l'étude des méthodes qui permettent d'adapter un programme nouveau aux différentes situations socioculturelles que l'on rencontre à l'intérieur d'un pays.

- Les programmes se désintéressent, ou se préoccupent peu, de la préparation des maîtres appelés à travailler dans les milieux défavorisés.
- Les matières sont enseignées sans lien avec la pédagogie qui leur est propre.

Insuffisance de la préparation des formateurs d'enseignants

Si la formation des enseignants est insuffisante, c'est en partie parce que leurs formateurs ont un niveau d'éducation peu élevé. Par exemple, à la Jamaïque (Evans, 1989), il est exigé, pour enseigner à la Faculté d'éducation et dans les instituts pédagogiques, d'avoir le niveau de la licence. Quelques enseignants sont titulaires d'une maîtrise, mais ce diplôme n'est pas obligatoire. Selon Evans (1989), c'est également vrai des instituts pédagogiques de Belize. Au Paraguay, la plupart des formateurs d'enseignants n'ont qu'un diplôme de premier cycle de l'enseignement supérieur, et ils sont peu nombreux à avoir achevé des études universitaires (Ovelar de Duarte *et al.*, 1995).

Bien qu'ait augmenté le nombre d'années de préparation initiale exigées des futurs enseignants, leurs professeurs restent les mêmes, avec le même type de formation (Silva, 1995). Les formateurs de maîtres n'ont guère bénéficié de formations continues. Sur ce point, ils représentent dans la plupart des pays une branche oubliée du système d'enseignement ; or, ce sont des agents essentiels dans la mise en œuvre de toute innovation en matière de formation des maîtres.

RESTER AU COURANT

Si défectueuse soit-elle, la préparation initiale des enseignants n'en sera pas moins la formation la plus sérieuse que la plupart d'entre eux auront reçue, étant donné que le recyclage pose encore bien plus de problèmes. Ces problèmes sont en général au nombre de six : absence d'un système intégré de formation répondant aux besoins des enseignants en poste, médiocrité des formateurs, médiocrité des stages, lieu du recyclage, orientation fortement théorique de la plupart des stages et manque de documentation qui aiderait les enseignants à se former eux-mêmes ou à étudier ensemble.

Répondre aux besoins des enseignants

Les stages de recyclage ne répondent pas aux besoins des enseignants. La plupart des pays n'ont pas de système intégré de recyclage des maîtres. Les stages sont plutôt organisés de façon ponctuelle et en fonction de la dernière mode. Il est rare qu'ils prennent en compte les besoins des enseignants. Quand c'est néanmoins le cas, ceux-ci ne sont pas souvent consultés directement et ce sont plutôt leurs supérieurs qui décident de ce qui est nécessaire.

Du fait du caractère décousu et éparpillé de l'organisation des stages de recyclage, la formation des maîtres est « elle aussi » fragmentaire.

Mauvaise formation des conseillers pédagogiques

Dans la plupart des pays, les capacités des conseillers pédagogiques chargés des stages et programmes de recyclage sont aussi médiocres que celles des professeurs chargés de la formation initiale. En fait, il n'est pas rare que ce soient ces derniers qui interviennent lors des stages de recyclage.

Médiocrité de la plupart des stages de recyclage

On ne s'étonnera donc pas que, selon la plupart des enquêtes, les stages de recyclage n'aient guère de retentissement sur la pratique des enseignants ou les résultats des élèves.

Étant donné que les responsables de ces stages n'ont qu'une formation limitée, que la plupart des pays n'accordent que peu d'attention au recyclage des enseignants et que les établissements chargés d'organiser ou de superviser ces stages ne sont pas d'une grande qualité, ces stages sont médiocres (contenu, méthodes d'exposition, activités pédagogiques, etc.).

Difficultés d'accès aux stages de recyclage

Nombre de stages de recyclage sont organisés dans des centres difficiles d'accès pour certains enseignants. En raison des contraintes budgétaires, ils se tiennent en des lieux très éloignés du lieu d'habitation des enseignants qui en ont le plus besoin. La plupart des stages étant organisés en ville, les maîtres des zones rurales en sont exclus dans une proportion très inégale.

Caractère théorique des stages

Les stages ont une orientation théorique et laissent de côté les préoccupations pratiques. Comme la plupart des cours de la formation initiale, les stages de recyclage offerts dans de nombreux pays tournent trop autour de la théorie et n'abordent que rarement les questions pratiques. Les enseignants interrogés dans le cadre de plusieurs enquêtes estiment nécessaire de pouvoir suivre des cours de nature plus pratique dans le cadre du recyclage (Castro, 1991 ; Subirats et Nogales, 1989).

Les stages de recyclage répondent à une conception « classique » de l'enseignement, avec conférence faite par un expert, et ne tiennent pas compte de l'expérience ni du bagage intellectuel des stagiaires. Il est rare que la formation ouvre sur des possibilités de pratique réfléchie.

Manque de revues professionnelles

Les enseignants ne disposent que de très peu de documentation professionnelle. Outre les problèmes que posent les stages formels de recyclage et qui ont été évoqués ci-dessus, il y a les problèmes qu'ils rencontrent quand ils essaient de se tenir

au courant. L'une des principales difficultés, c'est que, étant donné la modicité des salaires et le niveau élevé du coût de la vie, rares sont les publications professionnelles qui sont accessibles aux enseignants, lesquels, vu les exigences de leur métier, n'ont d'ailleurs que très peu de temps à leur consacrer.

Orientations générales et questions pour aider les enseignants à soutenir les élèves dans leur apprentissage

La présente étude s'appuie sur un cadre de quatre éléments essentiels, qui déterminent la mesure selon laquelle les enseignants sont à même d'appuyer les efforts de réforme de l'éducation : 1) le poids des réformateurs bureaucratiques ; 2) l'entrée dans la profession ; 3) la formation pédagogique reçue ; 4) le maintien d'un bon niveau professionnel. Pour conclure, nous proposerons, dans ce cadre, des orientations générales permettant une réflexion sur le rôle des enseignants dans l'évolution de l'enseignement.

CONSIDÉRER LES ENSEIGNANTS COMME DES PARTENAIRES

Nos modèles de systèmes éducatifs sont des prophéties qui se réalisent. Si les décideurs, les administrateurs ou les parents pensent que les enseignants peuvent être négligés dans les réformes de l'éducation, ils agiront dans ce sens. On ne consacrera que des efforts limités à la formation des maîtres, les incitations à entrer dans la profession et à y rester seront trop faibles pour attirer des candidats qualifiés et les enseignants se sentiront de moins en moins efficaces. En fin de compte, ces derniers seront si médiocres qu'ils réaliseront les pires prophéties faites à leur égard. Une société ne peut avoir de système éducatif meilleur que celui qu'elle est capable d'imaginer. Dans la mesure où l'éducation formelle continue de s'appuyer sur des méthodes de partage du temps et de l'espace entre les élèves et les maîtres, il importe de réfléchir aux moyens d'associer ceux-ci aux réformes. La qualité d'un système d'enseignement ne peut être qu'à la mesure de la qualité des maîtres qu'il est capable d'attirer, de former, de retenir et de motiver à donner le meilleur d'eux-mêmes à leurs élèves.

Le modèle mécaniste du système éducatif, où la qualité est censée s'améliorer à mesure que des éléments standards sont introduits dans les établissements, nous rend aveugles au potentiel que recèle chaque enseignant et auquel il pourrait être fait appel. Mieux vaut considérer le système comme un organisme vivant où les individus (enseignants, parents et élèves) peuvent se développer à mesure qu'il croît et se montre prêt à affronter de nouveaux problèmes. Même si, à des stades inférieurs du développement d'un système, il peut être indiqué d'essayer d'abord de mettre en place des éléments matériels (construction d'écoles, recrutement et formation d'enseignants, achat de manuels, etc.), ces apports ne sont que les fondations de l'édifice, pas son plafond, et c'est là-dessus qu'il faut élaborer une éducation de qualité. C'est sur ce fondement que les interactions entre élèves, enseignants et commu-

nautés peuvent s'épanouir et se développer pour répondre à des défis nouveaux et toujours plus importants. Voir dans les écoles et systèmes éducatifs des organismes vivants, c'est être amené à réfléchir à ce que l'on peut faire pour promouvoir un apprentissage organique au lieu de mettre en œuvre ou d'adapter mécaniquement des règles ou des réformes imposées d'en haut. Dans cette perspective, la question primordiale est de savoir comment faire en sorte que les réformes tiennent compte de l'expérience des enseignants et comment ces réformes peuvent les aider à s'inscrire. L'accent que la réforme scolaire met actuellement sur l'apprentissage est justifié s'il ne se limite pas à l'apprentissage des élèves, mais comprend aussi celui de l'enseignant.

Nous pensons que le dialogue est une condition nécessaire de l'apprentissage organique tel que nous le proposons ici⁸. Il faut que les réformes de l'éducation associent les enseignants au dialogue sur les réformes, tant au stade de la conception qu'à celui de l'application. Les enseignants étant rarement consultés lors de l'élaboration des réformes, celles-ci gagneront beaucoup à chercher à connaître leurs réactions, ce qui permettra d'en réorienter la conception et la réalisation. Au Paraguay, par exemple, la mise en œuvre d'un nouveau programme d'enseignement élémentaire a été revue après une série d'évaluations rapides qui montraient que les maîtres étaient mécontents d'une méthode bureaucratique qui ne les aidait pas à acquérir des compétences nouvelles. Le changement apporté a suffi pour susciter chez les enseignants une conception profondément différente d'une réforme où ils ne voyaient précédemment que l'intervention importune d'une administration centrale qui les avait exclus.

Pour faire en sorte que les enseignants deviennent des partenaires, il ne faudra pas simplement les former, il faudra aussi apprendre aux administrateurs et aux décideurs des méthodes de gestion nouvelles, qui reposent davantage sur la recherche du consensus et la négociation que sur l'autoritarisme bureaucratique.

DIALOGUE SUR LES MOYENS D'ATTIRER DE NOUVELLES RECRUES

Un dialogue avec les enseignants et autres partenaires des réformes de l'éducation peut amener à découvrir le moyen d'attirer dans l'enseignement les meilleurs et les plus brillants des étudiants. Il faut pour cela revenir aux questions que nous avons posées précédemment sur les incitations de nature à attirer et retenir les gens dans l'enseignement. Parmi les questions qui devront être abordées dans ce dialogue, et qui devront être éclairées par des études et des recherches systématiques, on retiendra les suivantes : les salaires de départ des enseignants par rapport à ceux des autres professions d'un niveau de qualification équivalent ; les possibilités d'avancement qui s'offrent à eux (comment est-on promu dans la profession ?) ; le statut de la profession (comment, le cas échéant, accroître le prestige du métier d'enseignant et la reconnaissance qui lui est due ?) ; et les conditions de travail (quelles pressions ont une incidence sur l'autonomie des enseignants dans l'exercice de leur profession ? à quelles exigences sont-ils soumis et comment les aider à y répondre ?).

Plusieurs possibilités peuvent être envisagées. On peut notamment rendre la

grille des salaires de ceux qui enseignent indépendante de celle de la fonction publique ou introduire des critères différenciés pour que les augmentations de salaire des enseignants soient sélectives et non plus applicables dans tous les cas. On peut également relever le niveau requis pour entrer dans les établissements de formation des maîtres et supprimer les dispositions qui garantissent l'octroi d'un poste, une fois le diplôme obtenu.

DIALOGUER AVEC LES ENSEIGNANTS ET D'AUTRES PARTIES SUR LA FORMATION DES MAÎTRES

Ce dialogue portera sur sept grandes questions relatives à la formation des maîtres.

1. *Dans le programme des établissements de formation des enseignants, doit-on insister sur les connaissances (culture générale) ou sur les compétences pédagogiques (formation professionnelle) ?*

La question de savoir s'il convient d'accentuer la culture générale ou la pédagogie doit être examinée par les professeurs, les étudiants, les responsables de l'action gouvernementale, etc., compte tenu des pratiques qui ont cours dans le pays et de la culture générale que les étudiants possèdent lorsqu'ils commencent leur formation d'enseignants. Il semble qu'un équilibre doive être maintenu entre ces deux composantes.

2. *Les enseignants devraient-ils être formés à transmettre le savoir qui leur a été donné lors de leur formation ou doivent-ils créer et développer activement un savoir ? Quel type de programme doivent-ils enseigner ?*

Traditionnellement, les futurs enseignants apprenaient le contenu de ce qu'ils allaient enseigner. Avec l'apparition des technologies nouvelles, et l'accent étant désormais mis non pas sur la transmission du savoir, mais sur l'aide à apporter aux élèves pour qu'ils « apprennent à apprendre », il faut que le rôle des enseignants subisse lui aussi une modification. La question qui se pose toutefois est de savoir s'il est possible (et utile) de former des enseignants qui soient créateurs et sachent élaborer un nouveau savoir quand ils entrent dans le métier avec une formation générale à ce point faible et médiocre, ou si les programmes de formation des maîtres devraient enrichir la culture générale des futurs enseignants pour en faire des moteurs efficaces de l'apprentissage en classe.

Le débat n'est pas nouveau. Les tendances récentes insistent sur la nécessité de former des enseignants qui soient des chercheurs inventifs dans leur classe et qui soient capables de présenter à leurs élèves les processus de recherche d'information, de questionnement, d'apprentissage individuel, de vérification des données, etc. Il reste à savoir s'il est réaliste et utile de vouloir faire acquérir ces compétences à des gens qui n'ont pas la culture générale minimale. On peut poser la question autrement et se demander s'il est possible qu'un enseignant puisse, sans base de connaissances solide, passer d'une pédagogie informative à une pédagogie plus axée sur les processus.

Comme pour la question précédente, c'est là un point que chaque pays doit

étudier soigneusement pour pouvoir décider dans quelle mesure son système éducatif peut, de façon réaliste, se donner comme idéal de former des enseignants dotés de la créativité nécessaire pour élaborer un savoir dans le cadre de leur métier. Le plus réaliste est peut-être de se donner l'objectif à long terme de former des enseignants qui soient inventifs et qui apprennent à apprendre, ainsi qu'à faciliter l'apprentissage d'autrui, tout en sachant que, pour atteindre ce but, il reste dans l'immédiat à franchir de nombreuses étapes modestes, compte tenu des caractéristiques des étudiants qui se destinent à l'enseignement.

La question qui se pose aussi, dans le même ordre d'idée, est de savoir si les enseignants doivent être formés à s'appuyer sur un programme qui leur est donné (par le Ministère de l'éducation, par exemple), ou s'ils doivent être formés à concevoir leur propre programme. Pour y répondre, il faut prendre en compte les particularités individuelles et les antécédents des futurs enseignants et des populations scolaires. Ce serait commettre une erreur que de former les maîtres à élaborer un programme quand leur bagage de départ n'est pas solide, et quand ces compétences et ce savoir ne serviraient à rien, étant donné le programme national prévu par le Ministère de l'éducation. Pourtant, on aurait tort aussi de ne former les maîtres qu'à appliquer une « recette » standard. Les enseignants devraient savoir comment participer à l'élaboration des programmes et être prêts à en adapter, transformer ou modifier les objectifs et activités en fonction des besoins de classes hétérogènes. Un équilibre semble donc être nécessaire. Toutefois, la part d'emploi du temps consacrée à former les maîtres à une activité ou à l'autre devrait être fixée par chaque pays en fonction des caractéristiques nationales.

3. *Les enseignants doivent-ils recevoir une formation de généralistes ou de spécialistes ?*

Dans la plupart des pays, les instituteurs reçoivent une préparation de généralistes et les enseignants du secondaire une formation de spécialistes. Cet usage répond à la tradition qui veut qu'il n'y ait qu'un seul enseignant dans les classes primaires et qu'il y en ait plusieurs dans les classes secondaires (un par matière). Cependant, de nombreuses voix se sont récemment élevées pour demander si les enseignants qui reçoivent une formation de spécialistes ne sont pas trop spécialisés dans leur matière et trop peu informés de la pédagogie.

On peut éviter ce conflit en formulant la question autrement et en se demandant non plus s'il faut former un généraliste ou un spécialiste, mais comment faire en sorte que tous les enseignants soient formés pour enseigner à tous les enfants. Dans ce cas, il n'y a plus ni conflit ni dilemme puisqu'il s'agit pour décideurs et éducateurs d'élaborer un type différent de programme de formation qui donnerait à tous les enseignants les compétences, le savoir et les attitudes nécessaires pour enseigner efficacement à tous les types d'enfants.

4. *Faut-il que tous les établissements de formation des enseignants d'un pays donné aient un groupe commun de matières (programme semblable) ou chaque établissement doit-il élaborer son propre programme ?*

De nombreux pays à programme centralisé ont tendance à avoir un groupe de matières commun à tous les établissements nationaux de formation des maîtres (dans quelques cas, c'est l'ensemble du programme qui est commun). L'idée de départ, c'est que tous les enseignants vont appliquer le même programme en classe et que les classes sont semblables. Toutefois, certains éducateurs considèrent qu'il convient de préserver et de respecter l'autonomie de chaque institution, qui doit donc être libre d'élaborer son propre programme de formation.

Même si cette solution n'est pas nécessairement la meilleure pour tous les pays, certains pays ont résolu ce conflit en prévoyant qu'une partie spécifique du programme des établissements de formation des maîtres sera la même et une autre partie sera conçue par et pour l'établissement en question. De la sorte, les deux besoins (autonomie des institutions et enseignants formés à enseigner un même programme) sont pris en compte et satisfaits.

5. *La formation des maîtres devrait-elle être de courte durée (au moins deux ans) ou de longue durée (quatre ans ou plus) ? À quel niveau cette formation devrait-elle se situer ?*

La tendance universelle est au prolongement de la formation des enseignants. Il y a à cela plusieurs raisons : la conviction qu'une préparation plus longue fera un meilleur enseignant, qu'elle rehaussera le statut de la profession et qu'il sera donc plus facile d'en augmenter les salaires et de lui donner davantage de prestige, la nécessité de faire de la formation des maîtres une formation universitaire complète, etc. Toutefois, le prolongement des études n'a pas toujours donné de bons résultats. Un des problèmes graves auxquels de nombreux pays se heurtent, c'est que les étudiants sont moins nombreux à choisir la filière pédagogique quand celle-ci n'offre plus l'avantage de donner rapidement (et parfois moyennant peu d'effort) une formation professionnelle et un emploi. Maintenant que les études pédagogiques sont aussi longues que celles qu'exigent de nombreuses autres professions (la plupart mieux rémunérées et plus prestigieuses), nombre d'étudiants choisissent d'autres filières.

Certes, pour résoudre ce conflit, il faut examiner la situation de chaque pays. D'une part, les pays ne peuvent se permettre d'avoir chaque année de moins en moins de maîtres. D'autre part, ils ne peuvent se permettre de continuer à recruter les moins bons bacheliers pour leur donner une formation dans le cadre de programmes trop courts pour qu'on y acquière les connaissances, compétences et valeurs nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant. Chaque pays doit se demander laquelle de ces deux conséquences est préférable dans sa situation. Chaque pays doit aussi rechercher des solutions de remplacement ; l'une d'entre elles peut consister à fixer les traitements des enseignants en fonction des années d'études, ce qui peut pousser des étudiants à choisir cette profession même si cela signifie qu'ils devront pour l'exercer étudier deux années de plus. On peut aussi imaginer d'autres types d'incitations. Il est cependant nécessaire d'améliorer la qualité théorique de l'enseignement et il faut pour cela que le cursus s'étende sur plus de deux années.

En dehors de la tendance à l'allongement, on constate que la formation des

maîtres a de plus en plus tendance à se faire au niveau universitaire, les programmes de préparation des enseignants et les diplômes pédagogiques devenant les équivalents des programmes et des diplômes universitaires. Toutefois, comme cette transition n'a pas donné les résultats escomptés, s'agissant du niveau intellectuel des étudiants, comme les programmes universitaires tendent à insister sur la composante culture générale de la formation (et à faire de la préparation pédagogique une sorte d'appendice final) et comme un cursus plus long est synonyme d'une formation plus coûteuse, on pourrait se demander s'il ne vaudrait pas mieux maintenir la formation des enseignants au niveau du premier cycle du supérieur (dans les pays où elle n'aboutit pas encore à un diplôme universitaire), ou la ramener à ce niveau. Comme pour les autres problèmes, c'est là un point que chaque pays devra examiner soigneusement compte tenu de sa propre situation et de ses caractéristiques.

6. *Faut-il mettre l'accent sur l'enseignement en établissement ou sur le télé-enseignement ?*

L'enseignement à distance répond à plusieurs besoins : il permet d'attirer davantage d'étudiants résidant dans les zones rurales, de former davantage d'enseignants sans avoir à construire de nouveaux bâtiments, d'embaucher de nouveaux formateurs d'enseignants, etc. Cependant, on s'est souvent interrogé sur la qualité de ce type de formation et sur son efficacité, étant donné la faiblesse du bagage intellectuel des candidats à la profession d'enseignant et le peu de fiabilité de nombre de programmes de télé-enseignement. Avant de prendre une décision, chaque pays devrait procéder à une évaluation de ses programmes actuels de formation à distance des maîtres et en comparer l'efficacité et le coût avec les programmes de formation en établissement. Il faudrait aussi que les pays s'attachent à réaliser des programmes de télé-enseignement de bonne qualité.

7. *Les programmes de formation des maîtres doivent-ils être axés sur la préparation à penser ou à agir ?*

La plupart des programmes de formation des maîtres insistent davantage sur l'action que sur la pensée, l'idée étant que c'est ce dont des praticiens ont besoin. Toutefois, comme on l'a décrit ci-dessus, l'accent ainsi mis sur l'action a été synonyme non pas d'une formation plus pratique, mais d'une insistance sur ce que les enseignants « devront faire » quand ils se retrouveront en classe une fois leur diplôme obtenu. On observe toutefois depuis quelque temps une tendance à mettre l'accent sur la pensée dans les programmes de formation des maîtres, étant donné que les enseignants sont maintenant appelés à être les facilitateurs de l'apprentissage plutôt que les transmetteurs du savoir, et que la seule façon de faciliter l'apprentissage est de savoir créer des situations d'apprentissage qui permettent aux enfants de développer leurs connaissances et leurs compétences. Comme dans le cas des conflits précédemment étudiés, il en ressort que la bonne solution consiste à trouver l'équilibre entre préparer à penser et préparer à faire, compte tenu des caractéristiques des futurs enseignants d'une région.

ENGAGER LE DIALOGUE AVEC LES ENSEIGNANTS
ET D'AUTRES PARTIES SUR LES MOYENS D'AIDER LES ENSEIGNANTS
À CONSERVER UN BON NIVEAU PROFESSIONNEL

La formation en cours d'emploi doit être considérée comme un élément nécessaire à l'évolution de la carrière d'un enseignant. Par conséquent, elle devrait faire partie d'un système intégré de qualité, fondé sur l'établissement scolaire, sensible aux besoins des maîtres et mettant l'accent sur la pratique.

La formation devrait partir de l'idée que les enseignants ne sont pas des tables rases et qu'ils ne peuvent modifier leur savoir, leurs compétences et leurs comportements du jour au lendemain. Le changement se fait plus facilement si l'occasion est donnée d'en comprendre la nature et la nécessité, de faire la synthèse des nouveaux concepts, des compétences nouvelles avec le savoir et l'expérience précédents, d'en parler avec d'autres, d'appliquer les nouvelles méthodes et de réfléchir sur les fruits de cette pratique.

Le recyclage peut recourir au dialogue pour aider les systèmes éducatifs à se renouveler. Ce type d'apprentissage s'inspirera d'une pédagogie qui aide les enseignants à poser les bonnes questions plutôt que d'essayer de leur donner toutes les réponses. Cette méthode peut être étendue à chaque établissement et groupe d'établissements de façon à amener les enseignants à réfléchir et à partager leurs idées face aux nouveaux défis que posent les objectifs de la réforme. Cette conception de la formation exige des formateurs qu'ils aient une bonne base, tant en ce qui concerne le contenu que les savoir-faire. Toutes sortes de matériels — sur supports imprimés ou autres — de nature à faciliter les débats au sein des établissements ou l'étude personnelle sont aussi essentiels de ce point de vue.

Ce type de formation favorisera la réorganisation des activités à l'intérieur des établissements, aidera les écoles à tirer profit de l'expérience acquise, à examiner leur situation et à formuler leurs propres plans d'amélioration. C'est à ce stade supérieur du développement du système éducatif que les facilités offertes au développement des enseignants et des communautés pourront porter plus manifestement leurs fruits. Quand des groupes locaux d'enseignants, de parents et d'élèves pourront se rassembler pour déterminer leurs points forts et leurs points faibles, élaborer une conception et des valeurs communes, fixer des priorités, mettre au point des stratégies de changement et déterminer les structures, actions et compétences nécessaires à la réalisation de leurs projets, les réformes de l'éducation auront véritablement atteint les établissements qu'elles cherchent si ardemment à faire évoluer.

Conclusion

Il y a probablement de très bonnes raisons qui expliquent pourquoi les débats actuels sur les réformes de l'enseignement accordent moins d'attention aux maîtres que les débats d'autrefois sur le changement de l'éducation. Maintenant qu'a été abandonnée la conception naïve qui espérait obtenir rapidement des solutions aux problèmes des systèmes d'éducation en améliorant la sélection et la formation des

maîtres, le silence actuel caractérise une période de désillusion ; il est dorénavant clair que la relation entre le recrutement, la formation et les pratiques pédagogiques, d'une part, et les résultats des élèves, d'autre part, est bien plus complexe qu'on ne le pensait d'abord. Les résultats mitigés des recherches sur cette relation font apparaître combien ces liens complexes nous échappent encore.

Mais vouloir répondre à son ignorance et à sa désillusion en écartant les enseignants des initiatives d'amélioration des systèmes éducatifs, c'est tout aussi naïf que de mettre tous ses espoirs, comme naguère, dans la formation des enseignants. Peut-être n'y a-t-il pas une relation simple entre former les maîtres et aider les élèves à apprendre car, entre autres raisons, il n'est pas certain que les programmes de formation des maîtres sachent ce qui est le plus efficace pour chaque élève. Toutefois, les enseignants réfléchis feront la différence en créant des environnements qui aident les élèves à apprendre. Les maîtres peuvent devenir plus efficaces s'ils comprennent que le changement est nécessaire et s'ils reçoivent un soutien approprié dans leurs efforts d'amélioration.

Si l'on se refuse à mettre les enseignants au centre du débat sur la réforme de l'éducation, il n'y a pas d'autre solution que de confier au hasard le soin de donner des maîtres réfléchis, en abandonnant tout effort systématique.

C'est seulement en admettant que les enseignants sont aussi des apprenants, et que leur motivation et leur énergie sont des composantes essentielles de tout effort destiné à changer les conditions d'apprentissage des élèves que le potentiel que représentent 60 millions de personnes pourra être mis au service des nobles aspirations à l'origine de la vague de réformes éducatives qui parcourt la planète à l'aube du XXI^e siècle.

Notes

1. En 1990, on comptait 51 millions d'enseignants à tous les niveaux dans le monde. Nous avons fait une projection pour 1996 en nous servant du taux de croissance du nombre d'enseignants aux différents niveaux pour 1980-1990 (UNESCO, 1993).
2. Pour une analyse plus précise des limites des enquêtes nationales sur les rendements scolaires, voir Reimers, 1992, et Warwick et Reimers, 1995.
3. Pour être plus exact, il faudrait en conclure que, dans certaines études, les caractéristiques, les pratiques et le niveau d'études des enseignants, tels qu'ils sont mesurés dans la fourchette de variation des échantillons étudiés, n'ont aucun retentissement sur les différences de rendement scolaire (qui ne traduisent pas toujours les connaissances acquises par les élèves), telles qu'elles ont été mesurées dans certaines matières, et qui insistent essentiellement sur la maîtrise des contenus. On notera aussi, même quand ces facteurs sont mesurés et vérifiés dans les analyses, le rôle d'autres facteurs scolaires (effectifs de la classe, ressources de l'établissement, état nutritionnel des enfants, apprentissage préalable à l'école ou à la maison, etc.) dans les pays étudiés. Il se peut que des enseignants soient désarmés face à des classes surpeuplées, des enfants pauvres et mal nourris, etc. Nous ne savons pas grand-chose de ces interactions, ni des effets de seuil qui sont à leur origine.
4. Même si des techniques nouvelles sont adoptées pour augmenter le plus possible les

possibilités d'apprentissage (manuels de l'élève, renforcement de l'interaction entre élèves, moyens informatiques ou autres moyens pour améliorer le travail individuel ou le travail en groupe), elles exigent aussi, pour être convenablement utilisées, que des modifications soient apportées aux comportements et aux rôles des enseignants.

5. Sauf mention contraire, cette section s'appuie sur les données qui figurent dans UNESCO, 1993, et UNESCO, 1992.
6. Les données sur le PNB par habitant sont tirées de Banque mondiale, 1995*b* ; les données sur les traitements des enseignants proviennent de Lockheed et Verspoor, 1991.
7. Au Paraguay, 7 % seulement de la population parlent l'espagnol, 37 % parlent le guarani et 50 % parlent à la fois l'espagnol et le guarani. Un effort récemment entrepris pour mettre en œuvre un programme d'enseignement bilingue, qui prévoyait de donner aux enfants parlant le guarani un enseignement dans cette langue, s'est heurté à un sérieux obstacle du fait de la pénurie d'enseignants qualifiés pour enseigner en cette langue et capables de comprendre les méthodes de l'éducation bilingue.
8. Pour une étude plus approfondie sur le dialogue et la participation comme auxiliaires de l'apprentissage dans les ministères de l'éducation, voir Reimers, McGinn et Wild, 1995.

Références

- Anderson, L. 1991. *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris, UNESCO-IIEP. (Principes de la planification de l'éducation, n° 39.)
- Banque mondiale. Département de l'éducation et de la politique sociale. 1995*a*. *Priorités et stratégies pour l'éducation*. Washington, D.C.
- . 1995*b*. *Rapport sur le développement dans le monde 1995 : le monde du travail dans une économie sans frontières*. Washington, D.C.
- Castro, E. 1991. *La formación docente en América Latina : desafío que requiere respuesta* [La formation pédagogique en Amérique latine : un défi à relever]. Santiago, UNESCO/OREALC.
- Secrétariat des pays du Commonwealth (Royaume-Uni). *Alternatives in initial teacher training* [Solutions de rechange en formation initiale des enseignants]. Londres. (Colloque pour l'Asie du Sud. Colombo, Sri Lanka, 23-28 avril 1992.)
- Davini, M. C. 1995. *La formación docente en cuestión : política y pedagogía* [La formation pédagogique en question : politique et pédagogie]. Buenos Aires, Paidós.
- Elley, W. 1992. *How in the world do students read ? IEA study of reading literacy* [Comment diable les élèves lisent-ils ? Étude de l'IEA sur la capacité de lire]. Newark, Association internationale pour la lecture. (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.)
- Evans, H. 1989. *Teachers and their preparation in the Western Caribbean and in the Bahamas* [Les enseignants et leur formation dans les Antilles occidentales et aux Bahamas]. (Communication faite à la Consultation des Caraïbes sur l'éducation pour tous. Kingston, Jamaïque, 22-24 novembre 1989.)
- Farrell, J ; Oliveira, J. (dir. publ.). 1993. *Teachers in developing countries : improving effectiveness and managing costs* [Les enseignants dans les pays en développement : améliorer l'efficacité et les coûts de gestion]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Série Documents de séminaire IDE.)
- Fuller, B. ; Clarke, P. 1994. « Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy » [Augmenter les effectifs sco-

- lares tout en ignorant la culture ? Conditions locales et influence des outils, règles et pédagogie de la salle de classe]. *Review of educational research* (Washington, D.C.), vol. 64, n° 1, p. 119-157.
- Gysling, J. 1991. *Características de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía al Instituto Pedagógico 1960-1990* [Caractéristiques des étudiants qui entrent à l'Institut pédagogique, 1960-1990]. Santiago, OREALC.
- Liston, P. ; Zeichner, K. 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* [Formation des enseignants et conditions sociales de la scolarisation]. Madrid, Morata.
- Lockheed, M. ; Verspoor, A. et al. 1991. *Improving primary education in developing countries* [Améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement]. New York, Oxford University Press.
- Longo, T. M. 1993. *Politiques d'ajustement structurel et professionnalité des enseignants*. Paris, UNESCO.
- Ovelar de Duarte, B. et al. 1995. *Informe para discusión del Grupo de Diálogo Estratégico : formación docente* [Rapport soumis au Grupo de Diálogo Estratégico : la formation des maîtres]. Asunción.
- Reimers, F. 1992. « Knowing the limits of what we know » [Connaître les limites de nos connaissances]. *The forum for advancing basic education and literacy* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 1, octobre, p. 7.
- Reimers, F. ; McGinn, N. ; Wild, K. 1995. *Confronting future challenges : educational information, research and decision-making* [Affronter les défis de l'avenir : information, recherches pédagogiques et prise de décisions en matière d'éducation]. Paris, UNESCO. (Études d'éducation comparée du BIE.)
- Schiefelbein, E. 1995. « Diez dilemas en las políticas de formación de maestros y las estrategias de inserción profesionales » [Dix dilemmes des politiques de formation des maîtres et des stratégies d'insertion professionnelle]. (Communication présentée au Comité de Expertos sobre políticas de formación de profesores mis en place par l'UNESCO et l'Office of International Education. Santiago, Chili, 24-26 juillet 1995.)
- ; Farrell, J. 1982. *Eight years of their lives* [Huit années de leurs vies]. Ottawa, CRDI.
- ; Tedesco, J. C. 1995. *Una nueva oportunidad : el rol de la educación en el desarrollo de América Latina* [Une chance nouvelle : le rôle de l'éducation dans le développement de l'Amérique latine]. Santiago, Santillana.
- Silva, D. 1995. *La formación de maestros en América Latina* [La formation des maîtres en Amérique latine]. (Communication à l'Instituto Superior de Educación en Administración [EDAN], Asunción, Paraguay, 7 septembre 1995.)
- Subirats, J. ; Nogales, I. 1989. *Maestros, escuelas, crisis educativa : condiciones del trabajo docente en Bolivia* [Instituteurs, écoles, crise de l'enseignement : les conditions de travail des enseignants en Bolivie]. Santiago, UNESCO/OREALC.
- Tatto, M. ; Nielsen, D. ; Cummings, W. 1991. *Comparing the effect and costs of different approaches for educating primary school teachers : the case of Sri Lanka* [Comparaison des effets et des coûts de diverses approches pour l'éducation des maîtres du primaire : le cas de Sri Lanka]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University. (BRIDGES Project.)
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo* [Le nouveau pacte éducatif]. Madrid, Anaya.
- Tovar, T. 1989. *Ser maestro : condiciones del trabajo docente en el Perú* [Être instituteur : conditions de travail des enseignants au Pérou]. Santiago, OREALC/UNESCO.

- UNESCO. 1992. *Notes statistiques : enquête spéciale sur l'enseignement primaire*. Paris. (Document STE-7.)
- . 1993. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris.
- . 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)
- Velez, E. ; Schiefelbein, E.; Valenzuela, J. 1993. *Factors affecting achievement in primary education* [Facteurs qui influencent les résultats dans l'enseignement primaire]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Human Resources Development and Operations Policy Working Papers.)
- Villegas-Reimers, E. 1994. « La reforma educativa venezolana de 1980 : una evaluación de su impacto en la educación de maestros en relación a los nuevos programas de educación básica » [La réforme de l'éducation de 1980 au Venezuela : évaluation de son impact sur la formation des enseignants en relation avec les nouveaux programmes d'éducation de base.] *Revista Paraguaya de sociología* (Asunción), vol. 89, p. 225-234.
- Warwick, D. ; Reimers, F. 1995. *Hope or despair? Learning in Pakistan's primary schools* [Espoir ou désespoir ? L'apprentissage dans les écoles primaires du Pakistan]. Westport, Praeger.
- ; McGinn, N. 1992. « The implementation of educational innovations : lessons from Pakistan » [La mise en œuvre des innovations pédagogiques : leçons du Pakistan]. *International journal of educational development* (Terrytown), vol. 12, n° 4, p. 297-307.

STAGE PÉDAGOGIQUE ET SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS EN ANDALOUSIE

Ángel Pérez Gómez

Le stage pédagogique comme domaine de recherche

Le présent article¹ résume un vaste travail de recherche mené en Andalousie (Espagne) de 1991 à 1995, avec le double objectif de déterminer les caractéristiques des stages pédagogiques effectués par les élèves de tous les établissements supérieurs de formation d'enseignants de la région, et leur incidence sur l'évolution de la doctrine et des pratiques des futurs enseignants. Il reprend en particulier les conclusions de huit études de cas de stagiaires réalisées en vue de connaître et de comprendre l'évolution de leurs conceptions de la pratique pédagogique et les facteurs qui influent sur le processus de leur socialisation.

Il ne fait de doute pour personne que l'un des problèmes les plus sérieux qui se

Ángel Pérez Gómez (Espagne)

Licencié en philosophie et en sciences de l'éducation, de l'Université de Salamanque, docteur en pédagogie de l'Universidad Complutense de Madrid, il occupe aujourd'hui la chaire de didactique de l'Université de Málaga. Ses derniers travaux de recherche portent sur l'évolution des conceptions pédagogiques des enseignants, l'évaluation de l'enseignement général de base et de la formation initiale des enseignants. Il collabore actuellement au projet sur la Gestion aux fins du développement organisationnel et humain subventionné par l'Union européenne. Parmi les plus récentes des publications auxquelles il a collaboré figurent : *Comprender y transformar la enseñanza* [Comprendre et changer l'enseignement, 1993] ; *An evaluation of educational reform experiences in Spain : the Andalusian case* [Bilan des expériences de réforme de l'enseignement menées en Espagne : le cas de l'Andalousie] (1994) ; et *Evaluación de un proceso de innovación educativa* [Bilan d'un processus d'innovation éducative] (1994).

posent en pédagogie a trait aux relations complexes et toujours indéterminées entre la théorie et la pratique. Au niveau de l'individu comme à celui de la collectivité, pour l'élève comme pour l'enseignant, le véritable but de l'acte éducatif est la construction de la pensée pratique, qui oriente et régit l'interprétation de la réalité et les modes d'intervention sur celle-ci. Ce processus ne peut être considéré comme comparable à celui qui conduit à l'élaboration de connaissances théoriques ou comme pouvant se réduire purement et simplement à leur assimilation et à leur application directes. Par ailleurs, les spécialistes s'accordent généralement à penser que le caractère éphémère des connaissances théoriques acquises dans le primaire comme dans le supérieur découle, entre autres, de leur piètre contribution à la formation de la pensée pratique.

Surmonter, à l'école ou à l'université, la dichotomie entre la théorie et la pratique passe par le développement d'un *apprentissage ayant du sens*, la reconstruction de la *connaissance empirique* de l'élève en confrontant — en soumettant à un *conflit cognitif* — les schémas empiriques acquis dans le cadre du vécu quotidien et le savoir officiel apporté sous forme organisée et systématique par l'institution scolaire. De même, la formation de l'enseignant, de sa doctrine et de sa conduite implique le développement efficace, complexe et enrichissant des processus d'interaction entre théorie et pratique. Il est évident qu'il ne suffit pas, pour appréhender les idées et le comportement de l'enseignant, de repérer les processus formels et les stratégies de traitement de l'information ou de prise de décisions. Il faut pénétrer dans le réseau idéologique de théories et de croyances, la plupart du temps implicites, qui déterminent la façon dont l'enseignant donne un sens à son univers en général et à sa pratique professionnelle en particulier.

Il est évident, à cet égard, que l'enseignant actuel ou futur développe, préalablement ou parallèlement à sa formation ou à son activité professionnelle, un ensemble, peut-être peu exprimé ou entièrement implicite, mais puissant et bien enraciné, de théories, de croyances, de postulats et de valeurs sur la nature du travail d'éducation et sur ses relations avec la culture et la politique de la société. Ce type de *savoir pédagogique ordinaire* ou *folklorique*, comme le nomment certains, se fonde sur l'imitation et sur les us et coutumes de la profession : il relie le parcours personnel de l'enseignant et les caractéristiques de la tradition professionnelle, en laissant peu de place à la critique, à la discussion ou à l'analyse rationnelle de ses sources et de ses conséquences. Aussi peut-on y voir une connaissance imprégnée par la tradition et tournée vers le maintien et la reproduction du *statu quo* en éducation.

Comment concevoir la formation professionnelle des enseignants pour qu'elle favorise la reconstruction de ce savoir ordinaire et qu'elle stimule l'élaboration d'une approche conceptuelle de la pédagogie capable d'interpréter la réalité dans sa diversité et sa complexité, et d'orienter rationnellement la pratique ? Comment en finir avec l'omniprésent dilemme « académisme ou socialisation » dans la formation du futur enseignant (Morine-Dershimer, 1989 ; Feiman-Nemser, 1989 ; Pérez Gómez, 1992)² ?

L'orientation à suivre nous est donnée par un principe de base : celui du déve-

loppement chez l'enseignant de la capacité de comprendre les situations complexes dans lesquelles se déroulent les processus d'enseignement-apprentissage et de peser sur elles. Comme l'a écrit Elliott :

La pratique s'appuyant sur des interprétations globales de situations particulières, il est impossible de l'améliorer si l'on n'améliore pas ces interprétations. Du reste, celles-ci ne sont pas « objectives », en ce sens qu'elles ne sont pas affranchies des déformations et des préjugés de la culture quotidienne. Dans la perspective de la science concrète, les déformations sont une condition de la compréhension des situations, car toutes les interprétations s'inscrivent dans une culture concrète, des systèmes de croyances et de valeurs conditionnés par des problèmes concrets (1991, p. 6).

C'est non pas en ignorant ou en éliminant les déformations propres aux différentes interprétations que l'on développera et perfectionnera la compréhension des situations éducatives, mais en les modifiant par la confrontation démocratique d'opinions, de certitudes et d'interprétations réfléchies.

Il semble évident, par conséquent, que la composante pratique du programme de formation de l'enseignant est commandée par la nature même de l'acte d'enseigner, qui est empirique et pratique, par la nécessité de former la pensée pratique. La difficulté surgit au moment de définir le sens et les caractéristiques des processus d'initiation à la pratique. En appeler à la pratique peut être un simple procédé rhétorique, un parapluie recouvrant des positions fort diverses, voire contradictoires. Il faut donc insister à la fois sur le caractère indispensable de la pratique dans la formation des enseignants, et sur le risque que présente son énorme pouvoir socialisateur.

Ainsi, même si l'on considère que la formation théorique et pratique des enseignants doit avoir lieu à l'école, dans l'environnement où se créent et se transforment les valeurs et les méthodes pédagogiques, on ne peut oublier — comme le rappellent Beyer (1988), Munro (1989), Hoy (1990), Staton (1992), Smith (1992), MacDonald (1984), Elliott (1981) et Zeichner (1993) — le risque de succomber à la puissante influence socialisatrice de l'institution scolaire. Comme l'ont montré ces différents travaux, le développement indistinct et peu élaboré des stages comme simples procédés d'insertion des futurs enseignants dans le cadre et la culture de l'école a trop souvent produit une socialisation rapide et prématurée autour de façons indésirables et obsolètes de travailler et de concevoir l'action éducative. Cela s'explique par l'inertie des institutions, qui reproduisent et perpétuent des stratégies pédagogiques conformes aux attentes sociales, professionnelles et institutionnelles de l'école, ainsi que par le désir logique de l'étudiant ou de l'enseignant novice de réussir et d'être accepté par ses pairs. Par conséquent, la pratique encourage par elle-même la tendance, compréhensible, à imiter et à reproduire le comportement social et professionnel apparemment majoritaire et couronné de succès dans le milieu social de la classe et de l'école.

De ce fait, les stages eux-mêmes et la façon dont ils se déroulent habituellement ne jouent pas le rôle d'un espace d'expérimentation et de réflexion, mais celui

d'une instance de reproduction imposant une certaine vision de l'école et de l'enseignement au détriment d'autres conceptions. Il apparaît que, en l'absence de tout regard critique, l'immersion du futur enseignant dans le climat professionnel de l'école permet le développement et la multiplication de pratiques uniformes, routinières et stéréotypées, exigées en quelque sorte par le maintien et la reproduction du *statu quo*. Sans le soutien conceptuel et théorique d'une recherche systématique rigoureuse, le processus de socialisation de l'enseignant dans le cadre du stage reproduit facilement les défauts, les préjugés, les mythes et les obstacles épistémologiques accumulés par la tradition empirique. Il y a peu d'exceptions à cette règle (Tabachnik et Zeichner, 1984) lorsque le stage est conçu et mis en œuvre comme un simple moyen d'immersion physique des futurs enseignants dans le milieu culturel de la classe et de l'école. La meilleure façon de provoquer la reconstruction de la pensée pédagogique de ces futurs enseignants est non pas la pratique en soi, mais une conception de l'intervention éducative comme expérimentation réfléchie, sensible aux caractéristiques de chaque contexte et tournée vers la concrétisation des valeurs de l'éducation (Zeichner, 1987, Clandinin et Connelly, 1986).

Chercher à reconstruire la pensée pédagogique ordinaire passe nécessairement par un processus de démantèlement des schémas de pensée et d'action renforcés de façon empirique sans être soumis à critique. Autrement dit, il faut éliminer les obstacles épistémologiques que l'idéologie pédagogique dominante, la pratique socialisatrice de l'école ont instillés dans la pensée, les sentiments, les actes des futurs enseignants, et qui ont fini par former, de façon plus ou moins tacite et consciente, leur approche conceptuelle de la pratique pédagogique, ainsi que l'ensemble de leurs théories et croyances implicites sur le savoir, l'élève, l'école, la société, l'éducation.

Or, comme l'affirment Connelly et Clandinin (1988), mais aussi Schön (1983, 1987), le problème se définit mieux si l'on considère que les stages sont également régis par des doctrines bien ou mal structurées, plus ou moins explicites et conscientes, mais qui, en tout état de cause, interprètent théoriquement la réalité sociale et éducative. Ainsi, la formation de la pensée pratique doit se poser en termes de mise en parallèle de théories implicites, individuelles, généralement déstructurées, et de théories officielles, développées par le débat, les différences d'opinion, la réflexion et la confrontation expérimentale avec le réel (Griffiths et Tann, 1992). En d'autres termes, les théories individuelles tacites qui composent la doctrine pédagogique du futur enseignant subissent un processus de transformation au contact de théories officielles et d'échanges d'expériences relatives aux problèmes réellement rencontrés dans la classe et dans l'école.

C'est dans ce cadre théorique qu'a été menée la recherche dont les conclusions principales sont présentées ci-après. Cette étude, qui portait sur les stages de formation des enseignants en Andalousie, visait à connaître l'influence réelle des programmes de stage sur les conceptions pédagogiques et sur les centres d'intérêt, les attitudes et les comportements en classe des élèves-maîtres des huit écoles normales ou facultés d'éducation de la communauté andalouse où sont formés des instituteurs.

Les objectifs de la recherche sur les stages pédagogiques en Andalousie

Conformément aux objectifs généraux de cette recherche, huit études de cas (une par province) ont été réalisées avec les buts suivants :

- Décrire les caractéristiques du stage pédagogique du point de vue du stagiaire et des intervenants concernés par sa planification et son déroulement.
- Déceler et analyser les facteurs qui ont influé sur le processus de socialisation des stagiaires. On cherchait à comprendre ainsi le processus complexe de socialisation des futurs enseignants en identifiant les éléments personnels, sociaux, institutionnels, matériels ou théoriques ayant le plus grand impact sur la formation de leur pensée pratique.
- Analyser la signification et les effets du stage pédagogique pour les futurs enseignants. Les conséquences de ce stage sur le lien entre théorie et pratique dans les programmes de formation des enseignants constitueront l'un de nos principaux axes.
- Définir et exposer les caractéristiques de l'évolution de l'étudiant durant son stage, tant sur le plan de la pensée pratique que sur celui de l'action en classe : comportement, attitudes, motivation, convictions, théories explicites et implicites, etc.

Les huit études de cas correspondent aux huit provinces andalouses proposant des programmes de formation d'instituteurs. Un ou une stagiaire a été suivi durant son stage : celui-ci pouvant s'échelonner sur une, deux ou trois années scolaires, les études de cas s'y sont conformées. On s'est efforcé de couvrir le maximum de matières, afin de déceler non seulement les possibles influences liées à la conception du programme de stages appliqué par chaque établissement, mais aussi celles qui peuvent résulter de la façon de se représenter la profession enseignante découlant du programme de formation propre à chaque matière.

Le contexte des différents cas est aussi variable que la réalité scolaire andalouse en ce qui concerne l'organisation des conseils d'enseignants, leurs relations, l'intégration du projet éducatif et la qualité de l'enseignement. À l'exception d'un seul, les établissements relevaient du secteur public et desservaient un milieu socio-culturel moyennement ou peu favorisé. Ils peuvent être considérés comme représentatifs de l'éventail des niveaux scolaires et culturels des établissements andalous. Trois se trouvent dans des quartiers pauvres³, un seul dans un milieu riche et les autres dans des zones de niveau moyen.

Les facteurs de socialisation durant la période de stage

Des facteurs nombreux et divers, selon les cas, ont joué un rôle très significatif dans l'assimilation par les stagiaires de la culture de la profession enseignante. Cependant, l'analyse de chaque étude permet d'en identifier certains comme parti-

culièrement déterminants et constants, même s'ils diffèrent en intensité et en ordre de priorité, et tout en se rappelant que leur mode d'action varie :

- La pression de la culture de l'école et de la classe, à laquelle les stagiaires doivent s'adapter s'ils veulent réussir à « survivre » pendant cette période de formation.
- La fonction d'évaluation des acquis théoriques et professionnels remplie par le stage dans le programme de formation de l'enseignant.
- Le sentiment personnel d'insécurité lié au fait d'être plongé dans un milieu étranger et complexe, et la crainte de ne pas être respecté comme enseignant ou d'être assimilé aux élèves.
- L'absence de références théoriques et pratiques suffisamment riches et diversifiées qui permettraient au stagiaire de juger ce qu'il observe et ce qu'il vit.

Ainsi, il semble que tout l'édifice construit autour du stage mène à la reproduction des comportements et des modes d'enseignement dominants sur le terrain où l'étudiant est placé. Qu'en est-il si l'on analyse plus en détail chacun de ces facteurs ?

La culture scolaire

Les stagiaires qui commencent à travailler dans une classe sont comme des éléments étrangers qui pénètrent dans une microculture aux lois et au climat bien établis. S'ils veulent être acceptés, ils doivent donc se plier aux règles du jeu habituelles et sanctionnées par la tradition, qu'ils n'ont pas contribué à définir. Ils doivent s'adapter aux modes de relation, au rythme et à la dynamique pédagogique de la classe, au style de l'instituteur ou de l'institutrice responsable, de sorte que leur arrivée ne provoque aucun conflit et un minimum d'interruption du cours habituel des choses.

La culture de l'établissement et de la classe est un puissant facteur de socialisation relayé par de nombreux agents : corps enseignant, élèves, parents, organisation de l'espace, emploi du temps, matériels didactiques et attentes de la société en général. Tous viennent renforcer la tendance à l'imitation et à la reproduction du *statu quo*, pour préserver le délicat équilibre atteint au fil de son existence par l'établissement. Il est évident, et clairement énoncé dans la majorité des cas, que l'agent le plus immédiat de ce processus de socialisation est le directeur de stage, en raison de ses liens avec le stagiaire, et parce qu'il est le véhicule et le défenseur direct des normes de conduite exigées par la culture scolaire.

La pression du milieu scolaire, de la culture institutionnelle transmise, essentiellement, par les directeurs de stage est si forte que certains stagiaires réagissent par la défensive aux suggestions d'analyse ou d'approche critique de la directrice d'études ou de la chercheuse. À cet égard, il faut signaler que plusieurs chercheuses, impliquées dans des activités de participation lors des études de cas, se sont elles-mêmes rendu compte qu'elles cédaient malgré elles aux exigences du cadre.

Un autre aspect à prendre en compte dans le domaine de la pression socialisatrice de l'environnement culturel et professionnel de l'école a trait non seulement à l'assimilation, par l'observation, du mode d'enseignement pratiqué et fréquemment imposé par le directeur de stage, mais aussi à l'acceptation des comportements

pédagogiques considérés comme légitimes par l'établissement dans son ensemble. Ces comportements routiniers se diffusent habituellement en excluant d'autres options qui sont justement les plus novatrices, parce qu'elles menacent l'équilibre reproducteur et sont vouées à l'échec sous prétexte qu'elles sont stériles, pernicieuses ou trop irréalistes.

Précarité, dépendance et sentiment d'insécurité

Autre facteur déterminant dans le processus de socialisation du futur enseignant pendant le stage : la position dépendante et précaire qu'il occupe dans un tissu complexe d'échanges sociaux face auxquels il est d'autant plus vulnérable que sa situation est aléatoire et transitoire.

L'attitude du directeur de stage, le sentiment personnel d'insécurité du stagiaire devant les élèves et les attentes des élèves eux-mêmes, qui guettent les occasions de se soustraire au déroulement normal de la classe, convergent pour inspirer et renforcer l'attitude de soumission et de dépendance qui était celle de la majorité des stagiaires que nous avons observés.

Face à cette situation d'insécurité personnelle et d'extrême dépendance vis-à-vis du directeur de stage, la plupart des futurs enseignants, nous l'avons vu, se réfugient ou trouvent une issue dans l'imitation et la reproduction des conduites qui leur paraissent inhérentes à sa pratique pédagogique, et leur semblent donner de bons résultats sur la scène humaine complexe des échanges sociaux et scolaires. Conduire la vie de la classe dans une position claire d'infériorité institutionnelle et professionnelle entraîne logiquement des attitudes et des comportements de surcompensation autoritaire.

Telle est la façon habituelle d'établir le lien de dépendance et de subordination avec le directeur de stage, favorisée et presque exigée tant par la culture scolaire que par le sentiment d'insécurité du stagiaire. Curieusement, Séville fait exception. Luis, stagiaire et spécialiste de l'éducation physique, semblait posséder des connaissances théoriques et pratiques meilleures et plus développées que celles de son directeur de stage. Comme la musique, l'éducation physique est très récemment entrée dans notre système éducatif, de sorte que les stagiaires ont généralement bénéficié d'une formation plus poussée que les directeurs de stage. Dès lors, la hiérarchisation et la forte dépendance habituelles s'instaurent plus difficilement. Le stagiaire se sent plus sûr de lui et plus expert en l'absence d'un contrôle étroit exercé par un directeur de stage spécialisé. Il peut se permettre des attitudes plus ouvertes et résolues dans l'expérimentation de solutions et de projets novateurs, et juger de leur viabilité.

L'absence d'autres options théoriques et pratiques

L'impact de l'environnement scolaire immédiat apparaît encore beaucoup plus décisif lorsque ni le cadre scolaire ni la formation universitaire préalable n'ont

offert et permis d'assimiler de façon pertinente des solutions théoriques ou pratiques, utilisables à l'occasion du stage.

La formation théorique reçue à l'université au cours des années précédentes est, en général, trop lointaine dans le temps et trop inadaptée pour fournir un cadre de référence commode, une base de connaissances et d'expériences utiles pour comprendre la réalité présente et aider à prendre des décisions. Le cloisonnement, nous l'avons dit, reste presque total pendant le stage entre la formation, la pratique et la réflexion, telles qu'elles sont encadrées par le directeur de stage. En général, ni les directeurs d'études universitaires ni les coordinateurs de stage n'assurent un suivi approprié des processus d'observation, de recherche et de réflexion des stagiaires, qui leur permettrait de reformuler en permanence leur pratique en fonction d'analyses communes des difficultés réelles et des complexités de l'environnement scolaire. L'absence d'autres solutions intéressantes, assumées de façon réfléchie, devient donc un puissant facteur de socialisation, de capitulation devant les tendances manifestes qui favorisent la reproduction des règles conventionnelles du milieu scolaire.

Par ailleurs, les directeurs et directrices de stage ne se contentent pas, en général, d'être les garants de la continuité de la culture professionnelle et institutionnelle de l'établissement scolaire en définissant ce qu'est une bonne pratique pédagogique. Il est fréquent qu'ils déprécient auprès des stagiaires aussi bien d'autres options pédagogiques que la validité même des études universitaires qu'ils jugent « théoriques ». Et l'horizon de la production de connaissances, d'habitudes et d'attitudes se referme sur lui-même, dans le cadre étroit de l'expérience reproductrice.

L'évaluation

Il ne fait aucun doute pour la plupart des chercheurs travaillant dans ce domaine, et les études de cas commentées ici l'ont mis en évidence, que la fonction d'évaluation du stage est l'un des facteurs qui influent le plus fortement sur le processus de socialisation des futurs enseignants. Si l'influence du milieu scolaire, avec sa culture institutionnelle et professionnelle, si la pensée et les actes du directeur de stage peuvent modeler avec tant de force les façons de sentir, de penser et d'agir du stagiaire, c'est en partie parce qu'ils sont juges et censeurs de la qualité de l'apprentissage effectué.

Nous l'avons vu, les futurs enseignants se préoccupent en priorité d'établir avec leur directeur de stage des relations de proximité pour adopter la dynamique de la classe et de l'établissement, ne pas créer de problèmes ni menacer le *statu quo*, parce qu'ils passeront ainsi avec succès le test que représente leur stage dans leur formation d'enseignant.

Fonction socialisatrice du directeur de stage et fonction bureaucratique du directeur d'études

Si le caractère socialisateur de l'influence exercée par le directeur de stage sur le stagiaire ne peut être mis en doute, les liens qui s'établissent entre eux sont toutefois très différents et se traduisent par des orientations diverses en fonction de la person-

nalité de chacun, de sa façon d'appréhender le sens du stage et de l'acceptation mutuelle de leurs rôles respectifs. On peut affirmer que, dans la majorité des cas, comme nous l'avons vu, le directeur (ou la directrice) de stage a contribué à donner au processus de socialisation une orientation conservatrice. Néanmoins, le stagiaire l'a perçu très différemment selon le type de relation établi.

Tous ces aspects viennent confirmer une fois de plus le caractère faiblement éducatif de la relation entre directeur (ou directrice) de stage et stagiaire. On constate une importante et puissante influence socialisatrice correspondant à la culture scolaire dans laquelle elle s'insère, mais aucune étude de cas n'a mis en évidence une relation éducative où le directeur de stage assumerait de façon systématique une mission de médiation réfléchie, stimulant l'analyse et la comparaison par le stagiaire des influences et des tendances qui lui sont présentées comme des éléments naturels et constitutifs du métier d'enseignant. La relation favorise nettement la reproduction de modes d'action générés par la culture scolaire, et répétée traditionnellement et routinièrement d'année en année et d'école en école. Si l'on considère les stages comme un outil de formation, ce n'est pas parce qu'ils incitent à singer des comportements conventionnels, mais parce qu'ils donnent la possibilité de connaître, de comparer, de mettre en question, de réfléchir et de choisir. Il faut hélas conclure au vu de ces études de cas que les stages et, en particulier, l'attitude des directeurs de stage vont très rarement au-delà de la socialisation tant ils ont peine à susciter la confrontation éducative de la réflexion partagée et de l'expérimentation novatrice.

Il est possible que, dans la conception théorique du stage ainsi que du sens et du rôle de l'intervention des différents acteurs, la fonction du directeur (de la directrice) d'études apporte ou doit apporter cette dimension de distanciation critique et de médiation réfléchie qui compense les puissants effets socialisateurs du milieu scolaire. Or, cette fonction n'est apparue nettement dans aucun des cas étudiés. Ni le contenu théorique des disciplines étudiées auparavant ou parallèlement ni l'intervention directe et systématique du directeur (de la directrice) d'études n'ont fourni, avec les outils conceptuels nécessaires, des occasions d'analyser la valeur éducative du stage, ou le cadre d'une réflexion individuelle ou commune qui contrebalance l'inertie de la dynamique institutionnelle. Dans la majorité des cas, son intervention n'a pas été pertinente à cet égard : elle s'est limitée à rappeler et à exiger l'application des conditions administratives du stage en vue de l'évaluation finale. Que cela tienne à des déceptions antérieures, à l'absence de toute considération pour la valeur éducative du stage ou au peu de poids que les universités confèrent généralement et par habitude aux stages, le fait est que l'influence du directeur d'études ne parvient pas à contrecarrer le puissant impact socialisateur de l'expérience. Son apport est en général soit indifférent, soit bureaucratique, soit de nature à renforcer le sens de l'expérience socialisatrice du stage.

La confrontation de la réflexion à la pratique oblige à mener un travail d'enquête pour déterminer les effets de l'expérience sur la pensée, les sentiments et les comportements des stagiaires en favorisant, lors des séances individuelles ou en groupe avec le directeur de stage, l'expression du vécu et des différences, l'analyse

de leurs répercussions et l'initiation à d'autres pratiques pédagogiques que celles rencontrées par le stagiaire dans l'espace physique réduit de l'établissement scolaire où il se trouve. Le rôle des séminaires comme espaces de débat, de communication, d'analyse de problèmes, d'incitations à la mise en question et de création de nouvelles options, qui est la responsabilité principale du directeur d'études, n'apparaît comme tel dans aucun des cas étudiés. Dès lors, les stages risquent fort de n'être complétés par aucun travail de recherche et tendent à se reproduire mécaniquement en perdant leur potentiel éducatif. Leur direction, comme nous l'avons vu dans d'autres rapports et comme l'ont confirmé les études de cas, se réduit à une tâche administrative routinière, dévaluée sur le plan universitaire et remplie par n'importe quel professeur désireux de compléter son nombre d'heures, indépendamment de sa formation et de ses centres d'intérêt. Ni l'administration ni l'université elle-même ne lui accordent l'importance voulue.

La signification du stage

Il est curieux de constater à quel point l'opinion des stagiaires et celle des chercheurs sur le rôle éducatif du stage peuvent diverger.

Incontestablement, la majorité des stagiaires, dans toutes les études de cas réalisées, considéraient, avec plus ou moins d'enthousiasme, leur période de stage comme la plus importante de leur formation professionnelle. Il s'agissait pour eux de leur « vraie formation », durant laquelle non seulement ils faisaient connaissance avec les caractéristiques de leur profession, ses possibilités et ses limites, mais pouvaient aussi acquérir les connaissances, les techniques, les attitudes et les comportements réellement utiles à leur futur rôle d'enseignant. Plus important encore, le stage leur permettait de vérifier s'ils étaient faits pour cette profession et si elle leur plaisait.

Cette priorité accordée au stage pédagogique ne signifie pas, de façon générale, que le stagiaire méprise et rejette la formation théorique reçue à l'université, mais relève plutôt de la réaffirmation d'une conception technique du lien entre théorie et pratique. Le stage apparaît comme l'occasion de vérifier dans les faits la valeur des principes théoriques, de compléter les connaissances déjà acquises, de combler des lacunes, ou de faire des choix et refuser une formation théorique qui semble déconnectée et stérile lorsqu'il s'agit de comprendre et de résoudre des problèmes concrets. La pratique est, en fin de compte, le banc d'essai, le creuset de la théorie. Il faut toutefois reconnaître le sentiment répandu, et encouragé par la plupart des directeurs de stage, que la théorie enseignée à l'université n'est pas directement reliée à la pratique scolaire, et reconnaître qu'il s'y mêle une nuance de dépréciation et de dévalorisation de la théorie, pas seulement mauvaise, ou insuffisante comme elle l'est actuellement, mais de la nécessité et de l'utilité mêmes de la formation théorique.

Cependant, cette perception de la primauté de la pratique sur la théorie dans la formation professionnelle du futur enseignant trouve ses limites à mesure que le stage se poursuit et que se manifestent assez clairement la routine, les répétitions et

l'ennui d'une pratique peu novatrice. La nature conventionnelle et routinière de la plupart des modes d'enseignement rencontrés par les stagiaires, comme le caractère parfois bureaucratique, administratif et évaluateur de la conception même du stage inhérent à certains programmes universitaires finissent par provoquer la lassitude lorsqu'aucune innovation n'intervient. Nous avons pu constater ainsi que les stagiaires, une fois passées la surprise initiale et l'illusion du contact avec la pratique professionnelle, commencent à exprimer la fatigue et la déception que suscite chez eux la monotonie d'un mode d'enseignement, assez fréquemment rencontré, qui se révèle fastidieux pour les élèves et pour les enseignants. Face à de telles méthodes sanctionnées par la tradition scolaire, les futurs enseignants, conscients du fait que leur situation se caractérise par la précarité et la dépendance, se sentent impuissants et renoncent au changement.

Lorsque le stage est conçu exclusivement comme la mise à l'épreuve de la théorie ou comme l'acquisition par mimétisme des méthodes, techniques et routines habituelles et conventionnelles auxquelles recourent les enseignants expérimentés pour diriger avec succès la vie de la classe, il semble logique qu'il n'ait ni plus ni moins d'intérêt que la pratique de ces enseignants. Lorsque celle-ci se limite essentiellement à des routines conventionnelles et des répétitions linéaires de comportements, la fatigue et l'ennui sont inévitables.

Mais allons un peu plus loin. Qu'est-ce qui a réellement été appris pendant le stage dans les cas étudiés ?

Selon tous les témoignages recueillis, il paraît évident que les stages pédagogiques servent à acquérir les connaissances pratiques, les techniques et les stratégies, les attitudes et les comportements qu'exige la culture scolaire dominante. Le stagiaire apprend à se mettre en rapport avec les enseignants et les élèves, à maîtriser la dynamique de la classe, à se sentir professionnel, avec les attitudes et les responsabilités propres à sa mission telle que la définissent en pratique la majorité des enseignants, et il assimile le langage du métier. Bref, il apprend et assume la fonction enseignante dominante dans notre culture scolaire. Il récupère le souvenir de la culture scolaire vécue de l'autre côté de la barrière au cours de sa vie d'élève. C'est pourquoi cette période de stage semble si facile et si efficace : le stagiaire se socialise dans la culture même où il a été plongé pendant au moins quinze ans.

Cela dit, le stage révèle toute sa faiblesse lorsqu'on en exige une contribution fondamentale à la formation de l'enseignant considéré comme un intellectuel qui étudie les caractéristiques du contexte où il doit intervenir ; lorsqu'on se propose de mettre au point des stratégies d'intervention adaptées à la réalité vécue, évaluée et reformulée en vertu d'une analyse et d'un débat permanent avec les intéressés ; lorsqu'on soutient que le futur enseignant doit savoir s'interroger sur le sens de l'éducation dans le monde contemporain et vérifier la signification de sa pratique auprès des générations futures.

On peut aller jusqu'à affirmer, sur la base des analyses faites ici, qu'à cet égard le stage constitue davantage un obstacle qu'un outil facilitant la formation des futurs enseignants. Les établissements scolaires et les directeurs de stage n'étant pas choisis en fonction de la qualité de leur pratique pédagogique, les stagiaires se socia-

lisent en général dans une culture pédagogique caractérisée par la reproduction qui induit, stimule et parfois impose l'imitation des traditions comme mode légitime d'apprentissage professionnel. L'imitation inhibe la réflexion et la chasse de l'espace de méditation et d'action du futur enseignant. Le *statu quo* est admis et les innovations dépréciées et reléguées au rang de menaces potentielles pour l'équilibre précaire atteint par la tradition institutionnelle. Aussi, lorsque nous avons demandé aux stagiaires qui s'estimaient satisfaits d'avoir tant appris durant leur stage de préciser ce qu'ils avaient effectivement découvert de vraiment nouveau par rapport à ce qu'ils avaient connu auparavant comme élèves du primaire et du secondaire, ou comme étudiants de l'éducation à l'université, ils n'ont pas su le dire.

L'autre choix : un stage provoquant la réflexion

Selon les participants aux études de cas, il faut allonger le temps consacré aux stages dans la formation des enseignants. Il semble évident que le métier de maître nécessite l'apprentissage, le développement et l'expérimentation de compétences, de techniques, d'attitudes et de comportements difficilement assimilables par simple transmission ou échange théorique. La formation d'une pensée professionnelle pratique aidant à comprendre l'environnement complexe et conflictuel de la classe, et à y intervenir, exige qu'idées, attitudes, aptitudes et conduites soient assimilées posément. Il s'agit, autrement dit, d'un processus lent et prolongé d'expérimentation, de réflexion, d'analyse, de proposition, de développement et d'évaluation dans le contexte vivant des échanges sociaux de la classe et de l'établissement scolaire.

Si l'on s'accorde sur la nécessité de prolonger la période de stage, ce point n'est ni le seul ni le principal problème posé. La plupart des intéressés ont aussi jugé indispensable une réorganisation des stages du point de vue de leur fonctionnement et de leur localisation. Il ne faut pas les réduire à une sorte d'aboutissement servant à vérifier et à expérimenter à la fin du cursus la valeur des théories inculquées. Il serait plus judicieux d'enrichir et de rendre plus productive l'interaction entre la théorie et la pratique en les alternant, de sorte que le contact avec la réalité stimule la compréhension des problèmes dans leur complexité réelle, motive la recherche théorique, la discussion et le débat, et donne leur sens aux énoncés théoriques étrangers.

Il n'est pas fréquent, toutefois, que l'on aille au-delà de la conception linéaire du passage de la théorie à la pratique, propre à l'esprit utilitaire et positiviste prépondérant dans notre environnement. L'interaction mutuellement enrichissante de la théorie et de la pratique appelle des changements substantiels des mentalités des participants comme des structures et des modes d'organisation. Il est plus facile d'adapter les programmes aux schémas habituels et routiniers affirmant la dépendance de la pratique à l'égard de la théorie ou dépréciant la valeur de celle-ci pour guider l'action.

Nous n'avons guère entendu de suggestions qui aient pénétré pleinement le sens du stage comme élément de formation des futurs enseignants. L'articulation de l'expérimentation, de l'innovation et de la réflexion, axe du processus de formation

théorique et pratique d'un professionnel autonome, n'apparaît pas dans nos études de cas comme un objet de préoccupation fondamentale. On est conscient des insuffisances actuelles, de l'absence des conditions nécessaires et du manque d'intérêt de l'administration, mais pas de la nécessité de mettre en question la façon même de travailler à l'école, pour faire place à l'interrogation, à la recherche de solutions, au vécu d'expériences culturelles ouvertes à la critique, à la participation authentique des stagiaires afin qu'ils apprennent tout en recréant la culture et son expérience. Tant qu'on ne remettra pas en cause le sens du travail éducatif accompli dans chaque établissement ou chaque lieu de stage, il sera difficile d'ouvrir la voie à un apprentissage professionnel significatif et actuel fondé sur l'expérimentation, le débat, la réflexion et la formulation de propositions nouvelles à expérimenter avant de les valider éventuellement.

On favorisera la formation des futurs enseignants en stimulant un renouvellement de la pédagogie dans le système, en encourageant et en renforçant les équipes et les écoles qui se proposent d'innover et d'expérimenter des projets éducatifs, et en concluant des accords de collaboration avec une palette d'établissements aussi large que possible du point de vue des matières enseignées, du cadre et du mode de fonctionnement, afin de trouver des moyens institutionnels de faciliter des programmes de formation pratique. Les futurs enseignants doivent connaître la réalité complexe et diversifiée des établissements, des institutions et des équipes d'enseignants qui participent à la formation des futurs citoyens. Il est donc impératif de sélectionner parmi les établissements scolaires ceux qui offrent la meilleure qualité avec le souci de la tâche éducative et des projets d'innovation intéressants, sans pour autant créer des laboratoires artificiels destinés à privilégier l'expérimentation dénaturée en évitant aux futurs enseignants le contact avec les difficultés de la réalité. Dans la même optique, il ne serait pas inutile de songer à élargir et à diversifier les espaces éducatifs où organiser les stages : écoles-ateliers et écoles environnementales ; espaces éducatifs des communes, tels que zoo, jardin botanique, centres civiques, etc. ; fermes-écoles ; centres de protection et d'orientation ; centres de prévention des toxicomanies ; services éducatifs, enfin, des hôpitaux et des ONG.

Par ailleurs, il semble manifestement ressortir des suggestions faites par les directeurs de stage et d'études et les stagiaires qu'il est nécessaire de resserrer les liens entre les établissements scolaires et les centres de formation universitaires, afin d'assurer la continuité du programme de formation des futurs enseignants et une interaction entre ses éléments théoriques et pratiques, et de faire en sorte que les différents acteurs accomplissent une tâche dont ils comprennent totalement la signification et la complexité. La collaboration est fondamentale pour améliorer la qualité, communiquer des expériences, réfléchir ensemble sur les effets des programmes et proposer leur reformulation. Les directeurs de stage doivent prendre, dans leurs établissements scolaires, une part réelle au programme universitaire de formation des enseignants ; ils doivent se sentir protagonistes d'une tâche décidée, analysée et reformulée de concert ; ils doivent être parties prenantes d'un programme de recherche orientée vers l'action et visant à améliorer la formation de futurs enseignants.

Notes

1. Article fondé sur des études de cas financées par la Direction générale de la recherche scientifique et technique (DGICYT), Projet P.B. n° 90-0813, rapport n° 8. Les chercheurs suivants ont participé aux études de cas : Carmen Rodríguez Martínez, Juan Pérez Rios, M. Dolores Díaz Noguera, M. Dolores González, M. Luisa Fernández Serrat, Marina Fuentes Guerra Soldevilla, Pilar Sepulveda Ruiz et Rocío Anguita Martínez.
2. Il est intéressant à cet égard de rappeler les résultats d'une vaste enquête réalisée à l'Université de Málaga sur un échantillon de plus de trois mille personnes venant de différents établissements universitaires et scolaires, au sujet de l'évolution des conceptions des enseignants depuis le début de leur formation universitaire jusqu'à ce qu'ils aient plus de quinze ans d'expérience professionnelle (Gimeno et Pérez, 1987; Pérez et Barquín, 1990). Paradoxalement, les conceptions les plus conservatrices de la pédagogie et les plus similaires se rencontrent à première vue aux deux extrémités de l'échantillon, c'est-à-dire chez les élèves qui commencent l'école normale et chez les enseignants ayant plus de quinze ans d'expérience. À l'inverse, les élèves qui sont en fin d'études à l'école normale et ceux qui achèvent une licence de pédagogie ont un point de vue beaucoup plus élaboré, diversifié et progressiste sur la plupart des questions étudiées (choix et organisation des contenus, méthodes et procédés d'enseignement, conception des rapports enseignant-élève, stratégies d'évaluation, problèmes de contrôle et discipline, ouverture de l'école sur le monde, potentiel éducatif de l'être humain...). Toutefois, le caractère éphémère de ces points de vue élaborés et progressistes, qui ne résistent pas aux échanges d'expérience et aux influences de la pratique des premières années de la vie professionnelle, donne à penser soit qu'il s'agit d'acquis peu ancrés et manquant de cohérence, soit qu'ils sont en tout état de cause insuffisants pour donner corps aux principes qui sont effectivement appliqués non seulement dans les déclarations théoriques, mais dans les situations complexes et conflictuelles de la classe.
3. À titre d'exemple de niveau culturel moyen ou faible, on peut citer les chiffres des enquêtes sur les parents d'élèves de l'école de Málaga : analphabètes, 15,9 % ; études primaires incomplètes, 35,8 % ; études primaires complètes, 30,5 % ; certificat d'études primaires, 9,0 % ; certificat d'études primaires supérieures, 4,3 % ; formation professionnelle, 2,7 % ; études secondaires, 1,0 % ; études supérieures, 0,8 %.

Références

- Barquín, J. 1989. *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores* [Évolution des conceptions pédagogiques des enseignants], Université de Málaga. (Thèse de doctorat.)
- Beyer, L. E. 1988. *Knowing and acting : inquiry, ideology and educational studies* [Savoir et agir : enquête, idéologie et études pédagogiques], Londres, Falmer Press.
- . 1992. « Educational studies, critical teacher preparation and the liberal arts : a view from the U.S.A. » [Études pédagogiques, formation critique des enseignants et humanités : un point de vue depuis les États-Unis d'Amérique]. *Journal of education for teaching* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 18, n° 2, p. 130-148.
- Clandinin, D. J. ; Connelly, F. M. 1986. « Rhythms in teaching : the narrative study of the teacher's personal practical knowledge of classrooms » [Rythmes de l'enseignement :

- l'étude narrative de la connaissance personnelle et pratique de la classe qu'ont les enseignants]. *Teaching and teacher education* (Tarrytown, New York), vol. 86, n° 2, p. 377-387.
- Connelly, F. M. ; Clandinin, D. J. 1988. *Teachers as curriculum planners* [Les enseignants comme concepteurs de programmes scolaires], New York, Teachers College Press.
- Elliott, J. 1991. *Three perspectives on coherence and continuity in teacher education* [Trois perspectives de la cohérence et de la continuité de la formation des enseignants]. UCET Annual Conference. Novembre.
- Feiman-Nemser, S. ; Buckmann, M. 1989. « Describing teacher education : a framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students » [Description de la formation des enseignants : cadre et exemples de conclusion d'une étude longitudinale de six étudiants]. *Elementary school journal* (Chicago, Illinois), n° 89, p. 365-377.
- Gimeno, J. ; Pérez Gómez, Á. (dir. publ.) 1987. *Comprender y transformar la enseñanza* [Comprendre et transformer l'enseignement]. Madrid, Morata.
- Griffiths, M. ; Tann, S. 1992. « Using reflective practice to link personal and public theories » [Recours à la pratique réfléchie pour relier les doctrines personnelles et officielles]. *Journal of education for teaching* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 18, n° 1, p. 13-30.
- Hoy, W. K. ; Woolfolk, A. E. 1990. « Socialization of student teachers » [Socialisation des élèves-maîtres]. *American educational research journal* (Washington, D.C.), vol. 27, n° 2, p. 279-300.
- MacDonald, B. 1984. *Teacher education and curriculum reform : some English errors* [Formation des enseignants et réforme des programmes : quelques erreurs commises en Angleterre], Norwich, Royaume-Uni, CARE, University of East Anglia (texte ronéoté).
- Morine-Dersheimer, G. 1989. « Pre-service teachers' conceptions of content and pedagogy : measuring growth in reflective pedagogical decision-making » [Conceptions initiales des enseignants en matière de contenus et de pédagogies : mesure des progrès vers des décisions pédagogiques réfléchies]. *Journal of teacher education* (Washington, D.C.), p. 40 et 46-52.
- Munro, R. 1989. *A case study of school-based innovation in secondary teacher education* [Étude de cas sur les innovations dans les stages de formation des enseignants du secondaire], Nouvelle-Zélande, Université d'Auckland. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Pérez Gómez, Á. 1992. « La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas » [Différents points de vue sur la contribution et la formation de l'enseignant(e) à la compréhension], dans Gimeno, J. ; Pérez Gómez, Á. (dir. publ.). *Comprender y transformar la enseñanza* [Comprendre et transformer l'enseignement], Madrid, Morata.
- ; Barquín, J. 1990. *Evolución del pensamiento pedagógico del profesor* [L'évolution de la pensée pédagogique du professeur]. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- ; Gimeno Sacristan, J. 1987. « El pensamiento psicopedagógico de los profesores » [Les conceptions psychopédagogiques des enseignants]. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. (Rapport de recherche.)
- . 1992. « El pensamiento pedagógico de los profesores : un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores » [Les conceptions pédagogiques des enseignants : étude empirique de l'incidence des stages d'aptitude pédagogique et de l'expérience

- professionnelle sur les conceptions des enseignants]. *Investigación en la escuela* (Séville, Espagne), octobre.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner* [Le praticien réfléchi], New York, Basic Books.
- . 1987. *Educating the reflective practitioner* [Former le praticien réfléchi], San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Smith, S. 1992. «Teachers' work and the politics of reflection» [Le travail des enseignants et la politique de la réflexion], *American educational research journal* (Washington, D.C.), vol. 29, n° 2, p. 267-300.
- Staton, A. ; Hunt, S. 1992. «Teacher socialization : review and conceptualization» [Socialisation des enseignants : analyse et conceptualisation], *Communication education* (Annandale, Virginie), vol. 41, p. 1-35.
- Tabachnik, B. ; Zeichner, K. *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* [Enjeux et pratiques d'une formation des enseignants orientée vers l'investigation], New York, Falmer Press, p. 1-22.
- Zeichner, K. 1987. «Preparing reflective teaching,» [Formation à un enseignement réfléchi], *International educational research journal* (Tarrytown, New York), vol. 11, n° 5, p. 565-576.
- . 1993. «Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education » [Conception d'une pratique réfléchie de l'enseignement et de la formation des enseignants]. Dans : Harvard, G. R. ; Hodkinson P. (dir. publ.). *Action and reflection in teacher education* [Action et réflexion dans la formation des maîtres]. Norwood, New Jersey, Ablex.

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

ENTRE PROLÉTARISATION

ET PROFESSIONNALISATION :

DEUX MODÈLES DU CHANGEMENT

Philippe Perrenoud

Le métier d'enseignant¹ se trouve à un carrefour. Devant les ambitions de plus en plus fortes des systèmes éducatifs et la complexité croissante des sociétés développées, de deux choses l'une :

- ou bien les enseignants se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit de ce que Chevallard (1991) a ironiquement nommé la « noosphère », la sphère des idées, autrement dit l'ensemble des gens qui pensent la pratique pédagogique sans l'exercer, qui conçoivent et réalisent les programmes, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignement ; c'est la voie de la « déprofessionnalisation » ou de la *prolétarisation* ;
- ou bien les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix

Philippe Perrenoud (Suisse)

Sociologue, est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Depuis 1967, ses travaux de sociologue de l'éducation ont porté notamment sur l'inégalité devant l'école, l'échec scolaire, l'évaluation, les programmes d'enseignement, les pratiques pédagogiques, les relations familles-école, l'évolution du métier d'enseignant, la formation des maîtres, les établissements scolaires et l'innovation. Il est actuellement l'un des coordinateurs d'une formation universitaire des maîtres du primaire dans le cadre des sciences de l'éducation, avec une forte articulation théorie-pratique. S'il a participé depuis 1979 à beaucoup d'ouvrages collectifs, il a signé seul de nombreux autres, dont *Stratification socioculturelle et réussite scolaire : les défaillances de l'explication causale* (1970) et le récent (1996) *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans le métier d'enseignant* (sous presse).

des stratégies pédagogiques (Tardif, 1992), capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements d'enseignement comme dans celui d'équipes pédagogiques, de véritables gens de métier organisés pour gérer leur formation continue ; c'est la voie de la *professionnalisation*.

Ces deux évolutions sont aujourd'hui possibles. Elles renvoient à des modèles différents et, dans une grande mesure, antinomiques du fonctionnement et de la modernisation des systèmes éducatifs. L'avenir n'est pas tracé, il dépendra des stratégies et des forces des acteurs en présence : gouvernements, spécialistes, institutions de formation, cadres de l'administration scolaire, associations professionnelles.

Pourquoi changer ?

Depuis des décennies, les systèmes d'éducation oscillent entre deux modèles de gestion, dont l'un paraît dominant :

Si nous regardons de près cette profession, une dialectique semblable — uniformité contre diversité culturelle — saute aux yeux. L'OCDE, par exemple, met en évidence que deux modèles d'enseignants ont été adoptés par les pays membres : *le modèle à compétence minimale et le modèle à professionnalisme ouvert*. Dans les politiques d'éducation actuelles, l'OCDE observe que la tendance l'emportant de nos jours est celle de l'idée du rôle de l'enseignant qui peut être décrit comme celui du modèle à compétence minimale. Suivant ce modèle, l'enseignement est considéré purement et simplement comme un *système de livraison*. Les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment cela doit l'être sont prises au niveau du management, au-dessus de la classe et de l'école, ce qui entraîne un programme scolaire imposé. Le travail de l'enseignant est ramené à effectuer la livraison de ce programme aussi efficacement et aussi effectivement que possible. Dans cet environnement, il est facile d'évaluer les enseignants en jugeant comment ils effectuent cette livraison, et leur formation peut être organisée de façon à remédier à leurs déficiences. Le modèle à compétence minimale requiert un entraînement initial afin d'instiller un haut niveau de connaissance du sujet et des compétences didactico-pédagogiques. INSET est utilisé régulièrement afin de remettre à jour cette connaissance et ces compétences, et aussi afin de fournir des actions correctrices et des remèdes à ceux tombant au-dessous de normes acceptables.

Le second modèle du rôle de l'enseignant, identifié par le terme de *professionnalisme ouvert*, situe l'enseignant au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Les enseignants, individuellement ou en groupe, sont responsables de l'analyse des besoins de l'école. Ils sont capables et désireux de débattre ouvertement, non seulement entre eux, mais avec les autres parties légitimement concernées, des solutions possibles ou des développements souhaités et, aussi, de prendre les décisions sur ce qu'il y a lieu de faire et comment en assurer la mise en œuvre. Les enseignants sont considérés comme des leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y réagir, enfin, d'évaluer le résultat de leurs interventions. [...]

Il est évident que ces deux modèles d'enseignants demandent des qualités quelque peu différentes des enseignants, donc des formations initiales et en cours d'emploi différentes (Vonk, 1992, p. 4-5).

La situation n'est pas stable : dans chaque société, on observe un mouvement de

balancier, sans doute parce que le métier d'enseignant se cherche. Il est trop qualifié pour qu'on encadre les maîtres comme de purs exécutants, comme des ouvriers dans un atelier, mais trop peu pour qu'on leur reconnaisse autant d'autonomie et de responsabilité qu'aux médecins. Cet état de *semi-professionnalisation* (Etzioni, 1969) pourrait conduire à une autonomie clairement circonscrite, moindre que celle des médecins, mais ouvertement revendiquée, accordée et respectée à l'intérieur de ses limites, à l'exemple des soins infirmiers. Il n'en va pas ainsi dans le domaine de l'éducation. Pourquoi ? Sans doute parce que l'enseignant joue à la fois le rôle du médecin, du personnel infirmier et de l'aide-soignant. Il n'y a pas, dans la profession, de division du travail comparable à celle qu'on trouve dans le secteur de la santé, chacun fait tout. Enseigner allie les fonctions les plus simples — garder et surveiller les élèves, confectionner et distribuer du matériel — aux plus complexes, faire apprendre ceux qui n'apprennent pas tous seuls.

UNE SEMI-PROFESSIONNALISATION AMBIGÜE

La semi-professionnalisation du métier d'enseignant est ambiguë. Faut-il considérer la relative autonomie des maîtres comme un état stable ? Comme un pallier dans l'évolution vers une professionnalisation à part entière ? Ou comme un héritage du passé, dernier rempart avant une régression vers davantage de dépendance ?

L'incertitude sur les tendances à l'œuvre tient à l'hétérogénéité de la condition des enseignants, mais plus encore à la nature même de leur travail :

1. C'est un métier artisanal (Huberman, 1990) encore largement solitaire (Gather Thurler, 1994b), peu intégré à des équipes, faiblement engagé dans une division du travail négociée entre égaux ; l'enseignant se considère volontiers, à tort ou à raison, comme « seul maître à bord », et la question de son autonomie et de sa responsabilité ne se pose pas à propos de chacun de ses gestes professionnels pour une simple raison, c'est qu'ils sont faiblement visibles au-delà du cercle des élèves, témoins moins influents que les patients d'un hôpital ou les voyageurs des transports publics.
2. Au contraire des spécialistes en soins infirmiers, des programmeurs, des techniciens, des travailleurs sociaux (autres métiers de l'entre-deux), les enseignants ne sont pas systématiquement encadrés par des professionnels plus qualifiés qu'eux d'un point de vue scientifique et technique ; l'encadrement est hiérarchique, il est assuré par des inspecteurs et chefs d'établissement en général sortis du rang, dont la formation à ces nouvelles fonctions est encore peu instituée, lorsqu'elle ne fait pas totalement défaut.
3. De ce fait et en raison de la forme scolaire elle-même, le monde de l'enseignement vit encore largement refermé sur lui-même : presque tous les responsables ont été ou sont encore enseignants, c'est souvent leur seule expérience du travail, ils n'ont guère l'habitude de la gestion des qualifications, de la problématique de l'autonomie et du contrôle dans les entreprises.
4. Chaque système scolaire régit — en l'organisant lui-même ou en la validant — la formation des futurs enseignants. On pense garantir l'orthodoxie des pratiques

par la normalisation de la formation, ce qui dispense souvent de mettre en place des procédures de sélection du personnel et de régulation des activités.

5. On ne favorise pas la mobilité des enseignants entre systèmes éducatifs nationaux (voire régionaux), ni entre le secteur privé et le secteur public dans le même pays, ce qui empêche l'émergence de normes professionnelles véritablement reconnue dans plusieurs systèmes.
6. La dispersion géographique des établissements et la diversité des conditions de travail rendent difficile la définition d'une ligne unique en matière d'autonomie : aux confins des campagnes ou des vallées de montagne, l'école est à mille lieues de l'administration centrale ; dans les banlieues déshéritées des grandes villes, elle doit faire face à des problèmes sans commune mesure avec ceux qu'elle doit gérer dans les quartiers résidentiels des mêmes cités ; l'autonomie et le contrôle sont nécessairement à géométrie variable.
7. L'emprise des collectivités locales renforce ces variations. Même si l'école est une institution nationale ou régionale, elle doit des comptes aux collectivités locales, elle s'adapte aux attentes des autorités municipales, des commissions scolaires, des parents, des employeurs du lieu.
8. L'école n'a guère de tradition interne de réflexion sur le travail, le développement des organisations, l'innovation, le rôle des cadres, la décentralisation, la gestion par projets ; ce n'est que depuis peu que ces idées, en provenance du monde des entreprises ou d'autres administrations publiques, pénètrent dans le monde scolaire.
9. Le cycle de vie des enseignants (Huberman, 1989) reste une affaire très personnelle, qui n'est pas encore l'objet d'une thématization en termes de carrière, renouveau, congés de formation, mobilité, reconversion ou promotion. Chacun gère sa vie comme il peut, l'institution ne connaît que des carrières administratives.

Ces divers facteurs ne contribuent pas à clarifier le statut du métier et son évolution possible ou probable sous l'angle de la professionnalisation. Toutefois, le devenir d'un métier n'est pas une fatalité qui échapperait à toute action humaine ; il dépend en partie des rêves et des stratégies des principaux intéressés. Ceux-ci trouvent sans doute leur compte dans l'ambiguïté du métier d'enseignant sous l'angle de l'autonomie et du contrôle. Chacun joue sur deux tableaux : selon qu'elle les arrange ou non, les enseignants revendiquent leur autonomie ou la refusent ; inversement, les autorités scolaires l'accordent, voire l'imposent, puis la dénie, au gré des dossiers et des conjonctures. C'est un jeu banal dans toutes les organisations. L'école y excelle.

EFFICACITÉ ET DÉMOCRATISATION, MÊME COMBAT ?

Pourquoi cet aimable compromis ne perdurerait-il pas quelques décennies encore ? À vrai dire, rien n'assure qu'il soit condamné : les acteurs capables de verrouiller le système sont plus nombreux et plus puissants que ceux qui voudraient un changement. On peut néanmoins penser que les sociétés développées vont perturber ces

arrangements si elles continuent à manifester à l'égard de leur système éducatif des *attentes* croissantes et sans précédent dans l'histoire. On veut aujourd'hui des écoles *efficaces*, qui ne considèrent plus l'échec comme une fatalité. Faut-il s'attendre à une mobilisation massive et surtout durable des gouvernements, des milieux politiques et des opinions publiques dans ce sens ? Il se peut que la crise économique, l'évolution géopolitique de la planète — guerres, mouvements migratoires massifs —, les problèmes écologiques ou les difficultés de la coexistence urbaine imposent d'autres priorités, et que l'école soit à nouveau « oubliée » durant quelques années, parce que, en définitive, vaille que vaille, « elle fonctionne ». Mais il se peut aussi que la pression sur les systèmes éducatifs se maintienne, se précise, et que les critiques se satisfassent de moins en moins de réponses vagues ou dilatoires aux questions posées et aux critiques formulées, par exemple, à partir du constat réitéré des difficultés d'insertion professionnelle de jeunes adultes trop peu formés ou du constat, plus inquiétant encore, d'une fraction importante — entre 10 et 20 % — des jeunes ne sachant pas vraiment lire et écrire couramment à l'issue de leur scolarité de base.

Ceux qui luttent depuis beau temps pour la démocratisation de l'enseignement peuvent à bon droit rester sceptiques : cette quête d'efficacité s'entend-elle pour le plus grand nombre ou seulement pour une élite un peu élargie ? Lorsque les classes sociales et les partis qui ont combattu la démocratisation des études soutiennent l'idée d'écoles efficaces, est-ce par volonté d'élever le niveau de formation ou simplement pour dissimuler le fait qu'on demande à l'école de faire aussi bien avec moins de ressources ? Le langage de l'efficacité, plus gestionnaire qu'humaniste, suffit-il à transformer une idée de gauche — la démocratisation de l'enseignement — en objectif apolitique, voire en credo libéral ?

Gardons-nous de simplifier : les classes dirigeantes des sociétés développées ne peuvent être qu'ambivalentes et divisées en matière de politique de l'éducation. La démocratisation de l'enseignement menace la transmission des privilèges, dans la mesure où elle accroît la concurrence scolaire au détriment des enfants issus de milieux favorisés ; elle contribue aussi à démocratiser peu à peu la société. Une partie des nantis ont donc de bonnes raisons de la combattre et de dénoncer « l'égalitarisme », « la baisse du niveau », etc. Ces logiques de perpétuation d'une position familiale et de reproduction d'un ordre social (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Berthelot, 1983) n'ont nullement disparu, mais elles se heurtent depuis le milieu du XX^e siècle — et sans doute sous d'autres formes dès le XIX^e siècle — aux impératifs de la concurrence et de la modernisation dans une économie internationale. Une classe dirigeante qui serait durablement et totalement conservatrice en matière d'éducation creuserait sa propre tombe. Pour maintenir la croissance et donc les privilèges de ceux qui en bénéficient le plus, il importe de puiser dans les « gisements de talents », d'investir dans la formation du plus grand nombre, de manière à renforcer la contribution des travailleurs, des consommateurs et des électeurs à l'effort de modernisation et de compétition économiques.

S'ajoute à ces facteurs l'action des forces de gauche, pour lesquelles la démocratisation n'est pas d'abord un investissement, mais une question de justice sociale. Ces forces ont, au cours des dernières décennies, exercé le pouvoir dans divers pays

européens. Sans faire de miracles, elles ont introduit dans le système éducatif diverses idées — école moyenne, collège unique, zones d'éducation prioritaires, projets d'établissement, soutien pédagogique, cycles d'études décrochés, etc. — qui ont été peu à peu assimilées par des majorités politiques de tendances diverses. Les conditions de l'économie mondiale, les récessions répétées, les erreurs de gestion, la résistance des gens en place, les idées trop simples ne permettent pas un bilan totalement positif des politiques volontaristes de démocratisation, mais il est sûr qu'elles ont globalement favorisé l'élévation du niveau global d'instruction (démocratisation de l'éducation au sens large), sans qu'il y ait eu réduction sensible de l'inégalité des chances selon l'origine sociale ou ethnique. Même dans les sociétés sans alternance politique, les forces de gauche ont exercé une certaine influence. Les classes moyennes, enfin, ont pesé pendant longtemps dans le sens de la démocratisation, même si, comme le montre Hutmacher (1993), elles s'en désintéressent lorsque leurs enfants accèdent aux études longues, ce qui peut aggraver la situation des moins favorisés et priver d'un moteur essentiel le processus de démocratisation.

ATTENTES NOUVELLES ET CHANGEMENTS DU TROISIÈME TYPE

En dépit des variations entre pays développés et des fluctuations conjoncturelles à l'intérieur de chacun, une tendance de fond se manifeste : de décennie en décennie, on attend *davantage* de l'école, tant sur le plan des compétences que de la socialisation. Il ne suffit plus de savoir lire, écrire, compter. Ces maîtrises deviennent absolument vitales. Lorsqu'on veut, comme en France, « amener 80 % de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat » — diplôme qu'obtenaient au début du siècle moins d'un jeune sur vingt, essentiellement des garçons ! — on se fixe des ambitions qui vont bien au-delà de l'instruction de base que visait l'école obligatoire au siècle dernier. On exige une culture générale beaucoup plus étendue et on privilégie — du moins dans les textes — l'acquisition non plus seulement de connaissances, mais de compétences de haut niveau chez une majorité de jeunes : développement de l'intelligence et des capacités d'anticipation, d'adaptation, de communication, de raisonnement, de coopération (Perrenoud, 1995a, b, c, d et e).

Face à de telles attentes, l'école est-elle à la hauteur ? Les critiques — plus ou moins injustes — dont elle est régulièrement l'objet et, sur un mode plus positif, l'intérêt des gouvernements et des organisations internationales pour les approches en termes d'efficacité ou de rendement suggèrent que le jugement porté sur les systèmes éducatifs oscille entre « Insuffisant » et « Peut mieux faire ». Pourquoi la Suisse, par exemple, investirait-elle beaucoup d'argent dans un programme national de recherche sur « l'efficacité de nos systèmes de formation » si la classe politique, l'opinion publique et les experts s'accordaient à dire que la situation est satisfaisante ? De même, pourquoi l'OCDE et d'autres organisations internationales se préoccuperaient-elles tant de l'efficacité des politiques de l'éducation et de l'innovation scolaire si le problème était résolu ?

Le déficit chronique et croissant des finances publiques brouille cependant les

cartes et fait douter de la crédibilité des politiques. En effet, presque toujours, l'enjeu est double :

- on demande au système éducatif de faire aussi bien avec moins de ressources, en tout cas de renoncer à l'accroissement des budgets dont il avait pris l'habitude en période de croissance ;
- on attend — parfois dans le même temps — des rendements non seulement stables, mais croissants, en termes de taux de scolarisation et de nombre de diplômes, mais aussi de compétences réelles des générations nouvelles.

Si ces pressions se maintiennent, en conjonction ou en alternance, il se peut que l'école n'ait plus droit au *statu quo*, qu'elle doive accepter non seulement quelques nouvelles réformes de programmes ou de structures — de cela, elle a l'habitude —, mais de profondes transformations des pratiques pédagogiques et du fonctionnement des établissements, ce que j'ai appelé un *changement du troisième type* (Perrenoud, 1990).

De quelle manière ? On peut à ce propos revenir aux deux scénarios esquissés : soit l'accentuation du mouvement vers une professionnalisation complète, soit une dépendance accrue à l'égard de la « noosphère », un encadrement plus étroit. Rien n'est joué, tout dépendra des stratégies des acteurs en présence, parmi lesquels les enseignants. Avant de revenir sur ce point, tentons d'approfondir chaque scénario du point de vue de la formation des maîtres, du fonctionnement des établissements, des processus d'innovation. On va le voir, c'est entre deux avenir très contrastés qu'oscille le métier d'enseignant et qu'il s'agit en partie de *choisir*.

La prolétarianisation comme effet secondaire et pervers d'un changement centralisé

Prolétarianisation : le mot est fort et évoque la condition ouvrière au siècle dernier plutôt que le sort de travailleurs qualifiés du secteur tertiaire qui, sans ignorer qu'ils sont salariés, feignent de croire qu'ils exercent une profession libérale ou travaillent comme des artisans indépendants...

La prolétarianisation n'est plus, dans ce cas, une affaire de revenu et d'exploitation économique, encore que la situation financière et l'emploi des enseignants soient précaires dans de nombreux pays. La « prolétarianisation » qui pourrait se dessiner ne va pas ramener les enseignants à la condition ouvrière, ni au niveau de vie des travailleurs manuels. C'est d'une dépossession plus symbolique qu'il est question.

UNE AUTONOMIE DE CONTREBANDE

Dans les pays développés, l'évolution du travail industriel fait que les prolétaires modernes ne se salissent plus autant à l'usine ou au fond de la mine qu'il y a un siècle. Ont-ils pour autant plus de prise sur les finalités, les conditions, les méthodes et les produits de leur travail ? Guère plus, si bien que leur peu d'autonomie professionnelle place les ouvriers et les employés peu qualifiés :

- dans la sujétion de chefs contrôlant l'accomplissement conforme des gestes professionnels et évaluant leur rendement ;
- dans la dépendance de bureaux d'études développant des procédures de travail qui s'imposent à tous parce que leurs « concepteurs » les considèrent comme optimales et ont le pouvoir d'en faire des normes ;
- sous l'emprise de technologies qui imposent aux êtres humains qui les servent une cadence et des gestes — ce que Chaplin a décrit dans son film *Les temps modernes* —, mais plus fortement encore, notamment avec l'informatique et l'automatique, des façons de percevoir la réalité, de penser, de réagir ;
- dans l'automatisme d'une division des tâches qui fait de chacun une pièce interchangeable dans un dispositif qui le dépasse.

Tout cela, se dira-t-on, concerne l'industrie, éventuellement le secteur informatisé du tertiaire. Les systèmes éducatifs n'échappent-ils pas à ces mécanismes, en raison de la nature même du métier d'enseignant et de l'action pédagogique ? Comment pourrait-on déposséder les enseignants de leur autonomie ? Les représentations sont à cet égard diverses.

Certains enseignants ne se prennent aucunement pour des travailleurs qualifiés et autonomes ; ils se plaisent à être les dociles exécutants d'une tâche étroitement définie par leur cahier des charges, les programmes, les procédures et le calendrier de l'évaluation formelle, les horaires et la disposition des lieux, le règlement de l'école, les directives de l'autorité, les didactiques qu'elle impose ou recommande, les moyens d'enseignement officiels ou les produits incontournables de l'édition scolaire. Les directives et les contrôles ne font plaisir à personne, mais une partie des enseignants considèrent qu'il est « dans l'ordre des choses » d'être soumis à une autorité : ils ne s'indignent pas, ne se sentent pas bafoués ou menacés dans leur identité par les injonctions ou les conseils en provenance de la hiérarchie ou des spécialistes. Cela ne signifie pas qu'ils les respectent ; comme les soldats dans toutes les armées du monde, comme les employés peu qualifiés dans toutes les entreprises, les enseignants « se débrouillent », ils « font le gros dos », se défendent par la dérision, se plaignent en coulisses, attendent que le ministre change ou se calme, que la hiérarchie oublie ses propres décisions, que les spécialistes brûlent ce qu'ils ont adoré ; ils rusent, maintiennent l'opacité des pratiques en travaillant seuls et porte fermée, et gagnent la complicité de ceux qui sont censés contrôler leur travail. Ces enseignants ne revendiquent pas une forte autonomie, de petites libertés leur suffisent.

D'autres se protègent autrement. Ils affirment se sentir très libres de leurs gestes professionnels et n'imaginent pas que cette liberté soit aliénable. Ce sont eux qui répètent — en sourdine — que dans leur classe « ils font ce qu'ils veulent ». En approfondissant, on s'aperçoit que cette liberté, parfois notable, n'existe souvent que dissimulée, couverte par l'opacité des pratiques. Certains enseignants « ne font pas de grammaire » ou « ne donnent pas de devoirs » comme certains ouvriers ne respectent pas les consignes de sécurité ou prennent des libertés avec les directives du bureau des méthodes : en catimini ! Dès que les parents, les collègues, la hiérarchie sont susceptibles de s'en mêler, la prudence est de mise : « Et si ça se savait ? » On est très loin du professionnel qui revendique ses actes parce qu'il pense

faire « mieux que personne » et assume en contrepartie ses éventuelles erreurs.

Cette autonomie cachée présente l'avantage d'être sans grands risques : aussi longtemps que sa liberté est clandestine — même si elle est un secret de Polichinelle —, l'enseignant peut se retrancher derrière les programmes, les méthodes, les moyens d'enseignement officiels. S'il avait ouvertement le choix de ses moyens et de ses stratégies d'enseignement, il ne rendrait pas des comptes sur sa conformité aux règles, mais sur l'atteinte des objectifs (Hutmacher, 1990). Il deviendrait responsable de ses choix et donc, parfois, de ses errements.

CE QUI PEUT CHANGER

Beaucoup d'enseignants semblent croire que cette autonomie de fait est inscrite à jamais dans leur condition. Cet optimisme pourrait être à courte vue :

- a) Le statut de la fonction publique n'est pas « coulé dans le bronze » ; il se peut que les nominations à vie et les positions intouchables soient, dans quelques décennies, perçues comme des vestiges d'un temps où l'État échappait aux règles communes ;
- b) Les systèmes de formation amènent en formation initiale, puis sur le marché du travail, de plus en plus de jeunes fort qualifiés qui se mettent en quête d'un emploi ; les enseignants qui n'accepteront pas la rationalisation et le contrôle seront remplacés par d'autres ;
- c) Les méthodes d'encadrement et de mobilisation des enseignants évoluent dans le sens d'une véritable gestion du personnel, avec grilles d'évaluation, procédures de suivi, etc. (Demailly, 1990 ; 1991) ;
- d) Au gré des concentrations urbaines et de l'essor de la télématique, les écoles isolées deviennent l'exception ;
- e) L'autonomie croissante des établissements, l'évolution de leur statut juridique, la gestion par projets (Obin, 1993) changent la nature du contrôle : c'est à ses collègues et à sa direction qu'il faudra de plus en plus rendre compte, plutôt qu'à une administration lointaine ou une inspection peu présente sur le terrain ;
- f) L'encadrement change d'ailleurs de nature, inspecteurs et chefs d'établissement aspirent à devenir de véritables animateurs de la vie scolaire, des conseillers pédagogiques plutôt que de purs contrôleurs de la conformité minimale des pratiques ;
- g) Les associations professionnelles, pour rester crédibles, pourront de moins en moins protéger ceux de leurs membres qui ne manifestent pas un degré élevé de conscience professionnelle ;
- h) Les usagers (élèves et familles) ont des exigences de plus en plus élevées, osent les exprimer et se comportent en consommateurs avisés sur un marché qui met en compétition les établissements ou les professeurs.

Il se peut donc que, pour les écoles et les enseignants, l'ère de la relative tranquillité soit révolue, même en l'absence de politiques de l'éducation plus ambitieuses ou de pressions accrues à l'efficacité. Lorsque ces dernières se produisent, elles peuvent

accentuer sensiblement la « reprise en main du corps enseignant », sauf s'il franchit lui-même un pas décisif vers la professionnalisation. Or, il n'est pas sûr qu'il y soit prêt.

Les autres acteurs ont-ils intérêt à contribuer à la professionnalisation du métier d'enseignant ? Ni l'autorité scolaire ni la « noosphère » ne peuvent voir d'un œil entièrement serein une telle évolution. Le modèle « à compétence minimale » sauvegarde mieux le pouvoir de la hiérarchie et des spécialistes, selon des mécanismes un peu différents.

Les chefs d'établissement sont, eux aussi, placés devant un dilemme : devenir de simples intermédiaires dans la chaîne administrative ou de véritables « chefs d'entreprise ». La décentralisation et l'évolution du statut juridique des établissements vont dans ce sens. À terme, la professionnalisation du métier de directeur ne peut qu'aller de pair avec celle du métier d'enseignant (Gather Thurler, 1993*b*, 1996*b* ; Pelletier, 1996 ; Perrenoud, 1993*b*, 1994*b*). Mais les intéressés ont-ils les moyens de voir d'emblée les choses sous cet angle ? Dans une première phase, la prise d'autonomie des chefs d'établissement paraît être facilitée par la docilité de leurs collaborateurs. Quiconque reçoit davantage de pouvoir, au gré d'une décentralisation, a comme premier réflexe de le confisquer plutôt que d'en remettre une part à ses propres subordonnés. Ce n'est qu'au prix d'une expérience parfois douloureuse qu'il comprendra que, dans une organisation décentralisée, il ne peut justifier son travail et exercer ses responsabilités qu'en mobilisant lui-même ses collaborateurs ; or, pour ce faire, il doit exercer une *autorité négociée* (Perrin, 1991) et parier sur la professionnalisation du métier d'enseignants plutôt que sur sa dépendance maintenue ou accrue, compensée par une autonomie de contrebande. Sauf s'ils sont d'une extrême lucidité, les chefs d'établissement peuvent cependant, à court terme — pris dans leur quête identitaire, la transformation de leur fonction en métier, puis de ce métier en profession —, avoir la tentation de renforcer la dépendance des enseignants. Non par goût pervers du pouvoir et de l'infantilisation, mais pour avoir un moment de paix relative, pour ne pas se battre sur tous les fronts : contre l'administration qui leur demande des comptes, contre les usagers et les pouvoirs locaux, contre les établissements concurrents, contre les revendications de leurs propres collaborateurs...

Les spécialistes des didactiques, des moyens d'enseignement, des technologies, de l'évaluation, de la planification, de la recherche, de l'orientation, de la thérapie médico-pédagogique, qui constituent la « noosphère », peuvent avoir la même tentation à courte vue : accroître la dépendance des enseignants pour mieux asseoir leur légitimité et leur autorité « scientifique ». Tentation renforcée par deux éléments :

- à la différence des inspecteurs et directeurs, les spécialistes sont encore des nouveaux venus dans l'école, des « inconnus dans la maison » ; leur utilité ne fait pas l'unanimité, leurs compétences sont méconnues ou brocardées par une partie des enseignants et des cadres ;
- ils ne se prennent pas pour des gens de pouvoir, ils pensent détenir, sinon la vérité, du moins une légitimité « scientifique » pour dire comment enseigner rationnellement.

Les spécialistes — qu'ils appartiennent aux universités, aux ministères ou à des centres indépendants de formation, de documentation ou de recherche — comprennent-ils que leur position sera renforcée plutôt qu'affaiblie par la professionnalisation du métier d'enseignant ? Il en ira de la sorte lorsqu'ils se sentiront moins menacés d'oubli ou de marginalisation. Or la crise ne va pas dans ce sens : leurs postes sont évidemment plus exposés, puisque, à court terme, l'école pense pouvoir se priver d'eux sans grands dommages. Et les enseignants ne sont pas prêts à défendre l'existence de ceux d'entre eux qui ont fui la salle de classe... De leur côté, les spécialistes commencent à peine à mesurer les limites d'une rationalité scientiste, à accepter la complexité irréductible du métier d'enseignant comme métier de l'humain (Cifali, 1994), à donner un statut respectable au bricolage et à l'improvisation (Perrenoud, 1994a), à valoriser les savoirs d'expérience (Tardif, 1993a, b, c) et à comprendre que leur apport le plus fécond est de contribuer à accroître simultanément les compétences des enseignants, leur autonomie et leur responsabilité, en dialoguant avec eux plutôt que de rêver de substituer une autorité « scientifique » à l'autorité traditionnelle...

La professionnalisation comme moteur et régulation d'un changement décentralisé

La seconde voie a été définie en creux dans le chapitre précédent. Il est temps de la caractériser plus explicitement. La professionnalisation du métier d'enseignant fait actuellement l'objet de nombreux travaux auxquels je renvoie le lecteur pour plus d'informations (notamment Altet, 1994 ; Bourdoncle, 1991, 1993 ; Carbonneau, 1993 ; Huberman, 1993 ; Labaree, 1992 ; Lemosse, 1989 ; Lessard, Perron et Bélanger, 1993 ; Perrenoud, 1994a, 1996b). En résumé, au sens nord-américain de l'expression, la professionnalisation s'accroît lorsque, dans un métier, quel qu'il soit, les directives méthodologiques et les règles font place à une autonomie guidée par des *objectifs* clairs, dont l'atteinte est évaluable, et une *éthique* interdisant les pratiques contraires aux intérêts des usagers ou de la collectivité.

UNE RÉVOLUTION TRANQUILLE

Dans le système éducatif, la professionnalisation complète du métier d'enseignant signifierait que l'autonomie des professeurs n'est limitée que par un double garde-fous :

- d'une part, l'inventaire des *objectifs* de développement et d'apprentissage à poursuivre avec leurs élèves, avec la part du fondamental et celle du négociable (en fonction du niveau et des intérêts des élèves, des occasions, des projets, etc.) ;
- d'autre part, une *éthique* de la relation, de l'évaluation, du contrat pédagogique, de l'autorité, de la compétition, proscrivant les méthodes qui exercent une pression inacceptable sur les familles ou les élèves, aliènent leur liberté ou les impliquent dans des fonctionnements pervers ou dégradants.

Sans doute, les nécessités de la coexistence dans les mêmes bâtiments, le souci d'équité et le caractère limité des ressources pousseraient-ils des enseignants autonomes à maintenir des horaires coordonnés, des dotations stables pour les diverses disciplines, des espaces, des mobiliers et des moyens d'enseignement partiellement standardisés, des évaluations comparables. Mais cette codification pourrait être nettement moins forte que celle qu'imposent aujourd'hui la plupart des administrations scolaires. En contrepartie, les enseignants assumeraient individuellement et collectivement les responsabilités associées à cette autonomie.

Ils savent jouer, on l'a vu, avec les règles, prendre des libertés « de contrebande » avec la lettre des programmes, l'orthodoxie des didactiques, les moyens d'enseignement officiels, les procédures d'évaluation, la répartition du temps entre les disciplines, les progressions conseillées. La professionnalisation de leur métier les conduirait à investir moins d'énergie dans la ruse et les apparences de la conformité, et davantage dans la réalisation des objectifs et le dialogue avec les instances auxquelles ils doivent des comptes. L'institution renoncerait de son côté à demander aux enseignants de faire de la grammaire le jeudi de 14 à 15 heures, de remplir scrupuleusement les registres et, à dates fixes, les carnets de tous leurs élèves. Leur tâche prioritaire serait, par tous les moyens légitimes, de permettre au plus grand nombre de construire des compétences durables et transposables, en informant et en mobilisant judicieusement les parents. La *façon* d'y parvenir relèverait du professionnel : gestion de classe, nature du contrat didactique, moyens d'enseignement, agencement du mobilier et des espaces de travail, mode de différenciation de l'enseignement et d'individualisation des parcours, manière de concevoir et de pratiquer l'évaluation, démarches didactiques, groupement des élèves par thèmes ou par niveaux, horaires variables, travail à la maison différencié et négocié, etc. Cette autonomie méthodologique s'étendrait à la division du travail entre enseignants, au décroisement des classes, au suivi des élèves dans l'établissement, à leur prise en charge par des équipes pédagogiques partageant la responsabilité des mêmes élèves (Perrenoud, 1994a, 1995b).

Serait-ce l'anarchie ? En l'état actuel de la formation des maîtres et du fonctionnement des écoles, peut-être. La professionnalisation du métier d'enseignant ne se décrète pas ; elle ne se réalisera pas en un jour : c'est plutôt une affaire de décennies. Le temps d'apprendre le bon usage, ou disons simplement l'usage responsable de la liberté. Le risque d'injustice vient immédiatement à l'esprit : notre rapport à l'école est à ce point perverti qu'on s'inquiète dès que, dans deux classes parallèles, les enseignants n'introduisent pas une notion du programme au même moment de l'année ou ne donnent pas aux devoirs à domicile la même importance. Les parents feraient mieux de se soucier d'une plus grande *équité* devant l'efficacité des enseignants et des établissements, et d'une plus grande visibilité des rapports entre les moyens engagés et les résultats. La professionnalisation passe par une autre façon de demander et de rendre des comptes, par une évaluation et une autoévaluation sur l'essentiel — l'atteinte des objectifs de développement et d'apprentissage — plutôt que les rituels. La problématique de ce que les Anglo-saxons nomment *accountability*, qu'on traduit parfois par « imputabilité », est au cœur d'une « professionnali-

sation interactive » (Gather Thurler, 1996a). Il n'y a en effet pas de maîtrise accrue d'un métier (*empowerment*) sans obligation de rendre compte à ses pairs, aux usagers et aux mandants.

DES OCCASIONS MANQUÉES

Cette évolution sera d'autant plus facile que les usagers et les autorités accorderont leur confiance aux enseignants, certains qu'ils feront le meilleur usage de leur liberté, parce qu'ils « savent ce qu'ils font ». Aujourd'hui, cette confiance est limitée. Les réformes des programmes ou de structures sont plutôt bâties sur la *défiance*. La rénovation de l'enseignement du français en Suisse francophone en est un bon exemple. Au début des années 80, il s'agissait de coordonner et de moderniser les programmes. Les nouveaux textes mettaient l'accent sur le développement de compétences de communication orale et écrite davantage que sur l'acquisition de savoirs *sur* la langue. La méthodologie correspondante allait dans ce sens et se présentait comme une orientation générale valable pour toute la scolarité primaire, plutôt que comme le traditionnel livre du maître balisant le programme d'une année (Besson *et al.*, 1979). Il n'était pas prévu de moyens d'enseignement officiels : on suggérerait à chacun de les inventer ou d'en trouver sur le marché ou à travers des échanges. Fallait-il former les maîtres ? On envisageait plutôt, dans un premier temps, de procéder par autoformation, en encourageant des formes de recherche-action dans les établissements ou des réseaux informels.

Ces idées novatrices étaient soutenues par les associations professionnelles et les auteurs de la rénovation ; elles allaient dans le sens de la professionnalisation du métier. Elles n'avaient qu'un défaut : paraître inapplicables, voire utopiques, à ceux qui croyaient nécessaire de contrôler l'adhésion des enseignants à la rénovation et la qualité de la formation ! Le risque semblait trop grand : « Ils vont faire n'importe quoi, ils ne comprendront pas, ils ne se formeront pas. » Cette peur conduisit à la mise en place de « recyclages » obligatoires et très structurés, et à une première génération de moyens d'enseignement officiels et de « livres du maître », couvrant tous les aspects notionnels et techniques de l'enseignement de la langue maternelle (activités dites de structuration). Paradoxalement, l'absence de moyens correspondant pour soutenir les pratiques de communication soulignait leur caractère moins prioritaire, rejoignant les images les plus traditionnelles des finalités de l'enseignement de la langue.

Il est difficile de dire si ce renoncement à l'autoformation était sage. Il est sûr que, à trop vouloir anticiper sur la professionnalisation, on pourrait aller à fin contraire, en donnant des armes aux sceptiques : « Vous voyez, ils ne savent pas, ils sont irresponsables », diraient-ils. À l'inverse, à ne jamais risquer quelques dérapages, on empêche aussi les enseignants de faire l'expérience de l'autonomie et de la responsabilité. Aujourd'hui, si la rénovation de l'enseignement du français est un demi-échec, en tout cas du point de vue d'une pédagogie de la communication, on peut s'en prendre « au système » : formation insuffisante, moyens d'évaluation peu cohérents, moyens d'enseignement privilégiant les savoirs techniques, pédagogie du

texte trop tardive, faible prise en compte des élèves non francophones, etc. Dans la mesure où l'autorité attendait des enseignants qu'ils adoptent la démarche prescrite, il lui appartenait de résoudre les problèmes de conception et de formation, et d'aplanir les contradictions. Dans cette logique, en effet, les enseignants font ce qu'on leur dit avec les moyens qu'on leur donne.

Pour que les enseignants assument à la fois les objectifs généraux d'une telle rénovation de programme et de démarche didactique, y compris ses limites et ses contradictions, il aurait évidemment fallu qu'ils soient en position d'*acteurs à part entière*, non seulement au niveau du dialogue au sommet entre autorités scolaires et associations professionnelles, mais à tous les niveaux. « Ils », disent aujourd'hui les spécialistes et des autorités pour désigner les enseignants. « Ils », répondent en écho ces derniers pour parler de ceux qui décident à leur place et « pour leur bien ».

Sans doute la professionnalisation du métier d'enseignant ne dispenserait-elle pas de « grandes » réformes de programme ou de structures. Mais elle aurait sur les stratégies de changement deux conséquences majeures :

- les grandes réformes autoriseraient et encourageraient une *appropriation* des idées novatrices par les établissements, les équipes pédagogiques, les professeurs ; plutôt que de penser jusqu'au dernier détail une pédagogie de rêve, destinée hélas à n'être jamais appliquée telle quelle, on définirait de grands axes, un cadre et des procédures de régulation ; il y aurait place pour une « construction active du changement » (Gather Thurler, 1993a) ;
- l'essentiel de la modernisation du système éducatif s'opérerait de façon continue et décentralisée, à l'échelle des établissements, des équipes ou d'autres réseaux ; il serait dès lors inutile de définir un modèle « national » et un seul de pédagogie active, de travail par projet, d'enseignement différencié, de décloisonnement interdisciplinaire ou d'évaluation formative. Chaque enseignant connaîtrait ces idées et travaillerait à leur mise en œuvre, là où il est, sans attendre qu'on lui livre une solution « clé en main » ; ainsi, la pédagogie de maîtrise restera une utopie rationaliste (Perrenoud, 1988, 1996b) aussi longtemps qu'on voudra la penser pour les enseignants et leur faire adopter une réponse plutôt que de les faire travailler ensemble sur la *question* : comment différencier l'enseignement ?

DES CHANGEMENTS SYSTÉMIQUES

On le voit, la professionnalisation passe par une reconstruction de l'identité des enseignants, et de l'image qu'ils se font de leur pratique : qu'ils cessent de se sentir « persécutés » (Ranjard, 1984), qu'ils « produisent leur profession » (Novôa, 1991), qu'ils assument la complexité d'une *praxis* et d'un métier « impossible » (Boumard, 1992 ; Cifali, 1986), qu'ils entrent dans le « scénario pour un métier nouveau » que propose Meirieu (1989b), qu'ils se pensent comme des professionnels (Paquay *et al.*, 1996), qu'ils deviennent ces « praticiens réfléchis » selon Schön (1983, 1987, 1991, 1994), qu'ils mobilisent un « savoir-analyser » devenant une compétence de base (Altet, 1994), qu'ils sachent expliciter leur pratique et com-

prendre la part d'inconscient dans leurs gestes et leurs investissements professionnels (Cifali, 1994 ; Faingold, 1993, 1996 ; Imbert, 1994, 1996 ; Perrenoud, 1996*b* ; Vermersch, 1994). Dans tous les cas, il conviendrait d'aller vers un métier orienté vers la résolution de problèmes, la conduite de stratégies en fonction d'objectifs larges, une capacité d'autocritique et d'autorégulation (Gather Thurler, 1994*a*).

Cela n'ira pas sans une évolution de la formation initiale et continue des enseignants. La tendance est à l'universitarisation de la formation initiale (Bourdoncle et Louvet, 1991 ; Tschoumy, 1991). Mais on manquerait le coche si cette évolution n'offrait pas l'occasion d'une *nouvelle articulation théorie-pratique*, dans le sens d'une capacité de réflexion sur les pratiques et de régulation, individuelle et collective, dès la formation initiale (Perrenoud, 1993*c*, 1994*a*, 1994*d*).

On discerne moins nettement que la professionnalisation exige aussi un fonctionnement très différent des *établissements*, l'émergence d'une nouvelle *culture professionnelle* et d'un nouveau *style de direction*. On ne peut en effet espérer que chaque enseignant, aussi compétent soit-il, réinvente la poudre dans son coin. La professionnalisation se joue à plusieurs, elle passe par une division du travail souple, par une coopération accrue chaque fois que l'efficacité l'exige.

Cela renvoie aux possibilités d'évolution :

- des cultures professionnelles et des cultures d'établissements vers une culture de coopération (Gather Thurler, 1994*b* ; Hargreaves, 1992) ;
- des fonctions d'encadrement vers l'animation, le renouveau pédagogique, une direction coopérative, une autorité négociée (Demailly, 1990 ; Garant, 1991, 1992 ; Gather Thurler, 1996*a* ; Perrin, 1991 ; Perrenoud, 1994*b*) ;
- des rapports entre les établissements et le centre du système éducatif, dans le sens de l'autoévaluation et de la gestion par contrats ou projets (Gather Thurler, 1994*a* ; Gather Thurler et Perrenoud, 1991 ; Hutmacher, 1990 ; Obin, 1993).

Si le fonctionnement des écoles évolue dans ce sens, la professionnalisation dépassera ses maladies infantiles, les systèmes d'enseignement pourront adopter de nouvelles stratégies de changement.

Qui décide de l'avenir ?

Le débat sur l'efficacité est au cœur de la gestion des organisations, puisqu'elles se présentent comme des dispositifs finalisés dont la légitimité tient en partie à leur capacité de réaliser leurs objectifs de façon rationnelle. C'est pourquoi la notion même d'efficacité est un enjeu fondamental. Chaque acteur la construit à sa façon, évalue la situation et plaide pour ou contre tel ou tel changement en fonction de sa définition des finalités et de la rationalité, mais aussi de ses stratégies et de ses intérêts (Perrenoud, 1993*a*). Le débat sur la professionnalisation ne saurait échapper à cette approche constructiviste. Les chercheurs proposent des critères de professionnalisation et étudient les rapports entre le fonctionnement des écoles, le statut du métier et les acquis des élèves. Ces résultats de recherche, même lorsqu'ils sont connus et pris au sérieux, ne constituent que l'un des éléments d'un débat à domi-

nante idéologique et pragmatique, dont les enjeux ne sont pas purement intellectuels. Si l'on tenait compte de ce que l'on sait aujourd'hui, et si les politiques de l'éducation voulaient se donner les moyens de leurs ambitions, nul doute que la voie de la professionnalisation s'imposerait, mais nos sociétés n'en sont pas à une incohérence près !

En fin de compte, l'avenir dépendra de l'équilibre entre des perspectives à long terme (élévation du niveau de formation, démocratisation, emploi) et des préoccupations à plus courte vue (équilibre budgétaire, défense des intérêts acquis). Une vision claire des enjeux ne saurait suffire à transformer les politiques, mais elle peut les infléchir, faire « pencher la balance » d'un côté ou de l'autre lorsque les sociétés sont ambivalentes.

Dans cette mesure, tous les acteurs collectifs ont un certain pouvoir et une certaine responsabilité. Nul n'est pris dans un jeu entièrement mené par les autres et nul n'est à lui seul maître du jeu. Il faut donc *négozier*. Et négocier d'abord des représentations et des stratégies à long terme. Plutôt que de poursuivre la fuite en avant dans des réformes toujours décevantes, l'école ferait bien de se demander *comment elle change* et si elle peut « apprendre » (Gather Thurler et Perrenoud, 1991) sans que s'accroissent la professionnalisation du métier d'enseignant et l'évolution des établissements vers une gestion plus coopérative.

Note

1. Ce texte a d'abord paru dans les Actes du congrès de la Société suisse de recherche en éducation, 1993, F. Vanetta (dir. publ.), *Le changement en éducation*, Bellinzona, Ufficio studi e ricerca, 1994, p. 29-48. Il est repris ici dans une version corrigée et légèrement augmentée avec l'aimable autorisation de l'éditeur.

Références

- Altet, M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, Presses universitaires de France.
- Besson, M.-J. et al. 1979. *Maîtrise du français*. Vevey, Suisse, Delta.
- Berthelot, J.-M. 1983. *Le piège scolaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- Boumard, P. 1992. *Métier impossible : la situation morale des enseignants*. Paris, Éditions sociales françaises.
- Bourdieu, P. ; Passeron, J.-C. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. 1991. « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue française de pédagogie* (Paris), n° 94, p. 73-92.
- . 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue française de pédagogie* (Paris), n° 105, p. 83-119.
- ; Louvet, A. (dir. publ.). 1991. *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*. Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- Carbonneau, M. 1993. « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement :

- analyse critique de tendances nord-américaines ». *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, p. 33-57.
- Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. 2^e éd. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Cifali, M. 1986. « L'infini éducatif : mise en perspectives ». Dans : Fain, M. *et al.* (dir. publ.). *Les trois métiers impossibles*. Paris, Les belles lettres, Confluents psychanalytiques.
- . 1994. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris, Presses universitaires de France. (À paraître.)
- Demailly, L. 1990. *L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants*. Lille, Université Lille-I.
- . 1991. *Le collège : crise, mythes, métiers*. Lille, Presses universitaires de Lille.
- Etzioni, A. 1969. *The semi-professions and their organization : teachers, nurses, social workers* [Les semi-professions et leur organisation : enseignants, infirmières, travailleurs sociaux], New York, The Free Press.
- Faingold, N. 1993. *Décentration et prise de conscience : étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Nanterre, Université Paris-X. (Thèse.)
- . 1996. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». Dans : L. Paquay *et al.* (dir. publ.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles, De Boeck, p. 137-152.
- Garant, M. 1991. *La gestion d'établissements scolaires : logiques d'action*. Université catholique de Louvain, Belgique. (Thèse de doctorat.)
- . 1992. *Le directeur d'école : rouage, grain de sable, catalyseur, moteur, Saint-Bernard, martyr, patron, cerveau ?*. Université catholique de Louvain, Belgique.
- Gather Thurler, M. 1992. *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- . 1993a. « Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation ». *Éducation et recherche* (Fribourg, Suisse), n° 2, p. 218-235.
- . 1993b. « Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement ». Dans : Actes du Colloque franco-suisse de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires. *Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*. Morges, Suisse.
- . 1994a. « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit ». Dans : Crahay, M. (dir. publ.). *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*. Bruxelles, De Boeck, p. 203-224.
- . 1994b. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?. *Revue française de pédagogie* (Paris), octobre-novembre, n° 109, p. 19-39.
- . 1996a. « Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites ». Dans : Bonami, M. ; Garant, M. (dir. publ.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*. Bruxelles, De Boeck, p. 145-168.
- . 1996b. « Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pourquoi et comment ? ». *La revue des échanges* (Montréal), vol. 13, n° 1, mars, p. 1-16.
- Gather Thurler, M. ; Perrenoud, Ph. 1991. « L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! ». Dans : Société suisse de recherche

- en éducation. *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, p. 75-92.
- Hargreaves, A. 1992. « Cultures of teaching : a focus for change » [Culture de l'enseignement : perspective du changement]. Dans : Hargreaves, A. ; Fullan, M. G. (dir. publ.). *Understanding teacher development*. New York, Cassell et Teachers College Press, p. 216-240.
- Huberman, M. 1983. « Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information ». *Éducation et recherche* (Fribourg, Suisse), n° 1, p. 157-177.
- . 1989. *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- . 1990. *The social context of instruction in school* [Le contexte social de l'enseignement à l'école]. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- . 1993. « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles ». *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, p. 77-85.
- Hutmacher, W. 1990. *L'école dans tous ses états : des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*. Genève, Service de la recherche sociologique.
- . 1993. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève, Service de la recherche sociologique. (Cahier n° 36.)
- Labaree, D. F. 1992. « Power, knowledge and the rationalization of teaching : a genealogy of the movement to professionalize teaching » [Le pouvoir, la connaissance et la rationalisation de l'enseignement : généalogie du mouvement de rationalisation de l'enseignement]. *Harvard educational review*, 62, n° 2, p. 123-154.
- Lemosse, M. 1989. « Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais ». Dans : *Recherche et formation* (Paris, Institut national de recherche pédagogique), n° 6, p. 55-66.
- Lessard, C. ; Perron, M. ; Bélanger, P. W. (dir. publ.). 1989. *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- . 1993. « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1. (Numéro thématique.)
- Meirieu, Ph. 1989a. *Apprendre... oui, mais comment ?* 4^e éd., Paris, Éditions sociales françaises.
- . 1989b. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, Éditions sociales françaises.
- Novõa, A. 1991. « Les enseignants : produire leur profession ». *Éducateur* (Cannes, France), juin 1991, n° 5, p. 15-17.
- Obin, J.-P. 1993. *La crise de l'organisation scolaire*. Paris, Hachette.
- Paquay, L. 1994. « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? ». *Recherche et formation* (Paris), n° 16, p. 7-38.
- Paquay, L. et al. (dir. publ.). 1996. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles, De Boeck.
- Pelletier, G. 1996. « Chefs d'établissements, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action ». Dans : Bonami, M. ; Garant, M. (dir. publ.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*. Bruxelles, De Boeck, p. 87-113.
- Perrenoud, Ph. 1988. « La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ? ». Dans :

- Huberman, M. (dir. publ.). *Maîtriser les processus d'apprentissage : fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. Paris, Delachaux et Niestlé, p. 198-233.
- 1990. « La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type ? ». *C.O. Informations* (Genève), novembre, n° 8, p. 16-41.
 - 1993a. « L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs ». *Éducation et recherche* (Fribourg, Suisse), n° 2, p. 197-217.
 - 1993b. « Favoriser la rénovation pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ? ». Dans : Actes du Colloque de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires. *Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouvellement pédagogique*. Morges, Suisse.
 - 1993c. « Former les maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ? ». Dans : Hensler, H. (dir. publ.). *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada, Éditions du CRP, p. 111-132.
 - 1994a. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
 - 1994b. « Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif ». *La revue des échanges* (L'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires), vol. 11, n° 4, décembre, p. 3-7.
 - 1994c. « Compétences, habitus et savoirs professionnels ». *European journal of teacher education*, vol. 17, n° 1/2, p. 45-48.
 - 1994d. « Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois ». *Recherche et formation* (Paris), n° 16, p. 39-60.
 - 1995a. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, Éditions sociales françaises.
 - 1995b. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. 2^e éd. Paris, Éditions sociales françaises.
 - 1995c. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. 2^e éd. augmentée. Genève, Droz.
 - 1995d. « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes ». Dans : Bentolila, A. (dir. publ.). *Savoirs et savoir-faire*. Paris, Nathan, p. 73-88.
 - 1995e. « Des savoirs aux compétences : quelles implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant ? ». Dans : Actes du colloque sur « Le renouvellement de l'enseignement collégial », Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
 - 1995f. « Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant ». *Recherche et formation*, n° 20, p. 107-124.
 - 1996a. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience ». Dans : Paquay, L. et al. (dir. publ.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, p. 181-208.
 - 1996b. *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans le métier d'enseignant*, Paris, Éditions sociales françaises. (À paraître.)
- Perrin, J. 1991. « Un autre pouvoir pour continuer à enseigner : vers une autorité négociée ? ». Dans : Actes du Colloque de Villefontaine, l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires-France. *La direction d'établissements scolaires et la jeunesse actuelle*.
- Ranjard, P. 1984. *Les enseignants persécutés*. Paris, Robert Jauze.
- Schon, D. 1983. *The reflective practitioner* [Le praticien réflexif]. New York, Basic Books.

- . 1987. *Educating the reflective practitioner* [Former le praticien réflexif]. San Francisco, Jossey-Bass.
- . 1991. *Cases in reflective practice* [Cas de pratique réflexif]. New York, Teachers College Press.
- . 1994. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions logiques.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Éditions logiques.
- Tardif, M. 1993a. « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier ». Dans : Hensler, H. (dir. publ.). *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada, Éditions du CRP, p. 53-86.
- . 1993b. « Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques ». *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, p. 173-185.
- . 1993c. « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation ». Dans : Gauthier, C. ; Mellouki, M. ; Tardif, M. (dir. publ.). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal, Éditions logiques, p. 23-47.
- Tschoumy, J.-A. 1991. *Moins qu'un canari ? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants*. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris, Éditions sociales françaises.
- Vonk, J. H. C. 1992. *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

L'IDÉE DE PROFESSION ET SA PERTINENCE POUR LES MAÎTRES ET LES FORMATEURS DE MAÎTRES DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT

Andrew Burke

Introduction

On n'a jamais porté autant d'attention à l'enseignement et à la formation des maîtres que pendant ces vingt dernières années. L'accroissement, au cours du XX^e siècle, des connaissances de base exigées des enseignants a fait prendre plus fortement conscience des possibilités passionnantes et stimulantes qui s'offrent à leur profession. Cette évolution n'a cependant pas exercé beaucoup d'influence sur la façon dont les maîtres comprennent leur propre travail, même dans les pays développés. C'est pourquoi, si l'on perçoit désormais l'enseignement comme une profession, les conséquences de cette représentation ne se dégagent que lentement. De fait, le sens même du mot « profession »¹ est souvent mal compris.

Nous avons longuement analysé ailleurs (voir Burke, 1992) l'importance, les implications et la connotation du mot « profession » ; nous les résumerons brièvement ici. Cet article a pour sujet l'importance que l'idée de profession peut avoir pour les enseignants des pays en développement, compte tenu du fait qu'un grand

Andrew Burke (Irlande)

A fait ses études au University College et au Trinity College (Dublin), ainsi qu'à Boston College (États-Unis). Depuis le milieu des années 70, il enseigne au Saint Patrick's College de l'Université de la ville de Dublin, où il est actuellement directeur d'un programme de formation des maîtres destiné aux étudiants diplômés, et maître de conférences en philosophie et en histoire de l'éducation. Consultant auprès du gouvernement irlandais et de la Banque mondiale (aux Philippines et au Lesotho). Parmi ses publications les plus récentes, on peut citer : *Teaching : retrospect and prospect* [L'enseignement : rétrospective et perspective] (1992-1994) ; et *Time for school : an international comparative study* [Du temps pour l'école : étude comparée internationale] (avec P. Dobrich et C. Sugrue, 1992). Adresse électronique : aburke@erc.ie

nombre d'entre eux ont reçu une formation très limitée ou nulle, et que certains n'ont pas terminé ni même commencé leurs études secondaires.

Le sens du mot « profession »

Bien que les Grecs de l'Antiquité classique n'aient pas eu de mots pour les désigner, les idées de profession et d'enseignement professionnel ont commencé à prendre forme dès cette époque reculée (Brubacher, 1962 ; Aristote). Dans le cas d'activités comme la médecine, Aristote distinguait trois degrés ou niveaux, qu'on peut considérer, me semble-t-il, comme trois stades sur le chemin de la compétence professionnelle.

Le premier est celui de l'artisan ou du technicien qui applique des règles empiriques, qui apprend les « trucs du métier » par l'apprentissage et pour qui le critère du travail bien fait est d'ordre pragmatique : il y a ce qui « marche » et ce qui ne « marche » pas. Le second se caractérise par la recherche plus rationnelle et plus scientifique de règles générales, de principes fondamentaux ou de concepts théoriques capables d'éclairer le diagnostic et de guider la pratique. Le troisième et dernier stade se caractérise par une conceptualisation accrue et par une plus grande dépendance à l'égard des autres disciplines.

La progression d'un stade au stade suivant (ou d'un niveau au niveau suivant) s'accompagne d'un approfondissement du contenu intellectuel ou théorique de l'activité ou, si l'on préfère, d'une meilleure compréhension du contexte de cette activité. Ainsi Aristote voyait dans la maladie l'expression d'un manque d'harmonie avec la nature ; c'est pourquoi la médecine devait nécessairement, selon lui, se fonder sur une étude plus large de la nature. De même, à Rome, à l'époque hellénistique, Quintilien attachait l'étude du droit au contexte plus vaste de la religion et de la politique. Ces deux auteurs se faisaient une très large conception du contexte de ces disciplines. Plus le contexte d'une discipline est large, plus son étude exige un haut degré de conceptualisation. C'est précisément cet élargissement du contexte et cette intellectualisation toujours plus poussée des contenus qui sont à l'origine de l'idée de profession, et qui supposent un enseignement professionnel et qui en fixent les paramètres.

Pour évaluer le niveau professionnel de l'enseignement ou de toute autre activité, il faut essentiellement analyser le domaine concerné, voir à quel niveau s'exerce l'activité de ceux qui veulent être considérés comme des professionnels, et examiner la compétence avec laquelle ils exercent cette activité (Dreeben, 1970 ; Gage, 1978). Dans tous les cas, il faut, pour déterminer la validité des prétentions d'une activité au statut de profession, répondre aux questions suivantes :

- L'activité s'exerce-t-elle dans un domaine complexe, dont la complexité est reconnue et comprise ?
- Les conceptions actuelles peuvent-elles se fonder sur un ensemble suffisamment développé de connaissances et de données de recherche spécialisées, et sur une longue succession de réussites attribuables à ces connaissances ?
- La pratique dans le domaine considéré doit-elle, pour être efficace, s'appuyer et se régler sur ces connaissances et ces données de recherche, ou les décisions à prendre sont-elles si banales qu'il suffit d'avoir reçu un enseignement général ou

une formation pratique pour être en mesure de prendre ces décisions et d'accomplir correctement sa tâche ?

- Qui, dans la pratique quotidienne, doit s'occuper des clients, faire les diagnostics importants, et prendre les décisions essentielles et les mesures appropriées ?

N'oublions pas que notre connaissance et notre compréhension d'un domaine déterminé peuvent changer radicalement avec le temps. C'est pourquoi certaines activités auxquelles on reconnaît aujourd'hui le statut de profession, ou qui élèvent de fortes prétentions à ce statut, ne jouissaient pas dans le passé d'une telle reconnaissance. Par exemple, jusqu'à une date assez récente, la complexité du corps humain était mal connue et mal comprise. On appliquait souvent des remèdes simplistes, comme la saignée en cas de fièvre ; et, dans les limites étroites des connaissances de l'époque, ces remèdes paraissaient « efficaces ». De même, on se faisait une idée simpliste de l'enseignement et de l'acquisition des connaissances, et l'on appliquait, là aussi, des méthodes simples, comme les châtiments corporels, qui semblaient « efficaces ». Il y a un peu plus d'un siècle, on ne croyait pas la médecine très différente des autres métiers et l'on ne mettait pas les médecins beaucoup au-dessus des guérisseurs (Berliner, 1987). Les études de médecine à Harvard (Massachusetts) s'accomplissaient en deux périodes de quatre mois chacune. L'« art » de la médecine s'apprenait largement « sur le tas ». De même, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les futurs enseignants faisaient un apprentissage, notamment dans certains pays d'Europe. On peut donc se demander pourquoi et comment des changements considérables se sont produits depuis un siècle dans ces domaines et d'autres encore.

Aucune profession ne peut progresser plus rapidement que les connaissances sur lesquelles elle doit s'appuyer. Dans toutes les professions, les prescriptions relatives à la pratique et la formation des futurs professionnels dépendent dans une très grande mesure de la connaissance et de la compréhension que l'on a du domaine considéré à une époque déterminée (Megarry, 1980). L'avènement de la science moderne a révolutionné à la fois l'exercice de la médecine et la formation du personnel médical. La physique moderne a fortement influencé l'exercice de la profession d'ingénieur et la formation des futurs ingénieurs. De même, l'apparition des sciences du comportement, les progrès de la recherche pédagogique et les nouvelles conceptions de la philosophie de l'éducation ont considérablement éclairé et modifié l'activité et la formation des maîtres.

La complexité du contexte pédagogique et des processus d'enseignement et d'apprentissage, aujourd'hui mieux comprise, suppose que les enseignants, pour bien faire leur travail, aient un point de vue plus large et des idées plus claires sur ces questions. Les mutations sociales, l'instabilité croissante de la vie familiale et les effets de ces deux phénomènes sur les jeunes compliquent encore la situation (Howey et Strom, 1987). Par suite de telles évolutions, la vie professionnelle, et notamment la vie des enseignants, est devenue beaucoup plus complexe et beaucoup plus difficile. Les méthodes simplistes ne peuvent plus être adoptées sans discussion, ni justifiées du seul point de vue pragmatique ; à la lumière des connaissances actuelles, certaines méthodes considérées autrefois comme « efficaces » seraient aujourd'hui tenues pour criminelles (par exemple, la saignée ou l'applica-

tion de sangsues pour soigner la fièvre, les châtiments corporels infligés aux élèves).

Les domaines professionnels se caractérisent par leur complexité. Et la complexité a pour contrepartie l'incertitude (Glickman, 1987 ; Shulman, 1983, 1986 ; Clark, 1988 ; Floden et Clark, 1988). Être un professionnel, c'est posséder le savoir-faire nécessaire pour travailler dans un tel contexte, avoir appris à s'accommoder des incertitudes inhérentes à son domaine ; avoir les connaissances et le courage requis pour prendre les décisions importantes sur la base des informations disponibles, et avoir les compétences techniques permettant d'appliquer efficacement les décisions prises ou de rétablir la situation quand il s'avère que les méthodes initialement appliquées sont inappropriées, contestables ou impraticables.

La prise de décisions dans un domaine professionnel

Les domaines professionnels sont, par nature, complexes et ne se prêtent pas à des évaluations simplistes pour déterminer ce qui est « bon » ou « mauvais ». Les membres de ces professions doivent se conduire en « hommes de l'art » sur le plan pratique : ils doivent abandonner les formules, les recettes et les procédés, appréhender des situations compliquées, faire preuve de perspicacité, d'intuition et de bon sens afin de porter des appréciations judicieuses et de prendre des mesures appropriées et justifiables dans des situations où les informations disponibles permettent rarement d'arriver à des conclusions certaines (Bok, 1984 ; Clark, 1988 ; Shulman, 1983, 1986).

Des chercheurs ont constaté que les enseignants prenaient en une heure, dans leur travail, jusqu'à trente décisions non dénuées d'importance, et cela dans le cadre d'une classe de vingt-cinq à quarante élèves, où mille cinq cents interactions peuvent se produire chaque jour entre le maître et ses élèves (Berliner, 1987). Shulman (1987, p. 376) en conclut qu'un médecin ne peut rencontrer une situation d'une complexité comparable que lorsqu'il travaille dans le service des urgences d'un hôpital pendant ou après une catastrophe naturelle. Il est aussi important, difficile et éprouvant pour un enseignant que pour les membres de n'importe quelle autre profession de prendre des décisions éclairées dans une situation si complexe et si incertaine ; et la formation à la prise de décisions doit occuper la même place dans la formation des maîtres que dans n'importe quelle autre formation professionnelle (Berliner, 1984 ; Bok, 1984).

Les enseignants des pays en développement

Il est permis de se demander jusqu'à quel point cette conception du rôle des maîtres est pertinente ou réaliste dans le contexte des pays en développement. Compte tenu de la situation concrète de ces pays, l'accession de l'enseignement au rang de profession n'est-elle pas un objectif idéaliste, utopique, qui traduit simplement l'aspiration des maîtres à une position sociale plus prestigieuse ?

Le « professionnalisme » se définit par la compétence dans l'exercice d'une profession (Dreeben, 1970). Le prestige est non pas l'essence du « professionnalisme », mais sa conséquence (Seely, 1981). « Le prestige professionnel, écrit Denemark (1985, p. 51), est important non par ce qu'il nous apporte en tant qu'individu, mais par son influence sur la nature et la qualité de l'enseignement dans nos écoles. » Si la description d'enseignants compétents dans l'exercice de leur profession relève de l'utopie dans les pays développés ou en développement, l'auteur de cet article doit avouer qu'il poursuit un rêve impossible. Cependant, ne l'oublions pas, *que ce soit ou non avec compétence, tous les enseignants, dans les salles de classe du monde entier, prennent des décisions à toute heure de leur journée de travail, puis agissent sur la base de ces décisions*. Ils décident ce qu'il faut enseigner jour après jour, comment l'enseigner, quelles méthodes appliquer pour tenir compte des différences individuelles, à quels types d'évaluation il faut procéder, quelles récompenses il faut accorder, quelles sanctions il faut infliger. Ils doivent choisir des stratégies pour assurer la conduite de la classe et le maintien de la discipline, et prendre au cours de chaque journée un très grand nombre de décisions concernant les différents élèves. Ces décisions peuvent avoir beaucoup d'importance pour les élèves auxquels elles s'appliquent directement, et pour leurs parents. Si le lecteur a quelque doute à cet égard, qu'il réfléchisse simplement aux conséquences de la décision injuste ou erronée qu'un professeur a pu prendre autrefois à son sujet, ou qu'il observe les effets qu'ont sur ses propres enfants les décisions les plus anodines en apparence de leurs maîtres (Berliner, 1987 ; Burke, 1992).

En dernière analyse, les décisions des enseignants ont une influence sur les perspectives sociales et économiques de leur pays. Les participants à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien en 1990, ont reconnu et mis en lumière l'importance décisive d'un enseignement élémentaire de qualité pour la prospérité des pays ; et les recherches de Psacharopoulos (1987) montrent que les investissements consacrés à l'éducation sont plus rentables, sur le plan individuel comme sur le plan collectif, au niveau primaire qu'à n'importe quel autre niveau de l'enseignement. En ce qui concerne l'importance du rôle pédagogique des enseignants, des recherches effectuées dans les années 60 et au début des années 70 semblaient indiquer que les résultats scolaires des élèves sont essentiellement déterminés par des facteurs extrascolaires (tels que la position sociale, la situation économique et le milieu familial) et non par des facteurs liés à l'école ou aux enseignants (Coleman *et al.*, 1966 ; Jencks *et al.*, 1972), et l'on a tenté d'élaborer des programmes que même de mauvais maîtres pouvaient appliquer. Toutefois, des recherches ultérieures (Brophy et Good, 1988) ont montré que l'apport des enseignants est un facteur déterminant dans le processus d'acquisition des connaissances, qu'on ne peut améliorer l'enseignement que par l'intermédiaire et avec la collaboration des maîtres, et qu'il ne faut donc pas essayer de se passer d'eux. Par suite, un principe simple mais révolutionnaire s'est développé. Ce principe, qui a commencé à inspirer les politiques de l'éducation, est le suivant : « L'acquisition efficace des connaissances scolaires suppose un enseignement de qualité, et un enseignement de qualité ne peut être donné que par des professionnels qui se servent de

leur jugement pour élaborer la formation de leurs élèves » (Porter et Brophy, 1988, p. 74).

La question de savoir si ceux qui enseignent, dans les pays développés ou en développement, méritent le titre de membres d'une profession, apparaît donc comme une question quelque peu théorique au regard de ce fait simple et vérifiable : dans leur travail de tous les jours, les enseignants prennent constamment des décisions cruciales au sujet d'individus complexes dans des situations sociales complexes. La question vraiment importante, à mon avis, est celle qui concerne leur capacité de prendre ces décisions et de les appliquer, ainsi que la capacité des responsables de la formation des maîtres à mieux préparer les futurs enseignants à remplir leurs fonctions professionnelles. La tâche qui incombe à tous ceux qui s'occupent du travail et de la formation des enseignants paraît dès lors plus claire. Il faut, avant l'emploi ou en cours d'exercice, les préparer à prendre des décisions éclairées, leur inculquer les connaissances théoriques et les qualités personnelles et pédagogiques qui leur permettront d'appliquer efficacement ces décisions, et leur apprendre à évaluer leur propre travail. À mesure que les enseignants acquerront une plus grande compétence professionnelle, les ministères de l'éducation devront leur accorder plus d'autonomie et de liberté dans leur domaine, leur faire davantage confiance et relâcher progressivement l'étroite surveillance à laquelle on croit généralement nécessaire de soumettre les maîtres sans formation ou ceux dont la formation est limitée (Beeby, 1966).

L'accession de l'enseignement au rang de profession : risques et avantages

Cette accession suppose qu'on fasse davantage confiance aux enseignants, et conduit inévitablement à leur accorder aussi plus de liberté et de pouvoir dans leur domaine. On a forgé, pour désigner cette évolution, l'expression « responsabilisation des enseignants » (en anglais, *teacher empowerment*, de *power* = pouvoir). L'expression anglaise est, à certains égards, malheureuse parce que les dirigeants qui s'occupent de l'éducation pourraient penser que la nouvelle évolution menace leur pouvoir. La menace paraît d'autant plus grande que le système est plus centralisé et plus autoritaire. Le « pouvoir » et la « responsabilité » pourraient être considérés comme corrélatifs puisque le premier devrait impliquer la seconde. Le terme français « responsabilisation » est peut-être plus approprié dans le domaine de l'éducation, car il est moins menaçant et met l'accent sur le partage des responsabilités plutôt que des pouvoirs (Delannoy, 1995). Il peut aussi servir d'antidote contre les accès de mégalomanie de certains maîtres, en soulignant que le pouvoir s'accompagne de lourdes responsabilités.

Le fait de reconnaître à ceux qui enseignent la qualité de membres d'une profession et de leur accorder une plus grande autonomie n'entraînera pas moins inévitablement un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités dans les systèmes d'enseignement, avec les deux conséquences suivantes. Premièrement, il faudra persuader les autorités centrales des avantages que présentent l'accession de l'enseigne-

ment au rang de profession, la décentralisation du système d'enseignement et, plus généralement, la redistribution des pouvoirs et des responsabilités. Il faudra leur apporter la preuve claire et palpable des avantages que l'éducation peut tirer de tels changements. À mesure que s'accumuleront les éléments de preuve, le contrôle administratif se relâchera et ceux qui sont responsables en dernière instance des systèmes d'enseignement accepteront plus facilement les changements (Jangira, 1995). Deuxièmement, ceux qui sont appelés à gagner ou à perdre dans cette redistribution des pouvoirs et des responsabilités dans le domaine de l'éducation devront être préparés et formés à leur nouveau rôle au sein du système (Shaeffer, 1995).

Pourquoi, même dans les pays en développement, est-il important que les enseignants soient perçus comme les membres d'une profession dans le cadre de l'enseignement et de la formation des maîtres ? Cela est important, à court comme à long terme, pour les raisons qui suivent :

- C'est reconnaître la réalité de la vie quotidienne dans les salles de classe, reconnaître que l'enseignant prend des décisions cruciales et que son rôle peut donc être bénéfique ou néfaste.
- C'est montrer dans quelle direction l'enseignement et la formation des maîtres peuvent et doivent s'orienter, préparer le relâchement progressif de la surveillance inutilement sévère exercée par l'État ou par le ministère de l'éducation, surveillance qui tend à abaisser et à démoraliser les enseignants, qui étouffe souvent l'enseignement scolaire, qui le rend moins flexible et moins capable de répondre efficacement aux besoins des élèves et de la population locale.
- C'est présenter l'enseignement comme un domaine complexe où les connaissances de départ sont incomplètes, sujettes à révision et toujours susceptibles d'amélioration. Cette conception de l'enseignement est un antidote contre le dogmatisme de certains maîtres. Elle contribue d'autre part à vaincre les résistances qu'ils peuvent opposer à la formation en cours d'emploi (elle les aide par exemple à conserver le respect de soi quand ils comprennent ou qu'on leur fait comprendre qu'ils doivent modifier leur enseignement). Elle explique et justifie en effet le besoin qu'ont ceux qui enseignent, comme les membres de toutes les autres professions, de se perfectionner et de se recycler constamment. Comme le disent Lockheed et Verspoor (1991, p. 113), « aussi longtemps qu'on ne regardera pas l'enseignement comme une profession avec son développement et ses responsabilités spécifiques, les ateliers s'adressant aux maîtres en exercice n'auront pas d'effets durables sur le comportement des enseignants ».
- La formation à l'enseignement en tant que profession doit, ainsi que l'affirme Dewey (1904), être considérée comme une formation professionnelle permanente dont certaines caractéristiques importantes se retrouvent dans la formation à d'autres professions (Sodor, 1988 ; Goodlad, 1990). La formation des élèves-maîtres et des enseignants en exercice ne doit pas avoir simplement pour but de leur apprendre à appliquer certaines méthodes selon des modalités prédéterminées ; il faut plutôt leur donner les instruments intellectuels qui leur permettront d'accomplir leurs tâches professionnelles avec un esprit curieux, souple et inventif, avec un esprit critique et réfléchi à l'égard de leur propre travail (Howey et

Strom, 1987 ; Fenstermacher, 1980). Ils doivent « maîtriser » ces méthodes, pour être capables de les adapter à de multiples situations (Joyce et Showers, 1988, p. 68). L'enseignant doit d'ailleurs maîtriser non seulement des techniques, mais aussi des contenus et des raisonnements (Shulman, 1983) ; il doit être considéré comme un éternel « étudiant en pédagogie » (Dewey, 1904) et comme un « décideur qui agit sur un ensemble complexe de variables interdépendantes dans un contexte social dynamique » (Berliner, 1984, p. 96). Il faut apprendre aux élèves-maîtres et aux enseignants plus expérimentés à développer leur capacité de réflexion, et les laisser libres de prendre toutes les décisions dont ils sont capables pour qu'ils apprennent à exercer leur sens critique et à assumer la responsabilité de leurs décisions, de leurs succès et de leurs échecs (Dewey, 1904 ; Schon, 1987).

- Les changements, surtout s'ils sont rapides, peuvent être pour les enseignants une cause d'angoisse et de ressentiment (Fullan et Miles, 1992). Se percevoir comme les membres d'une profession et percevoir leur avenir comme un avenir professionnel pourrait les aider à combattre le ressentiment et l'angoisse en adoptant une façon de penser qui explique la nature et la nécessité du changement dans toutes les professions, y compris dans l'enseignement.
- Percevoir les enseignants comme les membres d'une profession contribuerait aussi à résoudre la crise d'identité dont ils souffrent généralement dans les pays développés comme dans les pays en développement. Les enseignants ne savent pas exactement à quelle catégorie ils appartiennent : sont-ils des artisans ou des commerçants, sont-ils membres d'une profession intermédiaire, ou sont-ils membres d'une véritable profession comme le sont les professions libérales (Burke, 1992) ? En conséquence, il leur est souvent tout aussi difficile de savoir exactement ce qu'ils peuvent légitimement exiger des autres (par exemple, du ministère de l'éducation et des organismes administratifs), ou ce que les autres (par exemple, les parents d'élèves) peuvent exiger d'eux. Et, surtout, ils ne savent pas exactement ce qu'ils doivent exiger d'eux-mêmes. Les attentes et les exigences que les membres d'une profession considèrent justifiées sont sensiblement différentes, me semble-t-il, de celles des artisans ou des commerçants. La tâche de ceux qui se perçoivent comme les éducateurs de futurs membres d'une profession sera très différente, elle aussi, de la formation à un métier ou au commerce (Dewey, 1904 ; Schon, 1987). En outre, si ceux qui enseignent se perçoivent comme les membres d'une profession, ils comprendront plus facilement qu'on attend d'eux des services d'une qualité analogue à celle qu'ils attendent eux-mêmes d'autres services professionnels (ceux, par exemple, des médecins ou des avocats).
- Enfin, s'ils perçoivent l'enseignement comme une profession, les enseignants seront fiers d'eux-mêmes et de leur travail ; cette perception les incitera à servir le public avec toute la compétence qu'on peut raisonnablement attendre d'eux et à assumer plus largement la responsabilité des résultats scolaires, et les aidera à mieux assumer les responsabilités dont ils sont investis en tant qu'éducateurs.

En somme, cette conception de l'enseignement élève la vision des maîtres, les fait sortir de leur position défensive, élargit leur horizon pédagogique, leur inspire la fierté de leur discipline, leur donne le sentiment d'être maîtres et responsables de leur enseignement, et crée un climat dans lequel ils jugeront normal et nécessaire de se perfectionner sans cesse grâce à une formation initiale, puis à une formation en début et en cours d'exercice, si exigeant que soit par nature ce constant perfectionnement.

Conclusion

Les fondements conceptuels de l'enseignement, et notamment de l'enseignement primaire, se sont transformés de façon spectaculaire au XX^e siècle. Autrefois considéré comme un métier dont les techniques pouvaient s'acquérir au cours d'une période d'apprentissage ou d'un bref stage de formation, l'enseignement a évolué au point que les politiques et les pratiques, dans ce domaine, reposent désormais sur des fondements théoriques élargis. Autrefois, les enseignants pouvaient être véritablement définis à la fois comme les membres d'une profession et comme des techniciens : membres d'une profession par les relations qu'ils entretenaient avec leurs clients et par la considération qu'ils leur portaient ; mais techniciens dans la mesure où les méthodes qu'ils appliquaient, dénuées de fondement théorique, n'étaient que des pratiques apprises d'autres enseignants. Ce que déclarait Kellaghan en 1971 pourrait parfaitement s'appliquer, semble-t-il, à la situation actuelle dans de nombreux pays en développement. Il écrivait alors :

- Le rôle de l'enseignant est arrivé à un moment critique de son évolution. Suivant la décision qui sera prise, c'est l'aspect technique ou l'aspect professionnel de la tâche qui prévaudra désormais. De fortes pressions s'exercent en faveur de chacune de ces deux orientations. Il y a, d'un côté, la représentation traditionnelle de l'enseignant comme technicien. Certains peuvent penser que le maintien de cette tradition permet de contrôler plus facilement ce qui se fait dans les écoles. De l'autre côté, les éducateurs professionnels mettent de plus en plus en avant la conception qui fait des maîtres les membres d'une profession.
- Cette décision relative au rôle futur des enseignants est peut-être la décision la plus importante qu'il nous faut prendre aujourd'hui dans le domaine de l'éducation. Si nous choisissons le rôle de technicien, nous devrons probablement nous en remettre à nos systèmes d'enseignement actuels. Si, au contraire, nous choisissons d'accorder à l'enseignement le statut de profession, nous serons raisonnablement sûrs d'avoir des enseignants capables d'affronter les énormes changements qui vont bouleverser les connaissances et les conditions d'enseignement pendant les cinquante prochaines années. Nous serons raisonnablement sûrs qu'ils pourront comprendre et accepter les connaissances nouvelles, et les intégrer dans leur pratique pédagogique (p. 24-25).

L'évolution des connaissances transmises par l'enseignement et la meilleure compréhension du rôle des maîtres comme membres d'une profession n'ont peut-être pas eu jusqu'à présent beaucoup d'influence sur la politique et la pratique de l'enseignement dans la plupart des pays en développement ; mais les conditions néces-

saïres à l'émergence d'une nouvelle conception de l'enseignement et de la formation des maîtres sont déjà réunies dans ces pays. Les avantages d'une telle évolution apparaissent plus clairement depuis quelques années dans de nombreux pays développés et dans quelques pays en développement (Burke, 1995), comme l'attestent les exemples suivants :

- Des recherches sur la formation des maîtres en exercice montrent que cette formation est inefficace lorsqu'elle est conçue et dispensée suivant un modèle en cascade, dans lequel les initiatives viennent d'en haut, des responsables de la formation et non de ses destinataires (Blackburn et Moisan, 1987 ; EURYDICE, 1995). D'autre part, si les enseignants ne ressentent pas qu'un besoin est prioritaire, ils jugeront inutiles les activités destinées à satisfaire ce besoin (Eraut, 1994). Leur participation à la définition des besoins d'un maître en exercice, ainsi qu'à la conception et à la planification de la formation qu'ils vont recevoir, apparaît donc comme un facteur décisif pour le succès de cette formation.
- La décentralisation des contrôles, de l'administration et du financement progresse rapidement dans de nombreux pays développés et dans quelques pays en développement. Au terme de leur vaste présentation des recherches sur les facteurs qui influent sur les résultats scolaires, Wang, Haertel et Walberg (1993) arrivent à la conclusion que « l'activité des élèves, de leurs maîtres et de leurs parents est le facteur qui a le plus d'influence sur l'acquisition des connaissances ; les politiques appliquées au niveau des programmes, des écoles, des districts, des États fédérés et de l'État fédéral ont un effet limité si on les compare aux efforts déployés quotidiennement par les personnes qui participent le plus activement à la vie des élèves » (p. 279). C'est pourquoi Kellaghan (1994) soutient que « les ressources consacrées à l'amélioration de la situation concrète d'enseignement et d'apprentissage contribuent plus sûrement à élever le niveau des élèves que les ressources affectées à des activités éloignées de cette situation » (p. 16). Voilà qui plaide en faveur d'une décentralisation de l'enseignement. Il faut s'assurer cependant que les écoles et les maîtres disposent de pouvoirs suffisants et que la centralisation locale ne remplace pas la centralisation nationale. Du point de vue des enseignants, ces faits et d'autres du même genre (Blackburn et Moisan, 1987 ; EURYDICE, 1995) justifient la création de mécanismes de financement qui fourniraient directement aux écoles les fonds nécessaires pour « acheter » pour les maîtres en exercice la formation la mieux adaptée à leurs propres besoins. Tous les programmes de formation des maîtres devraient cependant trouver place dans un large cadre défini par le gouvernement ou par le ministère de l'éducation, mais sans les contraintes et l'étroite surveillance exercées jusqu'à présent par les autorités centrales.
- Des comptes rendus d'expériences consistant à accorder plus d'autonomie aux enseignants, expériences menées en Inde (Banque mondiale, 1994 ; Jangira, 1995) et en Colombie (Shiefelbein, 1991), ont également montré qu'il était payant de soustraire les enseignants, y compris ceux qui sont très jeunes ou sans formation, à une surveillance trop étroite et aux mécanismes de contrôle mis en place par le ministère de l'éducation, et que cette autonomie facilitait leur adap-

tation aux situations locales et leur permettait de répondre aux besoins locaux avec une efficacité dont sont généralement incapables les maîtres soumis au contrôle des autorités centrales.

Que ce soit sous l'influence de la recherche, sous l'effet de l'échec des politiques antérieures ou par nécessité, nous voyons se développer une attitude nouvelle à l'égard des enseignants, une tendance à leur confier plus de responsabilités et à placer en eux plus de confiance.

Enfin, bien qu'il soit important d'avoir une vision à long terme de l'accession de l'enseignement au rang de profession, les insuffisances de la formation des maîtres avant l'emploi et en cours d'emploi dans de nombreux pays en développement nous obligent à mettre l'accent sur le court terme : nous devons d'abord répondre aux besoins pédagogiques immédiats des enseignants, remédier aux lacunes de leur formation antérieure et corriger les pratiques qui ont actuellement cours en matière de formation des futurs maîtres. Les méthodes d'enseignement dans les pays en développement se caractérisent assez souvent, semble-t-il, par les tendances suivantes, dont l'énumération permettra de mieux comprendre ce que devraient être les tâches à court terme des responsables de la formation des maîtres dans ces pays (Burke et McCann, 1992 ; Burke, Sugrue et Williams, 1995 ; Lockheed et Verspoor, 1992 ; Banque mondiale, 1990, 1994) :

- Les activités pratiquées en classe tournent trop autour de l'enseignant, elles sont relativement mécaniques, inutilement répétitives, et font trop de place à la remémoration des connaissances.
- Les élèves sont incités à demeurer passifs et leurs capacités à résoudre les problèmes sont insuffisamment exploitées.
- Les matériels didactiques ne sont pas assez utilisés.
- Les enseignants ne savent pas organiser efficacement les activités pratiquées en classe.
- Ils n'appliquent pas de stratégies particulières pour répondre aux besoins individuels des élèves.
- Ils n'emploient pas assez souvent la méthode qui consiste à diviser les élèves en petits groupes pour favoriser la coopération entre les élèves ou pour adapter l'enseignement aux différents niveaux des élèves.
- Ils sont incapables d'organiser efficacement un enseignement destiné à des élèves de niveaux différents.
- Ils font trop de place aux questions secondaires et pas assez de place aux questions importantes.
- Ils ne maîtrisent pas suffisamment les connaissances propres à la discipline qu'ils enseignent.
- Ils ne parlent pas assez couramment la langue de l'enseignement.

Les besoins de la plupart des pays en développement dans cet important domaine sont pressants, de même que leur besoin de programmes, de matériels et de manuels scolaires. Il faut répondre à ces besoins de toute urgence. On aurait tort cependant de penser que la réalisation de ces objectifs pédagogiques à court terme est si peu que ce soit incompatible avec la réalisation de l'objectif à long terme : l'accession de

l'enseignement au rang de profession. Au contraire, ces deux types d'objectifs sont complémentaires. Concevoir l'enseignement comme une profession, c'est replacer dans un contexte plus large la question du plein développement de l'enseignement et de ceux qui enseignent. Cette conception devrait contribuer à améliorer l'image que les enseignants ont d'eux-mêmes ; elle devrait les inciter à acquérir la maîtrise des méthodes fondamentales de l'enseignement, et à fournir de meilleurs services professionnels aux élèves et à leurs parents. Après tout, les maîtres prennent et appliquent, chaque jour et à toute heure, des décisions qui ont une influence déterminante sur la vie et les perspectives d'avenir de leurs élèves, ainsi que sur la prospérité de leur pays. L'entreprise pédagogique se portera d'autant mieux qu'ils seront plus conscients de ces faits, et que les autres membres de la société, et plus particulièrement les ministères de l'éducation, en reconnaîtront et en accepteront plus facilement les conséquences.

Note

Dans ce texte, il faut comprendre le mot « profession » comme désignant un « métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent » (Petit Robert).

Bibliographie

- Aristote. *Métaphysique*, liv. 1, chap. 1 ; *Seconds analytiques*, liv. 2, chap. 19 ; *Éthique à Nicomaque*, liv. 4.
- Banque mondiale. 1990. *Primary education : a World Bank policy paper* [Enseignement primaire : document de politique de la Banque mondiale]. Washington, D.C.
- . 1994. *Staff appraisal : India – District Primary Education Project* [Évaluation du personnel : Inde – Projet pour l'enseignement primaire au niveau de la circonscription scolaire]. Washington, D.C. (Rapport n° 13072-IN.)
- Beeby, C. E. 1966. *The quality of education in developing countries* [La qualité de l'éducation dans les pays en développement]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Berliner, D. C. 1984. « Making the right changes in preservice teacher education » [Apporter les changements judicieux à la formation préalable des maîtres]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 66, n° 2, p. 94-96.
- . 1987. « Knowledge is power : a talk to teachers about a revolution in the teaching profession » [La connaissance, c'est le pouvoir : exposé aux enseignants sur une révolution dans la profession enseignante]. Dans : Berliner, D. C. ; Rosenshine, R. V. (dir. publ.). *Talks to teachers : a festschrift for N. L. Gage* [Causeries avec les enseignants : offrande à N. L. Gage]. New York, Random House.
- Blackburn, V. ; Moisan, C. 1987. *The inservice training of teachers in twelve member states of the European Community* [La formation des maîtres en exercice dans douze États membres de la Communauté européenne]. Maastricht, Presses interuniversitaires européennes. (Série sur les politiques de l'éducation.)
- Bok, D. 1984. « Needed : a new way to train doctors » [En demande : nouvelle manière de former les médecins]. *Harvard magazine* (Cambridge, Massachusetts), mai-juin, p. 32-43 ; 70-71.

- Brophy, J. E. ; Good, T. L. 1986. « Teacher behavior and student achievement » [Comportement des maîtres et résultats des élèves]. Dans : Wittrock, M. C. (dir. publ.). *Handbook of research on teaching* [Manuel de recherche sur l'enseignement]. 3^e éd. Londres, Collier-Macmillan.
- Brubacher, J. S. 1962. « The evolution of professional education » [L'évolution de l'enseignement professionnel]. Dans : Henry, N. B. (dir. publ.). *Education for the professions* [L'éducation pour les professions]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press. (Sixty-first Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II.)
- Burke, A. 1992. « Teaching : retrospect and prospect » [L'éducation : rétrospective et prospective]. *Oideas* (Dublin), vol. 39, p. 5-254. (Numéro spécial rédigé par un seul auteur.)
- . 1995. *Inservice education for teachers* [Formation en exercice des maîtres]. Baguio, Luçon-Nord, Philippines, septembre 1995. (Communication présentée à un atelier de l'UNICEF et de la Banque mondiale sur la formation des maîtres en exercice.)
- ; McCann, P. 1993. *Teacher education and teaching in the Philippines* [Formation des maîtres et enseignement aux Philippines]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- ; Sugrue, C. ; Williams, T. 1995. *Teaching and teacher education in Lesotho* [Enseignement et formation des maîtres au Lesotho]. Dublin, HEDCO et Department of Foreign Affairs.
- Clark, C. M. 1988. « Asking the right questions about teacher preparation : contributions of research to teacher thinking » [Soulever les questions pertinentes concernant la formation des maîtres : contributions de la recherche à la pensée des maîtres]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 17, n° 2, p. 5-12.
- Coleman, J. S. et al. 1966. *Equality of educational opportunity* [L'égalité des chances en éducation]. Washington, D.C., Office of Education, Department of Education and Welfare.
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. 1990. *Rapport final : déclaration et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. New York, UNICEF/PNUD.
- Delannoy, F. 1995. *The escuela nueva* [L'école nouvelle]. Baguio, Luçon-Nord, Philippines, septembre 1995. (Communication présentée à un atelier de l'UNICEF et de la Banque mondiale sur la formation des maîtres en exercice.)
- Denemark, G. 1985. « Educating a profession » [Éduquer une profession]. *Journal of teacher education* (Washington, D.C.), vol. 36, n° 1, p. 46-52.
- Dewey, J. 1904. « The relation of theory to practice in education » [Rapport entre théorie et pratique en matière d'éducation]. Dans : Holmes, M. J. ; Keith, J. A. ; Seely, L. (dir. publ.). *The relation of theory to practice in education*. Chicago, University Press. (Second Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II.)
- Dreeben, R. 1970. *The nature of teaching : schools and the work of teachers* [La nature de l'enseignement : l'école et le travail des maîtres]. Glenview, Illinois, Scott, Foresman.
- Eraut, M. 1994. « Teacher education : inservice » [La formation des maîtres : formation en cours d'emploi]. Dans : Husen, T. ; Postlewaite, T. N. (dir. publ.). *The international encyclopedia of education*, vol. X. New York, Pergamon.
- EURYDICE. 1995. *Inservice training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries* [La formation des maîtres en exercice dans l'Union européenne et dans les pays de l'EFTA/EEA]. Bruxelles.

- Fenstermacher, G. D. 1980. « On learning to teach effectively from research on teacher effectiveness » [Sur la façon d'apprendre à enseigner efficacement à partir de la recherche sur l'efficacité des enseignants]. Dans : Denham C. ; Lieberman, A. (dir. publ.) *Time to learn* [Le temps d'apprendre]. Washington, D.C., National Institute of Education, Department of Education.
- Floden, R. E. ; Clark, C. 1988. « Preparing teachers for uncertainty » [Préparer les maîtres à l'incertitude]. *Teachers college record* (New York), vol. 89, n° 4, p. 505-524.
- Fullan, M. G. ; Miles, M. B. 1992. « Getting reform right : what works and what doesn't work » [Obtenir le droit à la réforme : ce qui « marche » et ce qui ne « marche » pas]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 73, n° 10, juin, p. 745-752.
- Gage, N. L. 1978. *The scientific basis for the art of teaching* [Le fondement scientifique de l'art d'enseigner]. New York, Teachers College Press.
- Glickman, C. D. 1987. « Unlocking school reform : uncertainty as a condition of professionalism » [Débloquer la réforme scolaire : l'incertitude comme condition du professionnalisme]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 69, n° 2, p. 120-122.
- Goodlad, J. I. 1990. *Teachers for our nation's schools* [Des maîtres pour les écoles de notre nation]. San Francisco, Californie, Jossey-Bass.
- Howey, K. R. ; Strom, S. M. 1987. « Teacher selection re-considered » [La sélection des maîtres reconsidérée]. Dans : Haberman, M. ; Backus, J. M. (dir. publ.). *Advances in teacher education* [Progrès de la sélection des maîtres], vol. 3. Norwood, New Jersey, Ablex.
- Jangira, N. « Personal interviews » [Interviews personnelles], Inde, septembre 1995.
- Jencks, C. et al. 1972. *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America* [L'inégalité : réévaluation de l'effet de la famille sur la scolarité aux États-Unis d'Amérique]. New York, Harper and Row.
- Joyce, B. ; Showers, B. 1988. *Student achievement through staff development* [Réussite des élèves par le développement du personnel]. New York, Longman.
- Kellaghan, T. 1971. « The university and education » [L'université et l'éducation]. Dans : University Staff Association (dir. publ.). *Contemporary developments in university education* [L'évolution contemporaine de l'enseignement universitaire]. Dublin, University College.
- . 1994. *Local government and education* [Gouvernement local et éducation], Garton, Co. Donegal, février 1994. (Communication présentée à la Colmcille Winter School sur le thème « Local Government in Ireland ».)
- Lockheed, M. E. ; Verspoor, A. M. 1991. *Improving primary education in developing countries* [Améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement]. Londres, Oxford University Press.
- Megarrey, J. 1980. Préface. Dans : Hoyle, E. ; Megarrey, J. (dir. publ.). *Professional development of teachers* [Développement professionnel des maîtres]. Londres, Kogan Page. (World yearbook of education.)
- Porter, A. C. ; Brophy, J. E. 1988. « Synthesis of research on good teaching : insights from the work of the Institute for Research on Teaching » [Synthèse de la recherche sur le bon enseignement : aperçus obtenus grâce au travail de l'Institut de recherche sur l'enseignement]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 45, n° 8, p. 74.
- Psacharopoulos, G. 1987. « The cost-benefit model » [Le modèle coûts-avantages]. Dans : Psacharopoulos, G. (dir. publ.). *Economics of education : research and studies* [L'économie de l'éducation : recherche et études]. Oxford, Pergamon Press.

- Schiefelbein, E. 1991. « *In search of the school of the XXI century : is the Colombian Escuela Nueva the right pathfinder ?* » [À la recherche de l'école du XXI^e siècle : l'École nouvelle de Colombie est-elle le bon éclaircisseur ?]. Santiago, Bureaux régionaux de l'UNICEF et de l'UNESCO pour l'Amérique latine.
- Schon, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner* [Former le praticien réflexif]. Londres, Jossey-Bass.
- Seely, D. S. 1981. *Education through partnership* [Former par le truchement du partenariat]. Cambridge, Massachusetts, Balinger.
- Shaeffer, S. 1995. *Issues to be faced in INSET* [Question à affronter à l'INSET]. Baguio, Luçon-Nord, Philippines, septembre 1995. (Communication présentée à un atelier de l'UNICEF et de la Banque mondiale sur la formation des maîtres en exercice.)
- Shulman, L. S. 1983. « Autonomy and obligation : the remote control of teaching » [Autonomie et devoir : le contrôle à distance de l'enseignement]. Dans : Shulman, L. S. ; Sykes, G. (dir. publ.). *Handbook of teaching and policy* [Manuel d'enseignement et de politique]. New York, Longman.
- . 1986. « Paradigms and research programs in the study of teaching » [Paradigmes et programmes de recherche dans l'étude de l'enseignement]. Dans : Wittrock, M. C. (dir. publ.). *Handbook of research on teaching* [Manuel de recherche sur l'enseignement]. 3^e éd. Londres, Collier-Macmillan.
- . 1987. « The wisdom of practice : managing complexity in medicine and teaching » [Sagesse de la pratique : gérer la complexité en matière de médecine et d'enseignement]. Dans : Berliner, D. C. ; Rosenshine, B. V. (dir. publ.). *Talks to teachers : a festschrift for N. L. Gage* [Causeries avec les enseignants : offrande à N. L. Gage]. New York, Random House.
- Soder, R. 1988. « Studying the education of educators : what we can learn from other professions » [Étudier l'éducation des éducateurs : ce que nous pouvons apprendre des autres professions]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 70, n° 4, p. 299-305.
- Wang, M. C. ; Haertel, G. D. ; Walberg, H. J. 1993. « Towards a knowledge base for school learning » [Vers un fondement de connaissance pour l'apprentissage scolaire]. *Review of educational research* (Washington, D.C.), vol. 63, p. 249-294.

LES ENSEIGNANTS ET LA GESTION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

*Ferran Ferrer*¹

Il est évident que la gestion d'un établissement scolaire doit faire face aujourd'hui à un grand nombre de situations qui sortent *stricto sensu* de son cadre d'influence. Les changements sociaux que connaissent nos sociétés, les modèles de vie et de pensée qui prédominent dans nos cultures, le contexte économique et les conditions d'emploi dans lesquelles s'exercent les différentes professions ont certainement un réel impact sur la gestion des établissements scolaires. Non seulement du point de vue des changements d'organisation que l'école, tout comme d'autres institutions, doit apporter à son fonctionnement interne, mais surtout de celui de la responsabilité sociale qu'il est demandé aujourd'hui à l'école d'assumer, si bien qu'elle doit réorienter considérablement ses modes d'action.

Pour toutes ces raisons, le rôle des enseignants dans la gestion est une question à la fois fondamentale et controversée.

On affirme fréquemment, non sans raison, que les enseignants doivent s'impliquer dans l'école, qu'ils doivent se sentir responsables de la tâche éducative que celle-ci doit accomplir et que, en définitive, il leur incombe de remplir une fonction professionnelle de première importance pour l'avenir de la société. Cela suppose-t-il

Ferran Ferrer (Espagne)

Professeur d'éducation comparée à l'Université autonome de Barcelone. Ses recherches portent sur les pays de l'Union européenne et sont plus particulièrement orientées vers l'évaluation de leurs systèmes d'éducation, ainsi que sur leur mode d'administration, de financement et de gestion. Il s'intéresse actuellement au contrôle social de l'école, aux indicateurs des systèmes d'enseignement et aux processus de passage du secondaire au supérieur. Adresse électronique : fr.ferrer@cc.uab.es

pour autant qu'ils doivent aussi participer à la gestion de l'école ? Peuvent-ils assumer la responsabilité qu'exige d'eux la société quand leur champ d'action est limité aux quatre murs de leur classe ? Et si on leur demande d'intervenir dans la gestion de l'établissement, existe-t-il des limites raisonnables à l'ampleur de cette intervention ?

Les structures politiques et administratives du système éducatif

Les pays de l'Union européenne connaissent une grande variété de structures politico-administratives dont l'incidence sur la gestion du système éducatif prend des formes très différentes. Il existe un grand nombre d'études à ce sujet, faites par la Commission des Communautés européennes² elle-même, ou par d'autres spécialistes de la question, parmi lesquels il convient de signaler De Puelles (1992), Lauglo (1993) ou Ferrer (1994), pour leur description des modèles les plus classiques d'administration de l'éducation. Je partirai de ces modèles et y ajouterai quelques réflexions nouvelles.

Le modèle *centralisé* serait celui des pays où les pouvoirs de l'État sont si importants qu'ils laissent tout juste une marge de manœuvre autonome aux entités territoriales inférieures. Néanmoins, étant donné que ces structures ne sont pas entièrement statiques, on peut distinguer au sein de ce modèle deux sous-groupes : les pays qui restent attachés au fil du temps à un centralisme sans nuance (ce serait le cas de l'Irlande et de la Grèce), et ceux qui manifestent une certaine tendance à la décentralisation, ou plutôt à la déconcentration (comme la France et le Portugal).

Le second modèle pourrait être qualifié de *décentralisation régionale*, le mot région désignant toute entité intermédiaire entre les échelons national (l'ensemble du pays) et local (qui a pour base la municipalité). La dénomination de ces entités peut varier beaucoup d'un pays à l'autre (États, provinces, départements, régions, communautés autonomes, etc.). Ce modèle comprendrait les pays où le poids spécifique de l'administration régionale de l'éducation est très significatif. Il y aura évidemment des pays où la responsabilité de l'éducation incombera uniquement et exclusivement à l'entité régionale (l'Allemagne, par exemple), alors que, dans d'autres, elle sera partagée pour certains domaines avec l'administration centrale (comme en Espagne). En tout cas, ils ont tous pour dénominateur commun le fait que l'entité régionale assume la plus grande part des responsabilités sans les déléguer à l'échelon inférieur (les municipalités). Lorsqu'il en est ainsi (c'est le cas de la Suisse), on a affaire à un modèle intermédiaire entre le modèle de décentralisation régionale et celui dont je vais parler à présent.

Le troisième modèle est celui de la *décentralisation locale*, dont la caractéristique essentielle est le rôle important que jouent les municipalités dans les affaires de l'éducation (principalement dans les affaires scolaires). Là encore, nous ne nous trouvons pas face à des situations parfaitement comparables. La Suède, à partir d'une structure assez centralisée, a par exemple lancé à la fin des années 80 un pro-

cessus de décentralisation vers les municipalités, renforçant ainsi ce niveau de l'administration (OCDE, 1995, p. 108).

Par ailleurs, la responsabilité des affaires scolaires est partagée (en partie au moins) avec les organes de l'administration nationale. Cependant, et en accord avec les tendances qui seront mentionnées plus loin, on observe un accroissement du degré de responsabilité conféré par l'administration centrale à l'établissement lui-même et à la société civile qui l'entoure, ce qui permet de définir un nouveau modèle correspondant notamment à la pratique observée au Danemark et en Angleterre. De Puelles (1992, p. 372) l'appelle modèle de *décentralisation communautaire et scolaire*.

À partir de ces trois modèles, est-il possible de dégager une tendance à l'échelle de l'Europe ? À mon avis, on ne peut qu'observer une certaine volonté d'instituer une plus grande décentralisation, associée à une grande prudence devant les tensions qu'elle peut susciter au sein de la société. En effet, cette question étant très liée à la tradition historique et à l'environnement culturel de chaque pays, tout changement significatif donne lieu à de vifs débats. En tout cas, ces indications permettront de mieux situer les aspects de la gestion des établissements scolaires qui sont décrits ci-après.

L'autonomie des écoles

On constate que c'est la responsabilité de définir les programmes scolaires qui est déléguée le plus facilement aux établissements, même si, dans certains pays, on peut considérer que ce processus n'est même pas encore engagé en pratique.

En France, l'autonomie des écoles reste assez limitée car le Ministère de l'éducation joue un rôle normatif important, tout en chargeant le conseil d'établissement d'organiser son action pédagogique et éducative (Ministère de l'éducation nationale et de la culture de la France, 1992, p. 13). Bien que la loi d'orientation de l'éducation de 1989 ait préconisé l'élaboration de projets d'établissement, le programme national français arrêté à l'échelon central continue de s'imposer dans une très grande mesure.

De nombreux experts considèrent que, au sein de l'Union européenne, c'est en Allemagne que l'autonomie des établissements scolaires est la plus faible (y compris au niveau des programmes d'enseignement). On trouve dans l'étude d'EURYDICE (1990, p. 117-118), qui fait une analyse comparée des douze pays composant à l'époque la Communauté européenne, les observations suivantes :

L'Allemagne continue d'être l'un des pays de la Communauté européenne où l'autonomie de l'établissement scolaire est, du point de vue légal, la plus limitée. La situation varie cependant selon les Länder. Dans certains d'entre eux, on a constaté un accroissement du pouvoir de décision des enseignants et des parents dans la définition de la politique éducative de l'école. Mais, de façon générale, la marge de manœuvre du chef d'établissement est parfois très restreinte (comme d'ailleurs de façon plus accentuée pour les autres organes de gestion de l'école). Pour l'aspect pédagogique et didactique, la réglementation élaborée par le Ministère

de l'éducation de chaque Land est plus limitée (par exemple, les écoles ne peuvent choisir les manuels scolaires qu'à partir d'une liste préalablement approuvée par le ministre).

L'Italie connaît également un degré élevé de centralisation en ce qui concerne les programmes. « Les conseils d'établissement ont un pouvoir limité dans le domaine de la planification et de la prise de décisions, car les autorités centrales conservent le contrôle du financement, de l'élaboration des programmes et de la sélection du personnel de l'école » (Scurati, 1995, p. 63).

En Finlande, au contraire, le gouvernement encourage depuis 1993 et 1994 une plus grande implication des écoles dans la conception des programmes. Bien que le choix des matières à enseigner reste de la compétence du Ministère de l'éducation, tant au niveau des objectifs et des contenus généraux de chacune d'elles que des principes présidant à l'évaluation des élèves, le gouvernement central laisse une certaine marge de manœuvre aux municipalités et aux établissements pour définir les programmes. Le Ministère indique ainsi le nombre d'heures devant être consacré à chaque matière, pour l'ensemble de l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. De leur côté, les municipalités et les écoles répartissent ces heures dans les différentes classes (Ministère de l'éducation de Finlande, 1994, p. 23). Le Ministère cherche explicitement, par ce moyen, à impliquer davantage le corps enseignant dans les questions de programme et à « concevoir celui-ci comme un processus dynamique et non comme un document administratif inamovible » (Ministère de l'éducation de Finlande, 1994, p. 65).

Le cas du Danemark met également en évidence les tendances récentes. Dans ce pays, comme le stipule l'article 2.2 de la nouvelle loi sur la Folkeskole, chaque établissement prendra les décisions qui s'imposent en matière de « planification et d'organisation de l'enseignement » (Ministère de l'éducation du Danemark, 1994, p. 3). En ce qui concerne les programmes, cela suppose que chaque établissement, dans le cadre des objectifs généraux de l'école, choisira ses propres méthodes pédagogiques et de travail, les matériels didactiques et les contenus dans chaque matière (Ministère de l'éducation du Danemark, 1994, p. 9).

Pour continuer avec les pays nordiques, où l'influence de la municipalité est importante, la Suède prévoit que chaque école doit élaborer un plan de travail basé sur les orientations qui auront été prises au niveau des programmes et des municipalités (Ministère de l'éducation et des sciences de Suède, 1994, p. 3).

Pour ce qui est des programmes, les professeurs et les établissements en général jouissent dans ce pays d'une grande liberté pour planifier l'enseignement, choisir les méthodes pédagogiques qu'ils préfèrent utiliser et les contenus qu'ils souhaitent enseigner. Le Ministère fixe ainsi le temps minimal devant être consacré à chaque matière, mais il appartient aux professeurs de le répartir dans les différentes classes (Ministère de l'éducation et des sciences de Suède, 1994, p. 11).

Comme nous l'avons signalé plus haut, les Pays-Bas ont également institué un certain degré d'autonomie au niveau des programmes. Les établissements ont ainsi l'obligation de définir un plan de travail portant sur deux ans. Ce plan doit englober les objectifs éducatifs et didactiques de l'établissement, les contenus choisis, les

méthodes pédagogiques, l'organisation de l'école, les modes d'appréciation des progrès des élèves et les relevés de notes, ainsi que les activités menées en dehors de l'école. Il doit toutefois être agréé par l'inspecteur (Ministère de l'éducation, des sciences et de la culture des Pays-Bas, 1994, p. 8).

Il faut faire une place à part à l'Angleterre, où les changements introduits par la loi sur l'éducation de 1988 témoignent d'une vive réaction à la tendance à l'accroissement de l'autonomie des établissements scolaires européens dans l'élaboration des programmes d'enseignement. Jusqu'en 1988, on avait toujours considéré que ce pays était celui qui accordait, à cet égard, la plus grande autonomie aux écoles et plus précisément aux enseignants, puisque ceux-ci élaboraient leur propre projet sans se référer à un modèle extérieur uniforme.

L'introduction de ce qui a été appelé le « programme national » a modifié cette situation. Il comporte dix matières, avec leurs objectifs finaux, et est obligatoire sur tout le territoire. Le gouvernement faisait valoir, à l'appui de cette réforme, que tout enfant anglais avait le droit d'étudier le même programme, quel que soit l'établissement où il était scolarisé. Par conséquent, on peut affirmer sans ambages que les établissements scolaires anglais ont perdu leur autonomie pour la définition des programmes.

En ce qui concerne l'autonomie financière, les établissements scolaires des pays européens restent chargés dans la pratique de gérer leurs ressources financières. Deux secteurs fondamentaux pour l'accroissement de l'autonomie financière sont toutefois exclus : les dépenses de personnel (qui représentent la part la plus importante des ressources que peut gérer une organisation comme l'école) et les modes de financement de substitution. Mais il est vrai qu'il y a eu une certaine ouverture dans ce domaine. Quelques pays ont ainsi évoqué la possibilité que les établissements accordent de façon autonome des compléments de salaire aux enseignants qui s'investissent le plus ou obtiennent de bons résultats. En raison du caractère polémique de ces propositions, et de la puissance des syndicats d'enseignants dans la majorité des pays européens, la mise en pratique de ces idées reste encore très minoritaire³.

En Suède, depuis la décentralisation de 1989, on a tendance à confier aux municipalités la responsabilité de fixer le salaire des enseignants et des directeurs d'école, et de définir le profil des postes d'enseignement (Organisation de coopération et de développement économiques, 1995, p. 108).

Le pays le plus novateur et le plus exceptionnel du point de vue de l'autonomie des établissements reste peut-être, là aussi, l'Angleterre, bien qu'on y constate une tendance inverse de celle que nous évoquions lorsque nous parlions de l'autonomie en matière de programmes. En effet, depuis la réforme de 1988, l'école anglaise jouit d'une plus grande autonomie dans la gestion de ses dépenses. Ainsi, les établissements sont habilités à administrer « les dépenses de personnel, des manuels et du matériel d'enseignement, et également les dépenses d'entretien des bâtiments et des équipements. Les frais d'investissement sont exclus » (EURYDICE, 1990, p. 77). En fait, la réforme anglaise a provoqué une augmentation du contrôle budgétaire par les établissements à travers les écoles locales de gestion (Caldwell, 1990, p. 11).

C'est précisément ainsi que le gouvernement justifie les lois sur la réforme de l'éducation de 1986 et 1988 puisqu'il considère que ces réformes accroissent l'autonomie des écoles, et renforcent la participation des parents et des enseignants dans les conseils dotés d'établissement, auxquels sont données de plus grandes possibilités d'intervention. Selon le gouvernement, « avant la loi sur l'éducation de 1980, les écoles étaient souvent de simples unités administratives de l'Office local de l'éducation » (LEA) (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni, 1992, p. 4).

Pour ce qui est d'un autre aspect de l'autonomie, la liberté pour les écoles de recruter leur personnel enseignant, les différences entre ce pays et les autres sont également significatives. Ainsi, en Angleterre, les établissements scolaires « sont libres de définir le nombre de postes d'enseignants et de non-enseignants, et de recommander des nominations et des licenciements à l'Office local de l'éducation qui reste l'employeur des enseignants » (EURYDICE, 1990, p. 68).

Au contraire, dans la majorité des pays, le recrutement des enseignants relève de la compétence quasi exclusive de l'administration responsable du secteur scolaire.

En France, c'est le Ministère de l'éducation nationale qui recrute les enseignants pour l'ensemble du pays. Il en est de même en Italie, où cette fonction incombe au Ministère de l'instruction publique.

En Allemagne, où la structure politico-administrative est de type fédéral, il appartient à chacun des États qui composent le pays, sur son territoire, de recruter des enseignants et de leur accorder des promotions (McAdams, 1993, p. 96).

En Autriche, les établissements scolaires n'interviennent pas davantage dans le recrutement des enseignants et des directeurs d'école, car toute la réglementation à ce sujet est définie au niveau de la province (Ministère de l'éducation et des arts d'Autriche, 1994, p. 20). La situation de l'Espagne est semblable à celle de l'Autriche puisque ce sont les communautés autonomes (à caractère régional) qui recrutent les enseignants.

De leur côté, en ce qui concerne l'intervention dans les affaires de l'éducation, les pays où les municipalités ont traditionnellement un pouvoir important ne confient pas non plus aux établissements scolaires le recrutement des enseignants. Ainsi, en Suède, les directeurs d'école, les directeurs d'études, les enseignants et le personnel des établissements en général sont des fonctionnaires nommés par le conseil scolaire municipal (Ministère de l'éducation et des sciences de Suède, 1994, p. 13). Au Danemark, où cette fonction relevait jusqu'en 1993 de la compétence du gouvernement central, elle a été finalement confiée aux municipalités en application de la politique de décentralisation de l'éducation (Ministère de l'éducation du Danemark, 1992, p. 10). En outre, depuis que la loi sur la Folkeskole a été adoptée, en 1994, l'établissement scolaire peut faire des recommandations à sa municipalité quand celle-ci doit procéder au recrutement d'un enseignant ou d'un directeur qui lui est destiné (Ministère de l'éducation du Danemark, 1994, p. 17).

Quant à l'éventuelle mise en place de contrôles extérieurs de connaissances des élèves, susceptibles de conditionner l'autonomie accordée aux établissements en

matière de programmes, on constate que bon nombre de pays connaissent, au moins à la fin de l'enseignement secondaire, un certain type de contrôle.

Le cas de l'Angleterre se distingue encore une fois des autres puisque les élèves de sept, onze, quatorze, seize et dix-huit ans sont soumis à des contrôles extérieurs au moyen des célèbres SAT (contrôles des acquis).

D'autres pays procèdent à ces contrôles dans le second cycle du secondaire (notamment dans les établissements ou pour les disciplines les plus scolaires) : c'est le cas en Suède, au Danemark ou en France. D'autres encore les placent à la fin de ce cycle (Allemagne, Italie), ou même après, en en faisant une condition d'entrée à l'université (Espagne).

Il faut signaler enfin que la majorité des pays ont adopté l'idée du projet éducatif d'établissement, qui est un autre élément important pour l'autonomie pédagogique de l'école. Les cas du Portugal, de la France, de l'Espagne et des Pays-Bas sont de bons exemples des différentes conceptions qu'on s'en fait en Europe.

La diversité des situations dans le domaine de l'autonomie des établissements scolaires, que nous venons de mettre en évidence, nous permet de tirer les conclusions et de dégager les tendances suivantes :

1. L'autonomie de l'école s'est accrue au cours des dernières années dans la plupart des pays européens, même si l'on observe chez certains des résistances à accorder davantage de pouvoir et de responsabilités aux établissements scolaires.
2. Cette autonomie a souvent été abordée d'un triple point de vue. En ce qui concerne les programmes, les établissements ont acquis la possibilité de mieux définir les contenus de l'enseignement, de répartir les heures de cours entre disciplines, de proposer des matières à option, de choisir librement leur matériel didactique et leurs méthodes pédagogiques, etc.⁴ Par ailleurs, la compétence qu'avaient traditionnellement les écoles de nombreux pays dans le domaine extrascolaire a été maintenue. Enfin, chaque établissement a eu la possibilité d'élaborer son propre projet et de mettre ainsi l'accent sur ses caractéristiques.
3. En ce qui concerne l'autonomie économique, il y a eu peu de progrès significatifs, même si certains pays enregistrent des avancées notoires. Dans l'ensemble, les établissements gardent la possibilité de gérer des fonds limités aux montants nécessaires pour assurer leur fonctionnement et de développer un certain type d'activités (extrascolaires, formation, etc.).
4. Au niveau du recrutement et de la détermination des conditions d'emploi des enseignants, l'autonomie (très liée à l'aspect évoqué au paragraphe précédent car elle implique une gestion financière autonome) appelle quelques observations :
 - a) les résistances à la délégation de pouvoirs, dans ce domaine, des instances administratives à l'établissement scolaire sont significatives, ce qui montre bien l'importance stratégique de la question ;
 - b) le fait qu'un établissement scolaire ne puisse pas intervenir dans le choix du personnel enseignant avec lequel il devra mettre en œuvre son autonomie pédagogique implique une limitation de celle-ci ;

- c) une analyse de ce phénomène révèle que c'est l'administration détenant le plus grand pouvoir dans le secteur scolaire qui recrute les enseignants (qu'elle se situe à l'échelon national, régional ou local) ;
 - d) cependant, une analyse plus détaillée montre que plus l'administration compétente est proche de l'établissement scolaire, plus il est possible à celui-ci d'intervenir dans le recrutement des enseignants.
5. L'État, malgré l'autonomie qu'il concède aux établissements dans le domaine des programmes, se réserve la définition et le contrôle des résultats de l'apprentissage, particulièrement aux plus hauts niveaux de l'enseignement secondaire. Il le fait de deux manières (qui peuvent être parfaitement complémentaires) : premièrement, en fixant des objectifs que les élèves doivent avoir atteints au terme de certaines étapes du processus éducatif ; deuxièmement, en imposant aux établissements des examens extérieurs qui définissent leurs programmes d'enseignement. En fin de compte, la gestion du processus d'apprentissage est déléguée à l'école, mais non les résultats qui en sont attendus.

Les organes de participation dans les établissements scolaires

En commençant par les pays les plus centralisés, nous constatons que, en Grèce, l'organe participatif fondamental de l'école est le conseil des enseignants. En bref, « il est responsable de l'application des programmes scolaires, de la fréquentation scolaire, des problèmes de discipline et de la coordination de toutes les activités entreprises par les communautés des élèves » (Ministère de l'éducation nationale et des cultes de Grèce, 1994, p. 8).

Il faut citer aussi le conseil d'établissement qui « vise à promouvoir la collaboration et la meilleure communication parmi tous les partenaires de la vie scolaire (enseignants, parents, élèves, membres de la société) et à résoudre les problèmes liés au bon fonctionnement de l'école » (*ibid.*, p. 12). Il a néanmoins en réalité une fonction plus consultative qu'exécutive.

Au Portugal, il existe fondamentalement deux organes de participation (mis à part le conseil de classe) : le conseil d'établissement et le conseil pédagogique. Le premier « est constitué par des représentants des enseignants, des élèves (dans l'enseignement secondaire), du personnel non enseignant, des associations de parents d'élèves, des municipalités et des intérêts socio-économiques et culturels de la zone à laquelle l'école appartient. Il est chargé d'orienter les activités de l'école ou de la zone scolaire » (Ministère de l'éducation nationale du Portugal, 1994, p. 101).

De son côté, le conseil pédagogique est généralement composé du directeur de l'établissement, des enseignants chargés de divers départements et de la formation, des coordinateurs, des directeurs de classe, des responsables des services de psychologie et d'orientation, des représentants des élèves ainsi que des associations de parents d'élèves. Son rôle est d'« assister les organes de direction, d'administration et de gestion, dans les domaines pédagogique-didactiques, dans les domaines de la coordination de l'activité et de l'animation éducatives, de l'orientation et du suivi

des élèves, de la formation initiale et continue du personnel enseignant et non enseignant » (*ibid.*, p. 102).

En France, l'organe participatif fondamental de l'école est le conseil d'administration. Il comprend des représentants des collectivités territoriales, de l'administration de l'établissement, du personnel enseignant et des parents d'élèves, ainsi que des personnalités qualifiées (représentants du monde économique, syndical, etc.). Il est présidé par le directeur de l'école. Il est compétent pour « établir chaque année un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement, la mise en œuvre du projet d'établissement, les résultats obtenus et les objectifs à atteindre ; il adopte le budget dans les conditions fixées par la loi » (Ministère de l'éducation nationale de France, 1992, p. 13).

L'Italie, quant à elle, a toujours les organes de participation issus de la réforme de 1974. Ils se caractérisent par le poids important accordé au conseil des enseignants qui, en dépit d'une volonté réelle d'impliquer la communauté éducative dans la gestion de l'école, n'aboutit qu'à miner l'engagement du reste de la communauté dans l'établissement.

Si l'on passe aux pays dotés d'une structure politico-administrative plus régionalisée, on observe que, en Autriche, le conseil des enseignants intervient dans le choix des manuels qui seront employés à l'école, à partir d'une liste approuvée par le Ministère de l'éducation (Ministère de l'éducation et des arts d'Autriche, 1994, p. 17). Le conseil d'établissement a dans ce domaine une fonction consultative, ainsi que pour les mesures relatives à l'enseignement adoptées par le conseil des enseignants (Ministère de l'éducation et des arts d'Autriche, 1994, p. 20).

En ce qui concerne les organes de participation de la communauté éducative, l'Autriche fait une distinction entre les écoles primaires (et un certain type d'écoles secondaires) et les autres écoles secondaires. Dans les premières, l'organe participatif de base est le conseil de classe, composé de l'enseignant responsable de celle-ci et des parents d'élèves, mais lorsqu'il faut examiner des problèmes plus généraux concernant toute l'école, un organe de participation plus vaste est alors constitué. Les établissements secondaires sont dirigés par les conseils d'établissement où sont représentés les parents, les professeurs et les élèves (*ibid.*, p. 20).

En Belgique, il faut distinguer les établissements publics, d'une part, et les établissements privés subventionnés, d'autre part. Ils disposent tous d'un conseil d'établissement, mais sa composition n'est pas la même : dans les établissements publics, les parents, le personnel enseignant et non enseignant, et la commune sont représentés (à raison d'un tiers pour chacun des trois groupes). Dans les établissements privés, on trouve en outre des représentants des propriétaires de l'établissement (avec au moins deux membres pour chacun des groupes). Les compétences de ces organes participatifs sont plus étendues dans les établissements privés, car ceux-ci disposent d'une plus grande marge d'autonomie (Ministère de la communauté flamande de Belgique, 1992, p. 38-40).

Dans les établissements publics, il existe un conseil des enseignants composé de leurs représentants. Le directeur assiste aux réunions, mais sans droit de vote (*ibid.*, p. 39).

Il est significatif que, dans le dernier rapport de l'OCDE sur le système éducatif belge, les experts signalent que « les structures de participation mises en place dans les écoles n'ont qu'une vocation consultative » (Organisation de coopération et de développement économiques, 1993, p. 118).

En Espagne, le conseil d'établissement des écoles publiques se compose de représentants des professeurs, des parents, de l'administration municipale et du personnel non enseignant, ainsi que du directeur des études et du directeur de l'école (qui le préside). Numériquement, le personnel y est bien représenté. Ce conseil a les compétences suivantes : élaborer et approuver le projet d'établissement, choisir le directeur de l'école, approuver le règlement intérieur de celle-ci, résoudre les problèmes de discipline, adopter le projet de budget, adopter la programmation générale de l'établissement, collaborer avec d'autres entités et évaluer l'établissement dans son ensemble (Ministère de l'éducation et des sciences d'Espagne, 1995).

On trouve également dans ce pays un autre organe participatif très important pour les enseignants : le conseil des professeurs. Cet organe est présidé par le directeur et comprend la totalité des enseignants de l'établissement. Il a pour tâche de se prononcer sur les questions relatives aux programmes et à l'enseignement en général au sein de l'établissement scolaire.

Dans les écoles privées, les compétences et les structures de participation sont semblables à celles des établissements publics, mais les propriétaires ont un poids spécifique non négligeable.

Nous allons passer pour finir à la description de la situation des pays où l'intervention des instances municipales est plus marquée.

Au Danemark, le conseil d'établissement est l'organe participatif le plus important. Il se compose de cinq à sept représentants des parents, deux représentants des enseignants et deux représentants des élèves (qui ne sont pas invités à participer lorsqu'on examine certaines questions), un représentant de la municipalité (mais à titre facultatif et sans droit de vote) et le directeur de l'école (sans droit de vote). Comme le stipule l'article 42.4 de la loi sur la Foskeskole, les parents doivent y être majoritaires. Le président doit toujours être un représentant des parents, tandis que le directeur exerce les fonctions de secrétaire. Les parents sont élus pour une période de quatre ans, alors que les représentants des autres catégories le sont pour un an. Les conseils municipaux peuvent accorder une aide financière aux parents qui siègent dans les conseils d'établissement, à titre d'indemnités de déplacement, de séjour, etc. (Ministère de l'éducation du Danemark, 1994, p. 18-19).

Les compétences du conseil d'établissement recouvrent au Danemark les domaines suivants (dans le respect du cadre légal fixé par le Ministère et par la municipalité où se trouve l'école) :

- organisation de l'enseignement : nombre d'heures de cours pour chaque discipline, offre de matières à option, implantation de l'éducation spéciale, répartition des élèves par classe ;
- coopération entre l'école et la famille ;
- information sur les résultats scolaires des élèves ;
- répartition du travail entre les enseignants ;

- recherche d'un accord avec les élèves au sujet des horaires, des camps scolaires, de l'expérience professionnelle, etc. ;
- adoption du budget de l'école ;
- approbation du matériel didactique et adoption du règlement de l'école ;
- utilisation de l'établissement scolaire à des fins culturelles par la communauté locale ;
- recommandations au conseil municipal au sujet de la nomination des directeurs et des enseignants ;
- élaboration des propositions de l'établissement en matière de programmes d'enseignement, qui seront ensuite soumises à l'approbation du conseil municipal (*ibid.*, p. 19-20).

Outre le conseil d'établissement, on trouve un conseil pédagogique, composé de tous les membres du personnel chargés de tâches éducatives, dont la fonction est de conseiller le directeur de l'école (Ministère de l'éducation du Danemark, 1994, p. 21).

En Angleterre, la loi sur l'éducation de 1986 a fixé comme suit la composition des conseils des grands établissements secondaires : cinq membres élus par les parents, deux par les professeurs, six nommés par l'Office local de l'éducation (LEA) et six choisis par cooptation et par le directeur s'il le désire (Field, 1993, p. 171).

En outre, la réforme de l'éducation de 1988 a permis aux conseils d'établissement d'accroître leurs compétences, « qui vont jusqu'au salaire du directeur et du sous-directeur, aux augmentations de traitement accordées aux enseignants et à l'adoption des budgets » (Deem et Brehony, 1993, p. 340). En raison des modifications dues à la réforme, les conseils d'établissement ne peuvent déléguer au directeur que deux de leurs domaines de responsabilité : la totalité ou une partie de celles relatives au budget et la nomination du reste du personnel, à l'exception des directeurs et sous-directeurs (Field, 1993, p. 168)⁵.

Les conclusions suivantes peuvent être tirées de ces indications sur les structures de participation :

1. Dans la quasi-totalité des pays, une distinction assez nette est faite entre les fonctions des organes pédagogiques, comme le conseil des enseignants, et celles des organes chargés de superviser l'action de l'école, comme le conseil d'établissement.
2. Le premier de ces organes est fondamentalement composé des enseignants de l'établissement, et les parents n'ont guère droit à la parole.
3. Le niveau d'intervention de cet organe plutôt chargé des questions de pédagogie ou de programme est largement fonction du degré d'autonomie de l'établissement vis-à-vis des autorités administratives. Il semble donc que l'équilibre des pouvoirs en matière de programmes s'établit entre ces deux catégories (enseignants et administration), et que les parents restent en marge des questions techniques et pédagogiques.
4. Quant au conseil d'établissement, sa composition varie en fonction de la structure politico-administrative du pays. Lorsque le rôle de l'administration natio-

nale ou régionale est important, le conseil est plutôt sous l'influence du corps enseignant ; lorsque c'est surtout l'administration municipale qui intervient, les parents (et les autres membres de la communauté non scolaire) sont plus fortement représentés que les professionnels.

5. L'analyse des fonctions confiées aux conseils d'établissement révèle certains traits également significatifs. Dans les pays ayant un degré d'autonomie scolaire réduit, les compétences du conseil portent essentiellement sur des questions extrascolaires et son rôle est consultatif ou, plutôt, formel. Dans ceux où le degré d'autonomie scolaire (quant aux programmes, aux questions financières ou au personnel) est plus élevé, le rôle du conseil est plus décisionnel et normatif qu'ailleurs.

La direction de l'école

La direction de l'école joue aussi un rôle marquant en ce qui concerne la participation de la communauté éducative à la vie de l'établissement. Qui nomme le directeur, quelles fonctions lui sont attribuées, comment accède-t-on à cette charge ? Ces questions sont indissociables de la conception qu'on a de celle-ci. On trouvera ci-après une brève description de la situation dans quelques pays européens.

En Italie, les enseignants peuvent accéder par concours au poste de directeur d'école. Le concours comporte deux volets : une épreuve écrite et un examen oral portant sur les « fonctions administratives et éducatives de la direction d'un établissement ». Pour être admis à se présenter au concours, l'enseignant doit avoir un diplôme spécifique et au moins cinq ans d'expérience professionnelle. Il est intéressant de signaler que le directeur est appelé *direttore didattico* quand il exerce dans le primaire et *preside* quand il exerce dans le secondaire (Ministère de l'instruction publique d'Italie, 1992).

En France, le directeur est un fonctionnaire qui accède à cette charge par concours et est considéré comme un représentant de l'État à l'école. Il y a certaines différences entre les établissements primaires et secondaires, avec une plus grande professionnalisation de cette charge dans les seconds (il existe un corps de directeurs, on distingue directeur et sous-directeur, etc.). Dans les établissements des deux niveaux, les candidats bénéficient toutefois d'une formation spécifique préalablement à leur entrée en fonctions.

La fonction de directeur consiste dans ce pays à faire respecter le règlement établi par l'administration compétente, à exercer un contrôle sur le personnel, et — depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 — à promouvoir le projet éducatif d'établissement instauré par cette nouvelle réforme.

En Grèce, les directeurs et leurs sous-directeurs sont responsables de « la coordination et la supervision de toutes les activités de l'école en conformité avec les dispositions légales ; la supervision du personnel enseignant et la gestion financière de l'établissement » (Ministère de l'éducation nationale et des cultes de Grèce, 1994, p. 8).

Pour les conditions d'accès au poste de directeur d'école, il y a eu quelques

changements en 1992. Les directeurs seront soumis à une période probatoire de trois ans, au terme de laquelle ils deviendront directeurs à vie s'ils sont évalués positivement. Des modifications ont également été apportées au système de sélection des directeurs (Ministère de l'éducation nationale et des cultes de Grèce, 1994, p. 46).

En Allemagne, étant donné la décentralisation régionale de l'éducation, le rôle de la municipalité dans le choix du directeur d'école varie selon les Länder. En tout cas, il est nommé par le ministre du Land où se trouve l'école. Les postes vacants sont annoncés publiquement et les enseignants présentent leur candidature. Comme le signale McAdams (1993, p. 119) : « L'école qui recrute et les enseignants ne jouent aucun rôle dans le processus de sélection. Les fonctionnaires locaux et régionaux cherchent des candidats qui ont été de bons professeurs [...]. Une fois nommés, ils reçoivent une formation dans une école d'administration. »

Les fonctions essentielles des directeurs d'école sont dans ce pays les suivantes : établir de bonnes relations avec les autorités municipales afin d'obtenir davantage de fonds de ce niveau de l'administration. Veiller à la discipline dans l'établissement, fixer l'horaire des enseignants (en concertation avec eux), répartir le budget (normalement aussi avec l'accord des enseignants), assumer la responsabilité de la réalisation des objectifs de programme définis par l'État. Le directeur est aussi, naturellement, le représentant de l'établissement auprès des parents et doit agir comme tel.

Il exerce donc ses fonctions en concertation avec les enseignants, mais sa marge de manœuvre est étroite en raison du faible niveau d'autonomie scolaire des établissements (McAdams, 1993, p. 119).

Au Danemark, le directeur est nommé par l'autorité municipale. Ses fonctions portent essentiellement sur la gestion des affaires éducatives et administratives, et sur la relation de l'école avec le conseil d'établissement et le conseil municipal. Le directeur supervise la répartition du travail entre les enseignants et prend toutes les décisions concernant les élèves. Il fait également des propositions au conseil d'établissement sur les questions pédagogiques et budgétaires relevant de la compétence de cet organe (Ministère de l'éducation du Danemark, 1994, p. 20-21).

Ces indications sur la direction des établissements scolaires de quelques pays de l'Union européenne révèlent quelques tendances significatives :

1. Le modèle de direction d'établissement d'un système éducatif est intimement lié au modèle de structure politico-administrative du pays, ainsi qu'au degré d'autonomie dont disposent les établissements scolaires.
2. Le modèle de direction d'établissement est largement fonction, aussi, du modèle de société civile et, en somme, de la plus ou moins grande participation traditionnelle de celle-ci aux institutions sociales.
3. On peut observer que, dans les pays où les écoles sont plus autonomes, le directeur doit être un animateur : pour les enseignants et la communauté. En même temps, il doit avoir la compétence technique nécessaire pour développer les fonctions assumées par l'établissement, dans un cadre de coordination entre les différentes composantes de la communauté éducative.

4. Quant aux pays plus centralisés à l'échelon national ou régional, il leur faut aussi un directeur professionnel — et assuré d'une certaine stabilité — mais pour d'autres raisons puisqu'il doit contrôler la mise en œuvre des décisions des instances supérieures, ce qui peut être fait de deux façons : par un exercice plus collégial du pouvoir par le directeur et les autres enseignants, ou de façon plus personnelle dans le cadre d'une structure plus hiérarchisée.
5. Ainsi, donc, le système de sélection et de nomination au poste de directeur varie en fonction du poids spécifique de l'administration nationale, régionale ou municipale, et de l'école elle-même, dans la gestion de l'établissement. L'influence de chacune de ces instances se fait sentir tout au long de ce processus.

Conclusion

L'analyse des systèmes de gestion des établissements scolaires dans différents pays européens nous montre qu'il existe divers modèles d'intervention de la communauté éducative (Sturman, 1990, p. 281-282 ; Ferrer, 1995), qui peuvent être présentés synthétiquement comme suit⁶ :

Le premier pourrait être appelé *modèle administratif*. Il se caractérise par un plus grand contrôle politique exercé par l'administration (qu'elle soit locale, régionale ou nationale). Il suppose un faible degré d'autonomie scolaire et, en général, une structure administrative de caractère centralisé. La fonction des conseils d'établissement et du conseil des enseignants est avant tout consultative. Le directeur d'école assume le rôle de représentant de l'État, qui se considère comme le propriétaire de l'établissement.

Le deuxième pourrait être appelé *modèle professionnel*. Contrairement au précédent, il se caractérise par la délégation de pouvoirs de l'État au corps enseignant. Ce modèle part du principe que ce sont les professionnels qui doivent gérer les établissements car ils y sont préparés. Cependant, le degré d'autonomie scolaire, comme de décentralisation de l'éducation, pourrait y être qualifié d'intermédiaire. Le principal organe de participation à la vie de l'école est le conseil des enseignants. Le conseil d'établissement a un caractère plus consultatif que formel. Le directeur d'école est le représentant des enseignants.

Le troisième pourrait être décrit comme le *modèle parental*. L'État, considérant que les parents sont les premiers et peut-être les seuls responsables de l'éducation de leurs enfants, et croyant en leur esprit d'initiative, leur délègue, dans ce modèle, la responsabilité de gérer les affaires de l'école. Le degré d'autonomie (au moins apparente) est élevé, dans un contexte administratif plutôt décentralisé. Le conseil d'établissement, composé en grande majorité de représentants des parents, a un pouvoir de décision, tandis que le conseil des enseignants exerce des fonctions essentiellement consultatives. Le directeur représente toujours le modèle d'établissement que les parents auront conçu.

Enfin, le quatrième *modèle* est *communautaire*. Il part du principe qu'il existe, à l'école, plusieurs sources de légitimité représentées par les trois principales com-

posantes de la communauté éducative (administration, professeurs et parents), et que toutes doivent être respectées. Le degré d'autonomie scolaire est élevé, dans le cadre d'un système administratif décentralisé. Le conseil d'établissement a le pouvoir de décision sur tout ce qui a trait à l'école, mais délègue au conseil des enseignants les questions de caractère technique et pédagogique. Il existe en son sein un certain équilibre des forces, qui doit pencher en faveur des parents parce qu'ils constituent la catégorie la moins homogène de toutes celles qui sont représentées⁷. Le directeur de l'école est considéré comme le représentant de la communauté éducative.

De tous ces modèles, celui qui favorise le mieux la participation et l'intervention de la communauté éducative est le dernier. Son principal inconvénient est qu'il exige beaucoup d'expérience et de maturité démocratique. Son adoption est néanmoins justifiée par les avantages qu'il apporte et parce qu'il implique un processus d'apprentissage de la part des différentes composantes de la communauté éducative.

Notes

1. Cet article se fonde sur une étude faite par l'auteur au début de 1996, à l'occasion d'un séjour au Bureau international d'éducation rendu possible par une bourse que lui avait accordée le Comissionat d'Universitats i Recerca de la Généralité de Catalogne. Je tiens à remercier Juan Carlos Tedesco, directeur de cette institution, ainsi que le personnel du Centre de documentation et les professionnels du BIE, du concours attentif qu'ils m'ont apporté en permanence. Toute observation ou suggestion peut être adressée à : Professeur Ferran Ferrer, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 08193 Bellaterra (Barcelona), Espagne. Ou à l'adresse électronique : f. ferrer @cc.uab.es
2. Le réseau EURYDICE lui-même a fait, en 1990, une étude portant expressément sur ce thème et intitulée *Division of education responsibilities (national, regional, and local levels)* [Division des responsabilités éducatives (niveaux national, régional et local)]. Elle a été complétée ultérieurement par d'autres travaux de caractère plus général. De son côté, dans ses diverses études et publications sur les indicateurs des systèmes éducatifs, l'OCDE a pris en compte les indicateurs relatifs aux compétences des différents niveaux de l'administration dans la prise de décisions.
3. Il ne faut pas perdre de vue que, dans certains pays, le financement de l'éducation provient principalement des municipalités. C'est pourquoi il peut y avoir des expériences concrètes en ce sens dans des municipalités de certains pays européens.
4. Sur ces questions, on peut consulter une étude d'EURYDICE limitée à l'enseignement primaire et aux douze pays de la Communauté européenne, qui comporte un tableau comparé (EURYDICE, 1994, p. 71).
5. Pour une étude des modifications qu'ont connues les domaines de compétence des conseils d'établissement en Angleterre depuis l'époque antérieure à la réforme jusqu'à 1993, ainsi que des critiques les plus importantes qu'elles ont suscitées, voir les articles de Deem et Brehony (1993), et de Rust et Blakemore (1990).
6. Comme on le voit, le choix du nom des modèles obéit au souci de bien montrer qui détient le pouvoir dans l'établissement scolaire, plutôt que d'indiquer le type de partici-

pation exigé de chacune des composantes (collaboration, participation s'inscrivant dans une perspective hiérarchique, association, etc.).

7. Ce déséquilibre numérique avéré en faveur des parents doit être considéré comme une mesure de discrimination positive. En effet, la logique du fonctionnement des institutions veut que ceux qui y travaillent en permanence soient plus unis pour défendre leurs intérêts que ceux qui y sont associés de façon plus ponctuelle. Si l'on recherche un certain équilibre des forces pour favoriser davantage le consensus et l'accord entre les parties, il faut donc prendre des mesures comme celle-ci. Le Danemark en fournit un bon exemple.

Références

- Caldwell, B. 1990. « School-based decision-making and management : international developments » [Prise de décisions et gestion au niveau de l'école : évolution internationale]. Dans : J. Chapman (dir. publ.). *School-based decision-making and management* [Prise de décisions et gestion au niveau de l'école]. Bristol, Royaume-Uni, Falmer Press, p. 3-26.
- De Puellas, M. 1992. « Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental » [Rapport sur les expériences de décentralisation de l'éducation dans le monde occidental]. *Revista de educación* (Madrid), n° 299, p. 353-376.
- Deem, R. et Brehony, K. J. 1993. « Consumers and education professionals in the organisation and administration of schools : partnership or conflict ? » [Consommateurs et professionnels de l'éducation dans l'organisation et l'administration des écoles : partenariat ou conflit ?]. *Educational studies* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 19, n° 3, p. 339-355.
- EURYDICE. 1990. *Les structures de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires dans les 12 États membres de la Communauté européenne*. Bruxelles, Commission des Communautés européennes. 173 p.
- . 1994. *Pre-school and primary education in the European Union* [Enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne]. Bruxelles, 119 p.
- Ferrer, F. 1994. « Niveles de descentralización educativa en Europa : Estado, región, municipio y escuela » [Niveaux de décentralisation de l'éducation en Europe : État, région, municipalité et école]. Dans : A. Vila (dir. publ.). *Autonomía institucional de los centros educativos* [Autonomie institutionnelle des établissements d'enseignement]. Bilbao, Université de Deusto.
- . 1995. « El control social de la escuela : reflexiones para un análisis internacional » [Le contrôle social de l'école : réflexions pour une analyse internationale]. *Revista de educación comparada* (Madrid), p. 177-203.
- Field, L. 1993. « School governing bodies : the lay-professional relationship » [Organes directeurs de l'école : la relation entre professionnels et profanes]. *School organisation* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 13, n° 2, p. 165-174.
- Lauglo, J. 1993. « Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación » [Les modes de décentralisation et leurs implications pour l'éducation]. (Communication présentée au Colloque international sur la « Décentralisation et l'évaluation des systèmes éducatifs européens », Grenade, CESE.)
- McAdams, R. P. 1993. *Lessons from abroad : how other countries educate their children* [Leçons de l'étranger : comment les autres pays instruisent leurs enfants]. Lancaster, Royaume-Uni, Technomic Publishing Inc. 343 p.

- Ministère de l'éducation du Danemark. 1992. *Development of education 1990-1992. Denmark National Report* [Développement de l'éducation 1990-1992. Rapport national du Danemark]. 15 p. (Rapport présenté à la quarante-troisième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- . 1994. *Act on the Folkeskole : the Danish primary and lower secondary school* [La loi sur la Folkeskole : l'école primaire et secondaire de premier cycle au Danemark]. Consolidation Act n° 311 du 25 avril 1994. 24 p.
- Ministère de l'éducation nationale de France. 1992. *Rapport de la France*. 74 p. (Rapport présenté à la quarante-troisième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- Ministère de l'éducation du Portugal. 1994. *Rapport national du Portugal*. 127 p. (Rapport présenté à la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- Ministère de l'éducation nationale et des cultes de Grèce. 1994. *Développement de l'éducation. Rapport national de la Grèce*. 62 p. (Rapport présenté à la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- Ministère de l'éducation et des sciences d'Espagne. 1995. *Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes* [Loi organique sur la participation, l'évaluation et l'administration des établissements d'enseignement]. Madrid.
- Ministère de l'éducation et des sciences de Suède. 1994. *The development of education* [Le développement de l'éducation]. 31 p. (Rapport présenté à la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- Ministère de l'éducation et des arts d'Autriche. 1992. *Austria : development of education : 1990-1992* [Autriche : développement de l'éducation : 1990-1992]. 102 p. (Rapport présenté à la quarante-troisième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- . 1994. *Austria : development of education : 1992-1994* [Autriche : développement de l'éducation : 1992-1994]. 146 p. (Rapport présenté à la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- Ministère de l'éducation, des sciences et de la culture des Pays-Bas. 1992. *Education policy in the Netherlands : 1990-1992* [Politique de l'éducation aux Pays-Bas : 1990-1992]. 37 p. (Rapport présenté à la quarante-troisième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- . 1994. *Education policy in the Netherlands : 1992-1994* [La politique de l'éducation aux Pays-Bas : 1992-1994]. 37 p. (Rapport présenté à la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- Ministère de l'instruction publique d'Italie. 1992. *L'istruzione in Italia* [L'éducation en Italie]. Rome, Unité italienne d'EURYDICE.
- Ministère de la communauté flamande de Belgique. 1992. *Educational developments in Belgium : 1990-1992. The Flemish community* [Développement de l'éducation en Belgique : 1990-1992. La communauté flamande]. 60 p. (Rapport présenté à la quarante-troisième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- Ministère de l'éducation de Finlande. 1994. *Developments in education 1992-1994. Finland* [Évolution de l'éducation 1992-1994. Finlande]. 98 p. (Rapport présenté à la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation.)
- Ministère de l'éducation du Royaume-Uni. 1992. *Choice and diversity : a new framework for schools* [Choix et diversité : un nouveau cadre pour les écoles]. Londres. 64 p.

- Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). 1993. « Examens des politiques nationales d'éducation. Belgique ». Paris, OCDE. 142 p.
- . 1995. « Examens des politiques nationales d'éducation. Suède ». Paris, OCDE. 269 p.
- Rust, V. D. ; Blakemore, K. 1990. « Educational reform in Norway and in England and Wales : a corporatist interprétation » [Réforme de l'enseignement en Norvège, ainsi qu'en Angleterre et au pays de Galles : interprétation corporatiste]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 34, n° 4, p. 500-522.
- Scurati, C. 1995. « Postcard from an irregular country » [Carte postale d'un pays à part]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 53, n° 4, p. 63-64.
- Sturman, A. 1990. « Curriculum decision-making at the school level [Prise de décisions sur les programmes au niveau de l'école]. Dans : J. Chapman (dir. publ.). *School-based decision-making and management* [Prise de décisions et gestion au niveau de l'école]. Bristol, Royaume-Uni, Falmer Press, p. 279-298.

UTILISATION, DÉPLOIEMENT ET

GESTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

DU PRIMAIRE

EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Gabriele Göttelmann-Duret et Joe Hogan

Introduction

La volonté qui se manifeste dans de nombreuses régions du monde en développement d'assurer à tous l'accès à l'enseignement primaire, et cela dans des conditions d'austérité et d'ajustement structurel, explique que l'on s'intéresse de plus en plus à la question de savoir comment tirer le meilleur parti possible des dépenses consacrées au personnel enseignant, lesquelles constituent de loin le premier poste du budget de l'éducation dans la plupart des pays. Bien souvent, on pourrait accueillir davantage d'élèves grâce à une utilisation plus rentable du personnel enseignant disponible. Par ailleurs, on ne peut garantir la qualité et le caractère égalitaire de

Gabriele Göttelmann-Duret (Allemagne)

Est membre du personnel de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) depuis 1988. A mené principalement des recherches concernant les politiques de l'éducation et le perfectionnement des ressources humaines, le rôle des examens, l'administration et la gestion des enseignants. A publié notamment : *Stratégies d'innovations technologiques et politiques éducatives en France, en RFA et au Royaume-Uni* (1989) et (avec F. Caillods et K. Lewin) *Science education provision at secondary level : planning and policy issues* [L'apport en enseignement des sciences au niveau du secondaire] (à paraître). Courrier électronique : g.gottelmann@iiep.unesco.org

Joe Hogan (Royaume-Uni)

Travaille à la Direction du Conseil régional de Strathclyde, en Écosse. Spécialiste de l'administration de l'éducation, il est consultant en matière de gestion du personnel enseignant auprès de pays en développement. Ses travaux et ses activités concernent notamment la planification du développement des écoles, les politiques et méthodes de dotation en personnel et les services de soutien à l'éducation.

l'éducation, de même que la satisfaction professionnelle des enseignants, que si ces derniers sont correctement affectés et employés. Or, il apparaît qu'il n'y a eu que peu de travaux de recherche systématiques sur la manière de faire le meilleur usage possible des enseignants disponibles et, en particulier, de s'assurer qu'ils sont affectés là où l'on a le plus besoin d'eux, et que leur potentiel est exploité et mis en valeur au mieux, tant dans l'intérêt du système éducatif que dans le leur.

Nous présentons ci-après quelques-uns des principaux résultats des monographies nationales réalisées au Botswana, au Malawi, en Afrique du Sud et en Ouganda dans le cadre du projet de l'Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (IIP-UNESCO) concernant « le déploiement et la gestion des enseignants »¹. Nous nous sommes efforcés de mettre en évidence les principales difficultés rencontrées et les politiques adoptées en matière d'utilisation et de déploiement des enseignants du primaire dans ces quatre pays, ainsi que quelques autres aspects qui semblent particulièrement importants pour une gestion efficace dans ce domaine.

Les difficultés et les politiques actuelles en matière de déploiement et d'utilisation des enseignants

LES DIFFICULTÉS QUANT AU NOMBRE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Dans les pays étudiés, les effectifs de l'enseignement primaire ont sensiblement augmenté depuis les années 80 ; cela pourrait être dû, en particulier, à un accroissement sans précédent du nombre d'enseignants employés à ce niveau. Au Botswana et en Afrique du Sud, tous les enfants, garçons et filles, fréquentent maintenant l'école primaire. Le Malawi et l'Ouganda peuvent espérer se rapprocher de l'objectif de l'enseignement primaire universel dans les dix prochaines années, si le taux de croissance actuel de la scolarisation se maintient ; cela n'ira pas cependant sans soulever pour ces deux pays un certain nombre de difficultés à résoudre. Compte tenu, d'une part, de la forte croissance escomptée des effectifs du primaire et, d'autre part, des contraintes financières particulièrement graves auxquelles ils se heurtent, le Malawi et l'Ouganda vont devoir *se doter d'un nombre croissant d'enseignants du premier degré tout en maîtrisant les dépenses de personnel*. Les gestionnaires de l'éducation mettront tout en œuvre pour assurer l'utilisation la plus rentable possible du personnel disponible.

Au Botswana, l'*aspect quantitatif* de l'offre d'enseignants du primaire semble soulever moins de problèmes ; en Afrique du Sud, il y a même pléthore d'enseignants dans certaines provinces. La médiocrité des taux de survie des différentes cohortes du primaire jusqu'à la cinquième année de scolarité révèle cependant qu'il y a des problèmes d'efficacité interne et de qualité dans beaucoup d'écoles primaires de ces quatre pays, et qu'ils doivent se pencher sur les *aspects qualitatifs* du déploiement de leurs enseignants du primaire. Dans certains cas, en particulier celui de

l'Afrique du Sud, qui vit actuellement la période de l'après-*apartheid*, relever correctement ce défi sera d'une importance cruciale, non seulement pour le système d'éducation, mais aussi pour la stabilité sociale et politique d'ensemble du pays.

QUESTIONS LIÉES AU PROFIL ACTUEL DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Dans les quatre pays étudiés, les enseignants du primaire sont en moyenne relativement jeunes : la majorité est âgée de moins de trente-cinq ans, et le tiers, voire davantage, à moins de cinq ans d'expérience professionnelle. Le nombre et la proportion d'*enseignants jeunes et inexpérimentés* peuvent être extrêmement élevés : c'est le cas au Malawi, où l'instauration récente de la gratuité de l'enseignement primaire s'est traduite par le recrutement massif de nouveaux maîtres.

Au Botswana, au Malawi, en Ouganda et, dans une moindre mesure, en Afrique du Sud, le corps enseignant du premier degré comprend une proportion appréciable de *maîtres non ou sous-qualifiés*. En Ouganda et au Malawi, 40 % environ des enseignants du primaire n'ont aucune qualification ; même les enseignants « qualifiés » sont généralement considérés comme ayant reçu une formation professionnelle d'assez mauvaise qualité. En Afrique du Sud, une grande proportion d'enseignants du premier degré ont des qualifications inférieures à la norme officielle. Dans le court terme, il s'agit donc, pour tous ces pays, de déployer les enseignants non ou sous-qualifiés de la manière la plus efficace possible dans les différentes écoles du pays, c'est-à-dire en tenant compte tout particulièrement des ressources en personnel enseignant et auxiliaire qualifié, pouvant leur apporter aide et conseils.

L'utilisation soucieuse de rendement des enseignants non ou sous-qualifiés suppose aussi qu'on leur dispense une formation adéquate. Au Malawi, où le nombre des nouvelles recrues de l'enseignement primaire qui n'ont aucune qualification est particulièrement élevé, des programmes et des projets spéciaux ont été appliqués ces dernières années pour former ces enseignants aussi rapidement que possible. Le MIITEP (Programme intégré de formation en cours d'emploi des enseignants du Malawi) constitue un exemple particulièrement intéressant de formation en cours d'emploi rapide et à grande échelle ; il associe à trois mois de formation en internat une période d'enseignement à distance, ainsi que des séminaires et ateliers de suivi organisés au niveau local (districts). Ce programme de formation est offert à trois cohortes de trois mille stagiaires par an. Des efforts considérables dans ce domaine ont également été déployés, avec un succès évident, en Afrique du Sud, où un grand nombre de maîtres sous-qualifiés exerçant dans le primaire ont pu améliorer leur formation ces dernières années. Tout démontre que, pour pouvoir exploiter pleinement en classe les compétences qu'ils ont acquises, les enseignants formés de fraîche date doivent bénéficier d'un certain nombre de conditions favorables. *Une affectation mûrement pesée et un soutien adéquat par la suite jouent un rôle crucial à cet égard, mais ne semblent pas être pratique courante.*

Outre quelques analogies, la comparaison entre les personnels enseignants du primaire des quatre pays étudiés révèle aussi un certain nombre de *contrastes*. En particulier, le *pourcentage de femmes* varie considérablement d'un pays à l'autre. En Ouganda et au Malawi, par exemple, elles ne forment guère que le tiers du corps enseignant de ce niveau, alors qu'elles en constituent les trois quarts au Botswana et en Afrique du Sud. Dans ces deux derniers pays eux-mêmes, elles sont moins représentées que leurs collègues masculins dans les postes de responsabilité (chefs d'établissements scolaires, chefs adjoints, etc.). Les décideurs et les gestionnaires de l'éducation doivent tenir compte du fait que la présence de femmes parmi les enseignants du primaire peut favoriser la participation et la rétention des filles à ce niveau, en particulier dans les communautés rurales traditionnelles. Il serait donc bon *que les femmes soient suffisamment représentées, et également réparties*, dans les diverses régions et dans les différentes écoles primaires du pays. Certaines des monographies nationales donnent à penser (bien que l'on ne dispose sur ce point d'aucune donnée précise et sûre) que l'absentéisme pourrait être plus répandu chez les enseignantes que parmi leurs collègues de sexe masculin ; cela serait dû essentiellement aux grossesses, à l'éducation des enfants en bas âge et aux autres obligations familiales dont les femmes doivent s'acquitter dans la société. Les gestionnaires de l'éducation ne sauraient, bien entendu, en conclure qu'il faut limiter le nombre des enseignantes ; ils doivent au contraire *créer les conditions nécessaires à leur utilisation optimale* (recrutement et affectation dans la communauté d'origine, si possible ; aménagement de garderies rattachées aux écoles, etc.).

RÉMUNÉRATION ET SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'assiduité et la satisfaction professionnelle des enseignants semblent dépendre, dans une large mesure, du niveau de leur rémunération et du versement régulier de leur traitement. Le moral des maîtres du primaire est généralement mauvais lorsqu'ils ne touchent que des salaires extrêmement bas ; c'est le cas en Ouganda où ils ne reçoivent guère en moyenne qu'un peu plus de 400 dollars par an, soit dix fois moins que leurs collègues du secteur privé, à niveau de qualification équivalent. Il en va tout autrement en Afrique du Sud, où ils perçoivent lorsqu'ils débute des traitements qui varient de 7 000 à 13 000 dollars par an, selon leur qualification et la nature de leur poste ; cela signifie qu'ils gagnent autant qu'une secrétaire de direction et moitié moins qu'un ingénieur électricien du secteur privé. Au Malawi et en Ouganda, ils doivent supporter en outre d'importants retards dans le versement de leurs salaires, ce qui tend à renforcer l'absentéisme et la démotivation. Au Malawi, des enseignants indiquent qu'à la suite d'une mutation il leur a fallu attendre jusqu'à trois mois avant de recevoir leur traitement dans leur nouveau lieu d'affectation. Le Botswana semble avoir réussi à remédier au problème de la régularité des paiements grâce au développement des services bancaires et à l'instauration de « jours de paie » où les enseignants sont libérés pour pouvoir aller retirer leurs émoluments de leur compte bancaire, si nécessaire.

NORMES ET PRATIQUES EN MATIÈRE D'UTILISATION
DES ENSEIGNANTS

La dotation en personnel des écoles primaires est généralement fonction des taux d'encadrement (nombre d'élèves par maître) et, dans certains cas, tient compte de la dimension de l'établissement scolaire.

Le *taux d'encadrement officiellement prescrit* est relativement élevé dans les quatre pays, puisqu'il est, pour un maître, de quarante élèves en Ouganda et en Afrique du Sud, de quarante-cinq élèves au Botswana (mais le gouvernement se propose de l'abaisser à quarante élèves à moyen terme) et de soixante élèves au Malawi. Plus que les normes officielles, toutefois, ce sont les variations considérables selon les établissements qui posent de graves problèmes dans la pratique. Au Malawi, par exemple, il n'est pas rare qu'un enseignant du primaire ait cent cinquante élèves. En Afrique du Sud et en Ouganda, certaines écoles pratiquent un système de classes alternées, c'est-à-dire que la même personne enseigne à deux classes ou filières, l'une le matin, l'autre l'après-midi. Le Malawi et le Botswana n'ont pas recours à cette formule (mais ils appliquent un autre système d'alternance qui consiste à utiliser la même salle pour deux classes ayant chacune son professeur). Il faut bien peser le pour et le contre de cette stratégie, qui permet de réduire les effectifs d'une classe sans augmenter le personnel enseignant. Il en va de même pour la formule des classes qui regroupent plusieurs années, autre moyen de rationaliser l'utilisation des enseignants, en particulier dans les régions dont la population est clairsemée, mais peu courante dans les quatre pays étudiés. Toutefois, il semblerait nécessaire de *revoir et, au besoin, de différencier davantage et d'affiner les normes officielles et les principes qui régissent l'utilisation des enseignants* (c'est-à-dire la dotation en personnel des écoles primaires, la charge de travail des enseignants, le mode d'enseignement, etc.), compte tenu des contraintes et des conditions réelles de l'activité des maîtres et des établissements scolaires.

Autre question centrale pour les pays soucieux d'utiliser plus « rationnellement » leur personnel enseignant : celle de savoir dans quelle mesure il est possible d'accroître sa charge de travail. Les chiffres du Malawi et de l'Afrique du Sud indiquent qu'il existe, entre les deux pays, d'importantes *variations dans la charge de travail* des enseignants du primaire. Il peut aussi y avoir des écarts à l'intérieur du même pays. C'est le cas, par exemple, au Malawi, où les enseignants des niveaux 5 à 8 ont beaucoup plus d'heures de classe que ceux des niveaux 1 et 2. Mais il faut éviter de tirer des comparaisons internationales des conclusions hâtives quant à d'éventuelles augmentations de la charge de travail des enseignants. Lorsque les salaires sont si bas que les maîtres du primaire doivent avoir un deuxième emploi pour subsister, alourdir leur charge de travail sans adopter la moindre mesure d'accompagnement ne semble pas être une stratégie prometteuse.

Quel que soit le contexte, toutefois, il importe que les gestionnaires de l'éducation tiennent compte du nombre réel d'heures de classe que les enseignants doivent assurer. À cet égard, il est surprenant de noter que les quatre pays ont négligé

de suivre cet indicateur et souffrent d'un manque de données connexes aux niveaux central et intermédiaire de l'administration.

LES DÉSÉQUILIBRES DANS LE DÉPLOIEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

Dans chacun des pays étudiés, on observe des *déséquilibres dans la répartition géographique des enseignants qualifiés*, même si, en Afrique du Sud, c'est entre les écoles plus qu'entre les régions géographiques que les déséquilibres sont les plus marqués. Au Malawi, le nombre des enseignants du primaire qui n'ont pas de formation est particulièrement élevé dans la région sud du pays, avec un taux de 47 % pour une moyenne nationale de 40 %. En Ouganda, on trouve des proportions analogues d'enseignants non qualifiés dans un certain nombre de districts. Dans ces deux pays, c'est dans la capitale et dans quelques autres régions urbanisées que la pénurie d'enseignants formés est la moins forte. À en juger par ce que semblent indiquer les différentes monographies nationales, des enquêtes approfondies pourraient même révéler que, dans certaines régions urbaines, une proportion non négligeable d'enseignants rémunérés à plein temps sont désœuvrés ou largement sous-utilisés. L'Afrique du Sud et le Botswana, en revanche, ont réussi à réduire les disparités géographiques dans la répartition des enseignants qualifiés du primaire : la première, grâce à un nombre relativement élevé d'instituts de formation des maîtres disséminés sur l'ensemble du territoire national ; le second, par toute une batterie de mesures, en particulier des affectations obligatoires, des allocations spéciales en cas de mutation volontaire ou obligatoire dans les postes vacants et une promotion accélérée pour les enseignants qui exercent dans des zones reculées.

On constate également des déséquilibres géographiques dans la répartition des *enseignantes*, souvent concentrées en milieu urbain. On n'a pas encore réussi à ce jour à assurer une répartition équilibrée des enseignantes qualifiées dans les régions rurales de l'Ouganda et du Malawi, non plus que dans quelques-unes des régions les plus reculées du Botswana. Cette situation est peut-être attribuable, du moins en partie, aux disparités qui existent dans quelques-uns des pays étudiés entre les conditions de vie à la ville et à la campagne, ainsi qu'aux règles et aux pratiques qui veulent que les enseignantes soient nommées à des postes situés à proximité du lieu de travail de leur mari (qui occupe le plus souvent un emploi de bureau en milieu urbain). Même lorsqu'il n'y a guère de disparités géographiques en ce qui concerne les infrastructures disponibles et que ces principes d'affectation n'ont pas cours, comme c'est le cas en Afrique du Sud, on constate qu'une proportion relativement élevée des enseignantes qui exercent dans des zones isolées est sous-qualifiée.

Compte tenu de conditions de vie et de travail relativement difficiles, certaines régions reculées n'ont pas seulement de la peine à attirer des enseignants formés et expérimentés ; dans certains pays (au Botswana, par exemple), elles souffrent également d'un taux de rotation du personnel enseignant relativement élevé du fait de la réduction naturelle des effectifs et du *grand nombre de demandes de mutation*. Dans l'ensemble, le taux d'élimination naturelle du personnel enseignant du primaire

décroît ou se stabilise depuis quelques années, du fait que les possibilités d'emploi qui s'offrent par ailleurs aux enseignants qualifiés se sont raréfiées. Il est alarmant cependant de constater que, au Malawi et en Ouganda, ce sont les problèmes de santé et de mortalité (partiellement attribués aux maladies dues au VIH) qui sont devenus aujourd'hui la principale cause d'*élimination naturelle du personnel enseignant*.

LES PROBLÈMES DE L'INADÉQUATION DU PERSONNEL AUX POSTES QU'IL OCCUPE

La majorité des pays étudiés ici semblent devoir affronter d'assez graves problèmes de disconcordance entre les conditions que doivent théoriquement remplir les titulaires de postes supérieurs (chefs d'établissement en particulier) et le profil des personnes qui les occupent. Dans la plupart des cas, ces postes sont pourvus par des candidats qui répondent à certaines seulement des exigences, quant aux diplômes et au nombre d'années d'expérience requis. Quelques tentatives ont été faites pour introduire des critères de « mérite » dans la promotion des enseignants aux grades supérieurs ; au Botswana, par exemple, il n'est pas rare que les « jeunes loups » de la profession soient promus plus rapidement que beaucoup de leurs collègues ayant davantage d'ancienneté qu'eux.

Autre aspect critique : la sous-représentation des femmes dans les postes supérieurs. L'Ouganda s'efforce actuellement de remédier à cette situation par l'application au bénéfice des femmes d'un quota pour les postes de chef et de chef-adjoint d'établissement.

Toutefois, la formation aux nouvelles responsabilités, lorsqu'elle est dispensée, ne l'est le plus souvent qu'après la nomination et l'entrée en fonctions de celui qui les exerce. Malheureusement, les informations précises et détaillées sur ce point et sur les inadéquations des personnels aux postes occupés font défaut. Le manque de données et d'informations qualitatives sur bon nombre d'éléments critiques concernant les enseignants semble en fait constituer l'une des principales causes des insuffisances en matière de déploiement et d'utilisation des maîtres dans les pays étudiés. C'est là l'un des principaux aspects de la gestion que nous allons examiner maintenant.

Quelques aspects déterminants de la gestion du déploiement et de l'utilisation du personnel enseignant

Les monographies concernant le Botswana, le Malawi, l'Afrique du Sud et l'Ouganda soulignent toutes que les problèmes de déploiement et d'utilisation des enseignants du primaire ont déjà été atténués et pourraient l'être davantage encore grâce à des mesures de gestion appropriées. L'efficacité de ces dernières semble dépendre, en particulier, du système d'information, des structures d'administration et des règles et procédures spécifiques sur lesquelles se fonde la gestion du déploiement et de l'utilisation des maîtres.

L'INFORMATION POUR LA GESTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

La mise au point de systèmes d'information détaillés et fiables pour la gestion du secteur de l'éducation constitue, partout, l'une des grandes préoccupations du moment. Il semble communément admis que, sans information fiable, exacte et actualisée, il est impossible de planifier de manière cohérente et systématique le développement du secteur et, en particulier, de gérer avec compétence et efficacité sa ressource la plus importante et la plus coûteuse, c'est-à-dire les enseignants.

Dans les pays étudiés, l'information nécessaire à une bonne gestion, à une utilisation et à un déploiement efficaces des enseignants est généralement recueillie à l'occasion des recensements scolaires. Les bureaux de district sont chargés de recueillir l'information requise auprès des écoles et de la transmettre ensuite aux services centraux, provinciaux ou régionaux du ministère de l'éducation. C'est ce dernier qui, le plus souvent, assure la planification d'ensemble, s'occupant notamment des prévisions relatives à l'offre et à la demande d'enseignants, et de leur affectation aux différentes régions ou autres unités géographiques du découpage administratif de l'éducation nationale. L'information indispensable à la gestion des enseignants est également nécessaire à un niveau intermédiaire, en particulier à celui de la région ou du district qui se voient de plus en plus souvent attribuer certaines tâches de gestion du personnel, du moins sur le papier.

En réalité, malgré quelques progrès, ces pays ont d'énormes difficultés à mettre sur pied et à gérer des systèmes susceptibles de leur fournir l'information pertinente et fiable dont ils ont besoin pour la planification et la gestion des ressources humaines.

Portée et pertinence de la base de données

Dans les quatre pays, les bases de données disponibles pour la gestion des enseignants ne contiennent qu'un ensemble très restreint d'informations pertinentes. Les données couramment recueillies, traitées et accessibles à l'échelle nationale (ou, parfois, régionale ou provinciale) concernent le plus souvent le nombre, l'âge, le sexe et le niveau de qualification des enseignants titulaires. On dispose généralement aussi de certaines informations concernant l'utilisation du personnel (taux d'encadrement) et sur l'équilibre géographique de l'affectation des enseignants. Mais il y a bien d'autres aspects importants de l'utilisation et du déploiement des enseignants à propos desquels les informations pertinentes sont inexistantes, fragmentaires ou peu fiables : réduction naturelle du personnel enseignant, absentéisme, fréquence des mutations, participation à des formations en cours d'emploi, conditions de vie et d'exercice de la profession, charge de travail et nombre d'heures de cours. On a également très peu d'informations systématiques au sujet des enseignants dits « vacataires » (qui ont des engagements de brève durée, mais renouvelables), dont le nombre augmente assez rapidement à l'heure actuelle dans bien des pays d'Afrique subsaharienne. Il arrive que l'information disponible au niveau central (ou provincial ou régional) soit incomplète parce que certains districts ne communiquent pas

les renseignements demandés. Les pouvoirs publics sont de plus en plus sensibles à la nécessité de disposer de bons systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, et l'on est en droit d'espérer que, lors de l'élaboration de ces systèmes, une attention particulière sera accordée à la gestion des enseignants. Il conviendrait aussi de mener davantage d'enquêtes (portant sur des échantillons d'enseignants et d'écoles) et de travaux de recherche pédagogique en général qui complètent l'information statistique et administrative actuellement disponible sur les enseignants et leur utilisation.

Disponibilité d'informations à jour

Dans certains des pays étudiés, les services administratifs responsables de la gestion des enseignants n'ont pas d'ordinateurs ni d'autres moyens techniques modernes pour traiter rapidement un vaste ensemble de données pertinentes et les présenter sous une forme adaptée au traitement des dossiers individuels et à la gestion du système dans son ensemble. Ces dernières années, des efforts croissants ont été déployés pour informatiser l'administration des traitements et allocations versés aux enseignants. L'Afrique du Sud, par exemple, a adopté au début des années 90 un mécanisme baptisé PerSal (Système de gestion électronique du personnel et des salaires), qui semble avoir grandement amélioré l'administration du personnel et des questions financières dans le secteur de l'éducation. Il y a eu cependant de grandes difficultés lors de la mise en route du système, qui ne fonctionne toujours pas comme une base de données « unifiée » concernant la totalité des enseignants d'Afrique du Sud et englobant les différentes unités administratives dont dépendaient les segments séparés de l'ancien système scolaire de l'*apartheid*, désormais censées fusionner et ne former qu'un seul et même dispositif administratif.

Cohérence et fiabilité des bases de données

Dans la plupart des pays, le manque de cohérence et de fiabilité des informations relatives aux enseignants est un autre grand sujet de préoccupation pour les gestionnaires de l'éducation. Les incohérences sont attribuées essentiellement à un défaut de coopération entre les différentes unités concernées ; quant au manque de fiabilité des renseignements, il résulte souvent d'erreurs, voire parfois de falsifications, commises par les chefs d'établissement et les enseignants.

Dans de nombreux cas, la collecte de données pertinentes en vue de leur utilisation et de leur gestion efficaces n'est pas synchronisée et coordonnée entre les différents ministères et services concernés, et les méthodes et formules utilisées pour recueillir les informations ne sont pas uniformes. Le Botswana, cependant, semble avoir fait ces dernières années des progrès considérables dans ce domaine, en officialisant la coordination entre les divers services responsables de la collecte des renseignements auprès des écoles et des enseignants. Des mesures prometteuses ont également été adoptées pour remédier au manque de fiabilité des données relatives à la demande réelle d'enseignants et aux besoins non satisfaits — problème d'une telle ampleur que prévoir l'offre d'enseignants et planifier leur affectation devenait par-

fois un exercice très aléatoire. Ainsi, au Botswana, on a réussi à améliorer la fiabilité des données communiquées par les écoles essentiellement en responsabilisant les chefs d'établissement par diverses mesures d'incitation et de dissuasion, et en instaurant une supervision plus étroite par les fonctionnaires de l'éducation au niveau de la région et du district.

Une intéressante initiative associant plusieurs ministères a été prise en Ouganda afin de rendre la base de données relatives aux enseignants plus uniforme et plus fiable, et d'éliminer les enseignants « fantômes » des états de paie. Les maîtres désireux de toucher leur traitement ont été priés de fournir séparément un certain nombre de renseignements personnels à toutes les administrations concernées (Ministère de l'éducation, Ministère des finances, Commission de la profession enseignante) ; les données ont ensuite été confrontées et, en cas de discordance, il a parfois été décidé de rayer les intéressés des états de paie.

Facilité d'accès à l'information pertinente en matière de gestion

La facilité d'accès de toutes les personnes concernées (y compris les maîtres eux-mêmes) aux données pertinentes de l'administration des enseignants est loin d'être assurée. Dans certains cas, les renseignements sont portés sur des documents en papier qui s'égarent facilement ; l'organisation du système de fichiers demande à être rationalisée. Dans d'autres cas, il y a des bases de données informatisées, mais ceux qui planifient et gèrent le déploiement et l'utilisation des enseignants ne sont pas suffisamment informés de leur existence, de leur contenu et des usages que l'on peut en faire. Dans tous les cas, cependant, ce sont les bureaux de district et de région qui souffrent le plus d'un manque d'accès à des bases de données détaillées et systématiques pour l'accomplissement de leurs tâches en matière d'affectation, de mutation, de formation en cours d'emploi, etc. Ces échelons intermédiaires ont rarement les capacités techniques, humaines et institutionnelles nécessaires pour se doter de leur propre système d'information de gestion et pour en tirer efficacement parti.

Perspectives

La mise au point et l'utilisation efficace de systèmes d'information pour la gestion des enseignants nécessiteront des moyens financiers importants, mais il est presque certain qu'une analyse coûts-avantages démontrerait l'intérêt d'un investissement immédiat en temps et en argent, puisque le manque actuel de données systématiques et fiables est au cœur même du problème.

De nombreux pays ont déjà fait un pas dans la bonne direction. Mais — les résultats préliminaires des études considérées ici le confirment — les systèmes d'information existants demandent à être considérablement améliorés, de manière à devenir plus détaillés, plus pertinents et plus opérationnels. Dans le même temps, il sera particulièrement important, pour que le système décentralisé de gestion des enseignants fonctionne correctement, de promouvoir la mise au point et l'utilisation de bases de données adéquates et la création de programmes correspondants de for-

mation de personnel aux niveaux intermédiaires, en particulier celui du district.

La configuration et l'organisation des systèmes d'information à utiliser à ces échelons dépendront largement des modalités et du degré de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs. Voyons maintenant quelles sont les principales tendances et structures de l'administration des enseignants dans les quatre pays, ainsi que leur impact sur le déploiement et l'utilisation des enseignants.

STRUCTURES ET TENDANCES ACTUELLES DE L'ADMINISTRATION DES ENSEIGNANTS

Dans les quatre pays, le ministère central de l'éducation conserve la responsabilité de la planification et de l'élaboration des politiques. Entre le ministère et les échelons locaux, il existe deux ou trois niveaux intermédiaires, selon le pays — province, région et district, par exemple —, qui ont pour mission, dans l'ensemble, de mettre en œuvre les politiques de l'éducation et d'effectuer un grand nombre de tâches, comme le recensement des postes vacants, et l'affectation et la mutation des enseignants du primaire au sein du district, ou de la région. En Afrique du Sud, l'essentiel des responsabilités en matière de gestion des enseignants incombe aux provinces, dont la plupart ont pour principe de décentraliser cette gestion encore plus en renforçant les attributions des districts dans ce domaine. En Ouganda, les districts ont déjà reçu le pouvoir de recruter et de licencier les maîtres du primaire. Le Malawi et l'Ouganda se sont dotés de commissions (Commission de la fonction publique au Malawi et Commission de la profession enseignante en Ouganda) qui interviennent au niveau national et à celui du district dans la gestion des enseignants. Ces commissions sont généralement chargées d'enregistrer et d'administrer les décisions concernant la nomination, l'affectation et la promotion des enseignants. Les conseils communautaires en Ouganda et, davantage encore, les conseils scolaires en Afrique du Sud interviennent également dans l'affectation et la mutation des maîtres du primaire, ainsi que dans certaines autres questions administratives (en particulier disciplinaires) les concernant.

Fait intéressant, l'examen des quatre pays révèle qu'il n'y a pas eu une tendance uniforme et constante à la décentralisation de l'administration des enseignants. Le Botswana est même passé d'un système reposant sur les autorités locales de l'éducation à un système plus centralisé où le Service de gestion des enseignants du Ministère de l'éducation suit et contrôle d'assez près le déploiement et l'utilisation des enseignants, bien qu'un grand nombre de tâches d'administration et de supervision continuent de relever de la responsabilité des bureaux régionaux et de district. En Ouganda, au contraire, la politique déclarée d'attribution des pouvoirs aux districts marque un revirement par rapport au système traditionnellement très centralisé d'administration de l'éducation.

Que la gestion de l'éducation soit centralisée ou décentralisée, il semble que le déploiement et l'utilisation des enseignants posent dans chaque cas des problèmes particuliers. Dans les systèmes relativement centralisés comme ceux du Botswana et du Malawi, on constate de longs retards ou d'autres difficultés « imprévues » dans

l'application des décisions en matière d'affectation et de mutation. D'un autre côté, il semble que la récente décentralisation du processus de recrutement et de mutation des enseignants en Ouganda ait accentué les disparités quant au nombre d'enseignants disponibles et aggravé la situation des districts ou localités défavorisés, incapables d'attirer les meilleurs éléments de la profession. La participation de la collectivité à la gestion des enseignants semble également avoir renforcé les phénomènes de préférence locale, faussant ainsi les décisions en matière de déploiement et de promotion des enseignants.

Dans presque tous les cas où une décentralisation est en cours, il est indiqué que les fonctionnaires de l'éducation du district ne fournissent pas le niveau et le type de soutien professionnel et administratif que les enseignants, les chefs d'établissement et les administrations centrales attendent d'eux. Cela serait dû principalement à la pénurie de personnel, à l'absence de formations appropriées et à l'insuffisance des moyens accordés aux districts pour leur permettre de s'acquitter de leurs missions. Une autre question qui se pose dans les quatre pays a trait à l'importance des attributions et des responsabilités à confier aux chefs d'établissement scolaire. Lorsqu'ils prennent une part importante aux décisions en matière de recrutement, de mutation, d'évaluation et de promotion des enseignants, il semblerait indiqué de mettre en place des mécanismes qui les rendent comptables de leurs actes à l'égard du grand public comme de l'administration.

Les inspecteurs de l'enseignement ou d'autres organes de supervision peuvent se voir attribuer un rôle très important dans le processus d'« équilibrage » des intérêts et des initiatives de tous ceux qui, à un titre ou à un autre, interviennent dans le déploiement et l'utilisation des enseignants (y compris les enseignants eux-mêmes). Pour qu'ils puissent l'exercer, cependant, il faut qu'ils soient en mesure de se rendre régulièrement dans les écoles, et que leur fonction de surveillance soit clairement définie et acceptée par les chefs d'établissement et les enseignants. Ces conditions semblent être réunies au Botswana, mais non en Ouganda ni en Afrique du Sud, où l'instabilité et les changements politiques de ces derniers temps ont fait perdre aux inspecteurs scolaires une partie de leur autorité.

Quoi qu'il en soit, les résultats indiquent qu'une gestion « satisfaisante » dans ce domaine, du point de vue du système comme de l'enseignant, dépend moins du degré de décentralisation que des règles et procédures sur lesquelles elle repose.

LES ARRANGEMENTS ADMINISTRATIFS CONCERNANT LE DÉPLOIEMENT ET L'UTILISATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Les monographies nationales dont il est rendu compte ici semblent indiquer que les arrangements administratifs en vigueur concernant le déploiement et l'utilisation des enseignants du primaire présentent un certain nombre d'insuffisances, qui tiennent notamment : a) à la planification et à la gestion de l'offre et de l'affectation des enseignants ; b) à la régulation des affectations et des mutations ; c) à la gestion du perfectionnement et de l'avancement du personnel par la promotion et par la formation.

L'offre et l'affectation des enseignants du primaire

L'inexactitude des prévisions concernant l'offre et la demande d'enseignants est une difficulté encore largement répandue, qui finit par engendrer une inefficacité appréciable en matière d'affectation du personnel. Elle est attribuable essentiellement à des déficiences de la communication et de la coordination entre le service de planification et les autres administrations qui possèdent des informations et prennent des décisions concernant les enseignants, celles, par exemple, qui s'occupent de la formation initiale et en cours d'emploi. C'est dans cette perspective qu'ont été prises dernièrement en Ouganda des mesures destinées à renforcer la Division de la planification du Ministère de l'éducation et à lui attribuer la responsabilité de la planification de l'offre d'enseignants, confiée jusque-là à la Division de la formation des maîtres.

Définir avec précision les besoins réels en matière d'enseignants soulève presque partout des difficultés particulières. Cela tient en grande partie au fait que l'affectation des enseignants se décide le plus souvent en fonction du nombre d'élèves inscrits, si bien que les chefs d'établissement sont « tentés » de gonfler les effectifs. Des erreurs quant au nombre d'enseignants réellement nécessaires sont également dues au fait que les chiffres concernant les inscriptions, attendus pour le début de l'année scolaire, ne sont pas disponibles en temps voulu ou évoluent en cours d'année scolaire par suite de fluctuations saisonnières ou parce que des élèves changent d'établissement. Ces problèmes ont été partiellement réglés dans certains pays par la mise en place d'un système de préinscription des élèves (trois mois avant le début de l'année scolaire dans le cas de l'Afrique du Sud) et par la vérification à intervalles réguliers des listes d'effectifs (dans le cas du Botswana, dix jours avant le début de l'année scolaire, ainsi qu'au milieu et à la fin de celle-ci).

Une autre initiative destinée à rationaliser l'utilisation des maîtres a été prise en Ouganda, où des « plafonds de personnel » sont désormais imposés à toutes les écoles primaires et où les enseignants excédentaires doivent être affectés ailleurs. Cela a permis de pourvoir un nombre appréciable de postes qui avaient été laissés vacants. Toutefois, cette stratégie comporte un certain nombre de limites ; en effet, les enseignants considérés comme excédentaires n'acceptent pas tous le poste vacant qui leur est proposé. D'autre part, les chefs d'établissement ont tendance à déclarer « excédentaires » ceux de leurs enseignants qui posent des problèmes de discipline ou autres, lesquels éprouvent des difficultés à se faire accepter par un autre directeur d'école, quel qu'il soit.

Le recrutement de vacataires (ou temporaires) pour occuper les postes laissés vacants est devenu une pratique courante. Cette formule permet de s'adapter sans mal et rapidement à l'évolution des besoins d'enseignants, surtout lorsque la possibilité de recruter ce personnel temporaire est donnée aux fonctionnaires de la région ou du district. Divers arrangements en matière d'affectation et de mutation peuvent également contribuer à remédier au problème des postes vacants.

Arrangements en matière d'affectation et de mutation

On connaît bien aujourd'hui les avantages d'affectations et de mutations efficaces. Les mutations, en particulier, peuvent contribuer à l'obtention d'une répartition plus équilibrée des enseignants par classe, par âge, par sexe, etc., entre les différentes écoles du pays ; soigneusement effectuées, elles peuvent également aider à rétablir la discipline et, en fin de compte, à améliorer les résultats scolaires des établissements particulièrement faibles.

Il existe dans tous les pays des arrangements en matière d'affectation et de mutation qui visent à corriger les déséquilibres de la répartition des enseignants. Ainsi, il est courant d'obliger les enseignants débutants et ceux qui aspirent à une promotion d'exercer pendant un certain nombre d'années dans une région reculée, où les postes vacants sont difficiles à pourvoir. Inversement, les mutations tiennent généralement compte de la situation personnelle (état de santé, par exemple) et familiale (lieu de travail du conjoint) de l'enseignant. Dans tous les pays, hormis l'Afrique du Sud, bon nombre de mutations sont accordées pour permettre aux femmes de suivre leur mari. Si ces mouvements de personnel sont utiles aux enseignants eux-mêmes, ils ne contribuent guère à corriger les déséquilibres ou les disparités entre les écoles, les districts ou les régions.

Dans la plupart des pays, les mutations sont le plus souvent volontaires : les maîtres en font la demande pour des raisons personnelles ou familiales, ou pour enrichir leur expérience professionnelle. Il n'y a de mutation d'office qu'occasionnellement, afin de corriger des déséquilibres de la répartition quantitative et qualitative des enseignants. Cela explique la persistance de disparités considérables entre les dotations en personnel d'écoles de dimensions comparables. Au Botswana, en revanche, les mutations obligatoires sont légales et effectivement appliquées ; elles s'accompagnent d'un certain nombre de mesures compensatoires (gratuité du transport, allocations spéciales). Cependant, il arrive encore que les enseignants s'opposent à une décision de mutation obligatoire. Les mutations d'office sont plus difficiles à mettre en œuvre lorsque les fonds nécessaires pour financer les mesures incitatives, les primes de pénibilité, les frais de transport, le logement, etc., font défaut. Au Malawi, par exemple, un nombre non négligeable de mutations décidées ne peuvent être appliquées parce que l'administration n'est pas en mesure de fournir les moyens de transport nécessaires.

Dernier point mais non le moindre, il est de l'intérêt des décideurs et des gestionnaires de l'éducation d'envisager l'incidence que la décentralisation peut avoir sur la gestion des déséquilibres en matière d'affectation des enseignants. D'une manière générale, les mutations *au sein même* des différents districts sont gérées par les bureaux de district eux-mêmes, les transferts *entre* districts sont gérés au niveau régional, et les mouvements *entre* régions relèvent de la responsabilité de l'administration centrale. L'Ouganda fait figure d'exception à cet égard, puisque le pouvoir de décider des mutations entre districts a récemment été délégué aux districts eux-mêmes. Dans la pratique toutefois, les bureaux de district semblent éprouver de grandes difficultés à faire circuler l'information sur les postes vacants dans les autres districts, et à traiter équitablement et rapidement les demandes de mutation. Il s'ensuit que la plupart des décisions

de mutation entre districts continuent d'être prises au niveau central. Il semble donc qu'il soit difficile d'abandonner le modèle de la régulation centralisée et que les efforts dans ce sens s'accompagnent de risques accrus de créer des déséquilibres dans la répartition des enseignants ou d'aggraver ceux qui existent déjà.

La gestion du perfectionnement du personnel

Comme nous l'avons indiqué dans la première partie de cet article, bon nombre de ceux qui sont nommés à des postes d'enseignants et de chefs d'établissement ne remplissent pas les conditions théoriquement requises. Dans les quatre pays étudiés, une série d'actions de formation ont été menées ces dernières années, à l'intention en particulier des enseignants sans qualification ou insuffisamment formés, mais aussi de ceux qui veulent se faire reclasser ou peuvent prétendre à une promotion. Curieusement, on ne dispose pour le moment que de peu d'informations sur les aspects des divers programmes de formation qui touchent à la gestion (rapport coût-efficacité, par exemple), et sur la manière dont ces programmes sont planifiés et coordonnés avec les politiques de déploiement et d'utilisation des enseignants. L'accès à la formation en cours d'emploi est généralement assujéti à un certain nombre de règles et de critères. Toutefois, il semblerait que peu de dispositions systématiques soient prises pour que, d'une part, les inscriptions aux formations en cours d'emploi tiennent suffisamment compte des besoins en personnel des écoles concernées et que, d'autre part, les personnes ayant suivi ces formations bénéficient ensuite d'un soutien et fassent l'objet d'affectations rationnelles. Dans un pays comme l'Afrique du Sud, où près de la moitié du corps enseignant en exercice suit des cours de formation professionnelle, la planification et la gestion de l'utilisation et du déploiement des enseignants deviennent des tâches extrêmement difficiles. L'urgente nécessité d'établir des plans précis de formation et de perfectionnement portant sur l'ensemble du personnel est reconnue ; il n'en existe pourtant dans aucun des quatre pays. Il semble communément admis aussi qu'une formation en cours d'emploi organisée au niveau de l'école servirait mieux à la fois les intérêts du système et ceux de nombreux enseignants.

Presque partout, en particulier en Afrique du Sud, l'inscription à des cours de perfectionnement constitue une cause majeure d'élimination naturelle du personnel, c'est-à-dire d'absence relativement prolongée. Cela est difficilement évitable lorsque la rémunération des enseignants est étroitement liée à leur niveau de formation. Cependant, les gestionnaires, notamment dans les pays devant affronter des mesures d'austérité dans le secteur de l'éducation, peuvent être conduits à examiner d'un œil critique le coût et les autres incidences de ce système.

Au Botswana comme en Afrique du Sud, des améliorations ont été apportées aux arrangements et procédures institutionnels régissant l'avancement dans les écoles primaires. Les vacances de postes de rang supérieur sont annoncées et un certain nombre d'indications sont données concernant les fonctions et les conditions à remplir. Après une présélection sur la base du dossier, un entretien est organisé sur place avec un jury comprenant le responsable de l'éducation de la région ou du district et le chef de l'éta-

blissement. Dans le cas de l'Afrique du Sud, l'autorité est largement décentralisée, puisque des représentants du conseil scolaire et des syndicats d'enseignants participent aussi aux décisions relatives aux promotions. Au Botswana, en revanche — comme d'ailleurs en Ouganda —, les autorités centrales ont conservé un certain droit de regard sur les décisions en cette matière ; leurs représentants siègent dans les « conseils itinérants » (qui comprennent, en outre, les responsables de l'éducation de la région ou du district et les chefs d'établissement concernés) formés au niveau du district pour décider des nominations aux postes de rang supérieur.

Un certain nombre d'éléments portent à penser cependant que, dans de nombreux cas, les décisions en matière de promotion restent empreintes d'un manque de transparence et d'équité, et qu'il faut continuer à améliorer les mécanismes de supervision et de consultation pour remédier à ce problème.

Quelques conclusions générales

Diverses politiques ont été élaborées pour améliorer les systèmes d'affectation, de mutation et de promotion des enseignants, ainsi que les normes en matière de dotation en personnel, afin de rendre le déploiement et l'utilisation des enseignants plus efficaces et plus équitables. Les meilleurs résultats ont généralement été donnés par celles qui avaient été mises au point en consultation et en partenariat avec les diverses parties prenantes. Les principales difficultés, cependant, semblent avoir trait à la mise en œuvre de ces politiques. Ainsi, l'on n'a guère tenté jusqu'à présent de corriger les déséquilibres qui subsistent en matière de déploiement et d'utilisation des enseignants, par le recours à la formule de la mutation obligatoire ou par la création de meilleurs mécanismes de contrôle et de régulation. Même si, à l'avenir, la mise au point et l'exploitation adéquate de systèmes d'information pour la gestion devraient être une source majeure d'améliorations, le cœur du problème tient peut-être davantage à la manière dont les autorités locales affrontent les décisions difficiles à prendre, et dont les principaux aspects de la dotation en personnel des écoles (formulation de normes à cet égard, planification de l'offre d'enseignants, mutations, promotions, affectations, etc.) sont coordonnés et gérés conjointement aux échelons central, intermédiaire et local, école comprise.

Note

1. Les quatre monographies à paraître, dans le cadre du projet de l'IIPE « Déploiement et gestion du personnel enseignant », sont les suivantes : *The deployment and management of teachers in Botswana* [Le déploiement et la gestion du personnel enseignant au Botswana] par Kgomoetso Motlotle ; *The management of teacher deployment in Malawi* [La gestion du déploiement du personnel enseignant au Malawi] par H. Mchazime et H. Siegf ; *Managing the deployment and utilization of teachers : South Africa in transition* [Gestion du déploiement et de l'utilisation du personnel enseignant : l'Afrique du Sud en transition] par Jane Hofmeyr et Rosamund Jaff ; et *The deployment and management of primary teachers in Uganda* [Le déploiement et la gestion du personnel enseignant du primaire en Ouganda] par Joseph Eilor.

T E N D A N C E S / C A S

UNIFORMISATION ET DIVERSITÉ

DANS LA CONCEPTION DES

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT :

LE CAS DE L'ONTARIO

Vandra Lea Masemann

Introduction

Cet article porte essentiellement sur l'exemple qu'offrent les réformes imprimées aux programmes d'enseignement dans la province canadienne de l'Ontario de deux courants apparemment contradictoires en la matière : la tendance centripète à uniformiser les programmes en vue de rehausser l'« excellence » et la tendance centrifuge (désignée actuellement comme la question de l'« équité ») à diversifier l'offre éducative pour une population de plus en plus variée. Officiellement, il ne s'agit pas là d'objectifs contradictoires, et encore moins diamétralement opposés, mais de l'aboutissement de deux courants convergents dans un modèle linéaire de relèvement des taux de réussite, d'abaissement des taux d'abandon dans le secondaire et de production d'une cohorte de diplômés mieux armés pour faire face à la concurrence imposée par la mondialisation de l'économie. On examinera ici les réformes appliquées récemment dans l'Ontario, ainsi que le document intitulé « Programme d'enseignement commun » afin de voir dans quelle mesure ces réformes s'accordent ou se contredisent.

Vandra Lea Masemann (Canada)

Doctorat (Ph. D.) d'anthropologie de l'Université de Toronto. Actuellement professeur associé à l'Université de l'État de Floride dans le cadre du Programme international et interculturel de développement de l'éducation. A enseigné à l'Ontario Institute for Studies in Education, à l'Université du Wisconsin, à Madison, et à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Toronto. Ancienne présidente du Conseil mondial des associations d'éducation comparée, de la Comparative and International Education Society (États-Unis) et de l'Association canadienne d'éducation comparée et internationale. Dirige la rubrique des comptes rendus d'ouvrages de la *Comparative education review*. A signé deux articles de l'*International encyclopedia of education* (1994). Adresse électronique : masemann@mail.coe.fsu.edu

Historique

Naguère encore, pour bien des comparatistes qui dispensent des cours sur les bases de l'éducation, le programme d'enseignement n'était pas la question centrale, mais, depuis quelques années, ce que l'on appelle communément dans l'Ontario « le Programme » alimente dans plusieurs pays un feu nourri de discussions sans précédent. Étudiants en sciences de l'éducation, décideurs politiques, parents d'élèves et même chroniqueurs de presse s'y intéressent. D'éminents spécialistes comme Patricia Broadfoot et d'autres comparatistes ont aussi évoqué cet intérêt dans leurs communications à la quinzième Conférence de l'Association européenne d'éducation comparée, tenue à Dijon, qui portait sur les perspectives comparatistes dans l'évaluation de l'éducation (Broadfoot, 1992).

La création de modules de programmes novateurs au niveau de l'école ou de la classe est un sujet qui retient l'attention depuis beaucoup plus longtemps, et surtout depuis que les grandes administrations scolaires canadiennes ont relâché leur emprise sur l'uniformisation des manuels scolaires dans les années 60 ou 70. Depuis l'avènement des « ressources éducatives » et l'informatisation des banques de données pédagogiques et d'information, les conseils d'établissement ont plus de mal à imposer individuellement des contenus ou des méthodes d'enseignement uniformisés. En même temps, ils sont soumis par ailleurs à des pressions de plus en plus fortes pour étalonner leurs procédures d'évaluation.

Le cas de l'Ontario en offre une excellente illustration. Après la publication en 1968 du Rapport Hall-Dennis (Hall et Dennis, 1968) — vaste analyse de l'état de l'éducation dans cette province —, les manuels normalisés furent abandonnés au profit d'un ensemble de directives sur les ressources approuvées, les examens de fin d'études secondaires furent abolis et le rôle des inspecteurs redéfini.

Si ces réformes sont aujourd'hui décrites par les critiques en des termes franchement négatifs, elles n'ont pas été formulées ainsi à l'époque ; au contraire, elles répondaient à des mobiles tout à fait positifs, en ce sens que, dans l'esprit de leurs auteurs, elles devaient donner à l'enseignant plus de latitude pour concevoir son propre programme et aux élèves un choix beaucoup plus étendu de matières, en particulier dans le secondaire. Pour le primaire, il s'agissait surtout de trouver la méthode d'enseignement la mieux adaptée au style d'apprentissage de l'élève.

D'un point de vue professionnel, l'enseignant devenant ainsi beaucoup plus libre d'inculquer à ses élèves comme il l'entendait les bases de l'instruction, sa position devait s'en trouver rehaussée. À cette époque, les syndicats d'enseignants étaient très actifs, et l'augmentation des traitements des enseignants se justifiait, en partie, par ce surcroît de responsabilités professionnelles (Ray, 1991). En outre, les écoles normales fermant peu à peu leurs portes, les maîtres du primaire furent tenus d'obtenir un diplôme universitaire et de suivre leur formation pédagogique à l'université. Comparativement, les enseignants canadiens comptent parmi les mieux payés du monde, encore qu'ils ne soient pas fonctionnaires, contrairement à leurs homologues allemands, par exemple.

Différents critiques ont fait remarquer que cette nouvelle configuration de l'éducation et les modifications apportées ensuite aux programmes n'ont pas forcément joué en faveur de la condition des enseignants. Pour Michael Apple, il y a un lien entre l'apparition et l'uniformisation des ressources éducatives, « ensembles pédagogiques » et logiciels informatiques, et la déqualification ultime des enseignants (Apple, 1990). Dans un recueil consacré aux réformes de l'enseignement (publié sous la direction de Weis *et al.*, 1989), on peut lire que même le modèle de la dotation en personnel différenciée ne va pas améliorer la situation professionnelle des enseignants, car les administrateurs en contesteront l'empiètement sur leur propre terrain professionnel. De plus, Linda McNeil fait valoir dans le même ouvrage que les efforts pour imposer des réformes standardisées des pratiques pédagogiques à l'échelle nationale amèneront les enseignants les plus créateurs à abandonner la profession (McNeil, 1989, p. 160).

Au cours des dernières années, la question des programmes d'enseignement a aussi beaucoup retenu l'attention dans le contexte des efforts de divers pays pour en centraliser l'élaboration ou en uniformiser les prescriptions. Le cas du Royaume-Uni, en particulier, a suscité un vif intérêt à plusieurs conférences récentes, dont une consacrée à la prise de décisions en matière d'éducation dans les sociétés ouvertes, qui a eu lieu à l'Institut Max Planck de Berlin en mars 1993 (Morris, 1993). En Angleterre et au pays de Galles, les efforts déployés pour mettre en application le Programme national des enseignements obligatoires ont été d'une telle ampleur que l'on trouve des manuels destinés aux parents jusque dans les magasins de livres de grande diffusion (Gillespie, Bishop et Greenwood, 1991). Plusieurs des grands problèmes qui se posent dans ce cas se retrouvent dans celui de l'Ontario, et même la terminologie employée est en partie la même.

De son côté, la publication des études IEA (International Educational Assessment) sur les résultats internationaux de l'éducation dans les années 80 et 90 a fait découvrir au public les problèmes d'évaluation du rendement et de responsabilité (Postlethwaite, 1987). Si ses dépenses totales d'éducation dans les provinces et les territoires classent le Canada au deuxième rang mondial, les résultats indiqués dans ces études ne sont pas aussi brillants. Dans le cas de l'Ontario, ils sont moins bons que dans plusieurs autres provinces, ce qui, selon une explication, tiendrait au fait que près de la moitié des immigrants s'y établissent. C'est d'ailleurs aussi en grande partie pour cette raison que, pendant plusieurs années, le ministre de l'éducation de la province n'avait pas voulu y laisser appliquer les tests nationaux. En 1991, cependant, l'Ontario avait accepté d'abandonner son statut d'observateur et de prendre part au Programme d'indicateurs de la réussite scolaire élaboré par le Conseil des ministres de l'éducation pour évaluer les niveaux d'instruction élémentaire (lecture, écriture et calcul) (Ontario, Ministère de l'éducation, 1991).

Pour tenter de diversifier les procédures d'évaluation, d'uniformiser les objectifs pédagogiques et d'inventer une forme acceptable de responsabilité, le Ministère de l'éducation de l'Ontario ainsi que le Conseil de l'éducation de Toronto, et d'autres commissions scolaires de la province, ont fait de gros investissements dans la mise au point d'une série de « repères de niveau » ou en langues et en mathéma-

tiques pour les troisième, sixième, huitième et neuvième années (Toronto, Conseil de l'éducation, 1991). Il s'agissait de niveaux de performance reposant sur les résultats obtenus par les élèves à divers exercices inscrits au programme des différentes classes. À chaque exercice correspondaient cinq niveaux, indiqués chacun par matière dans des brochures séparées. À cela s'est ajoutée la production d'une série de vidéos montrant les élèves à l'œuvre à différents niveaux. Pendant plusieurs années, des ateliers ont été organisés à l'intention des enseignants dans toute la circonscription de Toronto. Les repères de niveau ont été vendus à de nombreuses administrations scolaires à travers le monde.

Ces repères de niveau étaient conçus plutôt comme un ensemble de normes de démonstration, « un ensemble complet de normes arrêtées d'un commun accord pour s'inscrire dans un cadre général d'évaluation » (Rappolt, 1993, p. 2). En outre, ils étaient liés à une révision fondamentale de la notion même de programme d'enseignement, « le passage de ce que nous appelions un programme "fondé sur les intentions" [...], où le programme est défini en termes d'objectifs et où l'enseignant est la personne chargée de l'action [...], à un système reposant sur les résultats [où] l'élève est désormais responsable du résultat » (Rappolt, 1993, p. 3). Le second changement a consisté à dissocier le résultat souhaité du résultat obtenu. Ces changements impliquent des conséquences énormes, et qui ne sont apparemment toujours pas reconnues, pour l'analyse philosophique de la nature de l'éducation scolaire, la conception de l'élève et la définition de la connaissance. Mais elles ne sont pas ici au centre de notre propos.

Les parents n'ont pas saisi la subtilité de certaines de ces distinctions et se sont plaints publiquement de ce projet des « repères de niveau » n'y voyant qu'une tentative pour masquer l'irresponsabilité du système et pour créer une multiplicité de normes détournant l'attention du refus de prendre part à l'évaluation nationale (V. Masemann, Observations personnelles, Réunions de parents d'élèves à Toronto, 1993, 1994).

L'élaboration du « Programme d'enseignement commun » était l'aboutissement logique du passage à un programme d'enseignement axé sur les « intentions ». Il devenait nécessaire de préciser ce que l'on attendait des élèves à certains stades de la scolarité et en fin d'études (Ontario, Ministère de l'éducation et de la formation, 1993a). Il est intéressant de noter que le « Programme commun » a été établi au même moment que le « Guide pédagogique » pour l'éducation antiraciste et axée sur l'équité ethnoculturelle qui est, sans l'ombre d'un doute, le document le plus important jamais publié sur ces questions par le Ministère de l'éducation (Ontario, Ministère de l'éducation et de la formation, 1993b). Malgré ses efforts acharnés pour en faire appliquer les recommandations, le « Programme commun » n'a jamais fait l'unanimité dans les circonscriptions scolaires de la province.

Dans la section qui suit, nous examinerons certains facteurs historiques et politiques propres à l'Ontario, avant de passer aux documents portant sur le programme.

Facteurs historiques et politiques

Outre les études IEA, la mise au point des repères de niveau et l'influence du Programme national des enseignements obligatoires de l'Angleterre et du pays de Galles, plusieurs événements très particuliers survenus dans l'Ontario expliquent la décision de mettre l'accent désormais sur les résultats de l'éducation.

Sur le plan politique, les conservateurs furent à la tête du gouvernement de la province de 1943 à 1985 et sont revenus au pouvoir en juin 1995. « Jusqu'à la fin des années 60, le processus de décision était d'une lenteur caractérisée, très graduel et orienté du sommet vers la base, et il s'inscrivait dans une tradition remontant à Egerton Ryerson, premier surintendant en chef de l'éducation et à son corps d'inspection » (Paquette, 1991, p. 3). À partir de 1985, c'est le Parti libéral qui a été au pouvoir jusqu'en 1992, et, de 1992 à 1995, le Nouveau Parti démocratique a gouverné avec une écrasante majorité. D'un point de vue politique, on peut dire que les réformes menées sous ces deux gouvernements pendant une dizaine d'années auront servi la cause de l'équité raciale et ethnoculturelle (tendance centrifuge), conformément aux options officielles de ces gouvernements. Mais, en même temps, les gouvernements de cette période étaient soumis aux forces centripètes nées de la pression croissante d'une opinion exigeant des comptes et des résultats en ces temps d'austérité budgétaire. Les deux gouvernements ont été de surcroît très influencés par l'idée, tirée de la théorie du capital humain, qu'ils ne pouvaient que partager et partagent toujours les inquiétudes des chefs d'entreprise, quant à la préparation des diplômés à la concurrence au sein de l'économie mondiale et, tout particulièrement, de l'économie nord-américaine après la conclusion de l'ALENA, l'accord de libre-échange nord-américain (Calvert et Kuehn, 1993).

Le programme de développement du capital humain se laissait pressentir dans une autre grande enquête, de 1987, sur l'éducation dans l'Ontario. Le Premier ministre libéral de l'époque chargea George Radwanski, journaliste et rédacteur en chef d'un journal, d'« identifier et recommander des moyens de faire en sorte que le système éducatif de l'Ontario soit parfaitement adapté aux besoins des jeunes et aux réalités du marché du travail où ils s'apprêtent à entrer, et soit perçu comme tel, en accordant une attention particulière au problème de l'ampleur de la déperdition scolaire dans le secondaire » (Radwanski, 1988). Première conclusion du rapport : « L'éducation dans l'Ontario doit désormais être conçue en termes non plus de processus, mais de résultats, et ses objectifs définis en termes d'acquisition démontrable des connaissances et des compétences spécifiées par tous les enfants » (Radwanski, 1988, p. 195).

Bien qu'il y eût beaucoup d'autres recommandations à l'intention des autorités dans le rapport, les réformes qui suivirent ne furent pas appliquées intégralement comme un tout ainsi que le souhaitait l'auteur. En outre, comme il y avait eu deux élections dans l'intervalle, les élus responsables de certaines des réformes n'étaient pas ceux qui étaient aux affaires au moment de la parution du rapport.

D'où la contradiction qui s'est fait jour au début des années 90, où le gouvernement, issu du Nouveau Parti démocratique, appliquait et poursuivait des réformes dans le sens de l'uniformisation qui n'étaient pas nécessairement sous-tendues par un ensemble d'hypothèses sur l'éducation cadrant avec les grands principes de sa doctrine concernant la diversité ou l'équité. Cela étant, certains fonctionnaires poursuivirent malgré tout une grande part du travail de fond engagé sous les gouvernements précédents.

Ce même gouvernement a aussi lancé des réformes de grande portée pour assurer l'équité raciale et ethnoculturelle, garantir une participation accrue des parents d'élèves aux décisions en matière d'éducation, et a nommé une Commission royale pour étudier l'éducation dans la province, réformes qui ont été perçues comme plus conformes à ses conceptions et à son programme politique (Commission royale sur l'apprentissage, 1994). Néanmoins, alimentée par les pressions économiques, la force qu'exerçait le projet de réformer le programme d'enseignement ne faiblissait pas et allait même devenir encore plus évidente avec le retour au pouvoir des conservateurs.

Ajoutons que le principal enjeu des élections était le programme économique, car les électeurs, toujours aux prises avec les effets persistants de la récession, réclamaient une diminution du rôle du gouvernement, la réduction de la dette de la province et une baisse des impôts. De plus, et c'est l'une des grandes causes de la défaite du Nouveau Parti démocratique, le gouvernement a appliqué son programme de « discrimination positive » (en embauchant du personnel issu des minorités ainsi que des femmes, des handicapés et des autochtones) au sein de l'exécutif et tenté de l'étendre à d'autres secteurs.

Comme on peut le voir, l'affrontement entre les tenants de l'uniformisation et ceux de la diversité n'était aucunement circonscrit au programme d'enseignement. Il se retrouvait dans les plates-formes politiques des deux partis rivaux, et l'électorat a démontré qu'il approuvait au moins un choix en assurant la victoire des conservateurs. Voyons à présent comment les deux courants ont trouvé leur expression dans les documents sur ledit programme.

Le « Programme d'enseignement commun »

Le « Programme d'enseignement commun », initialement diffusé comme document de travail en 1993 (Ontario, Ministère de l'éducation et de la formation, 1993*a*) et largement distribué aux enseignants, aux parents et dans le reste de la population pour observations et suggestions, a été publié en trois volumes en 1995 (Ontario, Ministère de l'éducation et de la formation, 1995*a*, 1995*b*, 1995*c*).

Conçu comme un ouvrage en cours, ce document était destiné à être « révisé, renforcé et mis à jour régulièrement, à la manière d'un logiciel conçu à partir des commentaires de ses utilisateurs » (Wideman, 1995, p. 3). Il est également disponible sur le serveur Internet du Ministère de l'éducation et de la formation (<http://www.edu.gov.on.ca>), en anglais et en français, ce qui rend l'analogie avec un logiciel de plus en plus pertinente.

Le document de travail et la version de 1995 se composent de trois parties. La première expose les principes qui doivent inspirer la pratique pédagogique en classe et à l'école. La deuxième est consacrée aux dix résultats transdisciplinaires d'apprentissage, et la troisième définit les quatre champs d'études du programme et leurs résultats spécifiques. L'ensemble couvre trois niveaux de résultats, pour les troisième, sixième et neuvième années.

Dans le document de travail et la version de 1995, les aspects du Programme indiqués comme « caractéristiques principales » sont les suivants :

1. Il est défini en termes de résultats d'apprentissage et non d'objectifs ou de temps consacré aux diverses matières.
2. Il est conçu pour tous les élèves ; autrement dit, chaque école est tenue de faire une place dans ses programmes aux aptitudes, besoins et intérêts divers de tous les élèves, ainsi qu'à leurs origines raciales et ethnoculturelles différentes.
3. Il s'inscrit dans la vision holistique d'un monde de plus en plus complexe et interdépendant ; c'est-à-dire qu'il met l'accent sur les liens et les relations — entre les idées, les gens et les événements.
4. Il exige que les programmes des commissions scolaires et des écoles soient élaborés avec le concours du personnel enseignant, des élèves et de la communauté afin de répondre effectivement aux besoins locaux.
5. En mettant l'accent sur les résultats, il offre une base d'évaluation des performances des élèves et de l'efficacité des programmes.

De plus, la version de 1993 affirme l'importance de quatre principes : responsabilité, recherche de l'excellence, équité et partenariat (Ontario, Ministère de l'éducation et de la formation, 1993a, p. 2).

Dans la version de 1995, « la recherche de l'excellence » et « l'équité » ont été ajoutées comme sixième « caractéristique principale » et « associées pour mettre leur connexion en relief » (Wideman, 1995, p. 4). Un ancien membre du gouvernement, qui avait assuré la coordination des travaux d'établissement et de révision du document, a justifié ce changement de priorité en ces termes :

L'école qui est capable de répondre aux besoins de tous ses élèves est aussi la plus capable de promouvoir l'excellence sur le plan éducatif. Le « Programme d'enseignement commun » nous met au défi de briser les barrières qui sont à l'origine de résultats inéquitables pour les élèves de certains groupes sociaux, de considérer la diversité de la société ontarienne comme un moyen d'améliorer la performance de tous les élèves et d'en former qui apprécient la diversité et soient bien armés pour devenir des citoyens responsables (Wideman, 1995, p. 4).

La première partie, consacrée aux principes, récapitule ceux qui sous-tendent l'apprentissage, l'enseignement, le programme d'enseignement et l'évaluation. On peut y lire, notamment :

Le programme doit être exempt de tout parti pris et laisser transparaître la diversité des groupes qui composent notre société. Il doit être le reflet de la variété des peuples et des

cultures de la société ontarienne et canadienne, et le miroir fidèle des contributions et des réalisations des femmes et des hommes de tous âges, et aptitudes issus de toutes les races, cultures et religions, et de tous les milieux (Ontario, Ministère de l'éducation et de la formation, 1993a, p. 8).

Dans la deuxième partie, qui porte sur les résultats d'apprentissage, dix objectifs généraux sont respectivement définis pour : 1) la langue ; 2) les mathématiques ; 3) les sciences ; 4) la technique ; 5) l'histoire et les études sociales ; 6) la défense de la paix, de la justice sociale et de l'environnement ainsi qu'une perspective mondiale ; 7) les rapports humains, les droits de l'homme et la citoyenneté ; 8) la valeur accordée au travail et à l'apprentissage, et les projets d'avenir ; 9) le sens esthétique ; 10) l'établissement d'un mode de vie sain et de relations saines.

Les quatre grands champs d'études définis dans la troisième partie sont les suivants : langue, arts, l'individu et la société, et mathématiques, sciences et technique. Dans chacun des domaines, les problèmes de la diversité sont expressément traités.

Le chapitre « langue » traite de l'apprentissage d'une première et d'une deuxième langue : « Les résultats des recherches sur l'apprentissage des langues confirment que celui d'une ou de plusieurs autres langues est bénéfique pour les apprenants s'ils peuvent continuer à pratiquer leur première langue » (*ibid.*, p. 16). Cela dit, aujourd'hui encore, la loi ontarienne sur l'éducation n'impose que l'anglais et le français comme langues officielles d'enseignement, et, dans toute la province, les langues « ancestrales » des autres communautés (ou encore « internationales ») peuvent être enseignées dans les établissements d'éducation permanente à la demande des parents. (Ces programmes linguistiques sont sérieusement menacés par les coupes budgétaires annoncées depuis les élections de 1995.)

Dans la section des « arts », le rattachement à la culture est explicite : « L'étude d'œuvres issues de cultures différentes devrait être orientée non seulement vers l'éventail et la variété des thèmes et des formes artistiques, mais aussi vers les liens et les points communs qui démontrent l'universalité d'une grande part de l'expérience humaine » (*ibid.*, p. 20).

La section concernant « l'individu et la société » insiste en particulier sur « la compréhension de la diversité » :

L'étude de leur histoire, de leur culture et de leur milieu linguistique comme des origines des autres groupes de la communauté, de la province et du pays aide les élèves à comprendre peu à peu leurs racines, à devenir fiers de leur patrimoine et de leur identité culturels, et à prendre conscience des contributions que les femmes et les hommes de divers groupes ethnoculturels et raciaux ont apportées au développement du Canada et du monde [...], à commencer à comprendre, entre autres choses, les conflits et les mouvements politiques et sociaux, ainsi que la façon dont les aspirations des gens ont été et sont encore modelées par des variables telles que le sexe, le handicap, la race, la situation géographique et le milieu socio-économique, culturel et religieux (*ibid.*, p. 23).

En « mathématiques et sciences », l'un des résultats généraux de l'apprentissage devra être que les élèves « comprennent que les mathématiques, les sciences et la

technique ne sont pas des matières isolées, mais façonnent toutes sortes de sociétés et de cultures, et sont façonnées par elles » (*ibid.*, p. 29). Le texte précise en outre que les élèves devraient entendre parler des contributions que les Canadiens et d'autres ont apportées aux mathématiques, aux sciences et à la technique.

La dernière partie du document, qui est aussi la plus longue, donne la liste complète des résultats d'apprentissage dans les quatre grands champs d'étude pour les troisième, sixième et neuvième années. En ce qui concerne la langue, les principes de l'apprentissage d'une première et d'une deuxième langue sont clairement exposés et défendus. Il est noté que :

Bien des élèves, à leur entrée à l'école, ont déjà une connaissance élémentaire d'une langue qui n'est pas celle du programme d'enseignement. Cette connaissance d'une première langue renforce de nombreux aspects de l'acquisition d'une deuxième langue, qui sont liés aux aptitudes intellectuelles générales et à la performance scolaire (*ibid.*, p. 31).

Vient ensuite la liste des résultats de l'apprentissage d'une première langue, en l'occurrence l'anglais ou le français, langues d'enseignement dans l'Ontario, sur le plan de la compréhension et de l'expression écrites et orales.

Sont également énumérés les résultats, sous forme de niveaux de capacité, de l'apprentissage d'une deuxième langue, anglais deuxième langue et actualisation linguistique en français, pour les élèves qui ne connaissent pas ou guère la langue d'enseignement à l'entrée à l'école, de même que les résultats visés dans le cas du français deuxième langue et de l'anglais pour les élèves qui apprennent l'autre langue officielle. Les deux dernières catégories concernent les niveaux de capacité dans les langues autochtones comme deuxième langues pour leurs locuteurs et dans les langues dites « ancestrales » des autres communautés ou encore « internationales » (parfois appelées troisièmes langues). L'évaluation porte sur cinq points : compréhension orale et lecture, expression orale et écrite, compréhension de la culture et conscience de l'apprentissage linguistique. En ce qui concerne les deux derniers points, les élèves doivent devenir capables de maîtriser la langue, de la replacer dans son contexte social et de dépasser les clivages culturels.

De même, dans les trois autres grands champs d'études, on insiste fortement sur le transculturel pour bien des aspects des résultats de l'apprentissage. Ceux-ci cadrent à tous égards avec les prescriptions du document réalisé par le Ministère de l'éducation sur l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle (Ontario, Ministère de l'éducation et de la formation, 1993b).

Conclusion

Cette très brève analyse des documents qui se rapportent au nouveau programme d'enseignement permet de voir dans quelle mesure il y avait des forces jouant dans le sens de la diversité (les préoccupations d'« équité ») et d'autres dans celui de l'uniformisation (les préoccupations d'« excellence »), et si elles s'opposaient ou coïncidaient. Il semble que, malgré leurs origines politiques entièrement différentes,

le « Programme commun » offre l'exemple d'un mélange étonnamment harmonieux des deux tendances. Peut-être est-ce là le fruit inattendu d'un concours de circonstances, le document ayant été rédigé à un moment où le gouvernement en place avait déjà préparé le terrain en définissant une politique et des ensembles de principes sous-tendant un programme politique antiraciste et axé sur l'équité ethnoculturelle. Les auteurs avaient beau être contraints par la pression politique et aussi dans une certaine mesure par la *vox populi*, voire, indirectement, par les termes mêmes de l'ALENA de se plier aux forces qui poussaient à l'uniformisation, ils avaient déjà recueilli auprès des professionnels et de la communauté suffisamment de matériaux sur les questions d'équité pour pouvoir les incorporer au document sans céder entièrement au vent d'uniformisation qui soufflait alors.

En l'occurrence, c'est grâce à un concours fortuit de circonstances que cette synthèse a pu être réalisée. Dans d'autres documents traitant des résultats de l'apprentissage tels que le « Programme national des enseignements obligatoires » de l'Angleterre et du pays de Galles ou le « Projet 2000 » de l'État de Floride (Floride, département de l'éducation, 1995), la problématique de la diversité se trouve en grande partie englobée dans l'uniformisation puisque cela a trait à l'échec scolaire chez les enfants issus des minorités.

Interrogée sur le point de savoir si les groupes minoritaires de Toronto avaient une position bien précise sur les normes et niveaux de performances éducatives, la directrice responsable de l'éducation du Conseil scolaire de Toronto répondit :

Les représentants de nos différentes associations de parents d'élèves pensent que leurs enfants devraient être au même niveau de performance et avoir les mêmes chances que celles dont bénéficient traditionnellement les autres enfants. Ils ne veulent donc pas de cours de rattrapage [...]. Ils veulent aussi que l'évaluation de leurs enfants rende compte de cette expérience (Joan Green, citée dans Russell, 1993, p. 19).

Le « Programme d'enseignement commun » justifie, semble-t-il, cet état d'esprit et traduit la manière dont le Ministère de l'éducation y a répondu. En outre, l'inclusion, dans la version finale du document, des principes d'« équité » et d'« excellence » comme caractéristiques principales atteste que ses auteurs étaient conscients que l'opinion publique pouvait les considérer comme concurrents.

L'analyse des raisons qui les ont amenés à mêler ces deux principes pour en faire un concept imbriqué doit dépasser la simple explication politique. Il faut se placer dans la perspective de la philosophie d'une société multiculturelle et multiraciale qui sous-tend le document. Il n'est pas fait appel dans cette formulation à la notion de « groupe minoritaire » pas plus qu'à l'hypothèse d'une société composée d'un certain nombre de strates ethnoculturelles, ou de groupes raciaux, auxquels correspondrait un classement hiérarchique prévisible des résultats du système éducatif, mesurés par les notes à des tests normalisés, comme dans de nombreuses circonscriptions scolaires américaines, par exemple.

Le document n'attribue aucun privilège à une culture particulière qui serait censée être supérieure à une autre, pas plus qu'il n'analyse les questions d'élitisme

ou d'« alphabétisme culturel », et il évite assurément tout conflit franco-anglais. Il propose un modèle d'apprentissage linguistique qui permet de faire en sorte que les immigrants soient intégrés au système scolaire, tout en conservant le maximum de leur première langue. Il tient compte de l'expérience des élèves autochtones et noirs, et des problèmes de racisme dans la société. Il reconnaît la diversité culturelle des élèves et propose des formes d'éducation, qui respectent et reconnaissent les différences individuelles et culturelles. Il a pour centre d'intérêt les besoins de l'ère de l'information, du marché du travail et de l'environnement mondial. Ces objectifs, loin de mener dans des directions opposées, semblent au contraire tisser un fil aux brins habilement entrelacés.

Y a-t-il un reproche à faire au « Programme d'enseignement commun » ? Ceux qui critiquent la centralisation de l'élaboration des programmes scolaires désapprouveront le cadre dont ce document implique la superposition (mais même eux s'inclineront devant la manière pleine et entière dont sont conduites les consultations locales). Dans une perspective culturelle, la fragmentation de la lecture, de l'écriture et du calcul en plus de cent résultats d'apprentissage différents pourrait paraître situer la connaissance ou le programme scolaire à l'âge postmoderne. Même la tentative faite pour rassembler tous les brins épars en assignant au programme des objectifs interdépendants paraît relever de l'artifice. L'intégrité essentielle des savoirs de base est, semble-t-il, à jamais perdue, puisque des cultures entières ont été gommées ou tombent dans l'oubli.

Cela dit, l'accent porte désormais sur l'apprenant plutôt que sur les groupes ou sur les cultures en tant que tels, et la réintégration de leurs savoirs apparaît comme la tâche principale des apprenants de l'avenir. Des brèches ayant été ouvertes dans les cultures, les frontières entre individus porteurs de cultures vont devoir être négociées par des voies inédites. Comme les individus et leurs familles deviennent de plus en plus mobiles, et voyagent dans divers pays au cours de leur scolarité et de leur carrière professionnelle, cette forme de fragmentation culturelle offre une certaine capacité d'adaptation, à condition que les gens accordent la même valeur à l'« excellence » dans les rapports entre l'éducation et la réussite professionnelle à l'heure où le monde est de plus en plus envahi par les diplômés (Ilon, 1994), et qu'ils aient la même conception du rôle de l'« équité » dans la construction de sociétés multiculturelles et multiraciales. Les gens qui n'entrent pas dans cette vision « mondialisée » de la culture sont ceux qui restent pris dans le contexte d'un ancrage culturel où leurs possibilités de mobilité sont limitées par le système de valeurs, par la nécessité économique, par l'éloignement des grands centres de population ou par d'autres facteurs (jugés tantôt positifs, tantôt négatifs). Ceux qui parcourent le monde considéreront que c'est sans doute payer le juste prix d'une éducation anti-raciste et équitable que d'accepter de ne transporter avec eux qu'une partie d'une culture et d'avoir part à la culture politique de la société de consommation plus générale comme individus maîtrisant les « résultats ». Dans cette perspective, l'excellence peut être conjuguée avec l'équité dans une vision globale de l'éducation sur la scène mondiale. Les voix de ceux qui ne partagent pas cette vision, ou qui sont déjà déshérités, se font de plus en plus faibles.

Références

- Apple, M. 1990. *Ideology and curriculum* [Idéologie et programme d'enseignement]. New York ; Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Broadfoot, P. 1992. *Evaluating outcomes : what are our priorities ?* [L'évaluation des résultats : quelles sont les priorités ?]. Dijon, France. 12 p. (Document présenté à la quinzième Conférence de l'Association européenne d'éducation comparée.)
- Calvert, J. ; Kuehn, L. 1993. « NAFTA and education » [NAFTA et l'éducation]. *Our schools/our selves* (Toronto, Ontario), vol. 4, n° 2, p. 6-37.
- « The Common Curriculum : the shift to integrated and outcomes-based learning » [Le Programme d'enseignement commun : la réorientation vers l'apprentissage intégré et basé sur les résultats]. 1995. *Orbit* (Toronto), vol. 26, n° 1.
- Floride. Département de l'éducation. 1995. *Florida's system of school improvement and accountability : Blueprint 2000* [Le système floridien d'amélioration de l'école et de sa responsabilité : Projet 2000]. Tallahassee, Floride, Florida Department of Education.
- Gillespie, J. ; Bishop, P. ; Greenwood, S. 1991. *Parents' new curriculum guide* [Nouveau guide des programmes destinés aux parents]. Londres, Grisewood et Dempsey pour W. H. Smith.
- Hall, E. ; Dennis, L. 1968. *Living and learning : the report of the provincial committee on aims and objectives of education in the schools of Ontario* [Vivre et apprendre : rapport de la commission provinciale sur les buts et les objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario]. Toronto, Newton Publishing Company.
- Ilon, L. 1994. « Structural adjustment and education : adapting to a growing global market » [Ajustement structurel et éducation : s'adapter à un marché global en croissance]. *International journal of educational development* (Tarrytown, New York), vol. 14, n° 2, p. 95-108.
- McNeil, L. 1989. « Exit, voice, and community : Magnet teachers' responses to standardization » [Sortie, voix et communauté : réponses des enseignants à la standardisation]. Dans : Weis, L. *et al.* (dir. publ.). *Crisis in teaching* [Crise de l'enseignement]. Albany, New York, State University of New York Press, p. 159-181.
- Morris, R. 1993. « England and Wales : systems in transition » [Angleterre et pays de Galles : des systèmes en transition]. Mars. 8 p. (Document présenté au Symposium international sur le droit et l'éducation, la prise de décisions en matière d'éducation dans des sociétés ouvertes.)
- Ontario. Ministère de l'éducation. 1991. « Ontario to participate in school achievement indicators program » [L'Ontario participera au programme concernant les indicateurs de résultats scolaires]. 10 décembre. Toronto, Ontario, Ministère de l'éducation. (Communiqué de presse.)
- Ontario. Ministère de l'éducation et de la formation. 1993a. *The Common Curriculum grades 1-9 ; working document* [Le Programme d'enseignement commun de la première à la neuvième année ; document de travail]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- . 1993b. *A resource guide for antiracist and ethnocultural equity education* [Guide pour l'éducation respectant l'équité ethnoculturelle et antiraciste]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- . 1995a. *The Common Curriculum : policies and outcomes grades 1-9, 1995* [Le Programme d'enseignement commun : politiques et résultats d'apprentissage de la première à la neuvième année, 1995]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.

- . 1995b. *The Common Curriculum : provincial standards, mathematics* [Le Programme d'enseignement commun : normes provinciales, les mathématiques]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- . 1995c. *The Common Curriculum : provincial standards, language* [Le Programme d'enseignement commun : normes provinciales, les langues]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- Paquette, J. 1991. « A new policy paradigm for Ontario education ? » [Nouveau paradigme politique pour l'éducation dans l'Ontario ?]. *Interchange* (Dordrecht, Pays-Bas), vol. 22, n° 4, p. 1-23.
- Postlethwaite, T. N. (dir. publ.). 1987. « Special issue on the second IEA study » [Numéro spécial sur la seconde étude sur l'IEA]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 31, n° 1.
- Radwanski, G. 1988. *Ontario study of the relevance of education and the issue of dropouts* [Étude de l'Ontario sur la pertinence de l'éducation et la question des abandons]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- Rappolt, G. 1993. « Towards accountability and results-oriented education » [Vers une éducation orientée vers les résultats et la responsabilité]. *Orbit* (Toronto), vol. 24, n° 2, p. 2-5.
- Ray, D. 1991. « Professional associations view current teaching » [Regard des associations professionnelles sur l'enseignement actuel]. Dans : Ghosh, R. ; Ray, D. (dir. publ.). *Social change and education in Canada* [Changement social et éducation au Canada]. Toronto, Harcourt, Brace, Jovanovich, Canada, p. 28-36.
- Royal Commission on Learning. 1994. *For the love of learning* [Pour l'amour de l'apprentissage]. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- Russell, H. 1993. « Moving in a new direction » [En route vers une nouvelle direction]. *Orbit* (Toronto), vol. 24, n° 2, p. 18-21.
- Toronto. Board of Education. 1991. « What are our students learning ? » [Qu'apprennent nos élèves ?] (Brochure.)
- . « Benchmarks » [Points de référence]. *Fact sheet*, n° 6, mai 1991.
- Weis, L. et al. 1989. *Crisis in teaching : perspectives on current reforms* [Crise de l'enseignement : perspectives sur les réformes actuelles]. Albany, New York, State University of New York Press.
- Wideman, R. 1995. « Overview : the Common Curriculum : policies and outcomes, grades 1-9, 1995 » [Vue d'ensemble : le Programme d'enseignement commun : politiques et résultats d'apprentissage de la première à la neuvième année, 1995]. *Orbit* (Toronto), vol. 26, n° 1, p. 2-5.

LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

EN ESPAGNE

CINQ ANS APRÈS

Elena Martín Ortega

Introduction

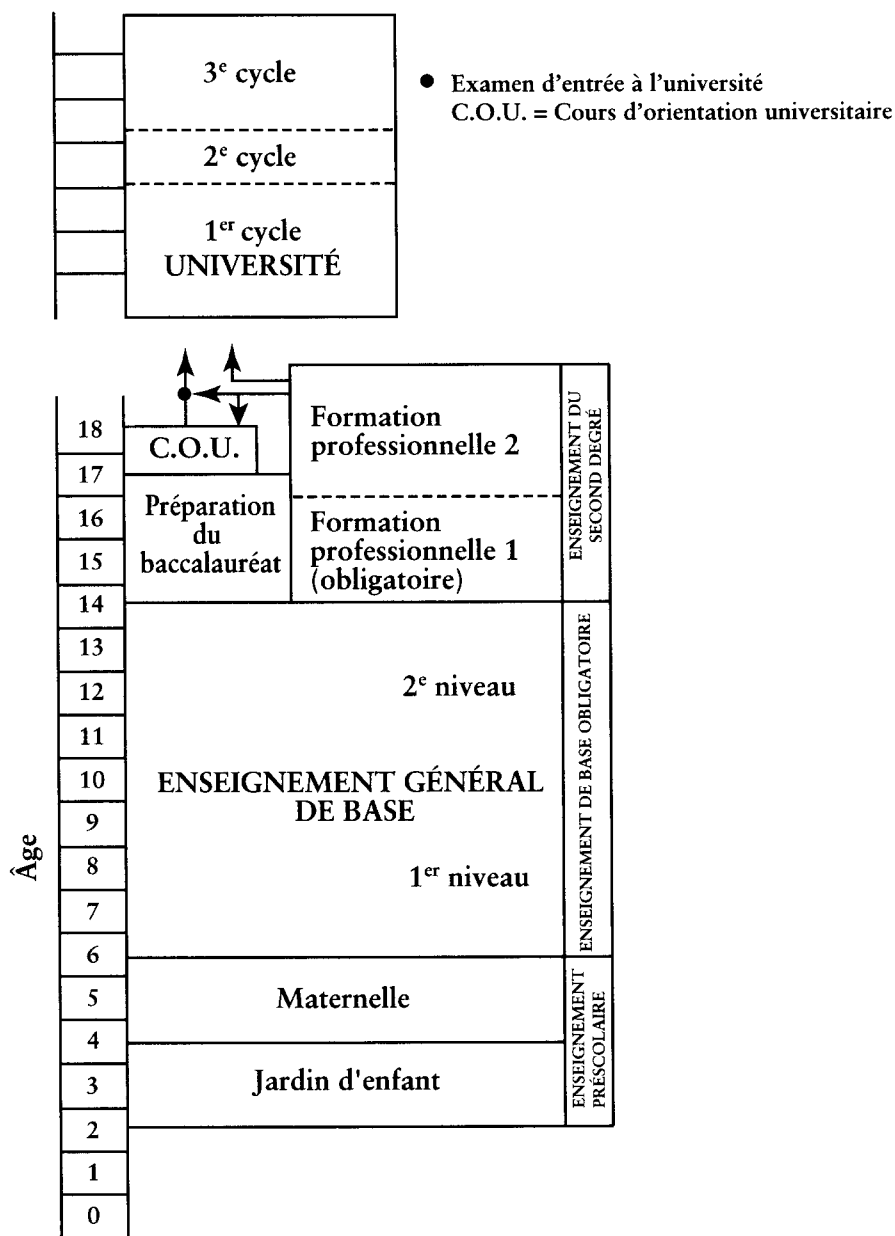
En 1987, le Ministère espagnol de l'éducation et des sciences publiait le Livre blanc de ce qui devait devenir plus tard la loi organique d'aménagement global du système éducatif (LOGSE), avec les premiers éléments d'un nouveau projet concernant les programmes d'enseignement. Durant toute une année scolaire, on débattit des points les plus controversés de cette proposition de réorganisation de l'enseignement, tant sur le plan des structures que des contenus. En octobre 1990, le Parlement adopta la nouvelle loi sur l'éducation — la LOGSE — avec l'appui majoritaire des partis politiques. La réforme fut introduite pour l'année scolaire 1990-1991 dans tout le premier cycle du primaire ainsi, à titre anticipé, que dans certains établissements d'enseignement secondaire. L'application a ensuite été étendue graduellement aux autres années, de sorte que, à la rentrée scolaire de 1996, les nouveaux enseignements seront généralisés à plus de 80 %.

La réforme espagnole de l'éducation a impliqué une transformation des structures existantes, en particulier pour l'enseignement secondaire obligatoire et le nou-

Elena Martín Ortega (Espagne)

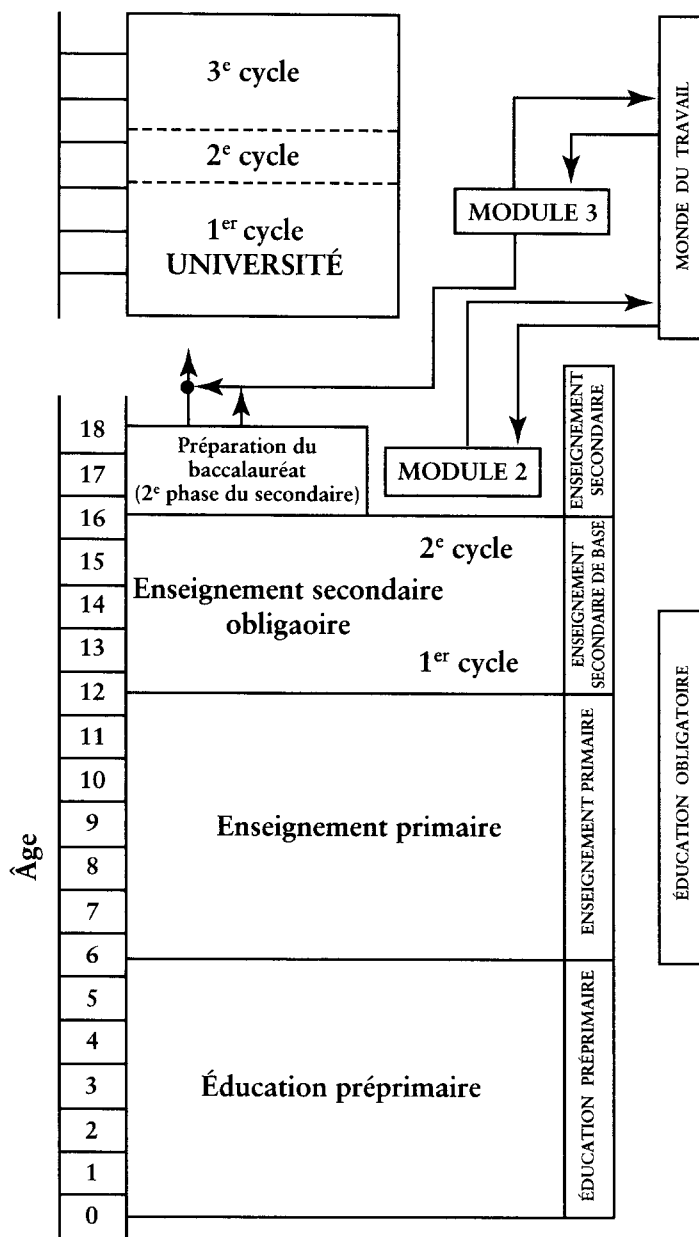
Titulaire d'un doctorat de psychologie de l'Universidad Complutense de Madrid et professeur de psychologie évolutive et de psychologie de l'éducation à l'Université autonome de Madrid, elle a été chargée de la Direction générale du Ministère espagnol de l'éducation et des sciences où, pendant dix ans, elle a travaillé avec le groupe chargé d'élaborer et de mettre en œuvre la réforme de l'enseignement. Ses publications et ses travaux de recherche traitent des programmes scolaires, du soutien psychopédagogique et de l'évaluation des processus d'apprentissage, du corps enseignant et des établissements d'enseignement. Elle est l'auteur de plusieurs essais parus dans le cadre de l'ouvrage *El papel de la psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado* [Le rôle de la psychologie de l'apprentissage dans la formation initiale des enseignants] (1995) et dans les colonnes de revues telles que *Desarrollo psicológico y educación* et *Aula de innovación educativa*.

FIGURE 1. Le système d'éducation avant et après la réforme



ANCIEN SYSTÈME D'ÉDUCATION LOI GÉNÉRALE SUR L'ÉDUCATION 1970

● Examen d'entrée à l'université



NOUVEAU SYSTÈME D'ÉDUCATION
LOGSE, 1990

veau schéma de formation professionnelle. La figure 1 permet de comparer les différentes étapes du système d'éducation selon l'ancienne loi de 1970 et selon la LOGSE. En s'engageant dans une réorganisation aussi profonde et étendue du système, les responsables, cependant, ne visaient pas exclusivement ni même principalement à changer les structures ; ils voulaient introduire certaines modifications précises qui garantissent une amélioration progressive de la qualité de l'enseignement. Cet article vise à exposer les grands principes sur lesquels repose la nouvelle conception de l'éducation contenue dans cette réforme et à faire un bilan des résultats observables cinq ans après le début de son application.

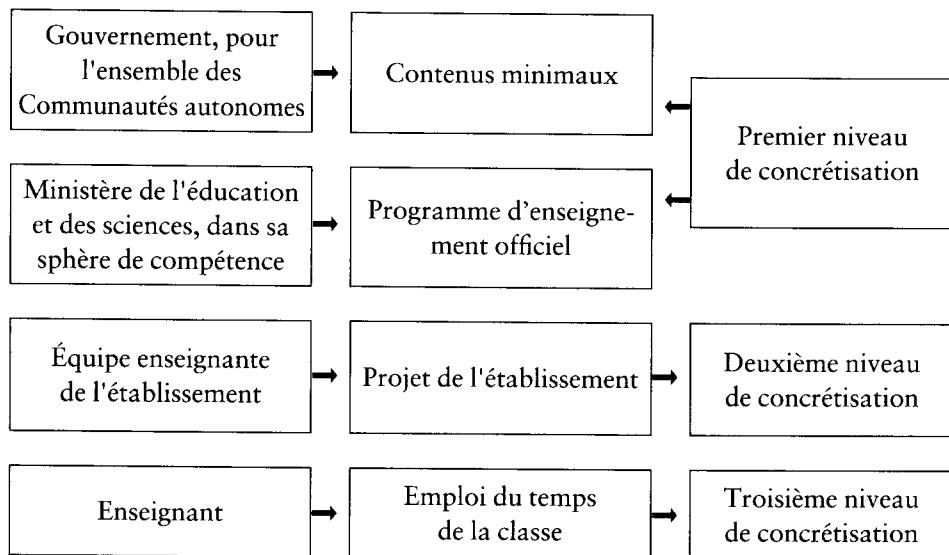
En vue d'améliorer la qualité de l'enseignement, les responsables de l'éducation ont retenu les six domaines prioritaires d'intervention suivants : programmes d'études, soutien psychopédagogique, formation des enseignants et valorisation de leur profession, autonomie des établissements, organisation de ces derniers, procédés d'évaluation. Ces six domaines n'épuisent assurément pas le champ d'action possible en matière d'amélioration de la qualité, concept du reste fort malaisé à définir, mais ils figurent bien parmi ceux qui sont mentionnés dans les textes les plus pertinents (OCDE, 1989 ; Chapman, 1991 ; Reynolds, 1991 ; Mortimore, 1994). Les initiatives visant ces facteurs de qualité avaient pour objectif essentiel de garantir que les établissements d'enseignement puissent donner une réponse adaptée à la diversité des capacités et des intérêts des élèves. Aux yeux des réformateurs espagnols, cette capacité de réponse constitue le meilleur indicateur de la qualité du système éducatif. Le concept de qualité sur lequel elle repose est en effet celui qui peut assurer l'égalité des chances devant l'éducation, écartant tout choix d'efficacité scolaire susceptible de conduire à l'exclusion des plus faibles pour des motifs personnels, sociaux ou culturels.

Un programme d'enseignement décentralisé et significatif, instrument de prise en compte de la diversité

Le programme scolaire, concrétisation des objectifs éducatifs et guide de l'enseignant dans sa pratique en classe, est un élément essentiel d'innovation et d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le modèle mis en place par la réforme espagnole se fonde sur la conviction qu'il est nécessaire de décentraliser les décisions relatives aux programmes. Cela signifie que ceux-ci doivent être définis à plusieurs niveaux, et par des responsables différents à chacun de ces niveaux. La LOGSE prévoit quatre niveaux d'application (voir la figure 2). Des contenus minimaux, enseignés dans tous les établissements, sont fixés par le gouvernement pour l'ensemble du pays. À cette base s'ajoute, au deuxième niveau d'application, l'enseignement qui est nécessaire à l'acquisition par les élèves des connaissances propres à chaque communauté autonome et défini par l'administration compétente. Au troisième niveau, chaque établissement scolaire adapte le programme officiel à ses élèves et aux demandes sociales spécifiques de son environnement. Ce fonctionnement suppose que les établissements mettent sur pied un projet éducatif et leur propre programme scolaire (voir la figure 3). Enfin, chaque professeur, dans sa classe, apporte

la dernière touche en ajustant le programme scolaire de son établissement aux caractéristiques de son groupe d'élèves.

FIGURE 2. Niveaux de concrétisation du programme d'enseignement



L'autonomie accordée aux établissements pour définir leur identité propre et développer leur offre éducative en fonction de cette identité est considérée comme un autre facteur d'amélioration de l'enseignement, dans la mesure où elle autorise une réponse mieux adaptée aux besoins spécifiques des élèves. En ce sens, les niveaux de concrétisation du programme d'études (Coll, 1987) constituent des niveaux d'adaptation à la diversité du contexte culturel et social, et aux caractéristiques individuelles des élèves.

FIGURE 3. Projet éducatif de l'établissement et programme scolaire

PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉTABLISSEMENT	PROGRAMME SCOLAIRE
<ul style="list-style-type: none"> • Identification • Buts de l'établissement • Objectifs globaux pour le niveau d'enseignement • Coopération des parents, des élèves et des enseignants • Règlement 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs globaux pour le niveau d'enseignement • Séquence d'objectifs et de contenus de chaque niveau ou cours • Stratégies méthodologiques • Stratégies et mécanismes d'évaluation • Décisions d'orientation et de conseil

Outre le choix d'un modèle décentralisé, le programme d'enseignement établi par la réforme espagnole présente des caractéristiques de structure et de composition obéissant à la même finalité : répondre de façon appropriée à la diversité des capacités et des intérêts des élèves.

LE CHOIX DES OBJECTIFS ET DES CONTENUS

Parmi ces caractéristiques, la définition des objectifs globaux de chaque niveau d'enseignement, qui fixe les résultats auxquels doivent parvenir les élèves grâce à la scolarisation, se réfère à leurs capacités et non à leurs comportements. Les capacités pouvant se manifester par différents comportements, il apparaît plus approprié de désigner les objectifs éducatifs par ce qui doit être commun à chaque élève : une capacité donnée, et de laisser l'enseignant repérer les conduites correspondantes, évitant ainsi d'en exclure certaines.

Ce n'est pas le seul aspect de la définition des objectifs qui favorise la prise en compte de la diversité. L'éventail de modalités de développement des capacités proposé constitue un instrument utile pour ajuster le soutien pédagogique. Les objectifs font en effet référence à cinq types de capacités, qui couvrent l'ensemble des champs de développement (développement cognitif, d'équilibre personnel, de relations interpersonnelles, d'insertion et d'action sociale, développement moteur). Ce choix doit contribuer à mettre en valeur toutes les facettes des possibilités de l'élève, dépassant le schéma ordinairement en vigueur, dans lequel les aspects cognitifs, érigés en priorité, rejettent dans l'ombre beaucoup d'autres potentialités.

Conformément à cette conception de l'éducation et du développement de l'élève, le choix des contenus scolaires et leur typologie sont élargis. Le fait d'inscrire dans les programmes des contenus relatifs non seulement à des concepts, mais aussi à des procédés — c'est-à-dire des talents ou des techniques s'appliquant à ces concepts —, à côté de valeurs, de normes et d'attitudes, contribue à présenter la réalité de façon plus globale et significative, et met en lumière la nécessité d'enseigner non seulement « le savoir », mais aussi « le savoir-faire » et « l'être », selon la terminologie consacrée (Mauri *et al.*, 1992 ; Zabala *et al.*, 1993).

L'une des limites de la plupart des programmes scolaires, dans les pays voisins du nôtre, tient à la place excessive, voire exclusive, des contenus relatifs à des faits et à des concepts. Le déséquilibre en faveur de ce type de contenus dénote une conception de l'apprentissage selon laquelle les connaissances se construisent à partir des aspects conceptuels des disciplines enseignées. On sait aujourd'hui qu'une telle vision des choses n'est pas pertinente, car la genèse de la connaissance suppose l'assimilation non seulement des concepts, mais aussi des procédés, des compétences et des techniques, ainsi que des valeurs déterminées qui fonderont certaines normes, attitudes ou tendances comportementales.

Partant de l'idée que la construction des connaissances doit permettre d'expliquer la réalité, il était essentiel de faire figurer dans les programmes scolaires les trois types de contenus. C'est ce qu'ont fait les décrets royaux sur les enseignements minimaux et les programmes scolaires, qui régissent l'application de la réforme. La

construction des connaissances exige d'effectuer ces trois types d'apprentissages ; l'intervention sur les différents types de contenus permettra de rendre plus complet et plus signifiant le processus d'enseignement-apprentissage.

L'introduction de l'apprentissage de procédés n'a soulevé aucun problème ; mieux, elle a donné droit de cité à une pratique déjà courante chez la majorité des enseignants, devenus sensibles au besoin d'enseigner « non seulement des contenus, mais aussi des processus », ainsi qu'on a pu l'entendre dans les débats pédagogiques. En revanche, la demande d'enseigner aux élèves des valeurs, des normes et des attitudes a suscité au sein du corps enseignant une vaste polémique. Celle-ci est pleinement justifiée, et il n'est pas question, bien au contraire, de s'y dérober, car ce n'est que lorsqu'on a compris et assumé les raisons qui ont conduit à retenir cette composante du programme scolaire que l'on est en mesure de s'atteler à une tâche aussi ardue que celle d'enseigner des notions de valeur.

Au risque de simplifier exagérément, on peut avancer un double argument pour justifier l'introduction dans le programme scolaire de contenus relatifs à des valeurs. D'une part, une analyse un tant soit peu rigoureuse de la réalité dans laquelle nous vivons fait apparaître que, à côté des connaissances liées aux réseaux conceptuels et aux savoir-faire de nature technique, il nous faut effectuer des raisonnements qui renvoient à des jugements d'ordre éthique, et que notre propre façon d'agir pour mener à bien des apprentissages exige une attitude déterminée devant la connaissance. La compréhension des problèmes sociaux en est une illustration parfaite. Appréhender, par exemple, un conflit comme celui du Rwanda suppose de manier certains concepts géographiques, économiques et culturels, mais cela ne suffit pas. Lorsqu'on a compris le pourquoi du conflit, l'école doit enseigner aussi à se faire une opinion et à adopter une attitude face à la question, ainsi qu'à agir en conséquence.

À côté de cet argument épistémologique, il en existe un autre qui procède de la pure introspection. Quiconque réfléchira sur ce qu'il a appris dans les établissements scolaires reconnaîtra facilement que, parmi beaucoup d'autres choses, il a assimilé des normes, des valeurs et des attitudes. S'il en est ainsi, valeurs, normes et attitudes doivent devenir des contenus d'enseignement et d'apprentissage, car ce que les élèves apprennent à l'école doit faire partie du programme intentionnel des enseignants et non de la face cachée de l'enseignement. Si, de fait, les élèves apprennent ce type de contenu, le maître doit favoriser un tel apprentissage en intervenant sur les processus d'enseignement.

Enfin, je voudrais signaler, concernant les éléments du programme scolaire, un autre aspect sur lequel on a insisté et qui a trait à la signification et à la fonctionnalité des contenus en tant que critères de sélection. Favoriser les apprentissages signifiants, en évitant ainsi les difficultés tout au long du processus, exige que les élèves trouvent un sens à ces apprentissages, ce qui les portera à mobiliser leurs structures cognitives (Solé, 1993). Assurer la fonctionnalité des apprentissages permet par conséquent de prévenir des problèmes éventuels, étant entendu que par fonctionnalité on désigne non seulement, ni principalement, la relation de ces apprentissages avec la vie quotidienne et leur application pratique immédiate, mais aussi le lien

entre leurs contenus et les autres apprentissages à venir, c'est-à-dire leur fonction d'instrument pour continuer à apprendre. Cette caractéristique du programme scolaire est certes essentielle pour tous les élèves en général, mais elle l'est encore plus pour ceux qui ont des difficultés à apprendre.

LES MATIÈRES TRANSVERSALES

En lien étroit avec la place accordée à la notion de valeur, la réforme introduit dans le programme d'enseignement une autre nouveauté dont le fondement est social : les matières dites « transversales ». Ces matières correspondent à une série de questions à retentissement social particulier. Elles couvrent des fragments de la connaissance renvoyant à des situations qui préoccupent la société, et à l'égard desquelles elle considère nécessaire de développer chez les enfants et les adolescents une sensibilité spécifique.

L'éducation en matière d'environnement, l'éducation pour la santé, pour l'égalité des chances entre filles et garçons, pour la paix, l'éducation du consommateur visent ainsi à répondre à des problèmes perçus par la société comme des priorités qui sont à la base de son avenir. L'ensemble de ces enseignements est inscrit au programme scolaire dans le cadre de « l'éducation morale », entendue non comme une alternative à l'éducation religieuse, mais comme un savoir fondamental indispensable à tout individu, qu'il ait ou non des croyances religieuses.

Certains de ces contenus figuraient d'ailleurs déjà dans les programmes antérieurs. Toutefois, la réforme leur confère trois caractéristiques nouvelles : leur enseignement est systématique, prioritaire et transversal. Il ne s'agit plus de leur consacrer une partie de l'emploi du temps scolaire en fonction des centres d'intérêt et du degré de sensibilisation de chaque enseignant. À partir de maintenant, les matières transversales seront peu à peu (car, comme toute nouveauté, elles supposent un changement d'attitude) enseignées systématiquement dans tous les établissements et à tous les niveaux.

Avec ces nouvelles matières, il s'agit non pas tant de savoir quoi enseigner, mais à quelle fin on enseigne. Des contenus traditionnels concernant, par exemple, l'énergie peuvent être présentés sous un angle exclusivement physique, ou bien replacés dans le cadre de l'éducation environnementale, donnant alors à réfléchir sur le gaspillage énergétique ou les écarts de consommation et de production entre les pays du Nord et ceux du Sud. Il en va de même pour les connaissances concernant le corps humain, qui prennent un autre sens dans l'optique de l'éducation sanitaire.

Les matières transversales ont également valeur, surtout dans le cadre de la scolarité obligatoire, de contenus prioritaires. Sans aller jusqu'à structurer entièrement les programmes scolaires autour de leur enseignement, la réforme leur donne le rang d'apprentissages fondamentaux : quand la société, en effet, exprime son malaise devant les lacunes qu'elle décèle dans ses propres membres, elle impute ces lacunes à une formation insuffisante moins dans les domaines que l'on pourrait appeler « académiques » que dans ceux des capacités relatives à la tolérance, à la solidarité, à la conscience de la valeur de l'environnement, au refus des discriminations, ou encore aux questions posées par la consommation.

Il s'agit donc de matières enseignées de façon systématique, prioritaire et transversale. Ce dernier caractère fait référence à plusieurs aspects. Tout d'abord, ces matières ne constituent pas des disciplines en soi, isolées du reste ; elles font partie d'un grand nombre des disciplines existantes aux différents niveaux. Les apprentissages relevant de ces matières transversales doivent se situer, pour déboucher sur une formation correcte, au point de rencontre de divers champs de connaissance.

Pour cette raison, mais surtout pour d'autres propres, ces matières sont transversales également en ce que leur enseignement incombe à l'ensemble de l'équipe enseignante, et non à un seul professeur. C'est la cohérence des enseignements dispensés par ces maîtres, en classe ou à l'extérieur, qui permettra aux élèves de saisir nettement le discours correspondant.

Enfin, la dimension transversale de cet enseignement signifie aussi qu'il ne se limite pas au programme et qu'il doit se refléter dans le climat général de l'établissement. Du fait même de leur nature, les matières transversales sont apprises par les élèves autant en classe qu'en dehors de celle-ci. Il est par conséquent essentiel d'analyser tous les aspects de l'organisation de l'établissement scolaire et de son règlement qui véhiculent un enseignement lié à ces matières. Il ne sert pas à grand-chose, par exemple, de donner d'excellents cours d'éducation sanitaire si l'état des toilettes ou celui de la cuisine scolaire est contraire à l'hygiène ou aux règles d'une alimentation saine. De même, il est inutile de chanter les louanges de la participation et de la démocratie si, dans la vie quotidienne de l'établissement, certains éléments sont exclus des décisions auxquelles ils devraient participer.

LES DÉCISIONS D'ÉVALUATION

Le dernier point novateur du programme scolaire concerne le processus d'évaluation des apprentissages faits par les élèves. La réforme espagnole insiste sur la façon d'appréhender cette évaluation. En premier lieu, il est présenté comme essentiel de distinguer clairement entre ses aspects formatifs et ses aspects sommatifs, ou sa valeur d'attestation. La fonction la plus importante de l'évaluation, du point de vue pédagogique, est de fournir une information sur le degré de réalisation des objectifs fixés, ce qui permettra de modifier en conséquence le processus d'enseignement. Sans une évaluation « continue » et « formative », il est impossible à l'enseignant de revoir son intervention. L'évaluation doit donc être menée de façon à produire des données pertinentes en vue de cette fonction. Il ne suffit pas de savoir qu'un élève n'a pas appris quelque chose : il faut pouvoir déterminer jusqu'où il a appris, tout apprentissage étant graduel, et où et pourquoi il a « lâché pied », outre la raison pour laquelle il n'a pas pu accomplir les étapes restantes de son apprentissage. Une évaluation orientée en ce sens demande des méthodes et des outils appropriés (Coll et Martín, 1993), dont l'utilisation rend la démarche éducative plus complexe, mais qui constituent l'un des moyens les plus efficaces pour prévenir les difficultés d'apprentissage.

Par ailleurs, le concept d'évaluation « globale » ou « intégrale » proposé par la réforme, défini comme devant « s'appliquer à l'ensemble des capacités exprimées

dans les objectifs généraux », contient en soi un grand potentiel de réponse à la diversité des élèves des deux sexes. Dans cette optique, les décisions d'évaluation, qu'il s'agisse de la dimension formative ou sommative — liée à l'attestation de réussite —, doivent se référer aux capacités visées dans le programme scolaire plutôt qu'aux contenus spécifiques à chaque discipline. S'il est vrai que ces capacités s'acquièrent non pas dans l'abstrait, mais à partir de contenus concrets et, d'autre part, que ces contenus ont été choisis pour leur pertinence culturelle et doivent figurer dans le bagage de connaissances des élèves, il ne faut pas oublier que l'objectif recherché est que l'élève possède, à la fin de son instruction obligatoire, les capacités considérées comme nécessaires à sa vie adulte et, éventuellement, à la poursuite de ses études. Ces capacités constituent bien la référence ultime des objectifs éducatifs, ce qui permet, dans la perspective qui vient d'être évoquée, de retenir dans les décisions d'évaluation un nombre d'élèves bien supérieur à celui qui serait admis si on considérait séparément les contenus des diverses disciplines.

Le soutien psychopédagogique dans les établissements scolaires

L'application du principe d'égalité des chances, donc de prise en compte de la diversité, qui constitue, comme on l'a vu, l'axe de la réforme espagnole, s'annonce une tâche ardue, notamment dans les établissements d'enseignement secondaire. En ce sens, l'une des mesures sur lesquelles on a le plus insisté lors de l'implantation des nouveaux programmes a été la création dans les établissements d'enseignement de services d'orientation scolaire et psychopédagogique. Dans le primaire, ces services sont assurés par des équipes de secteur comprenant des psychologues, des pédagogues, des travailleurs sociaux et, si nécessaire, des orthophonistes, responsables d'un groupe de centres d'éducation préprimaire et d'écoles primaires.

Dans le secondaire, les établissements possèdent leur propre département d'orientation, analogue du point de vue structurel aux autres départements d'enseignement et composé d'un psychologue ou d'un pédagogue et de trois professeurs du second degré représentant les disciplines littéraires (y compris les sciences de l'homme), scientifiques et technologiques. S'il s'agit d'un établissement qui accueille des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, le département d'orientation compte deux professeurs supplémentaires, l'un d'éducation spéciale, l'autre spécialiste de l'audition et du langage. La présence dans ce département d'orientation de professionnels de profils divers procède de la conviction que, pour apporter une aide psychopédagogique efficace au corps enseignant, il est nécessaire de s'appuyer de façon concrète sur le programme scolaire. En d'autres termes, il ne suffit pas de communiquer aux professeurs des recommandations d'ordre général sur la meilleure façon de mener à bien le processus d'enseignement-apprentissage : il faut concrétiser ces principes généraux pour les contenus spécifiques de chaque discipline au programme. Ce travail exige, à notre sens, la collaboration de différents professionnels spécialistes les uns de psychopédagogie, les autres des grandes branches de la connaissance. D'autre part, ces professeurs spécialisés sont chargés d'organiser et, dans la

plupart des cas, de dispenser l'enseignement de soutien parfois nécessaire pour les élèves du secondaire présentant de grandes difficultés d'apprentissage durant la période de scolarité obligatoire.

Le style d'intervention psychopédagogique proposé par la réforme espagnole s'inscrit clairement dans une optique préventive, visant à éviter sur les lieux scolaires toute action de caractère clinique. En ce sens, la tâche principale des services de soutien — équipes de secteur ou départements d'orientation — est une tâche de conseil dans l'élaboration des projets éducatifs et des programmes d'études des établissements, de façon à adapter le processus d'enseignement-apprentissage aux besoins variés des élèves et à prévenir d'éventuels problèmes d'apprentissage. L'intervention psychopédagogique touche des noyaux fonctionnels de l'établissement. Il s'agit de conseiller l'équipe enseignante afin que les décisions prises concernant le programme partent de la réalité spécifique de l'établissement, abordent les problèmes existants, possèdent une cohérence interne et, enfin, soient réalisables. De même, il est important de conseiller les enseignants sur l'emploi du temps le mieux adapté aux différents rythmes d'apprentissage, sur les matériels didactiques disponibles et sur le système d'évaluation le plus approprié. Enfin, les services d'orientation collaborent avec l'équipe de direction afin que les décisions prises en matière d'organisation et s'adressant aux différents secteurs de la communauté éducative assurent le meilleur fonctionnement possible de l'établissement.

Par ailleurs, l'accent est mis également sur le fait que l'intervention psychopédagogique doit prendre la forme d'une collaboration avec le corps enseignant. Les conseillers psychopédagogiques ne doivent pas agir en experts délivrant aux enseignants des solutions toutes faites que ces derniers se contenteront d'appliquer. L'assistance psychopédagogique est ici conçue comme un processus formateur par lequel l'enseignant incorpore à sa pratique de nouvelles compétences qui améliorent son niveau professionnel.

La formation des enseignants et la valorisation de la profession

Si la mise en œuvre d'une réforme de l'enseignement ne peut se faire sans l'accord et la coopération de l'ensemble de la communauté éducative, la clé de toute transformation profonde du système scolaire est détenue par le corps enseignant. Les dispositions de la réforme espagnole relatives aux enseignants portent essentiellement sur leur formation et sur la mise en place de mécanismes de valorisation de leur profession.

En ce qui concerne la formation professionnelle des enseignants, la réforme apporte des changements notables, aussi bien pour la formation initiale que pour la formation du personnel en exercice. La principale innovation en matière de formation initiale est la préparation que recevront à l'université, dès l'année prochaine, les professeurs du secondaire. L'une des grandes insuffisances du système éducatif espagnol avant la LOGSE résidait dans le manque de formation pédagogique et

didactique des enseignants du second degré. Les titulaires d'une licence dans une discipline pouvaient entrer dans la fonction publique avec une formation très limitée concernant le contenu à enseigner. Le certificat d'aptitude pédagogique passé à l'université n'offrait, ni par sa durée ni par son contenu, la rigueur requise pour garantir une formation appropriée. La LOGSE instaure un cycle minimal d'une année à l'université, une part importante de la préparation étant consacrée aux aspects psychopédagogiques et didactiques de la spécialité choisie, avec un pourcentage horaire très élevé de pratique en établissement scolaire, condition essentielle de toute formation rigoureuse.

Pour ce qui est de la formation continue, la réforme crée au sein du système éducatif des établissements qui lui sont spécialement destinés, les *Centros de Profesores y de Recursos* (centres de formation et de documentation). Des professeurs des différentes spécialités, sélectionnés selon des critères élevés, y sont employés à plein temps. Deux principes fondamentaux guident leur tâche : le modèle de la « formation en établissement » et la réflexion sur la pratique enseignante comme instrument le plus approprié de la formation. La réforme espagnole insiste particulièrement sur la nécessité d'axer les processus de formation sur les équipes enseignantes plutôt que sur les enseignants considérés isolément. Le modèle d'élaboration du programme d'enseignement décrit plus haut, qui accorde aux établissements une plus grande autonomie, exige en retour des enseignants qu'ils se mettent d'accord sur les décisions particulières à prendre dans leur établissement, afin de garantir la cohérence et la logique des processus d'enseignement-apprentissage que, en définitive, l'élève pris individuellement reçoit de ses nombreux professeurs. De ce point de vue, la formation est plus efficace si elle s'adresse à l'ensemble des enseignants d'un établissement ou, à défaut, à des groupes d'enseignants collaborant à une partie donnée du programme, c'est-à-dire travaillant dans le même cycle d'études ou la même discipline, ou bien enseignant à la même classe chacun dans sa discipline. Cela signifie non pas, naturellement, qu'on ait supprimé les cours de formation regroupant des enseignants de différents établissements, mais qu'on a renforcé la stratégie de formation d'équipes enseignantes plus larges, ce qui coupe court à la difficulté observée dans toutes les démarches novatrices lorsqu'un enseignant cherche individuellement à introduire des modifications dans la dynamique globale de son établissement.

Le nouveau modèle, outre ce choix en matière de formation, en implique un autre dont les répercussions sont importantes sur les contenus formatifs. La notion de programme scolaire décentralisé s'appuie en effet sur la conviction que les enseignants, loin d'être de simples exécutants des décisions de leurs autorités administratives, doivent établir eux-mêmes le programme de leur établissement, puis de leur classe, en adaptant au contexte les textes officiels. Cela suppose des enseignants capables de faire preuve d'esprit d'analyse et de discernement au moment de prendre les décisions relatives à ces programmes. En termes de formation, cela signifie que celle-ci doit être orientée vers les mécanismes de réflexion sur la pratique plutôt que vers la simple transmission de connaissances nouvelles à l'enseignant. Le modèle de « formation en établissement » correspond donc à un processus global de

formation visant la totalité d'un établissement scolaire, destiné à répondre aux besoins définis par cet établissement et mené en son sein avec des équipes enseignantes qui réfléchissent sur leur propre pratique.

Outre la formation professionnelle, les avantages attachés à la profession et à l'amélioration de ses conditions de travail sont indispensables pour rehausser son image de marque et le taux de satisfaction de ses membres, en compensant, de la sorte, l'effort consenti pour assimiler les changements entraînés par la réforme. Un complément salarial est ainsi prévu en fonction de la participation de l'enseignant aux mécanismes de formation et d'innovation. Après huit années d'exercice, les professeurs du public ont droit en outre à une année sabbatique durant laquelle ils toucheront 100 % de leur salaire. Enfin, les liens des enseignants du primaire et du secondaire avec l'université ont été renforcés, ce qui répond au souhait régulièrement exprimé par les enseignants. Ceux-ci ont désormais la possibilité de partager leurs heures d'enseignement entre les deux niveaux, ou bien de diriger les travaux pratiques d'étudiants se préparant à l'université à la carrière enseignante. Les nouvelles dispositions comprennent également la réalisation conjointe de projets de recherche ou d'innovation.

L'autonomie des établissements d'enseignement

Le nouveau programme scolaire officiel est basé, nous l'avons dit, sur le principe de la nécessaire décentralisation du système éducatif. La spécificité du contexte socio-économique et culturel propre à chaque établissement requiert de sa part la capacité de prendre des décisions qui répondent aux demandes de ses élèves et de leur famille. L'autonomie des établissements se reflétera pour une grande part dans leurs programmes d'enseignement, mais cela ne suffit pas. Cette autonomie doit être encouragée également sur le plan de la gestion des ressources humaines et matérielles, de l'offre éducative de l'établissement et de ses relations avec les autres institutions et services environnants.

Sur le premier point — la gestion des ressources humaines et matérielles des établissements —, le nouveau cadre légal institué par la réforme permet à ces derniers de passer des accords avec des organismes à but non lucratif, de signer des contrats avec des entreprises de services et d'employer leurs locaux et leur personnel à des activités susceptibles de constituer des sources de revenus supplémentaires. Le recrutement du personnel enseignant reste dans le système espagnol la prérogative des autorités éducatives, ce qui laisse aux directions d'établissement une faible marge de manœuvre à cet égard. Toutefois, la réforme élargit sensiblement leur sphère de compétence quant à l'organisation interne des équipes, aux décisions relatives au maintien du personnel enseignant non permanent et à l'octroi d'avantages professionnels.

Le deuxième visage de l'autonomie des établissements est celui de la définition de leur identité et de ses conséquences sur leur offre éducative. L'insistance de la réforme sur la nécessité pour les établissements d'élaborer leur propre projet éducatif procède de la volonté de réduire l'excessive homogénéité qui a caractérisé jusqu'à présent l'enseignement public espagnol. Les établissements sont appelés ainsi à

réfléchir sur leurs choix éducatifs, leur profil propre, en fonction des demandes spécifiques de leurs élèves et des vues que tous ceux qui forment la communauté éducative ont de l'éducation. La définition de ce profil non seulement jouera sur l'ensemble des décisions à prendre pour planifier et réaliser le processus d'enseignement-apprentissage, mais doit inciter les établissements à améliorer leur offre éducative en fonction des priorités retenues. Les matières en option et le choix des modalités de la préparation du baccalauréat ou de la formation professionnelle constituent les trois grands critères de définition de cette offre éducative, mais les activités extrascolaires et l'ouverture de l'établissement à son environnement occupent également à cet égard une place privilégiée.

Dans le système éducatif espagnol, les établissements d'enseignement ont toujours été trop fermés aux utilisations autres que strictement scolaires, en particulier dans le public. Les autorités éducatives insistent actuellement sur l'intérêt de leur ouverture en dehors des horaires scolaires, y compris en fin de semaine, pour proposer un programme d'activités sportives et culturelles, afin qu'ainsi leurs installations soient mises, au-delà de la communauté éducative, à la disposition de la société.

Cette plus grande autonomie des établissements d'enseignement doit s'accompagner d'une participation sociale accrue et d'une meilleure circulation de l'information. Les différentes catégories qui forment la communauté éducative doivent prendre part aux décisions de l'établissement, puis à leur suivi et à leur évaluation, ce qui suppose qu'elles aient accès aux informations relatives à son fonctionnement. Il faut garantir que cette information soit complète et équilibrée, et que les parents ou d'autres groupes concernés ne soient pas maintenus dans l'ignorance de certains aspects de l'activité de l'établissement. D'autre part, cette information doit porter sur tous les indicateurs considérés comme pertinents par la communauté éducative dans son ensemble, et non pas seulement sur les critères scolaires traditionnels. Mieux informés par les établissements, les usagers des services éducatifs choisiront plus sûrement celui qui répond à leurs souhaits, et parents, enseignants et élèves s'y impliqueront davantage. La nouvelle loi sur la participation, l'évaluation et la gestion des établissements scolaires, récemment adoptée, contient des mesures en ce sens.

L'organisation des établissements

La LOGSE et ses textes d'application, dont la nouvelle loi organique sur la participation, l'évaluation et la gestion des établissements d'enseignement, s'attachent spécialement aux problèmes d'organisation, rarement abordés auparavant en Espagne. La prise de conscience de la nécessité de réfléchir sur l'école en qualité d'institution s'est heurtée à d'importantes difficultés, en choquant une tradition parlementaire qui oppose, de façon très simpliste, solidité à participation et démocratie. L'un des points les plus controversés, surtout au sein du corps enseignant, a été précisément celui-ci. Les enseignants se méfient encore beaucoup des initiatives d'organisation des établissements scolaires qui définissent des responsabilités, et témoignent d'une certaine résistance à céder une part de leur rôle aux autres catégories de la commu-

nauté éducative. On retrouve cette résistance chez les parents lorsqu'ils se plaignent du pouvoir excessif des enseignants. L'organisation des établissements scolaires est donc l'un des domaines dans lesquels le système éducatif espagnol doit faire le plus de progrès. Les innovations introduites par les lois citées se réfèrent précisément pour une bonne part à cette question.

Les nouvelles mesures prises visent d'abord la direction des établissements. La loi sur la participation, l'évaluation et la gestion des établissements d'enseignement apporte un changement de taille en exigeant que les enseignants candidats à l'élection au conseil de leur établissement soient d'abord agréés par l'Administration. Pour obtenir cet agrément, ces candidats doivent remplir au moins deux conditions : posséder une formation spécifique sur les questions d'organisation et de gestion des établissements scolaires et avoir été bien notés par leur Inspection dans leur travail antérieur, qu'ils aient été enseignants ou qu'ils aient appartenu à l'équipe de direction d'un établissement. Ces exigences accrues sont contrebalancées par une augmentation du pouvoir réel des directeurs d'établissement et par des compensations de nature économique, aussi bien pendant l'exercice de leurs fonctions qu'ensuite, sous réserve que leur travail soit bien noté.

La même volonté de renforcer l'organisation des établissements se traduit dans la LOGSE par la création de la fonction d'intendant (*administrador*) d'établissement secondaire. L'administration des ressources de ces établissements était jusqu'alors confiée à un enseignant qui, dans la plupart des cas, n'avait reçu aucune formation à cet effet, et partageait son temps entre l'intendance et l'enseignement. Avec la nouvelle loi, l'intendant devient un fonctionnaire n'enseignant pas, qui possède une formation et une expérience de gestionnaire, et qui se consacre à cette tâche à plein temps.

La réforme instaure également quelques nouveautés sur le plan de la coordination de l'enseignement. À compter de la mise en place des nouveaux programmes, tous les établissements d'enseignement possèdent une « commission de coordination pédagogique » réunissant l'équipe de direction et les coordonnateurs de cycle ou les chefs de département, selon qu'il s'agit du primaire ou du secondaire. Cette nouvelle structure a pour fonction d'assurer la cohérence des décisions relatives au projet éducatif de l'établissement tant verticalement — pour garantir la continuité du processus d'enseignement-apprentissage durant toute la scolarité — qu'horizontalement, d'une discipline à l'autre.

Dans le même esprit et en liaison étroite avec les dispositions concernant le soutien psychopédagogique, une attention spéciale est portée au travail des tuteurs de classe. Les enseignants qui remplissent cette fonction voient leur nombre d'heures de classe réduit et bénéficient du soutien du département d'orientation ou de l'équipe d'orientation éducative et psychopédagogique.

L'évaluation

L'ultime domaine où la réforme introduit des modifications, car il représente un facteur de qualité important, est celui de l'évaluation. La LOGSE ainsi que la récente loi sur la participation, l'évaluation et la gestion des établissements d'enseigne-

ment établissent de nouvelles normes d'évaluation concernant à la fois le corps enseignant, les établissements et l'Administration. La LOGSE a créé l'Institut national de la qualité et de l'évaluation (INCE), compétent pour l'ensemble du système éducatif espagnol et géré conjointement par toutes les autorités éducatives. L'information livrée par l'Institut ne vise pas à habilitier individuellement les élèves ni les établissements. Les données recueillies offrent en revanche une vue d'ensemble des résultats de la mise en place des nouveaux programmes et permettent de détecter des différences entre communautés autonomes, quant aux points qui sont applicables dans tous les établissements du pays et sur lesquels doit veiller le gouvernement. Les résultats des évaluations réalisées par l'INCE étant publiés, ils portent sur des échantillons anonymes d'établissements et d'élèves, afin d'éviter toute comparaison éventuelle entre établissements ou entre élèves. Dans le cas des évaluations relatives au travail des élèves, les résultats publiés fournissent une indication sur le niveau général dans les différentes disciplines du programme, et servent aux établissements de référence leur permettant de comparer leurs propres résultats aux chiffres nationaux.

Pour les établissements eux-mêmes, la loi impose une évaluation obligatoire tous les cinq ans au moins. Cette évaluation, à la fois interne et externe, puisque l'Inspection académique y collabore avec les parents, les professeurs et les élèves, doit permettre à l'établissement de suivre sa propre évolution et d'apporter les modifications qu'il juge nécessaires pour améliorer la qualité du processus éducatif. Son objectif est donc essentiellement formatif, même si l'Administration s'engage à aider l'établissement à appliquer les mesures jugées indispensables pour conduire à cette amélioration. L'information recueillie lors de ces évaluations est mise à la disposition des membres de la communauté éducative, mais aucun rapport établissant des comparaisons entre écoles n'est rédigé.

Par ailleurs, il est nécessaire, lors de ces évaluations, de tenir compte du contexte socio-économique et des dotations de ressources par l'Administration, ces deux facteurs n'étant pas directement liés à l'efficacité de la gestion de l'établissement. Il importe aussi d'utiliser des indicateurs qui se réfèrent autant au processus qu'aux résultats de l'enseignement. Les notes des élèves constituent, certes, une preuve importante de la qualité de l'enseignement, mais elles ne peuvent servir de référence unique, une même note n'ayant pas le même sens dans le contexte spécifique de chaque établissement. En ce sens, il est essentiel de retenir, à côté des résultats scolaires des élèves, d'autres types d'indicateurs tels que la capacité de l'établissement à prendre en compte la diversité, sa relation aux familles et l'écoute qui leur est accordée, les démarches novatrices et formatives en cours, l'ouverture sur l'extérieur et le lien avec l'environnement, ou le degré de satisfaction des différentes composantes de la communauté éducative. C'est cet ensemble d'indicateurs complexes et nuancés qui nous aidera à situer un établissement sur sa propre trajectoire évolutive.

Enfin, la réforme espagnole consacre un progrès en matière d'évaluation des enseignants. Cette évaluation se fait déjà dans certaines circonstances, lorsqu'un enseignant sollicite une activité de formation ou de perfectionnement : année sabbatique, poste d'enseignement à l'extérieur, collaboration avec l'université, etc.

L'objectif du Ministère de l'éducation est de généraliser cette démarche et de la rendre habituelle dans le système éducatif. La procédure d'évaluation appliquée recourt à plusieurs sources d'information : rapport du candidat lui-même, entretiens avec toute l'équipe de direction et avec son supérieur immédiat (chef de département ou coordonnateur de cycle, selon qu'il exerce dans le secondaire ou dans le primaire), analyse des documents pédagogiques et observations en classe. L'évaluation est réalisée par l'Inspection académique assistée, à sa demande, d'un expert dans la discipline du candidat.

L'existence des différents niveaux d'évaluation qui viennent d'être évoqués exige une coordination et un appui mutuel encore peu courants dans le système d'éducation espagnol. Le but essentiel des autorités est de parvenir à cette cohérence entre les diverses parties du système et de faire entrer la notion d'évaluation dans les mentalités, de sorte qu'elle soit considérée comme un élément intrinsèque du processus d'apprentissage et intégrée au quotidien des établissements.

Les réussites et les erreurs de la mise en œuvre

Toute réforme ne donne ses fruits qu'après un grand laps de temps. Cependant, les cinq années écoulées depuis l'adoption de la réforme espagnole de l'enseignement autorisent à dresser un premier bilan, même partiel, des points forts et des erreurs à corriger. Nous nous bornerons ici à indiquer les plus importants.

La première réussite est d'avoir pu concevoir une réforme globale de tout le système scolaire jusqu'à l'université, portant non seulement sur les structures, mais aussi sur les programmes d'études, sur l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage et sur les mécanismes de soutien indispensables. Naturellement, la médaille a son revers, et c'est pourquoi le système tout entier est en cours de transformation pour un certain temps, d'où une situation complexe. Cela dit, les réformes partielles de l'enseignement présentent de leur côté le risque de ne pas produire de vrai changement : compte tenu de l'interdépendance des divers éléments du système éducatif, il est en effet malaisé d'en modifier seulement certains sans tomber dans l'incohérence. Au contraire, un projet de réforme global permet d'analyser la réalité éducative dans toute sa complexité et de proposer les transformations nécessaires en tenant compte des interactions. Nous n'en restons pas moins conscients du fait que tout ce que propose une réforme n'est pas forcément atteint ; en ce sens, une conception globale est plus un facteur de progrès que de recul.

Le deuxième point positif est l'effort fait par l'Administration pour offrir un cadre théorique solide qui fonde et justifie les changements proposés. La documentation abondante produite avant et pendant la mise en œuvre de la réforme a permis d'explicitier les raisons amenant à prendre les décisions et d'exposer les avantages des choix retenus, de sorte que le corps enseignant et l'ensemble de la communauté éducative assument sciemment les transformations demandées et modifient leur pratique en conséquence. À cet égard, l'Administration s'est attachée à ne jamais exiger de changement qui dépasse les possibilités réelles du système éducatif espagnol, pour opportun qu'il semble sur le papier.

Le troisième point positif a été, à notre sens, le rythme d'implantation de la réforme. Le calendrier adopté (voir la figure 4) débute par les premières années du primaire et combine la généralisation à ce niveau avec une mise en place anticipée dans un nombre de plus en plus grand d'établissements secondaires, ce qui a permis de tirer les leçons des erreurs (Coll et Martín, 1994). Il était logique en effet de commencer l'application de la réforme avec une nouvelle génération entrant dans le primaire, qui ouvrirait la voie. Par contre, la complexité du nouveau cycle d'enseignement secondaire obligatoire exigeait de limiter d'abord les changements à un petit nombre d'établissements de ce niveau, afin de tirer profit de l'expérience. Grâce à la combinaison des deux démarches, l'année scolaire 1996-1997, qui sera l'année de généralisation de la première année de l'enseignement secondaire obligatoire, verra l'application de la réforme dans plus de 70 % des établissements, où elle sera donc effective en première année ou au-delà.

FIGURE 4. Calendrier d'application de la LOGSE : primaire et secondaire

	Primaire						Secondaire obligatoire				Préparation du baccalauréat	
	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		Année	Année
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	1 ^{re}	2 ^e
Année de généralisation												
1992-1993	X	X										
1993-1994	X	X	X	X								
1994-1995	X	X	X	X	X							
1995-1996	X	X	X	X	X	X						
1996-1997	X	X	X	X	X	X	X					
1997-1998	X	X	X	X	X	X	X	X				
1998-1999	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
1999-2000	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Soulignons enfin, au chapitre des réussites, ce qui aura été sans aucun doute la plus grande : maintenir ouvertes durant tout le processus les voies du dialogue et de la négociation avec les différents représentants de la communauté éducative. Comme nous le disions au début de cette réflexion, le Livre blanc de la réforme et les

propositions concernant les programmes d'études ont été publiés trois ans avant l'adoption de la LOGSE. Leur publication a lancé un débat qui a duré une année entière et qui a permis d'apporter au projet initial certaines modifications. Cette volonté permanente de dialogue et de négociation s'est poursuivie durant les années de mise en œuvre et concrétisée par des accords successifs avec les syndicats d'enseignants. Cela ne signifie pas, bien sûr, qu'aucune critique n'ait été formulée à l'égard de la réforme, ni que sa mise en œuvre n'ait posé aucun problème. Les problèmes auront été nombreux, ce qui est normal pour un projet de cet envergure, mais le débat et la négociation auront précisément permis de les surmonter.

Pour importants que soient ces succès, les erreurs commises ne le sont pas moins. La première a été l'incapacité, pour des raisons budgétaires, d'étendre la gratuité de l'enseignement à l'éducation préprimaire (s'adressant aux jeunes enfants de trois à six ans). Lorsque la réforme a été adoptée, on était pleinement conscient de l'importance de ce niveau d'éducation comme facteur de qualité spécialement lié à la question de l'égalité des chances. Pourtant, il n'a pas été possible de faire face à la fois à deux années supplémentaires d'instruction obligatoire, de quatorze à seize ans, à la nouvelle formation professionnelle, aux autres améliorations mentionnées plus haut, et à la gratuité de l'éducation préprimaire.

La deuxième erreur a été de ne pas coordonner correctement la réforme de l'enseignement non universitaire et celle de l'université. Il était déjà difficile d'aborder globalement toute la scolarité antérieure à l'université, il a été impossible de s'occuper en même temps de cette dernière. D'où certaines incohérences entre les programmes de préparation du baccalauréat et ceux des premières années de faculté ou de hautes écoles. La formation initiale des enseignants s'en est également ressentie.

Enfin, les débuts de l'enseignement secondaire obligatoire de la nouvelle préparation du baccalauréat indiquent que, pour certaines de ses modalités, deux années sont trop courtes pour préparer ce diplôme. Certaines décisions sont aujourd'hui à l'étude pour y remédier. Ces décisions toucheront à la fois la dernière année de l'enseignement secondaire obligatoire et la structure de la préparation du baccalauréat. Mais, il faudra poursuivre la réflexion sur ce point, afin de prendre les mesures nécessaires pour donner la meilleure forme à cette étape, qui, sans être obligatoire, est essentielle dans tout système éducatif.

En tout état de cause, le bilan de ces cinq années est positif et montre que le processus est déjà consolidé. Par ailleurs, l'accueil majoritairement favorable reçu par la LOGSE au Parlement permet d'espérer que la réforme verra son aboutissement, même si, comme l'ont confirmé récemment les événements, le parti politique au pouvoir n'est pas celui qui l'avait lancée.

Références

- Coll, C. 1987. *Psicología y currículum* [Psychologie et programme d'enseignement]. Barcelone, Paidós.
- Coll, C. ; Martín, E. 1993. « La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar : una perspectiva constructivista » [L'évaluation de l'apprentissage dans le programme sco-

- laire : perspective constructiviste]. Dans Coll, C. *et al.* (dir. publ.). *El constructivismo en el aula* [Le constructivisme dans la salle de classe]. Barcelone, Graó. p. 163-183.
- . 1994. « Aprendiendo de la experiencia » [Apprendre par l'expérience]. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelone), vol. 223, p. 8-15.
- Chapman, J. D. 1991. *The effectiveness of schooling and of educational resource management : a conceptual-analytical report* [L'efficacité de la scolarisation et de la gestion des ressources éducatives : rapport analytique conceptuel]. Paris, OCDE. (Document ronéotypé.)
- Mauri, T. *et al.* 1992. *Els continguts escolars : el tractament en el currículum* [Contenus éducatifs : traitement dans le programme]. Barcelone, Graó.
- Mortimore, P. 1994. « School effectiveness and the management of effective learning and teaching » [Efficacité de l'école et gestion de l'apprentissage et de l'enseignement efficaces]. *School effectiveness and school improvement* (Lisse, Pays-Bas), vol. 4, n° 4, p. 290-310.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1989. *Les écoles et la qualité : un rapport international*. Paris, OCDE.
- Reynolds, D. 1991. « School effectiveness and school improvement in the 1990s » [Efficacité de l'école et amélioration de celle-ci dans les années 90]. Dans : *School effectiveness : research, policy and practice* [Efficacité de l'école : recherche, politique et pratique]. New York, Cassell.
- Solé, I. 1993. « Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje » [Disponibilité pour l'apprentissage et sens de l'apprentissage]. Dans : Coll, C. *et al.*, *op. cit.*, p. 25-45.
- Zabala, A. *et al.* 1993. *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula* [Comment travailler sur les contenus procéduraux dans la salle de classe]. Barcelone, Graó.

PROFILS D'ÉDUCATEURS

PHILIPP MELANCHTHON

(1497-1560)

Horst F. Rupp

Aucun grand mouvement historique, sauf s'il choisit délibérément d'être un phénomène éphémère, ne saurait s'abstenir d'une activité pédagogique destinée à transmettre la doctrine nouvelle aux générations futures. Cette activité s'incarne le plus souvent dans une ou plusieurs figures historiques. Ces deux remarques s'appliquent au mouvement de la Réforme, qui prit naissance et connut son apogée en Allemagne. Voisinant avec les événements historiques aussi importants que la découverte des Amériques, l'invention de l'imprimerie et le passage de la conception géocentrique à la conception héliocentrique du monde, la Réforme marqua un tournant décisif entre le Moyen Âge et les temps modernes. Elle mettait fin au consensus religieux et philosophique qui avait prévalu jusqu'alors en Occident sur la base de la religion catholique et romaine et d'une Église ayant à sa tête le pape de Rome, personnification de cette religion. Du point de vue de l'histoire des mentalités, le dualisme religieux et philosophique instauré par la Réforme, avec le catholicisme d'un côté et le protestantisme de l'autre, inaugurait le pluralisme qui devait devenir le trait fondamental du monde contemporain jusqu'à aujourd'hui.

En Allemagne, la Réforme est incarnée avant tout par Martin Luther (1483-1546), qui a donné son nom aux Églises fondées sur ses croyances et sa théologie. La doctrine de Luther, suivant laquelle il suffit à l'homme, pour être sauvé, d'accepter pieusement l'amour absolu que Dieu lui porte, ébranla les bases mêmes de l'Église romaine du Moyen Âge, qui s'était dogmatiquement proclamée seule capable de conduire les hommes au salut.

Horst F. Rupp (Allemagne)

Après des études de théologie, de psychologie, de philologie germanique et d'histoire aux Universités d'Erlangen et de Zurich, Horst F. Rupp a obtenu un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire et est entré dans les ordres. Il a enseigné de 1983 à 1986 et obtenu un doctorat de l'Université d'Erlangen en 1985. Il est ensuite devenu maître de conférences et professeur de religion aux Universités d'Aix-la-Chapelle, de Coblence-Landau, de Francfort et de Würzburg. Il a notamment publié *Fr. A. W. Diesterweg : Pädagogik und Politik* [F.A.W. Diesterweg : pédagogie et politique] (1989) et *Religion-Bildung-Schule* [Religion, éducation, école] (1996) ; il a dirigé avec R. Lachmann la publication de *Lebensweg und religiöse Erziehung* [Le chemin de la vie et l'éducation religieuse] (1989), et collaboré à la publication des *Sämtlich Werke* [Œuvres complètes] de F.A.W. Diesterweg.

Luther lui-même se rendait parfaitement compte que la réflexion et l'action pédagogique étaient indispensables pour assurer la permanence du mouvement qu'il avait créé. Outre ceux de ses écrits explicitement consacrés à la réforme de l'éducation, comme *Aux conseillers municipaux de toutes les villes d'Allemagne, pour qu'ils fondent et maintiennent des écoles chrétiennes* (1524), le *Sermon où il est proposé que les enfants soient envoyés à l'école* (1530) et le *Message au clergé de l'Électorat de Saxe sur l'instruction des visiteurs* (1538), de nombreuses références attestant l'importance qu'il attachait à l'aspect pédagogique de ses réformes émaillent l'œuvre écrite considérable qu'il nous a laissée.

Pourtant, la complémentarité de la Réforme et de l'enseignement, et leur vocation à se stimuler mutuellement ne furent pas acceptées d'emblée par tous. L'un des principaux courants d'opinion au sein du nouveau mouvement s'opposa d'abord de la façon la plus nette à l'éducation, qu'il assimilait à l'enseignement scolastique dispensé par l'Église au Moyen Âge (voir Reble, 1981, p. 84 et suiv.). Il arrivait aux « Enthousiastes » d'enseigner et de mettre en pratique une sorte de spiritualisme et d'absolutisme religieux qui considérait la spiritualité présente chez tout être humain comme une source de révélation divine au même titre que les Écritures. Cette position est illustrée par Andreas Bodenstein, également connu sous le nom de Karlstadt, sa ville natale (v. 1480-1541), qui conseillait à ses fidèles d'abandonner complètement leurs études scolaires et universitaires pour se consacrer à l'agriculture (voir Hofmann, 1986, p. 19). Elle reflétait la vieille idée du mysticisme gnostique pour lequel l'esprit de chaque être humain est une manifestation ou une émanation de l'énergie divine.

Luther, quant à lui, prit très tôt conscience de l'importance de l'enseignement. Dans un de ses premiers écrits réformateurs, l'appel *À la noblesse chrétienne de la nation allemande sur l'amendement de l'État chrétien* (1520), il établit une relation entre l'enseignement et la religion chrétienne :

Avant toutes choses, il faudrait que, dans les écoles supérieures et élémentaires, l'enseignement essentiel et le plus répandu soit l'Écriture sainte et, pour les petits garçons, l'Évangile. Et plût à Dieu que chaque ville eût aussi une école de filles où, chaque jour pendant une heure, que ce fût en latin ou en allemand, on fit entendre l'Évangile aux petites filles. [...] Est-ce que chaque chrétien, à neuf ou dix ans, ne devrait pas décemment savoir tout le Saint Évangile qui contient Son nom et Sa vie ?

Plusieurs aspects de ce passage méritent notre attention. D'abord, il y est question d'un enseignement en quelque sorte démocratique : Luther voudrait que tous les chrétiens, y compris les filles, aient part au plaisir de l'étude, exigence qui, à l'époque, était sans aucun doute quasiment révolutionnaire. De plus, conformément à la thèse théologique de Luther touchant le sacerdoce universel des croyants, l'étude ne devait plus être réservée aux seuls clercs. Cet appel à l'action éducative, motivé à l'origine par des considérations religieuses, libéra naturellement d'autres potentialités qui transcendaient la sphère strictement religieuse : en raison des structures formelles qui lui étaient propres, ce travail d'éducation, une fois commencé, ne s'est pas limité à la seule

religion, mais a pu aussi s'étendre naturellement à d'autres domaines. Ce fait a revêtu une importance exceptionnelle pour l'histoire du protestantisme. Celui-ci devint en effet un facteur majeur dans le développement de l'éducation. De l'époque de Luther à nos jours, il a formé d'innombrables poètes, penseurs, savants et philosophes qui ont marqué la vie intellectuelle de leur empreinte, et ce non pas seulement en Allemagne.

Philipp Melanchthon, qui fut à partir de 1518 le plus proche collaborateur de Luther à Wittenberg, est généralement considéré, et à juste titre, comme le réformateur allemand qui a joué le rôle principal en matière d'éducation au XVI^e siècle. Il y a tout lieu de penser que les idées de Luther dans ce domaine lui venaient en grande partie de Melanchthon, dont l'importance dans le mouvement de la Réforme allemande, en qualité de pédagogue et d'enseignant, est attestée par le titre honorifique de *Praeceptor Germaniae* [Précepteur de la Germanie] qui lui fut donné peu après le début de sa carrière.

Les premières années

Philipp Melanchthon naquit le 16 février 1497 à Bretten, l'un des centres administratifs du Palatinat ; ses parents étaient Georg Schwarzerdt, armurier du prince électeur, et Barbara Reuter, fille d'un notable de Bretten, Hans Reuter, et d'Elisabeth Reuchlin, de Pforzheim, sœur de Johannes Reuchlin (1455-1522), qui fut probablement avec Érasme¹ l'humaniste le plus connu au nord des Alpes, et dont la contribution à l'étude de l'hébreu biblique et à la liberté de la recherche scientifique furent particulièrement remarquables. Philipp grandit au milieu de ses cadets, un frère et trois sœurs, dans la vaste maison de ses grands-parents maternels, proche de la place du marché de Bretten. Un précepteur fut chargé de lui enseigner le latin, ainsi qu'à son frère et à l'un des frères cadets de sa mère.

Après la mort de son père et de son grand-père, en 1508, Philipp suivit sa grand-mère à Pforzheim, dont elle était originaire, et fréquenta le prestigieux collège de cette ville. Il fit de rapides progrès en latin et en grec, vivement encouragé dans ses études par son grand-oncle Reuchlin, qui résidait alors à Stuttgart où il était membre du Collège des juges de la Ligue souabe. C'est aussi Reuchlin, qui, en 1509, comme c'était la coutume à cette époque dans les cercles humanistes, hellénisa son nom de famille en Melanchthon.

En 1509, à l'âge de douze ans, après un an seulement d'étude des langues anciennes au collège de Pforzheim, Melanchthon fut prêt à entrer à l'Université de Heidelberg, où il logea chez le théologien Pallas Spangel. Le jeune Melanchthon acheva là aussi sans difficulté le cycle des études prescrites et obtint, en 1511, le *Baccalaureus artium in via antiqua* [baccalauréat ès lettres classiques]. La même année, sa quinzième, vit paraître ses premières œuvres, des poèmes réunis en un volume par l'éditeur humaniste Jakob Wimpfeling (1450-1528). Tout en poursuivant ses études, il remplit les fonctions de précepteur auprès des deux fils d'un comte de Löwenstein. Enfin, à l'automne de 1512, il passa à Tübingen, où, bien que partisan déclaré du « nominalisme », il continua les études prescrites dans les deux systèmes de philosophie scolastique. En 1514, il fut reçu maître ès arts de l'Université

de l'Université Tübingen. Mais ce sont les relations et les amitiés nouées à Tübingen avec d'autres étudiants, tous passionnés par les humanités et les autres sciences nouvelles qui prenaient alors leur essor, qui exercèrent la plus grande influence sur son développement. Il convient de mentionner ici ses amis Johannes Ecolampadius (Ecolampade), qui deviendra l'un des animateurs de la Réforme en Suisse, et Ambrosius Blarer, qui devait rendre de signalés services à la Réforme dans le Wurtemberg. Ensemble, ils lisaient les auteurs grecs, étudiaient les dernières découvertes de l'astronomie et de l'astrologie, ou discutaient de la *Dialectique* de Rudolf Agricola, parue en 1515, qui marqua une étape majeure dans le triomphe de la logique scolastique. Dans un climat intellectuel aussi stimulant, Melanchthon ne tarda pas à donner de nouvelles publications : Reuchlin le chargea de rédiger avec l'un de ses condisciples la préface des *Clarorum virorum epistolae* [Lettres des hommes illustres] (1514), où l'humaniste se défend contre les attaques des « obscurantistes » ; Melanchthon fit paraître ensuite le premier de ses grands ouvrages philologiques, une édition des œuvres de Térence (1516) avec une introduction où il retrace l'histoire de la comédie. Vers la fin de 1517, à l'occasion d'une cérémonie universitaire à Tübingen, il prononça un discours sur les disciplines enseignées à l'université, dans lequel il proposait d'ajouter l'histoire et la poésie aux sept arts libéraux du *trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique) et du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, musique, astronomie), dont l'étude à la faculté des arts était censée préparer les élèves aux trois facultés supérieures, qui étaient celles de médecine, de droit et de théologie.

La rencontre de Martin Luther

Toutes ces activités devaient nécessairement signaler le jeune Melanchthon à l'attention du monde intellectuel. Par une conséquence logique de cette notoriété, Melanchthon fut nommé à la chaire de grec créée à l'Université de Wittenberg par l'Électeur de Saxe, Frédéric le Sage, qui avait réformé cette université dans l'esprit de l'humanisme. Dans sa leçon inaugurale, prononcée à Wittenberg le 28 août 1518, il traita à nouveau de « La réforme des études proposées à la jeunesse ». Sa principale préoccupation dans ce domaine était de revenir *ad fontes* (aux sources) comme le préconisaient les humanistes ; et il pensait que l'étude des langues anciennes était pour cela la meilleure méthode. En bon humaniste, il préconisait avec force l'étude des langues classiques sous leur forme ancienne afin de détrôner le latin médiéval corrompu, en usage à son époque. Mais il soulignait en même temps l'importance de l'histoire, des sciences naturelles et des mathématiques.

L'offre d'une chaire à Wittenberg fut l'événement qui fixa définitivement le cours de la vie de Melanchthon. C'est là, dans le berceau du nouveau mouvement de réforme religieuse, qu'il entra en contact avec ce mouvement et avec sa figure de proue, Martin Luther, moine de l'ordre des Augustins et professeur de science biblique, que ses *Thèses sur les indulgences*, publiées à la fin de 1517, avaient rendu célèbre dans toute l'Allemagne (et qui d'ailleurs n'était pas au nombre de ceux qui avaient soutenu la candidature de Melanchthon à la nouvelle chaire). Cependant,

les deux hommes se trouvèrent bientôt unis par les liens d'une solide amitié et d'une étroite collaboration, quoiqu'il y eût entre eux d'autres différences que celle de l'âge : intransigeant, parfois grossier, toujours prêt à en découdre et tourmenté par des problèmes existentiels personnels, Luther contrastait nettement avec le très cérébral Melanchthon, universitaire dont toute la vie était vouée à l'étude et qui, dans presque toutes les circonstances, recherchait le compromis avec ses adversaires.

En plus de ses activités personnelles, Melanchthon suivait les conférences de Luther à la faculté de philosophie ; il s'inscrivit au cours ordinaire de théologie et obtint un baccalauréat d'études bibliques l'habilitant à donner lui-même des conférences sur la Bible. Luther fut prompt lui aussi à reconnaître la compétence théologique de son nouvel ami. Cette étroite collaboration avec Luther obligea toutefois Melanchthon à des choix douloureux : son grand-oncle Reuchlin, qui n'aimait pas le voir au centre de la querelle avec Rome, essaya d'obtenir sa mutation à Ingolstadt, ce que Melanchthon ne pouvait accepter. Sa rupture avec son illustre parent fut ainsi consommée.

La symbiose qui, par les personnes de Luther et de Melanchthon, s'opéra entre le nouveau mouvement de réforme et l'humanisme devait avoir beaucoup d'importance pour les deux hommes. Melanchthon fut particulièrement utile à Luther par sa connaissance des langues anciennes, des langues de la Bible : sans son aide, les traductions par Luther du Nouveau, puis de l'Ancien Testament (1522 et 1534), ces monuments insignes de l'histoire de la langue allemande, n'auraient probablement pas vu le jour, du moins sous la forme que nous leur connaissons ; inversement, avec l'aide de Luther, Melanchthon réussit à pénétrer les arcanes les plus profonds de la théologie et à mettre ses connaissances fraîchement acquises au service de la Réforme. Sans y prendre garde, il était donc devenu, malgré son jeune âge, l'une des figures les plus importantes du nouveau mouvement et le principal compagnon d'armes de Luther. Il occupa cette place pendant près de trente ans, jusqu'à la mort de Luther en 1546, et il fut alors reconnu comme le successeur naturel du grand réformateur. Bien qu'il n'ait jamais égalé l'extraordinaire charisme de Luther comme chef du nouveau mouvement, il parvint à conduire la nouvelle Église — dont l'organisation et les institutions se développaient rapidement, et qui se séparait progressivement de Rome — à travers les écueils d'une période de plus en plus difficile, contribuant ainsi à en assurer la permanence.

Mais, outre ses connaissances philosophiques et théologiques, Melanchthon possédait un autre genre de compétence, qui fut peut-être la raison la plus importante du rôle considérable qu'il joua dans le nouveau mouvement, à savoir un talent pédagogique, au sens le plus large, dont nous nous proposons d'examiner ici trois aspects particuliers (voir aussi Hofmann, 1963).

Le premier point est que toute entreprise pédagogique doit se fonder sur une conception anthropologique sous-jacente, qui donne son sens véritable au travail de l'éducateur. Melanchthon était tout à fait conscient de cette nécessité essentielle d'une base anthropologique pour la pédagogie ; il pensait qu'aucune éducation n'était possible si l'on ne se représentait pas clairement d'où vient l'homme, pourquoi il existe et où il va.

En second lieu, nous voyons en Melanchthon le fondateur du système d'enseignement protestant. Ce savant marqué du sceau de l'humanisme croyait à l'idéal d'un homme bénéficiaire d'une éducation universelle et encyclopédique aspirant à acquérir, dans la mesure du possible, la totalité du savoir disponible à son époque. Pour rendre cet idéal accessible à la génération montante, il conçut un grand nombre de cours préparatoires dans des disciplines extrêmement diverses et s'efforça d'édifier le système scientifique de son temps sur une base philosophique et théologique nouvelle.

En troisième et dernier lieu, nous ferons état des idées et des propositions que Melanchthon avait avancées pour la réorganisation des écoles et de tout le système d'enseignement de son temps, et en particulier celle de l'enseignement supérieur.

Melanchthon, humaniste et éducateur

Sous l'influence de son entourage et de sa formation humanistes, Melanchthon était profondément attaché à une sorte d'optimisme anthropologique fondé sur la conviction que l'homme, pour peu qu'il soit correctement instruit et formé aux vertus chrétiennes, est intrinsèquement capable d'améliorer l'état du monde. Comme tous les humanistes, il eut d'abord la plus grande confiance dans la science (*eruditio*), à laquelle il prêtait une efficacité presque automatique. Suivant cette théorie, il suffit de transmettre à une personne les connaissances accumulées par l'humanité pour améliorer son attitude et par conséquent, en dernière analyse, pour améliorer aussi l'état du monde et la situation de l'humanité en général ; et l'être humain est certainement capable d'atteindre ce but si seulement il en a le désir.

La nouvelle croyance introduite par la Réforme était toutefois diamétralement opposée, pour des raisons religieuses et théologiques, à cette confiance de l'humanisme dans la perfectibilité de l'homme. Si l'homme doit s'en remettre entièrement et exclusivement à la miséricorde divine, s'il doit en faire l'unique fondement de sa foi, il s'ensuit qu'il n'est pas intrinsèquement capable de bonté. D'un point de vue purement théologique, cela signifie simplement, pour l'essentiel, que l'homme est incapable de déterminer par lui-même ses rapports avec Dieu ; mais l'une des principales conséquences de cette thèse théologique est que l'homme n'est pas non plus capable par lui-même de bonté dans ses rapports avec le monde et avec ses semblables.

En 1524 et 1525, dans sa controverse avec Érasme de Rotterdam, le roi sans couronne de l'école humaniste, sur la question voisine du libre-arbitre, Luther opposa à la doctrine humaniste du libre-arbitre sa propre doctrine théologique de la non-liberté de la volonté humaine, poussant très loin la réflexion sur les mystères de la détermination par Dieu de l'homme et du monde afin d'illustrer sa croyance, fondée sur la Bible, selon laquelle la nature humaine est intrinsèquement dépravée et est donc tributaire de la grâce divine. Cette controverse entre Luther et Érasme joua un rôle décisif dans les rapports entre la Réforme et l'humanisme, lequel se méfiait depuis longtemps du pessimisme anthropologique des réformateurs et de leur attitude critique envers l'éducation.

L'indéniable optimisme anthropologique d'inspiration humaniste, que

Melanchthon professait avant son arrivée à Wittenberg, fut pour ainsi dire mis en déroute par la théologie pendant les premières années de ses relations avec Luther. Le point culminant de cette évolution, qui rapprocha progressivement Melanchthon de la théologie luthérienne, fut probablement la publication en 1521 des *Loci communes rerum theologicarum seu hypotyposes theologicae* [Principes fondamentaux de théologie ou hypothèses théologiques], où Melanchthon s'avoue incapable de concéder quelque liberté que ce soit aux actions intérieures ou extérieures de l'homme : « Si ad praedestinationem referas humanam voluntatem, nec in externis nec in internis operibus ulla est libertas, sed eveniunt omnia juxta destinationem divinam » [Si l'on rapporte la volonté humaine à la prédestination, il n'y a aucune liberté ni dans les actions extérieures ni dans les actions intérieures, mais toutes choses se font par la volonté divine] (*Loci communes* [1521], 1993, p. 44). Une application stricte de préconceptions théologiques de ce genre aurait rendu absurde tout projet d'éducation ; c'est pourquoi Melanchthon et le mouvement de la Réforme en général ne pouvaient y voir le dernier mot de la théologie sur cette question.

Lorsque, après les éclaircissements et les scissions de la première moitié des années 1520, en particulier dans les relations de la Réforme avec les « vieux croyants » et ceux que Luther appelait les « enthousiastes », les théologiens de Wittenberg durent créer des structures institutionnelles et organisationnelles pour assurer la permanence du nouveau mouvement, il leur fallut aussi modifier leurs théories en matière de théologie et d'éducation. Sur le plan anthropologique, cela voulait dire que l'homme était désormais considéré comme capable d'intervenir utilement dans la conduite des affaires séculières, y compris l'éducation, et qu'on lui en reconnaissait le droit. Il en résulta une conception synthétique qui regardait Dieu comme l'unique source de salut dans toutes les questions relatives à l'au-delà, mais accordait à la volonté humaine une certaine autonomie dans les questions concernant la vie d'ici-bas. La morale et l'éducation pouvaient de la sorte conserver une autonomie relative par rapport à la théologie.

Melanchthon participa ainsi à l'élaboration d'une synthèse exemplaire entre théologie et pédagogie, entre Réforme et humanisme, qui devait avoir des répercussions historiques bien au-delà et en dehors des problèmes du siècle de la Réforme. En contribuant à résoudre ces problèmes, il contribua aussi, on ne peut en douter, à la construction et à la fondation du système de pensée et d'action qui est à la base de la théologie réformée, et qui sera connu plus tard sous le nom de doctrine protestante des deux royaumes, doctrine qui, en matière de foi, fait tout dépendre de l'amour de Dieu pour les hommes, mais qui laisse aux hommes une marge de manœuvre appréciable dans les affaires qui ont trait à la formation de la réalité immanente, parvenant ainsi à concilier, dans une complémentarité caractéristique, le pessimisme et l'optimisme anthropologiques.

Dans notre esquisse biographique sur la jeunesse de Melanchthon, nous avons déjà évoqué ses idées sur les théories scientifiques traditionnelles de l'aristotélisme médiéval. Il pensait que les disciplines universitaires traditionnelles, avec les « sept arts libéraux » et les sciences enseignées dans les facultés supérieures, ne pouvaient ni par leur contenu ni par leurs méthodes embrasser les découvertes révolution-

naires de son époque. Il élargit dans plusieurs directions la catégorisation traditionnelle des sciences en insérant dans son système d'études non seulement l'histoire, la géographie et la poésie, mais encore les nouvelles sciences de la nature. Nous avons également indiqué qu'avant son arrivée à Wittenberg le jeune Melanchthon avait rédigé à l'intention des étudiants des textes d'introduction à différentes sciences. Mais, au début des années 1520, dans cette Université de Wittenberg où il subissait la forte influence de Luther et s'appuyait sur la nouvelle théologie réformée, il courait le risque d'adopter une attitude de rejet de toutes les aspirations de l'homme à la connaissance scientifique ; l'affirmation théologique qui professe que l'homme a besoin d'être sauvé menaçait en effet, en occultant tout le reste, de modifier la place du savoir dans son échelle de valeurs. La controverse avec les « esprits enthousiastes », qui rejetaient tout savoir, lui fit cependant sentir de nouveau l'importance de la connaissance scientifique, même s'il pensait par ailleurs que l'étude ne doit jamais devenir une fin en soi, mais rester toujours la servante de la théologie et de la connaissance de Dieu. Sur la base de ces prémisses, il recommença, après le milieu des années 1520, à élaborer des cours d'introduction à diverses sciences qui, sans présenter les résultats de la recherche les plus radicalement nouveaux, résumaient les connaissances de l'époque dans une perspective encyclopédique remarquable du double point de vue du contenu et de la méthode, afin de transmettre ces connaissances aux jeunes étudiants. C'est ainsi que Melanchthon devint l'auteur de manuels qui firent autorité dans presque toutes les disciplines universitaires de son temps, des « sept arts libéraux classiques » à la psychologie (*Commentarius de anima* [Commentaires sur l'âme], 1540) et à la morale, à laquelle il consacra plusieurs traités (par exemple, *Ethicae doctrinae elementa* [Principes de morale], 1550) dont beaucoup demeurèrent en usage pendant tout le reste du XVI^e et une grande partie du XVII^e siècle, exerçant ainsi une influence durable sur le monde savant. En matière de théologie dogmatique, ses *Loci communes*, déjà mentionnés, qu'il révisa plusieurs fois, constituaient un type de manuel entièrement nouveau, où il passait successivement en revue les *topoi* [sujets] élémentaires de la théologie. Enfin, dans le cadre de la réforme universitaire qu'il avait amorcée, il enrichit la formation des étudiants par des méthodes telles que la *dispute* [discussion, débat] et la déclamation, dans lesquelles il était lui-même passé maître (voir Stupperich, 1960, p. 56).

Le troisième domaine où l'influence de Melanchthon s'est fait sentir bien au-delà de son époque est celui de la politique de l'éducation et des écoles. On a souligné à maintes occasions l'importance exceptionnelle de la Réforme pour l'histoire et l'évolution du système scolaire allemand. E. Spranger et W. Flitner considéraient la Réforme comme la « racine » ou la « source » centrale de ce système. Alors que, nous l'avons vu, le principal souci de Luther dans ce domaine était de créer des écoles élémentaires populaires pour permettre à tous les chrétiens d'accéder à la parole de Dieu contenue dans la Bible et aux éléments de la culture chrétienne, Melanchthon, l'humaniste, s'intéressait particulièrement à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire aux collèges et aux universités. Les deux réformateurs assignèrent aux autorités séculières la charge d'organiser le nouveau système éducatif, ainsi que de protéger la nouvelle Église, charge que ces autorités n'hésitèrent pas à accepter

parce qu'elles y voyaient un moyen supplémentaire d'étendre leur pouvoir en vue d'édifier les premiers États absolutistes (voir Rupp, 1994, p. 36 et suiv.). Sous l'effet de ces arrangements initiaux, l'école allemande demeura jusqu'au ^{xx}^e siècle une *res mixta*, intermédiaire entre une institution ecclésiastique et une institution d'État. Cela signifie que les différentes réglementations qui ont régi l'Église à partir du ^{xv}^e siècle se sont toujours appliquées en même temps aux écoles. Les plans de Melanchthon pour l'organisation des écoles supérieures suscitèrent aussi l'intérêt d'un grand nombre de souverains locaux et de magistrats municipaux, qui espéraient que des établissements d'enseignement supérieur bien ordonnés leur fourniraient des administrateurs compétents ainsi que des prédicateurs dûment formés à la théologie. Le latin resta la principale langue d'enseignement dans ces écoles. Melanchthon voulait aussi que l'enseignement se concentrât sur l'essentiel ; c'est pourquoi il réduisit la « diversité » des contenus en excluant des programmes de nombreux sujets superflus.

Enfin, il convient de mentionner le principe de structuration qu'il introduisit dans ses collèges en divisant les élèves en trois groupes en fonction de leur niveau de connaissances, selon un système qui avait pour but — et qui a eu pour effet — d'accroître l'efficacité de l'enseignement. Les collèges divisés en trois classes, décrits à l'article 18 de son *Instruction des visiteurs* (1538), servirent ainsi de modèles pour les écoles supérieures pendant plusieurs générations. Les hommes qui étaient à la tête de villes et de principautés ne furent pas rares à consulter Melanchthon sur l'organisation de leurs écoles supérieures, et certains d'entre eux conçurent — mais en vain — l'espoir de lui faire quitter Wittenberg pour entrer à leur service (voir Stupperich, 1960, p. 51). Bien qu'il n'ait pas encore été clairement établi que Melanchthon rédigea lui-même les statuts de nombreuses écoles de l'époque, les statuts des écoles de villes comme Nuremberg et Eisleben portent manifestement la marque de son influence (voir Stempel, 1979). Cette influence ne fut pas moins durable sur la réforme des universités allemandes qui, elles aussi, firent toujours le plus grand cas de ses conseils. Il en fut ainsi, par exemple, des Universités de Tübingen, de Francfort-sur-l'Oder, de Leipzig et de Heidelberg.

Une personnalité influente du ^{xvi}^e siècle

Lorsqu'il mourut à Wittenberg le 19 avril 1560, Melanchthon, qui vers la fin de sa vie se disait persécuté par la *rabies theologorum* [la fureur des théologiens] à cause de la querelle qui faisait rage dans le protestantisme sur l'interprétation de la théologie de Luther, pouvait avoir le sentiment d'avoir mené une vie bien remplie. Le rôle historique de son œuvre a tenu en partie à l'habileté avec laquelle il sut s'entourer d'amis et de disciples capables de poursuivre cette œuvre après sa mort dans le même esprit que lui. À cet égard, outre sa féconde activité de professeur à l'Université de Wittenberg et sa vaste correspondance avec la plupart des personnalités marquantes de son temps, c'est sans doute sa *schola domestica* qui joua le rôle le plus important : dans cette école installée chez lui, des étudiants choisis, souvent originaires d'autres pays que les États allemands, vivaient et travaillaient parmi les

membres de sa propre famille. Fréquemment, en vertu d'arrangements conclus par Melanchthon en réponse à des demandes reçues de l'extérieur, ses élèves quittaient Wittenberg pour se rendre dans toutes les régions d'Allemagne, et parfois même hors des frontières du Saint-Empire, comme prédicateurs, visiteurs, directeurs d'école, administrateurs de haut rang, maîtres de conférences dans les universités, etc., continuant à œuvrer dans son esprit et à porter au loin la renommée de leur maître, Précepteur de la Germanie. Nous pouvons certainement, sans crainte d'exagération, souscrire à la remarque de Robert Stupperich (1981, p. 324) sur l'importance historique de Melanchthon : « Il fut, dit-il, l'une des personnalités les plus influentes du XVI^e siècle. »

Note

1. Pour un portrait d'Érasme pédagogue, voir « Penseurs de l'éducation-1 », *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. XXIII, n° 85-86, 1993, p. 337-356.

Œuvres de Philipp Melanchthon

Philipp Melanchthonis opera quae supersunt omnia. Edidit Carolus Gottlieb Bretschneider 28 voluminibus. Halis, Saxonum, 1834-1860 [Œuvres de Philipp Melanchthon qui ont résisté au passage du temps, publiées en 28 volumes par Carolus Gottlieb Bretschneider, à Halle (Saxe), 1834-1860]. (Réimpression, New York et Francfort-sur-le-Main, 1963.)

Philipp Melanchthon : Werke in Auswahl [Œuvres choisies]. Sous la direction de Robert Stupperich. 9 vol., Gütersloh, 1951-1975.

Philipp Melanchthon : Loci communes rerum theologicarum seu hypotyposes theologicae [Principes fondamentaux de théologie ou hypothèses théologiques]. 1521. En latin et en allemand. Traduit et commenté par Horst Georg Pöhlmann. Gütersloh, Office de l'Église luthérienne, Église évangélique luthérienne unie d'Allemagne, 1993.

Scheible, H. (dir. publ.). *Melanchthons Briefwechsel* [Correspondance de Melanchthon]. Stuttgart, 1977.

Ouvrages sur Philipp Melanchthon

Bornkamm, H. 1966. « Philipp Melanchthon ». Dans : Bornkamm, H. (dir. publ.). *Das Jahrhundert der Reformation. Gestalten und Kräfte* [Le siècle de la Réforme : figures et forces]. Göttingen.

Elliger, W. (dir. publ.). 1961. *Philipp Melanchthon. Forschungsbeiträge zur vierhundersten Wiederkehr seines Todestages dargeboten in Wittenberg 1960* [Philipp Melanchthon : mélanges pour le quatre centième anniversaire de sa mort, présentés à Wittenberg en 1960]. Göttingen.

Hofmann, F. 1963. « Philipp Melanchthon und die zentralen Bildungsprobleme des Reformationsjahrhunderts » [Philipp Melanchthon et les grands problèmes pédagogiques du siècle de la Réforme]. Dans : *Philipp Melanchthon. Humanist, Reformator, Praeceptor Germaniae* [Philipp Melanchthon : humaniste, réformateur, Précepteur de la Germanie]. Berlin, p. 83-109.

- . (dir. publ.). 1986. *Pädagogik und Reformation. Von Luther bis Paracelsus. Zeitenössische Schriften und Dokumente. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von Franz Hofmann* [Enseignement et Réforme : de Luther à Paracelse. Écrits et documents contemporains. Choisis, présentés et commentés par Franz Hofmann]. Berlin.
- Reble, A. 1981. *Geschichte der Pädagogik* [Histoire de la pédagogie]. Francfort-sur-le-Main, Berlin, Vienne.
- Rupp, H. F. 1994. *Religion-Bildung-Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung* [Religion, éducation, école : contribution à l'histoire et à la théorie d'une relation complexe]. Weinheim. (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion.)
- Scheible, H. 1993. « Philipp Melanchthon ». Dans : *Gestalten der Kirchengeschichte. Band 6. Die Reformationszeit II* [Figures de l'histoire de l'Église. Vol. 6 : l'âge de la Réforme II]. Stuttgart, Berlin, Cologne, p. 75-101.
- Schmidt, G. R. (dir. publ.). 1989. *Philipp Melanchthon. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus* [Philipp Melanchthon : foi et éducation. Textes sur l'humanisme chrétien]. Stuttgart.
- . 1989. « Philippus Melanchthon ». (1497-1560). Dans : Schröer, H. ; Zillesen, D. (dir. publ.). *Klassiker der Religionspädagogik* [Classiques de l'enseignement religieux]. Francfort-sur-le-Main, p. 23-34.
- Sperl, A. 1959. *Melanchthon zwischen Humanismus und Reformation* [Melanchthon entre humanisme et Réforme]. Munich.
- Stempel, H.-A. 1979. *Melanchthons pädagogisches Wirken* [L'œuvre pédagogique de Melanchthon]. Bielefeld.
- Stupperich, R. 1960. *Melanchthon*. Berlin.
- . 1981. « Philipp Melanchthon (1497-1560) ». Dans : Fries, H. ; Kretschmar, G. (dir. publ.). *Klassiker der Theologie. I. Band* [Classiques de la théologie, vol. I]. Munich, p. 314-328

Bulletins d'abonnement à **PERSPECTIVES**

Pour vous abonner à l'édition anglaise, arabe, espagnole ou française de *Perspectives*, il vous suffit de remplir la formule ci-dessous et de l'envoyer par la poste, accompagnée d'un chèque ou d'un mandat dans votre monnaie nationale, à l'agent de vente pour votre pays dont l'adresse figure dans la liste donnée en fin de numéro. (Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente.)

Vous pouvez également envoyer le bon de commande au Service des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique, en y joignant la somme correspondante sous forme de bons internationaux de livres UNESCO, de mandat-poste international ou de chèque libellé en une monnaie convertible quelconque.

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique).

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

Tarifs annuels d'abonnement

- ☐ Édition anglaise
- ☐ Édition arabe
- ☐ Édition espagnole
- ☐ Édition française

- ☐ Institutions : 150 francs français
 - ☐ Institutions bénéficiant de rabais (agents, bibliothèques, ONU, etc.) : 112,50 francs français
 - ☐ Particuliers : 112,50 francs français
 - ☐ Institutions de pays en développement : 90 francs français
 - ☐ Particuliers de pays en développement : 90 francs français
- Ci-joint la somme de _____

(Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom _____

Adresse _____

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

Signature

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique).

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

Tarifs annuels d'abonnement

- ☐ Édition anglaise
- ☐ Édition arabe
- ☐ Édition espagnole
- ☐ Édition française

- ☐ Institutions : 150 francs français
 - ☐ Institutions bénéficiant de rabais (agents, bibliothèques, ONU, etc.) : 112,50 francs français
 - ☐ Particuliers : 112,50 francs français
 - ☐ Institutions de pays en développement : 90 francs français
 - ☐ Particuliers de pays en développement : 90 francs français
- Ci-joint la somme de _____

(Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom _____

Adresse _____

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

Signature

5^e Conférence
Internationale
sur l'Éducation
des Adultes



apprendre à l'âge adulte: une clé pour le 21^e siècle

Hambourg, Allemagne
17-18 juillet 1997

Une conférence de l'UNESCO, en coopération
avec plusieurs partenaires internationaux, sur
l'éducation et la formation des adultes, instrument
d'un développement durable et d'une démocratie
active.

Pour de plus amples renseignements veuillez contacter:

Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. CONFINTEA '97, Feldbrunnenstr. 58, 20148 Hamburg, Allemagne
Téléphone: (+49 40) 44 80 41-0, Télécopie: (+49 40) 410 77 23, Courrier électronique: nie@unesco.org
Homepage CONFINTEA: <http://www.education.unesco.org/educnews/confintea>

Agents de vente des publications de l'UNESCO

AFRIQUE DU SUD : Van Schaik Bookstore (Pty) Ltd, P.O. Box 2355, BELLVILLE 7530.

ALBANIE : « Ndermarrja e perhapjes se librit », TIRANA.

ALGÉRIE : Entreprise nationale du livre (ENAL), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.

ALLEMAGNE : UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 BONN 1, tél. : (0228) 21 29 40, fax : (0228) 21 74 92 ; S. Karger GmbH, Abt. Buchlandlung, Lörracher Strasse 16 A, D-W 7800 FREIBURG, tél. : (0761) 45 20 70, fax : (0761) 452 07 14 ; LKG mbH, Abt. Internationaler Fachbuchersand, Prager Strasse 16, D-O 7010 Leipzig. *Pour les cartes scientifiques* : Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 STUTTGART, tél. : (0711) 788 93 40, fax : (0711) 788 93 54. *Pour « Le Courrier de l'UNESCO »* : Deutscher UNESCO-Vertrieb, Basaltstrasse 57, D-W 5300 BONN 3.

ANGOLA : Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.

ANTIGUA-ET-BARBUDA : National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, ST JOHNS, Antigua.

ANTILLES NÉERLANDAISES : Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 3001, Willemstad, CURAÇAO.

ARGENTINE : Librería « El Correo de la UNESCO », EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES, tél. : 40 05 12, 40 85 94, fax : (541)956 1985.

AUSTRALIE : Educational Supplies Pty Ltd, P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W., fax : (612) 905 52 09 ; Hunter Publications, 58A Gipps Street, COLLINGWOOD, Victoria 3066, tél. : (3) 417 53 61, fax : (613) 419 71 54 ; Gray International Booksellers, 3/12 Sir Thomas Mitchell Road, BONDI BEACH, New South Wales 2026, tél./fax : (61-2) 30 41 16. *Cartes et atlas scientifiques seulement* : Australian Mineral Foundation Inc., 63 Conyngham Street, GLENSIDE, South Australia 5065, tél. : (618) 379 04 44, fax : (618) 379 46 34.

AUTRICHE : Gerold & Co., Graben 31, A-1011 VIENNE, tél. : 55 35 01 40, fax : 512 47 31 29.

BAHREÏN : United Schools International, P.O. Box 726, BAHRAIN, tél. : (973) 23 25 76, fax : (973) 27 22 52.

BANGLADESH : Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Tejgaon, Farmgate, DHAKA 1215, tél. : 32 97 05, fax : (880-2) 81 61 69.

BARBADE : University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN, tél. : 424 54 76, fax : (809) 425 13 27.

BELGIQUE : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 BRUXELLES, tél. : 538 51 69, 538 43 08, fax : 538 08 41.

BÉNIN : Librairie Notre-Dame, B.P. 307, COTONOU.

BOLIVIE : Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, LA PAZ, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, COCHABAMBA, tél. : 285 17 79, fax : (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

BOTSWANA : Botswana Book Centre, P.O. Box 91, GABORONE.

BRÉSIL : Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 RIO DE JANEIRO (RJ), tél. : (21) 551 52 45, fax : (5521) 551 78 01 ; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 SÃO PAULO (SP), tél. : 257 21 44/876 28 22, fax : (55-11) 257 21 44/876 69 88.

BULGARIE : Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, SOFIA.

BURKINA FASO : SOCIFA, 01 B.P. 1177, OUAGADOUGOU.

CAMEROUN : Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, YAOUNDÉ ; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDÉ.

CANADA : Édition Renouf Ltée, 1294, rue Algoma, OTTAWA, Ont. K1B 3W8, tél. : (613) 741-4333, fax : (613) 741-5439. *Librairies* : 71 1/2 Sparks Street, OTTAWA, et 12 Adelaide Street West, TORONTO, Bureau de ventes : C.P. 291 MONTREAL, P.Q. H9H 4K0, tél./fax : (514) 624-5314.

CAP-VERT : Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, PRAIA.

CHILI : Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, SANTIAGO, fax : (562) 209 94 55, 204 90 58.

CHINE : China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gongti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, BEIJING, 100704, tél. : (01) 506 6688, fax : (861) 506 3101.

CHYPRE : « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.

COLOMBIE : ICYT – Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, BOGOTÁ, tél. : 226 94

80, fax: (571) 226 92 93; **Infoenlace Ltda.**, Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, BOGOTÁ, D.C., tél.: (57-1) 285 27 98, fax: (57-1) 310 75 85

COMORES : Librairie Masiwa, 4, rue Ahmed-Djoumoi, B.P. 124, MORONI.

CONGO : Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, B.P. 493, BRAZZAVILLE ; Librairie Raoul, B.P. 160, BRAZZAVILLE .

CORÉE, RÉPUBLIQUE DE : Korean National Commission for UNESCO, P.O. Box Central 64, SÉOUL, tél.: 776 39 50/47 54, fax: (822) 568 74 54 ; librairie : Sung Won Building, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 SÉOUL.

COSTA RICA : Distribuciones dei LTDA., Apartado postal, 447-2070 Sabanilla, SAN JOSÉ, tél.: 25 37 13, fax: (50-6) 253 15 41.

CÔTE D'IVOIRE : Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, ABIDJAN 01 ; Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA), B.P. 541, ABIDJAN 04 Plateau ; Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF), 1, rue du Docteur Marchand, ABIDJAN Plateau 08 (adresse postale : B.P. 177 Abidjan 08), tél.: (255) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (255) 44 98 58.

CROATIE : Mladost, Ilica 30/11, ZAGREB.

CUBA : Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.

DANEMARK : Munksgaard Book and Subscription Service, P.O. Box 2148, DK-1016, KØBENHAVN K, tél.: 33 12 85 70, fax: 33 12 93 87.

ÉGYPTE : UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, CAIRO, fax: (202) 392 25 66 ; Al-Ahram Distribution Agency, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, CAIRO, tél.: 578 60 69, fax: (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et Al-Ahram Bookshops : Opera Square, LE CAIRE, Al-Bustan Center, Bab El-Look, LE CAIRE.

EL SALVADOR : Clásicos Roxsil, 4a. Av. Sur 2-3, SANTA TECLA, tél.: (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax: (50-3) 228 12 12.

ÉMIRATS ARABES UNIS : Al Mutanabbi Bookshop, P.O. Box 71946, ABU DHABI, tél.: 32 59 20, 34 03 19, fax: (9712) 31 77 06 ; Al Batra Bookshop, P.O. Box 21235, SHARJAH, tél.: (971-6) 54 72 25.

ÉQUATEUR : Librería FLASCO - Sede Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), QUITO, tél.: 542 714/231 806, fax: (593-2) 566 139.

ESPAGNE : Mundi-Prensa Libros S.A., Apartado 1223, Castelló 37, 28001 MADRID, tél.: (91) 431 33 99, fax: (341) 575 39 98, Ediciones Liber, Apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya), tél.: (34-4) 683 06 94 ; Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 BARCELONA, tél.: (93) 412 10 14, fax: (343) 412

18 54 ; Librería de la Generalitat de Catalunya, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 GIRONA ; Librería de la Generalitat de Catalunya, Rambla d'Arago, 43, 25003 LERIDA, tél.: (34-73) 28 19 30, fax: (34-73) 26 10 55 ; Librería Internacional AEDOS : Consejo de Ciento 391, 08009 BARCELONA, tél.: (93) 488 34 92 ; Amigos de la UNESCO — Pais Vasco, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 BILBAO, tél.: (344) 427 51 59/69, fax: (344) 427 51 49.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, LANHAM, MD 20706-4391, tél. toll-free : 1-800-274-4888, fax: (301) 459-0056 ; Librairie des Nations Unies, NEW YORK, NY 10017, tél.: (212) 963 76 80, fax: (212) 963 49 70.

ÉTHIOPIE : Ethiopian National Agency for UNESCO, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.

FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, SF-00101 HELSINKI 10, tél.: (358) 01 21 41, fax: (358) 01 21 44 41 ; Suomalainen Kirjakauppa Oy, Koivuvaarankuja 2, SF-01640 VANTAA 64, tél.: (358) 08 52 751, fax: (358) 085-27888.

FRANCE : Grandes librairies universitaires et Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, tél.: 01 45 68 22 22.

Commandes par correspondance : Éditions UNESCO, Division de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, téléfax: 01 42 73 30 07, télex: 204461 Paris. *Pour les périodiques* : Service des abonnements, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS Cedex 15, tél.: 01 45 68 45 64/65/66, téléfax: 01 42 73 30 07, télex: 204461 Paris. *Pour les cartes scientifiques* : CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 PARIS, tél.: (33) 01 47 07 22 84, fax: (33) 01 43 36 76 55.

GHANA : Presbyterian Bookshop Depot Ltd, P.O. Box 195, ACCRA ; Ghana Book Suppliers Ltd, P.O. Box 7869, ACCRA ; The University Bookshop of Ghana, ACCRA ; The University Bookshop of Cape Coast ; The University Bookshop of Legon, P.O. Box 1, LEGON.

GRÈCE : Eleftheroudakis, Nikkis Street 4, ATHÈNES, tél.: (01) 3222-255, fax: (01) 323 98 21 ; Librairie H. Kauffmann, 28, rue du Stade, ATHÈNES, tél.: (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45 ; Commission nationale hellénique pour l'UNESCO, 3 rue Akadimias, ATHÈNES ; John Mihalopoulos & Son S.A., 75 Hermou Street, P.O. Box 73, THESSALONIQUE, tél.: (031) 27 96 95 et (031) 26 37 86, fax: (031) 26 85 62.

GUATEMALA : Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO, 3.a avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, GUATEMALA.

GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B.P. 964, CONAKRY.

GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, BISSAU.

HAÏTI : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, PORT-AU-PRINCE.

HONDURAS : Librería Navarro, 2.a avenida n.º 201, Comayagüela, TEGUCIGALPA; **Librería Guaymuras**, Avenida Cervantes, TEGUCIGALPA, tél. : 22 41 40, fax : (504) 38 45 78.

HONG KONG : Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON, tél. : 366 80 01, 367 87 89, fax : (852) 739 49 75.

HONGRIE : Librorade KFT, Pesti UT. 237, BUDAPEST.

INDE : UNESCO Regional Office, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, NEW DELHI 110057, tél. : (91-11) 6773 10, 6763 08, fax : (91-11) 68733 51; **Oxford Book & Stationery Co.**, Scindia House, NEW DELHI 110001, tél. : (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax : (91-11) 332 26 39; **UBS Publishers Distributors Ltd**, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, NEW DELHI 110002, fax : (91-11) 327 65 93; **The Bookpoint (India) Limited**, 3-6-272, Himayatnagar, HYDERABAD 500 029, AP, tél. : 23 21 38, fax : (91-40) 2403 93, et **The Bookpoint (India) Limited**, Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400 038, Maharashtra, tél. : 261 19 72.

INDONÉSIE : PT Bhratara Niaga Media, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, JAKARTA 13340, tél./fax : (6221) 81 91 858; **Indira P.T.**, P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT, tél./fax : (6221) 629 77 42.

IRAN, RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE D' : Iranian National Commission for UNESCO, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, TÉHÉRAN 13158, tél. : (9821) 640 83 55, fax : (9821) 646 83 67.

IRLANDE : TDC Publishers, 28 Hardwicke Street, DUBLIN 1, tél. : 74 48 35, 72 62 21, fax : 74 84 16; **Educational Company of Ireland Ltd**, P.O. Box 43A, Walkinstown, DUBLIN 12.

ISLANDE : Bokabud, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 REYKJAVIK, tél. : (354-1) 242 42, fax : (354-1) 62 35 23.

ISRAËL : Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, Bnei Brak 51114, tél. : (9723) 579 45 79, fax : (9723) 579 45 67; **R.O.Y. International**, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, TEL AVIV 69710 (adresse postale : P.O. Box 13056, TEL AVIV 61130), tél. : (9723) 49 78 02, fax : (9723) 49 78 12 ;

TERRITOIRES ET PAYS VOISINS : INDEX Information Services, P.O.B. 19502, JÉRUSALEM, tél. : (972-2) 27 12 19, fax : (972-2) 27 16 34.

ITALIE : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 FLORENCE, tél. : (055) 64 54 15, fax : (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 MILAN ; **FAO Bookshop**, via delle Terme di Caracalla, 00100 ROME, tél. : 57 97 46 08, fax : 578 26 10; **ILO Bookshop**, Corso Unità d'Italia 125, 10127 TURIN, tél. : (011) 69 361, fax : (011) 63 88 42.

JAMAÏQUE : University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON 7, tél. : (809) 927

16 60-9, ext. 2269 et 2325, fax : (809) 997 40 32.

JAPON : Eastern Book Service Inc., 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, TOKYO 113, tél. : (03) 3818-0861, fax : (03) 3818-0864.

JORDANIE : Jordan Distribution Agency, P.O. Box 375, AMMAN, tél. : 63 01 91, fax : (9626) 63 51 52; **Jordan Book Centre Co. Ltd**, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, AMMAN, tél. : 67 68 82, 60 68 82, fax : (9626) 60 20 16.

KENYA : Africa Book Services Ltd, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, NAIROBI; **Inter-Africa Book Distributors Ltd**, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, NAIROBI.

KOWEÏT : The Kuwait Bookshop Co. Ltd, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, KUWEÏT, tél. : (965) 242 42 66, 242 46 87, fax : (965) 242 05 58.

LESOTHO : Mazenod Book Centre, P.O. Box 39, Mazenod 160.

LIBAN : Librairies Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.

LIBÉRIA : National Bookstore, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, MONROVIA; **Cole & Yancy Bookshops Ltd**, P.O. Box 286, MONROVIA.

LUXEMBOURG : Librairies Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG. *Périodiques* : **Messageries Paul Kraus**, B.P. 1022, LUXEMBOURG.

MADAGASCAR : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B.P.331, ANTANANARIVO.

MALAISIE : University of Malaya Co-operative Bookshop, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 KUALA LUMPUR, fax : (603) 755 44 24; **Mawaddah Enterprise Sdr. Brd.**, 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, SEREMBAN 7000, N. Sembilan, tél. : (606) 71 10 62, fax : (606) 73 30 62.

MALAWI : Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, BLANTYRE 3.

MALDIVES : Asrafee Bookshop, 1/49 Orchid Magu, MALÉ.

MALI : Libairie Nouvelle S.A., avenue Mobido Keita, B.P. 28, BAMAKO.

MALTE : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, VALLETTA.

MAROC : Libairie «Aux Belles Images», 281, avenue Mohammed-V, RABAT; **SOCHEPRESS**, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, CASABLANCA 05, fax : (212) 224 95 57.

MAURICE : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.

MAURITANIE : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B.P. 55, NOUAKCHOTT.

MEXIQUE : Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, MÉXICO D.F., tél. : 574 75 79, fax : (525) 264 09 19; **Librería Secur**, Av.

Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM,
86090 Villahermosa, TABASCO, tél. : (5293) 12 39
66, fax : (5293) 12 74 80/13 47 65.

MONACO : *Périodiques* : Commission
nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques,
4, rue des Iris, MC-98000 MONTE CARLO.

MOZAMBIQUE : Instituto Nacional do Livro e
do Disco (INLD), Av. 24 de Julho, n.º 1927, r/c,
et n.º 1921, 1.º andar, MAPUTO.

MYANMAR : Trade Corporation No. (9),
550-552 Merchant Street, RANGOON.

NÉPAL : Sajha Prakashan, Pulchowk,
KATHMANDU.

NICARAGUA : Casa del Libro, Librería
Universitaria — UCA, Apartado 69, MANAGUA,
tél./fax : (505-2) 78 53 75.

NIGER : M. Issoufou Daouda, Établissements
Daouda, B.P. 11380 NIAMEY.

NIGÉRIA : UNESCO Sub-Regional Office, 9
Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson
Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, LAGOS, tél. : 68
30 87, 68 40 37, fax : (234-1) 269 37 58;
Obafemi Awolowo University, ILE IFE; The
University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286,
IBADAN; The University Bookshop of Nsukka;
The University Bookshop of Lagos; The
Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.

NORVÈGE : Akademika A/S,
Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern
0314, OSLO 3, tél. : 22 85 30 00, fax : 22 85 30
53; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125,
Etterstad, 06002 OSLO, tél. : 225 73 300, fax :
226 81 901.

NOUVELLE-ZÉLANDE : GP Legislation
Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418,
Thorndon, WELLINGTON, tél. : 496 56 55, fax :
(644) 496 56 98. *Librairies* : Housing
Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box
5513 Wellesley Street, AUCKLAND, tél. : (09) 309
53 61, fax : (649) 307 21 37; 147 Hereford Street,
Private Bag, CHRISTCHURCH, tél. : (03) 79 71 42,
fax : (643) 77 25 29; Cargill House, 123 Princes
Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN, tél. : (03) 477
82 94, fax : (643) 477 78 69; 33 King Street, P.O.
Box 857, HAMILTON, tél. : (07) 846 06 06, fax :
(647) 846 65 66; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box
138, PALMERSTON NORTH.

UGANDA : Uganda Bookshop, P.O. Box
7145, KAMPALA.

PAKISTAN : Mirza Book Agency, 65 Shahrah
Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 54000,
tél. : 66839, telex : 4886 ubplk; UNESCO
Publications Centre, Regional Office for Book
Development in Asia and the Pacific, P.O. Box
2034A, ISLAMABAD, tél. : 82 20 71/9, fax : (9251)
21 39 59, 82 27 96.

PAYS-BAS : Roodvelt Import b.v.,
Brouwersgracht 288, 1013 HG AMSTERDAM,
tél. : (020) 622 80 35, fax : (020) 625 54 93; INOR
Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus
202, 7480 AE HAAKSBERGEN, tél. : (315) 42 74 00
04, fax : (315) 42 72 92 96.

Périodiques : Faxon-Europe, Postbus 197, 1000
AD AMSTERDAM; Kooyker Booksellers, P.O. Box
24, 2300 AA LEIDEN, tél. : (071) 16 05 60, fax :
(071) 14 44 39.

PHILIPPINES : International Book Center
(Philippines), Suite 1703, Cityland 10,
Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V.
Dela Costa Ext., Makati, METRO MANILA, tél. :
817 96 76, fax : (632) 817 17 41.

POLOGNE : ORPAN-Import, Palac Kultury,
00-901 VARSOVIE ; Ars Polona-Ruch,
Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 VARSOVIE.

PORTUGAL : Dias & Andrade Ltda, Livraria
Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 LISBONNE,
tél. : 347 49 82/5, fax : (351) 347 02 64 (*adresse
postale* : Apartado 2681, 1117 LISBONNE Codex).

QATAR : UNESCO Regional Office in the Arab
States of the Gulf, P.O. Box 3945, DOHA, tél. : 86
77 07/08, fax : (974) 86 76 44.

RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE : Librairie
Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P.
704, DAMAS.

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE : SNTL, Spalena 51,
113-02 PRAHA 1; Artia Pegas Press Ltd, Palac
Metro, Narodni trida 25, 110-00 PRAGUE 1;
INTES-PRAHA, Slavy Hornika 1021, 15006
PRAGUE 5, tél. : (422) 522 449, fax : (422) 522
449, 522 443.

RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE : Dar es
Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES
SALAAM.

ROUMANIE : ARTEMIX-Export-Import, Piata
Scientiei, n.º 1, P.O. Box 33-16, 70005
BUCAREST.

ROYAUME-UNI : HMSO Publications Centre,
P.O. Box 276, LONDRES SW8 5DT, fax : 0171-
873 2000; *commandes par téléphone* : 0171-
873 9090; *informations* : 0171-873 0011.
Librairies HMSO : 49 High Holborn, LONDRES
WC1V 6HB, tél. : 0171-873 0011 (*vente sur
place seulement*); 71 Lothian Road, ÉDIMBOURG
EH3 9AZ, tél. : 0131-228 4181; 16 Arthur
Street, BELFAST BT1 4GD, tél. : 0123-223 8451;
9-21 Princess Street, Albert Square, MANCHESTER
M60 8AS, tél. : 0161-834 7201; 258 Broad
Street, BIRMINGHAM B1 2HE, tél. : 0121-643
3740; Southey House, Wine Street, BRISTOL BS1
2BQ, tél. : 0117-926 4306. *Cartes scientifiques* :
McCarta Ltd, 15 Highbury Place, LONDRES N5
1QP; GeoPubs (Geoscience Publications
Services), 43 Lammass Way, AMPHILL, MK45
2TR, tél. : 01525-40 58 14, fax : 01525-40 53 76.

RUSSIE, FÉDÉRATION DE : Mezhdunarodnaja
Kniga, Ul. Dimitrova 39, MOSCOU 113095.

SAINT-VINCENT-ET-GRENADINES : Young
Workers' Creative Organization, Blue Caribbean
Building, 2nd Floor, Room 12, KINGSTOWN.

SÉNÉGAL : UNESCO, Bureau régional pour
l'Afrique (BRED), 12, avenue Roume, B.P.
3311, DAKAR, tél. : 22 50 82 et 22 46 14, fax : 23
83 93 ; Librairie Clairafrique, B.P. 2005, DAKAR.

SEYCHELLES : National Bookshop, P.O. Box 48, MAHÉ.

SINGAPOUR : Chopmen Publishers, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, SINGAPOUR 1543, fax : (65) 344 01 80; Select Books Pte Ltd, 19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping Centre, SINGAPOUR 1024, tél. : 732 15 15, fax : (65) 736 08 55.

SLOVAQUIE : Alfa Verlag, Hurbanovo nam. 6, 893-31 BRATISLAVA.

SLOVÉNIE : Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 LJUBLJANA.

SOMALIE : Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, MOGADISCIO.

SRI LANKA : Lake House Bookshop, 100 Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2, fax : (94-1) 43 21 04.

SUÈDE : Fritzes Information Center and Bookshop, Regeringsgatan 12, STOCKHOLM (adresse postale : Fritzes Customer Service, S-106 47 STOCKHOLM), tél. : (468) 690 90 90, fax : (468) 20 50 21. *Périodiques* : Wennergren-Williams Informations Service, Box 1305, S-171 25 SOLNA, tél. : 468-705 97 50, fax : 468-27 00 71; Tidskriftscentralen, Subscription Services, Norrtullsgatan 15, S-102 32 STOCKHOLM, tél. : 468-31 20 90, fax : 468-30 13 35.

SUISSE : ADECO, Case postale 465, CH-1211 GENÈVE 19, tél. : (021) 943 26 73, fax : (021) 943 36 05; Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 ZÜRICH, tél. : 261 16 29; Librairie des Nations Unies (vente sur place seulement) : Palais des Nations, CH-1211 GENÈVE 10, tél. : 740 09 21, fax : 917 00 27. *Périodiques* : Naville S.A., 7, rue Lévrier, CH-1201 GENÈVE.

SURINAME : Suriname National Commission for UNESCO, P.O. Box 3017, PARAMARIBO, tél. : (597) 618 65, 46 18 71, fax : (597) 49 50 83 (attn. UNESCO Nat. Com.).

THAÏLANDE : UNESCO Principal Regional Office in Asia and the Pacific (PROAP), Prakanong Post Office, Box 967, BANGKOK 10110, tél. : 391 08 80, fax : (662) 391 08 66; Suksapan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK 14, tél. : 281 65 53, 282 78 22, fax : (662) 281 49 47; Nibondh & Co. Ltd, 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK G.P.O., tél. : 221 26 11, fax : 224 68 89; Suksit Siam Company, 113-115 Fuang Nakhon Road, opp. Wat Rajbopith, BANGKOK 10200, fax : (662) 222 51 88.

TOGO : Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA), 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862, LOMÉ.

TRINITÉ ET TOBAGO : Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, PORT OF SPAIN, tél./fax : (1809) 622 09 39.

TUNISIE : Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B.P. 215, SOUSSE RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

TURQUIE : Haset Kitapevi A.S., Istiklâl Caddesi No. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.

URUGUAY : Ediciones Trecho S.A., Av. Italia 2937, MONTEVIDEO, et Maldonado 1090, MONTEVIDEO, tél. : (598-2) 98 38 08, fax : (598-2) 90 59 83. *Livres et cartes scientifiques seulement* : Librería Técnica Uruguaya, Colonia n.º 1543, piso 7, oficina 702, Casilla de Correos 1518, MONTEVIDEO.

VENEZUELA : Oficina de la UNESCO en Caracas, Av. Los Chorros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, CARACAS, tél. : (582) 286 21 56, fax : (582) 286 03 26; Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, CARACAS 1060-A; Editorial Ateneo de Caracas, Apartado 662, CARACAS 10010; Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, CARACAS, tél. : (582) 92 05 46, 91 94 01, fax : (582) 92 65 34.

YUGOSLAVIE : Nolit, Terazije 13/VIII, 11000 BEOGRAD.

ZAÏRE : SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69, KINSHASA.

ZAMBIE : National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd, P.O. Box 2664, LUSAKA.

ZIMBABWE : Textbook Sales (Pvt) Ltd, 67 Union Avenue, Harare; Grassroots Books (Pvt) Ltd, Box A267, HARARE.

Une liste complète des agents de vente dans tous les pays peut être obtenue en écrivant aux Éditions UNESCO, Service de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, FRANCE.

Bons de livres de l'UNESCO

Utiliser les bons de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France.

CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

ALLEMAGNE

M. le Professeur Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

ARGENTINE

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

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Hughes
Hawthorn Institute of Education

AUSTRALIE

Dr Philipp Jones
Université de Sydney

BELGIQUE

M. le Professeur
Gilbert De Landsheere
Université de Liège

BOLIVIE

M. Luis Enrique López
Ministerio de Desarrollo Humano

BOTSWANA

Mme Lydia Nyati-Ramahobo
Université de Botswana

BRÉSIL

M. Walter E. Garcia
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein
Centro de Investigación y Desarrollo
de la Educación

CHINE

Dr Zhou Nanzhao
Institut national chinois
de recherche pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas
Université de Costa Rica

EGYPTE

Prof. Dr. Abdel -Fattah Galal
Centre national pour le développement
et la recherche pédagogique

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer
Instituto Nacional de Calidad
y Evaluación

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers
Harvard Institute for International Development

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HONGRIE

Dr. Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche
pédagogique

MEXIQUE

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

MOZAMBIQUE

M. Luis Tiburcio
Bureau de l'UNESCO de Maputo

POLOGNE

Professeur Andrzej Janowski
Commission nationale polonaise
pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

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

RÉPUBLIQUE DE CORÉE

Dr Kyung-Chul Huh
Korean Educational Development
Institute (KEDI)

ROUMANIE

Dr Cesar Birzea
Institut des sciences de l'éducation

ROYAUME-UNI

M. Raymond Ryba
Université de Manchester

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén
Université de Stockholm

SUISSE

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

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri
Secrétaire général de la Commission
nationale pour l'éducation

TRINITÉ ET TOBAGO

M. Lawrence Carrington
Université des Antilles anglophones

Editorial

Juan Carlos Tedesco

DOSSIER : LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS UN MONDE EN CHANGEMENT

L'école d'après-demain

Jacques Attali

Sans réforme de la formation des maîtres,
point de réforme de l'enseignement

Rosa María Torres

Où sont les 60 millions d'enseignants ?

Une voix négligée par les réformes
de l'éducation de par le monde

Eleonora Villegas-Reimers
et Fernando Reimers

Stage pédagogique et socialisation professionnelle
des futurs enseignants en Andalousie

Ángel Pérez Gómez

Le métier d'enseignant entre prolétariat
et professionnalisation :
deux modèles du changement

Philippe Perrenoud

L'idée de profession et sa pertinence pour les maîtres
et les formateurs de maîtres
dans les pays en développement

Andrew Burke

Les enseignants et la gestion des établissements scolaires
dans les systèmes éducatifs européens

Ferran Ferrer

Utilisation, déploiement et gestion
du personnel enseignant du primaire
en Afrique subsaharienne

Gabriele Göttelmann-Duret
et Joe Hogan

TENDANCES/CAS

Uniformisation et diversité
dans la conception des programmes
d'enseignement : le cas de l'Ontario

Vandra Lea Masemann

La réforme de l'éducation en Espagne
cinq ans après

Elena Martín Ortega

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Philipp Melanchthon (1497-1560)

Horst E. Rupp

ISSN 0304-3045

Vol. XXVI, n° 3, septembre 1996