

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT VINGT TROIS

DOSSIER

DES ENSEIGNANTS
POUR LE XXI^e SIÈCLE

Rédactrice invitée :
BEATRICE AVALOS

UNESCO
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXII, n° 3, septembre 2002

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

Vol. XXXII, n° 3, septembre 2002

ÉDITORIAL

Les moyens insuffisants pour répondre à des besoins croissants *Cecilia Braslavsky*

POSITIONS/CONTROVERSES

Pour une accélération de l'action en faveur de l'éducation pour tous :
réduire la pauvreté grâce à l'éducation de base *Eveline L. Herfkens*

**DOSSIER :
DES ENSEIGNANTS POUR LE XXI^e SIÈCLE**

La formation pédagogique : observations, débats,
enjeux et innovations *Béatrice Avalos*

Les effets paradoxaux de la réforme de l'enseignement
dans l'État-évaluateur : incidences pour
la formation des enseignants *John Elliott*

La réforme de l'enseignement en Afrique du Sud :
enjeux, stratégies et débats *Maureen Robinson*

Innovation et résistance au changement
dans les écoles boliviennes *María Luisa Talavera*

L'innovation dans la formation des enseignants : un exemple
et un contre-exemple de la réforme basée sur
les normes aux États-Unis d'Amérique *Mary E. Diez*

L'apprentissage par problèmes dans la formation
pédagogique initiale *Juan L. Iglesias*

L'expérience d'exploration pédagogique et
les réseaux d'enseignants :
d'autres modes de formation ? *María Pilar Unda*

Comment enseigner aux enseignants : nouveaux modes
de théorisation de la pratique et
de la pratique de la théorie *Ruth G. Kane*

TENDANCES/CAS

Mesurer l'accès à l'enseignement supérieur et la qualité
De l'enseignement supérieur : étude de cas iranienne *Abbas Bazargan*

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Sri Aurobindo (1872-1950) *M. K. Raina*

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

ÉDITORIAL

DES MOYENS INSUFFISANTS POUR RÉPONDRE À DES BESOINS CROISSANTS

Il est incontestable que dès l'aube du XXI^e siècle, la nécessité d'une éducation planétaire se soit fait fortement sentir. Eveline Herfkens le relève sous la rubrique « Positions/Controverses ». En particulier, l'éducation de base devrait contribuer à atténuer la pauvreté, mesure indispensable et, jusqu'à un certain point, réalisable.

La place occupée par l'éducation dans la lutte contre la pauvreté dépendra, pour une large part, de la qualité des processus éducatifs dont les sociétés et les établissements scolaires disposeront ainsi que du rôle joué par les enseignants dans l'amélioration de cette qualité. Il importe tout particulièrement de réunir et de susciter des observations sur la préparation à l'enseignement pour le XXI^e siècle.

Le Dossier du présent numéro de *PERSPECTIVES* est donc consacré à la question de la formation pédagogique pour le XXI^e siècle. Les articles rédigés par des auteurs de différentes parties du monde ont été choisis, mis au point et présentés par notre rédactrice invitée Béatrice Avalos — que le Comité éditorial remercie infiniment pour sa collaboration — rendent compte des travaux de recherche, des réalisations et des problèmes existant dans ce domaine.

Dans l'ensemble, ces articles attirent l'attention sur des sujets relatifs à la réorganisation institutionnelle de la formation et de l'innovation pédagogiques. Cependant, comme Béatrice Avalos l'écrit, « la plupart du temps, les enseignants œuvrent dans leurs classes et leurs écoles sans rien savoir des discussions dont leurs fonctions et leurs résultats font l'objet jusqu'au jour où ces discussions ont une incidence sur leur vie quotidienne ». C'est précisément pour cette raison que, dans mon discours à l'Assemblée mondiale du Conseil international de préparation à l'enseignement, dont la quarante-sixième session a eu lieu à Santiago (Chili), en juillet 2001, et qui est à l'origine des textes publiés dans la présente livraison de *PERSPECTIVES*, j'ai évoqué la nécessité de progresser vers une redéfinition du profil de l'enseignant dans une perspective humaniste.

Les maîtres et les professeurs du XXI^e siècle devraient avoir la faculté de savoir ce que sont l'intérêt public et l'esprit communautaire, l'empathie, la sagesse, l'institutionnalisme et le pragmatisme — et non exclusivement le pragmatisme¹.

Ils devraient être conscients que l'avenir de chacun dépend de notre avenir à tous et devraient pouvoir l'enseigner ; il importe qu'ils soient capables de ressentir ce qu'éprouvent leurs différents élèves et étudiants, de se mettre à leur place et de leur montrer comment apprendre, de les inciter à poser des questions et à chercher des réponses — au lieu de reprendre des opinions toutes faites ; de favoriser l'introduction de pratiques institutionnelles inédites adaptées aux technologies nouvelles, mais en combattant l'isolement égoïste que ces technologies génèrent parfois ; enfin, d'adopter des critères pour choisir et proposer des contenus et des méthodes de nature à encourager l'apprentissage. Il est évident que le perfectionnement des enseignants en tant qu'individus et en tant que membres d'un groupe professionnel est étroitement lié à l'infrastructure fournie par la société et aux conditions que cette dernière impose. Il est fort utile à cet égard de lire l'article d'Abbas Bazargan qui explique, en citant l'exemple de la République islamique d'Iran, comment les indicateurs de l'enseignement traduisent « l'état de santé d'un système éducatif ».

L'acquisition de qualités nouvelles exige un investissement culturel qui est difficile à obtenir, à exploiter et à maintenir. Il est certain que beaucoup d'éducateurs dans le monde souhaiteraient aller dans ce sens. Sans doute aussi existe-t-il déjà des méthodes de travail qui nous permettraient de progresser vers l'établissement d'un lien entre les compétences et les connaissances requises afin de contribuer au renforcement d'une éducation pour tous permettant ainsi de lutter contre la pauvreté et de favoriser l'instauration de la paix dans le monde. Il se trouve probablement dans toutes les régions du globe d'éminents éducateurs dont l'exemple et la pensée annoncent le changement et plaident en sa faveur auprès de leurs collègues. L'un d'entre eux, Sri Aurobindo, figurera bientôt dans la longue série de profils d'éducateurs publiée dans la revue d'éducation comparée de l'UNESCO.

Il n'empêche que des enseignants éprouvent encore des difficultés à assurer les prestations nécessaires et prévues. Notamment en Afrique, en Amérique latine et dans plusieurs pays d'Asie mais aussi, de plus en plus, dans divers pays de l'Europe de l'Est, les conditions de vie et de travail dans l'enseignement laissent beaucoup à désirer. Les traitements sont insuffisants², les mesures incitatives et les mécanismes mis sur pied pour assurer l'exercice de la profession ne sont pas assez convaincants.

À ce propos, il est également indispensable d'accroître les ressources disponibles pour l'éducation de base, non seulement afin de garantir le développement de l'éducation pour tous, mais

aussi pour que les nombreux instituteurs et professeurs démunis bénéficient des conditions de vie essentielles qui leur permettraient de s'acquitter de leurs fonctions comme ils le souhaiteraient.

CECILIA BRASLAVSKY

Notes

1. Voir : C. Braslavsky, *Teacher education and the demands of curriculum change*. New York, NY : American Association of Colleges for Teacher Education, 2002 (Forty-second Charles W. Hunt Memorial Lecture).
2. OCDE, UNESCO-ISU. *Des enseignants pour les écoles de demain : analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*. Paris, UNESCO-ISU/OCDE, 2001.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *Evelyne Herfkens*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **Réduire la pauvreté grâce à l'éducation de base**
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2002*

Langue originale : anglais

Eveline L. Herfkens

Diplômée de droit et d'économie de l'Université de Leide, Mme Herfkens a occupé plusieurs fonctions publiques : membre de la Commission des questions économiques de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (1986-1989), administratrice de la Banque mondiale (1990-1996), puis ambassadrice extraordinaire et plénipotentiaire et représentante permanente des Pays-Bas auprès des Nations Unies à Genève. Elle a été nommée ministre de la coopération au développement des Pays-Bas en août 1998. En avril 2002, elle a présidé à Amsterdam la Conférence sur l'accélération de l'action en faveur de l'éducation pour tous (Accelerated Action Towards Education for All Conference). En juillet 2002, à la suite du changement de gouvernement aux Pays-Bas, Mme Herfkens s'est retirée de la politique. Elle a écrit cet article alors qu'elle dirigeait encore le ministère.

POSITIONS/CONTROVERSES

POUR UNE ACCELÉRATION DE L'ACTION

EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION POUR TOUS :

RÉDUIRE LA PAUVRETÉ

GRÂCE À L'ÉDUCATION DE BASE

Eveline L. Herfkens

En Ouganda, les agriculteurs qui ont suivi l'école primaire pendant quatre ans ont un rendement de 7 % supérieur à ceux qui n'ont reçu aucune éducation. Les enfants d'une Zambienne qui a complété son enseignement primaire ont une chance de survie supérieure de 25 %. Au Bangladesh, les femmes qui ont terminé l'enseignement secondaire assistent aux réunions politiques trois fois plus souvent que celles n'ayant bénéficié d'aucune éducation. Les filles qui ont achevé leur scolarité ont une probabilité bien moindre d'être infectées par le VIH.

Bien d'autres constatations pourraient être ajoutées à cette liste. Les faits sont d'une évidence aveuglante : investir dans l'éducation de base est l'un des meilleurs moyens de réduire la pauvreté. L'éducation crée, pour les individus comme pour la communauté, des possibilités de percevoir des revenus plus élevés. L'éducation de base confère des compétences, des savoirs et des attitudes qui améliorent la productivité et permettent d'accéder à des emplois mieux payés et plus qualifiés.

La pauvreté est beaucoup plus qu'un manque de revenu et de ressources financières. Elle empêche les gens d'accéder à l'éducation, aux soins, à l'eau potable, à la terre, au crédit, à l'information et à la vie politique, aux infrastructures et à l'emploi, à tout ce dont ils ont besoin pour avoir la maîtrise de leur développement et bénéficier de chances égales et d'un environnement sûr.

L'éducation de base a un impact sur toutes ces dimensions (économiques et non économiques) de la pauvreté. Elle fournit une base pour l'acquisition des savoirs, qualifications et attitudes nécessaires pour que ces personnes puissent se tirer d'affaire dans la société. À maints égards, elle leur insuffle la confiance nécessaire pour qu'elles prennent en main leur existence. L'éducation donne le moyen d'accéder à l'autonomie. Elle leur offre un éventail de choix et permet aux hommes et aux femmes de mieux contrôler les événements qui façonnent leur vie. Elle les rend conscients de leurs droits sociaux, civils et politiques et les met en mesure de participer aux processus de transformation démocratique et sociale. Cela revêt une importance particulière pour les filles et les femmes, souvent privées de pouvoir social et politique et, par conséquent, des moyens de progresser et de dépasser des situations souvent déplorables.

Dans l'esprit de Jomtien et de Dakar

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (CMEPT, Jomtien, 1990) a constitué un tournant décisif. Pour la première fois, l'éducation de base a été placée par la communauté internationale au rang des priorités du développement. La Conférence a insufflé une nouvelle vie à l'idée que l'éducation est un droit pour tous : enfants, jeunes, femmes et hommes¹. Jomtien a placé l'éducation de base dans le contexte général du développement humain. La Conférence a mis l'accent sur l'émancipation et l'autonomisation des personnes souffrant de désavantages structurels en raison de leur situation socio-économique, de leur sexe, de leur religion ou de leur appartenance ethnique ou culturelle. Jomtien a reconnu que l'éducation de base consistait, certes, à apprendre à lire et écrire mais encore plus à apprendre à vivre ou, pour évoquer les quatre piliers de l'éducation de Jacques Delors, à *apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être*².

À Jomtien, nous nous sommes engagés à réaliser l'éducation pour tous. Et lorsque nous nous sommes rendus compte que nous n'atteindrions pas les objectifs que nous avions fixés pour l'an 2000, nous avons réaffirmé notre engagement à Dakar (2000). Quand nous nous sommes réunis pour identifier les objectifs à atteindre dans notre effort commun pour

combattre la pauvreté, nous avons décidé que d'ici à 2015, tous les enfants — garçons et filles — devraient accéder à l'école et suivre l'enseignement jusqu'à son terme³.

Mais, aujourd'hui, bien que nous reconnaissons l'importance de l'éducation pour la réduction de la pauvreté et le développement, malgré notre engagement politique de longue date en faveur de l'éducation pour tous, et malgré les réformes de l'éducation en cours dans différents pays, on estime à 113 millions, dont deux tiers de filles, les enfants qui ne fréquentent pas encore l'école. Et bon nombre de ceux qui sont scolarisés n'achèvent pas leurs études et n'apprennent finalement que très peu de choses. Les rapports de suivi établis par la Banque mondiale et par l'UNESCO indiquent que les progrès ont été limités et ne sont pas suffisants pour atteindre l'objectif de 2015.

Le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, avril 2000) a très clairement montré que la réalisation de l'éducation pour tous en 2015 exigerait un effort massif sous la forme d'une vigoureuse impulsion sur le plan national, de nouvelles ressources financières et de nouvelles stratégies, effort dans lequel l'adhésion des parties prenantes des pays concernés, le recours au partenariat et l'adéquation des ressources jouent un rôle clé. Ces trois éléments sont au cœur du paragraphe 10, souvent cité, du Cadre d'action de Dakar qui déclare qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources ».

Ce paragraphe pose deux questions fondamentales dont s'est ressenti le débat international. Que signifie « engagement sérieux » et que coûtera la réalisation des objectifs d'EPT? Vu l'urgence de la situation et l'absence d'une réponse claire à ces questions, j'ai accepté de financer une étude de la Banque mondiale destinée à déterminer les ressources et les changements politiques nécessaires pour qu'à partir de 2015 tous les enfants, garçons et filles, puissent achever leur scolarité primaire.

Un cadre indicatif pour une réforme du système

L'étude de la Banque mondiale montre que le défi auquel nous sommes confrontés est encore plus urgent que nous le pensions : 88 des 155 pays examinés risquent d'échouer à atteindre l'objectif de 2015, si l'on mesure les progrès en termes de taux d'achèvement plutôt que de taux d'inscription ou de scolarisation. Cette nouvelle approche est importante, car ce n'est pas seulement l'accès à l'éducation qui compte. Pour que celle-ci ait un effet durable, les enfants doivent rester au moins cinq ans à l'école. On a longtemps présumé que l'éducation s'améliorerait si les écoles étaient fréquentées. Mais nous avons appris que des taux de

fréquentation élevés pouvaient porter atteinte au système et il n'est pas toujours facile de parvenir au juste équilibre.

Après avoir étudié les pays qui ont relativement bien réussi à assurer une éducation primaire à tous les enfants, la Banque mondiale a conclu à la possibilité d'appliquer un certain nombre de normes ou de critères pour définir les paramètres permettant l'instauration du climat financier et politique dans lequel les systèmes éducatifs fonctionnent le plus efficacement. C'est ainsi qu'a été mis au point un cadre indicatif destiné à aider les pays à réformer leurs systèmes nationaux.

Ce cadre a deux objectifs. Tout d'abord, il vise à faciliter une utilisation plus judicieuse des ressources existantes, permettant aux moyens employés d'engendrer les meilleurs résultats *possibles* et, deuxièmement, il propose des indicateurs montrant comment les ressources internes peuvent être distribuées de façon à bénéficier réellement à l'éducation de base. Pour chacun des indicateurs est défini un niveau repère à atteindre pour que l'objectif de 2015 soit réalisé.

TABLEAU 1. Efficacité et qualité de l'éducation primaire : valeurs de repères

	Moyenne de l'échantillon			
	Intervalle de variation de l'échantillon en 1999/2000	Ensemble de l'échantillon	Pays ayant le taux d'achèvement le plus élevé	Valeurs repères pour 2015
<i>Prestation des services</i>				
Rémunération moyenne des enseignants ^a	0,6 — 9,6	4,4	3,6	3,5
Rapport élèves/maître	13 — 78,9	46	39,6	40
Dépenses ordinaires autres que la rémunération des enseignants	0,1 — 45,0	23,8	25,2	33
Taux de redoublement moyen	0,0 — 36,1	16,6	8,2	10 ou moins
Effectifs des écoles privées en % du total	0,0 — 76,6	9,9	11,5	10
<i>Mobilisation des ressources internes</i>				
Recettes de l'État en % du produit intérieur brut (PIB)	8 — 55,7	19,6	20,7	14/16/18 ^b
Dépenses éducatives en % du budget ordinaire	3,2 — 32,6	16,9	18,5	20
Enseignement primaire en % des dépenses ordinaires d'éducation	26 — 66,3	49,3	47,2	50

Notes : a. Exprimé en multiple du PIB par habitant. b. Objectifs échelonnés en proportion du PIB par habitant.

Source: *Financement de l'éducation pour tous — estimation des besoins de financement interne et externe des 47 pays avec petits revenus*. Document rédigé pour la Conférence sur l'accélération de l'action en faveur de l'EPT, Amsterdam, 10-11 avril 2002.

En appliquant les valeurs repères de 2015 à la situation actuelle dans les 47 pays qui sont moins bien placés, on a pu, grâce au cadre indicatif, estimer les dépenses nécessaires pour atteindre l'objectif de 2015. La Banque mondiale a conclu que, dans la plupart des cas, des réformes internes du système dégageraient des fonds supplémentaires au profit de l'enseignement primaire. Même ainsi, la majorité des pays continueraient de manquer d'argent. Les 47 pays les moins bien placés auront besoin, au moins jusqu'à 2015, d'un financement extérieur d'un minimum de 2,5 à 5 milliards de dollars des États-Unis par an.

Bien entendu, il est loisible de critiquer le cadre indicatif et les niveaux de repères proposés. Toutefois, l'étude de la Banque mondiale était la première tentative systématique de répondre aux défis auxquels nous sommes confrontés. Le cadre met en lumière le lien entre politique et flux financiers. En outre, il place le secteur de l'éducation dans le contexte plus large des processus de développement des pays. Par-dessus tout, cette étude confirme à nouveau que la réalisation de l'objectif de l'EPT est une responsabilité collective exigeant la mise en place de partenariats novateurs aux niveaux national et international.

Il faut bien comprendre que le cadre n'est pas censé être une solution toute faite universellement applicable. Il ne s'agit pas de « recettes toutes faites » dans le style traditionnel de la Banque mondiale. Il est censé avoir un caractère indicatif et non normatif. Il vise à guider et non à dicter les réformes nationales. Je suis fermement convaincue que les pays bénéficiaires doivent eux-mêmes se prendre en mains et je suis favorable à une grande souplesse d'application à cet égard.

J'applaudis à l'étude de la Banque mondiale également pour d'autres raisons. Je voudrais mentionner trois d'entre elles et souligner l'importance de la parité entre les sexes.

LES FRAIS DE SCOLARITÉ

Je suis favorable à la conclusion de la Banque mondiale selon laquelle nous devrions cesser de percevoir des frais de scolarité dans l'enseignement primaire. Le débat sur cette question dure depuis longtemps. Le paiement de droits par les usagers du système scolaire était une caractéristique courante des programmes soutenus par la Banque. La suppression des frais de scolarité est importante dans toute stratégie de réduction de la pauvreté, en particulier pour les groupes les plus défavorisés et marginalisés. L'étude fait observer que les frais de scolarité peuvent réduire notablement l'accès des enfants à l'éducation dans les communautés pauvres, comme l'a prouvé la croissance exponentielle des inscriptions qui a suivi l'abolition de ces frais en Ouganda, au Malawi et dans la République-Unie de Tanzanie. La Banque mondiale

mérite d'être félicitée de reconnaître ses erreurs. Maintenant la communauté internationale doit aider ces pays à trouver l'argent qui leur fait défaut.

ENCADRE 1. L'enseignement primaire universel en Ouganda

En 1997, l'Ouganda a adopté une nouvelle politique de scolarité primaire, gratuite et obligatoire pour tous les enfants. Il en est résulté une très forte augmentation de la fréquentation scolaire. En 1996, 2,7 millions d'enfants seulement allaient à l'école ; cinq années plus tard, le chiffre était de 6,5 millions, soit environ 90 % de la totalité des enfants. Les chiffres de scolarisation pour les garçons et les filles sont assez peu différents. Cependant, il reste encore beaucoup à faire, par exemple en termes de nombre de classes, de disponibilité des matériels pédagogiques, et de nombre et de qualification des maîtres. À l'heure actuelle, on compte un manuel scolaire pour quatre enfants et un maître pour 65 enfants. Les Pays-Bas apportent un soutien — actuellement 10,9 millions d'euros par an — sous la forme de contributions directes au budget de l'éducation.

L'IMPACT DU SIDA

Pour la première fois, on a systématiquement calculé le coût que représente le VIH/SIDA pour les systèmes éducatifs. C'est précisément les pays déjà en retard qui ont subi de plein fouet l'impact du SIDA. Environ 10 % des enseignants africains sont susceptibles de mourir du SIDA au cours de la prochaine décennie. Il s'agit d'un drame pour les maîtres, mais aussi pour les écoles africaines. Des investissements gigantesques dans le domaine de l'éducation risquent d'être gaspillés. Ce n'est pas facile pour un pays d'améliorer son système d'éducation en présence d'une telle catastrophe. Cette étude est la première qui prenne sérieusement en compte l'incidence du SIDA sur l'éducation.

L'impact de la pandémie montre que l'éducation ne peut être considérée isolément. Il s'agit là d'une conclusion importante et d'une leçon que nous avons pu tirer de l'expérience passée. Quelles sont les perspectives de l'économie ? Quels sont les liens de l'éducation avec les autres secteurs de la société ? Comment relier le contexte macro-économique général à l'évolution au niveau sectoriel ? Et qu'en est-il de l'égalité des sexes ?

Nouveaux moyens de financer l'enseignement primaire

L'étude contient des idées intéressantes sur le financement de l'enseignement primaire. Il n'est pas seulement nécessaire de trouver des financements supplémentaires : il faut aussi que l'aide s'adresse plus spécifiquement aux pays qui en ont le plus besoin. Nous avons tous en

tête des exemples de «chouchous » des donateurs et nous connaissons tous les pays qui semblent incapables de faire quoi que ce soit correctement. Non qu'ils manquent de bonne volonté, mais ils ne sont pas assez importants pour attirer l'attention, ont peu à offrir à nos gouvernements, ou encore ils ont trop souffert autrefois de la tutelle de régimes pernicieux.

Et nous devons aussi réexaminer ce que nous finançons. L'étude de la Banque mondiale conclut que les dépenses de fonctionnement représentent 67 % du déficit financier. Si un pays ne peut verser les salaires de ses enseignants, le prix à payer en sera au bout du compte le dysfonctionnement du système de l'éducation. Il faut réorienter l'aide des donateurs, actuellement consacrée en priorité aux dépenses d'investissement, afin qu'elle serve au soutien des budgets de fonctionnement. Telle a été ma politique pendant plusieurs années et j'appuie pleinement cette recommandation. La situation ne devrait pas durer indéfiniment : ce soutien devrait faire partie d'une stratégie pluriannuelle qui comprendrait des mesures visant à rendre les budgets ordinaires et les processus de dépenses plus transparents et mieux axés sur les résultats.

Je pense que l'on fera plus pour réduire la pauvreté avec ce genre de financement qu'en tirant les ficelles de projets pilotés par les donateurs. Et cela m'amène à un autre point essentiel de l'étude : il importe que les donateurs mettent en commun leur aide et renoncent à avoir des stratégies, des systèmes de suivi et d'établissement de rapports, des mécanismes d'exécution et des flux financiers qui leur soient propres. L'existence de règles et de règlements différents et le fait que l'aide soit fragmentée, mal coordonnée et souvent conditionnée par l'offre, créent non seulement la confusion parmi les pays bénéficiaires, mais représentent aussi une charge considérable pour les ministères qui cherchent à satisfaire les vœux des différents bailleurs de fonds, au détriment du temps nécessaire qui devrait être consacré à leur travail. Les donateurs, quant à eux, avancent souvent, comme prétexte, l'insuffisance de la capacité d'absorber les fonds alloués aux pays pour ne pas accroître l'aide à tel ou tel bénéficiaire. On peut se demander qui trompe qui.

Une volonté plus ferme d'éliminer les disparités entre les sexes

L'étude ne va pas assez loin dans le domaine de l'élimination d'ici à 2005 de la disparité entre les sexes à tous les niveaux de l'enseignement, autre objectif sur lequel nous nous sommes tous fermement engagés. Les femmes ayant bénéficié d'une éducation ont davantage de chances d'avoir des familles moins nombreuses et en meilleure santé et d'envoyer leurs

propres enfants à l'école. Sans égalité entre les sexes, il n'y aura pas d'éducation pour tous ni aujourd'hui ni demain.

En matière d'éducation, l'inégalité entre les sexes se manifeste de diverses manières : dans l'accès à l'éducation et la fréquentation scolaire ; dans les partis pris sexistes des programmes et des manuels scolaires qui propagent des stéréotypes ; dans la discrimination ; dans la violence ; dans la sous-représentation des femmes dans les processus de décision et dans la gestion de l'éducation. Comme l'éducation des filles et des femmes a un effet positif sur la réduction de la pauvreté, il s'agit d'un des facteurs déterminants du développement.

ENCADRE 2. L'éducation des filles au Yémen

Au Yémen, bien que l'importance de l'éducation des filles soit largement reconnue, l'effectif scolarisé est encore très faible (environ 50 %, contre 95 % pour les garçons). Malgré les disparités importantes entre les sexes constatées dans les zones rurales, les effectifs scolarisés s'accroissent proportionnellement plus vite chez les filles que chez les garçons. Les attitudes des communautés changent, ce qui signifie qu'il existe une demande accrue d'éducation des filles. Dans le même temps, toutefois, on enregistre de la part de milieux conservateurs une forte opposition à une éducation des filles dépourvue de stéréotypes. L'aide néerlandaise au Yémen est orientée en fonction de l'engagement du gouvernement en faveur de l'égalité des sexes et de l'intégration de l'éducation des filles dans tous les aspects de la stratégie de l'éducation.

Je crois que nous partageons tous le sentiment peu agréable qu'il nous sera impossible d'éliminer d'ici à 2005 les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Nous savons qu'il est impossible d'y parvenir dans la plupart des pays au cours des trois années qui viennent, mais ce n'est pas une raison pour cesser d'essayer. Un plus grand effort sera encore nécessaire pour réaliser la parité en 2005, mais il coûtera davantage d'argent et de temps et nous devons en tenir compte. J'ai donc insisté auprès de la Banque mondiale— qui a accepté — pour qu'elle fasse apparaître distinctement la parité entre les sexes dans le cadre indicatif et pour qu'elle chiffre le coût de sa réalisation, comme cela a été fait dans le cas du VIH/SIDA.

En résumé, les conclusions de l'étude de la Banque mondiale sont sans équivoque et vont dans le sens de la plupart des idées actuelles sur les moyens de faire progresser la coopération pour le développement.

ENCADRE 3. La Conférence d'Amsterdam

Les conclusions de l'étude de la Banque mondiale ont été examinées à la Conférence sur l'accélération de l'action en faveur de l'EPT tenue à Amsterdam les 10 et 11 avril 2002. La Conférence :

- *dans le cadre des objectifs de développement pour le Millénaire : si on mesure les progrès en termes de taux d'achèvement, 89 pays sur 155 n'ont actuellement aucune chance d'atteindre en 2015 l'objectif d'un enseignement primaire universel ;*
- *a reconnu la nécessité d'établir un cadre combinant des indicateurs de qualité et d'efficacité avec une redistribution des ressources internes en tant que moyen de guider les réformes politiques nationales. Toutefois, il faudrait que ce cadre soit flexible, et les niveaux de référence qui y sont définis devraient être adaptés aux spécificités des pays. La Conférence a donc suggéré de parler d'un cadre indicatif plutôt que normatif ;*
- *a souligné l'importance de mentionner expressément dans le modèle de financement les dépenses additionnelles nécessaires pour réaliser la parité entre les sexes, de la même façon que les coûts du VIH/SIDA ont été systématiquement intégrés dans le système ;*
- *a reconnu que, même si les réformes nationales procurent des bénéfices importants, la plupart des pays continueront pendant de longues années à manquer des ressources extérieures nécessaires — le déficit estimé est de l'ordre de 2,8 à 5 milliards de dollars des États-Unis par an pour 47 pays — pour assurer une éducation de qualité à tous les enfants d'ici à 2015 ;*
- *a reconnu que les modalités actuelles du financement extérieur devrait être modifiées, à savoir qu'il faudrait financer les dépenses de fonctionnement plutôt que les dépenses d'investissement, soutenir le budget de l'éducation plutôt que des projets, prendre des engagements à long terme plutôt qu'à court terme ;*
- *a indiqué que les ressources extérieures supplémentaires destinées à financer des plans réalistes devraient être principalement acheminées par l'intermédiaire des mécanismes existants, coordonnées de préférence au niveau national ;*
- *a vu dans la coordination non satisfaisante entre bailleurs de fonds un goulet d'étranglement majeur sur la voie d'une utilisation efficace du financement extérieur ;*
- *a reconnu l'intérêt que pourrait présenter un nouveau mécanisme de financement destiné à fournir des ressources aux pays obtenant de bons résultats mais ayant un accès limité au financement bilatéral.*

Source : Extraits du rapport de la Conférence (non encore diffusé)

Aller de l'avant

L'aide est la plus efficace lorsqu'elle est allouée à des gouvernements bénéficiaires ayant la volonté politique d'améliorer l'éducation. Dans ce cas, il ne me paraît ni honteux ni étrange d'avoir besoin d'argent supplémentaire. Écoles, maîtres, auxiliaires pédagogiques : le coût est énorme pour les pays.

À la dernière réunion du Comité du développement qui a suivi la Conférence d'Amsterdam, la Banque mondiale a présenté un plan d'action ambitieux visant à accélérer les processus en cours. Ce plan propose de commencer par les pays qui ont prouvé leur attachement aux réformes dans les Documents de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) et dans de bons plans nationaux d'éducation. Un DSRP est l'expression de la stratégie d'un pays, rédigée avec la participation de toutes les parties prenantes et exposant des options de croissance favorables aux pauvres.

Dans un communiqué de presse du 12 juin 2002, le Président de la Banque mondiale, M. Wolfensohn, a annoncé que les 18 pays répondant aux critères susmentionnés seront invités à participer à l'initiative accélérée. Cinq autres pays, où l'on compte le plus grand nombre d'enfants non scolarisés, se verront offrir une assistance technique pour la réalisation des réformes qui les qualifieront pour un financement complémentaire.

J'appuie sans réserves la proposition de lancement d'un processus accéléré faite par la Banque mondiale et j'ai été heureuse d'apprendre, durant la réunion du Comité du développement, que d'autres collègues étaient d'accord. Le Comité a adopté le plan et la Banque mondiale a été invitée à présenter un rapport intérimaire à la prochaine session en septembre.

Depuis Dakar, nous avons perdu trop de temps à discuter quels pays devraient être aidés et du volume d'aide à leur apporter. Si nous échouons à prendre des mesures efficaces, nous nous retrouverons en 2015 exactement dans la même situation qu'à Dakar.

Un pacte de développement

Le plan d'action de la Banque mondiale repose sur un pacte de développement entre bénéficiaires et donateurs appelé à servir de base à l'initiative accélérée : les gouvernements ayant témoigné de leur engagement en faveur de l'éducation par leur volonté de réformer radicalement leur système en conformité avec les niveaux de repères fixés dans le cadre indicatif recevront l'aide financière et technique dont ils ont besoin à cette fin.

Un pacte de développement est un gage de réciprocité à l'intérieur du partenariat entre pays bénéficiaires et organismes de financement. Il situe les responsabilités principales au niveau des pays (adhésions), mais invite clairement les donateurs à remplir leurs obligations de manière coordonnée et cohérente. Un code de conduite — comme proposé dans le contexte de l'Union européenne il y a quelques années — serait un premier pas vers un progrès durable dans ce domaine. Les donateurs doivent apporter une aide, non créer des obstacles. Pendant la

Conférence d'Amsterdam, de nombreux ministres de l'éducation de pays en développement ont critiqué, avec raison, le comportement actuel des bailleurs de fonds. Nous avons encore beaucoup à faire pour mettre en place un mécanisme de financement unique, un système comptable unique, un dispositif de suivi unique et un ensemble unique de règles et de règlements en matière d'achats. Les donateurs continuent à promouvoir leurs propres politiques et intérêts et certains d'entre nous ne sont pas prêts à baisser leur pavillon pour laisser le pays bénéficiaire hisser le sien.

Accroître l'aide publique au développement en faveur de l'enseignement primaire

Bien que le minimum de ressources extérieures— de l'ordre de 2,5 à 5 milliards de dollars des États-Unis — nécessaire pour financer l'enseignement primaire universel dans la totalité des 47 pays examinés ne semble pas hors d'atteinte, il représente néanmoins un accroissement en termes réels de 300 % par rapport à l'aide dont bénéficie actuellement l'enseignement primaire dans ces pays. À cet égard, nous devrions être heureux du résultat de Monterrey. Bien que la plupart des pays riches soient loin d'atteindre l'objectif de 0,7 %, la spirale descendante de l'aide publique au développement (APD) s'est inversée. Des milliards de dollars supplémentaires seront disponibles dans quelques années. Une partie de cet argent devra être investie dans l'éducation. L'Union européenne cherche actuellement des moyens de coordonner les fonds venant de l'APD et de faire en sorte que tout nouvel apport financier sur la base des recommandations de Monterrey et de Barcelone soit affecté aux objectifs de développement du Millénaire⁴.

Avec 0,8 % de leur produit national brut allant à l'APD, les Pays-Bas comptent au nombre des trois premiers donateurs du monde en valeur relative. En chiffres absolus, nous figurons parmi les six premiers donateurs avec un budget de près de 4 milliards d'euros cette année. Au cours des dernières années, j'ai accordé la priorité à l'éducation de base. Le budget de l'éducation de base était seulement de 60 millions d'euros quand j'ai pris mes fonctions de ministre en 1998. Il a presque quadruplé pour atteindre 226 millions d'euros en 2002 et j'ai engagé 135 millions d'euros supplémentaires pour soutenir l'initiative accélérée.

Nouveaux partenariats

Les voies d'acheminement des ressources supplémentaires restent à préciser. Il existe un consensus grandissant sur le principe que tout supplément de ressources financières devrait, partout où cela est possible, passer par les mécanismes existants sans leur porter atteinte. Une possibilité serait de recourir à des *partenariats silencieux*, c'est-à-dire à un arrangement, entre deux bailleurs de fonds ou davantage partageant les mêmes idées, qui permet à un partenaire (ou à plusieurs) de verser une contribution financière au secteur de l'éducation d'un pays avec lequel il n'a pas de relation bilatérale par l'entremise d'un autre partenaire présent dans ce pays.

Les Pays-Bas ont actuellement deux partenariats de ce type. Au Mali, la Suède est notre partenaire silencieux. Notre ambassade de Bamako gère des fonds d'aide que la Suède destine à l'éducation. Au Malawi, nous sommes le partenaire silencieux du Royaume-Uni. Il serait bien d'étendre ce mécanisme à d'autres pays et donateurs parce qu'il est très utile non seulement pour canaliser davantage d'argent vers l'éducation, mais aussi pour le dépenser efficacement et réduire au minimum les coûts de transaction.

Dans le même temps, nous ne devons pas oublier les pays qui ne disposent pas de mécanismes satisfaisants pour l'acheminement de l'aide extérieure. Ils risquent de manquer le train. La mise en place d'un *mécanisme de partenariat* peut rendre un grand service. Les donateurs bilatéraux ayant déjà affecté des crédits à l'éducation de base mais politiquement liés à un ensemble de pays bénéficiaires peuvent ainsi acheminer des *fonds supplémentaires*. Des ONG internationales et des organismes multilatéraux peuvent aussi participer. Des pays n'ayant pas accès à des ressources suffisantes par les circuits bilatéraux peuvent alors puiser dans ce mécanisme. Le montant de 135 millions d'euros que j'ai mis à la disposition de la Banque sera versé à un mécanisme de ce type qui pourra être administré par un consortium pour l'éducation pour tous regroupant plusieurs donateurs. Il s'agit d'une solution préconisée par la Campagne mondiale pour l'éducation.

Remarques finales

Je n'ai pas oublié qu'au début de cet article, je mentionnais la nécessité d'éliminer la pauvreté dans l'esprit de Jomtien. L'éducation n'est pas synonyme de scolarisation, et je comprends le souci des pays en développement qui jugent inapproprié de tout miser sur l'enseignement primaire universel. Que deviennent les enfants— surtout des filles — qui abandonnent aujourd'hui l'école ? Doit-on les considérer du point de vue de l'éducation comme une

génération perdue ? Que se passe-t-il dans les années qui précèdent l'entrée à l'école, ces années où se mettent en place les fondements du développement ultérieur des enfants ?

Consacrer toutes les ressources à l'enseignement primaire formel en vue de réaliser l'éducation pour tous peut déboucher sur des politiques déséquilibrées et inefficaces. Nous devons avoir une vue plus large de l'éducation de base, une vue qui fasse une place à la souplesse et à la créativité dans la recherche de solutions permettant de pourvoir aux besoins des individus échappant au système formel et d'encourager le développement physique, cognitif, émotionnel et social des enfants.

Notes

1. Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, article 1.1 : « Toute personne — enfant, adolescent ou adulte — doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre ».
2. J. Delors et autres. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO, 1996. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.
3. « Assurer l'éducation primaire pour tous » est l'un des huit objectifs de développement pour le Millénaire qui servent de fil directeur pour l'application de la Déclaration du Millénaire adoptée par l'Organisation des Nations Unies.
4. La International Conference on Financing for Development s'est tenue du 18 au 22 mars 2002 à Monterrey, Mexique : <http://www.un.org/esa/ffs/> ; La réunion du Barcelona European Council a eu lieu du 15 au 16 mars 2002 : <http://ue.eu.int/pressData/en/ec/71025.pdf>.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *Béatrice Avalos*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **Introduction au dossier**
TITRE COURANT, BAS DE PAGE : *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2002*

Langue originale : anglais

Béatrice Avalos (Chili)

Docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Saint Louis (États-Unis). Professeur d'université au Chili, au Royaume-Uni et en Papouasie-Nouvelle-Guinée où elle a exercé les fonctions de professeur de sciences de l'éducation. Elle a effectué des travaux dans le domaine de l'éducation et du développement ainsi que dans celui de l'enseignement et de la formation des enseignants. Elle a rédigé des articles parus dans des revues et dirigé la publication de plusieurs ouvrages, et elle est l'auteur de *Teaching children of the poor: an ethnographic study in Latin America, Issues in science teacher education* [L'instruction des enfants de parents pauvres : étude ethnographique réalisée en Amérique latine ; aspects de la formation des professeurs de sciences] et, en collaboration avec Wadi Haddad, de *Teaching effectiveness: a review of studies in Third World regions* [L'efficacité de l'enseignement : tour d'horizon des études réalisées dans des régions du tiers monde]. Elle a dernièrement achevé de coordonner un projet destiné à améliorer la formation des enseignants dans 17 universités chiliennes (1997-2002) relevant du Ministère de l'éducation. Courrier électronique :

DES ENSEIGNANTS POUR LE XXI^e SIÈCLE

LA FORMATION PÉDAGOGIQUE :

OBSERVATIONS, DÉBATS,

ENJEUX ET INNOVATIONS

Béatrice Avalos

Les enseignants accèdent à la notoriété quand le système éducatif se fourvoie ou lorsqu'on a besoin d'eux pour la mise en œuvre des réformes. Ils occupent aussi le devant de la scène lorsqu'ils négocient leurs traitements et leurs conditions de travail ou prennent position sur un sujet. Mais, la plupart du temps, ils œuvrent dans leurs classes et leurs écoles sans rien savoir des débats dont leurs fonctions et leurs performances font l'objet jusqu'au jour où ces discussions ont une incidence sur leur vie quotidienne. D'une certaine façon, tel est le cas aujourd'hui. Les politiques intéressant les enseignants sont élaborées dans des contextes nationaux différents qui influent sur leur travail et dont le fondement conceptuel et la capacité de produire les résultats attendus sont matière à réflexion et à discussion. La formation pédagogique est l'un des sujets débattus par les responsables politiques qui s'interrogent sur l'efficacité avec laquelle elle prépare les enseignants à s'acquitter des tâches prévues pour assurer l'apprentissage. C'est là une vision nouvelle de la faculté de générer les transformations sociales et économiques qui conditionne la compétitivité dans le monde

planétaire et la manifestation d'un certain scepticisme concernant la réussite des enseignants et de la formation pédagogique à cet égard. On assiste donc à des échanges de vues passionnés et à l'adoption par l'État de mesures visant à réglementer la qualité de l'enseignement et de la formation pédagogique par la fixation de normes et l'évaluation des performances des enseignants par une réforme de l'organisation et des programmes d'enseignement des écoles normales, par l'ouverture de nouvelles voies d'accès à la profession d'enseignant, etc. À l'inverse, les organisations d'enseignants, les chercheurs et les professeurs d'école normale estiment qu'un certain nombre de ces mesures portent atteinte au prestige et à l'autonomie de la profession. Dans beaucoup de pays en développement, la formation pédagogique est considérée comme un objectif essentiel pour améliorer tant la qualité initiale des élèves-enseignants que la nature des programmes de préparation eux-mêmes et de nombreuses initiatives, parrainées par le gouvernement et des organisations non gouvernementales, sont centrées sur le perfectionnement professionnel des enseignants en activité.

Cela étant, l'Assemblée mondiale du Conseil international de préparation à l'enseignement dont la quarante-sixième session a eu lieu à Santiago (Chili), en juillet 2001, a choisi comme thème général la réforme de la formation pédagogique dans l'optique des défis découlant du changement. Les participants ont été invités à présenter des exposés et des documents sur les relations entre la réforme de l'éducation nationale et la formation des enseignants dans la perspective des programmes de formation initiale et du perfectionnement professionnel continu. Plus précisément, il s'agissait d'étudier l'évolution et les difficultés de la formation pédagogique, de signaler les innovations et d'examiner l'effet sur cette formation des politiques relatives à la responsabilité des enseignants et au contrôle de la qualité. Pouvaient aussi être traités le rôle joué par la formation des enseignants eu égard aux groupes de population marginalisés ainsi que sa prise en compte dans le monde planétaire. Les textes figurant dans le présent numéro spécial de *Perspectives* ont été présentés et examinés à Santiago et donnent un aperçu des débats sur la politique à mener, des innovations et des enjeux de la réforme de la formation pédagogique en cours dans un certain nombre de pays du monde. Les thèmes abordés constituent une base de réflexion et une incitation à lancer, améliorer ou modifier les pratiques actuelles.

Quel type de formation pédagogique jugeons-nous souhaitable ?

Cette question est posée par plusieurs auteurs, en particulier à propos des politiques nationales qui semblent aller à l'encontre de ce dont plus de deux décennies de recherche sérieuse ont montré l'importance pour la profession enseignante. Mary Diez met en lumière les répercussions qu'a eues sur la formation pédagogique le remplacement d'un modèle de scolarité de série par une communauté d'apprenants. L'auteur évoque la longue expérience du collège Alverno aux États-Unis d'Amérique, qui vise à doter les enseignants d'un ensemble de capacités (connaissances, savoir-faire, attitudes, valeurs et état d'esprit) qui se retrouvent dans tout le programme d'enseignement. Les enseignants obtiennent leur diplôme lorsqu'il a été prouvé qu'ils ont assimilé les connaissances et le savoir-faire voulus par une évaluation fondée sur des démonstrations multiples de performance. Le but de la formation pédagogique étant la réalisation d'un enseignant compétent, il est très éloigné d'une idée nouvelle qui consiste à imposer des normes strictes pour évaluer les performances du nouvel enseignant et à mesurer ces performances au moyen de tests de haut niveau, normatifs et standardisés. Pour Mary Diez, cela revient à limiter la compétence de l'enseignant à quelques qualifications mesurables et, dans la mesure où la méthode devient un instrument pour évaluer les programmes d'enseignement, elle débouche sur un classement et une situation de compétitivité contraires à l'esprit traditionnel de collaboration de la profession enseignante.

Ruth Kane exprime une inquiétude analogue lorsqu'elle examine le programme de formation des enseignants de l'Otago en Nouvelle-Zélande qu'elle critique à deux égards. Premièrement, dans l'ensemble, les écoles normales fonctionnent encore selon un « modèle de transmission » et, en conséquence, ne préparent pas des enseignants capables de réfléchir à leur enseignement et d'initier efficacement leurs élèves à l'apprentissage. Deuxièmement, les politiques nationales sous-entendent que la compétence en matière d'enseignement s'acquiert sur le terrain plutôt qu'en établissement où la théorie et la pratique sont souvent en désaccord. Elles préconisent des modèles d'apprentissage en milieu scolaire pour la préparation à l'enseignement ou d'autres systèmes permettant d'habiliter des personnes n'ayant pas les titres requis à enseigner. Elles sont contraires aux résultats des travaux de recherche passés en revue par Ruth Kane où l'accent est mis sur le caractère professionnel des enseignants qui doivent pouvoir faire preuve d'une aptitude à dispenser un enseignement revêtant des formes multiples, à réfléchir à leur tâche et à œuvrer avec d'autres collègues en vue d'améliorer leurs prestations — ce qui exige l'acquisition d'une solide base de connaissances et un esprit critique. Ni les établissements qui privilégient les stratégies de transmission ni la préparation hors institution ne peuvent produire ce genre d'enseignants. Ce dont on a besoin c'est de programmes globaux de formation pédagogique.

John Elliott met l'accent sur la question du contrôle de la qualité de l'enseignement et de la formation pédagogique dans le cadre de ce qu'il appelle l'État évaluateur. Partant de l'expérience du Royaume-Uni, il fait une analyse critique du revirement de l'État qui de fournisseur est devenu acheteur de services publics tels que la formation des enseignants. Si l'État cesse d'être un fournisseur, son rôle se réduit à veiller à ce que les prestations des autres soient conformes à son attente ou à ses besoins en matière d'éducation. Désormais, le cadre de référence de la formation pédagogique est constitué de normes et de critères d'évaluation et un processus de contrôle de la qualité des programmes proposés par toute une gamme d'établissements — publics et privés — est institutionnalisé. Étant donné la nature des critères fixés par l'organisme national créé pour la circonstance, cette réorientation a pour effet pratique de remplacer la préparation d'enseignants professionnels polyvalents capables, en particulier, de s'interroger et d'agir de manière réfléchie, par la recherche de personnes pouvant accomplir des tâches spécifiques. Il faut démontrer que des objectifs de performance quantifiables sont atteints et convaincre ainsi l'État qu'il « en a pour son argent ». Pour Elliott, cela signifie que l'évaluation des programmes de formation pédagogique sert moins à déterminer la mesure dans laquelle ces programmes préparent bien les nouveaux enseignants à relever les défis de l'enseignement dans des conditions particulières que la meilleure équation entre les produits et les facteurs de production. En conséquence, la formation pédagogique est privée de la base de connaissances et des stratégies indispensables pour comprendre le terrain et choisir le meilleur moyen d'assurer les prestations nécessaires pour éduquer les élèves. Mieux vaudrait, selon Elliott, faire davantage confiance aux professionnels du secteur public pour qu'ils s'autoréglementent et évaluent leurs pratiques en fonction d'idéaux conformes aux valeurs d'une démocratie pluraliste.

La formation pédagogique n'est pas seulement un ensemble d'activités qui préparent des personnes à gérer un programme d'enseignement et à obtenir des résultats déterminés en matière d'apprentissage, elle doit aussi conduire à la compréhension du monde socio-culturel dans lequel les enseignants exercent leur profession. Maureen Robinson et Ruth Kane soulignent combien il est important de former des enseignants qui connaissent et comprennent les besoins de populations très diverses comme celles de l'Afrique du Sud et de la Nouvelle-Zélande. Il n'en demeure pas moins que l'intervention de l'État évaluateur mentionné par Elliott comporte un risque qui se précise : il se pourrait que des sujets tels que le non-racisme, le multilinguisme et la diversité cessent d'être débattus, compris et étudiés dans le cadre de la formation pédagogique et de la scolarité.

Comment les enseignants sont-ils informés des réformes systémiques et les mettent-ils en œuvre ?

Cette question est essentielle dans les pays qui entreprennent de vastes réformes de l'éducation proposant diverses expériences de formation permanente ou de perfectionnement professionnel aux enseignants. Deux articles portant l'un sur l'Afrique du Sud et l'autre sur la Bolivie y sont consacrés.

Maureen Robinson étudie la situation en Afrique du Sud en s'intéressant aux débats nouveaux que suscite la préparation des enseignants aux réformes lancées d'après l'apartheid. Dans ce pays, presque tout en matière d'éducation, mais surtout le programme d'enseignement, a dû être modifié. Le nouveau programme 2005, mis au point à la fin des années 90, répond à cette nécessité. Ses structures indéfinies, l'intégration des sujets dans des domaines d'apprentissage et l'adoption de stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant sont néanmoins devenues autant d'obstacles pour les enseignants, principalement pour certains insuffisamment préparés, que le précédent programme les avait habitués à des conditions exactement contraires. La question de savoir comment aider ces enseignants à comprendre et enseigner le nouveau programme reste ouverte. Le mode de formation en cascade qui était utilisé pour informer massivement les enseignants ne permettait guère d'en respecter les principes mais il n'a pas encore été convenablement remplacé. Maureen Robinson, en fait, doute que l'approche par le milieu scolaire adoptée pour l'initiation au programme puisse entraîner le changement général requis chez les enseignants dans le cadre d'une réforme à grande échelle.

La difficulté existe aussi dans beaucoup d'autres pays qui réforment leur programme d'enseignement. Elle exige sans doute que l'on connaisse mieux l'application pratique des instructions reçues d'une façon ou d'une autre par les enseignants. Tel était le but de l'étude ethnographique évoquée par Maria Luisa Talavera, qui se rapporte à l'effet des stratégies utilisées dans le cadre de la réforme de l'éducation bolivienne pour aider les enseignants à assimiler le nouveau programme d'enseignement. Deux moyens principaux ont été utilisés à cette fin. Le premier a consisté à créer un corps de formateurs d'enseignants, les «*asesores pedagógicos*». À l'issue d'un cours de six mois, ces derniers sont en mesure d'aider d'autres enseignants à étudier le contenu et les stratégies du nouveau programme d'enseignement et à les mettre en pratique. Dans un premier stade, ils font appel à une stratégie de formation en cascade mais ils doivent surtout travailler en continu avec leurs élèves-enseignants dans le cadre de l'école. Bien qu'il s'agisse en apparence d'un bon moyen pour connaître et

comprendre le programme d'enseignement, les élèves-enseignants n'ont pas apprécié le fait que les *asesores* bénéficient d'une condition meilleure et d'un traitement plus élevé et ils ont refusé jusqu'à un certain point leur assistance. Le second moyen employé pour mettre en place le nouveau programme d'enseignement a été la production et la distribution de nouveaux manuels et auxiliaires pédagogiques appelés *modules*. Il reste que les enseignants se servent étrangement de ces matériels. En fait, les conclusions de María Luisa Talavera confirment les indications fournies par d'autres études, lesquelles montrent comment les enseignants sélectionnent ce qu'ils jugent valable dans les nouveaux matériels pour les combiner avec le contenu des anciens matériels. Les enseignants agissent aussi en fonction de la réaction de leurs élèves. Ceux qui ont constaté dans leur classe un plus grand intérêt et une plus forte propension à travailler du fait des nouveaux matériels ont adopté une attitude plus positive à l'égard de la réforme et du nouveau programme d'enseignement. María Luisa Talavera souscrit donc à l'observation de Maureen Robinson qui estime nécessaire d'équilibrer les droits et les responsabilités de l'État et de reconnaître que les enseignants ne sauraient être considérés comme des coquilles vides aux fins d'aucun processus de réforme.

Maureen Robinson aborde un autre aspect important de l'apprentissage des enseignants : la rationalité de l'application des réformes à la classe et par les maîtres. Elle explique par ce qu'elle appelle la fatigue systémique le fait que les enseignants déjà surchargés en raison du grand nombre d'élèves ne peuvent véritablement prêter attention aux multiples initiatives dont ils sont submergés et les mettre en œuvre comme prévu. Il appartient donc aux responsables politiques de coordonner et d'articuler les actions découlant des réformes de façon à ne pas alourdir, par des exigences impossibles à satisfaire, le travail quotidien des maîtres.

Comment relever de tels défis ?

Quatre des articles relatent des expériences qui, d'une certaine façon, répondent à certaines des questions exposées ci-dessus.

Etant donné l'importance accordée dans le monde entier aux normes et au contrôle de la qualité, les 30 ans d'expérience du collège Alverno évoqués par Mary Diez aident à comprendre comment on peut préparer différemment des enseignants compétents. Mary Diez décrit le processus selon lequel pendant un temps le personnel de ce collège universitaire a conçu et expérimenté un système de normes fondées sur les performances, mais semblable à ceux qui ont été mis au point par le National Council for the Accreditation of Teacher

Education, le National Board for Professional Teaching Standards et l'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium aux États-Unis. Les aptitudes requises concernant la personne tout entière, peuvent être appréciées et utilisées dans divers environnements et sont continuellement réévaluées et redéfinies. L'auteur démontre aussi que la qualité des enseignants ainsi formés est reconnue, ce qui a d'autant plus d'importance que le programme de l'établissement offre une solution de nature à remplacer avantageusement la formation pédagogique fondée sur des normes préconisée dernièrement par les gouvernements des États-Unis, du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande, qui procède d'une conception plus étroite.

Juan Iglesias s'intéresse à la gageure que représente la décision de modifier les principes régissant le contenu de l'enseignement et la formation des enseignants pour l'ensemble du programme d'une petite université provinciale chilienne et en examine les aspects positifs comme les aspects négatifs. Cette initiative est un des éléments de l'important investissement consacré par le Gouvernement chilien à la réforme de la formation pédagogique dans 17 universités qui chacune ont exécuté des projets différents. Le projet de l'Université de l'Atacama étudié par Juan Iglesias tend à mettre sur pied une version modifiée du programme d'enseignement fondé sur la résolution des problèmes utilisé à l'origine pour la formation des médecins. Il a nécessité une refonte non seulement des structures d'offre de formation mais aussi du cadre conceptuel proposé aux professeurs et aux étudiants. À bien des égards, le nouveau programme montre l'intérêt d'une approche diversifiée de l'innovation conçue non plus au sommet mais par les divers participants à chacun des niveaux d'application.

Maria del Pilar Unda et ses collègues relatent avec enthousiasme que les enseignants peuvent apprendre auprès d'autres enseignants lorsque la possibilité leur en est donnée, ce qu'attestent deux projets soutenus par l'Université pédagogique nationale de Bogota (Colombie). Le premier, appelé expédition pédagogique, consiste, comme son nom l'indique, en une série de voyages effectués dans le pays par 400 enseignants pendant un certain temps afin de visiter des écoles, s'entretenir avec d'autres enseignants et tirer des enseignements de leurs expériences, des difficultés qu'ils ont rencontrées et de leurs innovations. Les participants observent, prennent des notes et rendent compte par écrit de ce qu'ils ont vu et entendu, toutes activités qui les amènent à s'interroger sur eux-mêmes, leur savoir et leur enseignement. Dans le cadre du second projet, il a été constitué des réseaux d'enseignants qui travaillent en collaboration avec d'autres enseignants. Parmi ces réseaux qui sont nombreux en Amérique latine comme en Europe, Maria del Pilar Unda décrit ceux qui bénéficient de

l'appui de son université et dont les objectifs sont l'étude critique des pratiques existantes, la réalisation de recherches en milieu scolaire et l'élaboration de stratégies de rechange pour les activités menées avec les étudiants et les communautés. Elle met en lumière l'importance de leurs travaux qui permettent aux enseignants d'acquérir un savoir pratique, de le conceptualiser et de le communiquer à leurs homologues. Ce savoir est le produit d'un travail collectif facilité par des participants extérieurs (comme l'équipe d'universitaires).

L'article tout entier est un plaidoyer en faveur de la responsabilisation des enseignants par la valorisation de leur activité, l'expérimentation de pratiques nouvelles et l'échange des résultats avec leurs homologues. Il donne à entendre que la formation continue des enseignants est plus solidement fondée si elle a un rapport avec le travail de ces derniers et fait appel à des stratégies permettant l'acquisition d'un savoir pédagogique fondé sur l'expérience personnelle et l'expérience des autres. En un sens, il annonce l'évaluation raisonnée de Ruth Kane concernant son activité de professeur d'école normale. Les professeurs d'école normale qui rendent compte de leur travail et de l'incidence qu'a ce travail sur eux-mêmes et sur leurs étudiants sont peu nombreux. Ruth Kane, pourtant, est de ceux-là et fait une large place à un de ses cours qui porte sur le « pourquoi » de l'enseignement. Ce faisant, elle montre la progression de ses idées et de celles de ses étudiants telle qu'elle ressort de divers articles de presse et échanges de vues avec ses étudiants et d'autres collègues.

L'ensemble des articles de la présente livraison nous permet de constater et d'étudier la manière dont les questions relatives à la formation pédagogique transcendent les frontières nationales malgré la spécificité conférée par les contextes nationaux. Nous pouvons ainsi nous rendre compte que les vues divergent concernant les moyens d'améliorer la qualité de la formation pédagogique selon qu'elles sont issues des politiques nationales ou émanent des chercheurs et des enseignants. Il nous est rappelé qu'en règle générale une marge existe entre ce qu'une réforme prévoit et ce qui est effectivement appliqué à l'école, marge souvent attribuable au fait que les enseignants ne sont guère considérés comme des facteurs de changement. Il nous est rappelé aussi, par Maureen Robinson et Juan Iglesias, qu'il existe un rapport entre la formation pédagogique et la culture institutionnelle du lieu où les enseignants sont préparés et exercent leur profession. Des expériences jugées réussies — innovations dans les programmes de formation initiale des enseignants et système d'apprentissage mutuel pour les enseignants en activité — nous sont présentées. Le point commun de ces expériences est que leur objectif n'est pas limité à la préparation d'un enseignant « suffisamment bon ». Leur principe de base est plutôt que les enseignants, comme les autres professionnels, seront

compétents et efficaces s'ils sont capables de réfléchir, de juger et d'agir dans des situations diverses et face à des personnes différentes de manière compatible avec les besoins en éducation de ces personnes et de leur milieu social.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *John Elliott*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **La réforme de l'enseignement dans l'État-évaluateur**
TITRE COURANT, BAS DE PAGE : *Perspectives, volume XXXII, n° 3, septembre 2002*

Langue original : anglais

John Elliott (Royaume-Uni)

Professeur de sciences de l'éducation au Centre de recherches appliquées en éducation de l'Université d'East Anglia, John Elliott possède une longue expérience de la coordination des projets de recherche s'adressant aux enseignants et de la recherche pédagogique. Il a été l'un des principaux collaborateurs au Projet de la Fondation Ford sur l'enseignement (1973-1975) et au projet sur les interactions entre enseignants et élèves au Royaume-Uni. Il est l'auteur, entre autres ouvrages, de *Action research for educational change* [La recherche — action visant à réformer l'enseignement] et *Curriculum experiment : meeting the challenge of social change* [L'expérimentation en matière de programmes d'enseignement : relever le défi des mutations sociales]. Courriel électronique : john.elliott@uea.ac.uk

DES ENSEIGNANTS POUR LE XXI^e SIÈCLE

LES EFFETS PARADOXAUX

DE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

DANS L'ÉTAT-ÉVALUATEUR :

**INCIDENCES POUR LA FORMATION DES
ENSEIGNANTS¹**

John Elliott

Le contexte : la transformation des politiques éducatives

Le monde postindustriel voit l'État se désengager progressivement de la prestation directe de services publics tels que l'éducation. Cela s'accompagne d'une déstabilisation des systèmes bureaucratiques de gouvernance du style « commande et contrôle ». Deux scénarios de rechange sont proposés :

LA DÉRÉGULATION PAR LA PRIVATISATION

Le premier scénario consiste à s'en remettre aux mécanismes du marché pour réguler les services publics. Cela revient à privatiser ces services en confiant à des entreprises privées le

soin de gérer dans un but lucratif les écoles, universités, hôpitaux et prisons, et de recruter, former et engager les maîtres, professeurs d'universités, médecins, infirmiers, travailleurs sociaux et personnels pénitentiaires, en réduisant radicalement le rôle de l'État pour le limiter à la défense de la nation et à la fourniture d'un «filet de protection sociale » qui garantisse des prestations minimales normalisées à ceux qui n'ont pas les moyens d'acheter les services indispensables. Dans le domaine éducatif, ce premier scénario évacue l'idée que l'éducation est un bien public nécessaire au développement et à la durabilité d'un ordre social juste, équitable et démocratique. Ce sont les mécanismes du marché qui déterminent ce qu'est un bon enseignant, quelles connaissances et compétences sont requises pour le devenir et qui est le mieux placé pour dispenser, aux moments voulus, la formation nécessaire à cette fin. Dans ce contexte, c'est aux citoyens, dans leurs rôles de consommateurs et d'actionnaires, que les prestataires des services doivent rendre des comptes.

Cette conception est bien différente de celle selon laquelle les prestataires des services sont responsables devant des citoyens considérés comme des agents actifs de la création et du maintien d'un ordre social qui contribue à leur bien-être collectif. Leur responsabilité s'inscrit alors dans la sphère publique et est définie par des perceptions du bien-être collectif — du bien public — qui transcendent les valeurs du marché.

Dans le scénario du jeu du marché, les universités, en tant qu'organisations privatisées, n'entreprennent de former des enseignants que si cela est rentable dans un contexte d'intense concurrence commerciale avec d'autres prestataires de services du secteur privé. Ces derniers peuvent être non seulement des sociétés privées se spécialisant dans la fourniture de services éducatifs et l'élargissement du rôle des écoles, mais aussi des entreprises établies de branches tertiaires telles que des chaînes de supermarchés ou des entreprises de restauration rapide qui peuvent trouver avantage à étendre leur gamme de services à l'éducation et à la formation. En pareil cas, la compétitivité des universités dans le domaine de la formation des enseignants dépend du «prix de leurs prestations sur le marché », ce qui veut dire que la rentabilité de leurs activités est à son tour conditionnée par l'efficacité de l'utilisation des ressources humaines par rapport à leur coût dans la «fourniture » des programmes d'enseignement. C'est en conséquence le «rendement » des «systèmes de fourniture » de la formation aux enseignants qui décide du devenir de la préparation initiale et du perfectionnement professionnel continu des maîtres dans le cadre universitaire.

Le souci de maintenir la compétitivité et donc la rentabilité risque de transformer radicalement les buts et valeurs qui façonnent la formation des enseignants dans les universités, en tant qu'institutions publiques. Il est possible, dès lors, que certaines idées qui

se font actuellement jour sur le « professionnalisme enseignant » ne déterminent pas, en pratique, les programmes de formation car les moyens de donner corps aux représentations identitaires correspondantes risquent d'être trop coûteux en ressources humaines. Je pense ici, par exemple, à l'idée selon laquelle l'enseignant doit être un « praticien réflexif » menant, en collaboration avec ses pairs, des enquêtes/recherches-actions pour améliorer la qualité des expériences d'apprentissage des enfants, ou un agent actif du développement d'une pédagogie intégratrice qui « contribue à la reconstruction sociale, soit antiraciste et anti-assimilationniste et ait pour but la justice sociale » (Voir Cochran-Smith, 2001, p. 542). La vision de l'enseignant correspondant aux programmes éducatifs induits par le jeu du marché sera probablement celle du technicien qualifié maîtrisant une certaine technologie de production, de sorte que la préparation initiale et le perfectionnement des enseignants se verront réduits à une formation pratique visant l'acquisition de savoir-faire techniques étroitement conçus en matière de structuration de l'instruction, de régulation des comportements et de procédures d'évaluation.

Il peut même arriver que les mécanismes du marché rendent inutiles les programmes d'études traditionnels des enseignants en université et restreignent leur formation à l'acquisition de compétences sur le tas sous la direction d'un tuteur employé sur le même lieu de travail, ou à des formations en cours d'emploi lorsque des carences professionnelles précises auxquelles il faudra remédier auront été décelées. Le passage de la régulation administrative à la régulation par le marché dans le domaine de l'éducation suscite un discours sur les autres voies d'enseignement et les autres formes de certification possibles, qui laisse présager la collecte de preuves pour démontrer que ces dernières sont tout aussi efficaces que les modes traditionnels de sauvegarde de la qualité de l'enseignement (voir Cochran-Smith, 2001, p. 532). Tout cela sera présenté comme une solution pragmatique au problème des effectifs enseignants. Ce qui est clair, c'est que les arguments sur ce que les universités ont de spécifique à apporter en matière de formation initiale et de perfectionnement des enseignants vont se trouver sapés de l'intérieur même du monde universitaire à mesure que celui-ci s'efforcera de transformer ses programmes d'études en systèmes de prestations d'un bon rapport coût-efficacité sur un marché de plus en plus concurrentiel.

LA RÉGULATION INDIRECTE PAR L'ÉTAT-ÉVALUATEUR

Le second scénario offre une solution de rechange radicale au modèle bureaucratique en ce qu'il fait jouer à l'État le rôle d'acheteur plutôt que de prestataire direct des services publics. L'État fixe les *normes* applicables aux prestations, paie celles-ci et en tient les prestataires pour responsables. Il délivre des contrats qui mettent les prestataires dans l'obligation de « fournir » des services répondant efficacement aux normes d'une manière *économique* pendant une période déterminée. La relation entre les organismes prestataires et l'État en tant qu'acheteur prend la forme d'une *responsabilité contractuelle*. Cette relation se crée par le biais d'un système d'appel d'offres dans lequel les candidats prestataires sont tenus de démontrer qu'ils sont en mesure d'en donner à l'État « *pour son argent* ». L'adjudication a toutes chances d'être remportée par ceux qui promettent de satisfaire au moindre coût aux normes fixées.

La fonction primordiale de l'État, dans ce rôle *d'acheteur* plutôt que de *fournisseur*, est une *fonction d'évaluation*. C'est en évaluant les performances des prestataires qu'il peut influencer indirectement sur la « qualité » des prestations et la déterminer.

Les mécanismes de ce contrôle indirect exercé par l'État-évaluateur ouvrent la porte à l'achat par lui de services éducatifs au secteur privé s'ils promettent d'être plus rentables.

Au moment où nous écrivons ces lignes, le *Times educational supplement* (6 juillet 2001) titre « Des écoles privées partent à la conquête du secteur de l'enseignement ». D'éminentes écoles privées envisagent de se constituer en sociétés pour prendre le contrôle d'écoles publiques « défaillantes », voire de services éducatifs assurés jusque-là par des collectivités locales. Elles envisagent également de s'associer pour financer des initiatives d'éducation annoncées par les pouvoirs publics, telles que « des écoles spécialisées, des collèges en zone urbaine défavorisée, des zones d'action éducative ou des plans d'excellence éducative en milieu urbain ». Comme le note le *Times educational supplement*, la création de ces sociétés cadre avec l'idée que le Gouvernement néo-travilliste britannique se fait d'un système d'enseignement public diversifié où les établissements seraient gérés par des prestataires des secteurs tant public que privé qui travailleraient en « partenariat » avec les pouvoirs publics.

Cette conception de la participation du secteur privé à la prestation des services publics sous une forme en accord avec les objectifs de la politique gouvernementale est présentée comme la *troisième voie*, c'est-à-dire comme une option de rechange radicale au socialisme bureaucratique comme au programme conservateur de la nouvelle droite, fondé sur le libre jeu du marché. Elle tend à refléter la nouvelle politique des gouvernements de « centre gauche » qui se fait jour dans diverses régions du monde.

Le principal mécanisme de contrôle indirect utilisé par l'État-évaluateur est une technique d'audit destinée à lui rendre la performance des prestataires transparente. Les audits de performance servent à fonder la décision de renouveler ou non tel ou tel contrat à l'expiration de la période fixée. La menace du non-renouvellement façonne le climat organisationnel chez les prestataires. Dans les organismes sous contrat, la main-d'œuvre a tendance à se structurer en fonction des « flux de recettes » découlant des contrats et donc à se composer en grande partie de personnel engagé à titre temporaire ou même à temps partiel. Ce système est rationalisé comme étant le moyen d'assurer à l'organisation la souplesse nécessaire à sa survie dans un environnement économique instable. Il se caractérise par une intensification du sentiment d'insécurité. Dans ce climat, il est de plus en plus difficile pour le personnel de prévoir son avenir à long terme avec la moindre certitude. Les « carrières » se disloquent pour se réduire à de simples « emplois », et le sens d'une « vocation » fondée sur un engagement à l'égard d'un idéal de service cède la place à des considérations plus pragmatiques. La performance est de plus en plus déterminée par la nécessité d'obtenir « l'emploi » suivant.

La restructuration des prestataires en organisations sous contrat y entraîne la constitution d'un noyau de gestionnaires ayant pour fonction principale de veiller à ce que l'organisation en fournisse à l'État, — ou semble lui en fournir — « pour son argent ». Dans *l'État-évaluateur*, à la différence de ce qui se passe dans *l'État bureaucratique*, il incombe par conséquent aux prestataires de gérer eux-mêmes le respect du cadre réglementaire fixé par les pouvoirs publics. La tâche de *gestion de la performance* consiste à bâtir une *performance honorable*, c'est-à-dire à rendre la performance à l'intérieur de l'organisation transparente pour l'État-évaluateur sous une forme qui contribue à accroître le crédit de l'organisation. La forte insécurité de l'emploi qui règne dans les organisations sous contrat facilite la tâche des gestionnaires de la performance dans la mesure où elle favorise chez le personnel une *culture de la soumission*.

Le passage de l'État d'administrateur à évaluateur implique de créer des organismes nationaux d'audit permettant aux pouvoirs publics de déterminer s'ils en ont effectivement « pour leur argent ». Aux premiers stades de cette transformation, ces organismes ont tendance à effectuer directement des audits de performance dans les organisations prestataires. Toutefois, au fur et à mesure de l'internalisation de la gestion de la performance, l'État peut confier de plus en plus à celles-ci le soin d'effectuer leurs propres audits de performance. Aux derniers stades de la transition vers l'État-évaluateur, les prestataires procèdent dans une grande mesure eux-mêmes à leurs audits. Il revient alors aux organismes

extérieurs d'*auditer leurs procédures d'audit interne* plutôt que leur performance proprement dite. On peut donc dire qu'à ce stade l'État régule les mécanismes d'autorégulation. Comme le soutient Power (1997, p. 53), il en résulte non pas une réduction du contrôle exercé par l'État mais un simple remplacement des techniques de contrôle direct par des techniques « libérales » de contrôle indirect qui peuvent se révéler beaucoup plus efficaces comme instruments d'exercice du pouvoir étatique. L'emprunt et l'adaptation des outils du marché à cette fin sont une caractéristique de ces techniques. L'une des plus puissantes parmi celles utilisées par l'État-évaluateur est « l'audit de rentabilité de la dépense » (*value for money audit* ou VFM).

La technique de l'audit dans l'État-évaluateur

L'audit de rentabilité de la dépense rend les organisations et les personnes qui y travaillent comptables de ce qu'on appelle « les trois E » : acquérir les ressources aux meilleures conditions *économiques* possibles, veiller à ce que le rendement de leur utilisation soit maximal (*efficience*), et à ce que les résultats soient conformes aux intentions stipulées dans un programme énonçant les tâches et activités à exécuter (*efficacité*). Ces audits présupposent l'existence d'un cadre de credo et d'hypothèses incluant ce qui suit :

- les résultats des services peuvent être prédéfinis avant leur fourniture ;
- ils peuvent être définis de manière opérationnelle, en termes de *produits* mesurables ;
- les critères de mesure des résultats peuvent être *normalisés* dans le temps et indépendamment de leur contexte, sous la forme *d'indicateurs de performance*. Ces critères sont immuables et fixes.

Les reconstructions sémantiques qui interviennent ici — la transformation des « résultats » en « produits » et celle des « normes » en *indicateurs de performance normalisés* — font partie intégrante de la technologie de l'audit de rentabilité de la dépense et déterminent la nature de l'information produite par les audits. C'est cette information que l'État peut utiliser pour juger de la « capacité de performance » des organisations et des individus, définie comme l'équation la plus avantageuse reliant les *facteurs de production aux produits*. L'utilisation croissante de systèmes élaborés « d'indicateurs » reflète l'élargissement de la fonction traditionnelle d'audit : celle-ci ne se limite plus à vérifier que les organisations rendent compte d'une gestion des facteurs de production conforme à la loi (régularité financière), elle inclut des tâches qui concernent la rentabilité de la dépense (voir Power, 1997, p. 16-20).

Les audits de rentabilité de la dépense sont nés dans le secteur privé ; les compétences et connaissances auxquelles ils font appel sont celles des disciplines associées à la gestion d'entreprise et à la comptabilité. Leur transposition, en tant que mécanismes de régulation de la performance, des organisations du secteur privé à celles du secteur public telles que les établissements d'enseignement, a été motivée par les problèmes liés à la constitution des ressources de l'État-providence. Garants de l'assurance de la qualité et de la reddition de comptes au public, ils légitiment les réformes organisationnelles des institutions du secteur public qui tendent à faire ressembler celles-ci aux entreprises commerciales. Pour que les établissements d'enseignement se prêtent à l'audit, il faut les réorganiser sur le modèle des entreprises privées. D'où, au Royaume-Uni, la refonte du système éducatif sous la forme d'un « nouveau système de gestion publique » (*new public management system* ou NPM) où, par l'entremise de consultants en administration des affaires, le secteur privé intervient de plus en plus dans la restructuration organisationnelle, la mise en œuvre de nouveaux systèmes de gestion et d'information, la fixation de normes, etc.

Les procédures traditionnelles de suivi et d'évaluation de la performance de l'appareil éducatif du Royaume-Uni — inspections, examens et tests, évaluations du personnel — ont été refondues pour devenir des outils d'audit de la rentabilité de la dépense qui visent à suivre, évaluer et réguler rigoureusement les normes professionnelles au nom de la responsabilisation à l'égard du public et d'une meilleure assurance de la qualité. Ainsi, le Bureau des normes éducatives (*Office for Standards in Education, OFSTED*) a-t-il transformé les inspections scolaires par sondages en un instrument permettant de vérifier régulièrement la conformité des programmes d'études aux stipulations nationales, et d'évaluer l'efficacité des enseignants et des établissements — « y compris la rentabilité de la dépense qu'ils représentent » — ainsi que la qualité de la gestion et de la direction internes. Les tests et examens ont été étalonnés d'après certaines normes en tant que moyens de mesurer les « facteurs de production » et les « produits » à différentes « étapes clés » de la scolarité. L'évaluation a été transformée en une forme d'audit interne de la « capacité de performance » des individus aux fins de la gestion de la performance, et notamment de la distribution « rationnelle » d'incitations financières.

L'émergence de l'État-évaluateur au Royaume-Uni dans l'ensemble des services publics s'est répercutée sur les établissements d'enseignement supérieur, qui sont maintenant largement engagés sur la voie d'une transformation en quasi-entreprises commerciales de production. Cette évolution touche y compris leurs départements de sciences de l'éducation : bien qu'ils soient encore les principaux pourvoyeurs de la formation théorique et pratique des enseignants, ceux-ci sont de plus en plus soumis à la concurrence d'autres prestataires, parmi

lesquels des écoles et des groupements d'écoles ainsi que des organisations du secteur privé. Les services en la matière sont achetés par l'Office de la formation des enseignants (*Teacher Training Agency*, TTA) et la poursuite de leur fourniture par les prestataires sous contrat, y compris les établissements d'enseignement supérieur, est conditionnée par les résultats d'audits de performance effectués régulièrement par l'OFSTED. Le TTA et l'OFSTED sont tous deux des organismes semi-publics. Le TTA est chargé de définir les normes professionnelles applicables aux enseignants à différents niveaux de responsabilité. Celles-ci tendent à être définies en termes de compétences opérationnelles plutôt que de connaissances et savoirs théoriques. Ce sont ces « normes » qui forment le cadre des audits de performance conduits par l'OFSTED, lesquels sont ensuite communiqués au TTA pour servir de fondement aux décisions de financement ultérieures.

La forme donnée à ces normes ne privilégie en rien les établissements d'enseignement supérieur parmi les prestataires des services de formation théorique et pratique des enseignants. L'idée selon laquelle ces établissements ont quelque chose de spécifique à offrir en raison de leur capital culturel et intellectuel perd sa pertinence par suite de la reconstruction politique du sens du mot « normes ». Les écoles et établissements du secteur privé sont désormais de plus en plus en concurrence avec les établissements d'enseignement supérieur sur un pied d'égalité pour ce qui est de leur « coût-efficacité » en tant que *systèmes de fournisseurs*.

Dans ce contexte, il peut être — et il a été — mis fin aux activités de formation des maîtres dans certains établissements d'enseignement supérieur. Le TTA fixant le prix de ces activités par appel à la concurrence, les établissements d'enseignement supérieur sont contraints de gérer leur performance de manière à obtenir un bon rapport coût-efficacité. Cela implique qu'ils restructurent l'effectif du personnel des départements de formation des enseignants comme décrit ci-dessus et mettent en place des systèmes de gestion de la performance. Le personnel est de plus en plus engagé à titre temporaire et l'angoisse et le sentiment d'insécurité croissants qui en résultent affaiblissent inévitablement l'idéalisme professionnel. La préparation à l'enseignement se transforme en simple formation pratique et la qualité de vocation à vie et la notion de carrière qui s'y attachent tendent à disparaître rapidement.

Les processus d'audit du secteur public diffèrent cependant de ceux qui ont cours dans le secteur privé à au moins un égard important, en ce que les normes qui les encadrent sont en grande partie déterminées par les objectifs de la politique gouvernementale plutôt que par les seules forces du marché. Au Royaume-Uni, au cours des douze dernières années, le

gouvernement a joué un rôle directeur dans la détermination des normes d'évaluation de la qualité dans les écoles par le biais des programmes d'études et du cadre d'évaluation fixés à l'échelon national et, dernièrement, par le biais des normes professionnelles auxquelles les directeurs d'établissement sont censés se référer pour effectuer les audits internes de performance individuelle des enseignants qui servent de base à la distribution de primes salariales. L'OFSTED est désormais chargé d'auditer les dispositifs d'audits internes et de garantir au gouvernement la fourniture d'informations sur leur qualité. Dans l'enseignement supérieur, l'Office d'assurance de la qualité (*Quality Assurance Agency*, QAA) se tourne aussi vers une démarche «d'audit des audits». Il joue également un rôle directeur dans la définition de critères nationaux de réussite dans les disciplines universitaires, conformément au souci du gouvernement de mieux articuler les résultats de l'éducation avec les besoins du marché du travail.

Si l'État-évaluateur utilise des indicateurs de performance normalisés pour mesurer le degré de réalisation des objectifs de sa politique ou de ses programmes visant le secteur public, il en va autrement dans le secteur privé où, du moins selon les principes de la rentabilisation de la dépense, les normes sont définies en réponse directe aux besoins exprimés des consommateurs. L'attribution de la responsabilité de la qualité des audits est donc en l'occurrence claire : les organismes d'audit sont comptables devant les actionnaires des entreprises qu'ils évaluent et en aucun cas devant l'État. Ce sont des organismes indépendants politiquement. En revanche, s'agissant des institutions du secteur public telles que les écoles et établissements d'enseignement supérieur, la responsabilité des organismes d'audit est loin d'être claire. En théorie, ceux-ci sont, comme les auditeurs du secteur privé, politiquement neutres ; mais en pratique, cette neutralité n'est-elle pas compromise par le fait que c'est l'État qui réalise les plus gros investissements dans les services publics ? Dans ce cas, le gouvernement n'est-t-il pas en droit de tenir des organismes comme l'OFSTED ou le QAA pour comptables de la qualité des informations qu'ils fournissent et de la manière dont elle est collectée ? Le problème, c'est qu'en exerçant ce droit et donc en le rendant explicite, le gouvernement révélerait que la « neutralité politique » et « l'indépendance » de ces organismes sont un mythe, sapant du même coup l'un des principes fondamentaux de l'audit de rentabilité de la dépense : son indépendance politique. La « solution » apportée à ce problème consiste à refuser d'assumer la responsabilité politique de la qualité des audits et à tendre à faire dans une large mesure une « confiance aveugle » aux organismes qui s'en chargent.

Power (1997, p. 49-52) soutient que la technologie de l'audit de rentabilité de la dépense tend à confondre « produits » et « résultats » et évacue par là même la tâche difficile qui consiste à élucider les liens complexes entre les activités de service et leurs effets, tâche d'une importance cruciale pour évaluer l'efficacité de ces activités. Les audits de rentabilité de la dépense tendent à confondre évaluation de la performance par rapport à un « produit » mesurable d'un niveau donné et évaluation de l'efficacité. Pour Power, ces deux types d'évaluation font appel à deux logiques bien distinctes dont l'une émane des disciplines de la comptabilité et de la gestion d'entreprise et l'autre des sciences sociales. En tant qu'indicateurs de l'efficacité, les « produits » ne se prêtent pas à la vérification empirique car ils sont définis indépendamment de toute connaissance des facteurs contextuels complexes qui déterminent la relation entre les activités et leurs résultats effectifs.

Quelle que soit la validité des arguments de Power quant à la nature ambiguë de l'audit de rentabilité de la dépense, à sa transparence et à son utilisation comme technique d'évaluation, il convient de bien saisir toute l'importance politique que cette technique revêt pour l'État-évaluateur en tant qu'instrument de suivi de la réalisation des objectifs de sa politique.

La fixation d'objectifs dans l'État-évaluateur et la relation entre la fin et les moyens

L'une des principales caractéristiques de l'État-évaluateur est son engouement pour *la fixation d'objectifs*. Ces objectifs définissent les produits mesurables à obtenir à l'échelle nationale dans un intervalle de temps donné pour une certaine proportion de la « clientèle » visée. On comprend, dans ce contexte, l'importance cruciale de *l'indicateur de performance normalisé* comme outil de mesure des résultats des services.

Fielding (2001a, p. 144) avance que la fixation d'objectifs est justifiée par au moins cinq considérations qui lui sont intrinsèques. Premièrement, elle définit clairement ce qu'il faut faire. Deuxièmement, elle le définit en des termes mesurables. Troisièmement, elle permet de le définir sous une forme réalisable et à la portée des exécutants. Quatrièmement, elle permet de le définir d'une manière présentant une utilité pratique et une pertinence pour les intéressés et donc propre à les inciter à agir. Cinquièmement, elle permet de définir ce qu'il faut faire selon un calendrier. En bref, comme le fait observer Fielding, la fixation d'objectifs ouvre des perspectives de direction et de contrôle *internes* poussés des activités. Toutefois, Fielding met en garde contre la « manie des objectifs » dans le domaine de

l'éducation, c'est-à-dire contre un souci obsessionnel de «ce qui marche », au sens purement instrumental, à l'exclusion d'autres considérations qui se trouvent dès lors rejetées à l'arrière-plan. Il fait valoir que cela : a) obscurcit, au lieu de clarifier, la relation entre les objectifs particuliers et les buts généraux de l'éducation ; b) évacue les questions sur la légitimité des moyens utilisés pour atteindre les objectifs ; c) rend aveugle aux limites des instruments de mesure et conduit à se faire une idée fautive d'aspects importants de l'éducation en essayant de mesurer ce qui n'est pas mesurable ; d) fait du réalisme inhérent à la fixation d'objectifs un obstacle à un processus éducatif où la prise de risques, la créativité et la réflexion exploratoire sont des qualités intrinsèques de l'apprentissage ; et e) crée un climat où le sens et la pertinence des objectifs assignés aux apprenants sont définis par d'autres.

Dans l'État-évaluateur, la fixation d'objectifs n'est pas simplement une activité « d'autorégulation » que pratiquent les organisations et les individus pour améliorer leur performance. Quelques gouvernements l'ont adoptée comme principe de base d'une dérégulation de la fourniture des services publics qui refonde cette dernière sur la relation acheteur-fournisseur. Dans ce contexte, la fixation d'objectifs devient le principal moyen de soumettre les activités des organismes prestataires à une direction et un contrôle *externes* poussés. Dans le cadre «acheteur-fournisseur », la fixation d'objectifs dissocie l'exercice du *pouvoir* de la *responsabilité* des actes et devient le fondement exclusif d'un système *d'assurance de la qualité* peu fiable qui fausse, comme le dénonce Fielding, l'idée que l'on se fait de l'éducation.

Dans l'État-évaluateur, les objectifs établis par l'administration centrale déterminent la performance des institutions prestataires de services et de ceux qui y travaillent. Institutions et individus sont encouragés à fixer leurs propres objectifs dans ce cadre. Il en résulte que la fixation d'objectifs se fait à plusieurs niveaux s'emboîtant hiérarchiquement, de l'administration centrale jusqu'aux individus, en passant par les organismes prestataires. Dans ce contexte, la fixation d'objectifs perd un peu de son attrait intrinsèque comme activité d'autorégulation pour les responsables de l'action. Au Royaume-Uni, par exemple, un désaccord générateur de tensions est apparu entre l'administration et les établissements scolaires sur la faisabilité et l'utilité des objectifs nationaux d'alphabétisation. De même, dans de nombreux pays, les formateurs des enseignants mettent-ils en doute qu'il soit utile et pertinent d'imposer des objectifs nationaux d'enseignement de la lecture et du calcul aux enseignants néophytes. Dans l'État-évaluateur, les arguments en faveur de la fixation d'objectifs, en tant que moyen « d'autonomiser » en quelque sorte l'agent humain, se trouvent quelque peu sapés par les considérations qui en font un instrument attractif de régulation

externe indirecte. Or, selon Fielding (p. 144), ce sont ces considérations qui inspirent par-dessus tout la fixation des objectifs éducatifs au Royaume-Uni. Elles s'expliquent par l'adaptation de cette dernière à l'orientation pragmatique et axée sur les résultats des choix de politique du gouvernement et à son souci d'assurer la transparence des performances institutionnelles et individuelles des prestataires de services pour l'analyse externe, rendant par le fait même ces prestataires comptables de l'exécution du contrat passé avec eux.

Vu cet attrait de la fixation d'objectifs pour l'État-évaluateur, il est improbable que les critiques conceptuelles de la technique de l'audit de rentabilité de la dépense l'amènent à elles seules à modifier son approche de l'évaluation des services publics.

Un aspect fondamental des fonctions de base de l'État-évaluateur s'agissant de fixer des objectifs et de suivre les progrès de leur réalisation est que la fin est dissociée des moyens dans le processus d'élaboration de la politique. On part de l'hypothèse que les objectifs de la politique et les valeurs qui les fondent n'impliquent pas nécessairement que l'on ait une quelconque opinion sur les moyens de les atteindre. Dans l'État-évaluateur, les buts et objectifs assignés à l'éducation ne correspondent donc pas à une certaine vision des moyens de les réaliser. Ils ne désignent que les résultats souhaitables de l'apprentissage.

Cela vaut tout autant pour la formation des enseignants que pour l'éducation des enfants auxquels ils enseignent. Du point de vue de l'État-évaluateur, les buts de la formation des enseignants qui consistent à faire de ceux-ci « des enseignants chercheurs » (Stenhouse, 1979) ou des « praticiens réflexifs » (Schon, 1983) ou encore des « pédagogues critiques » (voir Cochran-Smith, 2001) ont un fondement idéologique plutôt que pragmatique dans la mesure où ils rattachent le processus de formation à une forme idéale de pratique professionnelle et le justifient par une « théorie de l'éducation ».

Selon l'optique pragmatique de l'État-évaluateur, les pratiques professionnelles se justifient en fonction de fins extrinsèques à toute forme particulière qu'elles peuvent prendre. Former les enseignants pour en faire des chercheurs, par exemple, peut être une bonne chose s'il peut être démontré que c'est une approche plus efficace que d'autres pour les doter des connaissances et compétences particulières nécessaires pour enseigner. En soi, cette approche n'a aucun mérite intrinsèque. Elle n'est validée ou invalidée que par rapport à la question de savoir *ce qui* « marche » pour atteindre les objectifs nationaux assignés par le gouvernement à la formation des enseignants.

De vigoureuses critiques philosophiques de ces théories sur la fin et les moyens en matière d'éducation ont été élevées dans les années 60 et 70 en réaction à l'apparition des modèles «objectifs» de planification des programmes d'études (voir, par exemple, Peters,

1966, 1973 et Stenhouse, 1970, 1975). Elles n'ont cependant guère contribué à enrayer l'instauration de l'État-évaluateur sous la forme décrite ci-dessus. Elles resurgissent néanmoins et ce, non seulement dans le domaine particulier de la politique éducative (voir Fielding, 2001 et Elliott, 1996, 2001), mais aussi dans celui de la politique relative aux services publics en général.

Michael Jacobs (2001, p. 70-80), secrétaire-général de la Fabian Society, mouvement de centre-gauche au Royaume-Uni, a ainsi élaboré très récemment une puissante critique des thèses du gouvernement travailliste sur la relation entre fins et moyens. Cette critique faisait suite aux élections générales où les citoyens avaient exprimé très clairement leur désir de voir le gouvernement travailliste démontrer, durant son second mandat, une réelle volonté d'améliorer les services publics tels que la santé et l'éducation.

Jacobs fait valoir qu'il ne suffit pas, pour rassurer le public sur les intentions du gouvernement, d'évoquer une « troisième voie » et d'associer le secteur privé en tant que partenaire à la prestation des services. Il avance qu'il faut bâtir une solide argumentation idéologique qui fera prendre conscience à la population des valeurs qui sous-tendent les politiques gouvernementales. Il est convaincu que la mise sur pied de cette argumentation importe davantage, pour gagner le cœur et l'esprit de l'électorat, que la démonstration d'améliorations précises dont le sens et l'importance n'apparaîtront pas clairement en l'absence d'une idéologie politique clairement exposée.

Jacobs défend, semble-t-il, un principe que l'État-évaluateur se montre résolu à saper dans les institutions du secteur public, à savoir que la politique en matière de services publics doit se rattacher à une idéologie sociale claire qui puisse modeler de manière cohérente les prestations fournies. Il dit explicitement que cela suppose d'abandonner l'hypothèse selon laquelle les moyens « n'incarnent aucune philosophie » et ne sont que « de simples instruments neutres pour atteindre des fins fondées sur certaines valeurs ». Il fait valoir qu'il n'est pas indifférent que les gouvernements utilisent les institutions du secteur public ou qu'ils fassent appel à des entreprises privées, ou encore qu'ils adoptent des formes de gouvernance centralisées ou décentralisées. En effet, des politiques et approches différentes de la prestation des services publics « créent différents types de sociétés ». Des moyens différents d'atteindre des objectifs ou buts particuliers de la politique ont des résultats différents même lorsqu'ils se révèlent d'une égale efficacité ou efficience par rapport à leur coût car, soutient Jacobs, « il faut inclure dans ces résultats la nature des relations et valeurs sociales dont différentes approches de la politique sont porteuses » (p. 74). Ici, Jacobs ne se fait pas seulement l'écho de la thèse de Power selon laquelle la technique de l'audit de

rentabilité de la dépense confond produits et résultats ; il dit en outre clairement que les résultats de la politique sociale sont indissociables des moyens utilisés pour les obtenir. Des fins sociales différentes impliquent l'emploi de moyens différents et des moyens différents sont porteurs de fins différentes.

Les institutions du secteur public, argumente Jacobs, doivent être protégées par l'État précisément parce qu'elles sont le fruit d'une idéologie. Elles incarnent des idéaux de service qui sont définis « par les besoins de l'utilisateur et non par son pouvoir sur le marché ». Elles donnent une expression concrète à l'idée de communauté et créent un « espace public » où des individus divers s'assemblent pour pourvoir à leurs besoins collectifs indépendamment des valeurs du marché (p. 74-75). Pour Jacobs, l'État ne saurait protéger des services publics façonnés par les valeurs et idéaux de la démocratie sociale s'il se replie sur un rôle public résiduel ne consistant qu'à définir des contrats et laisse dans une grande mesure au secteur privé le soin de dispenser les services publics.

Les implications de cette critique pour les membres des professions intellectuelles du secteur public sont les suivantes : lorsque ce sont les valeurs du marché qui définissent les prestations publiques, comme c'est de plus en plus le cas dans l'État-évaluateur en émergence, la sphère publique prend la forme d'un quasi-marché que l'État régule indirectement en fixant des objectifs et en contrôlant les performances par le biais d'audits. Tout comme le marché, ce quasi-marché laisse peu de place aux pratiques professionnelles construites sur des idéaux philosophiques. Paradoxalement, plus l'État-évaluateur parvient à réguler les services publics de manière à atteindre ses objectifs, plus les résultats qu'il génère minent le domaine public et les valeurs sociales qu'il incarne.

Ce n'est que lorsque ce paradoxe devient manifeste pour les citoyens que les critiques de mécanismes comme la fixation d'objectifs et la technique de l'audit de rentabilité de la dépense deviennent d'efficaces facteurs de réforme de la politique. En matière de politique éducative, certains résultats contre-productifs des audits de rentabilité de la dépense sont de plus en plus révélateurs de ce paradoxe propre à l'État-évaluateur. Je les décrirai dans ma conclusion, où j'essaierai en outre d'indiquer comment on peut y remédier en adoptant une vue plus équilibrée du rôle de l'État dans l'amélioration des services éducatifs.

Les suggestions faites ci-dessous ne reviennent pas à dire que le secteur privé n'a pas sa place dans la fourniture de ces services, en particulier dans les domaines où il peut contribuer à un emploi « rentable » des ressources sans saper les missions fondamentales d'institutions publiques telles que les écoles et universités s'agissant de modeler leurs pratiques éducatives sur des idéaux et valeurs sociaux. Des outils tels que « la fixation d'objectifs » et « les audits

de performance » ont un rôle à jouer dans l'obtention de prestations répondant à des normes minimales. Les problèmes qu'ils posent tiennent à leur utilisation obsessionnelle comme mécanismes de régulation, à l'exclusion d'autres moyens de garantir la qualité.

Rendre la performance transparente pour l'État donne des résultats contre-productifs

J'avance ici qu'attacher trop d'importance aux audits de performance du type évaluation de la rentabilité de la dépense est contre-productif à plusieurs égards :

1. *Cela amoindrit excessivement la confiance placée dans le système, précisément là où elle importe, c'est-à-dire sur le lieu de travail*

Si les prestataires des services publics ne sont pas suffisamment comptables de la qualité de ces services, cela accroît le risque qu'ils négligent les intérêts légitimes de l'État, des diverses parties prenantes et des citoyens, qu'ils soient plus susceptibles de corruption et inefficients sur le plan interne et que les prestations ne répondent pas aux exigences de la politique gouvernementale générale. En revanche, si le système de contrôle va trop loin dans le souci de rendre la performance de plus en plus transparente pour le public, la confiance placée dans les professionnels concernés se trouve amoindrie et ceux-ci en viennent à leur tour à douter de l'intégrité des auditeurs. Une méfiance durable se transforme en crainte pathologique de l'audit et le désespoir qui s'ensuit produit une situation contre-productive où des professionnels tels que les enseignants et leurs formateurs cessent d'être motivés et perdent tout intérêt pour leur travail, se soumettent en apparence et évitent de prendre des risques raisonnables et nécessaires de peur de commettre des erreurs. Le résultat, en ce qui concerne les institutions éducatives telles que les écoles et établissements d'enseignement supérieur, c'est qu'ils n'innovent plus pour répondre aux nouveaux défis et besoins nés d'un environnement social dynamique, instable et qui évolue constamment.

2. *Cela empêche les enseignants d'accomplir le travail difficile qui consiste à comprendre les liens complexes entre les activités de service et leurs effets, travail dont l'importance est cruciale pour le progrès continu de pratiques telles que l'enseignement*

Comme le soutient Power, évaluer la performance en fonction de certains « produits » ou objectifs normalisés auxquels elle est censée correspondre est une chose, mais évaluer l'impact ou les conséquences (involontaires aussi bien qu'intentionnelles) des performances,

y compris celles qui sont conformes aux normes fixées, en est une autre bien différente. Un accent excessif mis sur les évaluations du premier type fait obstacle à celles du second et ôte au professionnel le pouvoir d'agir efficacement pour réformer ses pratiques. En effet, en se concentrant exclusivement sur les objectifs et en en faisant le fondement de l'amélioration de ses performances, le professionnel devient aveugle à tout un enchaînement complexe d'effets secondaires dont certains peuvent se révéler contre-productifs.

L'évaluation de la performance en fonction de « produits » normalisés auxquels elle doit correspondre (par exemple : « résultats d'examens et de tests », « temps d'attente moyen des patients », « temps de réaction de la police aux appels d'urgence », « nombre de repas apportés à domicile par millier de personnes âgées ») est donc bien distincte de l'évaluation de l'impact ou des effets (intentionnels ou non) des performances, y compris celles qui satisfont aux normes fixées. Même s'il se révèle effectivement que les enseignants et les établissements scolaires améliorent leur performance mesurée d'après des indicateurs tels que les « résultats aux examens » et les « taux d'absentéisme scolaire », on connaît très mal la série de répercussions en chaîne déclenchée par ces améliorations dans le système éducatif et au-delà. On peut se demander, par exemple, si la tendance à prêter moins d'attention aux 30 % d'élèves du secondaire qui n'obtiendront sans doute pas le certificat général d'études secondaires à l'âge de 16 ans n'est pas la conséquence directe du fait que ce taux est un indicateur de la performance ! Ou encore si la pénurie d'enseignants dans les écoles peu performantes du centre des grandes villes est en quoi que ce soit liée à la difficulté d'y obtenir des performances qui ne soient pas inférieures aux normes. Quelle est l'efficacité de l'enseignement dans ces circonstances ?

Il importe que, dans le système de contrôle public des enseignants, les autorités fassent à ceux-ci une plus large place afin que soit mise au point une forme d'évaluation de la performance qui tienne mieux compte « des aspects complexes du rattachement [...] des résultats obtenus aux processus qui les ont causés » (voir Power, 1997). Celle-ci comprendrait des éléments d'auto-évaluation, et d'évaluation « par les pairs » et « par les élèves/les parents », outre une évaluation externe par un agent indépendant. Dans cette forme d'évaluation, les indicateurs de l'efficacité seraient des « objets » destinés à être vérifiés empiriquement, affinés et mis en évidence dans des cadres de pratique particuliers. Il s'agirait d'indicateurs qualitatifs aussi bien que quantitatifs. Les critères de coût-efficacité ne seraient pas exclus ; cependant, au lieu de ne mesurer que les coûts de l'obtention d'un « produit » d'un niveau donné, ils impliqueraient une mise en balance plus poussée des coûts et des indices d'impact.

3. *Cela ne tient pas compte du facteur temps*

Les techniques d'audit courantes reposent sur l'hypothèse que les indicateurs de performance sont fixes et immuables dans le temps et d'un contexte à l'autre. Elles n'admettent guère que l'efficacité d'un enseignement soit un phénomène dépendant du temps et lié à un certain contexte. L'impact de l'enseignement sur les élèves, l'enchaînement d'effets qu'il déclenche dans tel ou tel environnement mettent du temps à se produire et la connaissance des liens entre processus et résultats évolue donc avec le temps et n'est jamais parfaite. Or, remarque Strathern (2000), l'enseignement est audité comme si son objectif était d'être « immédiatement assimilable ». Pourtant, l'on sait que l'apprentissage prend du temps et que son acquisition « peut se manifester des semaines, des années, voire des générations après le moment où l'enseignement a eu lieu, et ce sous des formes qui ne ressemblent plus du tout à la forme originale » car « le vécu de l'élève induit des effets indirects qui lui sont propres ».

Les audits de performance visent à rendre les activités de l'organisation parfaitement transparentes en faisant appel à des indicateurs atemporels ; mais fonder tout le système de la responsabilisation professionnelle sur cette ambition est en grande partie illusoire. Il est tout simplement faux que, dans l'enseignement, la qualité est inexistante si elle ne peut être mesurée par rapport à des objectifs fixes et atemporels. En fait, l'inverse est souvent vrai : l'examen d'audit, s'il s'acharne trop à rechercher la transparence, rend invisibles les indices de l'impact réel de l'enseignement sur les apprenants et masque par là même la qualité véritable.

Du fait qu'elles ne livrent à tout moment donné que des informations imparfaites, les évaluations de l'efficacité individuelle des établissements ou des enseignants sont d'une « utilité transitoire » (voir Strathern, 2000). Elles fournissent des renseignements que les professionnels peuvent utiliser pour améliorer leurs pratiques. Être responsable de l'efficacité de l'enseignement implique, de la part de l'enseignant, la volonté de démontrer publiquement, lorsqu'il y est invité, qu'il a utilisé les indices d'impact de son travail sur les apprenants pour continuer d'améliorer ses pratiques. Une responsabilisation de ce type présuppose le développement d'une « pratique fondée sur la preuve », selon laquelle les enseignants *sont associés* aux recherches sur la qualité de leur enseignement et *en entreprennent eux-mêmes*. Cette responsabilisation se situe au cœur de *l'amélioration de la qualité* dans les établissements éducatifs et ne doit pas être confondue avec la responsabilisation fondée sur l'audit.

L'assimilation de « l'enseignement fondé sur la preuve » à un processus de correction de « déficiences » décelées en mesurant la performance par rapport à un cadre normatif d'indicateurs fixes repose sur une conception faussée de ce qui constitue une preuve valable de la relation entre l'enseignement et ses résultats. L'indice d'*amélioration* mesurable, définie comme celle qui élève la performance jusqu'à un niveau normalisé fixé, ne se confond pas avec l'indice du *développement*, défini comme un processus ouvert et continu dans le temps.

Rendre les enseignants responsables du *développement d'une véritable qualité de l'enseignement* suppose nécessairement de leur faire confiance en les laissant œuvrer à ce processus sans les tenir en permanence sous l'œil de l'audit. Car ce processus est essentiellement indécélable par l'audit. Plus la technologie de l'audit - la mise au point de systèmes d'information et de protocoles d'audit aux fins d'inspection — s'ingère dans l'enseignement et l'apprentissage et les modèle, moins les enseignants ont de marge pour *améliorer la qualité* et devenir *des enseignants efficaces*.

C'est précisément parce que l'amélioration de la qualité de l'enseignement exige de faire confiance aux enseignants que la société - par l'entremise des organismes qui la représentent - est en droit, à certains moments, de leur demander des comptes sur les résultats de leurs pratiques professionnelles pour les élèves et pour d'autres personnes. Les enseignants peuvent s'acquitter de cette « responsabilité » en démontrant à ces moments-là leur capacité d'utiliser transitoirement les indices d'impact de leur enseignement de manière à améliorer leurs jugements et décisions pratiques. Ces démonstrations devraient rendre compte de pratiques réflexives. La responsabilité ainsi conçue implique la confiance, mais non pas une confiance inconditionnelle.

Le renforcement des audits de performance au niveau de la classe devient à un certain point contre-productif. Il entrave alors, plutôt qu'il ne favorise, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, épuise la confiance dont cette amélioration dépend et dégage en grande partie la responsabilité des enseignants quant aux résultats — plutôt qu'aux « produits » - de leur enseignement. Le renforcement de la responsabilité par l'audit peut rassurer les décideurs et peut-être les « consommateurs » de l'éducation en ce qu'il garantit le respect de normes minimales, mais il risque aussi de freiner l'amélioration de la qualité. Non que la responsabilité n'ait pas besoin d'être renforcée dans les systèmes éducatifs ; mais elle doit l'être selon une logique d'évaluation différente de celle qui inspire les audits de performance. Il s'agit d'instaurer un meilleur équilibre entre l'évaluation aux fins des audits de performance et l'évaluation visant à améliorer la qualité.

4. *Cela maintient les enseignants dans un état d'activité constante*

Ne laissant pas agir le temps et aspirant à rendre la performance totalement transparente, les audits de performance pratiqués sans relâche font que les enseignants sont en permanence sur la brèche. La culture de l'audit ne tient pas compte du temps parce qu'elle est façonnée par un sentiment d'urgence. De son point de vue, le système est en état de crise, la catastrophe est toujours imminente et il faut agir sur-le-champ pour l'éviter. Les membres de l'organisation doivent donc être maintenus constamment en action. Cela change la conception du « professionnalisme » de l'enseignant qui est le but de son perfectionnement, ce but devenant de « promouvoir l'agent compétitif et toujours actif dont le travail est contrôlable par des audits » plutôt que « l'enseignant qui inspire ses élèves » (voir Strathern, 2000).

Avant l'avènement des audits de performance, les procédures de reddition de comptes par les enseignants étaient très lâches et l'on peut faire valoir à juste titre que ceux-ci étaient investis d'une excessive confiance inconditionnelle. Cependant, la solution du problème ne consiste pas à élargir sans cesse le champ d'un modèle de contrôle fondé sur la soumission qui a été emprunté au secteur privé. Lorsque cette extension atteint le point où la confiance placée dans les enseignants finit par leur être en grande partie retirée et où ils sont si occupés à mieux se préparer aux audits qu'ils n'ont plus le temps de réfléchir aux moyens d'améliorer la qualité de leur enseignement, ce système de contrôle ne fonctionne plus convenablement. La solution, c'est de renforcer une forme de responsabilisation qui place dans les enseignants une confiance conditionnelle et est sous-tendue par des pratiques d'évaluation reposant sur une autre logique. À cet égard, certaines procédures de mise en œuvre de la notion de pratique fondée sur la preuve qui font appel aux ressources méthodologiques des sciences sociales peuvent montrer la voie à suivre.

Ce qui est clair, c'est que tout progrès implique une transformation sensible de la manière dont l'État social-démocrate conçoit son rôle dans le secteur public et ses rapports avec les institutions de ce secteur et ceux qui y travaillent. Peut-être évoluera-t-il encore sous sa forme d'État-évaluateur ; cependant, son approche de l'évaluation doit dépasser celle qui est exclusivement façonnée par des formules empruntées au secteur privé. Ce doit être une approche faisant davantage confiance aux professionnels du secteur public pour qu'ils s'autorégulent et évaluent leurs pratiques à la lumière d'idéaux de service conformes aux valeurs d'une démocratie pluraliste. Dans le domaine de l'éducation, la sauvegarde et la défense des idéaux éducatifs dans une démocratie de cette nature devraient figurer parmi les

missions principales des formateurs des maîtres dans les établissements d'enseignement supérieur.

Note

1. Ce texte a été initialement rédigé pour constituer l'allocution inaugurale de la conférence annuelle de l'International Council for Teacher Education à Santiago du Chili en juillet 2001.

Références

- Cochran-Smith, M. 2001. « The outcomes question in teacher education » [La question des résultats dans la formation des maîtres]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 17, n° 5, p. 527-546.
- Elliott, J. 2001. « Making evidence-based practice educational » [Mettre les pratiques fondées sur la preuve au service de l'éducation]. *British educational research journal* (Abingdon, Royaume-Uni) (sous presse).
- . 1996. « School effectiveness research and its critics : alternative visions of schooling » [La recherche sur l'efficacité de l'école et ses critiques : conceptions nouvelles des études scolaires]. *Cambridge journal of education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 26, n° 2, p.183-193.
- Fielding, M. (dir. publ.). 2001a. *Taking education really seriously* [Et si l'on prenait l'enseignement vraiment au sérieux ?]. Londres et New York, Routledge/Falmer.
- Fielding, M. 2001b. Target setting and student perspectives [Fixation d'objectifs et points de vue des élèves].
- Jacobs, M. 2001. « Narrative » [Rapport]. Dans : Harvey, A. (dir. publ.), *Transforming Britain : Labour's second term* [Transformer la Grande-Bretagne : le deuxième mandat du Parti travailliste]. Londres, Fabian Society.
- Peters, R. S. 1966. *Ethics and education* [Ethique et éducation]. Londres, Allen et Unwin (chap. 1, p. 23-45).
- . 1973. « Aims of education : a conceptual inquiry » [Buts de l'éducation : étude conceptuelle]. Dans : Peters, R. S. (dir. publ.), *The philosophy of education* [Philosophie de l'éducation]. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press (Readings in Philosophy, chap. 1, p. 11-57).
- Power, M. 1997. *The audit society* [La société de l'audit]. Oxford, Royaume-Uni : Oxford, University Press.
- Schon, D. 1983. *The reflective practitioner* [Le praticien réflexif]. Londres, Temple Smith.
- Stenhouse, L. 1970. « Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning » [Limites de l'utilisation d'objectifs dans la recherche et la planification relatives aux programmes d'enseignement]. *Paedagogica Europaea* ('s-Hertogenbosch, Pays-Bas), n° 6, p. 73-83.
- . 1975. *An introduction to curriculum research and development* [Introduction à la recherche — développement en matière de programmes d'enseignement]. Londres, Heinemann.
- . 1983. *Authority, education and emancipation* [Autorité, éducation et émancipation]. Londres, Heinemann Educational. Texte initialement présenté en tant que conférence inaugurale à l'Université d'East Anglia, Norwich, Royaume-Uni, 1979, sous le titre *Research as a basis for teaching* [La recherche comme fondement de l'enseignement].
- Strathern, M. 2000. «The tyranny of transparency » [La tyrannie de la transparence]. *British educational research journal* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 26, n° 3, p. 309-321.

TITRE COURANT, PAGES PARES : *Maureen Robinson*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : *La réforme de l'enseignement en Afrique du Sud*
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2003*

Langue originale : anglais

Maureen Robinson (Afrique du Sud)

Actuellement doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation au Cape Technikon (Le Cap). Enseignante dans le secondaire au cours des années 80, elle a ensuite passé 15 ans à l'Université du Cap occidental. Ces vingt dernières années, elle a activement participé aux activités liées à la recherche, à l'enseignement et à l'élaboration des politiques dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants. Ses travaux de recherche privilégient notamment le lien entre l'élaboration des politiques et les changements survenant dans l'éducation. Adresse électronique : MRobinson@ctech.ac.za

DES ENSEIGNANTS POUR LE XXI^e SIÈCLE

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

EN AFRIQUE DU SUD :

ENJEUX, STRATÉGIES

ET DÉBATS

Maureen Robinson

Introduction

L'Afrique du Sud est devenue une démocratie en 1994. Depuis lors, un très grand nombre de nouvelles politiques sociales ont été adoptées à l'échelle nationale, y compris dans le domaine de l'éducation. Dans les premières années de la démocratie, la réforme de l'éducation s'est concentrée sur la conceptualisation et la formulation de nouvelles politiques. Près d'une décennie plus tard, l'accent est mis désormais sur la mise en œuvre effective de ces politiques.

Le présent article examine cette mise en œuvre et ses incidences sur les enseignants dans une Afrique du Sud post-*apartheid*. Il donne une vue d'ensemble de certaines des stratégies de réforme sans aborder dans le détail telle ou telle réforme. Certes, une telle approche risque de donner uniquement une idée superficielle des questions à l'étude mais l'objectif de cet article est en fait de présenter une synthèse de la réforme de l'enseignement en Afrique du Sud autour de 2001.

L'article commence par un historique de la réforme de l'enseignement. L'éducation, par sa nature même, est étroitement liée aux enjeux économiques et sociaux du pays, lesquels sont brièvement exposés. Les enjeux pédagogiques et professionnels pour les enseignants sont

ensuite analysés de façon plus détaillée, puis les stratégies mises en œuvre pour y répondre sont examinées.

Du fait de la complexité de ces enjeux, nombre des stratégies visant à concrétiser la réforme sont encore débattues, examinées et soumises à la critique. La dernière partie du présent document tente de faire le point sur les débats qui se font jour à propos de ce que peut représenter une application concluante et systémique de la réforme de l'enseignement.

Les enjeux économiques et sociaux de la réforme de l'enseignement

En premier lieu, la réforme devrait avoir pour objet d'améliorer la pratique de l'enseignement et, partant, l'acquisition des connaissances. Pour les enseignants sud-africains, il s'agit là d'un enjeu immédiat et fondamental comme l'atteste une enquête nationale visant à contrôler les acquis. Les résultats d'un échantillon regroupant des apprenants en quatrième année d'étude dans l'ensemble du pays font apparaître que les intéressés affichent en moyenne moins de 50 sur 100 pour la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences de la vie courante, la moyenne pour le calcul s'établissant à 30 sur 100 (Afrique du Sud, Ministère de l'éducation, 2000).

Il serait toutefois naïf de dissocier les enjeux de l'amélioration de l'apprentissage du contexte économique et social dans lequel l'enseignement est dispensé. L'oppression et l'exploitation systématiques de certains groupes de population en Afrique du Sud expliquent que, même longtemps après la chute du régime d'*apartheid*, d'énormes inégalités sociales et économiques subsistent encore. Ces inégalités se manifestent également dans les grandes différences qui caractérisent les infrastructures éducatives utilisées par les établissements d'enseignement dans les neuf provinces du pays, ce qui influe directement sur les moyens dont disposent les enseignants.

Un rapport renfermant les conclusions du Vérificateur général des comptes sur l'état des établissements d'enseignement sud-africains donne des exemples des conditions dans lesquelles les enseignants sont censés enseigner et les élèves apprendre dans les provinces défavorisées. Ces conclusions sont les suivantes :

- Sur 4 155 écoles dans la province du Nord, 78 % n'avaient pas l'électricité et près de la moitié (49 %) n'avaient pas l'eau courante.
- Près des trois quarts des écoles du Cap oriental n'avaient pas l'électricité et 33 % n'avaient pas l'eau courante.

- En tout, 5 528 écoles du Cap oriental — 93 % — n’avaient pas accès à une bibliothèque et 94 % n’avaient pas de laboratoire de sciences.
- Un quart des écoles publiques de la province [du Cap oriental] n’avaient pas de toilettes pour les élèves.
- Des milliers d’enseignants n’avaient pas les qualifications voulues (*Cape Argus*, 24 mai 2001).

Si les provinces plus riches comme le Gauteng et Le Cap occidental possèdent une meilleure infrastructure éducative que celle décrite dans le rapport du Vérificateur général des comptes, on relève encore de grandes disparités entre les moyens disponibles. Certes, ces disparités sont liées historiquement à des considérations raciales, mais avec l’ouverture de tous les établissements d’enseignement à tous sans distinction de race, elles ont désormais un caractère davantage socio-économique que racial. Cette situation est aggravée du fait que des droits de scolarité sont perçus pour compléter les subventions reçues des pouvoirs publics ; dans les établissements publics, ces droits s’échelonnent de 20 rand à 4 000 rand par an (soit, en 2001, l’équivalent de 3 à 500 dollars des États-Unis environ).

Le premier enjeu de la réforme de l’enseignement est donc de faire en sorte que les conditions minimales de l’enseignement et de l’apprentissage soient réunies pour tous les apprenants sud-africains. De mauvaises conditions de travail ont également une incidence sur le comportement des enseignants, comme il ressort d’une autre conclusion formulée dans le rapport du Vérificateur général des comptes. Ainsi, on a constaté que de juin à mars 1999, 612 809 heures d’enseignement avaient été perdues à cause de l’absentéisme des enseignants dans les sept provinces visées par l’enquête (*Cape Argus*, 24 mai 2001). Ce problème ne peut être attribué uniquement à des facteurs économiques, mais de mauvaises conditions de travail risquent de démoraliser et de démotiver tant les enseignants que les élèves.

À part ces enjeux économiques, de nombreux enjeux sociaux influent également sur la réforme de l’enseignement. Le plus stimulant de ces enjeux consiste peut-être à construire, parmi les enseignants et les apprenants, ce qu’on pourrait appeler une « identité sud-africaine », libérée des contraintes de l’identité raciale qui caractérisait l’Afrique du Sud sous le régime de l’apartheid. En particulier, cela signifie qu’il faut donner aux enseignants les moyens voulus pour leur permettre de faire face à des classes qui ne sont plus homogènes du point de vue racial mais qui comptent des apprenants ayant des origines raciales (et peut-être socio-économiques) différentes et parlant, à leur arrivée à l’école, une multitude de langues sud-africaines, qui sont leurs langues maternelles. Les concepts de non-racisme, de multilinguisme et de diversité — inconnus de nombreux enseignants sud-africains dans le

passé — doivent être examinés, compris et adoptés en tant que partie intégrante de la pratique éducative.

Un défi social, d'une autre nature est celui de l'épidémie du VIH/SIDA dans le pays. D'après les estimations publiées dans un rapport du Conseil de la recherche médicale, 40 % environ des décès survenus en l'an 2000 dans la tranche d'âge 15-49 ans étaient dus au sida (*Mail and Guardian* 5 au 11 octobre 2001). On compte dans cette tranche d'âge des élèves du secondaire et de jeunes enseignants, d'où les effets dévastateurs de l'épidémie sur le tissu social du pays.

Les taux de mortalité élevés parmi les jeunes ont également une incidence sur le nombre de personnes susceptibles d'embrasser la carrière d'enseignant. Vinjevold (2001), se référant à des études de Crouch, fait observer que l'Afrique du Sud aura besoin de 30 000 nouveaux enseignants environ par an au cours des dix prochaines années, et ce alors que la profession d'enseignant est malheureusement perçue comme une profession où les perspectives d'emploi et de carrière sont limitées.

Un certain nombre d'enjeux économiques et sociaux touchant l'éducation ont été évoqués ici. Considérés globalement (et sans parler d'autres problèmes, comme la violence dans les collectivités) ils sont au cœur d'un ensemble de stratégies de réforme engagées dans le pays, qui sont examinées dans la section suivante.

Les stratégies de la réforme de l'enseignement : aspects économiques et sociaux

Diverses stratégies sont actuellement mises en œuvre pour relever les défis évoqués dans la précédente section de cet article. Certaines ont un caractère plutôt général et visent à définir un cadre directeur pour tous les établissements d'enseignement du pays. D'autres prennent la forme d'initiatives davantage centrées sur les besoins locaux.

Un exemple de stratégie orientée vers l'action nous est donné par l'élaboration de règles et de normes régissant le financement des établissements scolaires. Alors que dans le passé le financement public de ces établissements se fondait sur des considérations raciales, il s'appuie désormais sur une formule qui divise les établissements d'enseignement en groupes socio-économiques, le financement étant pondéré au profit des établissements défavorisés. Cette stratégie s'accompagne d'une politique fixant le nombre d'élèves par classe, selon laquelle les subventions versées aux écoles au titre du personnel sont déterminées en fonction d'un taux élèves/enseignant de 40 pour 1 dans les établissements primaires et de 35 pour 1 dans les

établissements secondaires. Ce taux élèves/enseignant peut paraître élevé, mais il représente un progrès pour de nombreuses écoles du pays qui dans le passé étaient défavorisées.

De multiples initiatives ont été prises au plan social. Certaines sont financées et appuyées par l'État, d'autres par des entreprises ou par des organisations non gouvernementales, d'autres encore par des consortiums et des partenariats regroupant ces différents acteurs. À l'échelon national, on citera à titre d'exemple le document *Values in education* (Les valeurs dans l'enseignement) qui énumère les valeurs fondamentales auxquelles les apprenants et les enseignants sud-africains doivent souscrire, à savoir l'équité, la tolérance, le multilinguisme, l'ouverture, l'obligation de rendre compte et l'honneur. L'équipe spéciale chargée de l'équité entre les femmes et les hommes représente une autre initiative dont l'objet est de définir un cadre d'action pour la problématique hommes-femmes et l'école. À l'échelon local, le Cap occidental, par exemple, a lancé la Campagne pour la sécurité des établissements d'enseignement qui, en association avec ces derniers, vise à réduire au minimum les effets sur l'école de la violence qui s'exerce dans la communauté environnante. La télévision diffuse également un certain nombre de programmes éducatifs populaires pour mettre en lumière des questions intéressant les jeunes Sud-Africains, comme la construction d'une identité nationale et la lutte contre la propagation du VIH/SIDA.

Les enjeux pédagogiques et professionnels de la réforme de l'enseignement

Dans le présent article, on a fait valoir jusque-là que la réforme de l'enseignement ne pouvait être dissociée du contexte économique et social de l'éducation, et évoqué certaines des stratégies pertinentes adoptées par l'Afrique du Sud. Dans la section suivante, toutefois, l'accent est mis plus directement sur les réformes et leurs incidences sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans la salle de classe. On a privilégié les aspects pédagogiques et professionnels de la réforme et abordé des questions telles que le programme d'études national, les qualifications et l'assurance de la qualité.

En 1995, le Ministre de l'éducation de l'époque avait annoncé qu'un nouveau programme d'études national serait progressivement introduit dans les établissements d'enseignement avec pour date butoir 2005. Connu sous le nom de «Curriculum 2005 », ce nouveau programme devait inculquer certains principes comme l'éducation fondée sur les résultats, l'intégration de sujets dans les domaines de l'apprentissage et la priorité aux méthodes pédagogiques centrées sur l'apprenant. Un plan global d'exécution avait été mis en

place en 1997. Mais, d'emblée, ce processus s'était heurté à des difficultés car, manifestement, les capacités financières, matérielles et humaines ne permettaient pas d'atteindre l'objectif fixé (Review Committee on Curriculum 2005, 2000, p. 3). Outre les difficultés d'exécution, de nombreux éducateurs se plaignaient du fait que le libellé du nouveau programme d'études était déroutant (Review Committee, 2000, p. 16) et que ceux qui étaient chargés de former les enseignants au nouveau programme étaient eux-mêmes mal préparés pour s'acquitter de cette mission (Review Committee, 2000, p. 19).

L'ampleur des difficultés devait conduire le nouveau Ministre de l'éducation à faire procéder à une révision et à une rationalisation du nouveau programme, notamment à adopter des délais de mise en œuvre plus réalistes. Au milieu de 2002, la nouvelle version révisée du programme d'études était en voie d'être finalisée.

Du point de vue professionnel, le recyclage des enseignants dans le cadre du nouveau programme n'est qu'un des enjeux de la réforme de l'enseignement. En effet, il faut aussi prendre en compte les qualifications des enseignants et engager un processus d'assurance de la qualité pour essayer d'améliorer le niveau de l'enseignement et de l'apprentissage. En outre, il importe de former les enseignants à de nouveaux rôles, étant entendu qu'ils se trouvent confrontés à des scénarios peu familiers, comme la diversité des effectifs mentionnée plus haut.

Les stratégies adoptées pour relever les défis pédagogiques et professionnels

Au moment de la rédaction du présent article, la mise en œuvre du Programme d'études 2005 sous sa forme révisée faisait encore l'objet d'un vaste débat et il serait prématuré de passer en revue les stratégies formulées dans les propositions. On peut dire toutefois que ces stratégies reposent sur le principe d'une collaboration constante entre les ministères nationaux et provinciaux de l'éducation, les syndicats d'enseignants, les administrations des établissements scolaires, les directeurs d'établissements et les enseignants, et qu'elles prévoient la mise en place de matériels d'appui à l'apprentissage de qualité, ainsi qu'un perfectionnement professionnel efficace et continue des enseignants, des directeurs d'établissements et du personnel à l'échelle des districts (*Government gazette*, 2001, p. 88).

S'agissant des qualifications des enseignants, un certain nombre de stratégies sont déjà appliquées. L'introduction d'un nouveau diplôme (diplôme professionnel national en sciences de l'éducation) a pour objet d'améliorer les qualifications des enseignants jugés sous-

qualifiés, à savoir ceux qui ont suivi un cursus postsecondaire de moins de trois ans. Des ressources publiques, sous forme de bourses, viennent appuyer cette initiative et des programmes sont spécialement conçus pour assurer des modes de formation souples à ceux qui travaillent et étudient parallèlement. Une initiative analogue consiste à mettre en place un cadre national de qualifications pour la formation des enseignants, l'objectif étant de réglementer et d'harmoniser les programmes des différents établissements s'occupant de la formation des enseignants.

La stratégie d'assurance de la qualité s'adresse aussi bien aux établissements qu'aux individus. S'agissant des établissements, la politique d'évaluation de l'école considérée dans sa globalité a pour objet d'aider les établissements à évaluer et à suivre leurs résultats par rapport aux objectifs et plans de développement. La politique d'évaluation professionnelle tend à aider chaque enseignant à faire le point de son perfectionnement. En outre, la création du South African Council for Educators (Conseil sud-africain pour les éducateurs) vise à constituer une association professionnelle regroupant tous les enseignants, qui serait dotée d'un code de déontologie.

Une dernière stratégie examinée ici prévoit que les enseignants doivent consacrer 80 heures par an à leur perfectionnement professionnel, en dehors des journées officielles de travail. L'objectif est de fixer le principe selon lequel la « formation professionnelle continue » fait partie intégrante des devoirs et responsabilités de l'enseignant et de permettre l'organisation d'activités de recyclage pour aborder de nouveaux rôles.

La réforme de l'enseignement en Afrique du Sud : l'émergence de nouveaux débats

Jusqu'à présent, cet article a eu un caractère essentiellement descriptif, évoquant certains des enjeux de la réforme sud-africaine de l'enseignement en 2001, et donnant des informations sur diverses stratégies mises en œuvre pour relever les défis rencontrés. Il convient de rappeler, toutefois, que seuls ont été mentionnés les enjeux et stratégies ayant trait assez directement à la réforme de l'enseignement. Ces dernières années, le système éducatif en Afrique du Sud a été confronté (et il l'est toujours) à tout un ensemble de réformes qui ne sont pas aussi directement liées à la réforme de l'enseignement, comme la restructuration des études supérieures, la fixation d'un âge minimal pour l'entrée en première année d'études, la décentralisation de la gestion de l'école, etc. Il n'est donc pas surprenant que, lors de l'examen de la mise en œuvre du Programme d'études 2005, l'adoption d'un nouveau

programme ait été considérée comme une initiative s'inscrivant parmi une multitude d'activités et mesures nouvelles méritant de retenir l'attention telles que la restructuration des ministères de l'éducation nationaux et provinciaux, le financement et la gestion de l'éducation, la rationalisation et le redéploiement du corps enseignant, et la création de nouveaux cadres législatifs pour l'action à entreprendre parmi une vaste gamme de domaines (Review Committee, 2000, p. 3 et 4).

La dernière section de cet article se propose de rendre compte de certains des débats qui se font jour parmi les éducateurs sud-africains, à mesure que les réformes passent du stade de la conceptualisation à celui de l'exécution, en particulier en ce qui concerne la pédagogie et le professionnalisme. L'existence de ces discussions accrédite l'idée selon laquelle l'exécution d'une politique ne peut être subordonnée à un schéma directeur et donne toujours lieu à des conflits et à des contestations (Kruss, 1998). Ces débats offrent des exemples du type de contestation dont s'accompagne la réforme de l'enseignement en Afrique du Sud.

Le premier d'entre eux a trait à un modèle organisationnel et pédagogique de recyclage à grande échelle des enseignants dont l'objet est, par exemple, d'initier ces derniers à un nouveau programme d'études. Le Programme d'études 2005 prévoyait à l'origine une formation reposant sur le modèle en cascade, ce qui veut dire qu'un groupe de personnes qui avait été formé au nouveau programme devait ensuite former les fonctionnaires à l'échelle du district, lesquels étaient chargés de répercuter l'information auprès des enseignants, habituellement lors de stages de trois à cinq jours organisés en cours d'emploi. Mais peu de mesures de suivi (voire aucune) ont été appliquées au niveau de la classe.

La révision du Programme d'études 2005 a permis de recenser les problèmes ci-après que posait le modèle en cascade : dilution et/ou mauvaise interprétation de l'information, manque de confiance, de connaissances et de compréhension de la part des formateurs, décalage entre l'éducation fondée sur les résultats et les modèles de formation appliqués lors des ateliers. En outre, la formation paraissait coupée des réalités de la classe et centrée principalement sur la maîtrise d'une terminologie nouvelle et difficile plutôt que sur l'enseignement proprement dit (Review Committee, 2000, p. 55 à 57).

Les carences relevées dans le modèle en cascade étaient déjà perceptibles dans le rapport de Bell (1991) qui énumérait les inconvénients d'un modèle de perfectionnement professionnel organisé dans le cadre de stages. Selon Bell, une telle approche risquait d'être trop théorique, de ne pas avoir d'application pratique à l'échelle de la classe et de privilégier les choix du prestataire, sans tenir compte de l'expertise de l'enseignant. Par opposition à ce modèle, Bell préconisait un modèle de perfectionnement professionnel permettant au praticien

de maîtriser son apprentissage, dans le cadre du plan de formation de l'établissement d'enseignement (Bell, 1991, p. 21).

On peut certes s'attendre qu'une approche du perfectionnement professionnel centrée sur l'école soit mieux à même de favoriser la maîtrise de l'innovation, d'améliorer les connaissances des enseignants et de répondre aux besoins de la classe. Cela dit, la réforme de l'enseignement en Afrique du Sud pose un problème en ce sens qu'il n'apparaît pas d'emblée comment une telle approche centrée sur l'école peut promouvoir un processus national de réforme des programmes d'études, compte tenu en particulier de l'ampleur de la pénurie de personnel possédant les qualifications de formateur-accompagnateur, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Du point de vue du planificateur de l'éducation nationale, le modèle en cascade offre l'avantage de la rapidité, il paraît peu coûteux et politiquement séduisant et ce, même si son efficacité sur le plan éducatif n'est pas clairement démontrable. Comment alors, pour revenir au premier débat exposé ici, un système éducatif national, possédant des ressources financières et humaines très limitées, peut-il engager une réforme fondamentale de l'enseignement en adoptant une méthode qui soit à la fois financièrement rentable et durable sur le plan éducatif ?

Un deuxième débat, également important, a trait à la nécessité de veiller à la cohérence et à la coordination des politiques engagées pour réformer l'enseignement. Ceux qui doivent mettre en œuvre les nouvelles politiques ne le feront pas s'ils n'en comprennent pas le contenu ou l'objet ou s'ils ne peuvent s'identifier aux valeurs et principes qu'elles incarnent. Les intérêts de la nouvelle politique ne seront jamais défendus si ceux qui sont censés l'exécuter ressentent ce que Parker a dénommé une « fatigue systémique », les enseignants finissant par suivre des ateliers de formation hebdomadaires qui ne sont pas coordonnés ou qui ne sont pas particulièrement pertinents et qui contribuent davantage à perturber l'enseignement qu'à le développer (Parker, 2001, p. 25).

Il ne fait aucun doute que c'est là actuellement un point très important dans la réforme de l'enseignement en Afrique du Sud. Ces dernières années, les enseignants ont été confrontés à de nombreux modes de formation dont certains ont été évoqués ici. Ils ont pu être amenés, d'une part, à assister à des ateliers portant, par exemple, sur l'éducation fondée sur les résultats, l'évaluation permanente, la gestion centrée sur l'école, les solutions de substitution au châtement corporel, l'évaluation de l'école considérée dans sa globalité, la formation centrée sur l'apprenant, l'évaluation du perfectionnement, l'éducation contre les préjugés, l'éducation intégratrice et la prévention du VIH/SIDA et, d'autre part, à intervenir dans une multitude d'activités de recherche alors que les chercheurs travaillaient à la mise en œuvre des

diverses réformes. Certes, on peut considérer qu'il s'agit là d'un cas classique de surcharge de travail, mais si l'on veut transformer dans le système des pratiques héritées de l'apartheid, toutes ces initiatives sont nécessaires. D'où ce deuxième débat : comment mettre en œuvre une réforme fondamentale et exhaustive alors que la capacité humaine d'appréhender le changement est bridée par de très réelles contraintes ?

Le troisième débat évoqué ici s'articule sur l'idée que les processus publics qui régissent la réforme doivent aussi aider l'enseignant à maîtriser cette dernière.

Comme je l'ai mentionné par ailleurs (Robinson, 2001), il faut que les nouvelles politiques aient un sens bien précis pour ceux qui sont censés les exécuter, sinon il est peu probable qu'elles produisent des effets durables et profonds sur la pratique du changement. Dès lors, la question est de savoir si les réformes engagées par l'État devraient être induites par la législation ou si la législation, dont l'action s'exerce du sommet vers la base, ne contribue pas en fait à empêcher les enseignants de définir et de « s'approprier » l'idée qu'ils se font d'un enseignement de qualité.

Un exemple de ce dilemme nous est donné dans la relation d'un débat consacré à un principe fondamental du perfectionnement professionnel qui est énoncé dans un projet de document sur le perfectionnement et le soutien des éducateurs. Dans ce document, qui a été établi par une Equipe de travail (« Task Team », dont je faisais partie) pour le compte du Ministère national de l'éducation, il est précisé que le perfectionnement professionnel doit avoir un sens pour les participants. Il importe que les éducateurs s'identifient au processus de perfectionnement et qu'ils aient le sentiment de maîtriser à la fois les processus et le contenu de ce changement (Task Team, 2000). Lorsque cette approche a été exposée au Ministère national, des doutes ont été exprimés quant à sa viabilité et l'on a fait valoir qu'un cadre national de perfectionnement professionnel devrait peut-être avoir un caractère plus normatif afin que les enseignants soient tenus de rendre des comptes (notes d'une réunion, 16 septembre 2000).

On ne peut contester le fait que l'État a le droit et, en fait, la responsabilité de diriger la réforme de l'enseignement et que les enseignants devraient être comptables envers un processus national de réforme répondant aux besoins du pays. Parallèlement, toutefois, il ressort de la documentation internationale consacrée au processus du changement qu'il importe de prêter une grande attention à l'expérience subjective du changement (Fullan, 1991 ; Chapman, 1997). Le problème est donc ici de laisser l'État exercer ses droits et ses responsabilités, tout en reconnaissant que les enseignants ne peuvent être traités comme des figurants dans un processus de réforme. Pour revenir à la conception de l'exécution des

politiques mentionnée plus haut, l'État a peut-être la responsabilité de formuler la politique de la réforme, mais il doit toujours respecter l'expérience pratique de ceux auxquels il appartiendra d'appliquer cette réforme. Comme Chapman (1997) l'a fait observer, certains enseignants ont peut-être de très bonnes raisons de ne pas appliquer telle ou telle réforme. Par exemple, ils peuvent considérer que le problème auquel la réforme est censée s'attaquer n'est pas en fait un problème ou que la réforme va à l'encontre de leur conviction de ce qui constitue un enseignement de qualité. L'État qui « n'entend pas » la voix de ces enseignants compromet toute chance de voir exécuter avec succès ses mesures de réforme (même si elles ont été très soigneusement conçues).

Dernier thème de débat examiné ici, le point de départ de la réforme de l'enseignement. Des sociétés commerciales et des organismes de développement allouent des crédits assez importants à la réforme de l'enseignement en Afrique du Sud, avec semble-t-il des conceptions différentes du point à partir duquel la réforme doit commencer et, tout aussi important, du sens dans lequel elle doit s'orienter.

Ce thème soulève un certain nombre de questions. Ainsi, en premier lieu, quel est l'objectif de la réforme de l'enseignement. S'il s'agit, par exemple, d'améliorer l'apprentissage, alors les stratégies devraient être conçues pour améliorer les acquis scolaires, à partir de critères précis pour évaluer ce que les élèves acquièrent et devraient acquérir à tel ou tel niveau. Cet objectif particulier de la réforme de l'enseignement a été encouragé par des rapports comme ceux émanant de l'enquête sur le contrôle des acquis (Monitoring Learning Achievement Survey, mentionnée plus haut) qui mettaient l'accent sur les mauvais résultats scolaires. Si la réforme se fonde sur les résultats, elle privilégiera très probablement les programmes conçus pour améliorer la pratique pédagogique des enseignants et leur connaissance du contenu.

Une deuxième école de pensée ne nie pas l'importance des efforts visant à améliorer les résultats mais fait valoir que les mauvais résultats sont à imputer non seulement au programme d'études et à l'instruction, mais aussi à l'organisation de l'école, dont la culture et le climat pédagogique peuvent compromettre le potentiel d'acquisition des connaissances. De ce point de vue, les efforts devraient tendre, par exemple, à améliorer la direction et la gestion de l'établissement, à relever le moral des enseignants et à les motiver davantage et à établir des structures et procédures efficaces pour administrer l'école.

On notera avec intérêt que certaines initiatives qui ont été prises pour réformer l'enseignement visent à associer les programmes d'études et l'appui organisationnel. Un bon exemple en est le « Get Inset Project » dans le Cap occidental, qui est un consortium

d'organisations non gouvernementales travaillant en partenariat pour définir une approche cohérente parmi différents organismes de perfectionnement des enseignants et pour renforcer les moyens tant organisationnels qu'éducationnels de l'école.

Parallèlement à la question du point de départ de la réforme de l'enseignement, se pose une autre question, celle de la relation entre la restructuration de l'éducation et la « reculturation » des structures en cause. Autrement dit, la réforme de l'enseignement a-t-elle plus de chances de réussir si les structures existantes (qui sont peut-être dépassées) sont remplacées, ou le changement structurel n'est-il simplement qu'un exercice technique s'il fait abstraction de questions telles que les valeurs, les convictions et les aspirations des femmes et des hommes ? D'aucuns estiment qu'il est naïf de vouloir changer la structure du système éducatif sans prendre en compte et appréhender certaines questions comme les luttes pour le pouvoir, les conflits de valeurs et les différents modes de direction (de Clercq, 2001). Ce débat a des incidences sur la réforme de l'enseignement. En effet, des efforts majeurs visant à restructurer le contexte de l'éducation risquent d'avoir peu d'impact sur les éducateurs, lesquels, pour diverses raisons, n'ont pas la volonté personnelle ou collective de modifier leurs propres pratiques.

Conclusion

Le présent article a mis en lumière certains des enjeux et stratégies de la réforme de l'enseignement en Afrique du Sud, près de dix ans après l'avènement de la démocratie. Il a également montré que le choix de telle ou telle stratégie pour relever les défis en présence n'était pas toujours évident et relevait d'un ensemble de décisions stratégiques et idéologiques. Actuellement, la réforme de l'enseignement en Afrique du Sud alimente quatre débats : a) le modèle organisationnel et pédagogique de formation à grande échelle des enseignants ; b) l'importance de la cohérence et de la coordination des politiques ; c) la relation entre la réglementation de la réforme et la promotion de mesures visant à donner la parole aux enseignants ; et d) le point de départ de la réforme.

Dans un pays où la réforme de l'éducation donne lieu à une telle activité, il importe que ces débats soient considérés comme une partie intégrante du processus de prise de décisions concernant les interventions stratégiques. Compte tenu de la modicité des ressources financières et humaines dont dispose le pays pour perfectionner ses enseignants, il faut très précisément définir le contexte dans lequel les initiatives de la réforme doivent s'inscrire avant de s'engager dans des opérations coûteuses qui risquent d'être sans issue.

Fullan a trouvé des arguments convaincants pour dire que le changement était difficile, lent, que même des changements modérément complexes prenaient de trois à cinq ans, sans parler des gros efforts de restructuration pour lesquels on pouvait compter de cinq à dix ans (Fullan, 1991, p. 49). En Afrique du Sud, cependant, de très nombreux changements, des changements importants, doivent intervenir et ce assez rapidement malgré la modicité des ressources disponibles. En suivant le processus de réforme dans une situation qui brave l'opinion prudente exprimée par Fullan, les éducateurs sud-africains apporteront une contribution substantielle au débat international sur le changement et sur la relation entre reconstruction sociale, formulation des politiques et réforme de l'enseignement.

Le présent article a également fait état de certains débats portant sur les enjeux pédagogiques et professionnels. Un autre thème de débat, qui n'a pas été exposé ici, a trait au volume des crédits qu'il faudrait allouer à la réforme de l'enseignement compte tenu des enjeux économiques et sociaux énoncés au début de cet article. Peut-être pourrait-on faire valoir que la réforme de l'enseignement devrait occuper la deuxième place, étant entendu que les problèmes sociaux comme la précarité des conditions existant à l'école et même le logement et l'emploi passent avant, par exemple, les changements à apporter aux programmes d'études. Certes, il est peu probable que les spécialistes de l'enseignement adoptent cette position mais, à un moment où l'Afrique du Sud est confrontée à de nombreuses exigences pour reconstituer son tissu social, c'est là une option qu'ils devraient peut-être oser envisager.

Références

- Bell, L. 1991. « Approaches to the professional development of teachers » [Conceptions du perfectionnement professionnel des enseignants]. Dans : Belle, L. ; Day, C. (dir. publ.). *Managing the professional development of teachers*. Milton Keynes, Royaume-Uni, Oxford University Press.
- Cape Argus* (Le Cap, Afrique du Sud), 24 mai 2001.
- Chapman, D. 1997. « Improving instructional practice in developing countries: the teachers' dilemma » [Améliorer la pratique éducative dans les pays en développement : le dilemme de l'enseignant]. Dans : Lynch, J. ; Mogdil, C. ; Mogdil, S. (dir. publ.). *Innovations in delivering primary education*. Londres, Cassell.
- de Clercq, F. 2002. « Education policy implementation and the bureaucratic struggle for efficiency, equity, quality and democracy » [La mise en œuvre de la politique de l'éducation et la lutte de l'administration en faveur de l'efficacité, de l'équité, de la qualité et de la démocratie]. *Journal of education* (Université du Natal, Pietermaritzburg), n° 27.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change* [Le nouveau sens de l'évolution de l'éducation]. Londres, Cassell.

- Government Gazette* (Pretoria), n° 22559, 2001, p. 88.
- Kruss, G. 1998. « Teachers, Curriculum 2005 and the education policy-making process in South Africa » [Les enseignants, le Programme d'études 2005 et le processus d'élaboration de la politique de l'éducation en Afrique du Sud]. *Democracy and education* (Athens, Ohio), vol. 12, n° 2, p. 7-11.
- Mail and Guardian* (Johannesburg, Afrique du Sud), 5-11 octobre 2001.
- Ministère de l'éducation de l'Afrique du Sud. 2000. *Education for All: a South African assessment report* [L'éducation pour tous : Rapport d'évaluation de l'Afrique du Sud]. Pretoria.
- Parker, B. 2001. *Roles and responsibilities, institutional landscapes and curriculum mindscapes: a partial view of teacher education policy in South Africa: 1990-2000* [Rôles et responsabilités, cadres institutionnels et programmes d'études : aperçu de la politique de formation des enseignants en Afrique du Sud : 1990-2000]. Document présenté lors de la Conférence sur le Projet de recherche multisites en formation des enseignants (MUSTER), avril 2001.
- Review Committee on Curriculum 2005 (Comité d'examen du Programme d'études 2005). 2000. *A South African curriculum for the twenty first century* [Programme d'études sud-africain pour le XXI^e siècle]. Rapport du Comité d'examen. Pretoria. [Rapport non publié.]
- Robinson, M. 2001. *Teacher education policy in South Africa: the voice of teacher educators* [La politique de formation des enseignants en Afrique du Sud : la voix des formateurs des enseignants]. Document présenté lors de la Conférence de l'American Educational Research Association, Seattle, avril 2001.
- Task Team (Équipe de travail). 2000. *Towards a framework for educator development and support* [Vers la mise en place d'un cadre pour le perfectionnement et le soutien des éducateurs]. Projet de document non publié établi pour le Ministère sud-africain de l'éducation, Pretoria.
- Vinjevold, P. 2001. *Provision of initial teacher education in 2001: institutions, student numbers and types of programmes* [La formation initiale des enseignants en 2001 : établissements, nombre d'étudiants et types de programmes]. Johannesburg, Joint Education Trust.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *María Luisa Talavera*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **Innovation et résistance au changement dans les écoles boliviennes**
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2002*

Langue originale : espagnol

María Luisa Talavera (Bolivie)

Sociologue, titulaire d'un mastère de sciences de l'Institut Politécnico Nacional de México. Actuellement professeur à l'Universidad Mayor de San Andrés en Bolivie. A réalisé une vaste étude sur les enseignants et les réformes en Bolivie et au Mexique. Auteur de *Los maestros en Bolivia : Impacto, incentivos y desempeño* [L'influence, les motivations et le rôle des enseignants en Bolivie] (en collaboration avec Miguel Urquiola, Wilson Jiménez et Werner Hernany), *Otras voces, otros maestros* [Autres voix, autres enseignants] et *Cómo se inician los maestros en su profesión* [Comment les enseignants débutent dans leur profession]. Courrier électronique : khalaw@ceibo.entelnet.bo

DES ENSEIGNANTS POUR LE XXI^e SIÈCLE

INNOVATION ET RÉSISTANCE

AU CHANGEMENT

DANS LES ÉCOLES BOLIVIENNES

María Luisa Talavera

Introduction

Bien qu'elle soit mise en œuvre dans un contexte de forte résistance, la réforme de l'éducation en Bolivie, menée dans les écoles primaires publiques depuis 1995, modernise progressivement l'enseignement. Ce constat s'appuie sur une étude ethnographique réalisée de 1997 à 1999 dans trois écoles publiques de La Paz. Les travaux de recherche ont demandé 14 mois de travail sur le terrain et ont été effectués par une équipe de chercheurs dans le cadre du Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB, Programme de recherche stratégique bolivien)¹.

Cette étude postule que les écoles sont une « construction sociale » et qu'elles sont au cœur d'un mouvement historique qui donne lieu à un réseau d'initiatives engagées par l'État ou la société civile au niveau local. Des générations d'enseignants ont participé à la « construction » de l'école et lui ont donné vie grâce à leur travail et en la dotant d'usages, de coutumes et de traditions. C'est à cette « trame en construction permanente » qu'est l'école que s'adressent les propositions de réforme qui sont l'expression d'une nouvelle forme

d'action publique (Rockwell et Ezpeleta, 1987). Le présent article examine les modalités de la mise en œuvre d'une réforme publique dans trois écoles.

La réforme de l'éducation dans un contexte de résistance

L'INFLUENCE FORMATRICE DES MODULES SUR LES ENSEIGNANTS

Le programme de réforme de l'éducation est constitué par l'ensemble des stratégies destinées à donner effet à la loi sur la réforme de l'éducation en Bolivie. La réforme se traduit pour les écoles par l'application de directives et de mesures très concrètes qui transforment les conditions du travail pédagogique. On citera notamment les « bibliothèques de classe », le Programa de apoyo solidario a las Escuelas (PASE, Programme de soutien aux écoles), les matériels pédagogiques ou « modules » et le rôle dévolu au « conseiller pédagogique ».

Dans l'étude réalisée, nous nous sommes principalement intéressés aux modules et à l'action des conseillers pédagogiques, qui sont les éléments les plus représentatifs mis en lumière par l'analyse des informations recueillies. Leur introduction dans les écoles constitue un fait sans précédent pour l'enseignement public car, pour la première fois, l'État distribue aux enfants des matériels et des textes scolaires (modules) et confie à une personne (le conseiller pédagogique) la tâche d'apporter un soutien pédagogique aux enseignants sur leur lieu de travail.

L'analyse de ce qui se passe en classe lorsque les modules sont utilisés montre que les enseignants qui ont suivi la première année du programme de transformation² modifient progressivement leurs pratiques. De même, leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que de leur rôle et leur perception d'eux-mêmes évoluent peu à peu. Les modules sont en quelque sorte des points d'ancrage pour les enseignantes et les enseignants dans le processus d'appropriation de la démarche sur laquelle s'appuient les activités proposées. En raison des implications dans la formation, nous pensons qu'il est nécessaire d'examiner avec la plus grande attention la façon dont ces matériels sont utilisés.

Dans les cas étudiés, les enseignants commencent à modifier leurs pratiques après avoir surmonté, au prix de bien des efforts, leurs résistances et leurs incertitudes initiales dues à l'insuffisance de leur formation avant l'introduction des changements et à la présence dans leur école d'un conseiller pédagogique. Le conseiller pédagogique est un enseignant lui aussi, mais sa tâche consiste à aider les instituteurs de l'école à mettre en œuvre la réforme. Le

salaire qu'il perçoit est d'une telle importance qu'il sort de la grille des rémunérations. Cette situation est source de conflits dans les écoles.

Les enseignants sur lesquels a porté l'étude appartiennent à des générations différentes. Ainsi on trouve parmi eux des institutrices formées à la fin des années 70 qui profitent de l'opportunité professionnelle que leur offre la réforme. Leur vaste expérience pédagogique les aide à faire face aux changements, comme le montrent les exemples de Celia et Felisa, institutrices dont nous parlons plus loin. Les efforts que font les enseignantes comme elles pour expérimenter les propositions, en dépit de leurs mauvaises conditions de travail, sont remarquables. La bonne volonté qu'elles montrent pour utiliser les matériels proposés dans le cadre de la réforme non seulement aide les enfants à s'intéresser à l'apprentissage, mais en outre stimule la réflexion pédagogique lors du travail en classe, ce qui semble transformer leurs perceptions.

On trouvera ci-dessous des extraits d'un cours pendant lequel Celia fait travailler ses élèves, garçons et filles, pendant 20 minutes en utilisant un projet de module de mathématiques de niveau 3, intitulé « La boulangerie ».

L'institutrice pose la question [qui figure dans le module]: « Comment fait-on le pain ? ». Les élèves sont enthousiastes et veulent participer. Ils citent d'abord quelques ingrédients qui servent à fabriquer le pain : « farine », « sucre », « sel » ; un enfant dit « poulet ». Charo dit « levure », mais l'institutrice ne l'écoute pas car elle s'occupe d'autres enfants ; Charo répète son mot jusqu'à ce qu'elle l'entende.

Celia : « Levure, très bien ».

Les enfants continuent à citer les ingrédients et disent « lait, eau ». L'institutrice propose de passer à l'autre question et demande qui veut y répondre. Les enfants se montrent toujours enthousiastes pour participer. L'institutrice dit à Paola de lire et l'élève lit la question précédente à laquelle on a déjà répondu. L'institutrice lui dit que ce n'est pas bien et invite José Luis à la lire. Il le fait accompagné d'autres enfants. La question est : « Où vend-t-on le pain ? » Les enfants répondent et disent qu'on le vend à la boulangerie. D'autres disent qu'on le vend aussi dans la rue.

Ils passent à l'autre section du module et l'institutrice demande qu'on la lise. Encore une fois tout le monde veut participer. La maîtresse donne la parole à un garçon qui hésite un peu [il paraît déconcerté car le texte est long]. Ce qu'il a à lire est une proposition. L'une de ses camarades dit, sur le ton de la critique, « il ne sait pas ». Pour finir, ils le lisent tous ensemble. C'est un énoncé qui propose de travailler avec de la plastiline. Un enfant continue à lire le reste...

Celia : « Non, d'abord seulement la première consigne, ne lis que cela. » [Peut-être est-ce ainsi qu'on lui a indiqué de travailler avec le module.]

L'institutrice récapitule ce qu'ils ont lu et, en désignant le module, montre le vêtement du boulanger sur le dessin et demande comment et quand on fait le pain. Elle indique aux enfants que les boulangers font le pain à différentes heures, mais que « généralement ils le font la nuit » avec les ingrédients qui ont été cités, pour le

vendre ensuite dans la « boulangerie » [la maîtresse en a une, elle s'en occupe pendant ses heures libres]. [Il est 9h15, l'activité s'est poursuivie jusque là, sans interruption.]

En observant l'intérêt avec lequel les enfants se consacrent aux activités proposées par les modules, qui sont très différentes de celles qu'ils faisaient auparavant, les enseignantes acquièrent une capacité de réflexion sur leur travail, ce qui déclenche un processus de transformation de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, de leur propre rôle et de ce que les enfants sont capables de faire. Cette influence formatrice nous rappelle les travaux de Luna (1994) qui ont montré que les enfants se constituent en référents du travail pédagogique.

Dans la relation interactive des enseignants avec les modèles proposés par la réforme, principalement avec les matériels utilisés pour organiser l'enseignement — autrement dit les modules — on perçoit des signes de transformation des perceptions et des convictions sur lesquelles le travail des maîtres et des maîtresses prend appui. Cette relation interactive déclenche des processus d'appropriation s'exprimant par des pratiques novatrices qui, à moyen terme, donneront lieu à la construction de nouvelles connaissances. Cette relation interactive prépare les enseignants, afin qu'ils soient en mesure ultérieurement d'assumer d'autres tâches plus complexes comme l'élaboration des programmes d'étude et la préparation des projets scolaires. En réalité, en utilisant les modules, ils prennent des décisions qui affectent le contenu des programmes. En ce qui concerne l'organisation du travail, ils incorporent des contenus qu'ils jugent pertinents, en les complétant. Ils puisent ainsi dans leur fonds de savoirs, en les faisant intervenir dans la décision de les employer ou non, comme le souligne une institutrice débutante, Deysi.

[...] Je n'ai pas donné la totalité des modules à mes élèves, premièrement parce qu'avant de pouvoir les utiliser je les ai lus. [...] Je ne voyais pas [comment procéder à] une initiation à la lecture-écriture. Tenez, l'enfant [...] lit [les légendes des] articles. Il mémorise l'ensemble, il ne connaît ni le 'a', ni le 'e', rien, et il est encore moins capable de lire un mot. S'il ne peut pas apprendre une lettre, il ne va pas apprendre les mots d'un seul coup. [...] L'année dernière [j'ai utilisé le module] pratiquement en fin d'année scolaire. À partir du moment où mes élèves ont su lire et écrire, il m'a été plus facile de les utiliser.

Comme le suggère cet extrait, les innovations sont introduites dans un contexte de résistance. L'institutrice se refuse dans un premier temps à utiliser la méthode globale d'enseignement de la lecture que proposent les modules.

L' « AMALGAME » ANNONCE LES PROCESSUS
DE CONSTRUCTION COLLECTIVE

S'agissant des constructions auxquelles procèdent les enseignants lorsqu'ils sont confrontés aux propositions pédagogiques introduites dans leur école, d'autres études ont montré que les matériels et les propositions mettent du temps à s'implanter car les instituteurs doivent les adapter à leurs conditions de travail au cours d'un processus individuel et collectif de construction de connaissances (Talavera 1994, p. 93-105). Par exemple, les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture actuellement en usage qui sont fondées sur la méthode syllabique traditionnelle ont été confortées davantage par l'utilisation des manuels vendus dans le commerce basés sur cette méthode que par la formation théorique dispensée dans les écoles normales. Si ces manuels sont bien implantés dans les écoles, c'est grâce aux constructions collectives auxquelles ont procédé des générations et des générations d'enseignants ; il s'agit de pratiques socialement construites qui sont adaptées à leurs conditions de travail, entre autres le grand nombre d'élèves dans chaque classe.

L'analyse effectuée à partir de cette étude donne à penser que les enseignants, confrontés à la nécessité de changer leurs méthodes et n'ayant pas été « convaincus » au préalable des avantages du travail avec les modules, construisent des alternatives aux modèles proposés. Ils recourent entre autres à l'« amalgame » ou la « combinaison de méthodes » pour répondre aux nouveaux impératifs et adapter les méthodes à leurs conditions de travail. Ce qui précède prouve que le savoir pédagogique est un savoir pratique, conclusion qui coïncide avec les études menées par Elbaz (1983) et Connelly et Clandinin (1988). Celui-ci repose sur « des expériences personnelles et professionnelles, il est ancré dans la problématique de l'enseignement quotidien et il est intimement mêlé aux connaissances théoriques sur les élèves et l'apprentissage » (Liston et Zeichner, 1993, p. 88).

L'extrait suivant du cours de Felicia, institutrice qui a 27 ans d'expérience, corrobore les conclusions des auteurs cités.

La première année, nous avons travaillé uniquement avec les modules de sciences, des matières sociales, de mathématiques. [Les élèves] écrivent déjà beaucoup mieux qu'auparavant, quand on utilisait les méthodes traditionnelles comme l'alphabet, l'abécédaire [...] on peut dire que les résultats ont été optimisés, [...] nous avons travaillé avec les modules et nous avons constaté que l'élève est plus éveillé et comme vous l'ont dit mes collègues [...] nous ne voulons pas en rester aux anciennes méthodes, nous devons aller plus loin [...].

Le travail est chargé, il demande plus de temps, nous avons recommandé aux parents de faire lire aux enfants tout ce qu'ils ont sous la main [...] des affiches, des brochures [des emballages et des étiquettes] de lait, de

boissons rafraîchissantes [...]. Nous avons donc recommandé aux parents de faire lire leurs enfants. Ils lisent par blocs, par exemple OMO, FAIT, LA LAITIÈRE, vous voyez ? De cette manière, nous avons réussi à améliorer l'apprentissage [...].

Le travail en petits groupes à des niveaux d'apprentissage différents est l'une des nouvelles méthodes proposées par la réforme de l'enseignement. Comme les enseignants manquent d'expérience pour travailler ainsi, le bruit et le mouvement sont plus importants dans les classes. Par ailleurs, étant donné que les salles de classe sont utilisées pour d'autres cours (les écoles accueillent deux séries d'élèves par jour) l'organisation du travail pose des problèmes. Les plaintes sur les dégâts faits par les élèves de l'autre demi-journée sont fréquentes et il n'est pas commode, par exemple, de changer les bancs de place tous les jours pour le travail en groupes.

Mais sur le plan matériel, ce qui décourage le plus les enseignants c'est le peu de temps qu'ils peuvent consacrer à l'enseignement, ce qui, comme ils le disent eux-mêmes, les prive de la possibilité d'expérimenter avec les modules. Compte tenu du fonctionnement actuel du système éducatif, le temps consacré à l'enseignement devient trop court. En 1998, 27 jours de travail ont été perdus et ils n'ont jamais été récupérés bien que l'on ait envisagé de travailler le samedi.

Les observations effectuées donnent à penser que, même si les enseignants s'approprient progressivement la démarche de la réforme, il leur faut beaucoup plus que la pratique solitaire de l'enseignement en classe pour pouvoir consolider leur apprentissage. Il faut leur donner, tout comme aux élèves, des occasions d'échanger leurs expériences dans le cadre d'ateliers et de séminaires où ils puissent éclaircir leurs doutes, poser des questions, discuter avec leurs collègues et d'autres spécialistes des propositions, des difficultés et des problèmes concrets qu'ils rencontrent.

L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE EN TANT QUE PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL EN COURS D'EMPLOI

Nous avons dit que l'influence formatrice des modules sur les enseignants est le résultat de la relation interactive qui se crée entre eux et que celle-ci n'a pas été facile à instaurer. Pour confirmer cette découverte, la présence du conseiller pédagogique a été nécessaire.

Étant donné que les enseignants considèrent que les rémunérations des conseillers pédagogiques sont injustes et contraires à la loi, les relations entre deux parties sont tendues.

Les conseillers ont eu des difficultés à introduire l'utilisation des modules dans les écoles et ils ont dû recourir de ce fait à la persuasion. La conséquence en a été que, sur le plan de la vie quotidienne, la réforme n'a pas été un processus imposé mais négocié entre les enseignants et les conseillers pédagogiques. Cette réforme n'est pas non plus une camisole de force, mais une démarche ouverte à la créativité et à la participation des acteurs de la vie d'une école. Les diverses analyses réalisées au cours de notre étude le démontrent. L'extrait suivant, qui provient d'un cours du soir, illustre les tensions auxquelles nous avons fait allusion et la manière dont la conseillère pédagogique donne l'impulsion nécessaire au changement.

Lors d'une réunion à laquelle assistent toutes les institutrices qui en 1998 ont commencé à appliquer la réforme, une institutrice, Deysi, donne son opinion sur le matériel que la conseillère suggère d'utiliser. Participe également à la conversation une autre institutrice, Miriam, qualifiée de « docile » par ses collègues parce qu'elle a suivi les suggestions de la conseillère (Leonor).

Deysi : « Ces feuilles, Leonor, pour moi elles ne servent que pour l'évaluation. »

Miriam : « Je dirais plutôt qu'elles peuvent servir à faire une leçon et à évaluer. Nous pouvons développer la leçon et veiller à ce que l'élève remplisse cette fiche [elle montre une fiche illustrant les parties de la plante] [...], elle sert d'évaluation, elle va nous servir pour conduire l'utilisation du module. »

La conseillère : « Le module oriente de façon naturelle, afin que l'élève ait davantage de contact avec les connaissances et puisse mieux les assimiler. Il est très important que les institutrices l'aident, si elles ne l'aident pas, il ne peut pas faire le travail demandé. Je vous affirme, chères collègues, qu'il faut que vous ayez confiance et que vous convainquiez les parents, il faut que les parents nous aident pour que nous parlions la même langue, la langue de la réforme. Le parent doit voir que l'institutrice veut travailler. Par exemple, l'année dernière, les enseignantes ont dit aux parents que cette méthode ne fonctionnait pas ; alors les parents ont refusé la réforme. La tâche des enseignants est d'appuyer le travail de réforme. »

Miriam : « Pendant les vacances j'ai préparé des fiches ; l'année dernière aussi, il ne me reste plus qu'à voir à quels cours elles correspondent. »

La conseillère : « Très bien, j'en suis très contente, Miriam. Peut-être que si tu les essayes et que tu les partages avec tes collègues, je pourrai les apporter dans mes autres écoles, pour les donner aux autres institutrices. »

Miriam : « Bien sûr, je te les prête. »

Deysi : « Comme je te le disais, Leonor, pour moi ces fiches ne peuvent servir que pour faire une évaluation, je veux avancer la semaine prochaine, je ne veux pas perdre de temps, mes gamins sont bien préparés et je dois exploiter leur envie d'apprendre. »

La conseillère : « Nous sommes, nous formons une équipe, personne ne va travailler seul, tout va être planifié, je vais vous aider pour tout, ayez confiance comme je vous l'ai dit. Voyons, nous allons décider comment procéder : d'abord la réunion avec les parents ou les entretiens ? [...] »

Compte tenu des stratégies auxquelles eurent recours les conseillers pédagogiques dans leur travail auprès des instituteurs, leur mission se transforma en un véritable programme de

perfectionnement professionnel en cours d'emploi. Cette forme de conseil est un soutien à ceux qui s'engagent dans le processus de réforme et il est probable que sans lui l'utilisation des modules ne se serait pas généralisée dans les écoles étudiées. Cependant, pour qu'il soit plus efficace et réponde mieux aux besoins des enseignants en matière d'apprentissage, il faut modifier les conditions dans lesquelles il fonctionne — de manière solitaire, sans lien avec les équipes techniques et administratives chargées de la réforme de l'éducation, dans un contexte d'insécurité de l'emploi et, surtout, en butte aux nombreuses critiques des écoles. Le soutien pédagogique des enseignants dans les écoles a été utilisé au Mexique dans la réforme de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; mais dans ce pays, les enseignants qui exerçaient cette fonction percevaient la même rémunération que les autres enseignants de leur catégorie et ils étaient simplement déchargés d'enseignement (Luna, 1998, communication orale). Ainsi furent maintenues les conditions d'égalité entre les membres de la profession et évitées les différences scandaleuses qui caractérisent la réforme bolivienne.

Les critiques sociales et les relations tendues entre les conseillers et les enseignants sont également une source de conflit avec les directeurs, surtout lorsque ceux-ci sont des enseignants ayant beaucoup d'ancienneté. Les conseillers empiètent sur les pouvoirs des directeurs, qui sont des personnages essentiels dans les écoles, ce qui entraîne fatalement des frictions. Actuellement les directeurs sont nommés à leur poste sous certaines conditions, à savoir qu'ils ne peuvent postuler à cette fonction que s'ils ont accompli un certain nombre d'années de service et réussi un examen prévu par l'ancien code de l'éducation. Les conseillers, en revanche, sont nommés à leur poste avec moins d'années d'ancienneté et après seulement quatre mois d'étude, leur salaire étant supérieur à celui des directeurs alors qu'ils ont moins d'expérience qu'eux.

Pour gagner du terrain, la réforme a dû miser sur la fragmentation du corps enseignant. On constate que les directeurs des écoles que nous avons étudiées sont soucieux d'améliorer leur école, mais qu'ils ne défendent pas la réforme, pas plus qu'ils ne s'identifient aux mesures préconisées. La stratégie a modifié leur champ d'activité et ils ne disposent pas de la compétence pédagogique nécessaire pour appuyer la mise en œuvre des changements proposés, tâche qui a été confiée aux conseillers pédagogiques.

Dans l'une des écoles étudiées, nous avons pourtant rencontré une directrice qui se bat pour ne pas rester à l'écart du processus et s'efforce de se maintenir au courant, en rivalisant, peut-être inconsciemment, avec les conseillers. Quant aux enseignants soucieux de remplir leur mission professionnelle, nous avons constaté que, tout en critiquant leurs directeurs, ils les soutiennent par des arguments comme ceux-ci :

Finalement, ce sont les seuls qui nous protègent contre l'asservissement à notre profession. Imaginez ce que serait le corps enseignant, si les fonctions de direction étaient entre les mains des gens du gouvernement. Nous n'aurions plus de travail, car les responsables politiques en place nous licencieraient, ils ne respecteraient pas nos diplômes.

LA RÉSISTANCE MOTIVÉE PAR LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Si l'on analyse les processus de résistance, on s'aperçoit que les différences de traitement au sein du corps enseignant sont l'une des raisons qui la motivent ; la force de la défense des intérêts corporatifs paraît en être une autre. D'un côté, les enseignants sont soumis à la pression du programme de réforme de l'éducation qui leur offre peu et leur demande beaucoup. De l'autre côté, leurs dirigeants syndicaux les incitent en permanence à s'opposer à la réforme sans leur proposer de projet pédagogique de remplacement, comme si leur travail ne comportait pas de responsabilités professionnelles. Au souci de défendre les droits de la corporation revendiqués par la direction syndicale s'ajoutent les sentiments d'impuissance et de malaise engendrés par le contexte de changement. On parvient de cette manière à convaincre les enseignants de faire grève pour s'opposer à une réforme qui ne dispose pas d'une assise sociale qui l'appuie. Ainsi, entre les exigences qu'il impose aux enseignants et son incapacité à mobiliser leur soutien, le programme de réforme de l'éducation ne trouve pas d'appui et reste coupé de ceux qui doivent le mettre en œuvre.

C'est peut-être en raison des tensions auxquelles sont exposés les enseignants étudiés et des risques implicitement contenus dans le discours des instances syndicales qui veulent que soit arrêtée une position sur les conflits que, dans le débat sur « l'identité enseignante », ce sont finalement les voix des intérêts corporatifs et non des professionnels qui s'imposent.

Dans ce contexte d'ingérence partisane dont l'éducation fait l'objet, il semble exister une voie qui mène à la compréhension du problème. L'unanimité avec laquelle, dans les écoles étudiées, les mots d'ordre de grève sont respectés en dépit des voix qui s'y opposent prouve l'adhésion des enseignants à l'égard des directions syndicales en place. Lorsque directions syndicales et enseignants sont unis, l'isolement du programme de réforme de l'éducation est paradoxal. L'un de ses objectifs prioritaires semble être, en fait, de venir à la rencontre des enseignants.

En guise de conclusion

LA VRAIE RÉFORME NE COÏNCIDE PAS
AVEC CELLE QUI A ÉTÉ PLANIFIÉE

Nous avons tenté dans le présent article de montrer comment sont enclenchés les processus de construction de nouvelles pratiques pédagogiques. Ces processus sont lents, ainsi que le suggèrent d'autres études qui traitent de la transformation de l'enseignement dans les écoles (Fullan, 1993). On a constaté au Mexique, entre 1988 et 1990, que les manuels scolaires vendus dans le commerce ont été utilisés pour enseigner la lecture à la place des manuels gratuits introduits par la réforme de 1970-1976. Les motifs des enseignantes mexicaines étaient très similaires à ceux avancés par les enseignantes étudiées ici : les nouvelles propositions prennent trop de temps, elles « ne donnent pas de résultats », elles « engendrent l'indiscipline » (Talavera, 1994). Ces considérations et les conclusions de cette étude confirment l'idée que les changements sont lents parce que les enseignants doivent construire de nouvelles alternatives à partir des propositions qui leur sont soumises. Étant des sujets actifs, comme le sont tous les êtres humains, on ne peut attendre d'eux qu'ils les appliquent telles qu'elles sont suggérées par les spécialistes qui les ont conçues. C'est pourquoi les signes de changement observés dans les pratiques et les perceptions des enseignants qui ont mis à l'essai les modules sont très intéressants.

Les directeurs et les conseillers pédagogiques devraient coordonner leurs efforts pour organiser la formation dans les écoles et donner l'impulsion nécessaire à leur transformation. Dans cette perspective, il faut que ces deux catégories de spécialistes travaillent en équipe — en faisant en sorte que les directeurs continuent à jouer un rôle important dans la conduite des changements. Les enseignants qui ont acquis au mérite le traitement qu'ils perçoivent et qui mènent des projets de recherche pour justifier leur rémunération pourraient s'occuper de l'organisation et du fonctionnement de ces équipes. Peut-être pourrait-on mieux utiliser les ressources en favorisant la création d'espaces de discussion et de débat entre enseignants dans les écoles pendant des créneaux horaires qui n'ont pas d'incidence sur l'enseignement. Les institutrices qui ont beaucoup d'expérience devraient être là pour aider les jeunes qui commencent à enseigner.

Les tâches à accomplir pour transformer les écoles dans la voie ouverte par la réforme de l'éducation sont énormes et pour que les enseignants y parviennent, il faut promouvoir le

dialogue et la discussion sur ces thèmes et sur les perspectives mêmes qui leur sont inhérentes. Il faut imaginer des alternatives *avec* les enseignants et *dans* les écoles.

À en juger d'après la façon dont ont été constituées les écoles étudiées, ce sont les enseignants, parfois en qualité de directeur, parfois en qualité de simple maître, qui les ont organisées avec l'aide des parents, en procédant aux démarches d'acquisition des terrains et des locaux nécessaires pour qu'elles fonctionnent. Cette tradition, jointe à la lourdeur de l'appareil administratif et à l'inefficacité des autorités chargées de gérer le service, le peu de contrôle exercé sur le travail pédagogique et l'ingérence des partis politiques dans la vie institutionnelle leur ont assuré une autonomie qui non seulement a été utilisée à des fins professionnelles, mais aussi fréquemment mise au service des intérêts corporatifs. Tel est l'environnement social au sens large dans lequel s'insèrent les écoles étudiées et il explique en partie la résistance des sujets qui y travaillent. Dans cet environnement, naît et se perpétue une culture faite de significations partagées, dans la trame de laquelle les sujets trouvent une sens à leur action. Cette trame « filtre » les propositions de la réforme et il faut la connaître.

Peut-être en raison des paradoxes que nous observons dans ce processus de réforme, un conseiller a déclaré que « les seuls fous » qui le défendent, sont eux, les conseillers pédagogiques. Mais eux aussi se heurtent à des problèmes pour lui donner l'impulsion nécessaire, en dépit de ce qu'ils représentent. L'écart entre leurs salaires et ceux des enseignants fait qu'il leur est difficile d'être les champions du changement. Malgré leur meilleure compréhension du programme de réforme de l'éducation et le plus grand nombre d'informations dont ils disposent à son sujet, ils ne jouissent pas de la reconnaissance de leurs collègues ; « ce sont des personnes très bien, toutes très compétentes », déclarait une directrice, mais elles ne sont pas respectées dans leur travail auprès des écoles. Pour que la réforme progresse, il est nécessaire de créer des espaces de discussion et de débat entre enseignants — il ne sert pas à grand-chose que seuls les spécialistes de la réforme de l'éducation connaissent les théories qui sous-tendent les propositions. L'heure est venue d'actualiser les connaissances des enseignants en exercice, car il existe un nombre croissant d'institutrices et d'instituteurs qui souhaitent approfondir leur propre apprentissage après avoir surmonté la phase la plus difficile qu'est la première année d'interaction avec les propositions de réforme.

Pour que la réforme de l'éducation n'en reste pas au stade actuel de « l'amalgame », il faut faire un effort considérable pour faire comprendre clairement aux enseignants en quoi consiste le changement que l'on entend introduire dans l'éducation scolaire des garçons et des filles. Les études de « licence » qui ont été créées pour aborder ce problème sont chères et

inaccessibles pour la majorité des enseignants sur lesquels a porté l'étude. Très peu d'entre eux ont accompli tout ce cycle d'étude et aucun n'a encore été diplômé. C'est pourquoi la formation en cours d'emploi revêt tant d'importance si l'on ne veut pas hypothéquer les résultats du projet le plus important que l'État ait dû mener à bien depuis que le droit à l'éducation scolaire pour tous a été reconnu (Contreras, 1997). Compte tenu des exigences que la réforme de l'éducation impose aux enseignants, l'État se doit de veiller à ce qu'ils bénéficient d'opportunités valables de formation en cours d'emploi.

Notes

1. Le Programme de recherche stratégique bolivien « Programa de Investigación Estratégica en Bolivia » (PIEB), qui bénéficie de l'appui du gouvernement néerlandais, rassemble régulièrement des équipes de chercheurs qui, sur concours, peuvent obtenir une bourse destinée à leur permettre de réaliser un projet de recherche. Dans le cas présent, l'équipe était composée de Ximena Sánchez, Gilberto Vera, Erick Jurado, Zonia Cordero et de l'auteur ; María Eugenia Luna, ethnographe mexicaine, a participé en tant que chercheur externe au projet.
2. La réforme du système éducatif bolivien comporte deux programmes : un programme dit d'amélioration et un autre dit de transformation. C'est dans le cadre du second que les changements dans les programmes et les établissements scolaires proposés sont effectués.

Références

- Connelly, F. M. ; Clandinin, D. J. 1988 *Teachers as Curriculum Planners* [Les enseignants en tant que planificateurs du programme d'étude]. New York, Teachers College Press.
- Contreras, M. E. 1997. « Formulación, implementación y avances de la reforma educativa en Bolivia » [Elaboration, mise en œuvre et progrès de la réforme du système éducatif en Bolivie]. *Revista Ciencia y Cultura*. Universidad Católica Boliviana, n° 3, juillet.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge* [La réflexion pédagogique : une étude de la connaissance pratique]. Londres, Croom Helm.
- Fullan, M. 1993. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform* [Les forces du changement. Analyser toutes les implications de la réforme de l'enseignement]. Londres, Falmer Press.
- Liston, D. P. ; Zeichner, K. M. 1993. *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización* [La formation des enseignants et les conditions sociales de la scolarisation]. Madrid, Morata.
- Luna, M. E. 1997. « Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo de aula » [Les élèves comme référent de base dans l'organisation quotidienne du travail en classe]. Thèse de maîtrise, Mexico, DIE.
- Mercado, R. 1987. « La construcción de la documentación etnográfica » [L'élaboration de la documentation ethnographique]. Dans : Rockwell, E. ; Ezpeleta, J. (dir. publ.). *La Práctica Docente y su Contexto Institucional y Social*. Mexico, D. F. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. ; Ezpeleta, J. 1987. « La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso » [L'école, récit d'un processus de construction inachevé]. Document. Mexico, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Talavera, M. L. 1994. *Cómo se inician los maestros en la profesión ?* [Comment les enseignants débutent dans la profession ?]. La Paz, CEBIAE.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *Mary E. Diez*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **L'innovation dans la formation des enseignants**
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2002*

Langue originale : anglais

Mary E. Diez (États-Unis d'Amérique)

Actuellement doyen du Département des études supérieures de premier cycle de l'Alverno College à Milwaukee, dans le Wisconsin. A dirigé le projet Teaching for Tomorrow. A été présidente de l'American Association of Colleges of Education, membre du jury d'examen du National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) et membre du National Board for Professional Teaching Standards. Directrice de publication de *Changing the practice of teacher education: standards and assessment as a level for change* [Changer les méthodes de la formation des enseignants par le biais des normes et de l'évaluation], publié en collaboration avec le projet Teaching for Tomorrow. Courrier électronique : Mary.Diez@alverno.edu

DES ENSEIGNANTS POUR LE XXI^e SIÈCLE

L'INNOVATION DANS LA FORMATION

DES ENSEIGNANTS :

UN EXEMPLE ET UN CONTRE-EXEMPLE

DE LA RÉFORME BASÉE SUR LES NORMES

AUX ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

Mary E. Diez

Le programme de formation des enseignants de l'Alverno College

Le programme original de formation des enseignants suivi par l'Alverno College à Milwaukee, dans le Wisconsin, s'inscrit dans le prolongement d'une initiative novatrice plus ambitieuse lancée il y a une trentaine d'années par ce Liberal Arts College (institut pédagogique catholique) pour jeunes filles. En 1972, les enseignants d'Alverno ont procédé à une refonte radicale du diplôme qui sanctionne les études universitaires de premier cycle ; pour l'obtenir, les élèves seraient jugés non pas sur la base de l'enseignement suivi, mais s'ils démontraient qu'ils avaient assimilé certaines connaissances et compétences. En concevant le nouveau programme d'études, les enseignants ont considéré qu'une éducation générale se définissait par huit « aptitudes » transdisciplinaires. Celles-ci étaient l'aptitude à communiquer ; la capacité d'analyse ; l'aptitude à résoudre des problèmes ; le discernement dans la prise de décisions ; le sens des relations interpersonnelles ; la faculté à envisager une

situation dans sa perspective globale ; l'esprit civique ; et le sens esthétique. Selon leur définition, une « aptitude » recouvrait « un ensemble complexe de connaissances, de compétences, d'attitudes, de valeurs et de dispositions » (Alverno College Faculty, 1996). À des fins de pédagogie et d'évaluation, les enseignants des disciplines principales et des matières spécialisées ont identifié une échelle de « progression » comportant six niveaux pour chaque aptitude. Pour obtenir leur diplôme, les étudiants devaient démontrer qu'ils étaient capables d'atteindre le niveau quatre dans les huit aptitudes et tendre vers un niveau de compétence plus élevé spécifique dans leurs disciplines majeures et leurs matières secondaires. C'est pour satisfaire à cette exigence que les enseignants ont entrepris un travail de longue haleine pour élaborer les évaluations des performances devant servir à valider la démonstration faite par l'étudiant qu'il possède bien les aptitudes requises. Les enseignants ont progressivement découvert un certain nombre de principes sur lesquels ils pouvaient s'appuyer dans leur travail d'évaluation, par exemple l'importance de prendre en compte des démonstrations multiples en leur appliquant des méthodes d'évaluation variées (Alverno College Faculty, 1994).

Au cours de la dizaine d'années qui a suivi, les enseignants des disciplines principales et des matières spécialisées ont suivi une approche similaire et défini les « niveaux élevés » de compétence au regard des cadres conceptuels et des exigences professionnelles dans leurs disciplines. Ainsi, ils ont entrepris de dépouiller systématiquement les publications traitant du sujet, ont dialogué avec des professionnels dans leurs domaines et engagé des recherches pour déterminer les performances de professionnels éminents. Fin 1984, le corps enseignant de l'institut pédagogique avait élaboré un cadre conceptuel (avant que cette expression n'ait été rendue populaire par le National Council for Accreditation of Teacher Education) pour étayer ses travaux, définissant cinq « aptitudes » à trois stades de développement professionnel : celui d'enseignant débutant (objectif du programme de préparation) ; celui d'enseignant en plein développement professionnel (un enseignant ayant plusieurs années d'expérience) ; et celui de maître principal ou expérimenté (Diez, 1990).

Les cinq aptitudes définies ci-après caractérisent bien la démarche d'Alverno en ce qu'elles font intervenir toutes les ressources de l'individu, peuvent être enseignées, peuvent être évaluées, sont transférables d'un environnement à un autre et sont constamment réévaluées et redéfinies.

- *Conceptualisation* : Intégrer les contenus cognitifs dans les cadres pédagogiques et dans une conception globale de l'enseignement général de manière à planifier et mettre en oeuvre les approches pédagogiques.

- *Diagnostic* : Rattacher les comportements observés aux cadres pertinents de manière à déterminer et atteindre les objectifs d'apprentissage prescrits.
- *Coordination* : Bien gérer les ressources pour faciliter la réalisation des objectifs de l'apprentissage.
- *Communication* : Utiliser des modes de communication verbale, non verbale et médiatisée pour mettre en place l'environnement de la classe et pour structurer et renforcer l'apprentissage.
- *Interaction dans un souci d'intégration* : Se fonder sur ses valeurs professionnelles pour prendre des décisions en fonction des situations et s'adapter aux besoins variables de l'environnement pour favoriser l'acquisition des connaissances des élèves.

Le corps enseignant de l'institut pédagogique a ensuite entrepris de repenser tous les aspects du programme de préparation des futurs enseignants, se penchant sur les cours, les évaluations, les expériences pratiques, le choix des sites où se déroulent les expériences pratiques, le développement professionnel des enseignants participants et les approches adoptées pour donner suite aux études. Les travaux qu'il a menés au cours des quelque 20 dernières années sont décrits dans divers articles (Diez, 1990 ; Diez, Lake et Rickards, 1994 ; Diez, 1996 ; Diez et Hass, 1997 ; Murrell et Diez, 1997 ; Diez *et al.*, 1998 ; Diez, 1999 ; Diez, 2000 ; Diez, 2001a ; Diez, 2001b). Le programme d'Alverno faisait partie des sept programmes centrés sur l'élève et centrés sur l'apprentissage étudiés par le National Center for Structuring Education, Schools and Teaching (Zeichner, 2000). Il a été aussi l'un des quatre programmes récompensés par le Département de l'éducation des États-Unis en 2000.

Mon propos dans cet article est de situer les travaux d'Alverno dans le contexte de la réforme de l'enseignement aux États-Unis — le fameux mouvement axé sur «les normes et l'évaluation» dans ses rapports tant avec la formation des enseignants qu'avec l'enseignement général de la maternelle à la terminale. La thèse que je défends est que ces travaux devraient être considérés à la fois comme illustrant ce que beaucoup attendaient du mouvement en faveur des normes et comme un contre-exemple montrant à quoi peut aboutir une application plus étroite des normes dans le cadre d'une réforme.

Une vision optimiste de la réforme de l'enseignement fondée sur les normes et l'évaluation

À la différence du mouvement de réforme de la formation des enseignants des années 70 qui était axé sur les compétences, celui mettant l'accent sur les normes qui s'est esquissé au milieu des années 80 aux États-Unis a été motivé par le sentiment qu'une nouvelle vision des objectifs de l'enseignement était nécessaire. Des rapports tel celui du Carnegie Forum, intitulé *A nation prepared*, avançaient l'idée que nous devons définir ce qu'est un « enseignement de qualité » pour être en mesure de le promouvoir et le valider. Dans les municipalités les unes après les autres, des groupes d'experts se sont mis au travail pour préciser les connaissances et les compétences que nous voulons que nos étudiants possèdent, nombre d'entre eux insistant, comme c'est le cas pour les étudiants formés à Alverno, sur les aptitudes dans les domaines de la communication et de la réflexion, de la résolution de problèmes et des relations interpersonnelles.

Au cours des 15 dernières années, non seulement les groupes chargés de fixer les critères pour chaque discipline ont défini des normes d'acquisition de connaissances et de performance pour les élèves de la maternelle à la terminale, mais des initiatives indépendantes de réflexion sur l'enseignement, l'acquisition des connaissances et l'évaluation ont également vu le jour. Le Center for Education and the Economy, à l'Université de Pittsburgh, a mis en chantier un important projet intitulé «New Standards » (Les nouvelles normes) qui a élaboré des évaluations modèles des performances (www.ncee.org/OurPrograms/nsPage/html). La Coalition of Essential Schools est intervenue auprès des établissements scolaires pour élaborer des approches de la réforme scolaire qui identifiaient les « questions fondamentales » et organisaient des « démonstrations » des performances des élèves dans l'acquisition de connaissances et de compétences (www.essentialschools.org). La plupart des États ont entrepris de définir des normes pour les élèves de la maternelle à la terminale, mais, comme je le soulignerai plus loin, beaucoup ont opté pour la formule des tests normalisés, moins coûteux et faciles à noter, au lieu de mettre en place un système d'évaluation des performances.

Un objectif spécifique identifié dans *A nation prepared* a été atteint en 1987 avec la création du National Board for Professional Teaching Standards, qui a été suivie par un travail intensif d'élaboration de normes et d'évaluations en vue de l'accréditation par le conseil qui a pris plusieurs années. Les équipes qui ont préparé les normes et les évaluations se composaient en majorité d'enseignants et de personnes qui avaient fait partie des groupes d'experts chargés d'établir les normes matière par matière pour les élèves de la maternelle à la terminale, facteur qui garantissait la compatibilité des activités des différents groupes.

Le National Board a fait porter toute son attention sur les enseignants ayant au moins trois années d'expérience professionnelle, mais il est vite devenu évident qu'il fallait faire « remonter » les normes et les évaluations jusqu'au stade de la formation initiale et de la qualification des enseignants. L'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) a été mis en place à la fin des années 80, initialement pour observer les répercussions des travaux du National Board et aider les États dans leurs efforts de mise en œuvre de systèmes de normes et d'évaluation pour valider la qualification des enseignants débutants et leur apporter un soutien. Fin 1992, l'INTASC avait élaboré un ensemble de normes modèles conçues pour être compatibles avec les normes du National Board. Actuellement, plus de 25 États ont incorporé les normes de l'INTASC dans les critères auxquels doivent satisfaire les nouveaux enseignants. L'INTASC continue à élaborer des normes par matière, en veillant à ce que ses comités comptent des membres à la fois des groupes chargés d'élaborer les normes pour les élèves de la maternelle à la terminale et du National Board. L'INTASC collabore également avec les États dans le domaine de l'évaluation des enseignants nouvellement diplômés, en mettant à leur disposition une série d'évaluations modèles allant du test de contrôle des connaissances pédagogiques à un dossier d'évaluation pratique destiné à déterminer si la validité du diplôme délivré à un enseignant peut être reconduite après ses deux premières années d'exercice.

Enfin, le NCATE a révisé ses normes et son système d'accréditation (NCATE, 2001). Les organismes de formation doivent satisfaire sur deux plans aux exigences imposées par les normes et l'évaluation : 1. ils doivent montrer que leurs programmes respectent les normes (à l'échelon national, à celui de l'État, au niveau local et dans les institutions) et qu'ils ont une incidence sur l'apprentissage des futurs enseignants. Ce processus exige explicitement que l'évaluation soit étayée par des données recueillies à des stades multiples et de multiples façons ; 2. ils doivent montrer que leurs enseignants en formation ont une influence sur l'apprentissage des élèves de la maternelle à la terminale. Là aussi, étant donné que le NCATE doit rester en liaison avec les autres parties intéressées, il doit rester en relation étroite avec les groupes chargés d'élaborer les normes matière par matière de la maternelle à la terminale — le NBPTS et l'INTASC.

Ce que je viens de décrire est compatible, pour l'essentiel, avec les travaux réalisés par les enseignants d'Alverno. Le mouvement de réforme fondé sur les normes et l'évaluation ou sous cet angle s'attache principalement à donner une image générale des connaissances et des compétences que nous voulons que les élèves de la maternelle à la terminale ou les enseignants acquièrent à divers stades de leur développement. Des normes sont établies pour

préciser non seulement ce que l'élève doit savoir et pouvoir faire, mais aussi les possibilités d'apprentissage qui devraient lui être offertes.

Une fois que les résultats sont déterminés, les performances dans des domaines variés et à des moments multiples sont évaluées à l'aide de critères connus de tous et explicites. L'évaluation des performances se caractérise par la grande liberté laissée aux élèves dans leurs performances afin qu'ils puissent décider eux-mêmes de la direction de leurs travaux et démontrer le meilleur de leurs capacités. En outre, le fait que l'évaluation des performances soit utilisée autant pour favoriser l'acquisition des connaissances que pour l'attester se traduit positivement par une répercussion de l'information sur les individus évalués. Comme les critères sont connus de tous, les étudiants peuvent également procéder à une auto-évaluation, s'exerçant ainsi à la réflexion sur leur pratique. Cette vision d'une éducation fondée sur les normes se résume selon Thomson (1999, p. 4) « fondamentalement à transformer l'enseignement public qui n'a plus vocation à dispenser une instruction standardisée mais à rassembler des communautés éducatives ».

Une autre vision de la réforme fondée sur les normes

Toutefois, le mouvement fondé sur les normes n'est pas monolithique. Il existe un autre courant, qui se renforce aux États-Unis depuis que l'administration Bush est au pouvoir, mais qui, il faut bien l'admettre, a toujours été présent. Thomson décrit ce courant sous sa forme extrême comme « un retour à l'instruction standardisée, qui oblige les étudiants à restituer des connaissances imposées par les experts, faute de quoi ils sont condamnés à échouer » (p. 2). Il souligne que la réforme axée sur les normes va de pair avec l'imposition d'examens aux enjeux importants, basés sur des critères de réussite et normalisés, mis en place aujourd'hui dans un certain nombre d'États et dont la généralisation est conseillée par l'administration Bush.

Il faut dire, à leur crédit, que les défenseurs de cette réforme fondée sur les normes ont défini un vaste ensemble de normes qui étayent l'élaboration des programmes d'études et les pratiques pédagogiques. L'examen doit normalement être représentatif de l'ensemble des normes. Mais, étant donné qu'un seul examen est utilisé comme « la » mesure des normes, le résultat dans la pratique est un rétrécissement du programme d'études qui se limite au programme de l'examen. Thomson et d'autres auteurs, pour qui les normes sont un moyen potentiel d'encourager l'acquisition de connaissances, craignent que la primauté accordée aux tests normalisés décisifs pour l'élève ne fasse oublier la réforme essentielle selon lui — celle

qui met l'accent sur les aptitudes de réflexion, de résolution des problèmes et de communication. Et le peu de cas que l'on fait des normes relatives aux possibilités d'apprentissage renforce le sentiment que dans cette approche la sélection prime sur l'acquisition des connaissances.

Dans la formation des enseignants, l'équivalent des examens aux enjeux importants est la prescription imposée par le Title II, texte législatif fédéral qui exige non seulement que les futurs enseignants passent des examens, mais aussi que les États classent leurs organismes de formation des enseignants d'après leurs performances, en grande partie sur la base du seul critère des résultats à ces examens. À cet égard, ce qui inquiète les formateurs d'enseignants partageant les conceptions d'Alverno est que les examens aux enjeux importants ne mesurent pas certaines des aptitudes fondamentales requises pour bien enseigner — c'est-à-dire celles dans les domaines de la réflexion, de la résolution de problèmes et de la communication dont les enseignants ont besoin pour travailler de manière efficace avec les élèves. La perspective peu réjouissante de cette obsession des examens est la réduction du nombre de candidats admis dans les établissements de formation pédagogique. Étant donné que le Title II exige que les programmes de formation des enseignants soient classés d'après les résultats des étudiants aux examens, les établissements de formation jugeront peut-être plus opportun de n'admettre que les candidats déjà en mesure de réussir à ces examens, ce qui les dispense de la responsabilité d'offrir des possibilités d'apprentissage.

Cette conception, telle qu'elle est appliquée à l'enseignement de la maternelle à la terminale, a été critiquée récemment dans un article paru dans *Education week* (Proefriedt, 2001). Proefriedt considère que le mouvement de réforme fondée sur les normes et l'évaluation est utilisé dans un sens réducteur, en raison du mécontentement qu'inspire l'incapacité des établissements scolaires à préparer les élèves aux études supérieures ou à l'entrée dans la vie active. La solution, telle qu'il la décrit, consiste à fixer des normes précises que tous les apprenants doivent atteindre, en maintenant les élèves à certains niveaux d'études s'ils n'ont pas obtenu les notes exigées aux examens. Une telle approche a essentiellement pour but de sanctionner, ce qui permet aux responsables politiques de trouver des coupables lorsque les normes ne sont pas satisfaites.

Proefriedt fait valoir que l'adoption de normes qui débouchent sur un programme uniforme imposé à tous a entre autres pour effet de rebuter les élèves qui considèrent que les sujets qui les intéressent n'y figurent pas. Contrairement à un programme basé sur des normes et à une évaluation axée sur la résolution de problèmes, la réflexion et la communication, un programme d'études au champ restreint et des tests sous forme de questions à choix multiples

ne laissent pas la possibilité à l'élève de choisir un sujet ou de trouver une façon unique de démontrer ce qu'il a compris. À l'opposé de la vision optimiste de Thomson, l'opinion de Proefriedt est que « le mouvement fondé sur les normes conduira à sanctionner les enfants les plus démunis du pays. Ils ne feront jamais d'études supérieures ».

Alverno, un exemple et un contre-exemple de la réforme

Dans cette dernière section, je voudrais vous faire partager certaines des expériences récentes d'Alverno dans l'exploration du vaste champ des normes et de l'évaluation aux États-Unis aujourd'hui. D'un côté, nous avons assez bien réussi à asseoir la reconnaissance de notre programme et de nos diplômés, qui sont recherchés par les établissements scolaires au niveau local en raison de la bonne volonté qu'ils montrent pour enseigner aux élèves des écoles publiques en milieu urbain. D'un autre côté, nous sommes préoccupés par le fait que la prise en compte exclusive des résultats à un seul examen ne risque d'empêcher certains de nos étudiants, dont les performances évaluées à l'aide de mesures multiples sont une preuve irréfutable de leur compétence, d'obtenir leur diplôme. Nous agissons de concert avec nos collègues d'autres organismes de formation du Wisconsin pour obtenir que cet État se base sur de multiples éléments dans les décisions de délivrance des diplômes ; l'impact qu'aura le Title II à l'échelon fédéral ne nous inspire guère d'enthousiasme.

Dans le cadre du concours pour l'attribution des récompenses décernées à l'échelon fédéral fin 2000, l'équipe d'évaluation qui est venue nous voir nous a demandé de lui fournir des données sur les performances de nos diplômés en salle de classe. Ils voulaient obtenir concrètement des données sur les notes obtenues aux examens par les élèves auxquels nos diplômés enseignaient, ainsi que les données comparables pour les élèves de classes dans des établissements comparables qui avaient pour enseignants des non-diplômés d'Alverno. Nous leur avons répondu que : (a) ces données n'étaient pas disponibles auprès du district local et (b) même si elles l'étaient, nous ferions objection à ce qu'ils les utilisent comme ils le suggéraient. Nous avons fait valoir que nous ne voulions pas contribuer à opposer les enseignants les uns aux autres ; il nous semblait préférable de rechercher comment faire en sorte que les enseignants d'un établissement s'entraident en veillant à ce que tous les élèves obtiennent les meilleurs résultats possibles.

Nous avons proposé à l'équipe d'analyser les données recueillies dans une école où il existe une « masse critique » d'anciens élèves d'Alverno, qui sont les initiateurs d'un mouvement qui se propose d'améliorer les résultats dans l'évaluation des compétences en

écriture à l'échelon de l'État. Ainsi, on a constaté qu'un grand nombre d'anciens élèves d'Alverno enseignaient à la Lincoln Center of the Arts Middle School, établissement scolaire situé en milieu urbain où la plupart des enfants bénéficient de repas gratuits ou subventionnés, et où le problème était que seulement 22 % des élèves avaient un niveau de compétence suffisant en écriture. Ils ont collaboré avec le reste de l'équipe pédagogique pour élaborer un projet collectif visant à développer les capacités en écriture dans toutes les matières du programme, en montrant aux autres enseignants comment introduire dans leurs cours une bonne pédagogie et une bonne pratique de l'écriture. En moins de trois ans, le pourcentage d'élèves qui avait atteint le niveau de compétence exigé à l'examen de l'État était de 66 % et les enseignants poursuivent leur effort pour essayer d'atteindre l'objectif de 100 %.

Enfin, nous continuons à œuvrer pour que les enseignants que nous formons nous quittent en ayant de la réforme fondée sur les normes et l'évaluation une conception qui leur permettra d'exercer leur métier dans un climat politiquement tendu. Ils ne peuvent se permettre d'être des idéalistes candides s'ils veulent offrir à leurs élèves des possibilités d'apprentissage et faire en sorte qu'ils acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires dans le monde du XXI^e siècle. Il est probable qu'on les jugera sur la base des notes obtenues aux tests normalisés, même s'ils disposent de beaucoup plus d'informations sur les résultats de leurs élèves en classe. Nous sommes donc constamment à la recherche d'éléments probants, comme Newman, Bryk et Nagaoka (2001) l'ont fait récemment dans une étude qui montre que les tâches intellectuelles parfaitement accomplies (autrement dit les évaluations des performances) ont un effet positif sur les résultats aux tests normalisés. En dernière analyse, c'est sur l'expérience que nous avons acquise en précisant les exigences avec rigueur et en structurant de multiples performances pour stimuler l'apprentissage des étudiants et étayer de preuves leur progression que nous finissons par nous appuyer. Nous avons pu constater sur le terrain tout le potentiel qu'offrent les normes et les évaluations pour favoriser l'acquisition des connaissances. Cela nous rend optimistes et nous donne le courage de continuer.

Références

- Alverno College Faculty. 1994. *Student assessment-as-learning at Alverno College* [L'évaluation des étudiants en cours d'apprentissage à l'Alverno College]. Milwaukee, Wisconsin, Alverno Institute.
- . Alverno College Faculty. 1996. *Ability-based learning programme: teacher education* [La formation des enseignants, un programme d'apprentissage fondé sur les aptitudes]. Milwaukee, Wisconsin, Alverno Institute.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. 1986. *A nation prepared: teachers for the 21st century* [Une nation préparée : former les enseignants pour le XXI^e siècle]. New York, New York, Carnegie Forum. (The report of the Task Force on Teaching as a Profession.)

- Coalition of Essential Schools web page: www.essentialschools.org
- Diez, M. E. 1990. A thrust from within: reconceptualizing teacher education at Alverno College [Une initiative interne : reconceptualiser la formation des enseignants à l'Alverno College]. *Peabody journal of education* (Mahwah, New Jersey), vol. 65, n° 2, p. 4-18.
- . 1996. The portfolio: sonnet, mirror, and map [Le dossier : sonnet, miroir et guide de parcours]. Dans : Burke, K. (dir. publ.). *Professional portfolios: a collection of articles* [Les dossiers professionnels : recueil d'articles]. Arlington Heights, Illinois. IRI/Skylight Training and Publishing.
- . 1999. Critical components in the preparation of teachers [Les composantes essentielles de la préparation des enseignants]. Dans : Roth, R. A. (dir. publ.). *The role of the university in the preparation of teachers*. Londres, Falmer Press.
- . 2000. Assessment in support of standards: developing teachers' ability to use assessment well [L'évaluation pour relever les normes : le développement des aptitudes des enseignants améliore aussi l'évaluation]. Dans : Seidel, K. (dir. publ.). *Assessing student learning: A practical guide*. Cincinnati, Ohio, Alliance for Curriculum Reform. [CD-ROM.]
- . 2001a. Assessment's future in teacher education: an assessment scenario from the future [L'avenir de l'évaluation dans la formation pédagogique : un scénario d'évaluation pour les années à venir]. Dans : Lissitz, R. W. ; Schafer, W. D. (dir. publ.). *Assessments in educational reform*. Needham Heights, Massachusetts, Allyn & Bacon.
- . 2001b. Assessing student competence in teacher education programmes [Évaluer la compétence des étudiants dans les programmes de formation pédagogique]. Dans : Palomba, C. ; Banta, T. (dir. publ.). *Assessment of student competence in accredited disciplines: pioneering approaches to assessment in higher education*. Sterling, Virginie, Stylus.
- Diez, M. E. ; Hass, J. M. 1997. No more piecemeal reform: using performance-based approaches to rethink teacher education [Plus de réforme fragmentaire : recourir à des approches fondées sur les performances pour repenser la formation pédagogique]. *Action in teacher education* (Reston, Virginie), vol. 19, n° 2, p. 17-26.
- Diez, M. E. *et al.* 1998. Guiding coherence: performance-based teacher education at Alverno College [Enquête de cohérence : la formation des enseignants basée sur les performances à l'Alverno College]. Dans : Diez, M. E. (dir. publ.). *Changing the practice of teacher education: standards and assessment as a lever for change*. Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education.
- Diez, M. E. ; Lake, K. ; Rickards, W. 1994. Performance assessment in teacher education at Alverno College [L'évaluation des performances dans la formation des enseignants à l'Alverno College]. Dans : Warren, T. (dir. publ.). *Promising practices: teacher education in liberal arts colleges*, p. 9-18. Landham, Maryland, University Press of America, Inc., et Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. 1992. *Model standards for beginning teacher licensure and development: a resource for state dialogue* [Normes modèles pour la certification et le perfectionnement des enseignants débutants]. Washington, D.C., Council of Chief State School Officers.
- Murrell, P., Jr. ; Diez, M. E. 1997. A model programme for educating teachers for diversity [Un programme modèle pour préparer les enseignants à la diversité]. Dans : King, J. E. ; Hollins, E. R. ; Hayman, W. C. (dir. publ.). *Preparing teachers for cultural diversity*. New York, New York, Teachers College Press.
- National Center on Education and the Economy web site : www.ncee.org/OurPrograms/nsPage/html.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (2000). *NCATE 2000 Unit Standards* [Les Normes unitaires 2000 du NCATE]. Washington, D.C., NCATE.
- Newmann, F. M. ; Bryk, A. S. ; Nagaoka, J. K. 2001. *Authentic intellectual work and standardized tests: conflict or coexistence?* [Le véritable travail intellectuel et les tests normalisés : conflit ou coexistence ?]. Chicago, Illinois, Consortium on Chicago School Research: www.consortium-chicago.org.
- Proefriedt, W. A. 2001. Dead horses, buried assumptions [Enterrer le passé, tourner la page]. *Education week* (Bethesda, Maryland), 11 juillet : www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=42proefriedt.h20
- Thompson, S. 1999. Confessions of a « standardisto » [Confessions d'un partisan des normes]. *Education week* (Bethesda, Maryland), 6 octobre : www.edweek.org/we/ewstory.cfm?slug=06thomps.h19
- Zeichner, K. 2000. Ability-based teacher education : elementary teacher education at Alverno College [La formation des enseignants fondée sur les aptitudes : la formation des maîtres du primaire à l'Alverno College]. Dans : Darling-Hammond, L. (dir. publ.). *Studies of excellence in teacher education: preparation in the undergraduate years*. Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *Juan Iglesias*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **L'apprentissage par problèmes dans la formation pédagogique initiale**
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2002*

Langue originale : anglais

Juan Iglesias (Chili)

Actuellement doyen de la Faculté des humanités et de l'éducation à l'Université d'Atacama à Copiapó. Directeur du projet pour l'amélioration des programmes de formation pédagogique mis en place dans dix-sept universités chiliennes. À ce titre, il joue un rôle décisif dans le nouveau programme d'apprentissage par problèmes testé dans les programmes de formation pédagogiques de son université. Il a été auparavant formateur pédagogique à l'École normale de La Unión et professeur à l'Université Austral. Il est l'auteur de *Enseñanza globalizada* et de *Sociología educacional*. Courrier électronique : juan.iglesias@educatio.uda.cl

DES ENSEIGNANTS POUR LE XXI^e SIÈCLE

L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES

DANS LA FORMATION PÉDAGOGIQUE INITIALE

*Juan L. Iglesias*¹

Introduction

Depuis l'an 2000, la Faculté des humanités et de l'éducation de l'Université d'Atacama a mis en place un nouveau programme de formation pédagogique initiale axé sur un modèle connu sous le nom de «l'apprentissage par problèmes». Durant des années, cette approche pédagogique a été utilisée lors de la formation des médecins aux États-Unis d'Amérique et dans d'autres pays, et c'est la première fois qu'elle est mise en application pour la formation pédagogique en Amérique Latine.

En 1996, un processus systématique d'évaluation de la formation initiale des professeurs a été mis en pratique au Chili. Une analyse approfondie a été réalisée avec la participation du corps enseignant, des diplômés, des chefs d'établissement, des principaux responsables du système éducatif ainsi qu'avec le concours d'experts nationaux et internationaux. À la suite de cette évaluation, un projet instituant une innovation complète des programmes a été conçu et soumis à un concours national pour le financement du programme de l'amélioration de la formation pédagogique du Ministère de l'éducation chilien.

Le financement assuré par le ministère de l'éducation a permis de mettre en pratique ce projet au stade de sa préparation en 1998.

Le présent article donne des informations sur l'organisation générale des nouveaux programmes et en particulier l'intégration des modules d'apprentissage par problèmes (APP). De plus, il expose les principales conclusions de l'évaluation de la première et de la deuxième année de mise en application de ces nouveaux programmes.

Un nouveau type d'enseignant

L'un des résultats de l'évaluation décisive qui a été faite des anciens programmes s'est soldé par la définition du type d'enseignant considéré comme nécessaire pour le XXI^e siècle. Autant que possible, ce spécialiste devrait :

- Être un enseignant auto-dirigé et réflexif, capable d'acquérir et de réacquérir continuellement des compétences professionnelles par l'observation et l'enregistrement systématique des efforts, d'évaluer les effets de son enseignement sur les étudiants et d'utiliser pleinement les connaissances spécialisées pour enrichir ses activités professionnelles ;
- Jouer un rôle actif et autonome dans la conception, l'évaluation et la reformulation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, grâce à une réflexion permanente sur sa pratique pédagogique ;
- Fonder ses décisions sur la mise en pratique approfondie des connaissances actuelles en la matière et faire preuve en particulier de ses connaissances et d'une utilisation appropriée des contenus et des méthodes de cette discipline ;
- Avoir une connaissance générale des stratégies pédagogiques et témoigner de leur utilisation approfondie, en les améliorant, en les modifiant ou, si besoin est, en développant de nouvelles stratégies ;
- Se révéler sensible aux demandes de l'éducation et à la nécessité de travailler d'une manière positive à l'amélioration de la société ;
- Vivre en pratique suivant les principes moraux et éthiques d'une société démocratique, notamment dans le respect des droits et des devoirs des êtres humains dans leur interrelation ainsi que dans le respect d'autres systèmes de vie et de l'environnement.

Outre cette perspective, et dans le but de fournir un profil plus spécifique du futur enseignant, un ensemble de dix-neuf critères a été élaboré et classé suivant quatre domaines : a) les *valeurs*, assorties de six normes et de cinquante-sept indicateurs de processus ; b) la *sensibilisation à la culture*, assortie de quatre normes et de vingt-quatre indicateurs de

processus ; c) la *maîtrise des contenus*, assortie de quatre normes et de quinze indicateurs de processus et d) les *compétences professionnelles*, assorties de cinq normes et de vingt-et-un indicateurs de processus.

Une nouvelle approche des programmes de formation pédagogique des futurs enseignants

Afin de décider quelle devait être la nouvelle approche des programmes quant à la formation pédagogique initiale destinée aux étudiants de premier cycle, un paradigme épistémologique constructiviste a été privilégié ainsi qu'un modèle organisationnel préconisant le développement de comportements compatibles.

Ces dernières décennies, l'approche constructiviste de l'apprentissage — l'une des plus largement admise dans le groupe des théories qualitatives du développement cognitif — a suffisamment progressé pour servir largement de base à une théorie pédagogique. Dans le cadre de cet article, il est impossible de tenter une analyse de l'approche constructiviste qui, bien que complexe en elle-même, est généralement connue. Cependant, on peut dire que la plupart de ses partisans s'accordent sur les caractéristiques du constructivisme qui suivent (Biggs, 1976) :

- Les étudiants accèdent à la compréhension par un choix actif et une construction en chaîne de leurs propres connaissances, plutôt que par la réception et l'acquisition de connaissances traitées par autrui ;
- L'apprenant s'appuie sur un nombre de postulats, de thèmes, d'intentions et de connaissances préalables face à toutes les situations d'apprentissage, conditions qui orientent et améliorent la manière dont les nouvelles acquisitions feront partie de sa vie ;
- La construction de la connaissance s'opère dans le cadre de l'activité individuelle et sociale ;
- La nature de l'activité utilisée dans la construction de la connaissance détermine la qualité de la connaissance acquise.

Quant aux raisons pour lesquelles l'APP est considéré comme une application efficace de l'approche constructiviste dans les limites de l'apprentissage, Savery et Duffy (1995) retiennent trois propositions principales s'y rapportant :

1. La compréhension s'opère par le biais d'une interaction entre l'environnement et nous-mêmes. Il s'agit là, semble-t-il, du cœur théorique du constructivisme. Il est impossible de parler du *contenu* de ce qui est appris indépendamment de la *manière* dont ce contenu est appris, étant donné qu'une diversité d'expériences peuvent toutes conduire à la même compréhension. Pareil postula implique entre autres que le processus cognitif n'est pas un phénomène lié à l'individu, mais plutôt au contexte ;
2. Les conflits et les obstacles cognitifs stimulent l'apprentissage et déterminent la nature de ce qui sera appris et de la manière dont l'apprentissage sera organisé. Se trouver dans un environnement propice à l'apprentissage signifie poursuivre un objectif d'apprentissage tout en y étant incité. Cette incitation à l'apprentissage n'est pas seulement un objectif mais c'est aussi un facteur essentiel qui détermine ce que l'étudiant va apprendre. L'objectif de l'apprenant, quant à lui, s'avère essentiel si l'examen de ce qui sera appris est considéré comme un facteur clé de l'apprentissage ;
3. Le processus cognitif s'opère par la négociation sociale et en considérant la viabilité des différentes constructions de connaissances. L'environnement social est décisif pour le développement de notre compréhension du monde, ainsi que pour le développement d'un ensemble de conceptions ou de propositions que nous appelons « connaissances ». Mais le fait que tous les points de vue ou constructions soient tout aussi viables a aussi son importance.

Ces trois propositions décrivant le cadre idéologique du constructivisme laissent entendre une série de principes pédagogiques sur lesquels peuvent s'appuyer la pratique de l'enseignement et la conception d'environnements d'apprentissage. Ces principes sont les suivants :

- Ancrer toutes les activités d'apprentissage dans des tâches ou des problèmes importantes ;
- Assurer la maîtrise par l'apprenant de la tâche ou du problème d'apprentissage dans son ensemble ;
- Élaborer des tâches authentiques ;
- Permettre à l'étudiant de maîtriser les processus utilisés pour trouver des solutions aux problèmes ;
- Concevoir les tâches et l'environnement d'apprentissage de manière à rendre la complexité du contexte dans lequel l'étudiant accomplira son futur travail professionnel ;

- Concevoir l'environnement d'apprentissage comme un enjeu afin qu'il développe et stimule le raisonnement de l'étudiant ;
- Renforcer et stimuler le développement d'attitudes de doute systématique et d'analyse approfondie de ses idées personnelles par rapport à d'autres solutions et à d'autres contextes ;
- Donner l'occasion et la possibilité de réfléchir dans le cadre des contextes et des processus cognitifs.

L'approche de l'APP est considérée comme la meilleure application des huit principes qui précèdent du constructivisme (Savery et Duffy, 1997), comme l'a exposé Barrows (1985, 1986 et 1992), et comme le meilleur exemple d'un environnement d'apprentissage constructiviste.

L'apprentissage par problèmes

Il y a plus de cinquante ans, les facultés de médecine des États-Unis ont remis en question l'efficacité des modèles de programmes scolaires en deux étapes, traditionnellement utilisés par leurs études : la première consistant en des études poussées en sciences fondamentales et la seconde en des études cliniques approfondies. Le corps enseignant, en médecine, en est venu à la conclusion qu'un tel modèle était une manière inefficace et déshumanisée de préparer les futurs médecins, au regard de l'explosion de l'information médicale, des nouvelles technologies et des besoins constants de changement en matière de pratiques médicales. Il a proposé une approche différente fondée sur une stratégie connue sous le nom d' « Apprentissage par les problèmes », ayant pour objet d'intégrer l'enseignement et l'apprentissage par la confrontation à des situations de vie réelles liées à la pratique de la médecine.

Dans les années 40, la Faculté de médecine de l'Université McMaster d'Hamilton (Canada) a mis en place des tutorats individuels, non comme une méthode de formation mais comme une manière de structurer l'ensemble des programmes pour promouvoir un enseignement multidisciplinaire axé sur l'étudiant, base d'apprentissage qui pourrait être transposée à la pratique professionnelle (Barrows et Kelson, 1996).

Certaines des caractéristiques clés du modèle de McMaster se sont traduites dans la réforme des programmes de la Faculté de médecine de l'Université Case Western Reserve de Cleveland (Ohio), à la fin des années 50. Le modèle a intégré un large éventail de stratégies pédagogiques. Son laboratoire multidisciplinaire pourrait être considéré comme le

prédécesseur du tutorat de l'APP. Ce modèle a fait appel à une approche plus accessible de l'utilisation de l'approche par problèmes. La Faculté de Médecine de l'Université Harvard a adopté une telle approche, désignée sous le nom de modèle hybride. Il recourt à des séances cliniques et à des conférences, leçons et tutorats fondés sur des problèmes destinés à intégrer l'apprentissage lié à des thèmes hebdomadaires (Tosteson, 1994).

Le modèle de McMaster, qui a permis de diffuser l'apprentissage par problèmes dans le monde, tout comme le modèle hybride de Harvard procèdent en deux étapes. Premièrement, ils s'attachent à redynamiser le processus enseignement-apprentissage dans la salle de cours afin que les étudiants puissent étudier le plus indépendamment possible. Deuxièmement, les séances d'apprentissage par problèmes sont organisées comme des activités en petits groupes où les étudiants analysent des problèmes simulés, fondés sur des situations de vie réelles dont la programmation est hebdomadaire. Cela facilite l'apprentissage des disciplines, avec très peu de leçons magistrales et plus de temps consacré aux cours à options ou aux études autodirigées.

Depuis sa mise en place, cette approche a été étudiée et largement appliquée dans une diversité de programmes, de préparations professionnelles, et elle a servi de base à l'élaboration d'un ensemble théorique et pratique. Engel (1997) envisage l'apprentissage par problèmes comme un moyen d'assurer l'élaboration d'une connaissance plutôt qu'un apprentissage destiné à l'acquisition de connaissances. Barrows (1986) considère que cette approche correspond aux principes de l'apprentissage des adultes, dans la mesure où elle prend en compte le besoin non seulement de bien « enseigner » suivant des cours structurés, mais aussi de proposer les bases fondamentales d'une éducation permanente formelle et informelle. D'autres estiment que l'APP est l'une des rares approches du processus enseignement-apprentissage *permettant aux étudiants de rentabiliser leurs connaissances*.

L'APP contraste de manière frappante avec ce que l'on considère comme « les méthodes traditionnelles de transmission des connaissances ». Selon Bridges et Hallinger (1995), les modèles traditionnels s'appuient sur les postulats suivants :

- Les connaissances acquises seront en rapport avec le futur rôle professionnel de l'étudiant ;
- Les apprenants seront en mesure de reconnaître, dans une diversité de circonstances, comment utiliser les nouvelles connaissances qu'ils ont acquises ;
- L'application de telles connaissances est une opération relativement simple et directe ;

- Le contexte présente peu d'intérêt pour l'apprentissage et il est sans rapport avec la mémorisation ou l'utilisation des connaissances.

L'apprentissage par problèmes, en revanche, est envisagé comme reposant sur un ensemble totalement différent de postulats. Les partisans de l'APP partent du principe que l'apprentissage fait à la fois appel à la connaissance et à la pratique. Les concepteurs de programmes d'APP misent sur le fait que les étudiants acquerront des connaissances grâce à une multitude d'expériences d'apprentissage. Ils estiment également que les étudiants ont de meilleures chances d'apprendre lorsque les conditions suivantes sont réunies :

- Mise en application des connaissances préalables et incitation à l'intégration de nouveaux savoirs ;
- Multiplication des possibilités d'application des connaissances ;
- Apprentissage des nouvelles connaissances dans le contexte dans lequel elles seront utilisées par la suite.

En ce qui concerne la préparation professionnelle, les professeurs de l'APP partent du principe que les problèmes auxquels les étudiants seront confrontés dans leur vie professionnelle fournissent un contexte d'apprentissage déterminant pour leurs expériences d'étudiants du premier cycle, et que l'analyse de celles-ci leur permettra à l'avenir d'acquérir et d'utiliser de nouvelles connaissances. Les problèmes indiquent de quoi faciliter la recherche et l'utilisation des connaissances acquises au cours de l'enseignement formel. Ils permettent également de développer les compétences afin de renouveler les connaissances en fonction de l'évolution culturelle. À cet égard, l'évaluation joue un rôle important dans le développement de l'aptitude à appliquer les connaissances, à condition qu'elle soit liée à l'apprentissage (c'est-à-dire qu'elle soit formative) et fondée sur les résultats des activités qui sont liées aux tâches professionnelles à accomplir par les étudiants au terme de leurs études.

Après plus de trois décennies d'application de l'approche de l'APP dans plusieurs pays du monde et dans différents domaines ainsi qu'à différents niveaux de l'enseignement supérieur, il est possible de mettre en relief certains avantages du système. Dans le cadre du présent article, on mentionnera les suivants (Boud et Feletti, 1997) :

1. Le style d'apprentissage des étudiants est au cœur de l'APP. L'apprentissage s'avère efficace parce que les étudiants participent directement et activement à des contextes semblables à ceux auxquels ils seront confrontés ; ils sont en mesure d'utiliser des connaissances dans des situations professionnelles pratiques ;

2. Le développement des connaissances dans toutes les professions a correspondu à l'impossibilité d'inclure toutes les innovations aux programmes des étudiants. Un programme organisé dans l'esprit de l'APP met l'accent sur la manière d'apprendre rapidement ce dont les étudiants ont besoin et quand ils en ont besoin, plutôt que sur la communication d'une quantité énorme d'informations hors de leur contexte, irrémédiablement condamnées à devenir obsolètes après quelques années ;
3. Il permet aux étudiants des programmes professionnels d'envisager de manière précoce ce qui constitue le domaine futur de leur activité professionnelle, étant donné que les problèmes à résoudre sont liés à ce domaine particulier ;
4. Il coïncide avec les politiques actuelles de développement de l'université dans un climat de restrictions économiques, dans la mesure où il répond aux besoins évolutifs en matière de professions. On considère qu'il faut répondre à ces besoins en procédant à des changements dans l'environnement d'apprentissage plutôt qu'en ajoutant de nouvelles connaissances aux programmes existants ;
5. Comparé aux formes traditionnelles d'enseignement universitaire, un APP efficace s'adapte plutôt bien à la rigidité des structures universitaires.

Dans la pratique, si les concepteurs des programmes traditionnels partent du principe que les connaissances sont acquises plus efficacement lorsqu'elles sont organisées dans le cadre de cours et enseignées suivant les formats du type cours magistral-discussion, les approches de l'APP reposent sur la recherche menée par les étudiants sur ce qu'ils ont besoin de comprendre, résoudre et améliorer dans une situation donnée. Il n'en va pas de même avec certaines des versions déroutantes d'apprentissage par la découverte qui supposent que les étudiants doivent inventer les connaissances qui sont déjà disponibles. L'approche de l'APP se fonde sur l'idée que les étudiants doivent identifier les connaissances se rapportant à une situation donnée pour les mettre en pratique. L'erreur consistera à enseigner aux étudiants en répondant à leurs questions sans qu'ils sachent l'origine de celles-ci et la manière de répondre à la question. La réflexion approfondie est au cœur de l'action efficace, et une approche axée sur la question est un moyen utile de développer cette aptitude intellectuelle.

En un mot, on peut dire que l'APP est une méthode pédagogique caractérisée par le recours aux problèmes de la « vie réelle », posés comme des contextes dans lesquels les étudiants développent une réflexion approfondie et leur aptitude à résoudre des problèmes tout en acquérant en même temps les concepts fondamentaux d'un domaine de connaissances particulier. Le recours à l'APP permet aux étudiants d'acquérir des compétences durables, dont la capacité à trouver et à utiliser des ressources d'apprentissage appropriées.

Pratique de l'APP

L'enchaînement qui suit intervient généralement comme une partie de l'approche pédagogique de l'APP. Les méthodes utilisées tendent à respecter ces quatre étapes :

Première étape : Les étudiants sont confrontés à un problème réel relatif à leur domaine professionnel et il leur est demandé de travailler en petits groupes de six à huit. Le problème est présenté au moyen d'une diversité de supports (vidéo, comptes rendus de recherche, entretiens, etc.). À partir de leurs connaissances, il leur est demandé de définir et de délimiter le problème et d'organiser les idées et les connaissances s'y rapportant. Lorsque les étudiants ont atteint les limites de ce que leurs connaissances leur permettent de faire, ils doivent identifier quelles compétences et quelles nouvelles connaissances seront nécessaires pour résoudre le problème et à partir de quoi ils peuvent les obtenir (banques de données, sites Web et autres informations en ligne, entretiens, etc.).

La deuxième étape s'appuie sur l'étude autodirigée sans l'aide du tuteur, mais organisée par le groupe lui-même. Le groupe définit les tâches à répartir et qui sera responsable de leur exécution. Les étudiants décident avec le tuteur du temps qui sera consacré à cette étape. Il faudra également mettre à leur disposition tous les moyens disponibles pour répondre à leur objectif, accès à l'information, salles de réunion, etc.

La troisième étape : Les étudiants se réunissent pour examiner et appliquer les informations qu'ils ont obtenues, développer leur compréhension du problème et identifier des solutions de rechange. Certains auteurs (Engel, 1997 ; Barrows et Kelson, 1996 ; Wilkerson et Gijsselaers, 1996) estiment que cette étape doit être l'occasion pour les étudiants de comparer la situation antérieure au début du travail à la situation actuelle au regard des connaissances relatives à cette dernière. Par là même, ils doivent définir quelles sont les nouvelles informations dont ils auront besoin ou quelles sont les questions restant en suspens. Les étudiants devraient également examiner leurs performances afin d'éviter des erreurs lorsqu'ils travailleront sur d'autres problèmes et de concevoir des concepts et des comportements susceptibles d'être transposés dans de nouvelles situations à problèmes. Au cours de cette étape, les étudiants rédigent un compte rendu préliminaire qui sera présenté lors de la dernière étape, lorsque le travail accompli sera évalué.

La quatrième étape : Les étudiants s'autoévaluent en fonction de différents comportements, comme leur capacité à résoudre des problèmes, les connaissances qu'ils ont acquises et l'autodirection de leur apprentissage. Les évaluations individuelles sont assorties

de commentaires par leurs pairs. Les tuteurs participent à cette étape, en évaluant tous les membres du groupe au cours de la même séance. Comme alternative, les groupes peuvent planifier les activités optionnelles pour compléter leur apprentissage.

Le rôle des tuteurs représente un aspect essentiel de l'approche de l'APP. Ils ne doivent pas céder à la tentation de maîtriser la situation comme on le fait traditionnellement. Ils doivent également s'attacher à contrôler leur attitude et l'adapter aux expériences et aux compétences du groupe avec lequel ils travaillent. Plus le groupe fait ses preuves, plus le rôle du tuteur devrait s'estomper. Un problème essentiel consiste à faire en sorte que les étudiants apprennent à traiter une situation problématique complexe sous l'angle d'une certaine « ambiguïté » et assument leur responsabilité directe dans leur recherche d'une compréhension et d'éventuelles solutions au problème.

Les nouveaux programmes à l'Université d'Atacama

Étant donné les caractéristiques de l'Université d'Atacama et son contingent d'étudiants, on a considéré que le modèle de l'APP consistant simplement à organiser toute la formation professionnelle à partir de problèmes présentait des inconvénients. D'une part, il suppose de la part des étudiants de fortes dispositions à la responsabilité et à l'autonomie, ainsi que des compétences minimales en matière d'apprentissage autodirigé et d'étude de groupe, lesquelles auraient dû être acquises au cours de leur scolarité dans le primaire et le secondaire. Mais en pratique, on trouve très rarement de telles compétences parmi les candidats au programme de formation pédagogique au Chili. D'autre part, l'application du système d'APP à lui seul exige une organisation administrative et universitaire très différente du type qu'on trouve traditionnellement dans les universités chiliennes. Il n'est pas facile de mettre en place une telle organisation, en particulier lorsque d'autres programmes dans la même université s'appuient sur des cours universitaires traditionnels.

Ces obstacles ont justifié la décision d'organiser les nouveaux programmes universitaires suivant l'approche hybride de l'APP.

LA RÉORGANISATION DES PROGRAMMES

Les programmes de formation pédagogiques ont été restructurés en trois activités éducatives principales : a) des modules de contenu pour des cours relatifs aux différentes disciplines générales, spécialisées et pédagogiques ; b) des modules d'APP axés sur des problèmes de vie

réelle auxquels la profession d'enseignant est confrontée et c) des activités facultatives dans le domaine professionnel. L'enchaînement de ces modules a nécessité une organisation différente de l'année universitaire et c'est pourquoi elle a été divisée en quatre périodes. Le premier trimestre de treize semaines est consacré à l'enseignement des modules de contenu par un travail axé sur des cours traditionnels. Il est suivi par une période de deux à trois semaines durant laquelle les étudiants travaillent à plein temps avec les modules de l'APP. Après avoir achevé ces modules, les étudiants se remettent à travailler avec les modules sous forme de cours pour une nouvelle période de treize semaines, laquelle est suivie par une période finale de deux semaines consacrée au module de l'APP. La planification consiste à disposer de deux périodes de modules de l'APP chaque année universitaire, destinant le dernier semestre de la dernière année à la pratique pédagogique intensive. Cela signifie que chacune des années universitaires, des quatre ou cinq² qui constituent le programme de formation pédagogique, est structurée en deux étapes de modules de cours et deux étapes de modules de l'APP. De plus, des cours pédagogiques à option sont offerts parallèlement.

Outre les cours et les modules de l'APP, les nouveaux programmes de formation pédagogique initiale comprennent trois types d'activités optionnelles : des ateliers de soutien, des séminaires thématiques généraux ainsi que des séminaires et des ateliers monothématiques.

Les ateliers de soutien visent à donner la possibilité aux étudiants de développer un ensemble de compétences — en fonction de leurs besoins individuels — que l'on considère comme essentielles à leur préparation en tant que professeurs. Les étudiants peuvent demander une analyse initiale de leurs compétences au début de chaque atelier et leur tuteur établira un programme d'activités pour développer les compétences à perfectionner. Les ateliers proposés comprennent ce qui suit : technologies de l'information et de la communication ; expression orale ; musique ; aptitudes linguistiques fondamentales en anglais ; éducation physique, sports, activités récréatives et santé ; et techniques de l'étude.

Les séminaires thématiques généraux sont axés sur l'analyse de thèmes particuliers liés à la vie sociale, culturelle et professionnelle. Ils sont programmés pour un an par les départements, avec la participation d'experts ou de spécialistes. Ils seront ouverts à un large public, avec des places réservées aux étudiants suivant la formation pédagogique.

Les séminaires et les ateliers monothématiques sont des activités facultatives axées sur les domaines de spécialisation des futurs professeurs. Ils sont programmés différemment pour chaque semestre.

Sur une période de deux ans, avec la participation de tout le corps enseignant, un certain nombre de séances d'étude a été organisé pour jeter les bases conceptuelles et techniques du nouveau projet et pour définir la logistique destinée à organiser les programmes, l'infrastructure informatique actualisée, la bibliographie et d'autres moyens considérés indispensables aux étudiants pour mener à bien leurs activités d'apprentissage autodirigé.

La mise en application des nouveaux programmes a finalement commencé en mars 2000 avec 180 étudiants issus des différentes spécialisations de la formation pédagogique : niveaux préscolaire et primaire de la formation pédagogique ; éducation physique ; et niveaux de formation de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire.

Pour le premier module de l'APP, à la fin de juin 2000, les étudiants ont été organisés en groupes de huit à dix membres chacun, choisis au hasard en fonction de la même spécialisation et sous la responsabilité d'un tuteur universitaire et d'un assistant. La raison principale motivant la présence d'un assistant consistait à fournir au corps enseignant plus de possibilités de formation afin de permettre des remplacements lorsqu'un tuteur devrait s'absenter. Telles sont les activités qui ont été réalisées :

- *Réunion générale d'explications* : une réunion générale destinée à tous les étudiants, au corps enseignant et aux responsables universitaires s'est tenue afin de les informer des objectifs et de l'organisation des modules de l'APP. Au cours de cette réunion, tous les étudiants se sont vus distribuer une série de documents d'informations spécifiques sur les principes et l'organisation de l'APP, les résultats escomptés, une planification de l'activité, des formulaires d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs et une liste de contrôle d'évaluation à utiliser par le tuteur.
- *Première réunion de groupe* : au lendemain de la réunion générale, chaque groupe a rencontré son tuteur et son assistant pour mieux se connaître, analyser les documents communiqués au cours de la réunion générale, lever des doutes et mettre sur pied l'organisation interne du groupe. Le tuteur universitaire a donné à chaque étudiant un dossier spécial où classer des documents et une série d'instructions relatives à son organisation et à son utilisation. Ils ont fixé un lieu et un moment pour leurs rencontres quotidiennes avec le tuteur. Le groupe dans son ensemble a lu les documents et fait les premiers commentaires sur le problème à résoudre en essayant dans un premier temps de le circonscrire : « absentéisme ou abandons scolaires ».

- *Les réunions de la première semaine* : au cours de ces réunions, les participants se sont attachés à proposer les premières solutions aux problèmes en recourant à leurs connaissances de base en la matière, jusqu'à ce qu'ils reconnaissent la nécessité d'avoir d'autres informations sur le sujet.
- *La vidéoconférence interactive* : au début de la deuxième semaine, les étudiants et les tuteurs ont assisté à une conférence proposée par le sous-secrétaire à l'éducation et destinée à présenter la conception du Ministère de l'éducation et du gouvernement chilien sur le problème de « l'abandon scolaire ». À l'issue de cette conférence, le temps est venu des questions et des réponses. Tout de suite après cette discussion, le public a regardé deux vidéos présentant deux cas « d'abandon scolaire ».
- *La deuxième et la troisième semaine* : durant ces deux semaines — conformément à la planification — les étudiants ont défini quelles sortes d'informations leur étaient nécessaires, les sources d'information disponibles et le calendrier des activités. Ils se sont réunis tous les jours pour mesurer l'avancée de leurs progrès et, finalement, tout le monde a rédigé un compte rendu contenant leur version pour résoudre le problème. Ils ont présenté leurs comptes rendus à l'occasion d'une réunion spéciale.
- *L'évaluation* : lors de cette étape finale, les étudiants ont rempli les formulaires d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs et ont remis leur dossier à leur tuteur. À ce stade, l'évaluation du tuteur a été communiquée aux étudiants. Le module de l'APP s'est achevé par une séance officielle au cours de laquelle tous les groupes ont procédé à une présentation visant à partager leurs conclusions, leurs solutions de rechange et le reste de leurs doutes.

Le deuxième module de l'APP, qui a eu lieu en novembre, était réalisé de la même façon, mais a porté sur un problème différent : « la drogue à l'école ». Un spécialiste du Conseil national pour le contrôle des stupéfiants est intervenu par vidéoconférence depuis Santiago.

Durant l'année suivante, les étudiants de première et deuxième années ont travaillé sur deux modules différents. Les problèmes ont porté sur les questions suivantes : le désintérêt de l'étudiant pour les études ; les abandons scolaires ; les relations entre l'école et les familles ; et la violence à l'école. Les étudiants ont utilisé plusieurs techniques afin de recueillir des informations : vidéos, films, conférences, entretiens, observations directes des problèmes, ouvrages spécialisés et journaux, etc.

En général, les nouveaux modules de l'APP ont appliqué des méthodes déjà utilisées au cours de l'année précédente. Cependant, la mise en place du module au sein de chaque

trimestre s'est vue modifiée pour ne pas interférer avec les épreuves ou les examens des modules de cours.

L'évaluation des première et seconde années de mise en œuvre

Conformément à la planification de l'évaluation du projet, on a mené plusieurs activités d'évaluation d'APP. La réalisation de ces évaluations a été confiée à des étudiants, au corps enseignant, à des professeurs travaillant dans le système éducatif et à des évaluateurs extérieurs. Les évaluations ont eu lieu parallèlement aux modules de l'APP, mais l'évaluation du processus de l'APP par les organismes participants a été essentiellement réalisée à la fin de chaque année. Au cours de la deuxième année d'application, l'évaluation a principalement porté sur la coordination entre l'enseignement de la matière, les ateliers et les modules de l'APP, ainsi que sur la nécessité de faire correspondre les normes attendues aux capacités des étudiants. Les principales observations qui ont été faites par les différents groupes sont les suivantes :

LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS

En général, les étudiants ont trouvé le système de l'APP intéressant, novateur et agréable. Apparemment, certains étudiants en formation pédagogique pour le secondaire n'ont pas pu se faire à l'idée de consacrer du temps à l'apprentissage autodirigé sans « classes traditionnelles » et ont éprouvé quelques problèmes à disposer de tant de « temps libre ». Sans doute est-ce dû également aux faibles possibilités d'études autodirigées fournies par le système durant leur scolarité, ce qui explique aussi le manque de sortes de compétences nécessaires au succès de ce type de travail. Il est également possible que les tuteurs universitaires de certains groupes n'aient pas réussi à orienter les activités comme il se devait. Comme prévu, plusieurs étudiants ont exprimé leurs préoccupations quant aux nouveaux styles d'évaluation et quant à leur absence de préparation à l'utilisation des ordinateurs. Les étudiants ont également fait part d'une opinion intéressante concernant « la différence allant de soi entre ce qui est effectué dans certaines des classes traditionnelles et les modules de l'APP ».

Au terme de la deuxième année (quatrième module de l'APP), les étudiants n'ont cessé de montrer une forte motivation à la participation active à la solution des problèmes. Une meilleure orientation de la part des tuteurs sur la manière d'évaluer en profondeur les

sources d'information et sur l'utilisation de techniques adaptées à la collecte de données a favorablement contribué à améliorer la qualité des propositions des étudiants. Les étudiants sont tombés d'accord pour dire qu'en général l'APP améliorerait leurs capacités à analyser et à présenter des solutions de rechange aux problèmes. Il a été également fait état d'améliorations quant à l'autoévaluation et à l'évaluation des pairs.

Les étudiants ont demandé une meilleure coordination entre les activités des différentes activités des programmes : modules de cours traditionnels, ateliers, séminaires et problèmes de l'APP. Dans certains cas, les étudiants sont parvenus à introduire des modifications dans les modules de cours afin d'approfondir l'étude des variables constatées dans l'APP. Le fait d'avoir eu la possibilité d'apprendre grâce à l'APP a également conduit les étudiants à critiquer les attitudes de certains professeurs qu'ils considéraient comme trop rigides durant les modules de cours. Les étudiants ont aussi fait part de leur difficulté à obtenir des autorités des informations dans le système scolaire et cela illustre la nécessité pour les coordinateurs de l'APP de procéder à une planification plus rigoureuse.

LE POINT DE VUE DU CORPS ENSEIGNANT

Le nombre important des groupes (seize dans la première année et trente-deux dans la seconde) a eu pour effet que les membres du corps enseignant à plein temps chargés de la formation pédagogique ont dû directement participer aux modules de l'APP. Aux yeux de beaucoup d'entre eux, ce travail a représenté une expérience très précieuse. L'une de leurs plus grosses difficultés était de conserver une approche constructiviste dans l'apprentissage. En général, le corps enseignant a admis une certaine tendance à confondre l'APP avec l'étude de « sujets » plutôt que de problèmes. La plupart des participants ont reconnu — outre les objectifs mis en avant dans l'activité elle-même — que de nouvelles relations positives s'étaient développées avec les étudiants. Quant aux activités, on s'est accordé à reconnaître un fort degré de dispersion et de manque de coordination, en particulier pour ces tâches qui supposaient la participation de personnes extérieures à l'université.

Le corps enseignant s'est accordé sur la nécessité d'identifier les orientations et les critères des modules de l'APP afin d'optimiser les processus de planification et d'évaluation. La plupart des enseignants sont tombés d'accord pour dire que l'un des objectifs les plus difficiles à atteindre était la bonne application d'une position constructiviste dans les pratiques pédagogiques. On a convenu de « régressions » par rapport à l'approche pédagogique

traditionnelle. Par ailleurs, on a constaté que les étudiants avaient commencé à suggérer des modifications dans les modules de cours pour tirer un meilleur profit de l'approche de l'APP.

Les membres du corps enseignant ont été unanimes à reconnaître que la motivation des étudiants s'était accrue lorsque le problème choisi était bien réel. L'utilisation de problèmes qui existent dans le monde réel permet aux étudiants d'obtenir directement des informations auprès des personnes concernées.

On a critiqué les faiblesses de la coordination — peut-être nécessaire — entre les objectifs des cours et ceux des modules de l'APP. À cet égard, on a estimé nécessaire de revoir les grandes lignes des cours et d'étudier la possibilité d'établir un lien plus explicite entre les problèmes essentiels des modules de l'APP et les contenus des cours.

D'autre part, le corps enseignant a fait part de sa préoccupation à l'idée de voir les étudiants considérer leurs activités d'APP plus importantes que les autres tâches universitaires. Afin de surmonter ce problème, il a été décidé de mettre en place des tuteurs pour conseiller les étudiants.

LE POINT DE VUE DES PROFESSEURS ET DES DIRECTEURS D'ÉCOLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Au cours de la deuxième année, les professeurs et les directeurs des écoles locales ont participé aux présentations finales des groupes de l'APP. Ils ont exprimé leur surprise et leur satisfaction au regard de la forme et du contenu de cette expérience. Leur opinion s'est révélée favorable et très sensible à la valeur formative que ce type d'expérience a pour les étudiants.

LE POINT DE VUE DES ÉVALUATEURS EXTÉRIEURS

Ce projet de réforme des programmes a favorablement accueilli les évaluations faites par des experts nationaux et internationaux. Le Ministère chilien de l'éducation, organisateur de ce projet d'innovation, a engagé des évaluateurs nationaux et internationaux afin de réaliser une évaluation à mi-parcours. Ces évaluateurs ont reconnu l'importance de l'application de l'APP dans la formation des enseignants pour l'avenir. Ils ont salué la bonne conception du projet et ont partagé l'avis des participants de l'université quant à la nécessaire amélioration de la coordination entre les différents domaines des programmes. En particulier, ils ont noté les faiblesses de l'orientation interdisciplinaire des activités. Les évaluateurs extérieurs ont

également reconnu que l'amélioration des attitudes et des aptitudes à la réflexion critique des étudiants débutants exigera un plus grand effort de la part des tuteurs, ce qui en soi justifie pleinement l'inclusion de l'approche de l'APP.

Un point décisif pour la poursuite efficace du projet, selon les experts, a trait à la possibilité de maintenir la qualité et le volume de l'infrastructure technologique nécessaires lorsque les étudiants et les enseignants sont à la recherche d'informations. Certains experts ont proposé l'intégration d'un apprentissage spécial pour tirer le meilleur parti de l'utilisation du dossier et des autres techniques d'évaluation.

Conclusions

L'inclusion de l'approche de l'APP dans les programmes de formation pédagogique initiale à l'Université d'Atacama a constitué un enjeu important pour tous ceux qui participent à la formation pédagogique. Il n'a pas été facile de modifier le paradigme méthodologique et épistémologique qui a si longtemps marqué le travail universitaire. L'absence totale d'expérience en matière d'application de l'APP dans la formation pédagogique, sur le plan tant national qu'international, a contraint toutes les personnes concernées à faire preuve de créativité et à participer à cette entreprise expérimentale.

Le sentiment qu'il existe aujourd'hui « plus de problèmes à résoudre », si partagé par les innovateurs, semble normal dans un processus d'initiation qui suppose de profondes transformations dans la pensée, les modèles et la pratique. Ces transformations ont suscité un certain malaise et des problèmes d'adaptation, ainsi que de nouveaux besoins, de nouvelles espérances et de plus grandes attentes. Il reste beaucoup à faire ; mais il est possible de constater certains résultats.

- Les différents participants au processus de formation pédagogique ont déjà remis en question les présupposés et les principes qui avaient si longtemps orienté leurs actions ;
- Il existe une dynamique constante de la réflexion sur le type de professeur considéré comme nécessaire pour le XXI^e siècle et des méthodes d'approches alternatives pressantes destinées à préparer ces professeurs ;
- Les universitaires participant à la formation pédagogique se sont fédérés autour des enjeux de l'innovation ;

- Les étudiants entreprennent d'expérimenter de nouvelles méthodes d'apprentissage, qui leur seront probablement utiles pour envisager autrement leur future pratique éducative ;
- Les problèmes de la vie réelle choisis pour les modules de l'APP ont incité les étudiants à se familiariser avec la réalité professionnelle dès le tout début de leurs études en formation pédagogique ;
- Les universitaires ainsi que les étudiants ont commencé à reconnaître la réelle complexité du travail pédagogique et la valeur relative des normes techniques et scientifiques par rapport à l'analyse des phénomènes sociaux ;
- Les universitaires et les étudiants ont développé une compréhension réciproque et leurs relations mutuelles se sont améliorées ;
- Les étudiants qui ont été intégrés aux nouveaux programmes témoignent d'attitudes plus réfléchies et critiques au regard de leur préparation et de leur future activité professionnelle.

Une vue plus large des événements montre la complexité d'un groupe humain hétérogène, passant d'un monde de certitudes et de tranquillité à un monde inquiet, plein d'incertitudes — mais réel. Ce dernier semble être la meilleure position pour améliorer la préparation au XXI^e siècle des enseignants.

Notes

1. L'auteur souhaite remercier Ricardo E. Vera pour l'avoir aidé à la préparation de cet article.
2. La préparation pédagogique des futurs enseignants du primaire est constituée par un programme qui s'échelonne sur quatre ans, alors que celle qui est destinée aux futurs enseignants du secondaire dure cinq ans.

Références et bibliographie

- Albanese, M. A. ; Mitchell, S. 1993, *Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues* [L'apprentissage par problèmes. Recension des écrits sur ses résultats et ses problèmes de mise en œuvre]. *Academic medicine* (Lawrence, Kansas), vol. 68, p. 52-81.
- Barrows, H. S. 1984. *A Specific, problem-based, self-directed learning method designed to teach medical problem-solving skills, self-learning skills and enhance knowledge retention and recall* [Une méthode spécifique d'apprentissage autodirigé par problèmes, destinée à enseigner les aptitudes à résoudre des problèmes médicaux, les aptitudes d'autodirection et à renforcer la mémorisation et la mobilisation des connaissances]. Dans : Schmidt, H. G. ; Schmidt, M. I., (dir. publ.). *Tutorial in problem-based learning*. Assen/Maastricht, Pays-Bas, Van Gorcum.
- . 1985. *How to design a problem-based learning curricula for preclinical year* [Comment concevoir un programme d'apprentissage par problèmes pour les années d'étude préclinique]. New York, NY, Springs.
- . 1986. *A Taxonomy of problem-based learning methods* [Systématique des méthodes d'apprentissage par problèmes]. *Medical education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 20, p. 481-486.
- . 1992. *A problem-based learning in secondary education and the Problem-Based Learning Institute* [L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement secondaire et l'Institut d'apprentissage par problèmes]. Springfield, Illinois, Southern Illinois University School of Medicine.

- Barrows, H. S. ; Kelson, A. 1996. *Problem-based learning and problem solving* [Apprentissage par problèmes et résolution de problèmes]. PROBE : Newsletter of the Australian Problem-Based Learning Network, vol. 26, p. 8-9.
- Biggs, J. 1997. *Enhancing teaching through constructive alignment* [Le renforcement de l'enseignement suivant le principe de la construction]. Higher education (Dordrecht, Pays-Bas), vol. 32, n° 3, p. 365-367.
- Boud, D. ; Feletti, G. I. 1997. *The challenge of problem-based learning* [L'enjeu de l'apprentissage par problèmes]. Londres, Kogan Page.
- Bridges, E. ; Hallinger, P. 1995. *Implementing problem-based learning in leadership development* [La mise en œuvre de l'apprentissage par problèmes dans le développement du leadership]. Eugene, Oregon, University of Oregon.
- Engel, C. 1997. *Not just a method but a way of learning* [Plus qu'une méthode, un moyen d'apprentissage]. Dans : Boud, D. ; Feletti, G. I., (dir. publ.). Op. cit.
- Fosnot, C. T. 1996. *Constructivism : theory, perspectives, and practice* [Le constructivisme : théorie, perspective et pratique]. New York, NY, Teacher College Press.
- Joyce, B. R. ; Weil, M. 1996. *Models of teaching* [Les modèles pédagogiques]. Needham Heights, Maryland, Allyn et Bacon.
- Savery, J. R. ; Duffy, T. 1995. *Problem-based learning: an instructional model and its constructivist framework* [L'apprentissage par problèmes. Un modèle pédagogique et son cadre constructiviste]. Educational technology (Englewood Cliffs, New Jersey), vol. 35, n° 5, p. 31-38.
- Tosteson, D. C., *et al.* 1994. *New pathways to medical education : learning to learn medical school* [Les nouvelles voies de l'enseignement médical: apprendre à apprendre l'école médicale]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Wilkerson, K. ; Gisjelaers, W. 1996. *Bringing problem-based learning to higher education : theory and practice* [L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement supérieur. Théorie et pratique]. New directions for teaching learning (San Francisco), n° 68, Hiver.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *María Pilar Unda*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **Exploration pédagogique et réseaux d'enseignants**
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2002*

Langue originale : espagnol

María Pilar Unda (Colombie)

Professeur à l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogota. Son principal domaine de travail et de recherche est la formation pédagogique et les réseaux d'enseignants. Actuellement elle coordonne le réseau national de formation pédagogique en cours d'emploi et elle fait partie de l'équipe qui a collaboré à l'Expedición Pedagógica Nacional. Ses articles paraissent régulièrement dans des publications colombiennes, comme la *Revista Colombiana de Educación et Educación y Cultura*. Courrier électronique : punda@col1.telecom.com.co

DES ENSEIGNANTS POUR LE XXI^e SIÈCLE

L'EXPÉRIENCE

D'EXPLORATION PÉDAGOGIQUE

ET LES RÉSEAUX D'ENSEIGNANTS :

D'AUTRES MODES DE FORMATION ?

*María Pilar Unda*¹

Coup d'œil sur la diversité et la richesse des ressources pédagogiques

Il n'existe pas une seule école et il n'existe pas une seule manière d'être enseignant. Lorsque l'on tente de cerner les différentes manières de faire l'école et d'être enseignant propres aux pays de notre région, comme nous le faisons actuellement en Colombie dans le cadre de l'Expedición Pedagógica Nacional [Exploration pédagogique nationale], force est de constater qu'il existe une autre école. Cette école ou ces écoles se créent dans la vie de tous les jours. Il s'agit de l'école constituée par les savoirs, les attentes, les pratiques et les quêtes d'enseignants qui, dans des conditions qui ne sont pas toujours favorables, sont aux prises avec les exigences de l'institution scolaire, la situation concrète des populations avec lesquelles ils travaillent et les préoccupations de notre époque.

L'exploration pédagogique nationale est actuellement réalisée par plus de 440 enseignants accompagnés d'autres personnes qui sillonnent les routes, les villages et les villes de diverses régions. Il s'agit là de l'une des expériences les plus fécondes de ces dernières

années qui, en mobilisant les forces sociales en faveur de l'éducation tout en procédant simultanément à la construction collective de ressources pédagogiques riches et variées, a consisté en un ample mouvement qui a traversé les pays de notre région. Nous ne parlons pas uniquement de déplacement physique mais, surtout, de changements dans les façons de penser, car cette exploration a permis de découvrir des expériences pédagogiques variées et uniques menées par des enseignants qui, comme ceux qui réalisent l'exploration, essaient de trouver dans le cadre de l'école des choix de vie différents.

Dans l'enchantement et les moments fugitifs que leur procurent les voyages, les enseignants participants s'interrogent de multiples façons sur eux-mêmes et se livrent à un déchiffrement au moyen de clés bien particulières. D'autres conceptions de soi se font jour en eux et ils découvrent d'autres choix et d'autres voies à travers des questions comme celles-ci : En quoi consistent nos méthodes de faire l'école ; de quelles manières sommes-nous des enseignants ; dans quelles conditions les pratiques pédagogiques sont-elles appliquées ; quels savoirs sont mis en jeu ; comment nous formons-nous ; sommes-nous en train de nous livrer à une recherche pédagogique ; comment les recherches s'articulent-elles avec nos pratiques ; comment nous organisons-nous ?

L'exploration avait bien pour but initial d'identifier les multiples façons de faire l'école, en les abordant sans préjugés qui nous auraient fait considérer certaines de ces pratiques comme novatrices ou alternatives, mais on observa avec surprise que les participants identifiaient et répertoriaient des expériences qui rompent avec les schémas scolaires traditionnels. Cette rupture est perceptible dans les processus de travail en classe, les établissements, leur environnement social immédiat et celui des communautés régionales sur lesquelles les établissements scolaires étendent leur rayon d'activité. Il est rarement fait état de pratiques routinières, basées sur la répétition, la transmission et la mémorisation, qui comme nous le savons sont bien présentes dans nos écoles.

Nous n'avons pas encore déterminé si elles ont été autant privilégiées parce que les enseignants envoyés en mission portaient un plus grand intérêt aux pratiques novatrices qui sont capables de rompre les schémas et d'établir des relations vivantes avec les enfants, les jeunes et les cultures en général. Si tel était le cas, les enseignants en question feraient preuve d'un sérieux parti pris. De fait, certains d'entre eux ont exprimé, au cours du processus de systématisation de l'expérience vécue, leur lassitude et leur mécontentement face à la vision réductrice que l'on a d'eux sous le prétexte qu'ils font partie d'une école traditionnelle, routinière, vide et dénuée de sens ; vision accusatrice selon eux pour les pratiques des enseignants.

Lors de cette première phase, dominée essentiellement par l'action — organisation des équipes régionales, mobilisations, formation des équipes d'enseignants participant aux missions, préparation et réalisation des voyages, contacts avec les enseignants dans les lieux situés sur l'itinéraire, reconnaissances, déplacements, échanges d'expériences, visites, forums, manifestations culturelles — on commence à enregistrer grâce à la photographie, la vidéo, l'écriture, le dessin ou le contact physique les multiples visions de ce qui se passe dans l'éducation et en particulier à l'école.

Après le premier voyage et tandis que d'autres voyages sont poursuivis et entrepris, les enseignants classent et systématisent les multiples expériences vécues dans toute leur richesse et leur pluralité. Ils peuvent ainsi présenter clairement la diversité pédagogique observée dont ils rendent compte dans le carnet de route tenu tout au long de l'expédition.

Les expériences pédagogiques recueillies montrent comment les enseignants abordent de différentes manières un contenu déterminé « en s'affranchissant de la dictature du texte et des éditeurs ». On observe que des disciplines et des contenus non conventionnels sont introduits dans les écoles. Les écoles travaillent « par projets », articulant des savoirs divers autour d'un thème, d'une problématique ou d'une idée. Elles élaborent des propositions méthodologiques ayant des approches différentes, par le biais de syncrétismes méthodologiques et de l'introduction d'éléments nouveaux, par exemple, les manières d'aborder les conflits et la guerre, ou encore des propositions ethno-éducatives relatives aux projets de vie des cultures autochtones ou afro-colombiennes.

Les prétendues « frontières » de l'école s'estompent. Apparaît toute une trame d'acteurs et de milieux qui, parfois, ne permet pas de distinguer où se trouve le « dedans » et où commence le « dehors ». Cela signifie qu'il faut ré-examiner les façons dont la relation école-communauté est comprise, ces deux milieux étant simultanément affectés par la manière dont les pratiques pédagogiques sont appliquées. Il faut le faire en partant du constat que les écoles dans nos sociétés jouent un rôle culturel d'une grande portée ou, comme le disent les enseignants envoyés en mission dans un de leurs documents, que « la mission sociale de l'école ne se borne pas à transmettre des connaissances aux étudiants » (Eje Cafetero, 2000).

Les tensions qui opposent des positions multiples et variées, où l'ancien et le nouveau cohabitent chez un même enseignant, dans un même établissement scolaire, nous fait entrevoir une école vivante, traversée de courants aux orientations différentes et de forces variables. Nous voyons une école mue par ses acteurs, qui eux-mêmes ont des manières différentes d'appréhender et d'appliquer leurs pratiques, d'appréhender et de mettre en œuvre

les « changements ». Ils tâtonnent et ont des rapports distincts au savoir, aux contextes, au pouvoir ; des processus spécifiques de prise de conscience et de construction d'une œuvre collective sont à l'œuvre.

Toutes les ressources fournies par les expériences permettent de dresser un atlas qui nous aide à répondre aux interrogations soulevées par les questions de lieu, de temps, de modes, aspect dont il est aujourd'hui fondamental de tenir compte dans l'éducation. Étant donné que l'espace physique et temporel propre à l'éducation change, nous avons besoin d'autres cartes qui nous permettent de trouver des points de repère dans le monde actuel.

Nous disposons désormais de nombreux éléments d'information sur des pratiques pédagogiques riches et très variées, qui rompent avec les images toujours schématiques et réductrices que l'on donne des enseignants et de l'école ; images qui sont relayées par les moyens d'information, les responsables politiques et, assez fréquemment, les travaux de recherche pédagogique réalisés sur les écoles et les enseignants.

Ils ont précisément été considérés à l'aide des paradigmes construits pour la recherche pédagogique, ceux qui ont servi à élaborer des typologies, des catégories, des schémas et, de manière générale, des interprétations qui ont tronqué et rogné les potentialités de la fonction d'enseignant. Cela serait sans gravité si l'enseignant ne se reconnaissait pas dans les représentations qu'on lui propose. Mais là réside le nœud du problème : la recherche tend à l'enseignant le miroir qu'elle a construit, mais il en est absent. Ce miroir lui renvoie de lui une image réduite, étriquée et floue. Il n'est représenté que par ses lacunes, comme un sujet à qui il manque quelque chose et un sujet qui est dépendant. Ceux qui construisent ces images établissent — depuis le lieu choisi pour cette construction — un profil de la condition de l'enseignant, en lui dictant, à lui qui applique les pratiques éducatives, comment il doit procéder. Quand il accepte les définitions que d'autres donnent de lui et de sa pratique, l'enseignant est finalement dévalorisé et privé d'une partie de ses potentialités et en est réduit de ce fait à suivre les orientations définies dans le cadre des politiques et des hypothèses théoriques.

Ce n'est qu'à partir du moment où l'enseignant est capable de rompre avec ces images préfabriquées, en se prévalant du pouvoir ou du savoir, qu'il peut commencer à se transformer en un acteur social qui a la possibilité de redéfinir et de créer un nouveau tissu social.

Dans l'entreprise qui nous intéresse, qui se caractérise par la volonté de construire collectivement un savoir pédagogique grâce aux voyages réalisés, nous décrivons ce qui est ancien et ce qui est nouveau dans l'école, ce qui va dans le sens de la tradition et ce qui rompt avec elle, ce qui est distant et ce qui est proche, les points communs et les différences entre les

pratiques. Acteurs, milieux et savoirs se singularisent et il se forme entre eux de multiples combinaisons et recompositions qui sont l'expression de leur variété et de leur richesse. Il s'agit de manières spécifiques de faire l'école, d'être enseignant. Nous sommes face à des éléments dispersés, à un large spectre d'expériences qui tentent de décrire ce qu'elles sont et cherchent comment instaurer une coordination entre elles pour « sortir de sa solitude l'enseignant qui innove », selon la formule employée par un enseignant ayant participé à une mission², ou pour rompre, d'une manière générale, l'isolement dont les pratiques des enseignants ont fait l'objet.

Les réseaux pédagogiques

L'exploration n'est pas un fait isolé. L'idée a commencé à faire son chemin dès les premières années du mouvement pédagogique en Colombie. Elle a trouvé, plus récemment, un écho dans les réseaux et autres formes d'organisation pédagogique qui sont des espaces de rencontre et d'échanges entre enseignants qui, dans la pratique, se démarquent radicalement des modèles de formation en vigueur.

Les réseaux font évoluer les représentations qui ont été données des enseignants dans les modalités de formation, ils repensent le rôle des universités et ils créent des liens d'un autre genre entre les établissements de formation et les écoles. Celles-ci ouvrent offrent d'autres voies de formation qui sont des espaces privilégiés pour le savoir, la culture, la pensée et la vie.

Que ce soit en Colombie ou dans d'autres pays ibéroaméricains, en particulier le Mexique et l'Espagne, des expériences sont menées en vue de la constitution de collectifs d'enseignants et de réseaux pédagogiques, qui traduisent la recherche de nouvelles pistes dans les domaines de la formation des maîtres, de la recherche éducative, de la réflexion et de l'action au sein de l'école.

Certaines de ces initiatives ont vu le jour dans le cadre de programmes universitaires³. Elles sont le résultat du mécontentement et des critiques suscités par les pratiques de formation existantes (Réseau CEE, Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio); elles se présentent comme des solutions de remplacement face à l'incapacité des modèles de recherche conçus par des chercheurs extérieurs à l'école pour engager des actions et résoudre les problèmes rencontrés dans les établissements scolaires (Réseau TEBES, Red Nacional de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela); le principe qui les guide est la nécessité de renforcer les conceptions et les pratiques s'écartant de celles de la culture

traditionnelle qui domine l'école (Réseau IRES, Red de Investigación y Renovación Escolar). Toutes mettent en avant d'autres représentations de l'enseignant. Actuellement, grâce aux actions conjointes déjà menées, la création de réseaux d'enseignants dans des pays tels que l'Argentine et le Brésil est également envisagée.

D'autres organisations pédagogiques et réseaux sont nés de l'initiative des enseignants eux-mêmes. En Colombie, les commissions pédagogiques apparaissent dans les années 80 dans le cadre du mouvement pédagogique et certaines d'entre elles — comme le groupe de la langue — ont déjà accompli pratiquement 20 années de travail soutenu, consacré à la réflexion, à l'étude et à l'élaboration de propositions pédagogiques. Le Red de Innovaciones del Occidente Colombiano se veut un lieu de rencontre et d'entraide pour les enseignants qui ont une proposition novatrice mais qui, dans le même temps, sont conscients des obstacles qu'ils vont rencontrer et de la volonté de l'institution scolaire de freiner leurs projets. Pour eux le réseau est une source de relations, de reconnaissance mutuelle, un environnement qui leur permet de s'affirmer, d'enrichir leurs propositions et de donner une force collective à leurs actions.

Pour le moment, nous avons recensé et étudié plus de 34 initiatives d'organisations pédagogiques ayant des approches, des orientations et des formes d'organisation diverses⁴. Ces enseignants ont compris qu'ils possèdent des savoirs et des expériences que l'on trouve nulle part ailleurs. Ils savent qu'il est inutile de continuer à attendre des réponses à leurs multiples interrogations et aux défis posés par leurs pratiques, que ce soit de la part des programmes de formation, des politiques de l'éducation ou des travaux de recherche pédagogique qui, aujourd'hui encore, sont définis et réalisés sans leur participation.

Tous les réseaux ne partent pas des mêmes postulats. Chacun d'eux met l'accent sur des problèmes éducatifs différents et expérimente de multiples stratégies et actions. Mais dans tous les cas, les référents de l'organisation et de la définition des actions qu'ils entreprennent sont les attentes des enseignants, leur discours, leurs pratiques et les réseaux de relations qu'ils tissent, leurs savoirs et leurs interrogations.

Les réseaux ont, eux-mêmes, un caractère expérimental. Ce ne sont pas des «réseaux d'information». Il s'agit plutôt d'une forme de recherche, de modes de relation qui s'efforcent d'abattre les relations hiérarchiques, la linéarité et la verticalité, les relations de pouvoir fondées sur le postulat que seul un petit nombre de participants détiennent la vérité. C'est la raison pour laquelle, lorsque nous parlons de réseaux pédagogiques nous ne proposons pas simplement un changement de vocabulaire pour remettre au goût du jour d'anciennes formes d'organisation. Les réseaux se proposent de construire une œuvre

collective, sans négliger les apports individuels, tout en stimulant les processus de subjectivation. Comme le déclare Foucault (1982, p. 232) :

Le problème à la fois politique, éthique, social et philosophique qui se pose à nous aujourd'hui n'est pas d'essayer de libérer l'individu de l'État et de ses institutions mais de nous libérer, nous, de l'État et du type d'individualisation qui s'y rattache. Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivité en refusant le type d'individualité qu'on nous a imposé pendant plusieurs siècles.

Les réseaux sont des modes inédits de communication entre les enseignants qui trouvent dans ces espaces des possibilités de se reconnaître, de rencontrer les autres et ce qui est autre et d'expérimenter de nouvelles manières d'être. Leur principal souci n'est pas seulement le changement ou la transformation dirigée, c'est aussi le besoin de s'affirmer, de se sentir valorisé et de contribuer ainsi à la valorisation sociale du métier d'enseignant.

Il se crée des espaces, des rythmes, des temps n'appartenant pas à l'institution et à l'administration qui déterminent d'autres formes de pouvoir, un pouvoir qui se déplace, qui est nomade, mobile. La pensée est en perpétuel mouvement, elle ne se laisse immobiliser ni par le conformisme, ni par la routine, ni par d'autres formes d'assujettissement. L'enseignant s' imagine embarqué dans un voyage sans fin, en devenir permanent ; c'est pourquoi, lorsque les enseignants ne peuvent pas continuer à se déplacer physiquement dans le cadre de l'Exploration pédagogique, ils continuent à voyager par le biais des réseaux qui se développent et qui, parfois, se défont, se recomposent et affirment leur identité.

Ainsi, dans le chœur des voix qui se fait entendre dans les pays de notre région, celle de l'enseignant s'impose de plus en plus. Dans cette polyphonie on perçoit et on devine des formes de savoir qui ne sont pas reconnues par l'institution et qui, pourtant, mobilisent l'univers scolaire comme le souhaite l'enseignant. Il en résulte un mouvement aux significations multiples que les réseaux systématisent, classent et reconstruisent, non pour les saisir, les capturer, mais pour rendre possibles à travers elles de nouvelles formes de travail collectif des enseignants.

S'agissant des processus qui permettent l'éclosion des formes d'organisation appelées réseaux pédagogiques et qui se caractérisent davantage par leur compréhension des enseignants que par les actions menées dans leur sein, nous avons proposé dans le cadre du réseau CEE de travailler provisoirement sur la notion de « qualification », pour nous éloigner des principes et des pratiques de la « formation »⁵. Nous pensons aujourd'hui que ce concept ne nous permet pas d'aborder le problème dans toute sa complexité. L'important est d'essayer

d'autres modalités de formation des enseignants, en opérant une rupture radicale avec les modalités de formation qui, sous des appellations diverses comme « remise à niveau », « préparation méthodique », « perfectionnement », « amélioration » ou « recyclage » des enseignants, restent sur le plan de la rationalité technique et de la performance et tentent de reproduire à l'intérieur des établissements des modèles du savoir pédagogique venant de l'extérieur (Martínez et Unda, 1997).

Les études et les travaux de recherche qui ont été réalisés dans notre pays et en Amérique latine continuent à relier la formation des maîtres aux aspects les plus variés de la problématique éducative et il a été reconnu à l'unanimité qu'il faut procéder à une complète remise à plat dans ce domaine⁶. On ne peut pas continuer à réduire la question à un simple problème d' « efficacité ». Le problème de fond n'est pas que la formation ne parvienne pas à introduire de changements dans les systèmes éducatifs ou qu'elle est incapable de faire en sorte que les enseignants transmettent à leurs élèves les contenus et les méthodes qui ont défini son objet. L'enjeu consiste à ouvrir de nouveaux horizons et à faire apparaître d'autres représentations du statut social et du savoir des enseignants dans le monde contemporain.

Il faut complètement remettre à plat la formation des enseignants afin que ceux-ci cessent d'observer des définitions extérieures, qui renvoient à des « profils », à des « demandes sociales » ou aux exigences du « monde actuel », ou de satisfaire les attentes d'institutions qui, avec leurs structures de pouvoir, leur volonté de contrôler et de diriger, calibrent les connaissances et imposent aux enseignants une manière d'être qui ne tient pas compte de leurs souhaits et de leur passion.

Plus que de définir un modèle, il importe de se poser des questions comme celles-ci : quel est le champ complexe défini par le savoir propre de l'enseignant ? (Tezanos, 2000) ; quelles peuvent être les caractéristiques des propositions de formation des enseignants qui ont pour point de départ la reconnaissance de ce qui amène l'enseignant à s'interroger, de ce qui le définit ? (Martínez et Unda, 1997). En répondant à ces questions on esquisse des concepts, des stratégies, des formes d'organisation, des axes de formation, des actions spécifiques, des modes et des mécanismes qui permettent de replacer le problème de la formation dans une perspective totalement différente.

Par le biais des formes de relations entre enseignants que nous appelons réseaux pédagogiques, pour lesquels l'enseignant n'est plus un sujet dans la position d'infériorité où l'avaient placé les modèles de formation, il a été possible de créer d'autres modalités de formation. Ce sont des solutions conçues collectivement et de manière interactive par des pairs, sans caractère hiérarchique, qui ne sont déterminées ni par la nécessité d'arriver à tel ou

tel point, ni par celle d'atteindre des buts fixés à l'avance. Elles favorisent des investigations et des recherches qui ne prennent pas fin lorsqu'un cours, un atelier ou une activité sont terminés et elles ne sont pas achevées une fois que des crédits ou une augmentation de salaire ont été obtenus.

L'objectif fondamental du mode de formation proposé est de créer pour l'enseignant un espace de travail où soient pris en compte ses problèmes spécifiques, sans le couper de sa pratique, ni de sa réflexion sur celle-ci, ni des problématiques qu'il a ainsi dégagées. À partir de là, l'enseignant en reconstruisant ses savoirs pratiques et en s'appuyant sur les interrogations et les défis posés, peut procéder à des échanges avec d'autres spécialistes, d'autres chercheurs. Il le fait non pas pour substituer sa propre pensée à celle des autres, ni pour s'éviter le risque de penser, mais en agissant et par là même en se sentant comme un intellectuel de la pédagogie.

Pour résumer, les réseaux apparaissent comme des voies de recherche naissantes et comme des propositions ou des essais pour construire des formes de relations sociales non hiérarchiques entre les enseignants. Ils ne sont pas établis sur la base de certitudes ou de formules. Ils permettent en revanche aux participants de partager leurs centres d'intérêt, de mettre en lumière des principes fondamentaux, de construire des connaissances plus systématiques et de définir des actions individuelles et collectives. Ils rendent également possible le fait de proposer des définitions de la politique éducative sur les différents aspects de l'éducation qui intéressent les acteurs de cette dernière, la classe, l'institution scolaire, la communauté et de promouvoir la région.

Évolutions, processus et actions, vers d'autres modes de formation?

En faisant intervenir d'autres concepts et en remettant radicalement en question le modèle de la performance, de la recherche de l'efficacité et de l'efficience du système, (Martínez et Unda, 1995), les réseaux pédagogiques apparaissent comme les artisans d'évolutions dans le modèle de la formation, ce que nous pourrions résumer de la manière suivante :

- Au lieu de cantonner l'enseignant dans le rôle de celui qui gère les plans d'étude et met en œuvre les programmes scolaires, ou dans celui « d'acteur » et de « ressource » dans les plans de développement ou dans les réformes éducatives, on insiste sur la dimension culturelle et politique de la pédagogie et on cherche à approfondir toujours plus la réflexion sur la relation entre l'enseignant et sa pratique et la culture.

- En reconnaissant aux enseignants le statut de sujets, d'intellectuels de la pédagogie, capables de penser les savoirs dans leur complexité, de les sélectionner, de les organiser, d'établir leur pertinence et les environnements favorisant leur compréhension, la formation pédagogique ne se réduit plus à appliquer et à rendre opérationnels des contenus définis au préalable. La compréhension de la pratique de ces derniers ne se résume pas non plus à la simple question de savoir « comment enseigner » ou aux prétendus « apprentissages » (toujours minimes) définis par les plans d'étude ou les programmes scolaires.
- Sans négliger l'interaction nécessaire avec les interrogations, fractionnées et variables, qui surgissent de l'entourage de l'enseignant, on cherche à recontextualiser le mieux possible ces dernières compte tenu du savoir pédagogique de l'enseignant :

La fameuse pratique consistant à dispenser à l'enseignant des formations partielles qui le rendaient superficiel dans la science d'enseigner et superficiel dans la pédagogie de la réflexion, est à l'origine d'une discrimination qui depuis des siècles se répercute sur les processus de formation des enseignants, puisque leur formation n'est pas unique et générale, mais partielle et incomplète, autrement dit fragmentaire (Echeverry, 2000, p. 29)

- Le défi de la formation pédagogique ne concerne pas uniquement le faire, et ce d'autant moins si l'on définit celui-ci à partir de profils ou d'indications sur le devoir être de l'enseignant. Le défi posé par la formation touche à l'être même des enseignants. Face à des pratiques de formation qui placent les formateurs dans une position de savoir-vérité-pouvoir, il se crée des liens entre des sujets qui se savent en devenir, qui sont confrontés au risque de l'incertitude, à l'interrogation et à la multiplicité des pratiques de formation demandées.

C'est pourquoi nous ne sommes pas d'accord avec les théories avancées plus récemment selon lesquelles l'enseignant a pour fonction de faciliter les apprentissages ou avec le fait que, dans le cadre des réformes de l'éducation, on propose des « infléchissements pédagogiques » pour « faire face aux exigences imposées par le rythme vertigineux des changements dans le domaine scientifique et technique » (García-Huidobro, 1998). En l'occurrence on néglige le caractère culturel de l'école et on la réduit à un environnement conçu « pour apprendre », en faisant de l'enseignant un « professionnel de l'apprentissage ». Nous nous interrogeons : qui détermine quels sont les apprentissages qui sont introduits à l'école?

Présenter une expérience aussi complexe, vaste et diverse que celle-ci est une entreprise trop ambitieuse pour que nous prétendions le faire dans le présent essai, mais en

outre elle échappe à toute tentative de rationalisation ou de « description exhaustive », étant donné qu'elle est réalisée simultanément mais de manière dispersée au sein d'organisations pédagogiques de genres très différents, chacune faisant intervenir des imaginaires, des concepts et des formes de relations qui lui sont propres. La première rencontre pédagogique d'enseignants organisée par le réseau CEE dans un quartier de Bogotá (Réseau CEE, 1997) a fourni aux enseignants l'occasion de présenter leurs travaux de systématisation et de narration écrite d'expériences pédagogiques. Au cours de cette réunion, les enseignants nous ont surpris en affirmant que le plus significatif, le plus important pour eux tout au long du processus n'avait été ni le travail de systématisation, ni l'écriture, ni le fait de se sentir capable de faire une présentation devant un public pour faire connaître leurs travaux. Le plus important pour eux, ont-ils déclaré, avait été de se sentir valorisés, de s'apercevoir que d'autres attachaient de l'importance à ce qu'ils disaient, que d'autres trouvaient intéressant ce qu'ils faisaient, qu'ils avaient trouvé un espace pour poser leurs questions ainsi que des interlocuteurs et que l'expérience menée s'était transformée pour eux en une aventure fascinante.

S'il est un domaine dans lequel les réseaux semblent avoir permis de progresser, c'est d'avoir surmonté certains des facteurs qui selon les enseignants les empêchent de réfléchir sur eux-mêmes et de s'ouvrir à des modes spécifiques d'expérimentation et d'invention. Dans un monde où les mouvements et les réadaptations acquièrent un rythme vertigineux, les enseignants se sont inventé de nouveaux espace-temps pour procéder à une lecture de ce qu'ils vivent au quotidien, vaincre les peurs et les entraves qui les musellent, se taire aussi parfois et oser agir, en acquérant dans la sphère publique la stature de sujets possédant un savoir, des attentes et un rôle politique propres.

En brisant la solitude et l'isolement, il a été possible, par le biais des réseaux et désormais de l'Exploration pédagogique, de favoriser l'émergence d'un sujet collectif qui sait, propose et agit à des niveaux différents : établissement scolaire, localité, région, pays. Ainsi s'offrent à nous grâce à cela de multiples possibilités de reconstituer un tissu social, ce qui, du moins en Colombie, nous semble être l'une des priorités les plus impératives.

Au moment de la rencontre, lorsque se créent des échanges autour du discours, du savoir, des attentes et des passions des participants (chaque participant, chaque expérience, un problème ou une question peut mobiliser l'attention à des moments différents), il se produit des changements dans les représentations que les enseignants ont d'eux-mêmes, qui s'accompagnent d'une valorisation d'eux-mêmes et de leurs pratiques : « C'est que nécessairement nous demeurons étrangers à nous mêmes, nous ne nous comprenons pas, il faut que nous nous confondions avec un autre que nous, nous sommes éternellement

condamnés à subir cette sentence : chacun est à soi-même le plus étranger » (Nietzsche, 1993, p. 769).

Les réseaux et l'exploration pédagogique sont comparables à un paysage d'ombres et de lumières où les savoirs, les dire, les voix qui composent l'être social de l'enseignant et la force du sujet collectif se renforcent mutuellement, se diluent, se recomposent. Dans ces conditions, les enseignants abordent leurs expériences comme un objet de narration, mais aussi comme des processus d'élucidation des hypothèses, d'écriture, de production de connaissances, d'essai et d'expérimentation. De nouveaux concepts sont donc forgés, d'autres pratiques sont proposées et *des communautés de savoir pédagogique* se forment peu à peu.

Les réseaux mettent ainsi en train des initiatives et des processus non linéaires, non continus, qui prennent en compte simultanément les intérêts et les rythmes des sujets individuels et les possibilités et les paris du sujet collectif. Parfois surpris par le récit d'expériences pédagogiques, parfois dédiés uniquement à l'écriture, mettant l'accent sur la systématisation ou sur les exigences de la recherche pédagogique, expérimentant les propositions émanant du collectif, ce sont les réseaux qui mettent les enseignants en communication les uns avec les autres. Ceux-ci s'y reconnaissent comme des sujets possédant leurs expériences, savoirs et recherches propres et ils abordent ensemble, et de manières très diverses, les interrogations et les problèmes que pose leur pratique pédagogique.

Le récit des expériences est devenu l'une des activités privilégiées des réseaux. Dans certains cas, il agit comme un déclic, ni indispensable, ni figé, mais qui est très important pour se faire reconnaître par ses pairs et cerner les interrogations et les défis qui émanent du groupe. Raconter, c'est à la fois réfléchir sur soi-même, retrouver sa propre voix, briser le carcan du silence et avoir le courage de se mettre en scène face aux autres. Le travail des réseaux ne se résume pas à relater les expériences ou à cerner et identifier les obstacles rencontrés et les possibilités. Le récit servirait plutôt de référent pour préciser les interrogations, les problèmes et les actions envisagés par le groupe, en tant que collectif. Pour les aborder, les connaissances et les expériences des participants sont mises en jeu. Lorsque le groupe a épuisé toutes ses ressources et qu'une ouverture vers de nouveaux horizons est nécessaire, des actions conjointes, soutenues et plus systématiques sont entreprises.

Les réseaux se distinguent des groupes d'étude. Même lorsque l'étude a un caractère central et transversal pour les diverses actions entreprises, elle ne prend pas la forme d'une « actualisation », d'une « mise à jour » ou d'une « tentative de synthèse de connaissances qui sont agrégées à d'autres connaissances préexistantes et qui se superposent à elles selon un

processus linéaire et mécanique sans que soient clairement identifiés les processus qui permettent l'appropriation et la transformation des concepts » (Calonje, 1999, p. 151).

La lecture ou le contact direct avec d'autres spécialistes sur un thème, un problème ou une question déterminés ne remplacent pas le travail des enseignants eux-mêmes. Ceux-ci ne se transforment pas en « public » ; ils procèdent au contraire à des recompositions, des distanciations, des recontextualisations, des assemblages, des articulations toujours flexibles et ouvertes sur de nouvelles interrogations.

Dans certains cas, ce sont les processus que les réseaux mettent en marche qui définissent l'objet du réseau. Il existe des réseaux d'« enseignants chercheurs » et des réseaux d'« enseignants écrivains ». Dans d'autres cas, bien que les réseaux mènent de telles activités, ce ne sont pas elles qui définissent leur identité. En tout état de cause, la recherche entreprise par les enseignants est devenue une activité que les réseaux soutiennent. Les recherches réalisées par les enseignants eux-mêmes dans les écoles sont étonnamment efficaces pour susciter la compréhension de questions et définir des actions qui permettent aux enseignants d'agir conjointement pour traiter les problèmes éducatifs qu'ils ont eux-mêmes identifiés⁷, en favorisant la construction collective de connaissances et d'une culture scolaire⁸.

L'écriture, comme moyen de « connaissance de soi », s'entend comme l'espace à l'intérieur duquel l'enseignant se place pour parler de son expérience, de son savoir et de ses sources extérieures, de la vitalité de ses pratiques, des émotions, sentiments et passions qui affleurent en elles. C'est un acte qui vise à « libérer la pensée de ce qu'elle pense en silence et lui permettre de penser autrement », comme dirait Foucault (1982).

L'expérimentation pédagogique est une phase de travail plus élaborée. A ce stade, les formulations des modèles pédagogiques sont soumises à une analyse critique et de nouvelles propositions qui, à leur tour, sont analysées et étayées, sont présentées. Il s'agit, plus que d'imposer des styles, des formes et des modèles, de déconstruire les schémas établis, de rechercher des schémas particuliers et singuliers qui permettent l'éclosion de multiples formes d'expérimentation et d'invention. A bien y regarder, c'est une nouvelle manière d'aborder des concepts tels que celui d'« innovation », qui amène à constater que les innovations les plus insolites qui sont introduites à l'école sont encore ancrées dans des traditions très anciennes que nous n'avons pas réussi à discerner.

Nous considérons la pratique non pas comme le lieu du faire, mais comme un cadre d'interrogation, de problématisation et de recherche. C'est pourquoi la formation pédagogique ne peut être séparée de la pratique. Bien au contraire, les processus d'écriture, de systématisation, d'investigation ou d'expérimentation sont étroitement liés à elle.

Nous proposons de poser la question en termes de « conflit » entre recherche et pratique. D'où la nécessité de concevoir de manière particulière les relations entre ces activités. Nous nous démarquons ainsi de certaines théories qui conduisent « soit à une banalisation de la recherche, soit à une dévalorisation de la pratique » (Orozco, 2000, p. 134).

Comme le souligne Orozco, le fait que certaines pratiques pédagogiques s'accompagnent d'une réflexion n'implique pas nécessairement qu'on puisse les assimiler à des recherches. Réfléchir et discuter sur ce que l'on fait n'est pas suffisant — même s'il s'agit là de conditions nécessaires à la conduite de recherches. La recherche, en tant qu'activité sociale de production de connaissances, ne se produit pas spontanément. Il n'y a pas non plus de relation hiérarchique qui subordonne le faire à l'analyse systématique du chercheur dont la tâche consiste à aborder les multiples interrogations soulevées par le travail pédagogique. Il est admis, en revanche, que les pratiques pédagogiques peuvent être, et qu'elles sont de fait, une source de connaissance.

Cela ne veut pas dire que nous faisons référence à la même chose lorsque nous utilisons l'un ou l'autre de ces termes. Mais nous considérons que ces activités sont bel et bien liées, il ne s'agit pas de réalités séparées ou s'excluant mutuellement. Il se crée entre elles des liens au caractère sinueux, non linéaire, faits de continuités, de discontinuités, de ruptures, de connections et de différenciations. C'est en quelque sorte un jeu de « relais » qui s'établit entre une activité et une autre et qui s'exprime justement par le choix d'approximations, de temps, d'espaces et d'objectifs différents pour aborder les thématiques, les questions ou les problèmes relatifs à la vie scolaire et à la pratique pédagogique (Orozco, 2000).

Les critiques dont font l'objet certains travaux de « recherche-action » et de « systématisation » d'expériences, malgré tout l'intérêt qu'offrent ces perspectives pour la recherche pédagogique, sont fondées précisément sur la constatation que ces approches ne donnent pas toujours de meilleurs résultats que l'activité pragmatique et empirique. Elles ne contribuent pas dans tous les cas à produire des connaissances sur les pratiques ou à préciser quels sont les savoirs qui sont engendrés ou mis en jeu dans ce cadre ou à partir de ce cadre (Demo, 1994 ; Torres, 1999).

* * *

De multiples manières, les réseaux dans différents pays et l'exploration pédagogique en Colombie déclenchent des processus comme ceux que nous venons d'évoquer, ainsi que de nombreux autres qui intéressent la vie scolaire et l'éducation. Il s'agit de processus qui

supposent des relations interactives avec d'autres espaces sociaux au niveau local, au niveau régional et au niveau international, par exemple l'organisation et la tenue de forums sur l'éducation, la participation à divers colloques ou manifestations au cours desquels les enseignants présentent leurs travaux, formulent des projets et s'emploient à réunir les ressources nécessaires pour les mener à bien. Ils comprennent aussi la présentation de propositions de formation des enseignants, la formulation de politiques de l'éducation, la publication d'articles dans des revues nationales et aussi internationales⁹.

Ainsi, les enseignants, en s'inventant différentes manières d'être dans ces formes de relation pédagogique, colorent, enrichissent et façonnent le tissu social, ce qui nous permet de répondre au « Pourrons-nous vivre ensemble » de Touraine (1997) en affirmant les différences, en résistant activement au modèle uniforme de mondialisation et en nous interrogeant sur le sujet qui est « une affirmation de liberté contre le pouvoir des stratégies et de leurs appareils ».

Notes

1. L'auteur tient à saluer et remercier Alberto Martínez et Martha Judith Merino pour l'aide qu'ils lui ont apportée dans la rédaction de cet article. Tous deux travaillent en collaboration avec elle dans le cadre des réseaux d'enseignants et des explorations pédagogiques.
2. Expression utilisée par un enseignant participant à la rencontre nationale des enseignants ayant effectué des missions, à Armenia, département du Quindío, en 2000.
3. Le Réseau IRES est une initiative des Universités de Séville, Madrid et Cadix (Espagne), le Réseau TEBES est issu d'un projet de l'Universidad Pedagógica Nacional (Mexique) et le Réseau CEE a été créé par l'Universidad Pedagógica Nacional (Colombie).
4. Les organisations pédagogiques et les réseaux ont des intitulés divers, tels que « cercle », « réunion », « noyau pédagogique », « groupe de travail », « groupe d'étude ».
5. On peut se faire une idée de la façon dont ont été abordés les concepts de « formation » et de « qualification » dans certains des documents élaborés par le réseau CEE de l'Universidad Pedagógica Nacional.
6. Graciela Messina, consultante auprès de l'OREALC (Bureau régional d'éducation de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes), remet en question la façon dont le problème est posé dans « Formación docente inicial de los educadores básicos : un enfoque desde el profesor » (*Documento Base Jornadas Pedagógicas*, Santiago, 1995, p.7) : « [...] les efforts faits dans le domaine de la formation ne semblent pas fructueux, car, selon les études disponibles, ils ne se traduisent pas par des changements objectifs dans les résultats de l'apprentissage des élèves. Il faudrait se demander si la variable formation est le seul facteur qui explique les changements dans le rendement scolaire [...] ».
7. La production de significations et la définition d'actions qui permettent d'agir conjointement pour traiter les problèmes d'enseignement identifiés par les enseignants eux-mêmes a été l'axe de travail du réseau TEBES (Mexique). Le type de problématiques que les enseignants, organisés en collectifs, identifient dans leurs établissements et les manières dont ils les abordent sont très intéressants. Dans le cadre du réseau CEE des travaux remarquables ont été effectués comme *l'étude des tendances de l'enseignement des sciences sociales*, réalisée par des participants au réseau des enseignants de sciences naturelles de la localité de Suba, qui a bénéficié d'un financement de l'Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, Institut pour la recherche sur l'enseignement et le développement pédagogique) (voir *Nodos y Nudos*, No 8, janvier-juillet 2000, Universidad Pedagógica Nacional, p. 31-36).
8. Au sujet de la construction collective de connaissances et d'une culture scolaire voir « Investigación y renovación escolar », Réseau IRES (1999), dans *Los maestros, las redes de intercambio y la*

transformación escolar. II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela. Mexico, Universidad Pedagógica Nacional, p. 17.

9. C'est la raison d'être de divers projets éditoriaux, comme la revue *Nodos y Nudos*, du réseau CEE de l'Universidad Pedagógica Nacional (Colombie), qui est conçue comme un outil d'information pour le réseau et qui vise essentiellement à assurer la diffusion des travaux pédagogiques que réalisent les enseignants et à encourager les échanges entre eux; *Investigación en la Escuela* (Espagne) et *Entre Maestros*, publication lancée récemment par l'Universidad Pedagógica Nacional de Mexico.

Références

- Calonje, P. 1999. « La formación continua de maestros : otros modos de concebirla » [La formation continue des enseignants : d'autres façons de la concevoir]. *Revista Colombiana de Educación*, n° 38-39, p. 151.
- Demo, P. 1994. « Investigación participativa : discutiendo éxitos y ambigüedades » [La recherche participative : débattre des succès et des ambiguïtés]. *La Piragua*, CEAAL [Consejo de Educación de Adultos de América Latina], n° 8, p. 111-116.
- Echeverry, A. 2000. *Maestros para el siglo XXI* [Des enseignants pour le XXI^e siècle]. Bogota, Asociación de Escuelas Normales.
- Eje Cafetero. 2000. *Documento de sistematización* [Document de systématisation]. Polycopié.
- Foucault, M. 1982. *Le sujet et le pouvoir*. Dans : Dits et écrits, tome IV (1980-1988), Paris, Gallimard, 2001.
- García-Huidobro, J. E. 1998. *Las reformas lationamericanas de la educación para el siglo XXI* [Les réformes de l'enseignement en Amérique latine pour le XXI^e siècle]. Santiago du Chili, Convenio Andrés Bello.
- Martínez, A. et Unda, M. del P. 1995. « Maestro : sujeto de saber y prácticas de cualificación » [Enseignant : sujet de savoir et pratiques de formation]. *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, n° 31, p. 93-107.
- .1997. « Tesis en torno a la formación de maestros » [Thèse sur la formation des enseignants]. *Educación y Cultura*, Fecode, n° 42, p. 27-32.
- Nietzsche, F. 1993. « La généalogie de la morale ». Dans : *Œuvres*, tome 2, Collection Bouquins, Robert Laffont, Paris, 1993. [L'édition originale en allemand date de 1887.]
- Orozco, J. C. 2000. « Investigar e innovar » [Recherche et innovation]. *Dans : Relaciones y tensiones entre investigación e innovación en educación*. Bogota, Universidad Pedagógica Nacional.
- Red CEE. 1997. Socialización de experiencias pedagógicas. Simposio Educativo Localidad de Suba. Memorias [Socialisation d'expériences pédagogiques. Symposium de Suba sur l'éducation. Rapport final]. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Tezanos, A. 2000. « La formación de educadores y la calidad de la educación » [La formation des enseignants et la qualité de l'éducation]. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 7, n° 14-15, Universidad de Antioquia.
- Torres, A. 1999. « La sistematización de experiencias educativas : reflexiones sobre una práctica reciente » [La systématisation des expériences éducatives : réflexions sur une pratique récente]. *Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, n° 13, p. 5-15.
- Touraine, A. 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble?* Paris, Fayard.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *Ruth G. Kane*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **Comment enseigner aux enseignants**
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2003*

Langue originale : anglais

Ruth G. Kane (Nouvelle-Zélande)

Directrice du Département de formation pédagogique de l'Université d'Otago, elle est chargée d'établir les programmes de formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire. Elle a travaillé dans ce domaine en Australie et en Nouvelle-Zélande et porte un vif intérêt aux processus visant à apprendre à enseigner dans l'optique tant de l'élève-enseignant, que de l'enseignant et du formateur d'enseignants. Elle a mené des recherches sur l'apprentissage de la pédagogie tel que vécu par les étudiants d'une part et les universitaires de l'autre. Ces dernières années, elle s'est attachée à analyser sa propre pratique de la formation pédagogique, y voyant un moyen de comprendre comment l'élève-enseignant interprète cet apprentissage et quel sens il lui donne. Adresse électronique : ruth.kane@stonebow.otago.ac.nz

DES ENSEIGNANTS POUR LE XXI^e SIÈCLE

COMMENT ENSEIGNER AUX ENSEIGNANTS :

NOUVEAUX MODES DE THÉORISATION

DE LA PRATIQUE

ET DE PRATIQUE DE LA THÉORIE

Ruth G. Kane

Introduction — Le contexte

Dans le monde entier, les établissements scolaires connaissent constamment des changements structurels et des réformes de programme. Le rôle de l'enseignant devient toujours plus complexe à mesure qu'il est appelé à travailler dans des environnements différents et à nouer de nouvelles formes de relations d'apprentissage avec ses élèves et ses collègues (Beattie, 1997). Pour relever les défis lancés par l'école du XXI^e siècle, les enseignants sont censés réunir des aptitudes à la réflexion, au travail collégial en équipe, à la recherche critique et analytique et à la pensée critique, régies par des critères éthiques et une intégrité personnelle (Yost, Sentner et Forlenza-Baily, 2000). Ils doivent faire la démonstration de ces capacités et de ces formes de pensée et de savoir devant des élèves très divers et créer des conditions et des pratiques pédagogiques propres à promouvoir la curiosité de l'enseigné. Ce sont là, à priori, de légitimes aspirations. Pourtant, dans la réalité, en Nouvelle-Zélande les réformes

récentes ont débouché sur un programme imposé de l'extérieur, aux structures rigides, qui doit, à des niveaux donnés, être dispensé à des *apprenants* (et non plus à des « enfants » — signe de la déshumanisation de l'éducation et de l'approche managériale adoptée). Les enfants (apprenants) seront par la suite évalués en fonction de résultats d'apprentissage prédéterminés. L'enseignant a vu se restreindre son autonomie professionnelle au profit d'un rôle de technicien délivrant un programme préétabli et répondant à des exigences extérieures d'évaluation et de rapport qui entretiennent une culture de la surveillance et de la conformité.

Les récentes réformes en Nouvelle-Zélande se fondent sur une logique qui évalue l'éducation essentiellement en fonction de sa contribution économique à la société. Avec l'adoption d'un modèle de marché, l'éducation a été restructurée comme un produit de base. Dans un tel système, les établissements scolaires sont les dispensateurs, les conseils d'administration les dirigeants, les parents les acheteurs, les apprenants (enfants) les consommateurs et les enseignants sont des techniciens qui exécutent le programme. Dans ce système, l'enseignant a pour fonction d'appliquer ses compétences techniques à la transmission des connaissances et des valeurs (comme prévu dans les documents de programme) qui serviront le mieux l'« économie du savoir ». Cette conception étroite de l'éducation ne semble pas se rattacher explicitement à l'idée d'un rôle transformateur de l'éducation et de l'école, pas plus qu'elle ne leur reconnaît de responsabilité dans la poursuite des objectifs sociaux d'équité et de justice. C'est là le contexte où se situe la formation des enseignants et dont il nous faut tenir compte.

La formation des enseignants

Les programmes en la matière ne semblent avoir que fort peu changé au cours des dernières décennies, malgré une multiplication des travaux de recherche et d'érudition sur la base de connaissances de la formation pédagogique et des réformes très nombreuses dans le secteur de l'éducation obligatoire (Fullan, 1982 ; Goodlad, 1991, 1994, 1999 ; Sarason, 1993). Devant l'ampleur des complexités, des ambiguïtés et des aléas de l'activité d'enseignant et de l'apprentissage du métier, des appels répétés ont été lancés pour revoir les manières de préparer à l'enseignement (Britzman, 1991 ; Bullough et Gitlin, 1995 ; Goodlad, 1994 ; Korthagen et Kessels, 1999 ; Loughran, Brown et Doeke, 2001 ; Russell et McPherson, 2001 ; Sarason, 1993). Le plan des programmes de formation pédagogique a été décrit comme fragmenté et discontinu (Ben-Peretz, 1995 ; Bullough et Gitlin, 1995 ; Levin, 1995) ; centré sur les matières enseignées (Shulman, 1987) ; et contribuant à la dichotomie entre théorie et

pratique (Ethell, 1997b). La formation pédagogique a été taxée de priver trop facilement les élèves-enseignants de la possibilité de se faire entendre (Korthagen, 2001 ; Russell, 2001). Les exigences extérieures accrues en matière d'assurance de qualité et les appels répétés en faveur de protocoles d'obligation interne et externe traduisent une « approche réductrice de la formation pédagogique qui donne à penser que les nouveaux enseignants devraient tout simplement se concentrer sur un répertoire de techniques d'enseignement de base fondé sur une vision unidimensionnelle de la pédagogie en classe » (Varvrus, sous presse). Cela vient renforcer les conceptions technicistes de l'enseignement et de l'apprentissage qui sous-tendent les réformes précédemment évoquées du système scolaire où *l'éducation* est assimilée à *la formation* des élèves dans des spécialités jugées utiles à des fins économiques.

Les programmes de formation initiale des enseignants continuent de revêtir des formes propres à renforcer un modèle de transmission qui fait de l'enseignement un discours (Bullough et Gitlin, 1995 ; Kagan, 1992b ; Korthagen, 2001 ; Russell et McPherson, 2001). L'enseignement comme transmission est fondé sur une épistémologie de la rationalité technique qui voit en l'enseignant un technicien délivrant un programme prescrit et ajoute peu de crédit à un enseignement issu de l'expérience ou s'appuyant sur elle (Schön, 1983, 1995). Dans ce contexte, il y a une polarisation sur « ce qui » est enseigné (le contenu) et « comment » cela est enseigné (les méthodes), l'importance de savoir « qui » enseigne ou « pourquoi » n'étant guère prise en considération. Cole et Knowles affirment que « la plupart des programmes de formation initiale visent presque exclusivement à apprendre aux élèves-enseignants à enseigner ; ils ne se soucient guère de les aider à devenir des enseignants » (1993, p. 469). En s'orientant vers des modèles d'apprentissage davantage inscrits dans l'école (pratique croissante en Nouvelle-Zélande), on offre la possibilité aux étudiants de « pratiquer » l'enseignement, mais on leur donne trop peu souvent celle d'examiner de façon critique leur propre conception de l'éducation ou d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. « Un enseignement de qualité ne saurait aller sans théorie, pas plus qu'il ne peut se nourrir de dissertations sur sa nature faites par des théoriciens assis sur leur petit nuage » (Stones, 1992, p. 4). Les élèves-enseignants doivent comprendre les impératifs pédagogiques, sociaux, culturels et éducatifs qui dictent la pratique de l'enseignement — ils doivent étudier et concilier la théorie et la pratique.

Les enseignants débutants

Les programmes de formation pédagogique débouchent sur des diplômes décernés à des enseignants débutants qui sont motivés et confiants dans leur capacité de s'engager dans la profession et de se mettre vraiment à enseigner (Kagan, 1992*b* ; Kane, 1993 ; Loughran, Brown et Doecke, 2001 ; Russell et McPherson, 2001). Toutefois, on constate fréquemment que la réalité de la première année d'enseignement dissipe vite cette illusion d'être bien préparé (Cole et Knowles, 1993 ; Kane, 1993 ; Russell et McPherson, 2001 ; Rust, 1994 ; Weinstein, 1989). Même s'ils ont acquis des méthodes pour dispenser le programme, beaucoup trop souvent les débutants n'arrivent pas à se former une image vraiment personnelle d'eux-mêmes en tant qu'enseignants, ou de ce qu'enseigner signifie. Peu nombreux sont ceux qui estiment que leurs programmes de formation ont réellement contribué à leur compréhension de l'enseignement ou de leur identité d'enseignant. Russell et McPherson (2001) disent que la phase de survie de la première année est reconnue dans le folklore des salles de professeurs comme «la manière d'apprendre à enseigner » (p. 3). En Nouvelle-Zélande, la Post-Primary Teachers Association (Association des enseignants du postprimaire) indique que 25 % des professeurs du secondaire débutants abandonnent l'enseignement dans les deux ans qui suivent leur nomination (Post-Primary Teachers Association, 2000). Le message fort qui en ressort est qu'en dépit de décennies de progrès dans notre quête d'une formation pédagogique de qualité, nous continuons de décerner des diplômes à des débutants qui ne parviennent pas à comprendre le rôle de l'enseignant et connaissent donc d'importantes solutions de continuité dans la transition entre la formation préalable et la première année d'enseignement (Loughran, Brown et Doecke, 2001).

Apprendre à enseigner

La nature de l'engagement de l'enseignant dans l'éducation dépend de sa conception de l'enseignement et du sens qu'il donne à son métier. Lorsque les étudiants abordent les programmes de formation pédagogique, leur socialisation en tant qu'enseignants est déjà bien affirmée ; ils ont constitué tout un corps de valeurs, d'intérêts, d'orientations et de pratiques concernant l'enseignant, l'enseignement, l'élève et la classe. Chacun a fait son « apprentissage d'observation » (Lortie, 1975). Certes, le fait que les opinions et les idées préconçues des futurs enseignants soient le fruit de leur socialisation d'élèves n'est nullement en soi surprenant ni dangereux. Toutefois, le caractère durable de celles-ci, généralement échafaudées sans véritable connaissance des principes et des théories pédagogiques, ni appréciation du rôle de l'enseignant et des buts de l'éducation, pose de sérieux problèmes aux

formateurs. Le plus souvent les étudiants qui abordent la formation pensent apprendre à enseigner comme on leur a enseigné. Ils s'attendent à ce que leurs futurs élèves et étudiants apprennent comme ils ont eux-mêmes appris au cours de leurs études secondaires et des premières années de l'enseignement supérieur (Beattie, 1997 ; Ethell, 2000 ; Lortie, 1975). Ils ne comprennent et n'apprécient pas dans toute leur ampleur les complexités et la subtilité du travail de l'enseignant.

Dans un contexte de réforme éducative axée sur le marché, où les politiques de l'éducation s'attachent à définir le rôle de l'enseignant comme celui d'un technicien, les formateurs ont la possibilité — et je dirais le devoir — de promouvoir une éducation qui transcende le rationalisme pragmatique et économique. Ils peuvent préparer des enseignants qui soient capables de réagir de façon critique aux pressions présentes en faveur d'une définition étroite de leur rôle. Nous pouvons rejeter les modèles d'apprentissage technicistes de la pédagogie et relancer le débat sur les buts et objectifs de l'éducation dans les contextes politique, culturel et social actuels. La logique de technicisme sur laquelle se fondent les réformes de la dernière décennie a de fait clos le débat sur l'enseignement en négligeant de poser les questions suivantes : « Qu'est-ce qu'être enseignant ? », « Quels sont les buts de l'éducation et de l'école ? », « Quelles sont les forces qui s'opposent à la nature même de l'enseignement, de l'école et de l'éducation ? » Les formateurs pédagogiques sont en mesure de rouvrir ce débat et d'engager un dialogue entre enseignés et enseignants sur la théorie et la pratique de l'enseignement. À cette fin, nous devons nous livrer à un examen critique de notre propre logique, de nos conceptions personnelles de ce qu'enseigner et apprendre à enseigner veulent dire.

Le défi : comment former les enseignants

Des spécialistes comme Korthagen et Kessels (1999), Goodlad (1999), Russel et McPherson (2001) et d'autres encore ont admis qu'il n'avait été établi qu'un petit nombre de programmes de formation novateurs au cours des dernières décennies. Ils estiment, toutefois, que ce n'est pas faute d'intérêt pour la recherche et les travaux sur l'amélioration de la formation des enseignants. Malgré des décennies de recherches qui ont à maintes reprises fait ressortir les insuffisances des démarches traditionnelles « d'application de la théorie », on n'observe que peu de changements réels dans la plupart des institutions de formation pédagogique. Quelle que soit l'argumentation à l'appui du contraire, de nombreux programmes de formation des maîtres continuent de traduire une conception de la forme de l'enseignement qui privilégie

l'acquisition et la pratique de techniques spécifiques. Il ne semble pas que ce soit en remaniant les programmes existants sans s'interroger sur les fondements conceptuels et pédagogiques sur lesquels ils reposent qu'on puisse apporter des changements sensibles dans la formation des maîtres (Goodlad, 1991 ; Korthagen, 2001 ; Russell et McPherson, 2001 ; Russel, 2001). Il faut examiner les principes, les théories et la base philosophique de cette formation pour mettre au point des programmes préalables qui permettent aux débutants de mieux appréhender leur propre identité d'enseignant et leur rôle dans l'éducation. Ce faisant, nous qui sommes chargés de les former, nous devons examiner nos propres théories et pratiques en la matière.

La formation pédagogique à l'Université d'Otago : un défi et un privilège

En 1999, j'ai été nommée directrice de la formation des enseignants à l'Institut d'éducation de l'Université d'Otago. Avec mes collègues, j'ai relevé le défi que constituait l'établissement de programmes de formation initiale dans une université de bonne renommée et très en vue (une licence de pédagogie en trois ans pour les enseignants du primaire avait été créée l'année précédente, dans un premier temps). Là où d'autres chercheurs et spécialistes militent pour une réforme des programmes en vigueur, nous avons eu pour notre part le privilège d'élaborer de la conception initiale à la pratique finale des programmes de formation préalables. Lorsqu'il nous a été demandé en 2000 d'en établir un pour le secondaire, nous avons saisi cette occasion de réexaminer les buts et pratiques de la formation dans les contextes éducatif, social et politique contemporains. En concertation avec nos collègues des établissements locaux, nous nous sommes interrogés sur nos programmes en gestation (tant primaire que secondaire), les principes et les théories qui en étayaient le contenu, la structure et la conception, et nous avons parlé avec les étudiants qui les inauguraient de ce qu'ils attendaient et de ce qu'ils connaissaient de la formation pédagogique.

De ce processus est issu un programme de formation initiale des professeurs du secondaire, conceptualisé dans un cadre de connaissance en situation d'investigation critique et de pratique réflexive, centré sur la constitution d'un «savoir en action» des débutants, la conciliation de la théorie et de la pratique et un travail d'approfondissement de ce qu'enseigner signifie. La connaissance en situation est fortement liée aux théories de Dewey et Schön sur l'apprentissage pédagogique et reprend l'idée de Dewey d'une interaction de l'apprenant avec le savoir par l'action et l'expérience dans des contextes appropriés. «Ce qui

créé la connaissance et lui donne un sens ce sont le contexte et les activités grâce auxquels elle est acquise » (Prestine et LeGrand, 1991, p. 62). Voilà qui contraste fort avec l'apprentissage hors contexte (appliquant la théorie au modèle pratique), caractéristique de nombre de programmes de formation contemporains.

Le programme de la licence de pédagogie (secondaire) est ouvert aux diplômés et s'étend sur deux ans. Les étudiants s'inscrivent à la licence après avoir obtenu un diplôme universitaire du premier cycle dans une discipline donnée. Le programme de licence est centré sur les matières enseignées, la théorie de l'éducation, et sur des connaissances et des expériences pédagogiques et professionnelles visant à préparer l'enseignant. Dans le présent document, je ne m'intéresserai qu'à l'élaboration et à l'enseignement du programme du stage de formation pratique (ci-après dénommé EDUC 290) en première année de licence. J'utiliserai des extraits de mon journal personnel et de conversations enregistrées avec des collègues et des étudiants participant à ce programme pour montrer comment, mes étudiants et moi, nous réussissons à trouver de nouvelles manières de concevoir l'enseignement et son apprentissage.

L'élaboration d'EDUC 290 : échanges avec soi et autrui

Comment préparons-nous les enseignants à leur métier ? Comment aidons-nous ces gens qui viennent à nous avec une vaste gamme d'expériences variées et veulent être enseignants ? Comment nous effaçons-nous pour leur permettre de devenir les enseignants qu'ils peuvent être ? Comment nous efforçons-nous de ne pas leur inculquer une façon d'enseigner qui soit celle d'un livre de cuisine ? Comment les encourageons-nous à se lancer dans la théorie et la pratique de l'enseignement ? Comment faisons-nous en sorte que leur expérience d'apprentissage leur permette de devenir enseignants ? (*Ruth, conversation avec Jenny*).

Il était important pour moi de familiariser tout d'abord les étudiants avec l'idée qu'enseigner et apprendre à enseigner ce n'est pas seulement savoir *quoi* enseigner (le programme) ou *comment* (les stratégies d'enseignement), mais c'est aussi savoir *qui* (est la personne qui enseigne) et *pourquoi* (les buts de l'éducation). Il importait aussi (compte tenu de notre souci de connaissance en situation et de pratique réflexive) que j'expose ouvertement ces intentions aux étudiants et que j'appuie ma position sur des références aux théories et pratiques récentes en matière de formation pédagogique. En inscrivant les cours d'EDUC 290 dans un cadre de recherche et d'ouvrages contemporains, je cherchais à promouvoir les

capacités d'interrogation critique des étudiants et à démontrer que l'activité professorale a des impératifs et des prolongements éthiques, sociaux, politiques et culturels. Des spécialistes comme Palmer (1998), Russell et McPherson (2001) et Smithrim (2000) affirment qu'il importe de s'adapter à la personne de l'enseignant (*qui*) et d'écouter ce qu'ont à dire les enseignants et les élèves-enseignants. En faisant faire à mes étudiants un examen critique des objectifs de l'enseignement dans le contexte néo-zélandais actuel (*pourquoi*) j'ai pu puiser dans les écrits de Dewey (1916), Freire (1983), Hooks¹ (1994), Malin (1999) et Smith (1999), dont certains avaient été présentés aux étudiants dans d'autres cours de licence. Je me suis attachée à concilier théorie et pratique de la pédagogie en posant clairement et en analysant l'interdépendance des différents éléments du programme de licence.

J'ai abordé cette acquisition des mécanismes de l'enseignement comme un voyage que chacun effectue, guidé par les convictions et les conceptions du professeur concernant l'enseignement et l'apprentissage, et qui progresse par les expériences variées que les élèves-enseignants apportent à leur futur rôle. J'ai admis que les étudiants accédaient aux programmes de formation initiale avec les convictions et les théories personnelles sur l'enseignement et le rôle de l'enseignant qu'ils s'étaient forgées à travers leur propre expérience de l'école. Celles-ci, comme celles qui régissent la pratique des enseignants expérimentés sont d'ordinaire tacites, fondées sur l'expérience et difficiles à formuler (Ethell, 1997b). Elles sont aussi profondément ancrées, tenaces et difficiles à modifier (Kagan 1992a ; Prawat, 1992 ; Wubbels, 1992). Mon rôle était donc de créer un contexte où les élèves-enseignants puissent exposer au grand jour leurs conceptions de l'enseignement inexprimées jusque-là, les examiner à la lumière de leurs propres notions et pratiques et de celles d'autres professeurs, et dans le cadre d'« échanges » critiques avec des pairs, des enseignants et autour de textes de spécialistes. J'ai ainsi cherché à leur offrir la possibilité de se re-former en tant qu'enseignants en se confrontant à de nouvelles théories et de nouvelles pratiques de l'enseignement, de l'apprentissage et de leur identité propre d'enseignant. Ce souci a guidé l'évolution du stage pratique de notre programme d'enseignement EDUC 290.

Alors que je m'évertuais à concevoir un cours qui aille dans le sens des idées sur lesquelles se fondait notre programme, je notais dans mon journal intime :

Qu'est-ce qui m'importe dans cette expérience d'EDUC 290 ?

- Faire un cours où les étudiants s'expriment et échangent leurs vues.
- Créer un environnement qui traduise sincèrement une éthique de l'intérêt et du respect pour tous.

- Partir de nos convictions et idées préconçues, les analyser et reforcer notre conception de l'enseignement.
- Utiliser les textes et les travaux de recherche pour débattre des objectifs de l'éducation et de l'école et des rôles et responsabilités de l'enseignant au titre du Traité de Waitangi².
- Concilier les différents aspects de la licence de pédagogie, de façon à ce que les relations entre les textes s'y rapportant soient clairement établies, intentionnelles et bien comprises.
- Par un dialogue sur des questions que posent tant la théorie que la pratique, chercher à faire ressortir les obstacles à l'apprentissage et la marginalisation et s'y attaquer.
- Permettre aux étudiants de pénétrer le côté humain de l'enseignement, la joie de travailler avec des enfants et l'écrasante responsabilité que cela entraîne (*Ruth, journal intime*).

C'était là ce qui me semblait important dans l'enseignement et son apprentissage. C'était aussi les idées qui me rendaient très vulnérable. Elles allaient à l'encontre des « mythes » de l'apprentissage précédemment évoqués et seraient donc, selon toute probabilité, en conflit avec les expériences de l'enseignement des étudiants et ce qu'ils attendaient de l'acquisition des mécanismes de la pédagogie. Par ailleurs, l'efficacité du programme reposerait massivement sur moi en ma qualité de professeur, sur ma capacité à créer un environnement de confiance et à nouer des relations ouvertes et constructives avec tous les étudiants de la classe. Je devrais laisser les étudiants s'exprimer, les écouter attentivement et les encourager à mettre en question les principes et les théories fondant leur réflexion et la doctrine comme la pratique de l'enseignement. Il me faudrait savoir faire en sorte que les étudiants n'hésitent pas à exprimer leurs idées en classe même lorsqu'elles semblent contredire celles des autres. J'avais à l'esprit le travail de Meridy Malin dans ses programmes de justice sociale en matière de formation pédagogique, où elle explique que « la résistance passive qui passe par le refus de s'engager n'est pas vraiment la bonne voie pour apprendre » (Malin, 1999, p. 10). Parfois, la perspective de l'« enseignement comme discours » semblait presque attrayante !

Plantation du décor : la première semaine

J'ai rencontré pour la première fois les étudiants lors d'une réunion liminaire au début de février, au cours de laquelle je leur ai souhaité la bienvenue en licence de pédagogie, leur ai présenté le personnel, expliqué que la philosophie du programme était clairement fondée sur l'investigation critique et la pratique réflexive, et indiqué que notre objectif n'était pas de « leur apprendre comment enseigner », mais plutôt d'exhorter chacun d'eux à analyser ce qu'enseigner et être enseignant signifiaient en Nouvelle-Zélande. Les étudiants avaient tous

une licence (au minimum trois ans) et étaient donc déjà chevronnés. Ils étaient familiarisés avec la routine hebdomadaire du plan de cours qui indique en détail les matières, les critères d'évaluation, les dates fixées et les modalités de remise des devoirs dès le premier cours. Mon journal rend compte de mes réflexions sur cette réunion :

EDUC 290, quelle entreprise ! Je me sens un peu hésitante après la réunion liminaire que nous avons eue avant qu'ils ne partent visiter les écoles. Je suis décidée à écarter l'« enseignement comme discours », tout en n'étant pas sûre de la manière dont ce sera reçu. Il semble que ce soit à ce discours qu'ils s'attendent. Certains des étudiants présents à la réunion ont semblé consternés, d'autres carrément désorientés, certains même contrariés quand j'ai commencé à parler de leur « voyage personnel ». J'ai vu autour de moi dans la pièce des visages interrogateurs « De quoi parle-t-elle, ne va-t-elle pas nous apprendre à enseigner ? Ne va-t-elle pas nous dire comment s'y prendre ? Est-ce une thérapie de groupe ? ». Je pense qu'ils se demandent si j'ai la moindre notion de ce qu'est l'enseignement. J'ai vraiment hâte de les plonger dans quelques questions sérieuses et certaines des lectures au programme — je sais que ça les fera réfléchir. Mon objectif est de m'attacher à ce que ce travail soit clairement axé sur une pensée, une réflexion et un débat critiques autour de l'enseignement ! (*Ruth ; journal intime*).

Échanges sur l'enseignement : un début prometteur

Au cours de la semaine préliminaire, les étudiants avaient tous passé trois jours dans une série d'écoles de la région en tant qu'observateurs. Il s'agissait de les faire s'immerger dans le milieu scolaire et observer, réfléchir et écrire sur ce qui les avait intéressés à l'école et dans telle ou telle classe. Cette expérience a servi de base à nos premiers échanges sur l'enseignement.

Les étudiants tenaient à « re-parler » de leurs expériences récentes à l'école, encourageantes pour certains, du style : « Les élèves se tenaient très bien ; le professeur faisait son cours et les élèves écoutaient et travaillaient ; il n'y avait pas de problème de discipline ; c'était un très bon établissement » (EDUC 290 ; 1^{re} semaine). D'autres étaient plus critiques : « les professeurs ne souriaient jamais ; ils maniaient alternativement le bâton et la carotte (EDUC 290 ; 1^{re} semaine). Les étudiants faisaient une relation très descriptive « Voilà ce qui s'est passé, ce que j'ai vu ». Mais que nous apportaient réellement leurs observations, leurs récits de ce court séjour, sur l'école, l'enseignement et l'apprentissage ? Que pouvions-nous apprendre d'eux ? Comment pouvions-nous confronter ces observations avec les ouvrages qui théorisent les rôles et les contextes sociaux et politiques de l'éducation ?

Nous nous sommes arrêtés sur le premier commentaire cité ci-dessus qui évoquait l'attitude des élèves, écoutant passivement, et la qualité de l'établissement. J'ai posé des questions telles que : « Est-ce que la tranquillité d'une classe signifie qu'on est en train d'y apprendre ? Peut-on assimiler élèves sages et enseignement de qualité ? Que veut-on dire par bon établissement ? ». Nous avons de la sorte engagé nos premiers échanges sur l'enseignement. De cette modeste façon, nous avons commencé à analyser la complexité de l'enseignement et de l'éducation, et ce en progressant à partir des observations et des expériences des étudiants.

En me fondant sur cette expérience en milieu scolaire de la semaine préliminaire, j'ai pu demander aux étudiants de se rappeler ce qu'ils avaient vu, ressenti et pensé de leur séjour à l'école et de réfléchir aux questions suivantes : « Que pensez-vous devoir savoir et être capables de faire avant de sortir en qualité d'enseignants ? » « Qu'espérez-vous apprendre au cours de votre licence de pédagogie ? » « Comment pensez-vous l'apprendre ? » « Que souhaitez-vous changer en ce qui concerne l'école et la scolarité ? ». J'ai expliqué que je souhaitais comprendre comment ils concevaient leur rôle d'enseignant et ce qu'ils estimaient devoir apprendre. En substance, ils voulaient connaître les techniques d'enseignement — savoir *comment enseigner*. Pour eux, l'enseignement reposait sur la transmission de l'information et ils espéraient se doter de compétences en matière de communication et de gestion de la classe qui les aideraient à « dispenser » les connaissances qu'ils avaient déjà acquises dans leur premier cycle d'études universitaires.

Ils espéraient apprendre ces techniques par la pratique en milieu scolaire, grâce à des professeurs ou à des pairs, et à partir d'exercices de simulation effectués dans des cours à l'université — « de l'expérience personnelle acquise avec le temps » (EDUC 290 ; 1re semaine). Aucune mention n'était faite d'un souci d'acquérir des notions sur les objectifs de l'éducation, les modes d'apprentissage de l'élève, ou sur des conceptions sociologiques, politiques, culturelles ou éthiques plus ambitieuses de l'éducation et de l'école. Ils s'attendaient à être *formés* et ils comptaient sur nous pour assurer cette *formation*.

Les réponses des étudiants à la question « Que souhaitez-vous changer dans l'école et la scolarité ? » montraient qu'ils attachaient beaucoup d'importance à un développement des qualités affectives et humaines de l'enseignant.

Rendre l'école plus intéressante pour les élèves ; introduire l'amusement dans l'enseignement ; montrer à l'élève que l'enseignant lui prête intérêt ; manifester une passion d'apprendre ; attendre beaucoup de l'élève ; lui donner

un choix ; rester au courant de ce qu'il fait, du point où il en est ; se préoccuper de la vie de l'élève (*EDUC 290 ; Ire semaine*).

Il y avait là une contradiction que nous avons dû analyser minutieusement. Les étudiants espéraient acquérir des compétences techniques qui leur permettraient de dispenser le programme ; ils espéraient s'en doter essentiellement grâce à l'expérience personnelle (dans le cadre de cours universitaires ou de travaux pratiques en milieu scolaire). Toutefois, ce qu'ils voulaient changer à l'école visait avant tout les qualités affectives de l'enseignant et sa relation avec l'élève. Il nous a fallu pousser plus avant la recherche sur le rôle de l'enseignant et la signification de l'enseignement.

La personne : *qui est l'enseignant ?*

Poursuivant mon objectif de formulation et d'analyse de nos convictions et conceptions personnelles sur l'enseignant et l'enseignement (Beattie, 1997 ; Ethell, 1997*a*), ensemble nous avons entrepris d'écrire et d'examiner nos histoires personnelles et appliqué ainsi les méthodes préconisées par Knowles et Holt-Reynolds (1991), et Bullough et Gitlin (1995). En présentant ma propre histoire, j'ai expliqué aux étudiants comment je situais le processus personnel et idiosyncratique conduisant à devenir enseignante, et par la suite formatrice d'enseignant, dans le contexte de l'histoire en cours de ma vie. J'ai relaté les expériences que j'avais vécues pour parvenir à mes interprétations de l'enseignement et de concepts comme la race, le sexe et la classe en me confrontant à mes propres préjugés et en les révisant à la lumière des rencontres ultérieures avec la théorie, la recherche et l'expérience.

Avec des extraits de mon journal, j'ai révélé la lutte que j'avais menée pour écrire mon histoire. À aucun moment je n'ai donné à entendre que l'examen de soi en tant qu'enseignant était une tâche facile. Mais c'était celle qui leur était fixée — les étudiants devaient réfléchir à leurs expériences de l'école, à la manière dont ils concevaient l'enseignement et dont ils en étaient venus à décider d'être enseignants, et puis écrire leur propre histoire. J'ai posé des questions pour stimuler leur réflexion et souligné qu'il n'y avait pas d'intentions cachées et certainement pas de réponses souhaitables. Comme on pouvait s'y attendre, cette idée d'écrire son histoire personnelle a soulevé toute une série de réactions conduisant certains étudiants, après s'être débattus avec l'idée, à décider de ne pas écrire un mot, tandis que d'autres commençaient péniblement, mais une fois partis, semblaient ne plus pouvoir s'arrêter. Pour les aider, je leur ai présenté des textes écrits par d'autres qui insistaient sur le caractère

personnel de l'apprentissage de l'enseignement et parlé des difficultés qu'éprouvaient certains à trouver les voies d'une analyse de soi en tant qu'enseignant (Featherstone, Munby et Russell, 1997 ; Smithrim, 2000). Les lectures ont à la fois confirmé et battu en brèche les expériences que vivaient les étudiants.

Qui aurait pensé qu'il y avait tant d'opinions sur l'enseignement ! Ça va être dur — je pensais que Ruth allait nous apprendre tout ce qu'il y avait à savoir pour être enseignant. Essayer de débrouiller ce que j'ai déjà compris sur l'enseignement, c'est autrement plus difficile (*Journal d'un étudiant d'EDUC 290*).

La lecture de Smithrim m'a fait voir autrement. Jamais je n'avais pensé que l'humilité était une qualité pour un enseignant, mais à bien y réfléchir — ce n'est pas mauvais d'être humble. Ça signifie qu'on admet vis-à-vis de soi qu'on ne sait pas tout. Ainsi on peut apprendre encore, garder l'esprit ouvert à de nouvelles idées/concepts (*Journal d'un étudiant d'EDUC 290*).

Les buts de l'éducation : le *pourquoi* de l'enseignement

Au cours des semaines suivantes, j'ai cherché à inciter les étudiants à débattre des objectifs de l'éducation — *pourquoi enseigner ?* Cette démarche les a tout d'abord déconcertés dans la mesure où nombre d'entre eux ne s'étaient pas interrogés jusque-là sur les buts de l'éducation — c'était ce que l'enseignant fait à l'école. J'ai utilisé des textes de Noddings (1998) et Halliburton (1997) (sur les conceptions de Dewey, que les étudiants avaient rencontré dans leurs études de pédagogie) ; Hooks (1994) et Freire (1983), dans le but d'encourager les étudiants à réfléchir sur les responsabilités qui s'attachent à la fonction d'enseignant et ses finalités. Les écrits de Meridy Malin (1999) et Bell Hooks (1994) militaient en faveur de l'indispensable « lutte contre le racisme » en classe et dans le système scolaire. Les travaux de Smith situaient les idées de praxis transformatrice de Freire dans le contexte éducatif biculturel de la Nouvelle-Zélande, avec un accent particulier sur les obligations que nous impose le Traité de Waitangi. Les concepts sur lesquels se fondaient ces documents n'étaient pas nouveaux pour les étudiants et j'ai pris soin de les relier explicitement à leur travail sur d'autres textes au programme de la licence. Il était essentiel de situer le débat sur les buts de l'éducation et le rôle de l'enseignant dans le contexte néo-zélandais pour permettre aux étudiants de bien comprendre leurs obligations en vertu du Traité de Waitangi. Même s'il apparaît plus violé que respecté, ce Traité n'est pas un symbole historique mais un accord vivant qui régit l'association des Maoris et des Pakehas (européens) en Aotearoa (Nouvelle-Zélande).

Le moment de ma propre réflexion critique

Les échanges se poursuivaient dans le cadre de nos séances hebdomadaires, mais à l'évidence les références à des expériences personnelles d'enseignants et d'enseignement et aux histoires propres des étudiants se faisaient moins nombreuses. J'avais involontairement créé une routine : chaque semaine les étudiants semblaient s'attaquer à des questions clés, mais surtout de loin en utilisant les lectures — récits des expériences d'autres personnes — comme base de discussion. Ils ne s'investissaient pas dans le débat ; ils évitaient de se mettre au centre de la conversation ; ils ne semblaient pas non plus s'engager personnellement de façon nette sur les questions délicates. Nombreux étaient ceux en classe qui hésitaient à « penser à haute voix » pour critiquer ou contester les lectures. Sans cesse revenaient des questions sur « la bonne réponse » et « la bonne façon » d'être à la hauteur de situations pédagogiques touchant des problèmes clés. Les références à la pratique se bornaient souvent à des récits de mes propres expériences de l'enseignement — je parlais trop.

Je m'étais lancée dans le programme EDUC 290 décidée à permettre aux étudiants de parler de l'enseignement et de parvenir à se connaître eux-mêmes en tant qu'enseignants par des entretiens critiques fondés sur la théorie et la pratique pédagogiques — mais il me semblait que c'était moi qui parlais tout le temps. Étais-je en train d'en revenir à l'« enseignement comme discours » ? J'étais déçue et contrariée. Je ne savais pas trop si les étudiants adhéraient à ces idées ou se contentaient de les tolérer. J'ai continué à débattre du cours avec mes collègues Tom Russell (par courrier électronique avec le Canada), Jenny Munro et Susan Sandretto, qui avaient souvent participé aux séances hebdomadaires. L'extrait suivant est tiré d'un courrier électronique que j'ai envoyé à Tom Russell après une réunion déprimante qui avait été axée sur les responsabilités de l'enseignant en matière de racisme et de justice sociale :

Dans EDUC 290 j'ai essayé d'amener les étudiants à réfléchir sur des questions « vues dans leur ensemble », comme les buts de l'éducation et leur rôle en tant qu'enseignant. Je crois que j'espérais qu'ils tireraient parti des lectures proposées pour faire un examen critique de la manière dont ils se concevaient enseignants. Nous leur avons fait aborder toute une série d'ouvrages (Freire, Dewey, hooks, et Graham Smith, qui analysent les idées de praxis transformatrice de Freire dans un contexte biculturel néo-zélandais), et nous avons étudié la semaine dernière deux articles centrés sur la justice sociale (bell hooks et Meridy Malin). Pour une raison ou pour une autre, les étudiants semblaient pleinement se retrouver dans le titre du texte de Malin « J'en ai vraiment assez d'entendre parler de ça ... ».

À mesure que les étudiants étaient plus nombreux à s'exprimer, il apparaissait qu'ils se sentaient crouler sous toutes ces «histoires de Traité et de Maori» et ne voyaient pas comment ils étaient concernés en tant qu'enseignants Pakeha. C'était une intéressante indication pour moi [...] J'étais aussi vraiment déçue de constater que bien des étudiants semblaient ne pas vouloir s'engager dans le débat ou exprimer leurs opinions si elles différaient de celles formulées par le premier à avoir pris la parole. On avait l'impression qu'il fallait définir, consigner et apprendre les « bonnes » réponses. C'était si décourageant! Je ne suis pas sortie du cours très en forme. Ce n'est pas cela que je voulais faire (*Ruth, courrier électronique à Tom Russell*).

Pour nouer des dialogues particuliers avec les étudiants, j'ai relevé leur journal intime. Je pensais ainsi pouvoir poser des questions dont ils tenteraient de trouver la solution en réagissant à ce qu'ils avaient eux-mêmes écrit. En lisant leur journal, j'ai découvert ce qu'ils pensaient et commencé à comprendre comment ils vivaient EDUC 290.

S'ils [les étudiants] ne savaient pas trop quoi dire en classe, ce n'était pas le cas dans leur journal. Ces journaux étaient bourrés de trouvailles, de questions, d'objectifs et démontraient qu'ils avaient réfléchi, vraiment réfléchi à leur vocation d'enseignant, à ce avec quoi ils sont aux prises et à leurs propres petits casse-tête privés. C'était stupéfiant. Alors que je pensais avoir achevé la lecture de leurs journaux en un après-midi, j'ai commencé un samedi et je lisais et réagissais encore la nuit du dimanche ! C'était ce qui me manquait en classe — un vrai contact avec les expériences particulières des étudiants. Je suis résolue cette semaine à découvrir ce qui dans ma démarche empêchait que ces sortes de questions soient posées pendant les cours (*Ruth, courrier électronique à Tom Russell*).

Les journaux m'avaient donné accès aux préoccupations des étudiants. Ils contenaient des questions, des problèmes et des perplexités personnelles.

L'une des questions à laquelle j'ai réfléchi un bon moment est celle concernant l'approche ouverte aux Maoris ou toute axée sur les Maoris. Je ne sais pas trop comment je peux devenir entièrement axée sur les Maoris par opposition à bien disposée à leur égard. Je ne suis pas sûre que ce soit possible parce que je suis une femme mariée, Pakeha, issue de la classe moyenne et instruite. Et si je ne peux pas centrer mon enseignement sur les Maoris, est-ce que les y respecter ça peut aller ? [...] Comment puis-je, avec mes antécédents de blanche, faire en sorte que les élèves maoris de ma classe réalisent leur potentiel ? Voilà bien des questions Ruth — vous devez y répondre avant que je ne sois diplômée !!! (*Journal d'une étudiante d'EDUC 290*).

Comment puis-je entrer en relation avec les élèves sans être condescendant ni superficiel, alors que nos expériences de vie sont si différentes ? Je dois arriver à trouver de quelles façons comprendre les perspectives et les besoins des élèves et comment mes décisions en classe peuvent bel et bien perpétuer le racisme. La structure

scolaire elle-même peut contribuer à l'injustice et en qualité d'enseignant je fais partie du système scolaire (*Journal d'un étudiant d'EDUC 290*).

En tant qu'enseignant, comment puis-je cerner et maîtriser avec discernement l'influence et le pouvoir exceptionnels que j'aurai sur les élèves ? Les professeurs peuvent faire que les élèves se sentent bien ou mal dans leur peau. Il faudra que je fasse sacrément attention à ce que je dis et ce que je fais. Je risque de servir certains et d'en desservir d'autres. C'est là une écrasante responsabilité (*Journal d'un étudiant d'EDUC 290*).

Un blanc ou une blanche, issu de la classe moyenne, peut-il parler de préjugés de classe ou de racisme sans en avoir pâti ? (*Journal d'un étudiant d'EDUC 290*).

Je suis retournée en classe animée d'un regain d'enthousiasme et résolue à parler aux étudiants de mon espoir déçu de les faire s'exprimer et échanger en classe. Leur journal avait prouvé qu'ils se débattaient avec des problèmes de racisme, de responsabilité et d'identité professionnelles et de pouvoir. Je les ai félicités de se montrer si disposés à poser des questions et des problèmes et à contester des idées dans leur journal et leur ai demandé pourquoi ils hésitaient à exprimer ces opinions dans les débats en classe. Je les ai priés de m'aider à comprendre de quelle façon je pouvais modifier ma démarche pour leur permettre de s'engager plus volontiers dans un débat critique.

Les étudiants se déclaraient très satisfaits de l'approche centrée sur la discussion. Ils saluaient ma manière franche et encourageante de solliciter leurs perceptions et leurs opinions, et appréciaient la façon dont le débat s'appuyait sur des récits d'expérience personnelle.

Vous montrez comment mener une réflexion critique et semblez capable de faire de tout un questionnement sur des choses que nous trouvons évidentes et dont nous ne voyons que la surface. C'est bien de pouvoir parler ouvertement dans l'environnement que nous avons créé des points qui nous importent concernant l'enseignement (*Appréciations d'un étudiant d'EDUC 290*).

Satisfaits du climat de franchise que nous avons établi, les étudiants se sentaient aussi à l'aise pour parler des choses qu'ils voulaient changer. C'était celles qui faisaient obstacle à notre travail. Mon courrier électronique suivant à Tom Russell poursuit la relation de cette expérience :

Un cap a été franchi quand quelqu'un a demandé : « Ruth, qu'est-ce que nous essayons exactement de faire dans ce cours ? Est-ce que nous avons des objectifs ? » Je me suis alors arrêtée et j'ai expliqué qu'en règle générale

les programmes traditionnels de formation des enseignants étaient très fragmentés, les universitaires dispensant leur cours propre, et personne ne faisant vraiment apparaître de lien ni d'interconnexion entre ces cours. Je leur ai soumis mon idée de l'« immaculée présomption », à savoir que lorsqu'ils sortiraient « vraiment professeurs », on présumait que tout [théorie et pratique] se mettrait exactement à sa place. J'ai dit que j'espérais qu'à travers EDUC 290 nous pourrions étudier les liens entre théorie et pratique de l'enseignement, essayer de comprendre ce qu'enseigner signifie et aussi parvenir à mieux nous connaître nous-mêmes en tant qu'enseignants. A ce propos, un des étudiants a fait observer que même si l'un de nos buts était d'établir des liens et de concilier théorie et pratique, nous n'avions presque jamais (si tant est que ce soit arrivé) parlé de ce qu'ils (les étudiants) faisaient avec le professeur qui leur servait de tuteur dans leurs cours (qui pour la plupart se déroulaient dans des établissements scolaires). Il est apparu que je ne m'étais pas rendu compte du fait que nous n'avions quasiment jamais parlé de leurs travaux pratiques en classe. C'est tombé comme une bombe. J'avais involontairement perpétué l'« enseignement comme discours » en présentant les textes et moi-même comme la « bonne voie ».

Cette séance a été pour moi particulièrement humiliante. Elle m'a conduite à réviser les objectifs que je m'étais originellement fixés pour EDUC 290 et à replacer les étudiants au centre du processus visant à apprendre à enseigner. Cela ne signifiait pas que j'allais écarter la théorie et les travaux de recherche pour préférer parler de pratique. Je me suis plutôt sentie mise au défi de trouver des moyens de théoriser et de sonder les expériences de l'enseignement des étudiants dans un cadre qu'offraient les textes pertinents et le contexte néo-zélandais.

Comprendre la théorie par la pratique et la pratique par la théorie

Pour placer les étudiants au centre de ce processus d'apprentissage, j'ai utilisé leurs propres histoires, leur journal intime et les expériences qu'ils avaient dans leurs cours comme base de nos entretiens. Nous avons commencé à relever les questions, les difficultés et les problèmes qui se dégagent de leurs expériences pour en faire le ou les thèmes des travaux de la semaine suivante. Nous avons sélectionné des lectures clés dans leur manuel qui allaient dans le sens ou à l'opposé des conversations en cours. J'ai cherché à « énoncer les problèmes de façon à faire ressortir la relation entre les préoccupations techniques de l'enseignant et les dimensions personnelles, éthiques et politiques de l'enseignement » (Bullough et Gitlin, 1995). J'ai incité les étudiants à analyser les conséquences de leurs observations, de leurs actes et de leurs décisions en classe et les incidences éthiques et sociales des interdépendances de l'enseignement et de l'apprentissage en se posant sans cesse des questions : « Et alors ? » « Qu'est-ce que cela signifie pour les élèves, les enseignants, la communauté dans laquelle

s'insère l'école ? » « Comment mon action s'inscrit-elle dans les objectifs de l'éducation ? » « Comment mon travail cadre-t-il avec les responsabilités qui m'incombent en vertu du Traité de Waitangi ? » « En quoi puis-je ainsi mieux comprendre ce qu'enseigner veut dire ? ».

Les étudiants ont progressivement pris de l'assurance dans le questionnement de leur propre réflexion sur l'enseignement et l'examen de leur expérience de la classe sans éprouver le besoin de définir la « bonne réponse ».

À partir des discussions de la semaine dernière et puis encore de celles de cette semaine, le fait de savoir que chacun aborde des situations analogues de façon différente, a aussi renforcé ma confiance en moi, en ce sens que la manière dont je pouvais traiter une situation, même si elle diffère de celle des autres, n'est pas pour autant la mauvaise. Je dois chercher ce que ça signifie par rapport à ce que j'essaie de faire en tant qu'enseignant (*Journal d'un étudiant d'EDUC 290*).

Ils commencent à voir dans leur propre expérience véritablement matière à réflexion et examen à la lumière de ce que d'autres (pairs et textes) disent. Plutôt que de vouloir « apprendre à enseigner » à partir de mes propos et de mes expériences, ils commencent à isoler des expériences personnelles qu'ils peuvent étudier et questionner ensemble en s'efforçant de comprendre ce qu'enseigner signifie. Bien qu'ils aient apprécié mon souci de partager mes expériences de l'enseignement, ils avaient besoin de mettre les leurs et leurs conceptions propres au centre des débats critiques.

Je suis vraiment content de dégager des lectures toutes ces optiques différentes, malgré la charge de travail. J'ai l'impression de grandir en tant que personne. C'est un élargissement de mon champ de connaissance. Ça m'ouvre à d'autres options et d'autres opinions (*Journal d'un étudiant d'EDUC 290*).

Alors que j'écris cet article, EDUC 290 a repris pour le second semestre de l'année et nous poursuivons, les étudiants et moi, notre parcours commun pour apprendre à enseigner. Nous avons noué une relation fondée sur le respect et la confiance qui valorise la collaboration et refuse l'« enseignement comme discours ».

Quand viendra pour moi le moment d'enseigner, je sais que le groupe d'EDUC 290 me soutiendra. Nous ne nous disons pas les uns aux autres ce qu'il faut faire — pas même Ruth — mais nous nous posons mutuellement des questions et vraiment nous clarifions notre conception de l'enseignement et du travail avec les élèves. C'est une manière de trouver notre identité d'enseignant et de la passer au crible de la lecture. Jusqu'ici ça semble bien marcher, même si c'est beaucoup plus difficile que je ne l'avais imaginé. Je n'aurais jamais cru auparavant penser cela sérieusement de l'enseignement (*Journal d'un étudiant d'EDUC 290*).

Un travail en cours : réflexions d'une formatrice d'enseignants

Mes collègues Jenny Munro, Susan Sandretto et Keith Ballard peuvent témoigner que la rédaction du présent article n'a pas été facile pour moi. Ils ont chacun répondu à mes sollicitations de réactions critiques et contesté mes interprétations de la théorie et de la pratique de la formation pédagogique, qui est au cœur de notre travail. Ce que ces échanges m'ont permis de comprendre, c'est que, même en écrivant cet article, j'ai succombé à maintes reprises à l'envie de cesser de m'investir dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage qui y prépare. Toutefois, en écoutant mes étudiants et mes collègues, je me suis efforcée d'écrire honnêtement, en m'autorisant de mon expérience d'enseignante et de formatrice d'enseignant (Russell, 1999, p. 1). Parfois, cette expérience a été ce que Russel (1999) décrivait judicieusement comme un périple dans un « territoire dangereux et inconnu ». Elle a soulevé plus de questions qu'apporté de réponses et je me suis bien souvent sentie vulnérable. Ce que je voulais, c'était montrer qu'il est temps d'envisager de nouvelles voies de compréhension et de théorisation du processus de l'apprendre à enseigner.

Pendant le premier semestre de 2001, j'ai noué une relation affectueuse avec les étudiants d'EDUC 290 fondée sur le respect et la confiance mutuels. Ce bref compte rendu du début de mon parcours avec le groupe d'EDUC 290 montre à quel point il était facile de retomber dans les schémas de l'« enseignement comme discours » en prenant moi-même la parole et en la donnant à d'autres spécialistes pour présenter ce qu'est l'enseignement ! Les débats critiques engagés chaque semaine avec les étudiants m'ont permis de les remettre au centre du processus, dans un cadre à la fois théorique et pratique. Ils ont pu ainsi s'employer à analyser leur propre « connaissance en action » à mesure que se poursuivait leur parcours d'apprentissage.

Plutôt que de se préoccuper de la réforme de l'éducation dans d'autres secteurs, les formateurs d'enseignants ont pour mission de donner l'exemple en fondant leur propre action sur l'examen critique de la théorie et de la pratique de l'enseignement. Ma passion pour l'enseignement, pour l'éducation, pour les enfants et pour mes étudiants est sincère et elle est au cœur de ma vie de chaque jour ; elle est fondamentalement ce que je suis moi-même. Mais ce n'est pas suffisant. Si j'attends de mes étudiants qu'ils s'engagent dans une réflexion critique sur leur pratique et celle des autres, je dois alors être prête à soumettre la mienne à cette critique. Si je demande à mes étudiants de livrer chacun, puis d'examiner ensemble leurs idées préconçues et leurs conceptions de l'enseignement et de l'enseignant, dans le cadre de

textes et de travaux de recherche contemporains, je dois alors soumettre mes propres conceptions à cet examen. Si je débats avec mes étudiants de questions de justice sociale, du Traité et de l'équité, je dois alors être capable de définir clairement la place que je fais à ces concepts et ces réalités dans mon enseignement.

En notre qualité d'éducateurs, il nous faut être prêts à analyser nos théories, opinions et idées implicites sur l'enseignement et la formation pédagogique, et savoir les expliciter à nos étudiants. Il nous faut avoir l'audace d'écouter nos étudiants. De la sorte, je crois que nous pouvons former des enseignants qui soient eux-mêmes capables de mener une réflexion critique sur leur fonction dans le contexte politique, culturel et social actuel qui vise à réduire leur autonomie professionnelle.

Notes

1. Le nom de cet auteur apparaît toujours sur ses livres en minuscules, «bell hooks», mais dans les références du présent article son nom figurera avec des initiales majuscules.
2. Le Traité de Waitangi est considéré comme le document fondateur de la nation néo-zélandaise. Il a été signé en 1840 par les représentants de la Couronne britannique et des chefs Maoris.

Références

- Beattie, M. 1997. «Fostering reflective practice in teacher education: inquiry as a framework for the construction of a professional knowledge in teaching» [Promouvoir la pratique réflexive dans la formation des enseignants : l'enquête comme cadre pour construire un savoir professionnel dans l'enseignement]. *Asia-Pacific journal of teacher education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 25, n° 2, p. 111-128.
- Ben-Peretz, M. 1995. «Analyse de l'ouvrage "Making sense of teaching"» [Donner un sens à l'enseignement]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 11, n° 1, p. 103-106.
- Britzman, D. 1991. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach* [La pratique fait la pratique : étude critique de l'apprentissage de la pédagogie]. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bullough, R. V. ; Gitlin, A. 1995. *Becoming a student of teaching: methodologies for exploring self and school context* [Les études de pédagogie : méthodes d'analyse de soi et du contexte scolaire]. vol. 2. New York, NY, Garland.
- Cole, A. L. ; Knowles, J. G. 1993. «Shattered images: understanding expectations and realities of field experience» [Images brisées : comprendre les perspectives et les réalités de l'expérience sur le terrain]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 9, n° 5-6, p. 457-471.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education* [Démocratie et éducation]. New York, NY, The Free Press. Paris, Armand Colin, 1990.
- Ethell, R. G. 1997a. *A critical first step in learning to teach: confronting the power and tenacity of student-teacher' beliefs and preconceptions* [Une première étape délicate de l'apprentissage de la pédagogie : faire face à la force et à la ténacité des convictions et des idées préconçues des élèves enseignants]. Communication présentée à la New Zealand Association of Research in Education (NZARE), Dunedin, Nouvelle-Zélande.
- . 1997b. *Reconciling propositional and procedural knowledge: beginning teachers' knowledge in action* [Concilier connaissances spéculatives et pratiques : le savoir en action des enseignants débutants]. Thèse de doctorat non publiée. Griffith University, Brisbane, Australie.
- . 2000. *Teacher education or teacher training ? Challenges of a changing educational context* [Éducation ou formation de l'enseignant ? Les défis d'un contexte éducatif en mutation]. Communication présentée au Teacher Education Forum of Aotearoa New Zealand, Christchurch, Nouvelle-Zélande.
- Featherstone, D. ; Munby, H. ; Russell, T. 1997. «Learning to teach: the learning is in the experience» [Apprendre à enseigner : l'apprentissage se fait par l'expérience]. Dans : Featherstone, D. ; Munby, H. ; Russell, T. (dir. publ.). *Finding a voice while learning to teach*, p. 7-14. Londres : Falmer Press.

- Freire, P. 1983. *Pedagogy of the oppressed* [Pédagogie des opprimés]. New York, NY, Continuum Maspero, 1974.
- Fullan, M. 1982. *The meaning of educational change* [La signification de l'évolution de l'éducation]. Toronto, OISE Press.
- Goodlad, J. 1991. « Why we need a complete redesign of teacher education » [Pourquoi nous devons complètement reconcevoir la formation de l'enseignant]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 49, n° 3, p. 4-6.
- . 1994. *Educational renewal* [Réorganisation de l'éducation]. San Francisco, Californie, Jossey-Bass.
- . 1999. « Whither schools of education? » [Où vont les instituts de formation pédagogiques ?]. *Journal of teacher education* (Washington, D.C.), vol. 50, n° 5, p. 325-338.
- Halliburton, D. 1997. « John Dewey: a voice that still speaks to us » [John Dewey : une voix qui nous parle encore]. *Change* (Washington, D.C), janvier-février, p. 24-29.
- Hooks, B. 1994. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom* [Enseigner pour transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté]. New York, NY: Routledge.
- Kagan, D. M. 1992a. « Implications of research on teacher belief » [Incidences de la recherche sur l'opinion de l'enseignant]. *Educational psychologist* (Hillsdale, New Jersey), vol. 27, n° 1, p. 65-90.
- . 1992b. « Professional growth among preservice and beginning teachers » [Le perfectionnement professionnel des enseignants en formation et débutants]. *Review of educational research* (Washington, D.C.), vol. 62, n° 2, p. 129-169.
- Kane, R. G. 1993. *Knowledge in action: a longitudinal study of the propositional and procedural knowledge of the beginning teacher* [Le savoir en action : étude longitudinale des connaissances spéculatives et pratiques de l'enseignant débutant]. Maîtrise de pédagogie inédite, mémoire, Griffith University, Brisbane, Australie.
- Knowles, J. G. ; Holt-Reynolds, D. 1991. « Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education » [Façonner la pédagogie en s'appuyant sur l'histoire personnelle dans la formation initiale des enseignants]. *Teachers College record* (New York, NY), vol. 93, n° 1, p. 87-113.
- Korthagen, F. A. J. 2001. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* [Relier pratique et théorie : la pédagogie d'une formation réaliste de l'enseignant]. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. ; Kessels, J. A. M. 1999. « Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education » [Relier théorie et pratique : modifier la pédagogie de la formation des enseignants]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 28, n° 4, p. 4-17.
- Levin, B. B. 1995. « Using the case method in teacher education: the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases » [La méthode des cas dans la formation des enseignants : le rôle de la discussion et de l'expérience dans la réflexion de l'enseignant sur des cas donnés]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 11, n° 1.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher* [L'enseignant]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Loughran, J. ; Brown, J. ; Doeke, B. 2001. « Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching » [Continuités et discontinuités : la transition de la formation initiale à la première année d'enseignement]. *Teachers and teaching: theory and practice* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 7, n° 1, p. 7-25.
- Malin, M. 1999. « I'm rather tired of hearing about it ... Challenges in constructing an effective anti-racism teacher education program » [J'en ai vraiment assez d'entendre ça ... Les défis de l'établissement d'un programme anti-raciste efficace de formation des enseignants]. *Curriculum perspectives* (Mount Lawley, Australie), vol. 19, n° 1, p. 1-11.
- Noddings, N. 1998. « Thoughts on John Dewey's "Ethical principles underlying education" » [Réflexions sur « Les principes éthiques à la base de l'éducation » de John Dewey]. *The elementary school journal* (Chicago, Illinois), vol. 98, n° 5, p. 479-488.
- Palmer, P. 1998. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life* [Le courage d'enseigner : étude du paysage intérieur d'une vie d'enseignant]. San Francisco, Californie, Jossey-Bass.
- Post-Primary Teachers Association. 2000. *Summary paper of PPTA concerns* [Synthèse des préoccupations de la PPTA]. Présentée à la Journée de liaison de la formation pédagogique, Christchurch College of Education, Christchurch, Nouvelle-Zélande, août 2000.
- Prawat, R. S. 1992. « Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective » [Opinion des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage : une perspective constructiviste]. *American journal of education* (Chicago, Illinois), p. 354-395.
- Prestine, N. A. ; LeGrand, B. F. 1991. « Cognitive learning theory and the preparation of educational administrators: implications for practice and policy » [Théorie de l'apprentissage cognitif et formation des administrateurs de l'éducation : incidences sur les pratiques et les politiques]. *Educational administration quarterly* (Thousand Oaks, Californie), vol. 27, n° 1, p. 61-89.

- Russell, T. 1999. « The challenge of change in teaching and teacher education » [Le défi du changement dans l'enseignement et la formation des enseignants]. Dans : Baird, J. R., (dir. publ.). *Reflecting, teaching, learning: perspectives on educational improvement*, p. 219-238. Cheltenham, Victoria, Australie, Hawker Brownlow Education.
- . 2001. *Radical programme change in preservice teacher education : what and how we learn from personal and institutional experience* [Changement de programme radical dans la formation initiale des enseignants : ce que nous apprenons de l'expérience personnelle et institutionnelle et comment]. Communication présentée à l'American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Russell, T. ; McPherson, S. 2001. *Indicators of success in teacher education: a review and analysis of recent research* [Indicateurs de réussite de la formation du personnel enseignant : examen et analyse d'études récentes]. Étude présentée au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE). Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs, Québec.
- Rust, F. O. 1994. « The first year of teaching: it's not what they expected » [La première année d'enseignement : ce n'est pas ce qu'ils prévoyaient]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 10, n° 2, p. 205-217.
- Sarason, S. B. 1993. *The case for change : rethinking the preparation of educators* [Plaidoyer en faveur du changement : repenser la formation des éducateurs]. San Francisco, Californie, Jossey-Bass.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action* [Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel]. New York, NY, Basic Books Montréal : Editions logiques, 1994.
- . 1995. « Knowing-in-action: the new scholarship requires a new epistemology » [Le savoir en action : la nouvelle connaissance nécessite une nouvelle épistémologie] *Change* (Washington, D.C.), novembre-décembre, p. 27-35.
- Shulman, L. S. 1987. « Knowledge and teaching: foundations of the new reform » [Connaissance et enseignement : fondements de la nouvelle réforme]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 57, n° 1, p. 1-22.
- Smith, G. H. 1999. « Paulo Freire : lessons in transformative praxis » [Paulo Freire : leçons de praxis transformatrice]. Dans : Roberts, P. (dir. publ.). *Paulo Freire, politics and pedagogy: reflections from Aotearoa-New Zealand*, p. 35-42. Palmerston North, Nouvelle-Zélande, Dunmore Press.
- Smithrim, K. 2000. « Who will teach? » [Qui enseignera ?]. Dans : Uptis, R. (dir. publ.). *Who will teach? A case study of teacher education reform*, p. 13-25. San Francisco, Californie, Caddo Gap Press.
- Stones, E. 1992. *Quality teaching: a sample of cases* [Un enseignement de qualité : échantillon de cas]. Londres : Routledge.
- UNESCO. 1998. *Rapport mondial sur l'éducation : Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Paris, UNESCO.
- Varvrus, M. Sous presse. « Successful teacher education programs in the era of reform: an essay review of "Studies in excellence in teacher education" » [Des programmes concluants de formation des enseignants à l'ère de la réforme : essai autour d' "études sur les meilleurs systèmes de formation pédagogique"]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Royaume-Uni).
- Weinstein, C. S. 1989. « Teacher education students' preconceptions of teaching » [Les préjugés sur l'enseignement des étudiants en pédagogie]. *Journal of teacher education* (Washington, D.C.), vol. 40, n° 2, p. 53-60.
- Wubbels, T. 1992. « Taking account of student-teachers' preconceptions » [Tenir compte des préjugés des élèves-enseignants]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 8, n° 2, p. 137-149.
- Yost, D. S. ; Sentner, S. M. ; Forlenza-Baily, A. 2000. « An examination of the construct of critical reflection : implications for teacher education programming in the 21st century » [Examen de la notion de réflexion critique : incidences sur les programmes de formation des enseignants au XXI^e siècle]. *Journal of teacher education* (Washington, D.C.), vol. 51, n° 1, p. 39-49.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES: *Abbas Bazargan*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES: **L'enseignement supérieur : étude de cas iranienne**
TITRE COURANT, BAS DE PAGE: *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2002*

Langue originale : anglais

Abbas Bazargan (République islamique d'Iran)

Titulaire d'un doctorat, Université de Pittsburgh. Depuis 1993, enseigne la méthodologie de la recherche et la statistique à la Faculté de psychologie et d'éducation de l'Université de Téhéran. Ses principaux travaux de recherche portent sur l'évaluation et l'assurance de qualité dans l'enseignement supérieur. Il est l'auteur du concept de "pédagogométrie", qui désigne l'utilisation de la statistique pour améliorer les systèmes éducatifs. Titulaire d'une licence de statistique de l'Université de Chicago. Conseiller technique principal/consultant international pour le PNUD, l'OIT et l'UNESCO/BIE. Membre du comité de rédaction de plusieurs revues scientifiques, dont *Higher education policy*. Son ouvrage sur l'évaluation de l'éducation vient d'être publié en persan (2002). Adresse électronique : abazarga@chamran.ut.ac.ir

TENDANCES/CAS

MESURER L'ACCÈS À

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA QUALITÉ

DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :

ÉTUDE DE CAS IRANIENNE

Abbas Bazargan

Introduction

Les indicateurs statistiques de l'éducation sont révélateurs de la santé d'un système éducatif (Wyatt, 1994). Associées l'une à l'autre, la demande d'information et la capacité technologique de fournir de l'information ont rendu le concept d'indicateurs de l'éducation très populaire (Stern, 1986). Les modèles conceptuels qui ont été élaborés pour les systèmes d'indicateurs au cours des vingt dernières années combinent les indicateurs de ressources, de processus, de produits, d'effectifs et de résultats des systèmes éducatifs. Ces facteurs correspondent au modèle d'éléments organisationnels (Kaufman et Herman, 1991) et sont utiles pour planifier les systèmes éducatifs. Par exemple, les indicateurs de l'OCDE, tels qu'ils figurent dans *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2000), sont au nombre de 31. On trouve dans ce système : deux indicateurs de contexte ; sept sur les ressources financières et

humaines investies dans l'éducation, sept pour mesurer l'accès à l'éducation, la participation et la progression, sept pour l'environnement pédagogique et l'organisation scolaire, cinq pour mesurer les résultats de l'éducation au niveau de l'individu, de la société et du marché du travail, et trois indicateurs des résultats des élèves. Pour mesurer l'accès à l'enseignement supérieur et la qualité de celui-ci, on élabore des systèmes d'indicateurs adaptés et appliqués à la collecte et à l'analyse systématique de données en vue de la prise de décisions. Pour élaborer pareils indicateurs, il faut une base de données très détaillée. Dans les pays en développement, où ces bases de données ne sont pas exhaustives, il n'est pas possible d'appliquer un ensemble complet d'indicateurs.

Pour mesurer l'accès à l'enseignement supérieur en République islamique d'Iran, on a utilisé un indicateur qui est le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur pour le groupe d'âge 18-24 ans. C'est sur cette base que, dans le présent article, on étudiera d'abord l'accès à l'enseignement supérieur, puis les expériences de mesure de la qualité de l'enseignement supérieur dans le pays.

Le contexte historique de l'enseignement supérieur en Iran

La création d'établissements d'enseignement supérieur dans l'Iran ancien (Perse) remonte au III^e siècle de notre ère (Hekmat, 1972). C'est avant 272 qu'a été créée l'école de Gondishapoor (Commission nationale iranienne pour l'UNESCO, 1963). Cependant, bien que les études supérieures remontent à loin dans ce vieux pays, les établissements supérieurs modernes n'ont commencé à fonctionner qu'au XX^e siècle. L'Université de Téhéran, qui a ouvert la voie, a été fondée en 1934. Au cours des décennies suivantes, d'autres universités nationales et provinciales ont vu le jour. En 1960, le nombre total d'étudiants s'élevait à 18 000 (Hatami, 1963). Dans les vingt années qui ont suivi, les effectifs se sont multipliés à un rythme accéléré. En 1979, ils avaient atteint les 176 000. Bien que la majorité des établissements supérieurs aient été publics, l'accès y était soumis à une sélection très sévère. Au cours de cette période, les demandes étaient 10 fois plus nombreuses que les places disponibles. Nombre de candidats se rendaient donc à l'étranger pour obtenir une formation supérieure. C'est ainsi que le nombre total d'étudiants iraniens à l'étranger était de 14 000 en 1960 (Hatami, 1963). En d'autres termes, les bacheliers non admis dans des établissements d'enseignement supérieur nationaux cherchaient très souvent à entrer dans des universités étrangères.

La demande sociale d'enseignement supérieur étant très élevée, un système universitaire non public appelé Université islamique Azad a été créé en 1983 après la Révolution islamique. Cette université a attiré de nombreux étudiants qui se tournaient vers des universités étrangères. Son principal campus est à Téhéran, avec des filiales dans tout le pays. Son taux de croissance à l'échelle nationale a été si élevé qu'en quinze années le nombre de ses filiales est passé à 140. Elle a fait appel aux ressources et à l'aide locales pour ouvrir de nouvelles filiales, même dans les zones éloignées. Il a fallu pour cela organiser des cours du soir dans des écoles municipales et recruter sur place des professionnels pour enseigner à temps partiel. Bien que l'Université islamique ait ses propres procédures d'entrée et son propre mécanisme de recrutement du personnel, la planification générale des études, notamment la conception des cours et l'élaboration des programmes, est décidée au niveau central par le Ministère de la science, de la recherche et de la technologie.

À l'heure actuelle, il y a plus de 80 universités publiques et plusieurs universités et centres d'enseignement supérieur non publics. En septembre 2000, le système iranien d'enseignement supérieur comptait au total quelque 1 400 000 étudiants. Le taux de croissance annuelle moyenne des effectifs a donc été de 11 % au cours des vingt dernières années (Tavakol, 1999). Cependant, le taux d'augmentation d'autres composantes du système d'enseignement supérieur, tel que le corps professoral qualifié et les ressources financières, n'a pas suivi le rythme croissant d'inscription des effectifs d'étudiants.

L'accès à l'enseignement supérieur

Au cours des quarante premières années de l'enseignement supérieur en Iran, le développement des établissements a été très lent (Bazargan, 2000). Les choses ont commencé à s'accélérer rapidement après 1990. Le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur pour le groupe d'âge 18-24 ans entre 1979 et 1997 apparaît au tableau 1.

TABLEAU 1 : Pourcentage des étudiants du groupe d'âge 18-24 ans en République islamique d'Iran par rapport à d'autres pays

Pays	Année	%	Pays	Année	%
République islamique d'Iran	1979	5,0	Égypte	1993	19,2
	1989	9,0	France	1993	43,2
	1993	16,9	Japon	1990	31,3
	1997	24,0	République de Corée	1994	39,9

Source : UNESCO, 1996 ; Organisation du plan et du budget, 1998.

Ainsi qu'il ressort de ce tableau, l'accès à l'enseignement supérieur en Iran a été très restreint jusque vers 1990. C'est au cours des dix dernières années qu'il a augmenté rapidement. La raison est essentiellement due à la création du système de l'Université islamique. En 1998, les effectifs du système de l'Université islamique représentaient quelque 52 % du nombre total des étudiants. Le taux de croissance annuel des effectifs du système de l'Université islamique a été de plus de 20 % ces dix dernières années. C'est deux fois plus que le taux de croissance annuel moyen de l'ensemble de la population estudiantine du pays.

Bien que, vu la répartition de ses filiales dans l'ensemble du pays, l'Université islamique apparaisse comme un système de formation ouvert, il s'agit en fait d'un système d'enseignement traditionnel. Elle n'utilise pas de techniques d'enseignement ouvert ni ne fournit des possibilités d'apprentissage en classe virtuelle. Elle offre simplement des possibilités d'études au nombre croissant de jeunes gens qui demandent à entrer dans l'enseignement supérieur.

Le pourcentage d'étudiants de première année par rapport aux demandes d'inscription constitue un autre indicateur pour mesurer l'accès à l'enseignement supérieur. On trouvera au tableau 2 ci-après ce pourcentage pour plusieurs années situées entre 1989 et 1997.

TABLEAU 2 : Pourcentage des effectifs de première année par rapport au nombre de demandes d'inscription dans l'enseignement supérieur en Iran

Année	Effectifs de première année	Demandes d'inscription	%
1989	137 000	752 000	18
1993	248 000	1 019 000	24
1997	318 000	1 232 000	26

Ainsi qu'il ressort de ce tableau, au cours des dix dernières années l'accès à l'enseignement supérieur s'est considérablement amélioré. À l'heure actuelle, une demande d'inscription dans un établissement d'enseignement supérieur a environ une chance sur quatre d'aboutir.

Par rapport aux autres pays en développement de la région qui ont été retenus, cet indicateur montre que l'accès à l'enseignement supérieur est relativement bon en Iran. Il est cependant inférieur à celui d'un nouveau pays industrialisé comme la République de Corée.

Bien sûr, l'indicateur d'accès iranien tel qu'il apparaît au tableau 2 est bien inférieur à celui des pays développés.

Le pourcentage de jeunes filles et de femmes dans l'ensemble des effectifs est un autre indicateur. Il était de 29,6 % dans les établissements d'enseignement supérieur publics en 1978-1979 et est passé à 41,9 % en 1998-1999. En outre, le pourcentage de candidates admises à s'inscrire dans les établissements d'enseignement supérieur est passé de 21 % en 1989 à 57 % en 1999. Dans les établissements d'enseignement supérieur non publics, ce pourcentage est passé de 37 % à 46 % au cours de la même période. Ce qui a permis d'améliorer l'accès des jeunes filles et des femmes aux établissements d'enseignement supérieur, ce sont des politiques spécialement conçues à cet effet.

L'Université de Téhéran est considérée comme le fer de lance du système d'enseignement supérieur iranien. L'impression générale que l'on a, c'est qu'elle occupe au niveau national une place de pointe dans de nombreuses disciplines. D'où un nombre plus élevé de demandes d'inscriptions. Une étude sur le statut socio-économique des étudiants de l'Université de Téhéran montre qu'il ne correspond pas au statut socio-économique effectif de la population nationale (Bazargan, 1995). Les étudiants issus de la haute bourgeoisie et des classes moyennes sont sur-représentés à l'Université de Téhéran. Les femmes, en revanche, sont bien représentées. La proportion d'étudiantes en sciences fondamentales et sciences de l'ingénieur augmente depuis une vingtaine d'années. Si l'on considère l'accès des étudiants par région, on constate des différences substantielles d'une province à l'autre. Les étudiants des trois provinces les plus proches de l'université (Téhéran, Semnan, Zanjan) ont plus facilement accès aux possibilités qu'offre l'Université de Téhéran. Bien qu'elle soit considérée comme université nationale, elle n'est guère conforme à cette vocation et ne répond pas aux attentes des candidats de toutes les provinces du pays.

Mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur

L'amélioration et la mesure de la qualité des systèmes d'enseignement supérieur sont devenues une priorité dans de nombreux pays (Kells, 1995 ; Bazargan, 1999*b*). Cependant, le concept de qualité n'a pas le même sens selon les gens (Bazargan, 1999*a*). La mesure de la qualité de l'enseignement supérieur peut être considérée, en gros, sous deux angles :

- la réalisation d'objectifs définis ;
- le respect de normes établies d'avance (L'Cuyer et Peace Lenne, 1994).

L'une et l'autre de ces approches supposent le recours à l'évaluation. En Iran, l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur au cours des vingt dernières années s'est faite de façon sporadique. Aucune de ces deux approches n'a été appliquée pour mesurer la qualité des établissements. Cependant, étant donné l'accélération rapide de la population estudiantine et la faiblesse du taux d'augmentation des enseignants qualifiés, on peut penser qu'il y a beaucoup à faire pour améliorer la qualité.

C'est en 1995 qu'on a entrepris systématiquement d'évaluer la qualité de l'enseignement dans les facultés de médecine. Ensuite, un projet pilote a été lancé en 1996 pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur (Bazargan, 1999a). Comme on l'a déjà indiqué, c'est dans le cadre de ce projet que l'on a adopté la première approche de mesure de la qualité. À cet égard, la qualité a été définie comme niveau à partir duquel la production du système (diplômés, résultats de recherche, services professionnels) répond aux critères de réalisation des objectifs fixés.

Un ensemble d'indicateurs a été fixé et des données systématiques ont été rassemblées concernant plusieurs éléments intéressant six départements des établissements d'enseignement supérieur. On a défini des critères de réussite et on a évalué la qualité compte tenu des objectifs déterminés dans chacun des départements. Le corps professoral a été associé à cette opération. Les résultats d'une auto-évaluation pilote ont été si prometteurs que les facultés de médecine ont décidé d'introduire l'auto-évaluation dans l'ensemble de leur système d'enseignement. Trente départements de médecine interne des facultés de médecine ont ainsi procédé à des auto-évaluations l'année suivante. Dans un deuxième temps, il est prévu de procéder à une évaluation par des groupes de pairs dans les départements qui ont déjà établi cette auto-évaluation.

Les départements de médecine interne qui ont mesuré leur qualité par auto-évaluation doivent établir des plans stratégiques d'amélioration constante de la qualité. Cette approche de la mesure de la qualité a gagné du terrain dans le système d'enseignement supérieur iranien. Aujourd'hui, non seulement les universités publiques, mais aussi les universités privées adoptent ce modèle d'auto-évaluation pour mesurer et améliorer leur qualité.

Conclusions

Pour mesurer l'accès à l'enseignement supérieur en Iran, deux indicateurs ont été utilisés. Comme on l'a déjà dit, l'accès à l'enseignement supérieur s'est amélioré au cours des vingt dernières années. S'il a augmenté, la qualité de l'offre éducative offerte est, elle, sujette à

caution (Bazargan, 2000). Par conséquent, l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur ne s'est peut-être pas accompagnée d'une amélioration de la qualité. L'une des raisons en est l'absence de dispositifs institutionnels de mesure de la qualité et de mécanismes d'amélioration.

S'agissant de la mesure de la qualité, cinq ensembles de critères et indicateurs correspondants ont été adaptés à l'enseignement supérieur iranien. Les critères regroupent 26 indicateurs : 6 indicateurs de ressources, 7 indicateurs de processus et 9 indicateurs de résultats. L'application de ces indicateurs a eu pour principaux résultats :

- Une sensibilisation accrue de la profession aux problèmes de qualité et d'amélioration de la qualité.
- La création de bases de données comme infrastructure pour améliorer la transparence et la qualité des ressources, du processus et des résultats du système d'enseignement supérieur.
- Le renforcement de l'esprit et de la culture du travail en équipe en vue d'une amélioration continue de la qualité.

En outre, le système à indicateurs multiples adopté pour mesurer la qualité est constamment revu. À partir des résultats obtenus en appliquant les indicateurs, des politiques d'amélioration de la qualité sont proposées au niveau des départements, des facultés, des universités et du pays tout entier.

TABLEAU 1. Les critères les plus importants dans un projet d'auto-évaluation départemental

1. Structure organisationnelle

- 1.1. Direction départementale
- 1.2. Nombre et distribution des professionnels par : âge, sexe, rang académique, domaine d'expertise principale et fonction principale.
- 1.3. Nombre et distribution du personnel de soutien par : position, âge et sexe.
- 1.4. Charge de cours pour les enseignants à temps plein.
- 1.5. Projets de recherche subventionnés.
- 1.6. Productivité académique par type.

2. Population estudiantine

- 2.1. Caractéristiques d'admission.
- 2.2. Niveau académique.
- 2.3. Utilisation de la capacité d'admission.
- 2.4. Interaction étudiant-enseignant.
- 2.5. Opinion des étudiants quant au processus d'enseignement-apprentissage de leurs programmes respectifs.

3. Programmes de grade

- 3.1. Demande de programmes (nombre de candidats, en premier choix, par programme).
- 3.2. Inscription des étudiants vers une orientation secondaire.
- 3.3. Opinion du corps enseignant quant aux connaissances, aux attitudes et aux compétences développées par les étudiants dans le programme.
- 3.4. Opinion du corps enseignant quant à la demande des diplômés.
- 3.5. Pertinence des programmes pour les besoins de développement.

4. Processus d'enseignement-apprentissage

- 4.1. Stratégies d'enseignement-apprentissage habituellement utilisées dans chaque cours.
- 4.2. Type de matériels pédagogiques et autres ressources utilisées dans chaque cours.
- 4.3. Évaluation de l'apprentissage des étudiants.
- 4.4. Fréquence du retour sur les réussites des étudiants.

5. Diplômés

- 5.1. Ratio des diplômés par rapport aux inscrits dans chaque programme.
- 5.2. Nombre et proportion qui se trouvent un emploi.
- 5.3. Nombre et proportion de ceux qui continuent leurs études dans le programme.
- 5.4. Opinion des diplômés quant aux connaissances, aux attitudes et aux compétences développées dans le programme et la pertinence du plan d'études par rapport aux opportunités d'emploi.
- 5.5. Opinion des employeurs quant aux habiletés des diplômés.
- 5.6. Fréquence et variété de la production scientifique des diplômés.

Références

- Bazargan, A. 1995. « Acces and participation in higher education : a case study of the University of Tehran » [Accès et participation à l'enseignement supérieur : étude de cas sur l'Université de Téhéran]. *Revue trimestrielle de psychologie et d'éducation* (Téhéran), vol. 1 (1), p. 57-82 [En persan].
- . 1999a. « From self-evaluation to accreditation for quality improvement in higher education : recent trends in Iran and outlines of a model » [De l'auto-évaluation à l'habilitation pour l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur : tendances récentes en Iran et esquisse de modèle]. *Revue trimestrielle de psychologie et d'éducation* (Téhéran), vol. 3 (1-4), p. 1-15 [En persan].
- . 1999b. « Introduction to assessing quality in medical higher education in Iran: challenges and perspectives » [Introduction à l'évaluation de la qualité dans l'enseignement de la médecine en Iran : difficultés et perspectives]. *Quality in higher education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 5 (1), p. 61-67.
- . 2000. « Internal evaluation as an approach to revitalize university systems: the case of the Islamic Republic of Iran » [L'évaluation interne comme méthode de relance des systèmes universitaires : le cas de la République islamique d'Iran]. *Higher education policy* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 13 (2), p. 173-180.
- Hatami, A. 1963. *Iran*. Téhéran, Service général des publications et de la diffusion.
- Hekmat, A. 1972. *Education in ancient Iran* [L'éducation dans l'Iran ancien]. Téhéran, Institut de planification des sciences et de l'éducation.
- Commission nationale iranienne pour l'UNESCO. 1963. *Iran-Shahr*, vol. 1. Téhéran, Presses de l'Université de Téhéran.
- Kaufman, R. ; Herman, J. 1991. *Strategic planning in education* [La planification stratégique dans l'éducation]. Lancaster, Pennsylvanie, Technomic.
- Kells, H. R. 1995. *Self-study process* [Le processus d'auto-apprentissage], 4^e édition, Phoenix, Arizona, Oryx Press.
- L'Cuyet, J. ; Peace Lenne, M. 1994. « Quality assurance in a changing world » [L'assurance de qualité dans un monde en évolution]. Dans : Craft, A., (dir. publ.). *International development in assuring quality in higher education*. Londres, Falmer.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2000. *Regards sur l'éducation*. Paris, OCDE.
- Organisation du plan et du budget. 1998. *Bases de données sur le troisième plan quinquennal pour l'enseignement supérieur*. Téhéran, Organisation du plan et du budget, Service de l'enseignement supérieur [Documents en persan non publiés].
- Stern, J. D. 1986. *The education indicators project in the United States* [Le projet d'indicateurs de l'éducation aux États-Unis]. Office of Educational Research and Improvement.
- Tavakol, M. 1999. « Higher education status in Iran: realities and challenges » [La place de l'enseignement supérieur en Iran : réalités et difficultés]. *Research and planning in higher education* (Téhéran), vol. 6 (4), p. 1-26.
- UNESCO. 1996. *Annuaire statistique*. Paris, UNESCO.
- Wyatt, T. 1994. « Education indicators : a review of the literature » [Les indicateurs de l'enseignement : analyse bibliographique]. Dans : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. *Évaluer l'enseignement : de l'utilité des indicateurs internationaux*, p. 109-134. Paris, OCDE.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *M. K. Raina*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **Sri Aurobindo**
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXII, n° 3, septembre 2002*

Langue originale : anglais

M. K. Raina (Inde)

M. K. Raina, qui est professeur, dirige, à New Delhi, au Conseil national de la recherche pédagogique et de la formation, le Département des fondements psychosociologiques de l'éducation. Ancien attaché principal de recherches au Conseil indien de la recherche en sciences sociales de l'Université de Jawaharlal Nehru à New Delhi, il a été lauréat du Prix Rao VKRV de sciences sociales et du Prix de la créativité que décernait pour la première fois le World Council for Gifted and talented Children des États-Unis. Il a récemment publié une étude sur Rabindranath Tagore et ses deux derniers ouvrages sont *Creativity passion* [Passion de la créativité] et *International perspectives in creativity research* [Perspectives internationales de la recherche sur la créativité]. Rédacteur adjoint de l'*Encyclopedia of psychology* [Encyclopédie de la psychologie], il collabore également à l'*Encyclopedia of creativity* [Encyclopédie de la créativité] et à l'*Encyclopedia of psychology and neuroscience* [Encyclopédie de la psychologie et des neurosciences].

PROFILS D'ÉDUCATEURS

SRI AUROBINDO

(1872-1950)

M. K. Raina

Explorateur et aventurier de la conscience humaine (Das, 1977, 1999 ; Joshi 1998a), visionnaire de l'évolution (Satprem, 1998), Sri Aurobindo (1972a, p. 49) avait déclaré : « Personne ne peut écrire sur ma vie car elle n'est pas visible de l'extérieur ». Rabindranath Tagore (voir Raina, 1997), son compatriote bengali, artiste et poète, et lauréat du prix Nobel, avec lequel il était lié par de profondes affinités, s'était fait l'écho de ces propos en déclarant également qu'on ne devait pas chercher à expliquer le poète par sa biographie. McDermott (1972) estimait pour sa part que vouloir interpréter la vie d'une grande personnalité spirituelle est toujours une entreprise dangereuse, a fortiori lorsqu'il s'agit de celle de Sri Aurobindo, laquelle est particulièrement énigmatique (McDermott, p. 15).

Né le 15 août 1872 à Calcutta, alors capitale de l'Empire britannique des Indes, Aurobindo Ackroyd Ghose - le deuxième prénom, occidental, lui ayant été donné par son père à sa naissance – était le troisième fils du Dr. Krishnadhan Ghose et de Swarnalata Devi. Le titre honorifique « Sri », traditionnellement conféré en signe de respect ou de dévotion, faisait partie de son nom. En sanskrit, le mot « Aurobindo » signifie « lotus ». Le père d'Aurobindo

l'avait choisi pour son originalité sans se douter que le lotus est le symbole de la conscience divine dans le langage de l'occultisme.

Aurobindo, qui reçoit les premiers rudiments de son éducation dans une école religieuse pour enfants européens, est emmené en 1879 en Angleterre par son père pour qu'il y poursuive ses études à Manchester. Plus tard, son père l'inscrit à la St. Paul's School à Londres, qui lui octroie une bourse pour le King's College de Cambridge où il entre en 1889. Aurobindo y obtient presque tous les prix de grec et de latin, ainsi que la première partie du *tripos* de lettres classiques avec la mention très bien en 1892. La même année, il passe avec succès le concours de recrutement des cadres de l'administration indienne, mais est déclaré inadmissible à la fonction publique pour ne pas s'être présenté à l'épreuve d'équitation.

Sri Aurobindo, qui commence à écrire très tôt, dès l'époque de ses études à Manchester (1879-1884), fait preuve de créativité durant toutes les étapes mouvementées de sa vie, même en prison. Il publie son premier livre, un recueil de poèmes, intitulé *Songs to Myrtila* en 1895. Ensuite, jusqu'à son dernier livre publié de son vivant, *Savitri* (1978), il écrit de nombreux ouvrages sur le yoga, la culture, la sociologie, en plus de ses œuvres poétiques et dramatiques, dont la somme constitue à maints égards une immense contribution à la pensée et à l'action humaines. Dans son livre *La vie divine*, considéré comme « le chef-d'œuvre philosophique du siècle » (Vrekhem 1999, p. 44), il jette les bases d'une nouvelle cosmologie et d'une nouvelle métaphysique. Dans ce même ouvrage, ainsi que dans ses Lettres, il révolutionne toute notre conception de la psychologie en lui donnant un nouveau fondement. Il formule une approche radicalement novatrice de la sociologie dans son ouvrage intitulé *Le cycle humain* et démontre, au terme d'une étude approfondie des systèmes de pensée sociaux et politiques, actuels et passés, en quoi une attitude vraiment spirituelle est indispensable pour mettre en place un ordre social nouveau et viable. Dans son livre *L'idéal de l'unité humaine*, il étend la portée de cette approche à la politique internationale. Dans ses écrits sur l'éducation, il formule une théorie qui, valable, sous réserve de quelques variations, pour toutes les nations du monde, favoriserait l'essor d'une conscience intégrale dans l'esprit de chaque élève, et rétablirait l'autorité de l'Esprit sur une matière pleinement développée et utilisée. Dans *La synthèse des yoga*, il montre comment les différents systèmes de yoga se complètent et s'unissent sur le chemin qui mène au Supramental. Dans ses ouvrages *The secret of the Vedas*, *Essai sur la Guîtâ* et ses travaux sur les Upanishads, il ouvre de nouvelles approches qui ont marqué l'histoire de l'étude des textes anciens de la pensée indienne en appréhendant la philosophie d'une manière nouvelle et en mettant l'anthropologie et l'anthropomorphologie à la place qui est la leur dans un système équilibré de la connaissance.

Il propose une éblouissante interprétation de plusieurs siècles de culture indienne dans son livre *Fondements de la culture indienne*. Dans *Savitri*, œuvre épique très élaborée, Aurobindo porte à la perfection tous les styles qu'il a pratiqués dans ses divers travaux. Œuvre de 24 000 vers blancs, *Savitri* passe pour être le plus long poème de langue anglaise. Dans son ouvrage *La poésie future*, Sri Aurobindo élabore une théorie littéraire (Heehs, 1989, 1998) qui, pour le concept de la poésie qu'elle propose, est considérée comme une contribution originale à l'esthétique (Gokak, 1973). Ces derniers ouvrages, ainsi que ses traductions, ses Lettres et travaux de moindre ampleur ont été rassemblés et systématiquement publiés après sa disparition, le 5 décembre 1950. Une nouvelle édition de l'ensemble de son œuvre en 30 volumes a paru en 1972 à l'occasion du centenaire de sa naissance. En 1950, peu de temps avant sa mort (Heehs, 1989), l'Académie suédoise envisageait sa nomination au prix Nobel.

Il existe plusieurs approches possibles de l'œuvre de Sri Aurobindo, mais, comme l'a noté Joshi (1998), la lumière qu'elle nous apporte dépend de la profondeur et de l'étendue de la quête de chacun. C'est le questionnement sur le monde et ses perspectives, sur le rôle que nous sommes appelés à y jouer et la manière de s'y préparer, qui nous fera mesurer la pertinence réelle de l'œuvre de Sri Aurobindo et nous dotera des moyens indispensables pour étudier sa pensée et la conscience supramentale qu'il a découverte et révélée au monde.

Les trois questions fondamentales qui ont orienté la quête spirituelle et la pensée philosophique de Sri Aurobindo, et à partir desquelles il a bâti ses grandes théories, sont le paradoxe de la vie nationale de l'Inde, le conflit qui existerait entre la spiritualité et l'action, et l'évolution de l'homme. La façon dont il cherche à résoudre ces problèmes est liée à la tension créative sans précédent qu'il a ressentie, dans sa propre expérience, entre la spiritualité et la politique, tant au cours de ses années d'activité politique que pendant les 40 ans de retraite spirituelle (*sadhana*) qu'il a passés à Pondichéry (Chaudhuri, 1972 ; McDermott, 1972). Les écrits d'Aurobindo apportent la force nécessaire à l'action, à la réalisation et à la transformation qui transparait dans la philosophie qu'il a forgée dans son propre vécu. Il écrit : « je ne me suis senti satisfait qu'une fois l'expérience venue, cette expérience sur laquelle j'ai plus tard fondé ma philosophie » (Heehs, 1989, p. 110). Sa philosophie intégrale est en effet née de son yoga, et non l'inverse (Sokorin, 1960).

Deux expressions, « Perfection intégrale » et « Religion spirituelle de l'humanité », dominent son œuvre et résument son message. Les déclarations qui suivent témoignent admirablement de son appel à l'intégralité et à la synthèse : « Nous, qui appartenons au jour qui vient, sommes à l'aube d'une nouvelle ère de développement qui doit mener à une synthèse si nouvelle et tellement plus vaste. (...) Nous n'appartenons pas aux aurores du

passé, mais aux midis de l'avenir » (Joshi, 1998b, p. 3). Sri Aurobindo jugeait que l'éducation avait un rôle essentiel à jouer dans la réalisation de la perfection intégrale.

L'éducation intégrale pour le développement de l'âme

Poète et homme politique avant d'être philosophe, Sri Aurobindo s'est investi pendant 45 des 78 années de sa vie dans la pratique du yoga, et a conçu une philosophie de l'affirmation complète, affirmant la réalité du monde d'un point de vue suprême et l'importance de l'action sociopolitique du point de vue spirituel (cf. Chaudhuri, 1972). Il était éminemment conscient de l'importance des variantes des concepts d'homme (sa vie et son destin), de nation, d'humanité et de vie de l'espèce humaine, qui ressortent des différentes philosophies de l'éducation, et a développé son principe d'éducation intégrale ancrée dans « l'âme en devenir de l'Inde, ses besoins futurs, la grandeur de son auto-crédation prochaine, son esprit éternel » (Sri Aurobindo dans Sen, 1952, p. 3). Selon Sri Aurobindo (1990, p. 15), l'Inde a toujours vu une âme dans l'homme, pris en tant qu'individu, une portion de la Divinité enveloppée dans le mental et le corporel, une manifestation consciente du moi et de l'esprit universels dans la nature. Dans sa philosophie de l'éducation, Sri Aurobindo (*ibid.*, p. 9) soutient un principe fondamental, mais souvent méconnu : « la question primordiale et vitale à laquelle nous sommes confrontés est celle de l'esprit. Il ne s'agit pas ici d'une opposition entre la modernité et le passé, mais entre une civilisation importée et les possibilités plus grandes de l'esprit et de la nature de l'Inde, une opposition non pas entre le présent et le passé, mais entre le présent et le futur ». Sri Aurobindo pensait que trois éléments devaient entrer en ligne de compte dans la conception d'une éducation véritable et vivante : l'homme (l'individu à la fois singulier et pareil à tous les autres), la nation ou le peuple, et l'humanité universelle.

Aussi, Sri Aurobindo concevait-il l'éducation comme l'instrument du vrai travail de l'esprit dans le mental et le corps de l'individu et de la nation. Il pensait que l'éducation devait, chez l'individu, faire du développement de l'âme, de ses pouvoirs et de ses possibilités, sa principale préoccupation, et dans la nation, privilégier la préservation, le renforcement et l'enrichissement de l'âme du pays et de sa vertu (*Dharma*) pour ériger l'individu et la nation en pouvoirs de vie et élever l'esprit et l'âme de l'humanité. A aucun moment, l'éducation ne devrait perdre de vue la plus noble aspiration de l'homme : l'éveil et le développement de son être spirituel (*ibid.*, p. 16), concept sous-jacent à l'éducation intégrale authentique et vivante.

Une éducation intégrale est conçue comme un processus de croissance organique permettant de développer et d'intégrer les différentes facultés de l'enfant selon son inclination, la rapidité de sa progression, les lois du développement qui lui sont propres, ses dispositions naturelles (*swabhava*) et sa nature profonde (*Swadharna*). Sri Aurobindo ne perçoit pas l'éducation intégrale comme la juxtaposition de disciplines, ni même comme la juxtaposition de différentes facultés. Son idée est de favoriser le développement d'un certain nombre de facultés, de sujets d'étude et de combinaisons dans la quête de la connaissance, des pouvoirs, de l'harmonie et des compétences dans le travail. Ces facultés sont inculquées de manière à ce que chaque élève et chaque enseignant puissent s'en servir pour favoriser naturellement un développement harmonieux.

L'esprit (*antahkarna*) : instrument du pédagogue

Selon Sri Aurobindo, l'esprit (*antahkarna*), composé de quatre couches, est l'instrument au service du pédagogue. Réservoir des impressions mentales passées, l'entrepôt de la mémoire (*citta*), qu'il faut distinguer de l'acte ponctuel de mémoire, constitue l'assise sur laquelle l'ensemble des couches repose. La mémoire passive (*citta*) n'a pas besoin d'être cultivée. Elle remplit automatiquement et naturellement sa fonction ; il n'existe pas un seul objet de la connaissance s'y rapportant, si insignifiant qu'il soit, qui ne soit enregistré, classé et parfaitement conservé dans cet admirable réceptacle. En revanche, la mémoire active, fonction supérieure mais moins évoluée, demande à être améliorée.

Le mental lui-même (*Manas*), sixième sens de la psychologie indienne, correspond à la seconde couche. Sa fonction est de recevoir l'apparence des choses traduite sous la forme d'images, de sons, d'odeurs, de goûts et d'impressions tactiles, et de les traduire à son tour en sensations de pensée. Aussi le bon usage des six sens est-il important pour vérifier qu'une mauvaise utilisation ne les a pas atrophiés ou abîmés, et que l'enfant les exerce correctement sous la direction de l'enseignant afin que ses sens accèdent à la parfaite précision et à la fine sensibilité dont ils sont capables. En outre, toute aide dont peuvent bénéficier les organes moteurs doit être entièrement utilisée. Il faut, par exemple, entraîner les mains à mimer ce que les yeux voient et ce que l'esprit ressent. Le langage doit également faire l'objet d'un entraînement pour atteindre une parfaite expression de la connaissance que l'ensemble du *antahkarna* détient.

Le véritable instrument de la pensée, qui correspond à la troisième couche, est l'intellect (*buddhi*). Il organise et démêle la connaissance acquise par d'autres parties de la machine

humaine et est pour l'éducation, de très loin, la plus importante des trois couches mentionnées jusqu'ici. Sri Aurobindo le conçoit comme un organe composé de plusieurs groupes de fonctions, divisibles en deux grandes classes, les fonctions et les facultés de la partie droite, d'une part, et les fonctions et les facultés de la partie gauche, d'autre part (cf. Raina, 1979, pour les conséquences de cette théorie dans la spécialisation hémisphérique et l'éducation).

Les facultés de la partie droite sont globales, créatrices et synthétiques ; les facultés de la partie gauche sont critiques et analytiques. Le jugement, l'imagination, la mémoire, l'observation relèvent de la partie droite, la comparaison et le raisonnement de la partie gauche. Les facultés critiques distinguent, comparent, classent, généralisent, déduisent, infèrent, concluent ; elles correspondent à toutes les parties constitutives de la logique. Les facultés de la partie gauche englobent, commandent, émettent des jugements personnels, saisissent, retiennent et manipulent. L'intelligence de la partie droite régit la connaissance ; l'intelligence de la partie gauche lui obéit. La partie gauche n'embrasse que le corps de la connaissance tandis que la partie droite en pénètre l'âme. La partie gauche se borne à la vérité établie, la partie droite saisit ce qui est encore allusif et non vérifié. Toutes deux sont indispensables pour que la raison humaine soit achevée. Ces fonctions importantes de la machine humaine doivent toutes les deux être élevées jusqu'à leur plus haut degré d'efficacité et de précision, si l'on ne veut pas que l'éducation de l'enfant soit imparfaite et déséquilibrée (Aurobindo, 1990, p. 24).

Sri Aurobindo ajoute qu'il existe une autre couche correspondant à une autre faculté qui, sans être encore arrivée à pleine maturité chez l'homme, tend à se développer et à gagner en perfection. « Les pouvoirs propres à cette strate supérieure de la connaissance nous sont connus principalement à travers le phénomène du génie : discernement aigu, perception intuitive de la vérité, discours parfaitement inspiré, intuition directe de la connaissance si forte qu'elle confine souvent à la révélation, cet état où l'homme devient un prophète de la vérité. Ces pouvoirs atteignent rarement la plénitude de leur développement, mais il est de nombreux individus qui les possèdent de manière incomplète ou par éclairs. Cependant, le mélange d'erreurs, de caprices et d'imagination subjective qui entrave et perturbe le fonctionnement de ces pouvoirs les expose toujours à une méfiance tenace de la part de la raison critique des hommes. Pourtant, il est clair que l'humanité n'aurait pas atteint l'état actuel de son évolution sans l'aide de ces facultés. Nous touchons ici à une question que les pédagogues ne se sont pas encore posée, à savoir : comment aborder cet élément à la fois imposant et déroutant qu'est le génie chez l'élève ? Le professeur aux vues étroites s'applique à décourager et à étouffer le génie mais l'enseignant à l'esprit plus ouvert lui réserve un bon accueil » (*ibid.*, p. 25).

L'importance de l'éducation physique et morale

Cherchant à faire la synthèse des valeurs occidentales et orientales dans la philosophie contemporaine de l'éducation, Sri Aurobindo insiste sur le fait qu'un corps sain est

indispensable au développement intellectuel et spirituel de l'individu. Selon lui, l'éducation physique vise non seulement au bon fonctionnement des différents organes du corps mais également à l'épanouissement de la force, de l'équilibre et d'une certaine beauté. Sri Aurobindo pense que la beauté est l'idéal que l'éducation physique se doit d'atteindre. « Si ce à quoi nous aspirons est une perfection totale de l'être, on ne peut négliger le corps. Il est le matériau de base, l'instrument que nous devons utiliser. [...] La perfection du corps, dans la mesure où les moyens dont nous disposons nous permettent de l'atteindre, doit être le but ultime de la culture physique. Aussi le développement de notre conscience physique doit-il toujours constituer une part considérable de notre objectif, ce pour quoi le bon développement du corps lui-même est essentiel. Santé, force, forme physique, sont certes les besoins primordiaux, mais la structure physique doit être la meilleure possible » (*ibid.*, p. 68-69).

Aurobindo affirme qu'une éducation de l'intellect qui ne va pas de pair avec l'acquisition de la perfection morale et affective est préjudiciable au progrès de l'homme. Il reconnaît qu'il est difficile d'impartir aux jeunes une formation morale appropriée au cours de leurs années d'études scolaires et universitaires. Il fait la différence entre le cœur et l'esprit en disant qu'instruire l'esprit n'équivaut pas à instruire le cœur. Il devine le danger que constituent les manuels scolaires de morale utilisés dans cette optique car ils rendent mécanique et artificielle la méditation sur les sujets élevés ; or, ce qui est mécanique et artificiel ne sert jamais le bien. En outre, il fait remarquer avec pertinence que toute tentative visant à assurer l'éducation morale et religieuse des jeunes garçons en leur enseignant le contenu des manuels de morale et de religion est une entreprise vaine et illusoire, justement parce que le cœur n'est pas l'esprit et que l'on peut instruire l'esprit sans rendre le cœur meilleur (*ibid.*, p. 27).

Le meilleur type de formation morale de l'être humain, selon Sri Aurobindo, consiste à le prédisposer aux émotions justes, aux plus nobles fréquentations, aux meilleurs comportements mentaux, émotionnels et physiques, et à l'aptitude à manifester les élans fondamentaux de sa nature profonde par de bonnes actions (*ibid.*, p. 27). Toute tentative visant à imposer une certaine discipline aux enfants dans le cadre d'une éducation morale et religieuse en les coulant dans le même moule et en leur faisant emprunter de force la voie que l'on veut qu'ils suivent est une entreprise hypocrite et cruelle. Seul ce que l'homme admire et accepte de lui-même fait partie de son être ; le reste n'est qu'un masque. Toutefois, négliger l'éducation morale et religieuse revient à corrompre l'espèce humaine. C'est pourquoi, en matière d'instruction morale, Sri Aurobindo insiste sur l'utilité de la suggestion et s'élève

contre la coercition. «La première règle de l'enseignement moral "dit-il" est de suggérer, d'inviter, et non d'ordonner ou d'imposer. La meilleure méthode procédant par suggestion consiste dans l'échange, chaque jour, des expériences de chacun et dans la lecture quotidienne des livres » (*ibid.*, p. 29).

«Il faudrait donner à chaque garçon les moyens matériels et le courage intellectuel de cultiver tout ce qu'il y a de meilleur dans sa nature. S'il a des défauts, de mauvaises habitudes, de mauvais *samaskaras* (comportements) de l'esprit ou du corps, on devrait l'aider à s'en débarrasser par le *Rajayogic* (un type de yoga), une méthode de maîtrise de soi (*samyama*), qui procède par rejet et substitution » (*ibid.*, p. 30) plutôt que le traiter durement comme s'il s'agissait d'un délinquant. Sri Aurobindo souhaiterait qu'on les encourage à considérer leurs mauvais penchants «non comme des péchés ou des délits mais comme les symptômes d'une maladie guérissable qu'un effort régulier et soutenu de la volonté pourrait effacer. Le mensonge serait alors répudié et remplacé par la vérité, la peur par le courage, l'égoïsme par le sacrifice et l'abnégation, la malveillance par l'amour » (*ibid.*, p. 30). De même, on ne devrait pas rejeter les vertus incomplètes en les assimilant à des défauts.

Selon Sri Aurobindo, un enseignement religieux n'a aucune valeur «s'il n'est pas vécu. Le recours aux différentes sortes d'entraînements et d'exercices spirituels (*sadhana*) constitue la seule préparation efficace à la vie religieuse. De nombreux esprits perçoivent le rituel de la prière, de l'hommage et de la cérémonie comme une préparation nécessaire qui favorise considérablement le progrès spirituel pourvu qu'il ne soit pas considéré comme une fin en soi ; s'il est rejeté, on doit lui substituer d'autres formes de méditation, de dévotion ou de devoir religieux. A défaut de quoi l'enseignement religieux serait d'une piètre utilité. Mieux vaudrait presque alors n'en dispenser aucun » (p. 31).

Les principes de l'enseignement et l'entraînement des sens

Dans une série d'articles écrits entre 1909 et 1910, Sri Aurobindo énonce trois principes fondamentaux de l'enseignement. «Le principe premier d'un véritable enseignement est que rien ne peut s'enseigner. L'enseignant n'est pas un donneur d'ordre ou un maître qui mène ses élèves à la baguette ; il est un appui et un guide. Son devoir est de suggérer, et non d'imposer ». Le deuxième principe est qu'«il faut s'adresser à l'esprit à mesure qu'il se développe ». Il fait remarquer que l'idée qui consiste à couler l'esprit de l'enfant dans un moule prescrit par les parents ou l'enseignant relève d'une superstition barbare et ignorante. Il déclare que forcer la nature à renoncer à sa propre *dharma* revient à lui causer un tort

irréversible, à empêcher son développement et à altérer sa perfection. Il n'existe pas d'erreur plus grande de la part des parents ou des enseignants que de fixer à l'avance les qualités, les aptitudes, les opinions, les vertus que l'élève cultivera plus tard, ou de décider de sa préparation scolaire en vue d'une carrière qu'ils auront eux-mêmes arrêtée. Le troisième principe de l'éducation, que Sri Aurobindo pose, consiste à travailler sur ce qui est proche pour aller vers le plus lointain, à partir de ce qui est vers ce qui sera. Autrement dit, Sri Aurobindo souligne que l'éducation doit reposer sur l'expérience directe et que même ce qui en est éloigné ou abstrait doit s'appuyer sur le vécu. La connaissance devrait progresser à partir de l'expérience personnelle vers une expérience plus large, plus intense et plus élevée.

Sri Aurobindo indique d'autres lignes directrices. Lorsqu'il traite des moyens dont dispose le *guru* (le maître ou le guide), il écrit que «les outils de travail de ce dernier sont : l'enseignement, l'exemple et l'influence. Pour autant, le maître avisé ne profitera pas de la soumission passive d'un esprit réceptif pour imposer sa personne ou ses opinions. Il y déposera seulement ce qui est fécond et sûr comme une graine qui pousse à l'intérieur sous l'impulsion divine. Il s'efforcera d'éveiller bien plus que d'instruire. Il visera à ce que facultés et expérience se développent par un processus naturel de libre expansion. Il proposera une méthode à ses élèves en la présentant comme une aide, un instrument utilisable, et non comme une formule impérative ou une règle de conduite prescrite. De même, il prendra garde que ses méthodes ne tendent à limiter et à mécaniser son enseignement » (Sri Aurobindo, 1984, p. 60).

« Quelles doivent être la méthode et la manière de travailler de l'enseignant ? » demande Sri Aurobindo. « Il n'a aucune méthode et les a toutes. Sa manière de travailler consiste à organiser de manière naturelle les méthodes et les activités les plus élaborées dont la nature soit capable. S'appliquant aux moindres détails et aux actes les plus insignifiants en apparence avec autant de soin et de minutie qu'aux tâches les plus hautes, il porte finalement tout à la lumière et transforme tout » (*ibid.*, p. 55).

« Notre nature imparfaite », explique Sri Aurobindo, « contient les matériaux de notre perfection, mais ces derniers sont incomplets, altérés, mal placés. Ils y ont été jetés sans ordre ou dans un ordre bien imparfait. On doit patiemment porter ses matériaux à la perfection, les purifier, les réorganiser, les remodeler et les transformer, au lieu de les taillader, de les couper, de les tuer ou de les mutiler, ou même de les faire disparaître par la simple contrainte et le rejet » (*ibid.*, p. 233).

On notera que de ces principes, subtils et complexes, on ne peut tirer aucune règle ferme de conduite. Ils imposent de lourdes responsabilités à l'enseignant et exigent de lui les qualités exceptionnelles d'un profond psychologue (cf. Joshi, 1975).

Pour ce qui touche au développement des sens, Sri Aurobindo vise à la perfection, rien de moins. Selon lui, ce développement doit être une des premières préoccupations de l'enseignant. Il fait remarquer que les deux choses que l'on attend des sens sont la précision et la sensibilité. La qualité de cette précision et de cette sensibilité dépend d'une circulation fluide dans les nerfs, qui acheminent l'information captée par les sens, et de la réceptivité passive du mental, destinataire de tout ce processus. En cas d'obstruction, le remède consiste à purifier le système nerveux. « Ce procédé rétablit inévitablement la parfaite fluidité des circuits nerveux et, s'il est mené à bien et avec soin, peut conduire à une excellente activité des sens. Ce procédé s'appelle *nadi-suddhi* (purification des nerfs) dans la discipline du yoga » (Aurobindo, 1990, p. 37).

Les six sens qui assurent la connaissance - la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût et le mental (*manas* : le sixième sens dans la psychologie indienne) - peuvent être développés par le moyen des nerfs et des organes qu'ils commandent, mais le *manas* peut également se perfectionner au moyen d'une discipline du yoga (le *sukshmadristi*) ou subtile réception des images. Aurobindo écrit (*ibid.*, p. 38-39) :

La télépathie, la voyance, l'écoute, le pressentiment, l'art de lire dans les pensées et dans les caractères, ainsi que de nombreuses autres découvertes modernes, sont autant de pouvoirs de l'esprit très anciens qui ont été laissés en jachère et qui relèvent tous du *manas*. Jamais l'on n'a entrepris d'entraîner le sixième sens chez l'homme. Dans les temps futurs, il aura indubitablement sa place dans la nécessaire formation préliminaire à impartir à l'instrument humain. En attendant, rien n'empêche d'entraîner le mental à livrer une information exacte à l'intellect de telle sorte que notre pensée puisse se construire sur des impressions absolument exactes, sinon complètes.

Constatant que les sens sont de mauvais instruments de collecte de la connaissance, Sri Aurobindo attribue la cause de leur inefficacité à un « usage insuffisant ». Les élèves, dit-il, devraient surmonter l'inertie *tamasique* (manque de finesse de l'esprit et des sens) et s'habituer à saisir les images, les sons, etc., qui les entourent, à les distinguer, à en noter la nature, les propriétés et les sources, et à les fixer dans le *citta* afin que ces informations sensorielles soient toujours prêtes à répondre aux demandes de la mémoire. L'attention, selon lui, est l'élément primordial de la connaissance. Il la considère comme la première condition de l'exactitude et de la fidélité de la mémoire. En plus de l'attention, Aurobindo déclare que « la concentration sur plusieurs choses à la fois » est souvent indispensable. Il soutient qu'il

est tout à fait possible de développer le pouvoir de concentration double, triple et multiple, qui s'acquiert grâce à un entraînement régulier et naturel (*abhasia*).

En plus des facultés telles que la mémoire, le jugement, l'observation, l'esprit de comparaison, de contraste, et d'analogie, autant d'aides indispensables à l'acquisition de la connaissance, Sri Aurobindo met l'accent sur l'imagination qu'il considère comme l'outil le plus important et le plus indispensable. Il la divise en trois fonctions : la formation des images mentales ; le pouvoir de créer des pensées, des images et des imitations ou de nouvelles combinaisons de pensées et d'images déjà existantes ; et l'appréciation par l'âme des choses, de la beauté, du charme, de la grandeur, du sens caché, de l'émotion et de la vie spirituelle présente dans le monde. « L'entraînement de l'imagination est aussi important que le perfectionnement des facultés qui permettent d'observer et de comparer les objets extérieurs » (*ibid.*, p. 47). Ces facultés mentales, comme l'indique Aurobindo, devraient d'abord s'exercer sur les objets puis sur les mots et les idées ... en toute simplicité, en s'appuyant sur la curiosité et l'intérêt, en évitant les enseignements figés et l'apprentissage de règles par cœur.

Sri Aurobindo se montre critique vis-à-vis de la pratique de l'enseignement morcelé actuellement en usage dans le système éducatif et déclare que l'on doit le jeter aux oubliettes :

On enseigne une matière à petites doses, parallèlement à toute une série d'autres sujets d'études, et voilà que le garçon assimile mal en sept ans ce qu'il aurait pu apprendre en une seule année. L'enfant quitte alors l'école mal armé, doté de bribes imparfaites de la connaissance humaine dont il ne maîtrise aucun des grands domaines (*ibid.*, p. 32).

Sri Aurobindo dit qu'un tel système éducatif « s'emploie à répandre la pratique de l'enseignement morcelé au début et au milieu des études pour le remplacer subitement par une impressionnante spécialisation dans l'enseignement supérieur. Une telle approche revient à faire reposer un triangle sur son sommet en espérant qu'il tiendra en équilibre » (*ibid.*, p. 32). Aussi Sri Aurobindo reconnaît-il un certain intérêt à l'ancien système éducatif qu'il juge plus rationnel que le moderne. « S'il ne transmettait pas des informations aussi variées, le vieux système échafaudait une culture plus profonde, plus noble et beaucoup plus réelle. C'est le principe pervers de l'enseignement morcelé qui rend compte, pour une grande part, du caractère superficiel, de la légèreté discursive et de la mutabilité capricieuse de l'esprit moderne moyen » (*ibid.*, p.32).

Cependant, Sri Aurobindo dit clairement que nous ne devons pas nous attacher à l'un des deux systèmes, ancien ou nouveau, mais qu'il faut choisir les moyens les plus rapides et les plus efficaces de maîtriser la connaissance. Selon lui, chaque enfant est un être curieux, un

investigateur, un analyste, un anatomiste impitoyable. Faisons donc appel à ces qualités qui sont en lui et offrons-lui la possibilité d'acquérir, sans qu'il s'en aperçoive, le bon tempérament et la connaissance fondamentale nécessaire au scientifique. Tout enfant a une insatiable curiosité intellectuelle et le goût de la quête métaphysique. Utilisons ces dispositions pour lui faire lentement comprendre le monde et se connaître lui-même. Chaque enfant a le don d'imitation et un certain pouvoir d'imagination. Mettons-les à profit pour lui donner les bases du talent artistique (*ibid.*, p. 34-35). C'est en laissant la nature travailler que nous profitons des dons qu'elle nous a accordés. Sri Aurobindo souligne que l'enseignant doit d'abord prêter attention au support et aux outils de son enseignement. Tant que ces derniers ne sont pas au point, la multiplication des sujets d'étude dans le cadre d'une instruction normale n'est qu'une perte de temps et d'énergie. «La langue maternelle, dit-il, est le support normal de l'éducation. Aussi l'enfant devrait-il consacrer d'abord son énergie à la maîtriser parfaitement » (*ibid.*, p. 34). En ce qui concerne l'enseignement de la langue, Sri Aurobindo prône l'initiation de l'enfant à de nombreuses langues une fois que ses outils mentaux seront suffisamment développés pour qu'il puisse acquérir la connaissance d'une langue facilement et rapidement, et non au moment où il ne pourra comprendre ce qu'on lui enseigne que partiellement et ne le maîtrisera que laborieusement et imparfaitement. Sri Aurobindo juge que l'apprentissage d'une langue impose à l'esprit une discipline utile, notamment l'apprentissage de la langue maternelle qui, selon lui, prépare à l'apprentissage d'une autre langue. Il soutient que l'aisance acquise dans la pratique de sa propre langue rend l'apprentissage d'autres plus facile.

L'éducation psychique et spirituelle

Sri Aurobindo parle également de l'éducation mentale et psychique mais ce qui l'intéresse vraiment est d'un ordre plus élevé. C'est ce qu'il dénomme l'éducation spirituelle ou supramentale. Elle n'implique pas l'annihilation de l'individu, mais son enrichissement grâce au contact avec l'Absolu. L'ordre spirituel transcende l'ordre mental et psychique. La justification qu'il donne de l'éducation psychique et spirituelle repose sur trois éléments essentiels : a) l'éducation doit proposer à l'individu l'exploration systématique de quelque chose qui est au plus profond de la complexité psychologique de la conscience humaine ; b) la question la plus importante relative à l'existence humaine porte sur son but, sur le but de la vie de chacun d'entre nous, et sur sa position et son rôle dans la société. Le meilleur moyen de répondre à cette question est d'explorer les domaines psychiques et spirituels et d'être capable

de développer des facultés psychiques et spirituelles de la connaissance ; c) la crise contemporaine que traverse l'humanité a surgi du déséquilibre entre les progrès matériels et un progrès spirituel insuffisant. Aussi faudrait-il favoriser le développement de la conscience psychique et spirituelle si l'on veut résoudre cette crise. Sri Aurobindo tente de faire la distinction entre le psychique et le spirituel de la manière suivante : au niveau psychique, l'individu ressent une impression de continuité ininterrompue dans le monde des formes et perçoit la vie comme une fonction immortelle qui s'étend sur une durée éternelle et dans un espace sans limite. La conscience spirituelle dépasse le temps et l'espace et s'identifie à l'infini et à l'éternel. Sri Aurobindo exprime la même idée lorsqu'il dit qu'il faut, dans la vie psychique, rejeter l'égoïsme alors que, dans la vie spirituelle, le moi n'intervient pas. Sri Aurobindo insiste sur le fait que l'objectif de l'éducation intégrale n'est pas l'annihilation de l'individu mais sa transformation. Lorsque l'homme accède à pareille éducation, il se produit une totale transformation de son essence. Sri Aurobindo l'appelle l'éducation supramentale car elle s'exercera, non seulement sur la conscience des individus, mais également sur leur substance même, voire sur l'environnement physique dans lequel ils vivent.

Sri Aurobindo et la «Mère» ont lancé une expérience sans précédent dans le monde de l'éducation (Joshi, 1998c) avec l'ouverture, en 1943, à l'Ashram Sri Aurobindo à Pondichéry d'une école qui ne comptait guère que 20 élèves. Elle s'est vite développée et, en 1951, le nombre des élèves ayant augmenté, il a fallu organiser des études d'enseignement supérieur et l'école est devenue le Sri Aurobindo International University Centre. Le Centre a été conçu comme l'un des moyens les plus efficaces pour préparer l'humanité à un avenir marqué par la manifestation d'une lumière et d'un pouvoir nouveaux : la lumière et le pouvoir du supramental. L'expérience a été lancée pour préparer l'élite de l'humanité à travailler à l'unification progressive de l'espèce tout en incarnant la nouvelle force arrivant sur terre pour la transformer. Le Centre a mené un programme de recherche expérimentale sous la conduite directe de la «Mère» et est devenu un laboratoire de l'éducation de demain (cf. Tewari, 1998, pour de plus amples informations).

La doctrine de l'éducation de Sri Aurobindo est étroitement liée à la vision futuriste du destin de l'humanité qu'il exprime en ces termes : « Les hommes devraient être les enfants du passé, les détenteurs du présent et les créateurs de l'avenir. Le passé est notre assise, le présent notre matériau et l'avenir notre objectif et notre sommet » (Aurobindo, 1990, p.12). L'esprit mystique visionnaire de Sri Aurobindo (1971) a forgé un concept de la vie sans équivalent au monde, en ce qu'il la voyait comme une riche occasion à nous généreusement

offerte pour découvrir, comprendre et exprimer le Divin. De cette vision créatrice est née l'extraordinaire aventure du système éducatif qu'il a imaginé pour favoriser l'éclosion des potentialités latentes conformément à son concept de la vie. Pour Sri Aurobindo, le destin de l'être humain est de s'élever vers le supramental, vers la contemplation de la Divinité, objectif vers lequel toute la force et la souplesse de sa philosophie de l'éducation sont tendues.

Références

- Aurobindo, S. 1971. *Social and political thought* [Pensée sociale et politique]. Pondichéry, Sri Aurobindo Ashram.
- . 1972a. *On himself* [Sur lui-même]. Pondichéry, Sri Aurobindo Ashram. (Centenary Edition, vol. 26).
- . 1972b. *La synthèse des yoga*. Pondichéry, Sri Aurobindo Ashram. (Centenary Edition, vol. 21).
- . 1978. *Saritri : a legend and a symbol* [Saritri: une légende et un symbole]. Pomona, Californie, Auromere.
- . 1984. *La synthèse des yoga*. Pondichéry, Sri Aurobindo Ashram. Buchet Chastel.
- . 1990. *On education* [Sur l'éducation]. Pondichéry, Sri Aurobindo Ashram. [Réimpression].
- Chaudhury, H. 1972. « The philosophy and yoga of Sri Aurobindo » [La philosophie et le yoga de Sri Aurobindo]. *Philosophy East and West* (Honolulu, Hawaï), vol. 22, p. 5-14.
- Das, M. 1977. *Sri Aurobindo*. New Delhi, Sahitya Akademi.
- . 1999. *Sri Aurobindo on education* [Sri Aurobindo sur l'éducation]. New Delhi, National Council for Teacher Education.
- Gokak, V. K. 1973. *Sri Aurobindo seer and poet* [Sri Aurobindo : visionnaire et poète]. New Delhi, Abhinav Publications.
- Heehs, P. 1989. *Sri Aurobindo: a brief biography* [Sri Aurobindo : une brève biographie]. Delhi, Oxford University Press.
- . 1998. *The essential writings of Sri Aurobindo* [Les écrits majeurs de Sri Aurobindo]. Delhi, Oxford University Press.
- Joshi, K. 1975. « Education for personality development » [L'éducation pour le développement de la personnalité]. (Séries de conférences du National Institute of Education données au National Council of Educational Research and Training, New Delhi, du 22 au 24 février, 1975).
- . 1998a. Sri Aurobindo. (Conférence donnée à l'Indian Institute of Technology, à New Delhi, 21 novembre 1998).
- . 1998b. Philosophy and yoga of Sri Aurobindo [Philosophie et yoga de Sri Aurobindo]. (Conférence donnée à Rajendra Bhawan, Deen Dayal Upadhyaya Marg, New Delhi, 23 novembre 1998).
- . 1998c. « An experiment in education for tomorrow » [Une expérience de l'éducation de demain]. (Conférence donnée à l'Indian Institute of Technology, New Delhi, 22 novembre 1998).
- McDermott, R. A. 1972. « The experiential basis of Sri Aurobindo's integral Yoga » [L'expérience fondement du yoga intégral de Sri Aurobindo]. *Philosophy East and West* (Honolulu, Hawaï), vol. 22, p. 15-23.
- Raina, M. K. 1979. « Education of the left and right » [Éducation de l'hémisphère droit et de l'hémisphère gauche]. *International review of education* (Hamburg), vol. 25, p. 7-20.
- . 1997. « Most dear to all the muses » — Mapping Tagorean networks of enterprise — A study in creative complexity [« Le favori de toutes les muses » — Cartographie des réseaux d'activité de Tagore — Une étude de la complexité créative]. *Creativity research journal* (Mahwah, New Jersey), vol. 10, p. 153-173.
- Satprem, 1985. *Sri Aurobindo ou l'Aventure de la conscience*. Satprem. Réimpr. — Buchet Chastel, 423 p.
- Sen, I. 1952. *Integral education* [L'éducation intégrale]. Pondichéry, Aurobindo International University Centre.
- Sorokin, P. A. 1960. « The integral yoga of Sri Aurobindo » [Le yoga intégral de Sri Aurobindo]. Dans : Chaudhari, H. ; Spiegelberg, F. (dir. publ.). *The integral philosophy of Sri Aurobindo*. London, Allen et Unwin.
- Tewari, D. 1998. Auroville: an experiment in education [Auroville : une expérience en matière d'éducation]. (Conférence donnée à l'Indian Institute of Technology, New Delhi, 22 novembre 1998).
- Vrekhem, G. V. 1999. *Beyond man* [Au-delà de l'homme]. Delhi, Oxford University Press.