

---

40 | décembre 2005

## L'éducation dans le monde

Débats, perspectives

Philippe Duval et Marie-José Sanselme (dir.)

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/ries/1182>

DOI : 10.4000/ries.1182

ISSN : 2261-4265

**Éditeur**

France Education international

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 décembre 2005

ISSN : 1254-4590

**Référence électronique**

Philippe Duval et Marie-José Sanselme (dir.), *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 40 | décembre 2005, « L'éducation dans le monde » [En ligne], mis en ligne le 17 novembre 2011, consulté le 05 juillet 2021. URL : <https://journals.openedition.org/ries/1182> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1182>

---

REVUE  
INTERNATIONALE  
D'ÉDUCATION  
SÈVRES  
n° 40, décembre 2005

**l'éducation dans le monde  
débats, perspectives**

---

<b>Avant-propos</b>	<b>5</b>
---------------------	----------

*Albert Prévos*

---

<b>Introduction</b>	<b>7</b>
---------------------	----------

*Philippe Duval, Marie-José Sanselme*

**1**

---

<b>L'efficacité, mythe ou réalité ?</b>	
---	--

<b>Questions à l'institution éducative</b>	<b>11</b>
--	-----------

*Dominique Borne*

---

<b>Projet d'école, projet de société</b>	<b>15</b>
--	-----------

*Juan Carlos Tedesco*

---

<b>La formation des cadres éducatifs: quelle dimension internationale ?</b>	<b>21</b>
---	-----------

*Bernard Dizambourg*

---

**ateliers**

---

<b>La généralisation de l'évaluation contribue-t-elle à améliorer la qualité de l'enseignement ?</b>	
--	--

**25**

*Coordination : Pierre-Louis Gauthier*

Que ce soit au niveau le plus élémentaire – le contrôle des acquis des élèves – ou à celui des évaluations émanant d'organismes internationaux, en passant par celle du micro-système qu'est l'établissement, l'évaluation est désormais constitutive de l'acte d'éducation. Cependant, les finalités, les méthodologies, les procédures de l'évaluation ne font pas l'unanimité des acteurs du système éducatif. En dix années de pratique, les points de vue se sont-ils rapprochés ?

Études de cas : Allemagne, Grande-Bretagne, Catalogne, Sénégal, France

---

## **Comment les politiques éducatives s'adaptent-elles aux évolutions des sociétés ?**

43

*Coordination : Roger-François Gauthier*

Dans un contexte de démocratisation croissante, de plus en plus souvent interpellés par les usagers, le monde économique et les citoyens sur les objectifs et les résultats de l'école, la plupart des systèmes éducatifs sont amenés à reconsiderer leur politique éducative et à faire évoluer de façon significative leur organisation ainsi que les pratiques pédagogiques. Les réformes apparaissent ainsi comme une constante des politiques éducatives. Comment se construisent-elles et comment parviennent-elles à prendre en compte les attentes et les besoins des sociétés? Quels sont les processus d'analyse et de décision qui conduisent à ces réformes? Enfin, quelle est l'attitude de l'institution scolaire face à l'évolution des politiques éducatives? Participe-t-elle activement aux processus de réformes?

Études de cas : Norvège, Japon, Hongrie, Québec, Jordanie, France

---

## **L'autonomie de l'établissement scolaire est-elle un facteur d'efficacité pédagogique ?**

63

*Coordination : Alain Warzée*

Par souci d'efficacité pédagogique, la plupart des systèmes éducatifs tendent à diversifier leur offre d'éducation en l'adaptant aux différents publics scolaires accueillis, et favorisent à cette fin l'autonomie des établissements scolaires. Dans quelle mesure cette autonomie est-elle effectivement exercée? N'est-elle pas limitée par les réglementations nationales, les modalités d'organisation et de fonctionnement des différents systèmes éducatifs, par les pouvoirs des collectivités territoriales, etc.? Quels sont, d'autre part, pour les établissements, les objectifs, les moyens et les outils de l'autonomie? Parmi ceux-ci, peut-on compter les projets d'établissements, les projets pédagogiques? Si oui, à quelles conditions (de validation, de suivi, de contrôle)? Quelles mesures prendre, quelles conditions assurer pour que l'autonomie s'avère un facteur d'efficacité pédagogique et favorise une meilleure réussite des élèves?

2

Études de cas : Angleterre, Canada, Pays-Bas, Portugal, France

---

## **L'enseignant : acteur ou spectateur du changement ?**

83

*Coordination : Dominique Raulin*

La plupart des pays ont cherché depuis vingt ans à moderniser leurs systèmes d'éducation. Le rôle des enseignants, soumis à de multiples contraintes parfois contradictoires, est ambigu dans ces évolutions. Individuellement, ils se sont souvent adaptés. Mais en tant que groupe social, le corps enseignant résiste souvent aux changements. Par doute sur l'efficacité des réformes engagées? Par manque de formation? À cause des modalités de recrutement? Des conditions d'exercice? D'un manque de clarté des objectifs visés? Comment concilier le respect du contrat moral entre chaque enseignant et la société et la marge de liberté nécessaire pour inventer et promouvoir le changement?

Études de cas : Roumanie, Espagne, Suisse, Angleterre, France

---

## **Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves ?**

103

*Coordination : Odile Luginbühl*

Le développement quantitatif de l'éducation, c'est-à-dire l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à l'éducation et à l'allongement de la durée des études, a notamment pour effet une hétérogénéité croissante du public scolaire. Peut-on concilier le principe démocratique de l'égalité des chances avec la diversité sociale, culturelle, économique des élèves? Cela soulève une série d'interrogations : comment articuler tronc commun de formation (quels contenus? quels objectifs) et diversification des parcours (structurelle et pédago-

gique)? Comment prendre en charge les élèves en difficulté? L'adaptation aux besoins de chacun remet-elle en cause la conception d'une formation normative, creuset d'une identité commune?

Études de cas : Argentine, Belgique, France, Slovaquie, Suède

---

## **Comment concilier logiques économiques et logiques pédagogiques?**

**121**

*Coordination : Jean-Jacques Paul*

L'éducation est une activité coûteuse qui mobilise une part importante de la richesse produite par les nations. Mettre l'accent sur elle, c'est arbitrer au détriment d'autres usages des ressources sociales. Les sociétés actuelles sont confrontées à ce dilemme de financement : les plus avancées sont souvent conduites à tenir compte du soutien à apporter à une population âgée de plus en plus nombreuse, les plus pauvres doivent porter le poids d'une jeunesse nombreuse à scolariser. Et aujourd'hui, on s'accorde à reconnaître le caractère stratégique de l'éducation pour des sociétés fondées sur la connaissance, alors qu'également, avec les objectifs du « Millénaire », l'éducation de base est reconnue comme un droit essentiel de tout être humain. Face à ces enjeux et ces contradictions, toutes les sociétés ne sont pas dans la même situation et n'adoptent pas les mêmes politiques. Ici on choisit d'universaliser l'enseignement primaire, là on doit faire face à une détérioration criante des conditions d'éducation; certains pays maintiennent un financement quasi-exclusivement public, d'autres se tournent vers une privatisation croissante des services éducatifs. Dans ces contextes, quels sont les liens entre les ressources mobilisées et l'efficacité pédagogique?

Études de cas : Allemagne, Brésil, Japon, Maroc, France

---

## **Trois points de vue**

**137**

*Rui Canario, Alan Wagner, Agnès van Zanten*

**3**

---

## **Quelle école pour demain ?**

---

### **Table ronde**

**151**

*Rui Canario, Pascal Bouchard, Albert Prévos, Juan Carlos Tedesco, Agnès van Zanten, Alan Wagner*

---

### **Les auteurs**

**169**

---

### **Numéros disponibles**

**174**

---

### **Comment s'abonner**

**176**



# avant-propos

À l'occasion de son dixième anniversaire, la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* éditée par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) a proposé à ses auteurs et à ses lecteurs étrangers et français, théoriciens, praticiens et spécialistes qui travaillent sur le sujet de l'éducation, de réfléchir ensemble aux grands enjeux auxquels sont confrontés aujourd'hui la plupart des systèmes éducatifs dans le monde.

Intitulées « mieux comprendre l'école de demain, dix années d'éducation dans le monde », les Rencontres internationales organisées à Sèvres du 7 au 9 avril 2005 ont réuni cent vingt participants venus de vingt-trois pays. Elles ont reçu le soutien de l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN), dont trente-huit cadres en formation ont participé aux travaux, de la direction du développement et de la coopération technique du ministère des Affaires étrangères, de la direction des relations internationales et de la coopération du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, et de l'Agence internationale de la francophonie. Des représentants de grandes institutions multilatérales telles que la CONFEMEN, l'OCDE et l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO, ont également pris part aux débats.

5

Ce numéro, le quarantième depuis la création de la revue, rend compte des études de cas et des analyses présentées par les experts étrangers et français présents, ainsi que des discussions qu'elles ont suscitées. Il reflète, ainsi, le parti pris de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* depuis sa création.

C'est en effet en 1993 que Michèle Sellier, alors directrice du CIEP propose à Odile Luginbühl de réfléchir à une revue à forte dimension internationale. Dès le premier numéro, paru en mars 1994, la Revue s'assigne trois objectifs : faire connaître, interroger, donner envie d'agir. Beau programme ! Où en est-on, dix ans après ? Et que représente la *Revue* pour le CIEP d'aujourd'hui ?

Aux institutions et aux revues s'appliquent, me semble-t-il, les théories du bon Monsieur Darwin : celles qui n'avancent pas reculent et celles qui ne s'adaptent pas disparaissent. La Revue, comme l'institution qui la porte, a donc évolué.

Le CIEP est aujourd'hui l'opérateur international du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, d'une manière générale, et dans deux champs d'activité, plus particulièrement : les langues et la coopération en éducation. L'établissement a ajouté à sa mission traditionnelle de spécialiste du français, langue étrangère, le domaine de l'enseignement des langues étrangères en France, qu'il aborde notamment sous l'angle de la promotion du plurilinguisme. Il a, en outre, considérablement développé

son intervention dans le domaine de l'ingénierie éducative, où il s'efforce de bâtir, en rassemblant des compétences issues de l'ensemble du système éducatif, une réponse française aux appels d'offres internationaux lancés par les pays eux-mêmes ou des organisations multilatérales, comme l'Union européenne, la Banque mondiale ou les différentes banques régionales de développement.

La légitimité et la crédibilité des actions menées par le CIEP dans ces activités à haut degré de technicité doivent pouvoir prendre appui sur de solides fondements théoriques et sur une connaissance précise de l'état des lieux du domaine de l'éducation. Il est impératif pour le CIEP de donner à ceux qui lui confient leur formation ou qui sollicitent son expertise l'assurance que les spécialistes qui les forment ou qui les conseillent sont au cœur des derniers développements de leur domaine d'activité et contribuent à ses avancées les plus décisives.

C'est précisément dans cette perspective que je situe le projet de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Cette publication me paraît être par excellence l'instrument de référence et de consolidation de notre savoir-faire, où l'établissement puise la légitimité de son action. Il s'agit bien, à travers elle, de fonder la mission confiée au CIEP, de former, expertiser et évaluer, sur une capacité à alimenter un débat et à produire de la réflexion.

Mais pour s'exprimer pleinement, cette capacité doit prendre appui sur ce qui me paraît être le second élément fondateur de la Revue, rejoignant ainsi la vocation même de l'établissement, qui est de constituer un lieu d'échanges et de complicité pour tous ceux, enseignants, chercheurs, praticiens, qui travaillent sur le sujet de l'éducation et de mettre à la disposition de tous ces spécialistes des informations propres à faire avancer la réflexion commune sur les systèmes éducatifs dans le monde.

En répondant à ces deux exigences, la Revue me paraît trouver son point d'équilibre ou tout simplement sa raison d'être.

Les Rencontres internationales d'avril se sont voulu l'illustration de cette préoccupation et de cette ambition. Elles ont été préparées par Philippe Duval et Marie-José Sanselme grâce à l'active complicité du comité de rédaction et du conseil scientifique de la *Revue*.

Les analyses et les points de vue réunis dans ce numéro 40 portent sur des thèmes majeurs pour l'évolution de l'École : l'évaluation et la qualité de l'enseignement, l'autonomie de l'établissement, les niveaux de responsabilité, l'enseignant ou encore l'éducation entre stratégie industrielle et développement humain.

S'ils permettent de décrypter, sur la base des expériences accumulées, quelques points clés pour l'avenir de nos systèmes éducatifs, de ceux qu'ils forment et de ceux qui en ont la charge, nous aurons, je crois, fait œuvre utile et favorisé ce qui est notre objectif commun et celui des Rencontres en particulier : l'émergence d'une culture internationale de l'éducation.

Albert Prévost

# introduction

7

La nécessité de faire le point sur les grands enjeux auxquels sont confrontés bon nombre de systèmes éducatifs dans le monde est un rendez-vous auquel la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* convie régulièrement ses lecteurs. Le numéro 15 (Les grands débats éducatifs aujourd'hui) en 1997, puis en 2000 les numéros 27 (Les grands débats éducatifs en Afrique, Amérique, Asie) et 28 (Les grands débats éducatifs en Europe) visaient déjà à proposer un «arrêt sur image» qui, comme le rappelle Odile Luginbühl<sup>1</sup>, en soulignant l'importance des facteurs contextuels et notamment socio-économiques dans l'analyse des systèmes éducatifs, «met en évidence les principales tensions et lignes de force de l'éducation dans le monde».

Ce numéro 40, «L'éducation dans le monde, débats et perspectives» s'inscrit donc dans la continuité de la ligne éditoriale de la revue. Il en diffère cependant par sa dynamique et par sa conception.

Au fil des numéros et des dossiers publiés par la *Revue internationale d'éducation*, à travers les contributions de quatre cents analyses d'experts de plus de soixante pays toujours situées dans leur contexte, des problématiques transversales ont en effet progressivement émergé. Quels que soient les thèmes abordés, quels que soient les contextes et les différences nationales, les systèmes éducatifs affrontent cependant bien les mêmes défis : la recherche de qualité, la question de l'efficacité et la nécessité de s'adapter parcourent l'ensemble des articles publiés depuis dix ans.

Quels bilans et quelles perspectives peut-on dégager aujourd'hui? Quelles ont été les analyses et les réponses proposées? Quelles sont les évolutions et les tendances actuelles? Comment cette mise en perspective des enjeux et des contextes permet-elle, aujourd'hui, de mieux comprendre l'école de demain?

C'est à ces questionnements que les auteurs et les lecteurs étrangers et français de la revue ont été conviés à réfléchir ensemble à l'occasion de son dixième anniversaire, lors des Rencontres internationales organisées les 7, 8 et 9 avril 2005 au Centre international d'études pédagogiques.

Ce numéro souhaite ainsi rendre compte du foisonnement des études de cas présentées (vingt-six études de cas, vingt-trois pays étudiés), mais également – et c'est une nouveauté – de la réflexion menée à cette occasion par des experts invités à débattre *in situ*, à partir des analyses des choix effectués dans ces pays. C'est pourquoi le sommaire du numéro diffère sensiblement de

---

1. O. Luginbühl, introduction, «Les grands débats éducatifs en Europe», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2000, p. 22.

celui que la revue propose habituellement à ses lecteurs. La logique adoptée se veut cette fois aussi bien thématique que géographique. Les questions centrales de la recherche de qualité, d'efficacité et de la nécessité de s'adapter, qui en constituent le cœur, se distribuent en ateliers coordonnés par des membres du conseil scientifique et du comité de rédaction de la revue et sont organisés autour de six problématiques. La généralisation de l'évaluation contribue-t-elle à améliorer la qualité de l'enseignement? Comment les politiques éducatives s'adaptent-elles aux évolutions de la société? L'autonomie de l'établissement scolaire est-elle un facteur d'efficacité pédagogique et de réussite des élèves? L'enseignant est-il acteur ou spectateur des évolutions? Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves? Comment, enfin, concilier logiques économiques et logiques pédagogiques?

Chacun de ces questionnements aurait pu faire l'objet d'un dossier spécifique de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. En choisissant, cette fois, de ne pas nous limiter à ce seul état des lieux et en proposant à deux experts, Juan Carlos Tedesco et Dominique Borne, d'introduire les débats, puis en invitant trois grands témoins, Rui Canario, Agnès van Zanten et Alan Wagner, à livrer leur point de vue sur les questions soulevées au cours des ateliers, nous avons cherché à aller plus loin et à inscrire l'ensemble des analyses présentées dans une réflexion collective et prospective plus globale sur l'école de demain. La table ronde, qui réunissait Juan Carlos Tedesco, Agnès van Zanten, Pascal Bouchard, Alan Wagner, Rui Canario et Albert Prévos a été suivie d'une discussion à laquelle ont pris part l'ensemble des participants et des experts présents venus de vingt-quatre pays.

Sans prétendre proposer une synthèse des travaux menés, réductrice par définition, il nous semble utile d'insister ici sur quelques unes des lignes de force qui se dégagent au fil du numéro.

Au-delà de la diversité des politiques, des organisations et des démarches, on observe une grande convergence des constats et en premier lieu celui de l'épuisement d'un modèle scolaire souvent hérité du XIX<sup>e</sup> siècle et lié, presque partout, à une forme de crise de l'Etat-nation. Les systèmes éducatifs sont partout confrontés aux conséquences sociales de la massification scolaire, confrontation d'autant plus redoutable que, le plus souvent, ces difficultés ont été mal anticipées et ont conduit à des réformes d'ajustement sans vision globale. La difficile prise en compte de la diversité des élèves par l'école, le divorce croissant entre l'idéal de progrès et d'égalité en éducation et sa traduction dans les faits, dans et par l'école, qui semble consommé, entraînent le désarroi des acteurs (enseignants, élèves, parents) et un constat global d'échec des réformes et des politiques menées jusqu'à présent. Dans l'ensemble des pays, la question de la gouvernabilité par le haut des systèmes éducatifs ainsi que de la conduite des évolutions est posée, comme le montre l'émergence d'une responsabilité plus grande confiée à l'établissement scolaire. Dans cette

perspective, la généralisation des évaluations et l'ouverture des systèmes éducatifs et des sociétés aux notions de performance, d'efficacité, de qualité et de compétitivité favorise-t-elle l'égalité en éducation? Face à ces difficultés et à ces contradictions, la plupart des systèmes éducatifs sont aujourd'hui inadaptés. L'école peut-elle les résoudre à elle seule? L'ensemble des participants souligne l'urgence de clarifier ce rapport entre une société et son école. Dans un monde où les inégalités se renforcent, dans des sociétés en interaction constante, le défi à relever est bien celui des valeurs : valeurs portées par nos sociétés, et en particulier celles de l'égalité et la reconnaissance de la diversité. Le pessimisme est un luxe qu'elles ne peuvent se permettre. L'approche plurielle et collective de ces questions reflète le parti pris de la revue internationale d'éducation de Sèvres depuis sa création. Elle se veut, nous l'espérons, stimulante.

Qu'Odile Luginbühl, Pierre-Louis Gauthier, Roger-François Gauthier, Jean-Jacques Paul et Alain Warzée, membres du conseil scientifique et du comité de rédaction, qui ont accepté de consacrer leur temps, leur énergie et leur compétence à la préparation des Rencontres et à ce numéro, trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude pour leur engagement sans faille à nos côtés. Sans la disponibilité et l'efficacité de Leila Oumeddour, chargée de programme au département de l'éducation du Centre international d'études pédagogiques assistée de Jérôme Gauthier, de Prunelle Charvet, chargée de la promotion de la Revue internationale d'éducation de Sèvres, ainsi que des services du CIEP qui ont activement collaboré à l'organisation des Rencontres, nous n'aurions pu mener à bien ce projet. Enfin, et surtout, nous voulons saluer ici les auteurs et les experts qui ont contribué à ce numéro et à ceux qui les ont précédés depuis dix ans. Par leurs réflexions et leurs analyses, ils fondent une Revue qui est, numéro après numéro, la leur. Nous tenons à les en remercier tout particulièrement. Et très chaleureusement.

9

Philippe Duval  
Marie-José Sanselme



# L'efficacité, mythe ou réalité ?

## *Questions à l'institution éducative*

Dominique Borne

À première lecture, les sujets retenus pour les six ateliers de ces Rencontres internationales donnent l'image d'une école incertaine d'elle-même et impuissante. Trois d'entre eux portent sur des problèmes de structure et de pilotage de l'institution scolaire : « comment concilier logiques économiques et logiques pédagogiques ? », « la généralisation de l'évaluation contribue-t-elle à améliorer la qualité de l'enseignement ? », l'autonomie de l'établissement scolaire est-elle un facteur d'efficacité pédagogique et de réussite des élèves ? ». Ces trois questions n'évoquent pas la notion de réforme. C'est un signe des temps. Les trois autres, « comment les politiques éducatives s'adaptent-elles aux évolutions de la société ? », « l'enseignant : acteur ou spectateur des évolutions ? », « comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves ? », semblent poser le constat d'un système social en fragmentation. Les politiques éducatives doivent-elles s'adapter à la société ou l'inverse ? Les élèves sont en difficulté, il faut s'adapter à la société et les enseignants sont « acteurs ou spectateurs ». Aucun atelier ne s'attache aux contenus de l'enseignement, aux valeurs, ni à la réforme. Ainsi se dessine en creux, me semble-t-il, une école peu sûre d'elle-même. Est-ce le signe d'un pessimisme profond et du deuil du volontarisme dans ce domaine ?

Ma seconde lecture est plus critique encore. Ne serait-ce pas là pas un abandon au libéralisme ? Cette impuissance, cet épuisement apparent de l'institution et de la volonté réformatrice ne masquent-ils pas, par une ruse classique de l'histoire, une offensive de la déréglementation et un abandon au libéralisme sauvage ? La ruse du libéralisme, ce serait de laisser l'autonomie aux établissements : ils entrent en concurrence, les plus faibles disparaissent et l'institution s'adapte d'elle-même. On sait bien qu'il existe une lecture de l'adaptation à la diversité des élèves qui aboutit à l'exclusion de certains élèves par le biais de l'orientation... La possibilité d'une lecture libérale des thèmes retenus pour les ateliers est donc possible. Il faut en tenir compte avant de proposer une lecture plus positive des questions retenues.

L'évaluation est un terme qui devient difficile à utiliser tant il désigne de choses diverses. Selon moi, évaluer, ce n'est pas gouverner par le chiffre, c'est raisonner sur les moyennes et sur les flux. On appelle « flux » le nombre d'élèves qui vont dans telle ou telle filière, qui ont atteint tel ou tel niveau et on raisonne sur les grands mouvements d'ensemble. En France, les suivis de cohorte qui permettraient de savoir ce que deviennent réellement les élèves n'existent pas

encore. On ignore ce que deviennent ceux qui ont eu le baccalauréat. Quand on raisonne sur les flux, on raisonne par grandes masses sans raisonner sur du réel. Ce ne sont pas les chiffres ni la moyenne qui sont importants. Évaluer sert d'abord à responsabiliser les acteurs. Ce n'est pas seulement un problème de management : cela doit s'appliquer aussi à la classe.

Il s'agit d'évaluer ce que l'on met en place. On sait mettre en place des dispositifs mais l'évaluation du résultat sur les élèves n'est faite dans aucun département. On a ainsi mis en place des dispositifs (« parcours croisés », « itinéraires de découverte », « TPE », etc.) qu'on a supprimés sans jamais les évaluer. Le retard là-dessus me semble considérable. On ne sait pas évaluer ce que savent les élèves... cela paraît incroyable.

Faire le lien entre autonomie et évaluation est nécessaire, tout comme le lien entre autonomie et liberté pédagogique des enseignants. Comment faire pour responsabiliser tout en maintenant ce dogme, en France en tout cas, de la « liberté pédagogique des enseignants » ? Que signifie cette expression dans le cadre d'une éventuelle autonomie ? Il ne peut s'agir seulement de l'autonomie des structures, de la classe. Les élèves apprennent dans la classe. L'autonomie, me semble-t-il, ne peut être assumée que collectivement et pas seulement individuellement. Entre l'autonomie assumée collectivement et la liberté pédagogique, comment cela fonctionne-t-il, très concrètement ? Ces questions sont complexes et difficiles. Les enseignants, ces solitaires, revendiquent leur liberté pédagogique justement du haut de leur solitude. Comment faire pour respecter leur individualité ? Et comment faire pour les rendre cependant solidaires ? Comment leur faire comprendre que leur responsabilité ne peut pas être seulement individuelle ? C'est là une des clés, me semble-t-il, du travail sur le monde enseignant et du travail sur l'autonomie. On ne peut être responsable tout seul.

En ce qui concerne l'adaptation à la diversité des élèves, on est, me semble-t-il, à une sorte de tournant. En France, au cours des années qui viennent de s'écouler, la difficulté des zones en difficulté s'est aggravée. Il y a eu une sorte d'enkyystement des difficultés. Nous allons être amenés à réfléchir à la discrimination positive. Est-ce ce que la loi esquisse en proposant de substituer le système ZEP (aide à des zones géographiques) à un système d'aide à des individus ? Il faut aider les plus faibles, nous sommes tous d'accord. Faut-il aider des lieux, des zones, ou des élèves individuellement ? C'est un problème de fond. Jusqu'à présent, ce sont les zones qui ont été aidées. Le problème est que, même quand les progrès sont constatés, on ne sort pas du système d'aide.

Face à la diversité des élèves, je ne vois pas d'autre possibilité qu'une politique volontariste de mixité sociale, qui se détériore actuellement et de plus en plus. Il me semble extraordinaire, en France, de critiquer les formes de communautarisme dans les établissements scolaires quand c'est la société qui crée le communautarisme ! Nous vivons encore sur le mythe de l'égalité et ce mythe provoque les mouvements que l'on voit. Ce problème n'est pas seule-

ment le problème de l'école parce que l'école ne résout pas tous ces problèmes elle-même. Tant qu'on n'arrivera pas à améliorer cette mixité sociale, on ne parviendra pas à améliorer les choses. C'est par la mixité sociale qu'on devrait pouvoir essayer de parvenir à ce que, après Jules Ferry, on appelle l'égalité d'éducation.

Il faut être capable de réfléchir à une culture commune contemporaine, une culture partagée. Est-ce qu'une culture scientifique et humaniste à la fois, qui a été construite pour 5 % d'une classe d'âge – c'est le chiffre de ceux qui arrivaient au baccalauréat en 1939 – peut être transposée à tout le monde ? Actuellement, c'est ce qu'on fait ! Peut-être faut-il le faire... Mais la diversité des élèves rencontre ce problème-là. Et qu'y a-t-il à prendre dans la culture dans laquelle baignent les élèves ? Cette rupture complète entre la culture de l'école et la culture de la télé, de la musique, etc. me fascine. Autrefois, l'école du peuple était enracinée dans le milieu rural. Et dans l'école des élites, ou des classes moyennes, les livres qu'on étudiait en classe étaient dans la bibliothèque des parents. Aujourd'hui, la rupture est complète et on la retrouve aussi entre les parents et les enfants. C'est une rupture de la transmission de façon plus générale. N'y a-t-il pas quand même quelque chose à inventer, en termes de culture partagée, qui permette de rassembler un peu plus de monde ? De même, on ne peut refuser les communautarismes que si l'on reconnaît certaines cultures particulières. Autrement, les enfants, les petits enfants de l'immigration auront le sentiment que tout ce qu'on raconte est d'un autre monde et appartient à d'autres cultures. Le problème de la diversité est aussi un problème d'intégration. La diversité des élèves, c'est la diversité des cultures.

Par rapport enfin, aux évolutions de la société, que signifie « s'adapter aux évolutions de la société » ? Faut-il le faire ? Je n'en suis pas certain. C'est ainsi que, pour donner suite à une certaine demande sociale par exemple, l'apprentissage des langues vivantes a été mis en place à l'école élémentaire en France alors que personne n'est compétent pour le faire et sans résultat en réalité. C'est extraordinaire ! Et puis on recommence en collège, aucun résultat ! Ce que je dis là ne se dit jamais. Pourtant, chacun sait qu'on l'a fait pour obéir à la demande sociale des parents qui veulent que leurs enfants fassent de l'anglais. Le prochain concours de professeur des écoles comportera une épreuve de langues vivantes mais ce n'est pas encore le cas. Il est assez étonnant de voir ce qu'on fait en éducation en s'adaptant aux évolutions de la société ! L'École, selon moi, est à la fois clôture et ouverture. Certes l'école doit être ouverte sur le monde mais elle a ses logiques propres. Actuellement, elle est soumise en permanence aux pressions sociopolitiques. Ne faut-il pas l'en préserver ? Comment faire ensuite pour s'adapter ? Par exemple, l'école ne travaille pas assez avec les parents, à mon sens. C'est un chantier gigantesque. Lorsqu'on a des enfants en difficulté, c'est épouvantable pour un parent d'aller rencontrer les enseignants, les chefs d'établissement, etc. S'adapter à la société, c'est dans ce sens que je le verrais.

Ensuite, comment faire pour aider l'école et les parents à s'entendre sur une éducation civique et républicaine ?

Il me semble enfin que s'il faut effectivement améliorer l'efficacité de l'école, il faut commencer par améliorer l'efficacité de l'enseignement dans la classe. Ce qui me frappe depuis plusieurs années, c'est que l'on contourne la difficulté en créant des dispositifs parce qu'on ne sait pas comment agir sur la classe. La clé de la réforme, c'est l'efficacité de l'enseignant dans sa classe. Il faut l'aider en même temps à réussir dans sa classe et à travailler avec ses collègues. C'est cela le travail d'encadrement, fondamentalement. Trop souvent, on ne juge pas l'enseignant par rapport aux élèves mais par rapport à une norme. Ce n'est pas important, une norme. L'important, c'est les élèves qui sont devant le professeur. Ont-ils fait ou appris quelque chose ou non pendant le temps de l'heure de cours ? On sait, par exemple, augmenter le nombre de filles en série scientifique. On sait faire bouger les flux et les structures. Mais cela ne sert à rien tant qu'on n'a pas augmenté la qualité de l'enseignement.

Je crois aussi, pour terminer, qu'il faut répondre au besoin d'égalité qui existe dans une société. C'est la demande politique majeure actuellement. Ce décalage entre l'égalité telle qu'elle est diffusée dans le discours officiel et celle qui est vécue sur le terrain est insupportable. ■

# Projet d'école, projet de société

Juan Carlos Tedesco

La question de l'égalité me semble au cœur des préoccupations contemporaines dans le monde. Elle est liée à l'internationalisation, à la mondialisation et à la globalisation.

Être international, aujourd'hui, c'est être planétaire. Quant à la globalisation, elle pose la question de l'international au sein de chaque pays. La crise de l'État-nation a remis en cause l'idée même de système national d'éducation et de modèle unique. L'accent est mis sur tout ce qui nous sépare aujourd'hui. Les identités sont des identités constituantes, des identités à part entière (religieuses, culturelles...) qui n'acceptent pas la comparaison au sens traditionnel du mot. Mais parallèlement, la demande d'apprendre à connaître l'autre, à vivre avec l'autre, devient un objectif fondamental de l'éducation. Il faut connaître l'autre pour se connaître soi-même.

Au sein de ce monde global, la tendance la plus importante est la tendance à l'inégalité. Nous sommes face à un défi d'ordre éthique, politique. Pour travailler en faveur de l'égalité, il faut vouloir devenir égal et construire une société juste. Sans cette base, la discussion technique n'a aucun sens. Il s'agit bien d'un choix.

Car il existe en effet d'autres courants de pensée. De nos jours en effet, l'inégalité est justifiée par certains. Il n'y a d'ailleurs jamais eu autant de théories à cet égard qu'aujourd'hui, notamment aux États-Unis. *La Belle courbe*, best-seller paru il y a dix ans, présente un ensemble de statistiques tendant à prouver que les résultats scolaires de la population sont liés au capital génétique et donc à justifier l'inégalité à partir d'arguments biologiques. Francis Fukuyama, dans *La Grande rupture*, consacre un chapitre à ce qu'il appelle les « conduites déviantes » (*conducta desviada*) qui, selon lui, regroupent la pauvreté, l'alcoolisme, la dépendance à la drogue, le chômage. À partir de telles analyses, on est très proche d'une justification de l'inégalité en fonction d'arguments naturels.

Cela veut dire qu'il est nécessaire de défendre l'idée d'une société juste. Cette position éthique pour une société juste conduit à la réflexion d'Ulrich Beck sur la façon dont le nouveau capitalisme a modifié la relation entre la science, l'éthique et la politique. Autrefois, on essayait dans les laboratoires de mesurer les conséquences de certains phénomènes avant de les appliquer à la réalité. Maintenant c'est l'inverse. On montre dans la réalité – on crée des enfants artificiels, on fabrique des réacteurs nucléaires – pour connaître les conséquences. La décision de faire l'essai ou non est une question d'éthique.

En matière d'éducation, c'est la même chose : nous devons créer certaines situations avant de savoir comment elles fonctionnent. Mais la décision reste politique.

Cela dit, quelle est l'importance de l'inégalité aujourd'hui ? La tendance à l'augmentation de la concentration de la richesse est en effet visible partout dans le monde. Une étude des Nations unies sur la période 1975-2000 et sur un échantillon de 67 pays montre qu'il y a eu réduction de l'inégalité dans 15 % des pays seulement. Partout ailleurs, l'inégalité a augmenté. Ce phénomène est particulièrement sensible en Amérique latine qui est la région la plus inégalitaire du monde : en 1970, l'écart entre les 1 % des plus pauvres et les 20 % des plus riches était de 363. Il est maintenant de 420. On constate en outre aujourd'hui que la croissance économique et la diminution de la pauvreté sont dissociées : il peut y avoir, parallèlement, croissance et augmentation de la pauvreté, croissance et chômage, croissance et exclusion. C'est un problème très grave car ce type de système économique a aussi modifié la possibilité de mobilité sociale. La structure sociale contemporaine est polarisée, constituée d'un ensemble de réseaux au sein desquels chaque unité est plus homogène que la pyramide traditionnelle. Mais entre ceux qui sont à l'intérieur du réseau et ceux qui restent en dehors, l'inégalité et l'écart sont énormes. Les phénomènes d'exclusion que cela engendre doivent être considérés attentivement : l'exclusion, aujourd'hui, ce n'est même plus l'exploitation, c'est l'absence d'exploitation. Le bouleversement est tel que même les repères traditionnels ont disparu : le pauvre d'autrefois n'était pas un exclu comme il l'est aujourd'hui dans les situations où la structure même de la famille a disparu avec l'absence du père, le manque de projets, etc. Cela est important pour nous, éducateurs.

16

Il y a également une grande inégalité en ce qui concerne l'accès aux nouvelles technologies. L'accès à l'information est la clé de la participation sociale. Aujourd'hui, une personne privée de cet accès peut être considérée comme exclue de la société. Le Cambodge compte moins d'un appareil téléphonique pour 100 habitants, tandis qu'aux États-Unis, où habitent 5 % de la population de la planète, se concentrent 50 % des utilisateurs d'Internet. Malgré l'expansion de la téléphonie et de la connectivité, l'écart ne se réduit pas car la pauvreté et le manque d'éducation barrent l'accès aux nouvelles technologies à une partie importante de la population mondiale.

Enfin, c'est l'inégalité en matière d'éducation qui est la plus apparente. Si l'on compare les taux de scolarisation de la population des pays développés, des pays en transition et des pays les plus pauvres, les différences sont énormes. Il y a eu certains progrès et certaines avancées en ce qui concerne l'éducation de base, mais l'écart au niveau du secondaire et du supérieur augmente. Et ce qui est encore plus grave, c'est que cette inégalité en matière d'éducation n'est pas seulement une inégalité entre pays, elle existe au sein de chaque pays. Tout cela conforte une hypothèse formulée par David Cohen dans *La Richesse du monde*,

*pauvreté des nations* : une société centrée sur la connaissance et l'information est davantage inéquitable et génère plus d'inégalités qu'une société centrée sur les ressources naturelles, le capital ou d'autres facteurs traditionnels de production. La base de cette différence provient de l'organisation du travail : le secteur de haute technologie est capable de payer des salaires très élevés parce qu'il emploie très peu de monde, alors que les travailleurs du secteur traditionnel et de celui des services ne peuvent percevoir des salaires convenables car leurs entreprises seraient alors incapables de résister à la concurrence.

Cette évolution de la société est d'autant plus préoccupante qu'elle conduit à une inégalité des résultats des élèves, étroitement liée aux conditions matérielles de la vie de la famille. En dépit des efforts et des sophistications atteints en matière d'analyse statistique, on constate néanmoins que les résultats concernant l'éducation sont liés à des éléments qui se situent hors de l'école. L'école a une faible capacité de compensation, une faible capacité à modifier le déterminisme social des résultats d'apprentissage. Cela ne signifie pas qu'on doit être pessimiste, qu'il n'y a rien à faire. Il convient d'affirmer clairement que l'on fait le choix de construire une éducation placée sous le signe de l'égalité et que l'on veut travailler pour une société juste. Mais cela est un projet global, systémique et pas seulement éducatif. Ce n'est pas l'éducation elle seule qui résoudra ce problème. Il faut construire un projet égalitaire, élément constituant d'un projet de société.

Que peut-on donc faire ? C'est une question vraiment très complexe aujourd'hui, parce que l'on a le sentiment que tout a été fait.

Je prendrais l'exemple du Chili de ces quinze dernières années, après la chute de Pinochet. On constate que tout s'améliore : le pourcentage du produit national brut consacré à l'éducation a doublé (il est passé de 3,5 à presque 7 points), les salaires réels des enseignants ont été multipliés par trois, le nombre d'écoles à temps plein a été augmenté, des ordinateurs ont été installés dans les écoles... Des progrès tout à fait considérables en quinze ans ont été réalisés.

Mais quand on fait l'évaluation des résultats de l'apprentissage des élèves et qu'on analyse l'écart des résultats obtenus par les élèves provenant des familles de classe moyenne, de milieu riche et des pauvres, on constate que rien n'a changé ou presque, alors que le Chili a la volonté politique de diminuer la pauvreté, de construire une société plus équitable, plus égalitaire qu'auparavant. Le manque de résultats peut provoquer un sentiment de déception auprès des hommes politiques responsables de la distribution des ressources budgétaires.

Pour essayer de comprendre la situation, il faut considérer quel a été l'impact des structures et des systèmes dans la classe au sein de l'école. Force est de constater que la classe est restée la même. Entre les cahiers des élèves il y a quinze ans et les cahiers des élèves aujourd'hui, peu de choses ont changé en dépit de l'argent investi. Cela conduit à placer la question de l'enseignant au centre du débat. Quand on parle des enseignants, on parle le plus souvent de

leurs conditions de travail alors qu'il faudrait également tenir compte un ensemble de caractéristiques de leur personnalité, comme l'engagement personnel, la responsabilité pour les résultats, la confiance dans la capacité des élèves... C'est pour cela que dans certains pays, aujourd'hui, on commence à parler – et cela fait souvent naître un malaise – de la « politique de la subjectivité », parce que plusieurs observations ont montré que les écoles et les enseignants capables de modifier le déterminisme social sont des écoles dans lesquelles les enseignants présentent un profil particulier. Ils ont confiance dans la capacité d'apprentissage des élèves, ils sont engagés dans leur réussite. Ils travaillent en équipe, ils sortent de l'individualisme... Toutes ces caractéristiques sont encore bien souvent considérées comme des marques de subjectivité. La grande question est de savoir comment faire naître la confiance. Les résultats du sondage mené sur les nouveaux enseignants en France, publiés par *Libération* en juin 2004, montraient que 60 % de ces nouveaux enseignants ne pensaient pas tous les élèves capables d'apprendre. Au vu de ces réponses, il est possible d'anticiper l'échec scolaire !

La capacité à définir un projet personnel ou institutionnel me semble un élément déterminant car c'est ce qui fait le plus souvent défaut, notamment en ce qui concerne la population la plus pauvre. Une pédagogie centrée sur la capacité à définir des projets est différente de celle qui s'attache à la transmission de l'information, de la connaissance, etc. On peut parler alors d'un certain volontarisme. Mais il revient à l'école de le faire. Même si c'est très difficile, l'école doit être en mesure de résister aux pressions conjoncturelles dominantes, l'enseignant devenant alors un acteur engagé contre la culture dominante, contre l'individualisme, contre les marchés, contre la fragmentation, contre toute une série de tendances, contre certaines demandes des parents... et cela n'est pas facile à gérer.

Si l'on accepte l'idée que l'éducation est un élément qui doit faire partie d'un projet de société, il faut savoir susciter l'enthousiasme, provoquer l'adhésion à un projet politique, éthique. Il faut promouvoir l'engagement. Mais va-t-on travailler seulement avec ceux qui sont enthousiastes ? Va-t-on laisser les autres en dehors ? Va-t-on recruter selon le degré d'adhésion ? Il me semble que l'adhésion ou non à cette conviction est, aujourd'hui, un débat qui doit dépasser une simple position idéologique. La réflexion doit se centrer autour d'un noyau dur qui est la réussite des élèves. La passion pour la connaissance, la passion pour l'égalité constituent, me semble-t-il, la clé de la performance des enseignants.

Ensuite, il nous appartient de travailler, dans le contexte planétaire, international, à la construction d'une société juste et d'une éducation égalitaire. On sait que l'on ne pourra pas sortir des situations nationales sans engagement international. Comment les pays pauvres vont-ils réussir à garantir une éducation de qualité à toute la population sans un engagement international ?

C'est impossible. Mais il faut peut-être alors s'interroger sur la faiblesse des institutions internationales et sur la difficulté à tenir les engagements pris. Cela pose la question du rôle et de la place des Nations Unies qu'il me semble nécessaire de renforcer. De nombreuses décisions de niveau international sont prises sans mécanisme démocratique. La démocratie existe au niveau national mais reste absente au niveau international. Les décisions sont prises de façon technocratique et sans consultation, sans peser les intérêts des uns et des autres.

Enfin, je dirais que si l'on s'intéresse à ce qui se passe dans la classe, il faut revisiter la pédagogie et se demander quelles sont les méthodes et les façons de travailler avec des enfants dont la diversité est grande, avec des enfants en situation de pauvreté. S'il est vrai qu'il n'y a pas de pédagogie pour les pauvres et de pédagogie pour les riches, il est aussi certain que l'on ne peut pas travailler avec chacun de la même façon. Nous devons tenir compte de cela et nous, éducateurs, en sommes parfois loin. C'est à nous de stimuler et d'encourager les innovations pour donner à nos enseignants des réponses techniques. Une fois qu'ils sont engagés, il faut qu'ils puissent travailler et constater que les enfants pauvres peuvent apprendre eux aussi. ■



# **La formation des cadres éducatifs : quelle dimension internationale ?**

**Bernard Dizambourg**

La nécessité de former les cadres des institutions éducatives ne semble aujourd’hui plus faire débat, bien que ceux qui accèdent à ces fonctions présentent déjà une formation antérieure de niveau élevé. Mais la spécificité de ces métiers comparativement à ceux préalablement exercés, souvent celui d’enseignant, justifie la nécessité d’une formation initiale et continue de ces cadres.

Constatons que la formation de ces cadres ne laisse que très peu de place à la dimension internationale, en France comme souvent à l’étranger, en particulier en Europe. Notons aussi que cette dimension fait l’objet d’assez peu de demandes de la part des cadres eux-mêmes. Ainsi, une enquête récente de la direction des Études et de la prospective du ministère de l’Éducation nationale soulignait la satisfaction de chefs d’établissements à l’égard de la formation, en particulier les dimensions échanges d’expérience et analyse de pratiques, évoquait la demande de formation complémentaire dans le domaine juridique et financier. La dimension internationale apparaissait assez peu présente dans les attentes des chefs d’établissements interrogés.

**21**

Pourtant dans une évaluation réalisée par l’École supérieure de l’Éducation nationale (ESEN) auprès de cinquante stagiaires ayant participé au séminaire européen de 2004, 84 % des participants reconnaissent l’intérêt d’un tel séminaire et précisent à 70 % que les thèmes traités dans le séminaire sont de nature à construire et à renforcer des compétences. 48 % pensent, en outre, que les acquis de la semaine auront une incidence sur leurs pratiques professionnelles. Parmi les thématiques proposées, celle du croisement de regard sur les systèmes éducatifs européens recueille 84 % de satisfaction devant celle de la comparaison du fonctionnement et de l’évaluation des établissements scolaires (74 %).

Au vu de ce constat, une question doit être posée : est-il souhaitable de prévoir une dimension internationale dans la formation des cadres des institutions de formation, en particulier des cadres des systèmes scolaires ? Une dimension comparatiste au niveau international, et en particulier européen, participe-t-elle à la prise de recul nécessaire à tout cadre par rapport à la pratique de terrain ?

La réponse à cette question doit prendre en considération les conclusions de nombreuses études et recherches : les systèmes éducatifs des pays développés sont confrontés aujourd’hui à une assez grande similitude d’enjeux. Identifions trois traits de convergence principaux.

On constate une attente de plus en plus forte à l'égard des systèmes éducatifs, l'élévation des compétences et du niveau de formation étant conçue comme la réponse première au contexte de compétition accrue liée à la globalisation économique. Cette dernière se traduit à la fois par une exigence de performance vis-à-vis des institutions de la part des autorités de tutelle mais aussi sous forme d'une demande de réussite scolaire de la part des familles au profit de leur enfant, demande s'exprimant fréquemment par une montée du consumérisme scolaire.

La fragmentation du milieu social se traduit par une hétérogénéité croissante des situations d'environnement de l'institution scolaire : hétérogénéité des territoires, segmentation sociale accrue des espaces urbains et ruraux, tendance au repli communautaire sont le lot commun de nombreux systèmes éducatifs. Ajoutons que le tassemement démographique commun à de nombreux pays accentue les concurrences entre territoires et rend plus complexe la recherche de l'équilibre entre différenciation des réponses éducatives face à ces segmentations des situations et égalité de traitement.

Enfin, le malaise enseignant est une situation très fréquemment identifiée, de nature différente selon les pays : parfois interrogation sur les missions (enseigner ? former ? éduquer ?) et la confrontation de celles-ci avec les contextes évoqués précédemment, ailleurs expression d'un stress ressenti attribué à la régulation par les résultats. Là aussi, dans de nombreux pays, en particulier européen, enseigner est désormais perçu par les enseignants eux-mêmes comme un métier difficile.

Si l'environnement de nombreux systèmes éducatifs présente d'assez fortes similitudes, il nous semble aussi intéressant de regarder les points de convergence ou de divergence sur trois déterminants des modes de régulation des systèmes éducatifs qui définissent assez lourdement le rôle du cadre :

– la relation entre le cadre (le cadre pédagogique plus particulièrement) et l'enseignant, avec l'interrogation sur le comment favoriser la capacité des cadres pédagogiques à agir sur les enseignants et développer ainsi la mise en cohérence de l'action pédagogique ; sur cette question, si de nombreux pays considèrent que l'exercice préalable d'une fonction d'enseignant (cas le plus général) est une condition nécessaire, le clivage réside beaucoup plus sur la façon de réaliser le passage d'une fonction à une autre : en organisant un passage progressif et dans la continuité du premier métier (comme le système éducatif anglais le fait) ou en marquant la rupture entre les deux fonctions, comme le mode de recrutement des cadres en France l'organise plus nettement ;

– la relation entre les institutions éducatives et la régulation politique : constatons que cette dernière fait l'objet dans de très nombreux pays d'une régulation de plus en plus partagée entre autorités centrales et autorités politiques décentralisées, avec un fort investissement du niveau central sur les fonctions de pilotage et d'évaluation et une prise en charge plus ou moins forte d'un niveau

de gestion par le niveau décentralisé; cette situation appelle sans aucun doute une grande capacité des cadres, en particulier des chefs d'établissements, à maîtriser des fonctions de médiation complexe entre les différents niveaux d'autorité politique et l'établissement;

– la dynamique de l'évaluation est considérée dans de très nombreux pays comme étant le processus devant permettre de relier l'impulsion centrale et la responsabilisation des établissements; constatons cependant une forte différence entre les situations où l'évaluation est d'abord externe à l'établissement et celles qui fondent le processus avant tout sur des dispositifs d'auto-évaluation de l'établissement précédant une évaluation externe.

L'action de formation est significativement enrichie lorsque que l'on permet aux cadres de comparer leurs pratiques sur ces différents aspects, mettant ainsi en évidence à la fois des similitudes d'enjeux et des modes de réponse parfois très différenciées. Tout cadre doit d'assurer dans sa mission une part de prise en charge de la transformation de notre système éducatif et c'est bien ce niveau de compétence que l'on cherche alors à consolider.

C'est dans cette direction que l'ESEN a décidé de développer son action au moyen de plusieurs modalités :

– organisation en formation initiale et en formation continue d'un séminaire européen annuel permettant à nos publics de mieux connaître les systèmes éducatifs de nos partenaires;

– introduction dans de nombreux séminaires thématiques d'une dimension comparatiste par la présence d'intervenants étrangers

– constitution d'un réseau européen d'écoles de formation de cadres devant permettre dans un premier temps travail commun et échanges de formateurs, dans un second temps actions communes de formation vers les cadres.

23



Travailler la dimension internationale de la formation peut parfois être considéré comme relevant d'un supplément plus ou moins optionnel du « noyau dur » de la préparation du cadre. Pour l'ESEN, cette dimension de formation contribue pleinement à l'acquisition et au développement des compétences nécessaires à l'exercice professionnel. C'est aussi cet objectif qui légitime le travail commun de l'ESEN avec le Centre international d'études pédagogiques et la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. ■



# La généralisation de l'évaluation contribue-t-elle à améliorer la qualité de l'enseignement ?

Pierre-Louis Gauthier

Depuis les années soixante-dix, évaluation et éducation forment un couple indissociable à travers les objectifs de l'évaluation traditionnelle des acquis des élèves et des compétences des enseignants. Un couple ancien qui a souvent généré aigreur, voire hostilité.

Depuis, les demandes nouvelles en éducation – demande quantitative avec la massification des filières, demande qualitative avec des études plus longues et plus qualifiantes –, se sont accompagnées d'exigences accrues en matière d'évaluation. Les études de cas présentées ici, portant sur cinq pays (Espagne, Allemagne, Royaume-Uni, France, Sénégal), permettent un examen comparé de ces procédures nouvelles et des problématiques qu'elles engendrent.

L'évaluation en matière d'éducation s'est imposée progressivement dans une conjoncture favorisée par les premières grandes enquêtes internationales qui elles-mêmes emboîtaient le pas aux rapports américains des années soixante-dix. La Catalogne, comme maints autres pays, a depuis inscrit l'évaluation dans sa loi-cadre en matière d'éducation.

Les finalités de l'évaluation englobent des nécessités sociales et des exigences politiques démocratiques de transparence en matière d'éducation. Les considérations économiques sur le coût de l'éducation renforcent la tendance et sont parfois devenues dominantes, comme en France.

Les domaines de l'évaluation varient d'un système à l'autre en fonction des politiques éducatives et de leurs priorités. L'évaluation du domaine pédagogique constitue généralement le premier volet des dispositifs. Les compétences de base des écoliers allemands représentent la première cible des évaluations. À partir de là s'élaborent des réformes fondamentales pour le système éducatif tout entier, comportant notamment de nouveaux standards éducatifs. L'expérience déjà plus ancienne de la Grande-Bretagne concerne l'ensemble du système éducatif, du primaire au secondaire supérieur, mais n'a pas toujours apporté les évolutions positives escomptées. En Catalogne, l'établissement a été choisi comme creuset de l'amélioration de la qualité. En France, l'évaluation devenue systématique et annuelle de deux niveaux « clés » de la scolarité devrait fournir aux établissements des éléments pour un pilotage plus fin de l'action éducative. Le Sénégal a gardé un système d'évaluation qui ne

dépasse guère les résultats obtenus aux examens, ce qui ne favorise pas une évaluation intégrée au processus des apprentissages. On peut ainsi se demander, en négatif en quelque sorte, quels aspects de l'éducation qui ne sont jamais évalués. Ainsi sont mises en relief les lacunes de toute évaluation face à l'acte éducatif tout pétri de culturel et de comportement individuel.

L'examen des méthodes d'évaluation permet d'aborder, au-delà des objectifs, les échelles de l'évaluation et ses modalités. En Allemagne, en France, en Catalogne, ont été créés des organismes nationaux à la fois promoteurs et régulateurs des évaluations nationales. En Grande-Bretagne, la centralisation des tests d'évaluation est toujours fort discutée. De nouveaux processus, telle l'approche systémique ou de nouveaux indicateurs, semblent mieux répondre dorénavant à des contextes changeants permettant d'aborder, après l'évaluation sectorielle, une évaluation plus globale du système (Catalogne, France).

Le moment de l'évaluation ainsi que le choix des évaluateurs doivent se situer avec pertinence dans le temps si particulier de l'éducation. Ainsi, l'évaluation catalane intervient sans ambiguïté en dehors de toute période d'examen. Il en va de même en France.

Enfin, avec la divulgation des résultats, l'accueil des évaluations varie considérablement d'une culture à l'autre. On sait l'émotion ressentie en Allemagne en 2004, lorsque les résultats de PISA placèrent l'école allemande dans le peloton de queue des pays de l'OCDE. Par contre, en France, ces résultats tombèrent dans une certaine indifférence, peut-être parce que le système national d'évaluation et son appareil de diffusion dans le public avaient introduit une certaine accoutumance. On peut déplorer cette indifférence ainsi que l'insuffisante utilisation des évaluations nationales, alors même que le niveau moyen des performances des élèves français est considéré en baisse sensible. Les résultats suscitent toujours la méfiance en Catalogne, cependant que les enseignants britanniques déplorent le surcroît de travail dans les établissements dû à ces opérations d'évaluation. Très variable aussi est l'usage fait des résultats, entre réelle volonté d'amélioration des démarches pédagogiques et discours managérial préoccupé du rendement de l'éducation.

Ces contributions montrent les limites de l'amélioration de l'enseignement découlant uniquement de l'évaluation. Elles convergent généralement vers la nécessité d'associer les partenaires du système éducatif à l'évaluation, grâce à une appropriation des procédures mises en œuvre et à un retour sur les pratiques pédagogiques. En outre, le couple éducation-évaluation, enfin réconcilié, générant une véritable culture de l'évaluation chez les enseignants, se révèle seul capable de s'opposer à la marchandisation de l'éducation et de sauvegarder l'intégrité de l'acte d'enseigner. ■

## ÉTUDES DE CAS

Allemagne, Grande-Bretagne,  
Catalogne, Sénégal, France

## *Allemagne*

### **Une prise de conscience tardive**

**Hans Konrad Koch**

En matière d'évaluation, l'Allemagne a une tradition beaucoup plus limitée que celle de la France et d'autres pays comparables. Mais ces dernières années, la question de l'évaluation des établissements scolaires a vu, en Allemagne aussi, son importance grandir considérablement, pour deux raisons notamment. On voit maintenant, plus tard que dans d'autres pays, se multiplier les débats sur une plus grande autonomie de l'école. L'accès des établissements scolaires à l'autonomie va de pair avec l'utilisation de l'outil qu'est l'évaluation pour garantir et améliorer la qualité des cours. D'autre part, les résultats des enquêtes internationales sur les résultats scolaires comme TIMSS, PISA et IGLU ont, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, toutes remis en question la qualité du système éducatif allemand dans son ensemble. En conséquence, on accorde une grande importance à, notamment, la recherche empirique sur l'enseignement, l'observation permanente sur la base d'indicateurs du système scolaire ainsi que le développement d'une culture de l'évaluation au niveau des établissements.

27

### **PISA, le déclencheur pour une nouvelle réforme**

Fin 2001, les mauvais résultats obtenus par les élèves allemands à l'enquête PISA ont causé un choc. Experts et hommes politiques savaient depuis longtemps que l'enseignement était une question d'avenir et qu'il fallait réformer le système éducatif. Mais il a fallu attendre ces résultats pour que l'opinion publique prenne conscience des faiblesses du système éducatif et de la nécessité d'une nouvelle réforme de l'enseignement. Cette prise de conscience a été le préalable à une action politique.

On peut résumer ainsi les résultats allemands lors de l'étude PISA 2003 :

– dans les trois domaines de compétences qui ont fait l'objet de l'évaluation, le score global des élèves allemands se trouve au minimum dans la moyenne des trente pays de l'OCDE ; lors de PISA 2000, leurs résultats étaient inférieurs à la moyenne ;

– de façon inchangée, le groupe à risque de ceux qui atteignent au maximum le niveau de compétences le plus bas est de 23 % ;

- l'Allemagne est, parmi tous les pays industriels comparables, le pays avec la plus étroite corrélation entre l'origine sociale et les résultats scolaires ;
- comparée aux autres pays de l'OCDE, la dispersion des résultats entre les établissements est très grande.

### *Objectifs de la réforme*

La conséquence de ces mauvais résultats est qu'il existe aujourd'hui, en Allemagne, un consensus sur la nécessité d'une nouvelle et profonde réforme de l'enseignement. L'objectif est d'améliorer durablement la qualité du système éducatif allemand et de réduire enfin l'écart dramatique entre l'origine sociale et les résultats scolaires. La réalisation de ces objectifs suppose un changement d'état d'esprit radical. Il faut passer d'un système éducatif par tradition très sélectif à un système qui encourage les élèves tout en exigeant des résultats, qui accorde la priorité au développement de chaque enfant et de chaque adolescent en s'appuyant sur ses points forts.

Entre-temps, le gouvernement fédéral et les Länder ont pris toute une série de mesures, en particulier dans les domaines suivants :

- la promotion précoce : outre l'augmentation du nombre de crèches selon les besoins, la mission éducative du jardin d'enfants et la qualification des personnels ont la priorité ;
- la multiplication des écoles à temps plein : d'ici 2007, le gouvernement fédéral va mettre à la disposition des Länder des crédits d'investissements d'un montant de quatre milliards d'euros pour la multiplication des écoles à temps plein en fonction des besoins ; ces nouvelles écoles à temps plein doivent faire émerger une nouvelle culture d'apprentissage et d'enseignement centrée sur le développement individuel de chaque enfant ;
- l'amélioration des cours en termes de contenus et de méthodes : des modèles de programmes communs au gouvernement fédéral et aux Länder ont pour objectif de renforcer les compétences en mathématiques et en sciences naturelles, d'améliorer la compréhension de l'écrit, de promouvoir systématiquement les enfants de familles d'immigrants ainsi que de renforcer le développement précoce et individuel ;
- l'introduction de *standards* éducatifs nationaux : en 2004-2005, les Länder ont commencé à introduire des *standards* éducatifs nationaux dans les disciplines suivantes : allemand, mathématiques, première langue étrangère et sciences naturelles ;
- la professionnalisation des personnels : le succès de la réforme de l'enseignement en dépend ; la formation initiale et la formation continue doivent préparer à de nouvelles missions telles que le développement individuel, la coopération avec des partenaires dans le domaine de l'éducation informelle, la mise en place de l'autonomie des établissements scolaires et l'évaluation ;

– un rapport national sur le système éducatif : à l'issue de longues années de négociations, le gouvernement fédéral et les Länder se sont mis d'accord sur un rapport commun, régulier et indépendant qui portera sur l'ensemble du système éducatif, y compris l'éducation non formelle et informelle.

### Vers la généralisation de l'évaluation

La mise en œuvre et le succès de cette nouvelle réforme de l'enseignement sont inimaginables sans l'évaluation. L'évaluation est un aspect essentiel d'une nouvelle gestion du système qui tient compte, de plus en plus, des résultats (*output*) dans les processus éducatifs.

L'évaluation par des enquêtes internationales comme PISA et IGLU est entre-temps devenue une base incontournable pour le processus de réforme de l'enseignement en Allemagne.

Début 2006, un consortium indépendant de scientifiques va, pour la première fois, présenter un rapport sur l'ensemble du système éducatif allemand qui s'appuiera sur des indicateurs. Ce rapport montrera aux politiques, à l'administration et à l'opinion publique si les mesures prises commencent à avoir de l'effet et dans quels domaines il faut les compléter. À long terme, il est prévu que ce rapport soit soutenu par un dispositif national d'évaluation qui pourrait débuter en 2009 sous la forme d'études séquentielles de cohortes et est censé être compatible avec les enquêtes comparatives internationales.

En 2006 sera graduellement mise en place l'évaluation des nouveaux *standards* éducatifs nationaux. Pour assurer une mise en œuvre de la normalisation et de l'évaluation à un niveau commun à tous les Länder, ces derniers ont créé l'Institut d'assurance de la qualité dans le système éducatif. Parallèlement, quatorze instituts seront créés dans les Länder.

À l'heure actuelle, de grands projets de recherche sont en cours d'élaboration afin d'améliorer les bases de l'évaluation des compétences. L'objectif est de savoir comment définir les compétences et comment les évaluer en s'appuyant sur l'ordinateur et l'Internet.



Pour le moment, le terme « évaluation » suscite encore de profondes craintes, en particulier parmi les enseignants. Beaucoup d'entre eux, mais aussi d'élèves et de parents, ne comprennent pas encore la grande chance que l'évaluation interne et externe représente pour l'émergence d'une nouvelle culture de l'apprentissage et de l'enseignement. Mais toute une série d'exemples montrent que, en Allemagne aussi, le développement d'une culture de l'évaluation est lancé. ■

## Grande-Bretagne

### L'évaluation controversée

Margaret B. Sutherland

On sait depuis un certain temps que les examens ou tests traditionnels ne sont pas la seule méthode possible d'évaluation (OCDE 1993). Cependant, en Grande-Bretagne, c'est cette évaluation qui continue à dominer dans le primaire et dans le secondaire.

#### Dans le primaire

En Angleterre, on a augmenté le nombre des évaluations. La centralisation, suite à l'*Education Reform Act* (1988), a introduit dès 1991 les SAT (*Standard Assessment Tests*) à l'âge de sept, onze et quatorze ans pour évaluer le progrès des élèves en anglais, en mathématiques et en sciences. À seize ans, les élèves passent le GCSE (certificat général d'enseignement secondaire). Le groupe chargé de préparer l'introduction des SAT avait suggéré quelques méthodes innovantes mais on a éliminé la plupart de ces propositions afin d'en simplifier la gestion. Le gouvernement a annoncé en 1999 un objectif à atteindre en 2002 : 80 % des enfants au niveau 4 à l'âge de onze ans. Mais ce but n'a pas été atteint : seuls 75 % ont réussi.

On aurait pu, quand même, conclure que ces tests avaient amélioré la qualité de l'enseignement puisque, depuis 1999, un plus grand nombre d'élèves ont atteint le niveau prescrit. Mais en même temps, on a dû reconnaître qu'un pourcentage significatif n'avait pas bien acquis les compétences de base.

On constate également d'autres inconvénients. Pendant longtemps, les réactions des enseignants n'ont pas été favorables : on s'est plaint du fardeau imposé aux enfants ; on a regretté que la nécessité d'obtenir de bons résultats dans ces trois matières amène à réduire le temps consacré à d'autres disciplines importantes. En outre, les résultats obtenus par les écoles et publiés dans les journaux – les *league tables* – ont suscité des critiques injustes de la part de lecteurs/parents qui ne savent pas bien interpréter ces résultats.

Une autre preuve de la faillite de ces évaluations se trouve au Pays de Galles où l'on a suivi le même système qu'en Angleterre. Quand la création de l'Assemblée nationale de Galles a encouragé une politique indépendante en éducation, on a décidé progressivement d'éliminer les SAT.

En Écosse, le système de tests nationaux est beaucoup moins rigide. Au primaire, les enseignants peuvent faire passer aux élèves les tests en anglais et en mathématiques au moment où ils les estiment prêts ; on offre même aux enseignants un choix de tests dans ces matières. Ainsi, les enseignants peuvent

savoir si leur évaluation personnelle est fondée. En outre, un programme d'évaluation (*AAP*) organise des tests nationaux (en anglais, en mathématiques et en sciences) pour un échantillon de classe d'âge tous les trois ans. L'inspection peut ainsi savoir si le niveau atteint est satisfaisant. Cette évaluation peut contribuer à l'amélioration de l'enseignement.

### Dans le secondaire

Bien que l'évaluation au niveau des *GCSE* et *A-levels* en Angleterre soit un peu moins centralisée, des problèmes sont apparus récemment. Certaines modifications des *A-levels* ont fait naître le reproche que ces examens devaient trop faciles. On questionne aussi la fiabilité des notes. Un rapport récent (Tomlinson, 2004) a bien expliqué qu'il faut réformer ces examens pour encourager les jeunes à poursuivre leurs études, assurer leurs compétences de base, valoriser les études professionnelles, développer les dons individuels. Et, d'après ce rapport, il faudrait réduire le fardeau d'évaluation. On a proposé enfin, au lieu des certificats traditionnels, un diplôme global qui sanctionnerait les compétences de base aussi bien que la performance dans les cours généraux et professionnels.

Évidemment, ce rapport estime que le système d'examens dans le secondaire ne sert pas à améliorer l'enseignement. Mais le ministre chargé de l'éducation en Angleterre a indiqué au Parlement, en février 2005, que le gouvernement voulait conserver le système des *GCSE* et des *A-levels*. Il y aura peut-être des diplômes spécialisés pour ceux qui se sont engagés dans la voie professionnelle et un diplôme général pour les compétences de base.

### Évaluation des enseignants

Ce n'est pas seulement l'évaluation des élèves qui pourrait amener l'amélioration de l'enseignement. On trouve à présent, en Angleterre et en Écosse, des propositions pour une évaluation nouvelle des enseignants : on veut savoir s'ils méritent des augmentations de salaire et s'ils essaient d'améliorer leur enseignement (*Continuing Professional Development – CPD*). En Angleterre, on a déjà expérimenté ce genre d'évaluation quand il a fallu décider quels enseignants étaient susceptibles d'atteindre un niveau de salaire plus élevé. Mais cette expérience ne semble guère démontrer qu'une telle évaluation, menée par les *Head Teachers*, encourage les enseignants à améliorer leur enseignement. On ne peut pas affirmer que le système de « *performance related pay* » a les résultats espérés (Wragg, 2004). De même, en Écosse, on ne sait pas encore si les deux voies de CPD, le *Training for Headship* (pour ceux qui veulent entrer dans l'administration) ou les études pour obtenir le statut de *Chartered Teacher* (pour ceux qui veulent rester dans la salle de classe) amènent une amélioration.

En Angleterre, l'*OFSTED* (office chargé de l'inspection des établissements) a proposé en 2005 de faire précéder chaque inspection par un questionnaire invitant les élèves de l'établissement à évaluer le travail de leurs enseignants. Proposition intéressante.

## **Évaluation autonome**

L'évaluation la plus efficace ne serait-elle pas faite par les enseignants eux-mêmes et par tous ceux qui se trouvent impliqués dans la vie de l'établissement ? On développe par exemple en Écosse depuis plus de dix ans l'évaluation de l'éthos de l'école (Munn, 2003). Cette évaluation résulte de consultations avec les enseignants, les élèves, les parents, le personnel auxiliaire. On ne sait pas encore si cette évaluation améliore la qualité de l'enseignement mais, du point de vue affectif, les résultats semblent bons.

L'évaluation la plus efficace, c'est peut-être l'évaluation autonome : le mérite des autres évaluations serait de stimuler cette évaluation. ■

## **Bibliographie**

- MUNN P. (2003) : « Ethos and discipline in the Secondary School », *Scottish Education*, T.G.K. Bryce, W.M. Humes (eds.), Edinburgh University Press.
- OCDE (1993) : *La Réforme des Programmes Scolaires; L'Évaluation en Question*, Paris.
- TOMLINSON Report (2004) : 14-19. *Curriculum and Qualifications Reform*, [www.14-19reform.gov.uk](http://www.14-19reform.gov.uk)
- WRAGG E.C. et al. (2004) : *Performance Pay for Teachers*, RoutledgeFalmer, London and New York.

## Catalogne

### Expériences récentes d'évaluation

Carme Amorós Basté

#### L'évaluation du système éducatif

L'évaluation du système éducatif dans son ensemble est mise en œuvre en Catalogne par le Conseil supérieur de l'Évaluation, organisme créé en 1993. Le précédent se trouve dans la *Llei d'Ordenació General de l'Educació* (Loi d'organisation générale de l'Education) de 1990, loi espagnole qui incorporait toute une partie consacrée à la qualité de l'éducation. Une référence importante mentionnait l'évaluation comme l'un des facteurs favorisant la qualité et l'INCE (Institut national de la qualité et de l'évaluation) était créé en tant qu'organisme responsable des évaluations du système éducatif au niveau national. Dès lors, certaines Communautés autonomes jouissant de compétences en éducation créèrent leurs propres organismes d'évaluation. C'est le cas du *Consell Superior d'Avaluació*, en coordination avec l'INCE, devenu l'INCSE, pour la mise en œuvre des études au niveau national et qui réalise les enquêtes d'évaluation générales en Catalogne.

Depuis la création du Conseil, diverses évaluations diagnostiques globales ont été menées à bien : pour l'enseignement primaire en 1995, 1999 et 2003, pour l'enseignement secondaire en 1996-2000, et quelques évaluations plus ciblées comme celle de l'enseignement de la langue anglaise chez les élèves du primaire et des collèges, ainsi que chez les élèves de lycée. Pendant la période 2000-2002, une évaluation globale participative intitulée Conférence nationale de l'éducation a également été réalisée. Elle avait pour objectif de mener une évaluation critique de l'application en Catalogne de la *Loi générale de l'Education*.

Il faut également noter la participation à différentes études au niveau international, comme le *Pre Primary Project*, le *SITES M2* coordonné par l'IEA et PISA. Dans le cas de l'enquête PISA 2000, la participation s'est limitée à faire partie de l'échantillon national mais pour PISA 2003, l'échantillon a été élargi et les données mises à disposition ont été plus significatives pour la Catalogne.

Du point de vue de l'évaluation du système, il convient aussi de signaler l'élaboration périodique d'un système d'indicateurs d'éducation qui prend comme référence le système d'indicateurs de l'OCDE publié annuellement sous le titre *Regards sur l'éducation*. Il y a quatre catégories d'indicateurs : contexte, ressources, processus et résultats<sup>1</sup>.

1. Les différentes études et rapports publiés peuvent être consultés sur le site du Conseil : <http://www.gencat.net/educacio/csda/index.htm>

## L'évaluation des établissements

Les établissements sont, réellement, les centres clés pour une éducation de qualité. L'évaluation des établissements a pris de l'importance depuis 1997, lors de la publication en Catalogne des normes qui en réglaient le développement, aussi bien dans les établissements du primaire que dans ceux du secondaire.

L'évaluation des établissements a un double point de mire : l'évaluation interne, réalisée par l'établissement scolaire et l'évaluation externe, réalisée par l'inspection d'éducation. Dans un cas comme dans l'autre sont pris en compte :

- l'organisation et la gestion générale de l'établissement (gestion éducative globale, connexion avec l'environnement et gestion des ressources humaines);
- le cursus, la didactique et les résultats de l'apprentissage chez les élèves.

## L'évaluation des compétences de bases

L'évaluation des compétences de bases est une façon de coordonner l'évaluation des établissements et l'évaluation du système. Depuis 2001, on a mis en œuvre l'évaluation de la maîtrise des compétences de base chez les élèves de dix ans (4<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire) et de quatorze ans (2<sup>e</sup> année de collège). Ces années ont été fixées deux ans avant la fin des deux étapes éducatives de l'enseignement obligatoire, afin d'éviter que ce type d'évaluation soit assimilé à une validation finale et de permettre à l'établissement de pouvoir introduire des changements avant que les élèves n'achèvent l'étape.

Le tableau suivant illustre la situation des deux années pendant lesquelles l'évaluation est appliquée :

**Enseignement obligatoire**

Âge	6-7	7-8	8-9	<b>9-10</b>	10-11	11-12	12-13	<b>13-14</b>	14-15	15-16
Année	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	<b>4<sup>e</sup></b>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	1 <sup>re</sup>	<b>2<sup>e</sup></b>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
Étape	Éducation primaire						Éducation secondaire obligatoire			

Afin de bien définir les compétences de base, différentes études ont été commandées à un groupe d'experts qui a élaboré une liste des compétences dans différents domaines : linguistique, mathématiques, technique et scientifique, social, utilisation des TIC, artistique et éducation physique. Ces compétences ont également été soumises à consultation des différents secteurs de la communauté éducative, voire du monde économique. Ces études ont été faites avec l'aide de la FREREF (Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation). D'autres équipes de professeurs ont été chargées de l'élaboration des tests.

Le *Consell Superior d'Avaluació* réalise une application externe de ces tests sur un échantillon représentatif des établissements de Catalogne, analyse les résultats

et rédige le rapport. Les résultats de l'échantillon des établissements deviennent un référent de l'ensemble du système et permettent à tous les établissements de Catalogne de comparer leurs propres résultats avec ceux de l'échantillon.

### Perspectives d'avenir

Au cours des dernières années, le nombre d'actions évaluatives portant sur les établissements scolaires et sur l'ensemble du système a considérablement augmenté. Les points forts et les points faibles ont été objectivés et surtout, des éléments de comparaison ont été introduits au-delà du nombre d'élèves reçus ou collés lors de chaque année scolaire. Néanmoins, à partir des résultats de l'évaluation, il s'avère difficile de voir comment il faut gérer les processus d'amélioration.

Les établissements perçoivent toujours l'évaluation comme une obligation qui leur donne beaucoup de travail et ne leur permet pas de résoudre les nécessités quotidiennes. Ils expriment également des doutes sur l'usage que l'administration éducative fera de leurs résultats.

Il faudrait sans doute une planification plus globale, cohérente et coordonnée des différentes évaluations : celle du système que réalise le *Consell* et celle des établissements que réalisent l'inspection et les établissements eux-mêmes. Cela permettrait d'économiser les efforts fournis et de prévoir des cycles suffisamment espacés dans le temps, dans les différents types et domaines d'évaluation, de façon à laisser un temps suffisant pour bien connaître les résultats de l'évaluation et introduire les changements nécessaires. C'est dans ce sens qu'on travaille actuellement à un nouveau plan d'évaluation définissant des objectifs et des critères d'intervention communs pour les différentes évaluations suivant un modèle de qualité de l'enseignement.

Le débat reste ouvert sur les savoirs que l'école doit transmettre et les apprentissages que les élèves doivent faire dans un monde globalisé et compétitif. Ces apprentissages concernent les connaissances aussi bien les compétences nécessaires pour apprendre à vivre ensemble. Les évaluations doivent être en cohérence avec les contenus et les objectifs éducatifs et ceci exige de la recherche et une actualisation. Dans ce sens, les enquêtes internationales comme PISA mettent en évidence combien les apprentissages scolaires sont encore loin d'une visée transversale et concrète et comment les conditionnements culturels affectent les réponses des élèves des différents pays.

La qualité du système éducatif exige de pouvoir atteindre une égalité des chances réelle pour tous les élèves sans pour autant renoncer à des niveaux d'excellence. L'évaluation permet de connaître les points forts et les points faibles de la réussite de ce grand objectif et il met probablement davantage en évidence les difficultés qui se rencontrent dans les milieux sociaux les moins favorisés. Il faut donc qu'on puisse également faire connaître les bonnes pratiques des établissements innovants et les politiques éducatives qui peuvent être un support aux établissements qui en ont le plus besoin. ■

## Entre tradition et évaluation

Racine Senghor

La première onde de choc sur le système éducatif sénégalais est constituée par les États généraux de l'éducation et de la formation en 1981. Toute la communauté nationale se penche alors sur ce corps atteint pour en comprendre le mal et dégager des pistes et des solutions. Les conclusions issues de ces travaux ont permis quelques corrections. Le système éducatif sénégalais est en pleine mutation depuis le lancement, en avril 2000, du programme EPT (éducation pour tous) par la communauté internationale. Une réflexion avait en effet été engagée deux années auparavant, qui avait abouti à la mise au point d'un Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) appuyé par la Banque mondiale et par tous les partenaires financiers de l'École. Il s'agit principalement de promouvoir de manière harmonieuse l'éducation au Sénégal au triple plan de l'accès, de la qualité et de la gestion. C'est donc à une reprise globale du système que les autorités du pays ont procédé du point de vue de la conception puis de la mise en œuvre.

36

La question de l'évaluation, bien sûr, occupe une place importante en tant que composante fondamentale de la qualité mais aussi en tant qu'instrument de mesure de l'évolution du programme décennal et du système éducatif. En quels termes se pose-t-elle ? Comment est-elle abordée ? Quels résultats en sont attendus ? Quels sont les résultats obtenus ?

### Du contrôle des acquis des élèves

Il faut d'abord noter que, pour l'élémentaire autant que pour le secondaire, il y a encore des programmes disciplinaires et non un curriculum intégrateur. Celui-ci est en construction pour l'élémentaire mais son élaboration se heurte à diverses difficultés. Fondé sur les valeurs nationales et universelles et sur l'approche par les compétences, il devrait entrer en vigueur prochainement et de façon progressive.

Pour le moment, le contrôle des acquis des élèves se fait, comme traditionnellement, selon la formule des devoirs et autres interrogations écrites ou orales. Des compositions trimestrielles pour l'élémentaire et semestrielles pour le secondaire constituent les temps forts de ce contrôle. Pour le secondaire, elles s'accompagnent des résultats des contrôles continus qui intègrent les résultats finaux.

Des examens et concours sanctionnent la fin des cycles : le certificat de fin d'études élémentaires (CFEE), le concours d'entrée en sixième (organisé en fonction des places disponibles au collège, environ 40 % aujourd'hui), le brevet de fin d'études moyennes (ex BEPC), le baccalauréat.

La situation actuelle révèle des résultats globalement insuffisants, une faible efficacité du système. Les taux de redoublement restent élevés (15 % environ dans l'élémentaire). Les taux de réussite aux examens sont faibles (autour de 40 %). Ces résultats appellent des correctifs afin que le système soit plus performant, plus crédible et plus efficient.

Concernant les redoublements, il a été constaté qu'en dehors des problèmes réels liés aux effectifs pléthoriques, aux absences irrégulières et autres carences, il y a comme « une culture dans laquelle les enseignants considèrent normal de voir redoubler une certaine proportion d'élèves parmi les plus faibles » (CONFEMEN, 1999 ; Eisemon, 1997). Il existe ainsi une grande part d'arbitraire dans les décisions de redoublement.

Les mêmes études révèlent que le nombre d'années-élèves nécessaires pour produire un diplômé est très élevé, du fait justement de ces redoublements. « Parmi les élèves qui entrent en sixième, 83,3 % atteignent la dernière année de ce premier cycle secondaire, 47,2 % entrent dans le deuxième cycle et 34,8 % arrivent jusqu'en terminale. Il faut donc 8,6 années-élèves pour produire un diplômé du premier cycle du secondaire, soit deux fois plus que la durée théorique nécessaire. » Pour un bachelier, il faut 28 années-élèves au lieu des sept ans théoriques.

Il apparaît ainsi que le redoublement est excessivement coûteux, davantage en tout cas que, par exemple, la mise à disposition de manuels scolaires qui, eux, permet d'assurer des succès plus nets. La solution pourrait alors résider à la fois dans la satisfaction des carences diverses, dans la formation des maîtres, dans la reformulation des programmes ou curricula et dans des décisions hardies comme le passage automatique et/ou le redoublement seulement en fin de cycle.

### De l'évaluation des apprentissages

Ces conclusions résultent d'enquêtes effectuées à large échelle. Celles-ci s'intéressent de plus en plus aux apprentissages et contribuent à apporter un éclairage particulièrement édifiant dans la conduite du Programme décennal de l'éducation et de la formation. C'est ainsi que plusieurs « structures » travaillent à produire des évaluations. Il s'agit entre autres du PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN), du SNERS (Système national d'évaluation des rendements scolaires) et de l'INEADE (Institut national pour le développement de l'éducation).

En 2003, l'INEADE a repris une évaluation des rendements scolaires des élèves au CP et du CE2. Il en ressort que « les objectifs évalués sont loin d'être maîtrisés (...). Environ 60 % des élèves (de CP) atteignent le seuil minimum de maîtrise, toutes disciplines confondues. Moins de 30 % atteignent le seuil désiré (75 %) ».

Pour ce qui est du CE2, « en français, un peu plus de la moitié des élèves atteint le seuil minimum de maîtrise, (contre) les deux tiers en mathématiques. Moins de 12 % atteignent le seuil désiré, toutes disciplines confondues ».

La conclusion est lourde. « Dans toutes les disciplines, et quel que soit le niveau considéré, les résultats sont très faibles et reflètent une qualité des apprentissages très insuffisante. Les élèves, en fin d'étape, sont loin d'atteindre les capacités requises pour entamer des acquisitions nouvelles. »

Auparavant, en 1999, le SNERS et le PASEC avaient travaillé sur « les variables contextuelles », « les mathématiques et les sciences », « le français oral/écrit. » Ces travaux ont été vulgarisés à travers des livrets pédagogiques publiés par l'INEADE.

De même a été menée en 2004 une évaluation des expériences tests du Programme décennal, les « initiatives pour le développement de la lecture à l'école et dans la famille » et « l'introduction des langues nationales à l'école. »

Les évaluations menées jusqu'ici intéressent particulièrement l'élémentaire, mais elles vont s'étendre au secondaire afin d'avoir une vue du système dans sa globalité.

Aujourd'hui, le problème est davantage d'installer, à tous les niveaux du système, une véritable culture de l'évaluation, car une massification inéluctable des effectifs est en cours avec un taux brut de scolarisation voisin de 80 %. Par ailleurs on est, au Sénégal, un peu à la croisée des chemins. Il faut introduire du nouveau sans tout bouleverser de but en blanc ; réformer intelligemment en procédant par touches progressives sur une échelle de dix ans ; garder constamment à l'esprit les principes généraux du PDEF – « promouvoir une école performante où tous les apprenants sont aidés à réussir et à aller le plus loin possible dans les apprentissages » – et accorder une attention particulière à « la mise en place d'un curriculum pertinent, d'un dispositif d'évaluation et de remédiation ». ■

## Bibliographie

- Annuaire statistique, ministère de l'Éducation, DEPRE, 2004.  
Rapport PASEC, CONFEMEN, 1999.  
Rapport Eisemon, 1997.  
CAILLODS Françoise, *Le financement de l'enseignement secondaire : enjeux et perspectives*, SEIA, Dakar, 2004.  
Rapports INEADE, Dakar, 2004.  
Rapports SNERS, Dakar, 2004.  
Documents du PDEF, ministère de l'Éducation, Dakar

France

## Vers une culture de l'évaluation

Alain Michel

C'est à partir des années 1980 que l'évaluation devient une préoccupation majeure aux divers niveaux de responsabilité, depuis le niveau national jusqu'à celui de l'enseignant dans sa classe. Ce phénomène n'est pas spécifique à la France. Il s'inscrit dans un contexte international qui doit largement au rapport «*A nation at risk*» (1986) soulignant l'inefficacité du système éducatif américain.

### Le développement progressif d'une culture de l'évaluation<sup>1</sup>

La pression de l'opinion publique pour davantage de transparence du fonctionnement de l'école a fait d'autant plus tache d'huile que les États-Unis ont financé de grandes études pour mieux situer le niveau de leurs élèves à l'aune internationale : études du *Education Testing Service* de Princeton et de l'IEA. Ces études ont eu de plus en plus d'écho<sup>2</sup>. Aujourd'hui les résultats des enquêtes menées dans le cadre du programme PISA, sous l'égide de l'OCDE, ont un impact certain, même si celui-ci reste trop faible en France.

Dans le même temps, le développement des dépenses accompagnant le processus de massification dans le secondaire et le supérieur et la nécessité de limiter le déficit public ont conduit à élaborer progressivement de nouveaux outils d'évaluation. En France, au niveau national, sont élaborés à partir de 1990 un ensemble de trente indicateurs (*L'Etat de l'École*) ainsi qu'un ensemble d'indicateurs régionaux (*Géographie de l'École*). Parallèlement sont élaborés des « indicateurs de pilotage des établissements scolaires » (IPES), la recherche en éducation montrant l'importance de l'effet établissement (*school effect*). En particulier, des indicateurs de résultats s'efforcent d'appréhender la réelle valeur ajoutée des collèges et lycées au delà de résultats bruts aux examens ne prenant pas en compte le niveau des élèves recrutés et leur origine sociale.

À partir de 1989 sont également mis en place des tests nationaux standardisés à trois moments cruciaux du parcours scolaire : CE2 (3<sup>e</sup> année de l'enseignement élémentaire), classe de 6<sup>e</sup> (début du collège) et classe de seconde (début du lycée). L'originalité de ces tests est d'avoir une finalité diagnostique et formative plus que sommative : ces tests passés en début d'année scolaire ont pour objectif de repérer les principales lacunes des élèves, en termes de connaissances et de méthodes, afin de mieux prendre en compte leur hétérogénéité et remédier aux carences observées par des stratégies pédagogiques adaptées.

1. Michel A., « Vers une nouvelle culture de l'évaluation », *Education et Management*, novembre 1992.

2. Black P, Michel A, *Learning from Pupil Assessment: International Comparison*, UCLA, 1998.

## L'évaluation, aide au pilotage<sup>3</sup> : développements récents

Si le passage des tests s'est développé puis maintenu en début de CE2 et de 6<sup>e</sup>, les enseignants percevant mieux les avantages à en tirer, en revanche, on peut déplorer la quasi disparition des tests de début de seconde, dès lors que ceux-ci n'ont plus été organisés au niveau national mais laissés à l'initiative des lycées.

Par contre, l'utilisation des IPES au niveau des collèges et lycées s'est progressivement développée, à un rythme lent il est vrai. Cette évaluation à partir d'indicateurs s'est accompagnée d'expériences d'audit qualitatif menées par des équipes d'inspecteurs et chefs d'établissement. Cette évaluation externe, conçue comme une aide à l'autoévaluation, est appelée à se développer au fur et à mesure que la prise de conscience de l'importance d'une véritable politique pédagogique au niveau de l'établissement scolaire se répandra parmi les partenaires de la communauté éducative, notamment les enseignants.

Autre axe de progrès depuis quelques années : l'évaluation de l'enseignement au niveau des académies, à raison de trois à cinq académies selon les années, par une équipe d'inspecteurs généraux (administratifs et pédagogiques). À la fin de 2005, la quasi totalité des académies aura été évaluée. De fait, il s'agit davantage d'évaluer les conditions de l'enseignement et les modalités de pilotage aux divers niveaux de responsabilité que la qualité de l'enseignement dans les classes. L'analyse des rapports d'inspection des inspecteurs pédagogiques régionaux ne permet pas en effet de pallier l'insuffisance de l'observation directe des séquences d'enseignement par l'équipe d'évaluation. De manière indirecte, on aborde ainsi le domaine dans lequel les procédures d'évaluation ont le plus de mal à progresser, celui des compétences des enseignants.

## L'impact de l'évaluation sur la qualité de l'enseignement

Un diagnostic des atouts et des carences des procédures d'évaluation a été établi en 2001 à la demande du Haut Conseil d'Évaluation de l'École (HCEE) créé en novembre 2000<sup>4</sup>. Il souligne l'insuffisante utilisation des résultats des évaluations et préconise de diversifier et améliorer les procédures d'évaluation à tous les niveaux de responsabilité, tout en développant les comparaisons dans le temps et dans l'espace.

Je souhaiterais mentionner brièvement quelques aspects qui me paraissent cruciaux au vu de ma propre expérience au niveau international et national (quatre ans à la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère et onze ans à l'inspection générale).

3. Michel A, « Évaluer pour piloter », *Revue Internationale d'éducation* n° 26, Sèvres, juin 2000.

4. Pair C, *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, rapport au HCEE n° 3, octobre 2001.

L'exploitation des résultats aux tests d'évaluation diagnostique est variable selon les écoles, les collèges et les enseignants, mais elle progresse d'une manière générale, notamment dans l'enseignement élémentaire. Toutefois, l'impact sur le niveau des élèves reste incertain, comme l'attestent la persistance de l'échec scolaire et la difficulté à réduire le nombre d'élèves sortant sans qualification du système éducatif.

En France, on ne tient pas suffisamment compte des résultats aux enquêtes internationales du type PISA. Or, s'il est vrai que ces tests souffrent d'un biais culturel, il est important de constater que les résultats des élèves français sont moins bons qu'il y a quelques années. Cela s'explique en partie du fait que les tests actuels évaluent, davantage que des savoirs académiques, la capacité des élèves à utiliser ceux-ci dans des situations ou des problèmes de la vie courante. Peut-être serait-il judicieux d'au moins se poser la question de savoir si nos programmes d'enseignement ne sont pas trop abstraits. Cela rejoint la préoccupation de Georges Charpak et d'autres lauréats du prix Nobel qui ont conduit à développer des approches plus inductives du type *La main à la pâte*. Une autre information importante est le taux relativement élevé de non réponses des élèves français, qui révèle probablement une crainte de se tromper, elle-même due à une attitude des enseignants laissant trop peu de place à la maïeutique.

D'une manière générale, il y a une insuffisante réflexion des enseignants sur les procédures d'évaluation des acquis des élèves et sur l'hétérogénéité des niveaux d'exigence, des critères et des modalités d'évaluation, y compris au sein d'une même discipline. Sans doute est-ce un facteur de démotivation de nombreux élèves et donc un aspect important de ce que pourrait être une politique pédagogique au niveau d'un établissement scolaire.

Une autre priorité est de mieux prendre en compte l'hétérogénéité, non seulement des élèves, mais aussi des enseignants, ce qui suppose un protocole d'évaluation plus systématique et plus scientifique de leurs compétences pédagogiques et d'en tirer les conséquences. En particulier, le fait de ne plus disposer de véritables manuels synthétisant les connaissances est un handicap pour les élèves qui ont du mal à comprendre les cours de tel ou tel enseignant.



On a assisté, au cours des dernières années, à un développement de l'évaluation à divers niveaux de responsabilité qui permettent de mieux percevoir le fonctionnement et les résultats de l'École. Mais c'est sans doute au niveau des enseignants et de l'évaluation des connaissances et des compétences des élèves que l'on a le moins progressé, surtout en matière de stratégies éducatives et pédagogiques exploitant ces évaluations. Cela explique peut-être le poids encore très important de l'origine sociale des élèves sur les résultats et les carrières scolaires. ■



# Comment les politiques éducatives s'adaptent-elles aux évolutions des sociétés ?

Roger-François Gauthier

« Comment adapter ? », comme s'il allait de soi que les politiques éducatives dussent s'« adapter » ! On sait bien sûr les désastres qui résultent de systèmes éducatifs qui tournent le dos aux sociétés auxquelles ils s'adressent et refusent donc de « s'adapter », comme dans bien des situations ex-coloniales. Mais on sait aussi que l'école, dans l'histoire, a plus souvent tenté d'imprimer une marque au monde social qu'elle n'a souhaité s'« adapter » à lui. Pour le meilleur mais aussi pour le pire, d'ailleurs, chaque fois que dictatures, églises et idéologies ont fait de l'école leur outil.

Autre question : si nos sociétés deviennent simplement, à écouter certaines annonces, « sociétés de la connaissance », la question de l'adaptation de l'école se pose différemment, puisqu'elle n'est plus seule en son royaume, puisqu'elle n'a plus que le rôle, central mais potentiellement ancillaire, comme celui des « gouvernantes » des grandes maisons, que la société veut bien lui laisser.

Voyons encore un point : qu'est-ce que « société » ? Au moment même où on peut s'interroger sur le dialogue école/société et se demander si en notre monde post-moderne, la « société » n'est pas parfois trop rapidement parée de toutes les vertus, ne devons-nous pas aussi paradoxalement constater que la référence sociétale se fragmente, se complexifie et risque d'échapper ? Est-il toujours facile par exemple pour l'École d'être à la fois en phase avec « sa » société nationale et la société internationale, qui poursuit le génocide et reconnaît les droits de l'enfant ?

La question est alors peut-être de savoir si l'on doit suivre ceux qui, sous étiquette libérale, estiment que l'école peut être « transitive » aux évolutions sociales ou ceux encore, inspirés par les courants critiques, qui pensent que l'intervention de l'État en la matière est par essence douteuse, ou bien si l'on ne doit pas considérer que les politiques éducatives sont et doivent être d'abord des politiques, c'est à dire des choix porteurs d'un ordre souhaité par la collectivité citoyenne, face à des sociétés par essence polymorphes.

Travaillé par ces questions vives, chaque système éducatif se positionne de façon provisoire et mouvante en tentant de trouver les voies du dialogue et de la décision éclairée.

En Norvège, certes, le consensus apparaît encore possible entre monde économique et valeurs de l'école, avec une référence qui est encore celle de la société providence.

Mais au Japon, si le modèle scolaire n'est plus celui d'une rationalité sociale facilement uniformisatrice, la faveur accordée désormais à la diversité des besoins individuels vise-t-elle l'épanouissement de l'individu, comme cela avait été affiché, ou crée-t-elle les conditions d'une compétition acharnée ?

Le cas de la Hongrie nous montre que les conditions d'un dialogue productif entre une société et son école sont longues à créer, quand la donne politique et économique a été changée en profondeur. En attendant, c'est le règne du balancier.

Mais même quand le principe de la consultation démocratique est acquis, comme au Québec, comme il est facile à la décision de déraper, d'écouter par exemple des idées soufflées par tel ou tel courant, plutôt que les résultats de cette consultation et de la recherche !

Parfois d'ailleurs, comme le montre le cas de la Jordanie, l'intervention d'un acteur étranger peut faciliter l'élaboration du cadre du dialogue nécessaire.

Mais quand un paradigme nouveau de relation entre l'école et la société paraît émerger, dans la mouvance par exemple du libéralisme et d'une nouvelle définition de l'État, la question à poser, évoquée ici dans le cas de la France, est celle de la capacité du système à maîtriser la diversité ainsi créée, qui risque bien en effet d'être signe de disparités et d'inégalités croissantes. ■

## ÉTUDES DE CAS

Norvège, Japon, Hongrie, Québec,  
Jordanie, France

## Norvège

### Le consensus au cœur des réformes

Anne-Lise Høstmark Tarrou

Dans tous les pays, l'éducation est issue d'une culture nationale et témoigne des valeurs constitutives de la société qui la porte. Le système éducatif, sa structure et son mode de financement, le contenu de l'enseignement et les méthodes de travail, en sont des témoins caractéristiques. Dans le même temps, l'éducation actuelle ne reste pas enfermée à l'intérieur de l'État-nation. Le développement rapide des nouvelles technologies d'information et de communication, la globalisation de l'économie et des échanges et la mobilisation du marché du travail, les échanges de connaissances et l'harmonisation des systèmes de notations influencent à présent l'éducation nationale dans tous les pays occidentaux.

#### Une volonté d'adaptation

45

Les grands axes de développement du système éducatif norvégien sont certainement spécifiques à la Norvège, même s'ils peuvent correspondre à des spécificités d'autres pays.

Cette école s'est, au fil des années, ouverte de plus en plus à toutes sortes d'élèves et a étendu, lors de la réforme de 1994, le droit légal de scolarité/formation au lycée à tous les jeunes jusqu'à l'âge de vingt ans. Nous observons une homogénéisation de la législation de l'enseignement secondaire et de la formation en entreprise, tendance déjà évidente lors de la réforme de 1994 et qui se renforce dans la réforme 2004, qui souligne la nécessité d'une ouverture encore plus large au monde du travail. Les utilisateurs de l'école, que ce soit les élèves ou les entreprises, publiques ou privées, manifestent de plus en plus d'exigences en ce qui concerne les objectifs et les résultats de l'école. Enfin dernier axe de plus en plus visible : une accélération de la fréquence des réformes scolaires à tous les niveaux de l'enseignement, sans doute à cause des enquêtes internationales comme PISA, mais aussi parce que le niveau d'éducation des salariés des entreprises est de plus en plus élevé (actuellement un tiers des salariés norvégiens ont une formation au niveau supérieur).

Nous cherchons tous à améliorer la qualité de l'éducation, nous visons tous à une meilleure efficacité du système éducatif et nous ressentons le besoin d'adapter l'éducation à la société actuelle, voire aux changements du monde

du travail. Mais nos stratégies pour y parvenir ne sont souvent pas les mêmes, quoiqu'elles comportent aussi quelques points communs. Elles ne sont pas issues d'une culture internationale de l'éducation. Dans la pratique, les traits culturels nationaux semblent finalement prédominer.

### Consensus et continuité

En Norvège, un plan cadre a été voté au Parlement en 1994 pour l'enseignement de base, pour l'enseignement secondaire, pour l'apprentissage dans les entreprises, pour la formation des adultes et pour les stages en académies populaires (*folkehøgskolen*). Ce plan a été présenté sous sept angles, comme autant de qualités à acquérir par sept hommes : l'homme qui cherche le sens ; l'homme créatif ; l'homme travailleur ; l'homme de culture générale ; l'homme de collaboration ; l'homme conscient de l'environnement ; l'homme intégré qui réunit toutes ces qualités.

Les valeurs exprimées dans ce plan-cadre présenté par un ministère social-démocrate ont été réaffirmées par le Parlement en 2003, sur proposition d'un ministère de centre-droit. Sur cette base de valeurs, une nouvelle réforme générale se met en place actuellement.

Le *Rapport n°30* (2003-2004) intitulé « Culture pour apprendre » met l'accent sur la les connaissances comme ressources et comme force motrice, ainsi que sur la complexité et la pluralité plus grandes de la société. Il affirme que les compétences sont la principale réponse aux enjeux venant des entreprises. Les changements annoncés du système éducatif vont comprendre la mise en place d'objectifs définis au niveau national, la définition de responsabilités spécifiques, un accroissement de la liberté d'actions au niveau local.

Concernant le contenu de la formation, une simplification des programmes-cadres pour chaque matière/métier va être mise en place. Les objectifs pour les compétences à acquérir par l'élève/l'apprenti dans chaque matière/métier et les aptitudes fondamentales, particulièrement importantes pour le développement professionnel et personnel des élèves, sont identifiées comme cinq savoirs : savoir s'exprimer à l'oral ; savoir lire ; savoir s'exprimer à l'écrit ; savoir compter ; savoir utiliser les outils manuels. Ces aptitudes de base sont identifiées pour pouvoir acquérir et développer des connaissances et du savoir au sein des matières/métiers ; communiquer et interagir avec les autres à une large échelle (dans l'enseignement, à l'emploi, au travail et au niveau personnel). Le rapport souligne en même temps que le fait de décrire ainsi les objectifs de compétences et les aptitudes fondamentales ne signifie nullement qu'il faut renoncer à mettre l'accent sur les développements multiples et personnels des élèves et des apprentis, mais que les matières/métiers à apprendre sont un point de rencontre entre les aptitudes de base et la culture générale.

Des groupes d'experts représentant les professionnels du secteur et les différents partenaires sociaux développent actuellement des programmes-cadres pour chaque matière/métier. Ce travail est dirigé par la direction de l'Éducation.



En Norvège, l'enjeu est le suivant : les notions d'égalité et de dialogue social ont constitué un terrain favorable dans la société pour un partenariat entreprises/écoles fondé sur une compréhension mutuelle construite sur la base de négociations paritaires. Reste à savoir s'il est possible de maintenir le cadre de la société-providence capable d'affronter la compétition internationale en ne lésant personne. ■

## La politique éducative depuis les années 1990

Sachiko Fujii  
Daïsuké Sonoyama

La politique éducative du Japon a été l'objet d'une profonde mutation dans les années 1990. L'idée dominante est l'individualisation de l'enseignement et les réformes tendant à un enseignement « répondant à l'individualité de l'élève » ou encore « répondant aux besoins de l'élève » se poursuivent encore aujourd'hui. Cette tendance politique tire son origine du Conseil extraordinaire sur l'Éducation, *Rinkyōshi*, instauré en 1984 sous le contrôle direct du Premier ministre. *Rinkyōshi*, considérant que « l'uniformité, la rigidité, et la fermeture » étaient les maladies profondes de l'enseignement public du pays, a affirmé qu'il était nécessaire de les supprimer et d'établir le « principe de la prépondérance de l'individualité », à savoir « le principe du respect de l'individu, le respect de la personnalité, la liberté et l'autonomie, la responsabilité individuelle ». Et comme moyen essentiel pour atteindre ce but, elle a lancé la « libéralisation de l'enseignement ». Autrement dit, on est allé dans le sens du renforcement de l'autonomie des établissements scolaires et des comités municipaux de l'instruction publique, et donc d'un affermissement, en matière d'éducation, du principe de la liberté, de l'autonomie, et de la responsabilité individuelle, ainsi que de la promotion d'une plus grande variété des options possibles.

### L'épanouissement de l'individu

La nouvelle politique éducative est clairement exposée dans les nouvelles *Directives d'enseignement* de 1989 qui stipulent que les aptitudes scolaires à favoriser sont l'envie d'étudier par soi-même, la force de réflexion, la capacité de jugement et d'expression, tentant ainsi de passer d'une façon unilatérale d'enseigner, en usage jusqu'alors, à un apprentissage centré sur l'élève. En même temps, elle pose comme base de l'évaluation « les caractéristiques de l'apprentissage avec points de vue différenciés », caractéristiques évaluées subjectivement par les enseignants, telles que « l'intérêt, la volonté, le comportement », ou encore « la réflexion, le jugement », et cela pour chaque matière. Enfin, elle attribue à la notation – celle, ordinaire, qui consiste à évaluer le niveau scolaire par des tests écrits – le statut de complément. Le *Mombushō* (ministère de l'Éducation et de la Culture) a appelé cette nouvelle méthode d'évaluation du niveau scolaire la « nouvelle observation du niveau scolaire ». Ensuite, on a fait progresser la diversité et l'originalité de l'enseignement dans les lycées (« filière polyvalente »),

création de lycées d'un nouveau type), la diversité des examens d'entrée dans les lycées et les universités, etc. Et le rapport du Conseil central de l'éducation (*Chukyōshin*) de juillet 1996, proposant de poser dorénavant comme objectif d'éducation le « développement de la capacité de vivre, dans un cadre non-constraining », a défendu la thèse d'un changement faisant passer d'une éducation qui tendait à l'acquisition de connaissances à une éducation développant la « force de vivre » (*ikiru chikara*), c'est-à-dire la capacité d'étudier et de réfléchir par soi-même.

Ainsi, on a commencé à aller vers une éducation qui s'appuyait étroitement sur les nouvelles idées libérales selon lesquelles il est plus important de répondre aux divers besoins personnels et collectifs que de rechercher la rationalité sociale.

### **La confrontation à l'économie de marché**

La politique éducative néo-libérale apparaît clairement, surtout après 1997, et on peut y remarquer plusieurs caractéristiques propres au Japon. Déjà, dans les années quatre-vingts, de puissantes réformes néo-libérales de l'éducation avaient été mises en place aux États-Unis et en Angleterre. Elles visaient à rehausser le niveau scolaire et à l'excellence en éducation par l'introduction d'un système efficace et compétitif. On voit là clairement une structure qui tend à l'élévation du niveau scolaire par la concurrence et la loi du marché, sur la base de la liberté et de la responsabilité de l'individu, pour la reconstitution de la compétitivité de l'industrie du pays. Mais la compétitivité n'était pas un thème porteur dans le Japon des années quatre-vingt-dix. Il s'agissait plutôt, pour sortir de la situation de contrôle fort et d'éducation « bourrage de crâne », de mettre l'accent sur l'originalité et la liberté dans l'éducation, les points importants étant l'assouplissement du système et aussi le développement de la personnalité et de la liberté, afin de freiner l'esprit de compétition.

Ainsi, de concert avec le courant de pensée néo-libéral et la dérégulation qui ont prévalu dans le domaine de l'économie politique à partir de 1993, une éducation ayant pour but la formation de la « force de vivre » dans un cadre non-constraining, devient l'idée de base. Cette situation où l'on ne visait pas, dans les lieux d'enseignement, la réalisation d'un objectif quantitatif fixé, mais plutôt l'épanouissement de l'individu s'est poursuivie dans les années quatre-vingt-dix.

Enfin, le Japon est actuellement dans une époque de « tests d'évaluation du niveau scolaire » et de compétition. Du fait qu'on tente de faire de l'enseignement scolaire un pseudo-marché, chaque école est interrogée sur ses résultats et doit désormais en assumer la responsabilité. C'est l'avènement d'une époque sévère tant pour les écoles que pour les enseignants. Diverses critiques se sont

bien sûr élevées. Cela ne ferait qu'accroître la liberté d'éducation d'une partie des parents, cela amplifierait les écarts de niveau entre les écoles, cela gâcherait de fait les chances d'éducation des classes sociales les moins élevées, et cela accentuerait la fracture sociale.

Depuis *Rinkyōshin*, la politique éducative ne parvient pas à jouer un rôle actif de guide. L'éducation suit le mouvement des mécanismes de l'économie de marché. En arrière-plan, il y a la réalité des écoles japonaises, surtout publiques, qui doivent faire face à plusieurs problèmes et notamment à celui du rejet des études par les élèves.



Comment retrouver une éducation de haute qualité? Si tel est l'objectif le plus important attendu de la politique éducative actuelle, alors sur quelle conception et quelle stratégie doit-il reposer? Comment faire face aux conséquences négatives qui résultent de l'extension des possibilités de choix et de la multiplicité des établissements fournisseurs de services éducatifs? Le nombre de points à débattre est infini. Jusqu'à présent, le *Monkashō* (ministère de l'Éducation et des Sciences) s'est totalement abstenu d'une évaluation de la politique éducative actuelle. ■

## *Hongrie*

### **Les prises de décision contradictoires dans une nouvelle démocratie**

Ivan Bajomi

Sous le régime communiste, la Hongrie était dotée d'un système scolaire fortement centralisé. Depuis le changement de régime, le pays fait partie des systèmes éducatifs les plus décentralisés d'Europe. Une grande partie des questions concernant la scolarisation fait l'objet de décisions locales. Cependant, malgré cette forte décentralisation, maintes mesures prises au niveau national influencent toujours les processus de scolarisation. Ainsi, c'est à ce niveau que l'on détermine les mécanismes de financement des écoles; de même, c'est au niveau national que sont élaborés les appels d'offre dont dépendent les acteurs locaux du système d'éducation. Il faut noter que, parallèlement à l'adhésion de la Hongrie à l'Union européenne, l'importance de ces appels n'a cessé de croître puisque les différents programmes éducatifs et les fonds structurels augmentent considérablement le volume des subventions auxquels peuvent désormais prétendre les chefs d'établissement ou autres responsables dont l'action est par ailleurs fortement conditionnée par les restrictions permanentes.

51

#### **La valse des réformes**

Tout comme dans les autres pays du bloc communiste, le changement de régime s'est produit en Hongrie de façon tout à fait inattendue. Il a eu pour résultat l'adoption de maintes décisions sans que des études préalables approfondies aient été menées et sans qu'il existe un large consensus autour des réformes à entreprendre.

Cette nouvelle situation a été propice à de forts mouvements de balancier. Depuis l'instauration du pluralisme politique, chaque élection législative a abouti à un changement de coalition et a amené au pouvoir des partis porteurs de conceptions diamétralement opposées en matière d'éducation. Les mesures mises en œuvre avaient de fortes chances d'être remises en cause à la suite de l'alternance politique. Des mouvements de balancier importants ont affecté par exemple les instances de régulation. Ainsi, malgré les protestations des tenants de l'autonomie pédagogique, un gouvernement de droite a créé, en 1993, des centres déconcentrés similaires aux académies françaises. Mais un an plus tard, une nouvelle coalition de gauche les a démantelés; avec le retour de la droite au gouvernement, de nouveaux centres déconcentrés, dont la principale mission consiste à procéder à des évaluations, ont été créés au niveau régional. La

réglementation des contenus scolaires a aussi connu des zigzags similaires<sup>1</sup>. Durant les années 1990, on a pu constater une succession infinie de nouvelles variantes du programme national de base dont les premières versions étaient inspirées par le *core curriculum* anglais. Ces mouvements de balancier persistent de nos jours. En effet, à la suite d'une nouvelle victoire de l'alliance des socialistes et des libéraux en 2002, les écoles ne sont plus obligées de respecter les «programmes-cadres» relativement contraignants qui avaient été introduits en 1999, tandis que ce même gouvernement a imposé en 2003 une nouvelle version révisée de fond en comble du programme national de base qui est désormais axé sur le développement des compétences et ne définit des contenus que de façon tout à fait indirecte. Au sujet de ce nouveau tournant que les responsables de la politique éducative légitiment par les mauvais scores obtenus par la Hongrie dans le domaine des compétences lors de l'enquête PISA-2000, de très fortes critiques ont été formulées par les associations d'enseignants, mais le processus de réforme n'a pas été abandonné.

### **Les carences de la concertation**

Dans cette nouvelle démocratie pluraliste, les mouvements de balanciers observés pourraient en théorie être modérés voire entravés par des actions de mobilisation politique. Il n'en est rien en raison de la faiblesse du monde associatif et des syndicats enseignants. (Il est à noter que malgré le faible pouvoir d'achat des enseignants, aucune grève de grande envergure n'a eu lieu en Hongrie depuis le changement de régime.)

On aurait aussi pu s'attendre à ce que les instances nationales de concertation mises en place au début des années 1990 incitent les responsables de la politique éducative à plus de modération. Cependant, sur la base d'une étude que je mène sur ces instances consultatives nationales, je crois pouvoir affirmer que ces organes souffrent de nombreuses carences liées à leur genèse et à leur mode de fonctionnement.

D'une part, on peut déplorer le fort éparsillement des conseils éducatifs. En effet, outre un forum tripartite rassemblant trois types d'institutions relativement puissants (ministères, syndicats enseignants, responsables des pouvoirs locaux), existent deux conseils plus larges dont l'un rassemble trois genres d'acteurs (associations professionnelles du champ pédagogique, instituts de formation des enseignants et délégués de la recherche en éducation), tandis que l'autre conseil rassemble les représentants de sept types d'institutions ou d'acteurs (ministères, syndicats, pouvoirs locaux, parents d'élèves, élèves, Églises et minorités nationales, etc.). En outre, les élèves et les minorités nationales disposent chacun d'un petit conseil. Il faut aussi signaler un grand absent : les

---

1. Voir Bajomi I., «Un jeu de balancier : la définition réglementaire des contenus d'enseignement dans la Hongrie post-communiste», *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n° 32, 2003, pp. 42-50.

partis, qui ont un rôle déterminant dans l'élaboration de la politique éducative mais ne sont nullement représentés dans les conseils mentionnés.

Nul ne s'étonnera que, notamment en raison de cette multiplicité de conseils, le fonctionnement des ces instances reste peu connu des enseignants et d'un large public. Ainsi, le principal hebdomadaire pédagogique du pays, qui dépend directement du ministère de l'Éducation, omet très souvent de publier les informations sur le fonctionnement du conseil formé de sept composantes. Il va de soi que la séparation des processus de consultation en plusieurs conseils distincts ne favorise guère la formation d'un consensus entre les représentants du monde de la recherche et les représentants des différents groupes d'intérêt. Si ces conseils n'exercent qu'une faible influence sur les grandes orientations de la politique éducative, cela vient aussi de la faiblesse des moyens disponibles et de leur mode de fonctionnement (souvent, ces instances ne sont consultées que juste avant l'adoption de telle ou telle mesure et les textes soumis à discussion ne présentent pas les alternatives possibles ; contrairement au ministère, ces conseils ne sont pas en mesure de commander des recherches, etc.). Somme toute, ces instances contribuent surtout à améliorer les décisions sur le plan technique, tandis qu'elles sont incapables d'inscrire à l'ordre du jour de la politique éducative nationale des priorités différentes de celles qui sont retenues par les représentants des partis. ■

## La réforme éducative entre intention et réalité

Clermont Gauthier

En Occident, l'école fait face habituellement à des critiques sévères, à la mesure des attentes élevées de la société à son égard. Le système d'éducation québécois, modernisé de fond en comble au début des années 1960, remanié à la pièce depuis lors, commençait, selon plusieurs critiques, à subir l'épreuve du temps et se devait d'être réexaminé dans son ensemble.

### Une concertation démocratique

C'est ainsi que les *États généraux sur l'éducation*, vaste consultation populaire menée à l'échelle du Québec au cours des années 1995-96, ont vu le jour (ministère de l'Éducation, 1996a, 1996b).

La Commission des États généraux a présenté un premier rapport traçant un portrait de la situation (ministère de l'Éducation 1996a), qui a été suivi d'un second (ministère de l'Éducation, 1996b) identifiant dix chantiers prioritaires pour rénover le système d'éducation. La refonte des programmes des écoles primaires et secondaires était l'un de ces chantiers. Un groupe de travail a par la suite été mandaté pour jeter les bases de la réforme du curriculum. Son rapport (ministère de L'éducation, 1997a) a servi d'assise à l'énoncé officiel de politique éducative *L'école, tout un programme* (ministère de l'Éducation, 1997b) qui lançait officiellement la réforme. Le nouveau programme de formation de l'école québécoise résulte de ces consultations (ministère de l'Éducation, 2001).

La détermination de la mission éducative et des contenus que l'école doit transmettre aux nouvelles générations fait partie des débats qu'une société doit conduire. C'est là le rôle du politique au sens positif du terme et les *États généraux sur l'éducation* ont été un exemple de l'expression démocratique.

### Des décisions contradictoires

Il semble cependant y avoir eu un décalage important entre la phase consultative et de première mise en forme de la réforme, d'une part, (ministère de l'Éducation, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b) et le document de programme qui a été produit en fin de course, d'autre part (ministère de l'Éducation, 2001). En effet, le document de réforme des programmes est allé beaucoup plus loin que les conclusions du rapport des *États généraux sur l'éducation* et les orientations proposées par le groupe de travail sur la réforme du curriculum. Les réflexions sur les finalités de l'école, sur les contenus du curriculum ont, curieusement,

cédé le pas à un ensemble de prescriptions pédagogiques. C'est même sur cet élément de la pédagogie que le ministère a choisi d'orienter toute sa campagne de communication en proclamant qu'il faut désormais « passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage », paradigme selon lequel les activités d'enseignement prennent notamment la forme de projets réalisés en équipe par les élèves placés dans des situations complexes d'apprentissage.

### **Les résultats de la recherche ignorés**

C'est cependant sur ce plan précis du choix des moyens pédagogiques les plus susceptibles de maximiser l'apprentissage que la recherche scientifique est directement interpellée. Celle-ci montre, contrairement aux préférences ministérielles, que les moyens pédagogiques proposés dans le cadre de la réforme – notamment la pédagogie de projet et les approches par découverte – sont loin d'avoir fait leurs preuves. Ils ne produisent pas les effets escomptés sur l'apprentissage des élèves et, là où ils ont été expérimentés et évalués de manière rigoureuse, ils ont été jugés plutôt décevants.

Nous avons abouti à un tel constat au terme d'une analyse approfondie des résultats des recherches empiriques les plus significatives menées ces trois dernières décennies sur l'efficacité comparée de diverses approches pédagogiques<sup>1</sup>. Les études analysées montrent que les approches pédagogiques ne se valent pas toutes et que certaines favorisent mieux les apprentissages scolaires des élèves. Ce sont les procédés pédagogiques faisant appel à une démarche d'enseignement explicite et systématique – qu'il ne faut surtout pas confondre avec l'enseignement magistral – qui donnent les meilleurs résultats. L'analyse des études révèle que des propositions pédagogiques analogues à celles qui soutiennent la réforme québécoise ont conduit à l'augmentation du taux d'échec des élèves dans les systèmes scolaires où elles ont été implantées. Ce fut le cas en Suisse, en Belgique, au Royaume-Uni et dans plusieurs États américains. En un mot, la réforme québécoise va dans le sens contraire des conclusions de ces travaux de recherche.

Il y a plusieurs explications possibles à cette dérive : soit que, dans le processus d'élaboration des programmes, les rédacteurs aient été séduits par la pédagogie de projet en oubliant toutefois la mission essentielle d'instruction que doit poursuivre l'école et qui était pourtant clairement affirmée dans les rapports (1997a, 1997b) qui fondaient la réforme ; soit qu'ils ne connaissaient pas l'existence des recherches sur le peu d'efficacité de ces approches pédagogiques dont ils recommandent l'emploi ; soit que, dans la hâte qui a caractérisé le processus d'élaboration des programmes, ils aient tout simplement confondu les genres. Nous l'avons maintes fois remarqué, il arrive très souvent, en éducation, que l'on mette dans la même balance l'« essai pédagogique », le témoignage

1. Voir S. Bissonnette, M. Richard et C. Gauthier (2005) *Échec scolaire et réformes éducatives. Quand les solutions deviennent la source du problème*. Presses de l'Université Laval.

sincère de l'acteur de terrain et la recherche empirique élaborée selon les critères scientifiques. La recherche en enseignement a confirmé depuis trente ans que la pédagogie de la découverte et l'approche par projet favorisent les élèves forts au détriment des plus faibles et les enfants de familles aisées et de parents ayant un niveau élevé d'instruction. En revanche, l'enseignement dit explicite, *direct instruction*, les recherches comparatives entre plusieurs pays le montrent, représente sans contredit l'approche qui a donné les meilleurs résultats quant à l'apprentissage des élèves faibles ou venant de milieux défavorisés, sans pour autant pénaliser les autres catégories d'élèves.

En éducation, où on a affaire à de jeunes et vulnérables générations, il est nécessaire de redoubler de prudence et éviter l'adhésion prématurée aux idées pédagogiques qui n'ont pas été soumises à des vérifications empiriques. Dans le secteur médical, tout nouveau médicament doit passer par une série de tests avant d'être mis en vente sur le marché. Pourquoi n'en serait-il pas de même en éducation? Les décideurs politiques auront-ils la lucidité (ou le courage) de reconnaître que la réforme du curriculum leur a échappé et qu'entre l'intention initiale et le programme approuvé, il y a eu un décalage important? ■

## Bibliographie

- Ministère de l'Éducation (2001): *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997a): *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997b): *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1996a): *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1996b): *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

## Jordanie

### La réforme de l'enseignement supérieur : naissance d'un dialogue

Francis Steier

En 1996, le gouvernement jordanien fit appel à la Banque mondiale pour l'appuyer dans la conception et la mise en œuvre de réformes de son système d'enseignement supérieur. Les trois objectifs recherchés étaient l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'amélioration de la pertinence économique des enseignements dispensés et la rationalisation de l'usage des ressources publiques

Cet exemple est celui d'un projet de réforme mené par trois acteurs : le Gouvernement, les universités publiques et un bailleur de fonds international. Il illustre l'adaptation mutuelle des politiques éducatives aux transformations de la société et l'effet catalytique de la préparation d'un projet avec un acteur étranger.

#### Diagnostic

Les réformes aux niveaux primaire et secondaire, commencées à la fin des années 1980, s'étaient traduites quelques années plus tard par un enseignement de base quasi universel et un taux d'inscription de 70 % au niveau secondaire. Le taux de croissance démographique élevé avait contribué à une très forte demande de places en enseignement supérieur et à une expansion rapide du système. En 1999, près de 23 % de la classe d'âge 20–24 ans étaient inscrits dans le supérieur, représentant près de 110 000 étudiants (dont la moitié de femmes). Les deux tiers des étudiants étaient dans le système public, composé de sept universités ; mais la forte demande globale avait également résulté en une très rapide expansion de l'enseignement supérieur privé – de 1 300 étudiants en 1991 à plus de 35 000 en 1999.

L'enseignement supérieur présentait des insuffisances qualitatives, reflétées par des laboratoires vétustes, des technologies de l'information quasi-inexistantes, une carence de mécanismes d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur privé, ainsi que des programmes doctorants insuffisants, souvent mal organisés car concurrents et chers pour un petit pays.

La pertinence économique faible, enfin, pouvait être considérée comme faible : curricula trop théoriques, programmes des enseignements supérieurs technologiques courts (*community colleges*) beaucoup plus adaptés à des universités qu'à des cycles technologiques courts, et très forts taux de chômage des diplômés de ces cycles. Une réforme des *community colleges* s'imposait : ils étaient trop nombreux, parfois trop petits, et les curricula étaient inadaptés aux réalités économiques et au monde du travail.

Les financements insuffisants et mécanismes de financement se révélaient inadéquats (allocations de ressources entre les universités publiques déterminées souvent par une « politique de guichet » –, pratiques budgétaires archaïques, ...) et les pratiques de gestion et de gouvernance inadaptées (capacité analytique insuffisante, institutions de gouvernance aux pouvoirs diffus, non responsabilité des universités publiques, méthodes de gestion du personnel archaïques) ;

Dans la région Moyen Orient et Afrique du Nord, l'enseignement supérieur jordanien se distinguait par l'importance de son secteur privé, tant au niveau de l'offre que du financement. En effet, même dans les universités publiques, des frais de scolarité assez élevés permettaient de recouvrir près de 25 % des coûts récurrents.

### **Une stratégie en trois étapes du gouvernement**

En 1997 fut décidée la création d'une université technologique publique pour regrouper tous les *community colleges* (cycles post-secondaires de deux ans) avec une école d'ingénieurs de quatre ans (université *Al-Balqa'*).

En 1998, le Parlement approuva une loi stipulant entre autres l'abolition du ministère de l'Enseignement supérieur et le renforcement du Haut Conseil de l'enseignement supérieur; la création d'un Haut conseil de l'accréditation de l'enseignement supérieur, pour établissements publics et privés; la création de conseils d'administration pour toutes les universités publiques, avec une participation de représentants du monde économique; la création d'un Secrétariat de l'enseignement supérieur pour appuyer la gestion des politiques des deux Hauts conseils.

En 1997-1998, une étude sectorielle fut lancée ainsi que la préparation d'un projet avec la Banque mondiale. Pour aider à la modernisation du secteur, le gouvernement s'engagea en 2000 à réaliser sur sept ans un projet de 66 millions de dollars US (financé en partie par un prêt de 35 millions de dollars de la Banque), et comportant notamment les composantes suivantes :

- infrastructure technologique, systèmes MIS;
- fonds de développement de l'enseignement supérieur, servant à l'allocation, par un procédé transparent et compétitif, des investissements publics en de nouveaux programmes universitaires ;
- soutien aux capacités nationales et universitaires de planifier et gérer l'ensemble du système ;
- soutien à la rationalisation des *community colleges* et à la modernisation de l'université technologique *Al-Balqa'*.

Ces deux dernières composantes de la stratégie gouvernementale – étude sectorielle et préparation de projet – introduisirent un élément étranger au corps social jordanien dans la réflexion sur les problématiques rencontrées et la consultation sur les solutions offertes. Il est à noter en effet que, dans les deux cas, aucune des « parties prenantes » d'un système d'enseignement supérieur (étudiants, enseignants, employeurs, parents) n'était formellement repré-

sentée. C'est ainsi que plusieurs aspects de cette préparation ont constitué, par leur caractère innovant, un bouleversement dans certains modes de pensée et habitudes de fonctionnement, les oppositions étant surmontées par itérations successives de dialogues et négociations comme :

- la création d'un comité de préparation du projet : chacune des sept universités publiques était représentée par un de ses vice-présidents, ce qui eut pour résultat une collaboration accrue entre ces universités et une réflexion commune à la résolution de problèmes nationaux ;

- la participation à part entière de l'université *Al-Balqa'* dans ce processus ; ce fait mérite d'être souligné car en Jordanie comme dans la plupart des pays du monde, les enseignements supérieurs technologiques courts étaient considérés par la plupart des responsables politiques et universitaires comme « de seconde zone » ; la participation d'*Al-Balqa'* à la table des négociations comme université à part entière était une première dans le pays ;

- la participation systématique de responsables universitaires à des séminaires de formation, en Jordanie même ou à l'étranger, sur des sujets nouveaux (planification stratégique, principes d'allocation interuniversitaire des ressources par exemple) ;

- l'accent mis sur la formation et l'évaluation des enseignants ; cette dernière était au début très inégalement appréciée par les universités ;

- l'élaboration d'une formule transparente d'allocation des ressources récurrentes publiques entre les sept universités, dont le principe même fut au début vivement contesté par certaines universités et dont les modalités d'application, une fois le principe acquis, notamment sous l'impulsion du gouvernement, firent l'objet de vifs débats techniques entre universités ;

- la création d'un Fonds compétitif pour l'allocation de ressources d'investissement en des programmes nouveaux ; l'élaboration (particulièrement ardue) du *Manuel de procédures* de ce fonds, décrivant les critères d'éligibilité et d'attribution,

- l'évaluation sociale enfin du projet, c'est-à-dire une consultation systématique des parties prenantes (étudiants, parents d'élèves, professeurs, représentants du monde économique) par sondages et entretiens (une seule des sept universités en a accepté le principe, alors que l'exercice était financièrement pris en charge par la Banque mondiale et son exécution proposée en partenariat avec un institut de recherche jordanien).



La mise en œuvre du projet n'étant pas encore achevée, il est prémaillé d'en dresser un bilan complet. Dans quelques années, il sera opportun de s'interroger sur la réalisation des éléments de réforme ayant donné le plus lieu à discussions lors de la préparation : allocation des ressources récurrentes selon une formule transparente ; fonds compétitif pour investissements ; développement de l'université *Al-Balqa'*. ■

## Le référentiel des décisions politiques

Georges Solaux

Nous étudions ici sous forme synthétique les évolutions des services publics en général et de l'éducation en particulier, l'évolution de cette dernière ne prenant à notre avis son sens que relativement aux évolutions générales engagées dans l'ensemble des secteurs.

### Problématique d'analyse

L'étude d'une politique publique<sup>1</sup> peut être réalisée depuis des points de vue différents<sup>2</sup>. On peut s'intéresser aux déterminants idéologiques ou contextuels des prises de décision, aux modes de prise de décision, à la mise en œuvre des décisions ou aux effets des décisions. L'axe d'analyse retenu consistera ici à étudier les politiques d'éducation françaises en amont des prises de décision par l'identification du champ cognitif, et des référentiels global et sectoriel qui les caractérisent, autrement dit par l'identification des représentations et valeurs politiques au sein desquelles se situe la décision. Nous faisons l'hypothèse que le référentiel sectoriel de l'éducation en France est cohérent avec le référentiel global du libéralisme et que les décisions qui ont été prises depuis plus de vingt ans s'articulent autour de l'administration d'une plus grande liberté à donner aux acteurs. Pour étayer cette hypothèse, nous mobiliserons les notions d'« État central », de « décentralisation » et de « contractualisation » dans une perspective qui est à la fois historique, sociologique et politique. La lecture d'ouvrages, d'articles et de revues relevant de champs disciplinaires différents comme le droit, la science économique, la sociologie, les sciences de l'éducation, mais aussi l'analyse des rapports des grands organismes d'État comme le Conseil d'État, la Cour des Comptes, les Inspections générales et les rapports des grandes commissions de réflexion constituent les données empiriques à la base du texte qui suit.

### Le référentiel dominant sur le plan national et international

La fin du XIX<sup>e</sup> siècle voit la définition de l'État évoluer : « débordant la justification traditionnelle de l'ordre public et irréductible à l'idée de puissance... l'interventionnisme étatique apparaît dès lors comme un facteur de

---

1. Muller P., 1990, *Les politiques publiques*, Que Sais-Je ? Paris, PUF.

2. Van Zanten A., 2004, *Les politiques d'éducation*, Que Sais-Je ? Paris, PUF.

paix civile, comme un moyen de forger enfin le consensus social qui faisait jusqu’alors défaut ; d’où la profondeur de l’enracinement en France de ce qu’on appellera l’État providence<sup>3</sup>. » Cette définition trouve rapidement ses contradicteurs dès le XIX<sup>e</sup> siècle avec les mouvements anarchistes. À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, l’État fut l’objet de critiques politiques radicales qui opposèrent les tenants de l’interventionnisme d’État aux tenants du tout libéral pour lesquels l’une des idées centrales consiste à « déréglementer » de nombreux secteurs de l’activité économique, en promouvant l’esprit d’entreprise, le goût et la culture du risque. Des critiques non moins virulentes de l’État furent développées par des courants de pensée émanant de partis politiques de gauche comme la « nouvelle gauche » au sein du parti socialiste, par des courants de pensée marxistes, par des sociologues fermement ancrés à gauche ou d’autres sociologues plus flexibles sur l’échiquier politique. Les critiques de l’État semblent se situer à l’intersection de deux vecteurs, la norme et la production de la norme, les uns remettant plus en cause la norme, les autres condamnant son mode d’élaboration. Cependant, il s’agit moins de condamner l’État d’une manière globale que de solliciter un autre État qui produise des normes centrées sur la liberté et la sécurité de l’individu, sur le respect de la concurrence.

### Perspectives d’évolution du système éducatif français

L’analyse de la production du Conseil d’État<sup>4</sup>, de la Cour des Comptes ou des Inspections Générales, et l’étude des rapports remis aux différents ministres suite à leur commande, permettent de cerner les propositions d’évolution de l’État français qui, pour être parfois nuancées, n’en semblent pas moins fortement marquées par la recherche d’une plus grande libéralisation. La Cour des comptes<sup>5</sup> tire des conclusions pour la gestion du système éducatif : « Reconnaître sa pleine portée à l’autonomie des établissements publics locaux d’enseignement [...] les établissements d’enseignement supérieur doivent disposer d’une vraie autonomie [...] s’intégrer résolument dans les processus européens d’évaluation. »

Le chapitre « Former pour le XXI<sup>e</sup> siècle » du rapport déposé par Michel Campdessus<sup>6</sup> comprend une analyse des services publics et de l’éducation. Il insiste sur la nécessité d’introduction de « signaux du marché<sup>7</sup> » dans la gestion publique. La commission « Débat national pour l’avenir de l’école » mise en place par le Premier ministre a rendu son rapport en octobre 2004. Ses conclusions<sup>8</sup>

3. Chevallier J., 1994, *Le service public*, Que Sais-Je ? n° 2359.

4. Conseil d’État, 2002, *Collectivités publiques et concurrence*, rapport, Paris, Documentation Française.

5. Cour des Comptes (2003), *La gestion du système éducatif*.

6. *Le sursaut. Vers une nouvelle croissance pour la France*, groupe de travail présidé par Michel Campdessus.

7. *Ibid.*

8. Commission « Débat national pour l’avenir de l’école » (2004), *Pour la réussite de tous les élèves*.

s'inscrivent très directement dans les perspectives tracées par la Conseil d'État et la Cour des Comptes et elles ne sont pas contradictoires avec les conclusions du rapport Campdессus. Si le rapport ne fait pas explicitement référence à la notion de concurrence à installer entre les établissements, il propose néanmoins de « promouvoir la diversification maîtrisée des établissements » en leur donnant davantage de souplesse de fonctionnement.



Ces perspectives d'évolution tracées par les rapports des grandes institutions et des commissions citées semblent soit optimistes au regard de la capacité actuelle de l'État à gérer une « diversité maîtrisée » ou une autonomie fondée sur la mise en œuvre de la LOLF<sup>9</sup>, soit réalistes compte tenu de la diversité d'ores et déjà installée dans le système. Les critiques sévères<sup>10</sup> émises par les Inspections générales de l'Éducation nationale<sup>11</sup> ou la Cour des Comptes, les travaux<sup>12</sup> des sociologues, des économistes et des géographes, permettent de douter de cette capacité de l'État à installer des normes équitablement partagées sur l'ensemble du territoire national<sup>13</sup> dès lors que la diversité n'est plus « maîtrisée ». ■

---

9. Loi organique relative à la Loi de Finances, 1<sup>er</sup> Août 2001.

10. Inspection générale de l'Éducation nationale, 2003, rapport général.

11. Inspection générale de l'Éducation nationale, 2004, *Évaluation de l'enseignement dans l'Académie de Paris*.

12. Voir les travaux de Dubet, Duru-Bellat, Fitouzis, Maurin Eric, Piketty, Pinçon, Pinçon-Charlot, Van Zanten, etc.

13. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale, 1998, rapport général.

# L'autonomie de l'établissement est-elle un facteur d'efficacité pédagogique ?

Alain Warzée

La diversité des publics accueillis ainsi que l'hétérogénéité des élèves constituent, depuis plusieurs décennies, des enjeux majeurs pour l'école et se trouvent au cœur des problématiques pédagogiques et de vie scolaire de la plupart des systèmes éducatifs européens.

Le souci de l'efficacité pédagogique et la volonté d'adapter au mieux l'offre d'éducation à la diversité des élèves ont amené ces systèmes à favoriser l'autonomie des établissements scolaires. Celle-ci apparaît généralement comme l'espace de pilotage et de mise en œuvre de projets le plus à même de favoriser l'émergence de solutions réellement adaptées aux difficultés singulières des établissements. Grâce à la proximité des réponses et à l'inventivité qu'elle semble autoriser, l'autonomie est donc souvent présentée comme un recours, une solution semblant s'imposer d'elle-même face aux difficultés accrues de certains secteurs d'enseignement ou de certains établissements.

Alors, l'autonomie remède miracle aux difficultés et aux échecs de l'École ? Tout d'abord, il faut nous demander dans quelle mesure cette autonomie, souvent invoquée ou revendiquée, n'est pas circonscrite, encadrée, voire limitée par les réglementations nationales, par les normes communes d'organisation et de fonctionnement des systèmes éducatifs, par les pouvoirs des collectivités territoriales, etc.

D'autre part, au-delà des déclarations d'intention et des objectifs affichés, quels sont, pour les établissements, les finalités réelles de l'autonomie ? De quels moyens institutionnels ou managériaux, de quels outils disposent-ils pour construire leur autonomie ? Enfin, et surtout, à quelles conditions peut-on affirmer que l'autonomie des établissements constitue un facteur d'efficacité pédagogique et de réussite pour les élèves ?

Comment, et à quelles conditions le projet d'établissement par exemple, outil d'élaboration et de mise en œuvre notamment d'une politique pédagogique adaptée aux spécificités rencontrées, peut-il devenir un véritable instrument de pilotage de l'établissement, à la fois cadre et support de son autonomie ? Au cœur du projet d'établissement, le projet pédagogique : quelles conditions de validation, de suivi et de contrôle des projets pédagogiques, en particulier, doivent-elles être assurées ? Par quels acteurs et de quelle manière ?

On voit que bien des questions se posent, et que l'«évidence» de l'autonomie, ou du «plus d'autonomie» comme réponse automatique et efficace aux difficultés des établissements scolaires doit faire l'objet de réflexions attentives et de questionnements prudents.

Cinq experts étrangers et français présentent, sous forme d'études de cas, les réponses singulières que les systèmes éducatifs au sein desquels ils travaillent ont données à cette problématique.

Joao Barroso, professeur à l'université de Lisbonne (Portugal), propose à la fois une perspective politique et une analyse de l'autonomie de l'établissement scolaire au Portugal; il pose ainsi un certain nombre de thématiques qui se retrouveront tout au long des débats et des questionnements de l'atelier : autonomie et responsabilité, autonomie de l'établissement et contrôle institutionnel, stratégie nationale et politique éducative «contextualisée», pensée systémique et contraintes ou spécificités locales, etc.

Muriel Robinson, proviseur du *Bishop Grosseteste College* (Angleterre), et Marie J. Myers, professeur à l'université de l'Ontario (Canada) présentent respectivement les situations contrastées du système éducatif anglais et de celui de l'Ontario, dont les politiques publiques différentes, voire opposées quant à l'autonomie de l'établissement, amènent cependant les écoles à un recentrage sur le local et à des politiques pédagogiques contextualisées, ou spécifiques, mais ayant en commun l'attention portée à la réussite des élèves.

Cecile Brennan-Sardou, inspectrice d'académie adjointe des Alpes-Maritimes analyse la situation en France, qui présente peut-être par rapport aux exemples proposés jusque là, l'originalité d'être à la fois réglementairement très définie, dans ses objectifs comme dans ses modalités pratiques, institutionnellement encouragée, mais aussi contrôlée, et finalement sans doute moins exploitée – et donc d'une efficacité pédagogique moindre – qu'elle ne pourrait l'être.

Hetty Mulder, de l'Institut national pour le développement des curricula (SLO Pays-Bas), présente enfin, l'expérimentation menée par une école hollandaise qui a fondé son organisation et son fonctionnement sur l'adaptation aux besoins des élèves : les horaires sont «à la carte», le groupe-classe est éclaté, les objectifs pédagogiques sont étroitement reliés aux besoins individualisés des élèves. Cette expérience apparaît tout à fait stimulante, et sa réussite indéniable si l'on considère les résultats des élèves. ■

## ÉTUDES DE CAS

Angleterre, Canada, Pays-Bas,  
Portugal, France

## Angleterre

### Les limites de l'autonomie

Muriel Robinson

En Angleterre, il existe depuis 1990 un programme national auquel des contraintes supplémentaires ont été ajoutées lors de l'introduction de stratégies nationales en anglais écrit et en arithmétique, respectivement en 1998 et 1999. Celles-ci donnent des lignes de conduite assez strictes quant aux approches pédagogiques en école primaire. Bien qu'elles ne soient pas obligatoires, la plupart des écoles suivent ces méthodes qui dictent jusqu'à la durée et au déroulement des leçons ainsi que la répartition des sujets par trimestre et par année.

### Divergences

Quand on juxtapose ce programme national au régime central d'évaluation de tous les enfants de sept, onze et quatorze ans et aux examens publics à seize ans (*GCSE*) et dix-huit ans (*A-level*), il est facile de constater qu'il y a beaucoup moins de place pour l'autonomie dans le système éducatif anglais actuel.

Dans la formation des instituteurs et professeurs, on estime également qu'il y a beaucoup de contraintes dans le programme scolaire. La liste des *standards* à atteindre pour devenir professeur ou instituteur est beaucoup plus longue que la précédente (*Department for Education and Skills*, 2002). Les *standards* et le régime d'inspection qui les accompagne ont créé un degré d'uniformité beaucoup plus marqué qu'auparavant.

Les opinions divergent sur les conséquences de l'accroissement des contrôles centralisés et sur l'absence d'autonomie des établissements scolaires qui en résulte. Pour certains, les statistiques de performance parlent d'elles-mêmes. Dans les écoles, les chiffres du gouvernement démontrent clairement qu'une large majorité des élèves atteint le niveau prévu pour leur âge en anglais écrit et en arithmétique. Les résultats aux examens du *GCSE* et du *A-level* s'améliorent d'année en année. De plus en plus d'élèves s'inscrivent à l'université ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur, ce qui reste malgré tout insuffisant par rapport à l'objectif du gouvernement, qui est de 50 %. Pour d'autres au contraire, les chiffres indiquent un niveling inévitable dans les résultats en anglais écrit et en arithmétique sans nouvelle hausse ; en effet, même si l'autonomie n'est pas un avantage pour une école faible, les meilleures écoles n'y ont pas droit non plus et cela a pour effet d'étouffer la pensée indépendante et de limiter le potentiel d'excellence. Chaque année, la

publication des résultats des examens du GCSE et du A-level suscite des critiques affirmant que l'amélioration du taux de réussite est la conséquence d'un abaissement des *standards* : les examens deviennent plus faciles, dit-on.

### La formation des enseignants

En ce qui concerne la formation des enseignants, les opinions sont, là aussi, contradictoires. Les établissements disent que les jeunes enseignants sont mieux préparés que jamais et il est vrai que les exigences de stage des étudiants sont beaucoup plus strictes qu'auparavant. Les résultats combinés des inspections des écoles et de la formation initiale des enseignants appuient ces déclarations. D'autres disent que les enseignants actuels sont très bien entraînés à utiliser les nouveaux programmes scolaires avec succès, mais qu'ils sont très conformistes et qu'on ne leur a pas appris à penser ou à prendre du recul ni dans les écoles secondaires ni dans la formation professionnelle. Actuellement, tous ceux qui s'inscrivent dans un programme de formation professionnelle d'enseignement aussitôt après les examens du *A-level*, à l'âge de dix-huit ans, sont les enfants du programme national et, étant donné la liste des *standards* à atteindre, il n'y a plus de place dans la formation initiale pour l'étude de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie ou de l'histoire de l'éducation et, fort de ces connaissances, pour se pencher sur la façon dont un enfant apprend. Les exigences des *standards* ne laissent vraiment pas de temps pour ce type de réflexion en raison du grand nombre de compétences à acquérir et des nombreuses semaines à passer dans les classes.

### Une expérience positive

J'ai la chance de diriger le *Bishop Grosseteste College* (*BGC*), l'un des seuls établissements spécialisés en formation professionnelle des enseignants en Angleterre. *BGC* a développé sa réputation d'excellence de 1970 à 1980 sous la conduite du professeur Leonard Marsh, un homme d'imagination qui croyait passionnément à un enseignement primaire de qualité d'un type très particulier. Sous sa direction ont été formés des instituteurs conscients de la pédagogie et de l'importance primordiale de l'expérience directe, de l'observation attentive des choses, de l'expérimentation et de l'artisanat. Les locaux de *BGC* ont été réorganisés afin de permettre aux instituteurs en formation d'apprendre de la même façon qu'ils auraient à enseigner. Des ateliers d'arts plastiques, de dessin et d'imprimerie ont été mis sur pied. Partout, des travaux d'enfants d'un très bon niveau étaient exposés ainsi que des objets divers susceptibles de rendre les activités d'enseignement plus vivantes. Les étudiants apprenaient à installer une exposition dans la classe pour faciliter les apprentissages. Des instituteurs venaient de tout le pays pour des ateliers en formation continuée et trouvaient des pistes, des idées de pratiques nouvelles pour leurs classes. Partout en Angleterre, il était possible de deviner à la qualité de l'environnement propice à l'apprentissage et du niveau de concentration des élèves si l'un des instituteurs s'était inspiré du *BGC*.

Quand j'ai pris la direction du *BGC* en 2003, huit ans après la retraite du professeur Marsh et treize ans après l'introduction du programme national, je m'attendais à ce que la centralisation du système de formation des instituteurs nuise énormément à la réputation d'excellence du *BGC* en raison de la perte d'autonomie. Heureusement, ce ne fut pas le cas. Sans doute y a-t-il eu de grands changements et, comme tous nos collègues, devons-nous tenir compte des *standards* et nous conformer aux règlements centraux. Cependant, l'essence d'une pédagogie spécifique aux écoles primaires persiste encore au *BGC* parce que certaines personnes-clés de l'équipe éducative ont accueilli les nouveaux collègues et leur ont transmis la philosophie du *BGC* et que nous avons eu la chance de continuer à recruter pour des postes de formateurs quelques uns des meilleurs instituteurs. Nous avons réussi à garder ce qui avait fait ses preuves dans le passé tout en recherchant des idées nouvelles, le tout dans un contexte de centralisation. Nos étudiants apprennent encore comment raconter des histoires aux enfants et travaillent dès le début avec eux pour créer un environnement propice à l'apprentissage. Ils ont conscience de l'importance des expositions, de la valeur des compétences observables et des recherches en éducation et ils prennent leur poste avec une profonde compréhension que l'apprentissage dure toute la vie et qu'ils continuent eux-mêmes à apprendre à côté des élèves.



Que nous enseigne cet exemple sur l'autonomie de l'établissement scolaire? Pour moi, c'est que l'autonomie n'est pas le facteur le plus important. Ce qui importe est la connaissance profonde de la façon dont les enfants apprennent. Si une école ou un établissement de formation des enseignants dispose d'une équipe de professeurs qui ont compris la complexité de l'enseignement et sont conscients du besoin de réfléchir constamment en vue d'une pratique toujours améliorée, cet établissement peut travailler, malgré les contraintes nationales, à créer un environnement propice aux apprentissages dans lequel les élèves réussissent. Si les professeurs n'ont pas cette vision, cette compréhension, ni l'autonomie ni un système directif ne les aideront à prendre soin de leurs élèves. ■

## Une efficacité à confirmer le cas de l'Ontario

Marie J. Myers

Dans le système provincial du Canada, les établissements scolaires, groupés par commissions scolaires régionales, jouissent d'une grande autonomie. Les écoles privées et les nouvelles « écoles de la Charte », sous l'égide du ministère de l'Éducation pour les programmes, sont très indépendantes et populaires. L'autonomie engendre une émulation qui peut augmenter l'efficacité pédagogique et la réussite des élèves mais crée aussi de nouveaux problèmes.

### Vers plus d'ouverture et d'autonomie

Les directives du ministère sont précises tout en permettant une adaptation au contexte, ce qui va dans le sens d'une école plus autonome. Dans l'ensemble, la variété des apprentissages individuels est respectée. La diversification des activités se fait selon la théorie des « intelligences multiples » (Gardner, 1993). On s'interroge sur les besoins d'apprentissage ; on enseigne la prise en compte de stratégies individuelles. Le contrôle des connaissances comprend une évaluation formative et sommative ainsi que des grilles d'évaluation aux critères gradués et précis permettant la négociation et même l'auto-évaluation des élèves.

L'élève doit prendre en charge son apprentissage. Il s'agit pour lui de comprendre les attentes relatives à chaque critère et le nombre de points donné. Les enseignants développent des contrats individualisés pour chacun. Mais la rigidité de certains enseignants empêche d'appliquer cette démarche partout. Parfois, ils attendent une conduite identique de tous les élèves de la classe ; parfois au contraire, trop de contraintes sont abolies (un directeur de commission scolaire a même prôné l'évaluation des travaux sans tenir compte des fautes d'orthographe).

Le test d'alphabétisation imposé pour améliorer le niveau de maîtrise de la première langue (L1), qui ne respecte pas les différences individuelles, va à l'encontre de la nouvelle tendance vers l'ouverture et l'autonomie.

Des descriptions détaillées régissent l'enseignement de chaque matière à chaque niveau tout en permettant l'adaptation. Le guide des enseignants contient des exemples de travaux d'élèves représentatifs des niveaux à atteindre, du moins élevé au plus élevé, ainsi qu'une évaluation détaillée de ces travaux. Ces descriptions de cours, la philosophie adoptée et les contenus sont louables.

## **l'autonomie de l'établissement**

L'ajout de cours appliqués et la possibilité de centrer un cours sur les besoins locaux sont autant d'efforts pour motiver des élèves issus de contextes différents, donnant aussi plus d'autonomie aux écoles.

On attend une note moyenne de 79 % pour la plupart des élèves et les grilles d'évaluation visent cet objectif.

### **L'émergence des difficultés**

Avec l'autonomie de l'école, les responsabilités des enseignants augmentent. Les locuteurs de langue étrangère (L2) sont inclus dans les cours L1 et les cours de langue visent le développement de la littératie pour tous, avec peu d'aide aux nouveaux Canadiens. Les enfants ayant des difficultés d'apprentissage sont intégrés dans les classes normales et tous les enseignants doivent se recycler pour comprendre tous les besoins.

Les cours appliqués préparant à l'emploi, bien qu'excellents, n'ont pas le succès escompté car le choix est rarement établi sur un critère professionnel. On visait à développer chez des élèves doués des aptitudes de cadres techniques et d'artistes spécialisés mais seuls les plus faibles se retrouvent dans ces cours.

De nombreux échecs ont été recensés au test d'alphabétisation (certains dus à des items inadéquats). La régionalisation, qui avait pour objectif de répondre à des besoins divers, a des effets négatifs sur les citadins et les nouveaux Canadiens comme le montrent des questions relatives à la pêche traditionnelle. Enfin, le remplacement d'items afin d'augmenter le taux de réussite, résultat de la pression que font peser les tests internationaux, pose problème.

Les taux de réussite des « écoles de la Charte », les plus autonomes, sont élevés, leur population d'étudiants étant sélectionnée et leurs enseignants triés sur le volet (au Canada, le poste dépend de l'offre et de la demande et l'enseignant n'est pas fonctionnaire).

L'accès à l'université est déterminé par les notes obtenues au secondaire et non par un examen. Certaines écoles plus autonomes sont perçues comme la garantie de meilleures notes. Toutefois, le niveau des élèves varie grandement selon le contexte socioculturel et familial.

Les exemples fournis pour le contrôle des connaissances en classe laissent une grande marge d'adaptation, les normes variant grandement selon l'appréhension des directives par l'enseignant et son degré de formation.

Le programme actuel ne favorise pas de vraies passerelles pour les immigrés qui restent toujours en arrière.

69



Ces changements dessinent des perspectives positives. Mais la réussite des élèves reste en question : on se plaint, à l'université, de leur manque de connaissances. Il y a sans nul doute un problème d'adaptation au changement.

Les nombreux changements de gouvernement en Ontario ont permis des révisions systématiques et de nouveaux choix qui vont dans le sens du progrès. Mais procéder par essais et erreurs est coûteux. Cette efficacité apparente est-elle réelle? Cela ne pourra se mesurer qu'à long terme. Il semble que la multiplication d'écoles plus autonomes donne un choix plus grand au consommateur et permette des cheminements divers dans l'apprentissage. Mais il faudrait qu'un instrument de mesure unique sanctionne les savoirs et savoir-faire acquis quels que soient les choix.

Les écoles sont subventionnées en fonction de leur effectif. Avec l'autonomie, elles se disputent les élèves. Les résultats aux tests d'alphanumerisation sont publiés par établissement et on attire ainsi les élèves. Le danger est que l'accent soit mis sur la réussite au test et sur la compétition mondiale et non sur la qualité de l'éducation. La réussite devrait être mesurée par la valorisation des diverses capacités de chaque élève.

Deux choses sont à retenir. Il faut une continuité du corps enseignant dans les établissements afin d'assurer le suivi des programmes même si leur rôle change. Les écoles plus autonomes comptent sur la prise en charge de l'apprentissage par l'élève. Chacun devra développer les aptitudes nécessaires. Si l'on veut effectivement répondre aux besoins d'une population scolaire plus exigeante, il faudra faire un effort plus systématique pour reconnaître les besoins d'apprentissage individuels et concevoir une multiplicité de façons de présenter les contenus. ■

## Bibliographie

- ELLIS R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*, Cambridge, U.K., Basil Blackwell.  
GARDNER H. (1993): *Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.  
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/relsites/othernet.html>  
<http://www.curriculum.org/occ/lecle.shtml>  
<http://www.lecle.com/>

Pays-Bas

## La nouvelle autonomie des établissements scolaires<sup>1</sup>

Hetty Mulder

Au cours de ces dernières années, la législation néerlandaise, pléthorique et surchargée de détails, a empêché les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire d'atteindre les objectifs qu'ils s'étaient eux-mêmes fixés. Il est devenu de plus en plus difficile de gérer l'hétérogénéité des élèves. La recherche d'une cohérence des curricula est devenue la dernière des priorités.

### L'émergence de l'autonomie

Le temps est venu maintenant de bénéficier d'une plus grande autonomie et de revoir à la hausse nos attentes. Inutile désormais de chercher le moteur de notre développement dans la législation ; mieux vaut faire appel à notre discernement professionnel ainsi qu'aux moyens et aux aspirations des établissements et des enseignants. Cela suppose une plus grande autonomie pour diversifier l'offre éducative selon des caractéristiques générales, la formulation d'un ensemble d'objectifs communs et fondamentaux et la définition d'un certain nombre de conditions de développement : une dynamique centrée sur l'élève, une plus grande cohérence des curricula et un intérêt pour les processus d'apprentissage progressifs.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, on est passé en 1993 d'un curriculum national entièrement encadré, avec un nombre obligatoire d'heures d'enseignement par discipline, à un tronc commun préétabli et à de simples recommandations en matière d'aménagement du temps scolaire. Une plus grande autonomie a été accordée aux établissements afin qu'ils déterminent leur propre curriculum et aménagent eux-mêmes le temps scolaire, leur permettant ainsi d'atteindre les objectifs fondamentaux qu'ils s'étaient fixés avec leurs élèves.

L'objectif du nouveau tronc commun était probablement d'accorder une plus grande liberté aux établissements pour qu'ils définissent leur propre politique. Dans les faits, les choses se sont avérées tout autres. Pour commencer, la transition semble avoir été plus difficile que prévu. Les incitations au changement ont d'abord fait l'objet de débats législatifs. La technologie et le savoir

---

1. Ce texte est un compte rendu du rapport de justification de la *Task Force for the Reform of Lower Secondary Education*, publié en juin 2004.

vivre en société sont devenus des matières séparées et obligatoires. Des connaissances communes à plusieurs curricula et d'autres liées à des disciplines spécifiques ont été intégrées aux objectifs fondamentaux. On a mis en place une évaluation pour ces nouvelles connaissances, sous forme de tests obligatoires qui devaient être les mêmes pour tous les élèves; leur notation et leur suivi administratif devaient être conformes aux recommandations officielles.

Six ans après avoir introduit la formation de base (*Basisvorming*), l'inspection scolaire a publié un rapport d'évaluation sur la mise en place du nouveau tronc commun dans les établissements. La majorité d'entre eux avait appliqué le nouveau curriculum dans ses modalités pratiques mais ne l'avait pas traduit en termes pédagogiques et méthodologiques. Aucun établissement n'avait atteint 100 % de ses objectifs. Les curricula, surchargés et morcelés, avaient entraîné des difficultés, en particulier dans l'enseignement préprofessionnel. Par ailleurs, en suivant les manuels scolaires, un grand nombre d'enseignants avaient perdu toute initiative en matière de pratique pédagogique.

Il est temps d'améliorer les rapports entre le gouvernement et les établissements. Il s'agit d'œuvrer vers moins de règles et plus d'ambition, vers une plus grande volonté d'autonomie et une plus grande exigence en retour. Il n'est pas question de nier le rôle du gouvernement en matière d'accès à l'enseignement (secondaire) et d'évaluation de la qualité, mais il faut que ce rôle se manifeste différemment.

### **Recommandations pour la réforme**

Le rapport final de la Commission pour la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire est le fruit de dix-huit mois d'une communication intense auprès des enseignants du premier cycle du secondaire et de la direction des établissements. On a eu recours à des grandes conférences, à des consultations à petite échelle, à des enquêtes, à des discussions formelles ou informelles et à de la correspondance postale et électronique. La Commission a consulté par ailleurs un nombre considérable d'experts et d'acteurs du système éducatif.

### *Dans les établissements*

La principale recommandation au gouvernement est de donner aux établissements les pleins pouvoirs pour qu'ils définissent eux-mêmes les grandes lignes du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est très ambitieux d'organiser les deux premières années du secondaire de manière qu'elles fassent le lien entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire supérieur, qu'il soit général ou professionnel. Cela exige des curricula sur mesure, adaptés aux caractéristiques des 12-15 ans, tenant compte des grandes disparités entre élèves et ajustés aux spécificités de chaque établissement. Le gouvernement, en fonction de son projet d'ensemble, doit définir clairement les grandes lignes de sa réforme : un curriculum plus cohérent, un rôle actif demandé aux élèves et des processus cognitifs progressifs tout au long du cursus scolaire.

Pour remplir ces objectifs, le gouvernement devrait assouplir la législation sur deux points : les contenus éducatifs et l'aménagement du temps scolaire. La Commission suggère de remplacer les 260 objectifs fondamentaux actuels par 58 objectifs qui serviraient de fil conducteur au tronc commun du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ces objectifs concerneraient au moins deux tiers des deux années de scolarité. La Commission propose par ailleurs de libéraliser le nombre d'heures d'enseignement obligatoire ; actuellement fixé à 1 067 heures complètes par an, ce nombre pourrait fluctuer dans une fourchette comprise entre 950 et 1 150 heures. Il n'y aurait pas d'autres recommandations. La Commission préconise que soient dispensés d'une seconde langue vivante obligatoire les élèves qui devront vraisemblablement suivre une formation professionnelle de premier cycle ou qui ont besoin d'un soutien supplémentaire pour suivre cette filière.

La libéralisation des moyens va modifier la relation entre les établissements et le gouvernement. Les établissements pourront remanier en profondeur leur curriculum au niveau notamment des disciplines et des domaines d'apprentissage, ou encore en introduisant la pédagogie de projet. Dans la limite de leurs moyens, ils pourront définir leurs propres approches pédagogiques et méthodologiques et fixer les niveaux à atteindre par les différents groupes d'élèves. La Commission propose quatre scénarios à partir desquels les établissements peuvent déterminer le contenu des cours. Les différences entre établissements vont alors s'accentuer. C'est pourquoi le gouvernement devra rester vigilant sur l'assurance qualité. La Commission recommande au gouvernement de promouvoir et de valoriser tout d'abord l'assurance qualité en interne dans l'établissement, et en externe la qualité de sa gestion auprès des acteurs concernés. Cet aspect doit être au cœur des préoccupations du gouvernement qui exerce un droit de contrôle.

### *Dans le domaine pédagogique*

Prendre des décisions qui touchent les curricula, les pratiques pédagogiques et l'orientation des élèves constituera une petite révolution pour un grand nombre d'établissements. Les enseignants devront coopérer et travailler en équipe pour que les curricula gagnent en cohérence et en qualité d'adaptation. De nouveaux environnements d'apprentissage seront nécessaires, ainsi qu'un bon équipement en technologies de l'information et de la communication. Le gouvernement devra favoriser, dans les années à venir, le développement de nouveaux outils d'apprentissage d'un usage plus souple que les outils actuels. La Commission préconise de donner plus de possibilités aux enseignants de diversifier les fonctions qu'ils exercent et de développer leurs compétences propres. Elle est favorable à ce que les enseignants débutants suivent une formation dont l'organisation pourrait être prise en charge par les établissements. Cependant, le plus important est que les enseignants disposent de suffisamment de temps.

La Commission a estimé que la mise en œuvre de ces recommandations coûtera 192 euros par élève du premier cycle de l'enseignement secondaire, soit environ 80 millions d'euros par an. Afin de mener à bien ces objectifs, la Commission recommande au gouvernement de lancer un projet sur quatre ans pour le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La Commission adopte en principe le point de vue de l'élève, convaincue que là réside la solution. Surcharge et morcellement sont la conséquence naturelle du mode d'organisation du premier cycle de l'enseignement secondaire. La solution consiste à poser un regard neuf en adoptant le point de vue de l'élève. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves sont à un moment charnière de leur scolarité : ils doivent s'intégrer dans la classe, à la bonne place, tout en s'orientant dans une voie qui leur assure un avenir. Avec l'aide de ses collègues, l'enseignant(e) propose des aménagements aux différents groupes d'élèves pour y parvenir. C'est l'établissement qui a la responsabilité de mettre en œuvre un enseignement secondaire de premier cycle cohérent, adapté à son public d'élèves et d'enseignants. ■

Portugal

## L'autonomie de l'établissement entre fiction et utopie

João Barroso

L'autonomie de l'établissement scolaire est-elle un facteur d'efficacité pédagogique et de réussite des élèves ? Il faut préciser d'abord de quelle l'autonomie on parle. Même s'il existe, aujourd'hui, une sorte de convergence transnationale qui favorise la prise de décision et la gestion des ressources au niveau de l'établissement scolaire, ces politiques appartiennent parfois à des modes de justification différents, produisant des résultats contradictoires selon les contextes nationaux ou locaux.

### Quelle autonomie ?

Pour François Dubet, « l'égalité des chances est (...) une fiction nécessaire. Une fiction parce qu'il est peu vraisemblable qu'elle se réalise socialement ; nécessaire parce qu'on ne peut éduquer sans y croire. »<sup>1</sup> Si l'on utilise ce concept pour caractériser l'évolution de l'administration de l'éducation au Portugal, on peut dire que « l'autonomie de l'établissement scolaire » a été une fiction parce que sa place a grandi dans le discours politique alors que sa mise en oeuvre est toujours restée très éloignée des attentes. Mais elle a été aussi une « fiction nécessaire » parce qu'on ne peut imaginer le fonctionnement démocratique de l'établissement scolaire et son adaptation aux spécificités des élèves et de leurs communautés sans reconnaître aux écoles, à leurs acteurs et aux organes gouvernementaux, une capacité effective de définir des normes, des règles et de prendre des décisions dans différents domaines politiques, administratifs, financiers, curriculaires et pédagogiques.

Cependant, si on utilise une perspective plus « cynique » sur la nature et les fonctions de cette fiction dans le contexte d'une stratégie politique de recomposition du pouvoir de l'État et de son administration, on peut dire que, au Portugal comme ailleurs, l'autonomie de l'établissement scolaire, plus qu'une fiction, s'est avérée très souvent une « mystification » légale, destinée à légitimer l'augmentation du contrôle par un discours de libération<sup>2</sup>.

75

1. Dubet François (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris : Éditions du Seuil et La République des Idées, p. 38.

2. Ou, comme dit Bolívar Botía pour le cas espagnol, à mélanger « déclarations discursives avec des pratiques hyperrégulatrices ». Voir Bolívar Botía A. (2004). « La autonomía de centros escolares en España : entre declaraciones discursivas y prácticas sobrereguladoras ». In : *Revista de Educación*, n° 333, 2004. Madrid : Ministerio de educación, cultura y deporte, pp. 91-116.

Mais on peut avoir sur ce sujet une perspective moins fictionnelle et plus utopique. On parle alors d'« utopies réelles » – images créatives et complexes du futur, construites pour résoudre des problèmes du présent, et dont la concrétisation dépend d'une vision optimiste de la société et de sa capacité de changement (Halpin, 2003, p. 60). Dans le cas présent, cela veut dire passer d'une conception d'« autonomie décrétée » à une conception d'« autonomie construite ».

« (...) L'autonomie de l'école est le résultat, toujours contingent, de la confluence de logiques et d'intérêts divers (politiques, gestionnaires, professionnels et pédagogiques) qu'il faut savoir gérer, intégrer et négocier. L'autonomie de l'école n'est pas l'autonomie des enseignants, ni celle des élèves, des parents ou d'autres membres de la société locale. Elle découle, au contraire, du rapport de force entre ces différents détenteurs d'influence (externe et interne) et de l'équilibre auquel ils aboutissent. L'autonomie s'affirme, alors, comme l'expression de l'unité sociale de l'école et elle ne peut pas être conçue comme un préalable à l'action des individus qui forment cette organisation. Elle est un concept construit socialement et politiquement à travers l'interaction des différents acteurs organisationnels, dans chaque école. Il n'y a pas d'autonomie de l'école sans une reconnaissance de l'autonomie des individus qui la composent. Elle est le résultat de l'action concrète des acteurs et de la stratégie qu'ils utilisent pour profiter de leur marge de manœuvre relative. Il n'existe pas une autonomie de l'école dans l'abstrait, en dehors de l'action organisée des membres qui la constituent. (...). Ce qui est en cause, dans les politiques de gestion locale de l'éducation et du renforcement de l'autonomie des établissements scolaires, ce n'est pas le fait de donner plus ou moins d'autonomie à l'école, mais plutôt celui de reconnaître l'autonomie comme une valeur essentielle à l'école, à son organisation, et d'utiliser cette autonomie au bénéfice de l'apprentissage des élèves. L'autonomie n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour que l'école puisse parvenir à ses fins dans les meilleures conditions. » (Barroso, 2001, p. 99)<sup>3</sup>.

### **La situation au Portugal**

Les politiques de renforcement de l'autonomie de l'établissement recouvrent les deux côtés du spectre politique portugais. Elles ont été initiées par un gouvernement de droite, à la fin des années 1980, associées surtout à l'obligation pour les écoles de développer un projet éducatif spécifique et à l'introduction d'une légère flexibilité des contraintes de gestion budgétaire.

3. Voir : Barroso J. 2000a. « De l'analyse des politiques aux recherches sur les pratiques : le rôle de l'expertise dans l'évaluation des mesures de renforcement de l'autonomie des établissements scolaires, au Portugal ». *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université libre de Bruxelles, pp. 133-156 ; – (2000b). « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif ». In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, janvier-mars 2000, pp. 57-71 ; – (2000c). « Administration, réforme et innovation pédagogique au Portugal ». In : *Administration et Éducation*, n° 88, pp. 103-108 ; – (2001). « L'État et la régulation locale de l'éducation. Réflexions sur la situation au Portugal ». In : Dutercq Y, dir. *Comment peut-on administrer l'école ?* Paris : PUF, pp. 95-107.

Elles ont été poursuivies par un gouvernement socialiste, à la fin des années 1990, associées à une réforme de la gestion des établissements scolaires qui prévoyait, comme instrument principal, la réalisation de « contrats d'autonomie » (entre l'administration centrale, la municipalité et l'établissement) pour fixer, dans chaque école, les limites, les contenus et les ressources d'un projet de développement pluriannuel<sup>4</sup>.

Le bilan qu'on peut tirer aujourd'hui de ces réformes est très décevant. Le projet est oublié dans les tiroirs du bureau de la direction ; les « contrats d'autonomie » n'ont pas fait l'objet de règlements et aucun contrat n'a été signé ; les ressources disponibles ont été réduites ; les agents intermédiaires de l'administration déconcentrée, qui devaient aider les établissements à développer leur autonomie, ont augmenté son influence et son pouvoir ; la marge de manœuvre (d'ajustement, d'innovation, etc.) de la direction de l'école et des enseignants est de plus en plus conditionnée par l'accroissement de processus multiples d'évaluation. La dissonance cognitive entre les discours, les normes et la réalité a augmenté le caractère hybride des processus de régulation de l'action éducative. Nous mélangeons, aujourd'hui, une administration qui maintient, pour l'essentiel, son caractère conservateur, centralisateur et bureaucratisé, avec des discours, des règles et des pratiques inspirés soit des politiques néo-libérales, soit des propositions du « *new public management* », soit d'un idéal sincère de démocratisation participative de la gestion scolaire.

Cette situation est le résultat de la convergence de plusieurs facteurs (transnationaux, nationaux, locaux, politiques, sociaux, organisationnels) qui nous ne pouvons développer ici<sup>5</sup> mais qui ont donné lieu à une logique administrative caractérisée par :

- la représentation de l'autonomie des établissements comme un « problème de gestion » qui serait dissociable d'autres problèmes (les contenus des programmes, l'évaluation des élèves, la construction de la réussite pour tous etc.) ;

- la persistance d'une perspective normative et taylorienne du changement, dans la recherche d'une solution idéale (le « *one best way* ») qui serait matérialisée dans un normatif légal tendanciellement parfait, en définissant de

4. On peut trouver une synthèse de la situation au Portugal dans ce domaine in Barroso et al. 2002a. Pour une perspective comparée avec quelques autres pays européens, voir aussi Barroso et al. 2002b : *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. [http://www.fpc.eul.pt/centros/ceescola/delivera\\_fr.htm](http://www.fpc.eul.pt/centros/ceescola/delivera_fr.htm); Maroy C. (2004). *Final Report. Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain. Girsef. Consultable sur <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>

5. Pour développer ce point, voir Barroso, 2005. « Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations ». In : Dutercq Y., dir. *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp. 151-171; Barroso J., Canário R. et Correia J. (1999). « L'école et le local, au Portugal : esquisse d'une problématique ». In : Bouveau P. et Charlot B., coord. (1999). *L'école et le territoire : le cas de l'Europe du Sud (Espagne, France, Grèce et Portugal)*. État des lieux. Paris : Association A.N.A.L.I.S.E. (rapport polycopié).

façon non ambiguë les modalités de gouvernement des établissements scolaires, applicables dans tous les cas ;

– une méthodologie basée sur la prescription et le contrôle, même si les mesures prises visent, du moins au point de vue théorique, à produire un accroissement de l'autonomie des établissements scolaires ; l'usage de cette méthodologie autoritaire et centralisatrice pour « imposer » l'autonomie a comme conséquence le placement des établissements dans une situation d'« injonction paradoxale » du type « je t'ordonne de ne pas m'obéir » ;

– une logique additive dans la production normative qui met un commun des objectifs, mesures, dispositifs contradictoires.



L'autonomie de l'établissement n'est pas, à elle seule, un « facteur d'efficacité pédagogique et de réussite des élèves » mais elle peut être une condition essentielle du changement de l'école pour atteindre ces objectifs. ■

*France*

## Une autonomie inachevée

Cécile Brennan-Sardou

La France est marquée par un processus global de territorialisation des politiques éducatives : projets de zone d'éducation prioritaire, projets éducatifs locaux, contrats éducatifs locaux, comités locaux de sécurité et de prévention de la délinquance, insérés dans des « contrats de ville », « d'agglomération », « d'objectifs »... À la fois « communauté particulière » et élément du système éducatif national, l'établissement scolaire est marqué par la tension entre la recherche des réponses les plus adaptées aux besoins spécifiques du terrain, à l'échelle locale, et le respect des orientations nationales pour une école république marquée par l'équité et la solidarité. L'autonomie de l'établissement scolaire en France est inscrite juridiquement dans le décret du 30 août 1985 ; il stipule que l'établissement dispose de la personnalité juridique, d'un budget propre, d'organes assurant sa direction et son administration, et de pouvoirs de décision dans des domaines définis. Elle s'exerce, selon l'article 2, dans les domaines, majoritairement pédagogiques, suivants :

- organisation en classes et groupes d'élèves, modalités de répartition des élèves ;
- emploi des dotations en heures d'enseignement à disposition de l'établissement ;
- organisation du temps scolaire et modalités de la vie scolaire ;
- préparation de l'orientation et de l'insertion sociale et professionnelle des élèves ;
- actions de formation complémentaire et formation continue ;
- ouverture de l'établissement sur son environnement ;
- choix de sujets d'études spécifiques à l'établissement ;
- activités facultatives.

Les établissements utilisent-ils ces espaces d'autonomie de façon créative ? Ou bien ont-ils tendance à reproduire des schémas connus et éprouvés, de sorte de respecter et créer de fait une norme intériorisée ? Sans doute le fonctionnement réel se situe-t-il entre ces deux pôles.

Quels sont les établissements où l'emploi du temps est d'abord élaboré pour les élèves et non pour les professeurs ? Est-il conçu dans le but de favoriser le travail d'équipe ? Autorise-t-elle à une mobilité qui casse le cadre d'une répartition hebdomadaire répétitive, comme peuvent y inviter les itinéraires de découverte et l'option de découverte professionnelle en 3<sup>e</sup> ? L'apprentissage d'une langue vivante étrangère peut-il, dans un établissement scolaire, comprendre

un temps prolongé d'« immersion » initiale, au lieu des deux ou trois séquences horaires hebdomadaires traditionnelles ? Les regroupements par groupes de besoin sont-ils fréquents ? Comment s'organise le soutien individualisé en 6<sup>e</sup> par exemple ? Tombe-t-on dans l'ornière facile des simples dédoublements ? L'hétérogénéité des classes, fixée comme un objectif, est-elle respectée dans la constitution des groupes ? La pression locale ne pousse-t-elle pas à des regroupements par niveaux, et à la juxtaposition de classes aux ambitions et attentes très différentes ?

L'autonomie, et l'horizon important qu'elle pourrait découvrir, peuvent être facilement bridés par les habitudes et les « intérêts » acquis des différents acteurs. Casser les schémas suppose une volonté forte et le soutien d'un assentiment partagé...

### **Les outils actuels de l'autonomie**

La loi d'orientation de 1989 suggère que l'autonomie prenne corps dans le « projet d'établissement » qui définit les modalités de mise en œuvre des programmes nationaux et des orientations nationales et académiques ; il assure la cohérence des actions au service des élèves. Il sera d'autant plus traduit dans les faits que la cohérence des interventions des différents personnels de l'établissement y est recherchée, ainsi que l'ouverture aux parents et à différents partenariats. Au cœur de l'activité pédagogique, le projet d'établissement exprime des choix concertés, formule des priorités, dans une démarche globale où s'exprime la responsabilité du chef d'établissement.

Ce projet peut prévoir le recours à des procédures contractuelles qui visent à organiser les relations de l'établissement avec l'autorité académique, dans le respect de l'espace d'initiative et d'adaptation consenti par l'État. Cette contractualisation précise les objectifs assignés à l'établissement, après conciliation avec le conseil d'administration. Il n'y a pas de contrôle *a priori* de pertinence et d'opportunité pour le projet d'établissement : un « simple » contrôle de légalité quant à la mise en œuvre des objectifs nationaux est assuré. L'autorité académique élabore des analyses partagées, contractualise des engagements et des garanties réciproques. Une approche globale des moyens attribués, mise en œuvre de façon annualisée par certains départements, est l'un des aspects de cet engagement.

Il revient à l'autorité académique d'assurer un conseil, de mettre en place des dispositifs d'accompagnement des établissements scolaires, en veillant à leur inscription dans la durée (de trois à quatre ans). C'est donc l'inverse de l'indépendance.

Pour donner à la communauté éducative les moyens de sa mission, le *règlement intérieur* en définit les règles de fonctionnement, les droits et obligations de chacun de ses membres. Il exprime de façon explicite les valeurs partagées par la communauté scolaire et incite au respect de la discipline, organise une vie scolaire riche, deux facteurs propices à réduire l'absentéisme et autoriser la réussite des élèves.

*Le projet de budget* participe de la déclinaison pratique des orientations retenues par cette communauté spécifique.

*Le rapport d'activités*, corollaire de l'autonomie de l'établissement, rend compte des actions conduites au service de la réussite des élèves, mesure et rend publics les résultats. Il peut attirer l'attention des différents acteurs sur les nécessaires régulations et contribue à créer un espace de sens partagé.

## Le pilotage

Que retenir comme outils de cette mise en tension « du centre vers la périphérie » ?

- Sans doute la mise en œuvre de la circulaire de 1997 sur les missions du professeur, élément actif d'une communauté éducative, et non pas « spécialiste » disciplinaire seulement, dispensateur d'un savoir abstrait; souvent, il est reproché aux professeurs d'exercer une « profession libérale », hors contrôle ! Le corollaire en est une inspection pédagogique capable d'intervenir, au-delà de sa seule expertise disciplinaire, sur des aspects éducatifs généraux. L'inflexion est prise, l'ESEN œuvre à la rendre effective.

- Le recentrage des enseignants sur des exigences clairement exprimées en termes d'objectifs à atteindre; la formation continue et en particulier un plan annuel de formation continue de l'établissement paraissent conditionner l'atteinte de cet objectif.

- Un pilotage par les résultats des élèves, mesurés de façon « extérieure » à l'établissement. Sans doute convient-il de développer, à l'échelle nationale et académique, la mise à disposition d'indicateurs de performance, en particulier pour le public des collèges.

- Un recrutement qualitatif des chefs d'établissement. Le chef, porteur des valeurs de l'école républicaine, doit être capable d'assurer un pilotage de l'établissement en conjuguant la compétence pédagogique générale, la capacité à manager, à communiquer, à rendre compte, à être responsable. Le ministère est en train de définir et décliner une nouvelle politique de recrutement, de renouveler les modalités du concours en particulier. L'ESEN ouvre par ailleurs la formation des personnels d'encadrement aux exigences managériales des autres grandes écoles de la fonction publique française.

Les chefs d'établissement nous ont habitués à réclamer toujours plus d'autonomie. Notamment en matière de recrutement et de gestion des personnels, les chefs d'établissement se plaignent le plus souvent de ne pas pouvoir recruter librement leur adjoint, leurs professeurs, etc. Or le premier pas consenti vers ce recrutement par l'EPLE, celui des assistants d'éducation, a soulevé en 2003 la contestation dans l'ensemble du pays. Les programmes disciplinaires, nationaux, considérés généralement comme trop chargés, sont cependant farouchement défendus... L'autonomie, selon la récente expression de chefs d'établissement, « c'est un état d'esprit ». Ce n'est pas un but en soi, c'est

une recherche de sens, « c'est l'espace de sens que nous allons nous donner après accomplissement de toutes les injonctions ».

### **Autonomie et décentralisation**

Dans la tension actuelle entre les orientations ministérielles nationales et l'adaptation aux réalités locales, l'établissement scolaire français doit ajouter un troisième pôle, dont le poids s'accroît soudain dans cette nouvelle phase de décentralisation, celui des collectivités territoriales, régionales ou départementales. Depuis l'automne dernier et le transfert annoncé des personnels TOSS, de nombreuses manifestations d'inquiétude se font jour. Même la mise à disposition de manuels scolaires à titre gratuit dans les lycées à l'automne 2004 a pu être ressentie « de façon schizophrénique ». Que dire du « ressenti » lorsqu'il s'accompagne ici ou là d'une lettre du président de la collectivité au seul « président du Conseil d'administration », et appelle ce même personnage, par ailleurs représentant de l'État, à lire en séance un courrier reprochant à l'État telle ou telle orientation ? Selon les cas, le chef d'établissement français est renvoyé à une forme de dédoublement schizophrénique impossible à tenir.

Un équilibre politique nouveau est à atteindre, qui se cherche encore en ce moment où tous les aspects du transfert des personnels TOSS ne sont pas résolus.

Ce troisième pôle relatif au poids des collectivités territoriales, plus fort qu'il n'avait été dans la première phase de décentralisation des années 1980, appelle justement des chefs d'établissement plus responsables encore, capables d'analyse des enjeux, de mise à distance ; des chefs d'établissement qui pilotent une communauté en lui donnant des caps, dans une recherche de sens qu'elle partage, où l'échelon académique l'accompagne et la soutient. Le « pilotage pédagogique partagé » déjà en œuvre entre inspecteurs territoriaux et chefs d'établissement est plus que jamais d'actualité.



L'autonomie de l'établissement scolaire est un facteur d'efficacité pédagogique et de réussite des élèves, à conjuguer avec la responsabilité du chef d'établissement, dans le cadre d'une lettre de mission, et le soutien d'une autorité académique qui contractualise. ■

# **L'enseignant : acteur ou spectateur du changement ?**

**Dominique Raulin**

La plupart des systèmes d'éducation, au-delà de leurs organisations administratives, connaissent des mutations et des difficultés analogues, depuis une trentaine d'années

Indépendamment de ces changements, les professeurs ont fait face également aux exigences toujours plus fortes des parents ou de la société. D'une certaine façon, ils ont été amenés à fournir au quotidien des réponses aux incohérences ou aux paradoxes de la société, sans pouvoir toujours se prévaloir, dans leurs choix, de décisions réglementaires.

Ainsi, le métier d'enseignant de 2005 n'a plus beaucoup de points communs avec celui du début des années 1980 : le public a changé, les finalités sont remises en cause (instruire ou éduquer ?), les outils et les méthodes ne sont plus les mêmes, le rythme des changements des contenus d'enseignement s'est accéléré.

Ainsi se dessine, dans la société, l'image d'un corps enseignant conservateur, hostile aux changements, pessimiste, nostalgique d'un âge d'or où tous les élèves apprenaient, comprenaient et réussissaient (Espagne, Suisse, France) ! Des interrogations sur la possibilité réelle de réformer l'éducation sont régulièrement formulées. Les corps enseignants seraient des corps immobiles constitués d'une multitude d'éléments en perpétuel mouvement.

Si les enseignants s'impliquent peu dans les processus de réformes, c'est, selon eux, qu'ils s'estiment mal informés sur les changements et tenus à l'écart de la réelle prise de décision (Roumanie, Espagne, Suisse). La défaillance du contrat moral entre eux et la nation, la survivance d'une organisation hybride croisant autonomie locale et contrôle de l'État (Angleterre), les carences en matière d'évaluation (France) les conduisent à prendre leur distance par rapport au changement.

La question fondamentale est donc de savoir si l'on peut s'accommoder de cette situation ou si elle est préjudiciable au bon fonctionnement et à la modernisation des systèmes éducatifs. Il ne faut toutefois pas s'égarter : il n'appartient pas aux enseignants de prendre individuellement des décisions qui relèvent de la responsabilité du pouvoir politique, exécutif et/ou législatif. Mais à l'inverse, on ne peut considérer qu'ils n'en sont pas partie prenante. En effet, les professeurs sont les acteurs du changement puisqu'ils ont pour mission de les mettre en œuvre dans les salles de classes : une innovation ou une réforme n'existe réellement que s'ils parviennent à l'appliquer.

Au-delà de cette simple application, on peut s'interroger sur la participation des enseignants à la conception même et à la promotion d'une réforme : ne sont-ils pas les seuls à avoir l'expertise de la faisabilité à travers leur connaissance des élèves et de la réalité des classes ? Cela suffit-il à en faire des experts du changement ?

Une réforme ne peut pas être la simple généralisation d'une innovation menée par certains enseignants plus ou moins imaginatifs, audacieux ou chevronnés : en effet, les innovations ne sont souvent pas évaluées ; la part de l'enseignant dans leur réussite est difficile à mesurer ; et enfin, les conditions d'une extension réussie sont mal cernées.

Le professeur est un praticien avec tout le savoir-faire et l'expertise que cela induit, mais il n'est pas, au moins sur le plan statutaire, un chercheur en sciences de l'éducation, en pédagogie ou en didactique, encore moins en organisation systémique. Il ne dispose donc pas des éléments théoriques nécessaires pour concevoir et promouvoir une réforme. La question est de savoir s'il doit le devenir.

À l'évidence, face à ces évolutions, l'ensemble des pays s'interroge sur la professionnalisation enseignante (Suisse, Angleterre, Roumanie, France), sur la nécessité de redéfinir l'identité des enseignants, de se mettre d'accord sur le type de professeur dont la société a besoin (Espagne). ■

#### **ÉTUDES DE CAS :**

Roumanie, Espagne, Suisse,  
Angleterre, France

*Roumanie***Attendre ou produire  
le changement ?****Emil Paun**

La réforme scolaire roumaine a été réalisée dans un contexte d'urgence, de rupture socio-politique, d'anomie (au moins pendant la première période). On peut comparer cette rupture avec un changement de paradigme.

La pré-réforme (1990-1991) visait à des changements immédiats et urgents des contenus d'enseignement : élimination des disciplines profondément politisées, désidéologisation d'autres disciplines (l'histoire, la littérature, la philosophie, etc.). Au niveau de la structure du système scolaire, le début de la scolarité est passé de six à sept ans, la durée de la scolarité obligatoire de dix à huit années. Pendant cette période, la cohérence des changements et le degré de participation des enseignants ont été très faibles.

Pour la préparation de la réforme (1992-1994), les autorités roumaines ont commencé à négocier avec la Banque mondiale pour un accord sur le financement de la réforme scolaire. Pendant ces négociations, les objectifs et les composantes de la réforme ont été définis. Cet accord, plutôt pragmatique, définissait une politique de réformes et non une philosophie de la réforme. Il s'agissait de réformer le curriculum et les manuels scolaires, le système de la formation des enseignants, le système d'évaluation des élèves, le *management* et la gestion des écoles.

Une première constatation rétroactive : pendant cette période, les autorités roumaines n'ont pas eu toujours un rôle d'acteur des changements proposés.

**La réforme de 1995**

En 1995, la loi de l'enseignement qui établissait le cadre juridique de la réforme scolaire a été adoptée. À partir de ce moment, on a essayé d'impliquer et de mobiliser davantage les enseignants en tant qu'acteurs de la réforme. Comme les différents axes de la réforme ont été définis en coopération avec des acteurs différents – des groupes d'experts américains, français, anglais –, un relatif manque de cohérence en a résulté, surtout dans les premières années. Les messages qui parvenaient au niveau des établissements étaient parfois contradictoires, ce qui a entraîné un manque d'engagement de la part des enseignants.

Dans ce contexte, la réforme a été projetée et réalisée (au début) du haut vers le bas, sur le modèle centre/périmétrie. Les enseignants n'ont donc pas été sollicités pour participer aux prises de décisions. Ils ont plutôt été

spectateurs de la réforme. Était-il possible d'agir autrement ? Je ne le crois pas. Cette situation s'explique par de nombreux facteurs :

- la complexité, l'amplitude et la radicalité des changements ;
- la quasi-absence d'une culture de la participation due au fait qu'avant 1990, tout était centralisé, contrôlé et dirigé ; le comportement dominant de la population a été le conformisme social ;
- l'inquiétude, la prudence et même la résistance des enseignants face aux changements trop rapides et trop radicaux, dans un contexte d'instabilité et de manque de certitudes de la vie quotidienne ;
- l'existence d'un syndrome qu'on pourrait appeler la « dépendance du centre ».

On peut ajouter aussi que la réforme scolaire a été pensée dans un paradigme plutôt normatif, rationaliste et technologique qui n'était pas très stimulant pour le développement du comportement participatif des enseignants.

### **Une identité professionnelle à construire**

On peut parler du rôle d'acteur des enseignants soit au niveau individuel soit au niveau du groupe socioprofessionnel. En ce qui nous concerne, notre analyse portera sur le groupe socioprofessionnel car l'implication active des enseignants dans les changements et leur capacité à les influencer dépend de leur force en tant que groupe, de leur sentiment identitaire.

L'une des variables de l'identité professionnelle des enseignants est la composition du corps enseignant. Hormis sa féminisation croissante (présente presque dans tous les pays et dont on ne cherchera pas ici à analyser les causes), quelques aspects particuliers à la Roumanie peuvent être identifiés.

Premièrement, un relatif manque d'unité et d'homogénéité de la structure sociale du corps enseignant. Il n'y a pas de bassin social stable et homogène de recrutement pour la carrière enseignante. Appartenance sociale hétérogène, culture hétérogène.

Deuxièmement, le phénomène de vieillissement est évident. Les enseignants âgés sont plus nombreux que les jeunes. Cette situation est due en partie au fait que cette profession n'est pas très attractive actuellement (salaires bas, statut et prestige social dévalorisés, etc.). Les jeunes qui terminent leurs études universitaires préfèrent des professions mieux payées et plus prestigieuses, surtout dans le secteur privé. Une autre cause est le manque chronique de personnel enseignant qualifié. Dans ces conditions, beaucoup d'enseignants âgés sont sollicités, même après leur départ à la retraite, pour continuer leur activité. Dans ce contexte, on observe une coupure entre le rapport au statut et le rapport au métier chez les enseignants. En général, même si le statut est dévalorisé, les enseignants, surtout les plus âgés, valorisent leur métier.

On peut pointer un autre phénomène. À cause de la transition, de la réforme et de la restructuration économique, beaucoup de ceux qui avaient une qualification supérieure (surtout les ingénieurs) ont été mis au chômage. Parmi eux, beaucoup ont demandé à travailler comme professeurs. Mais ils n'ont pas de formation pédagogique et didactique et sont, eux aussi, plus âgés (quarante ans et plus).

Cette hétérogénéité fait que l'existence du corps enseignant en tant que groupe professionnel homogène est faible. Cela peut expliquer, en partie, les difficultés du corps enseignant à s'engager et à s'impliquer plus activement dans la réalisation de la réforme (surtout au début).

En ce qui concerne les critères de recrutement, il faut mentionner que, malheureusement, le recrutement des futurs enseignants sur une base professionnelle n'existe pas encore (sauf pour les enseignants du primaire). La formation initiale des professeurs du secondaire se fait dans différentes facultés : mathématiques, chimie, histoire, philosophie, psychologie, géographie, etc. Ceux qui désirent suivre une formation pour le métier enseignant peuvent suivre une option (à partir de la première année d'études) pour un module de psychopédagogie et didactique de la spécialité. Les études disciplinaires et les études de psychopédagogie et didactique se font dans le même temps, pendant quatre ans. Il n'y a pas de critères de sélection pour le module mentionné et il n'existe pas d'épreuves spéciales de certification professionnelle à la fin des études. C'est une fragilité supplémentaire pour l'identité professionnelle du corps enseignant.

Il est donc encore nécessaire de faire un travail de construction identitaire tant au niveau du statut, du prestige et de la reconnaissance sociale qu'au niveau de la professionnalisation du métier. Le corps enseignant en tant que groupe socioprofessionnel unifié reste, dans une grande mesure, à construire.

### **Une culture d'acteur en train de se construire**

Pour les enseignants, être acteur des évolutions suppose différents degrés d'implication et de participation aux changements : participation à la prise de décision (au niveau central ou au niveau local) ainsi qu'à la mise en œuvre des décisions prises par divers groupes de décideurs.

En Roumanie, les enseignants participent plutôt à la mise en œuvre des décisions prises au niveau central mais, de plus en plus, ils sont sollicités pour s'impliquer au niveau des décisions prises localement par les écoles. Au niveau central, ils sont rarement consultés sur les changements à réaliser. Parfois, ils sont représentés dans différents groupes consultatifs du ministère, mais leur capacité d'influencer les décisions est faible.

Ces dernières années, une culture de la participation est en train de se construire au niveau du corps enseignant. Beaucoup d'enseignants se sont regroupés dans des associations professionnelles très actives dans les débats concernant la réforme scolaire. Ils mettent en place des projets de partenariat

local pour le développement institutionnel des écoles. La création et la conduite de projets sont de plus en plus présentes dans la vie quotidienne des écoles. On observe un grand intérêt pour les différentes innovations ou expériences réussies d'enseignement et d'apprentissage, de didactique, etc. Au niveau local se sont mis en place des réseaux professionnels très actifs et des projets menés dans différents domaines à partir du développement institutionnel des écoles, en partenariat avec les parents et les autorités locales. Cela va jusqu'à l'activité avec les élèves au sein de la classe et dans l'espace social de l'école. Parallèlement à une culture d'acteur, un ethos de la participation, une culture professionnelle partagée sont en train de se développer. On observe, de plus en plus, un passage du statut d'exécutant au statut d'acteur.

### Difficultés actuelles

Il existe encore des zones en difficulté, par exemple les zones rurales et la périphérie des grandes villes où les efforts des enseignants et des directeurs des écoles sont concentrés plutôt sur les moyens de survivre du point de vue financier et matériel. Il y a des communautés pauvres et, par conséquent, des écoles pauvres. Ces écoles se confrontent aussi au manque chronique d'enseignants qualifiés et stables.

La formation initiale des enseignants reste encore trop théorique et focalisée surtout sur la discipline à enseigner. Les élèves sont vus seulement comme des sujets cognitifs. La culture de participation aux changements et la formation pour le rôle d'acteur social sont peu représentés. Un élargissement des nouvelles compétences et du nouveau rôle des enseignants s'impose.

La socialisation professionnelle des débutants est souvent déficitaire. Le choc de la réalité est un phénomène toujours présent en début de carrière. Cette période d'adaptation aux réalités scolaires est souvent appelée «socialisation professionnelle des débutants». C'est une période nécessaire et bénéfique pour les débutants si elle se passe bien. Le directeur et les collègues en ont la responsabilité. Malheureusement, dans bien des cas, les débutants entrent dans une culture de conformisme et sont socialisés pour s'adapter aux normes et les respecter, éviter les initiatives, etc.

Beaucoup d'enseignants considèrent que leur rôle principal est d'appliquer les décisions prises par ceux qui ont le rôle de décideurs. Ils sont passifs. Il y a du travail à faire pour éliminer ces stéréotypes. Ils souffrent d'un certain manque d'informations sur les différents changements proposés par la réforme scolaire, ce qui fait que leur perception de la réforme est parfois distordue.

Les autorités scolaires s'appuient notamment sur l'inspection pour introduire les changements. Même si ses objectifs et ses modes de travail ont été redéfinis, elle reste encore trop centrée sur le contrôle de l'exécution des directives et très peu sur son rôle constructif d'optimisation de l'activité, de stimulation des comportements créatifs et participatifs.

Il reste donc à concevoir le champ scolaire comme un espace d'actions concrètes et d'interactions entre différents acteurs – enseignants, élèves, gestionnaires, parents, etc. C'est dans ces conditions que le rôle d'acteur des enseignants aura toutes les chances de s'affirmer de plus en plus. ■

## Bibliographie

- DUBAR Cl. (2000): *La socialisation*, Éd. Armand Colin, Paris.
- FELOUZIS G. (1997): *L'Efficacité des enseignants*, PUF, Paris.
- FERREOL G., NECULAU A., PAUN E. (2003): «The communication society: a challenge for education», in: *Learning and teaching in the communication society*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HETU J.-Cl., LAVOIE M., BAILLAUQUES S. (eds), (1999): *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Éd. De Boeck, Paris, Bruxelles.
- MIROIU A. (coord.), (1998): *Invatamantul romanesc azi. Studiu de diagnoza*. (L'enseignement roumain d'aujourd'hui. Étude de diagnostic), Éd. Polirom, Iasi.
- NECULAU A. (coord.), (1997): *Campul universitar si actorii sai* (Le champ universitaire et ses acteurs), Éd. Polirom, Iasi.
- OECD (2000), *Analiza politicilor nationale in domeniul educatiei : Romania* (Analyse des politiques nationales en éducation : Roumanie).
- PAUN E. (1999): *Scoala. Abordare sociopedagogica* (L'École. Approche sociopédagogique), Éd. Polirom, Iasi.
- PAUN E., POTOLEA D. (dir), (2002): *Pedagogie. Fundamentari teoretice si demersuri aplicative* (Pédagogie. Fondements théoriques et démarches appliquées), Éd. Polirom, Iasi.
- VAN ZANTEN A. (dir), (2000): *L'École. L'état des savoirs*, éditions la Découverte, Paris.

## Les professeurs se battent-ils contre des moulins à vent ?

Juan Carlos Gonzalez Faraco

Les politiques éducatives réformatrices de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle en Europe – dans l’Espagne des vingt-cinq dernières années – ont plébiscité le rôle prépondérant des professeurs comme collaborateurs nécessaires à tout changement éducatif. Il suffit de consulter la documentation internationale, comme le fameux rapport Delors de 1996 ou celui plus récent d'Eurydice (2004)<sup>1</sup> sur les enseignants européens. Dans le prologue, V. Reding, commissaire européenne, n’hésite pas à dire que les « professeurs sont des acteurs clés de toute stratégie qui vise à développer la société et l’économie ». D’après A. Nòvoa<sup>2</sup>, ce type de discours politique contraste avec la pauvreté chronique des décisions pratiques et, par conséquent, donne une image fausse de la profession enseignante.

### Le malaise des enseignants

90

La tentation de fabriquer des images autour de cette profession est par ailleurs très courante. Les professeurs, bien évidemment, créent leurs propres images, bien qu’elles soient beaucoup moins favorables que celles des hommes politiques. La majorité d’entre eux ont tendance à se voir comme des Don Quichotte qui luttent, quasiment en pure perte, contre une machine bureaucratique ou académique qui, depuis ses bureaux situés à une distance respectable des établissements, promeut des réformes purement théoriques. Loin de considérer qu’ils en sont les protagonistes ou les participants, ils se voient comme les grands oubliés du système. Beaucoup se sentent abandonnés à leur triste sort dans un univers scolaire raréfié, où ils naviguent à contre courant, avec la nostalgie des temps heureux où la paix régnait dans les salles de classe. Ils ne voient qu’une issue au chaos actuel : le retour à l’ordre et à l’autorité, et le rétablissement de leur fonction traditionnelle de spécialistes respectables d’une discipline. La réforme scolaire la plus récente en Espagne (*Loi de qualité de l’éducation*, 2002), lancée par le gouvernement conservateur du parti populaire, s’est servie du mécontentement du corps enseignant pour justifier certains changements dans le premier cycle du second degré (éducation scolaire obligatoire),

1. EURYDICE (2004). *Key Topics in Education in Europe. Vol. 3. The teaching profession in Europe : Profile, trends and concern* (<http://www.eurydice.org>).

2. Nòvoa, A. (1999). «La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas». *Cuadernos de Pedagogía*, n° 286, pp. 102-108.

celui qui pose le plus de problèmes dans le système éducatif<sup>3</sup>. Les mesures prises favorisaient les parcours différenciés des élèves par la création d'itinéraires et de branches diversifiées avant la fin de l'enseignement obligatoire, renforçaient le pouvoir du chef d'établissement et durissaient le système d'évaluation.

Il faut rappeler que dans l'élaboration de cette loi, très contestée par l'opposition mais en général bien accueillie par les professeurs, les résultats d'une évaluation générale du système<sup>4</sup>, confiée à un groupe d'experts par le ministère de l'Éducation, et ceux de la première enquête PISA de l'OCDE (2000) qui donnait une image médiocre des élèves espagnols, ont joué un rôle important. La publication de la deuxième enquête (2003), dont les résultats sont encore pires, et la suspension par le nouveau gouvernement socialiste de la *Loi de qualité* ont relancé le débat, abondamment relayé par les médias, sur le faible rendement et le manque de motivation des élèves, sur les conflits dans les classes et le rôle ingrat des enseignants.

La nouvelle équipe ministérielle de gauche, avant de se lancer dans sa propre réforme, a diffusé sur Internet un document pour nourrir le débat, intitulé « Une éducation de qualité pour tous et partagée par tous »<sup>5</sup>, qui se résumait à un inventaire de bonnes intentions. Naturellement, le document insistait sur le « rôle indispensable » des professeurs dans le processus réformateur imminent dont les objectifs sont semblables à ceux que l'on retrouve invariablement dans tous les forums internationaux : améliorer la formation initiale, créer un statut professionnel, faciliter la mobilité professionnelle, améliorer la reconnaissance sociale, etc. Comme on pouvait le prévoir, le nouveau projet de *Loi organique de l'éducation* (LOE, 2005), promu par les socialistes, consacre un long chapitre aux professeurs et à une meilleure reconnaissance sociale de la fonction enseignante. C'est avec une froideur et une circonspection manifestes que les enseignants accueillent ces « nouveaux » discours, d'autant que les réformateurs actuels ont repris, en partie du moins, le modèle pédagogique promu par les précédents gouvernements socialistes dans les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix<sup>6</sup>. Les critiques émises à l'époque par de nombreux professeurs, surtout dans le secondaire, contre ce modèle global et constructiviste, sont toujours d'actualité même si les enseignants se montrent sans doute aujourd'hui moins agressifs. Pour beaucoup, cet apaisement n'a d'autre explication que l'acceptation résignée d'une situation professionnelle qui demeure pénible. C'est le syndrome du « *burn out* » du professeur.

Les récits que les enseignants font de leur profession au quotidien dépeignent un paysage désolé dans lequel se joue un drame avec des « victimes » – eux-mêmes – et des « bourreaux » : des « objecteurs scolaires » qui ne veulent pas

3. Vicente Algueró, F. de (2002). « El profesorado en la Ley de Calidad ». *Revista de Educación*, n° 329, pp. 67-76.

4. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. La profesión docente* (vol. 5).

5. <http://www.mec.es>

6. *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990).

apprendre et créent des problèmes de cohabitation ; des parents qui se désintéressent de l'éducation de leurs enfants ou qui envahissent leur espace professionnel ; des experts qui les utilisent sans ménagement pour leurs expériences pédagogiques<sup>7</sup> ; des hommes politiques et une administration qui ne respectent pas leur autonomie professionnelle. Cette vision alimente ce que l'on appelle le « malaise enseignant », un concept assez vague né d'études sur la personnalité et la santé des professeurs. À ces perceptions plus ou moins subjectives viennent s'ajouter de vieux problèmes et des revendications qui n'ont jamais abouti ainsi que quelques indicateurs sociologiques préoccupants<sup>8</sup> : vieillissement du corps professoral, future pénurie de professeurs, féminisation croissante, prolétarisation<sup>9</sup> ou professionnalisation à moitié réussie seulement, perte de prestige social, bas salaires, formation inadaptée<sup>10</sup>, surtout dans le secondaire<sup>11</sup>, etc. Les avis divergent quand il s'agit d'en déterminer les causes et les responsabilités, bien qu'on ait tendance le plus souvent à désigner comme principaux responsables divers agents parmi lesquels ne figurent généralement pas les enseignants.

Cependant, des analystes qui adoptent une position tout à fait différente voient dans le « malaise » des professeurs un de ces discours dont ils se servent pour défendre leurs priviléges professionnels. Le sociologue espagnol M. Fernández Enguita (1996), dans un article<sup>12</sup> qui fit grand bruit lors de sa parution, mentionne la résistance opiniâtre des enseignants aux tentatives d'innovations de l'administration. Il en conclut que les progrès nécessaires du service public d'éducation se heurtent de front au pouvoir, aux intérêts et aux habitudes du corps enseignant<sup>13</sup>. Le recours à la « victimisation » ou à d'autres tactiques défensives ne serait que l'expression d'un corporatisme masqué. D'après lui, il existe trois causes à cette tentative de « privatisation » corporative d'un espace public tel que l'école : la féminisation de la profession, le manque de vocation des enseignants et l'irresponsabilité accommodante des syndicats.

7. Ruiz Paz, M. (2003). *La secta pedagógica*. Madrid, Grupo Unisón de Ediciones.

8. Pérez Gómez A. et al. (2003). « La situación profesional de los docentes. Luces y sombras ». *Cuadernos de Pedagogía*, n° 326, pp. 34-40.

9. Arenas Vázquez C. (2001). « El profesorado de secundaria frente a las reforma ». *Cuadernos de Pedagogía*, n° 303, pp. 84-86.

10. Ph. Perrenoud argumente en faveur d'un modèle de professionnalisme ouvert pour la fonction enseignant, et par voie de conséquence pour la formation, par opposition au modèle traditionnel de compétence minimum qu'adoptent, dans leur grande majorité, les enseignants du secondaire comme modèle professionnel de référence. Voir « La profesión docente, entre la proletarización y la profesionalización ». *Perspectivas*, vol. 26, n° 3, pp. 549-570, 1996.

11. Par exemple, en ce qui concerne la France, A. Van Zanten souligne le manque de cohérence de la formation continue des professeurs du secondaire. Voir « La profession enseignante en France, quelles évolutions ? », *Revue internationale d'Éducation Sèvres*, n° 30, p. 90.

12. Fernández Enguita, M. « Es pública la escuela pública ». *Cuadernos de Pedagogía*, n° 284, pp. 76-81. Voir aussi : « Las profesiones como poder social: el caso del profesorado ». *Revista de Educación*, n° 324, pp. 143-154, 2001.

13. Le fait que les enseignants espagnols soient majoritairement des fonctionnaires (74%) est essentiel pour comprendre les attitudes défensives des professeurs face à d'autres acteurs du système.

### Une redéfinition professionnelle nécessaire

Pourtant, que l'on considère les enseignants comme des Don Quichotte ou des Sancho Pança, il est intéressant de relever qu'une bonne partie des analyses actuelles tournent autour de la nécessité de redéfinir leur identité. Les arguments utilisés peuvent parfois paraître presque métaphysiques voire anachroniques. Ainsi, dans un bref et récent article intitulé « Être un maître »<sup>14</sup>, une écrivaine célèbre affirme que l'enseignement n'est pas une profession mais un métier, car enseigner ne revient pas à « exercer » une profession mais bien à vivre une « passion ». Dans ce contexte, on ne s'étonnera pas non plus (même si cela ne laisse pas d'inquiéter) que le psychiatre espagnol C. Castilla del Pino ait utilisé l'expression toute faite « pathologie de l'identité » pour décrire les problèmes de santé les plus fréquents de ses nombreux patients enseignants. D'une façon ou d'une autre, la nécessité de redéfinir la profession enseignante est devenu l'objet prioritaire d'un débat éducatif non dénué de rhétorique et parcouru à l'heure actuelle par des chemins à première vue discordants.

Certains mettent leur espoir dans les nouvelles technologies comme voie de pénétration des innovations didactiques et comme outil de revitalisation de l'école et de ses acteurs. De fait, les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont le secteur le plus demandé par les professeurs en formation continue et le plus développé dans les programmes de l'administration destinés à améliorer le système éducatif. Pour beaucoup, le jeu technologique serait le répulsif dont l'École et la profession enseignante auraient besoin après une étape agitée de réformes hautement idéologiques. D'autres, en revanche, parient sur la revitalisation morale et professionnelle du professeur avec l'adoption de mesures améliorant ses conditions de travail et son prestige social, mais aussi grâce à un appel, presque poétique, à l'optimisme<sup>15</sup> et à l'engagement éthique. Le succès d'un film français comme *Être et avoir* met en évidence le désir, partagé par un grand nombre, d'affronter le problème de l'école actuelle en prenant la défense de ces valeurs considérées comme désuètes par d'aucuns, plutôt qu'en ayant recours à des innovations techniques ou pédagogiques.

93



C'est dans ce labyrinthe de discours et d'images superposés qu'évolue aujourd'hui la fonction enseignante. De réforme en réforme, a peu à peu été défini le type de professeur dont on ne veut pas, même si c'est avec quelques désaccords. Il est urgent de nous mettre d'accord maintenant, sur le type de professeur dont nous avons besoin, mais surtout sur les décisions, probablement radicales, qu'il faudra prendre pour le « fabriquer ». Ces décisions seront-elles effectivement prises un jour? ■

14. Aldecoa J. (2003). « Ser maestro », *Cuadernos de Pedagogía*, n° 326, p. 41.

15. Santos Guerra Miguel A. (2004). « Invitación al optimismo ». *Cuadernos de Pedagogía*, n° 334, pp. 86-90.

**Professionnels, oui.  
Mais *intra muros*.**

Danièle Périsset Bagnoud

Plusieurs initiatives ont tenté, et tentent encore, de transformer le système d'éducation suisse et, notamment, de faire avancer le processus de professionnalisation de l'enseignement. Plusieurs catégories d'acteurs y participent : les acteurs politiques, qui ont proposé, au cours de ces dix dernières années, différents cadres législatifs propres à favoriser notamment l'accroissement de l'autonomie des établissements et à inscrire les plans d'étude dans une perspective longitudinale inédite, les acteurs professionnels, par leurs associations impliquées dans les réformes politiques ; les acteurs de la recherche en éducation, qui fournissent aux précédents des fondements scientifiques sur lesquels se basent les propositions de réformes.

**De la professionnalisation**

94

Cependant, si l'on trouve, à l'intérieur même de chacune de ces catégories d'acteurs, diverses tendances qui nourrissent bien des paradoxes autour de l'objet « professionnalisation de l'enseignement », les positions que prennent les enseignants, individuellement ou par leurs associations, ne sont pas les moins étonnantes.

Le terme de professionnalisation est aujourd'hui couramment utilisé. Pourtant, il suscite bien des débats. Ces qualités font cependant consensus : l'enseignant professionnel est au bénéfice d'une formation, longue et spécialisée, de niveau supérieur et qui relève de savoirs scientifiques ; il réalise en autonomie des actes intellectuels et non routiniers qui engagent sa responsabilité ; le corps professionnel est structuré en organisme officiel auto-régulé et fort d'une reconnaissance sociale élevée.

C'est la seconde caractéristique qui retient à ce jour le plus l'attention des associations d'enseignants. Autonomie et responsabilité sont les maîtres mots des discours relevant des évolutions des systèmes scolaires et se déclinent sur toute la gamme de leurs possibles interprétations. Paradoxes et ambiguïtés nourrissent les positions des enseignants que révèlent deux documents récents : le *Code de déontologie du Syndicat des enseignants romands* (2004) et les résultats d'une enquête menée en 2002 auprès de onze mille enseignants en Suisse alémanique par leur association professionnelle (LCH).

### **Autonomes et responsables, mais dans les murs de la classe**

Une lecture attentive des déclarations d'intention du *Code de déontologie* révèle la trame des difficultés. Ainsi est souhaitée une lecture critique et responsable de ce à quoi est exposé l'enseignant (« faire preuve de sens critique, d'autonomie et savoir prendre ses responsabilités »). Aucune trace de collaboration/partenariat/négociation éventuels avec la hiérarchie ou les pairs n'apparaît. À quel implicite, et à qui, rattacher ce sens critique, sinon à celui que peut mettre chaque acteur, d'après ses expériences et stratégies personnelles ? Pourtant, point trop de liberté ne faut : un bon professionnel tient « compte des options pédagogiques de son association professionnelle ». Plus loin, une norme intériorisée, puisque non définie, est donnée pour évidente et partagée : « faire preuve de conscience professionnelle ». Cette terminologie désuète trahit la persistance de l'origine normative des enseignants. La professionnalisation donnée à voir ici reste confinée dans les murs de la classe, s'y gonfle d'une autonomie toute relative et ne s'aventure guère au dehors, où sévit un environnement public, politique, dangereux.

L'enquête individuelle auprès des enseignants confirme ce sentiment de repli. Elle révèle la permanence du lieu commun lié à la nostalgie d'un passé mythique d'avant la démocratisation-massification des études, lorsque les publics étaient clairement sélectionnés selon leur provenance sociale et ne posaient, de ce point de vue, guère de problème. L'environnement social et éducatif est vu comme déficitaire ; les initiatives de la hiérarchie sont rejetées (excès de réformes et absence de consultation) mais, le paradoxe n'est pas le moindre, le manque de soutien et de directives de la part de ces mêmes autorités est déploré. L'individu s'adapte apparemment aux changements mais dans son for intérieur, il se rebelle et en appelle à l'ancien ordre social. L'enseignant veut être professionnel, certes. Mais dans le cadre de sa classe, dans son jardin protégé et sous le regard « bienveillant » et paternel d'une hiérarchie qui le guide.

### **Acteurs, mais insoumis**

Entre les intentions déclarées des systèmes éducatifs et celles qui leur sont prêtées, entre les stratégies des associations d'enseignants et celles des enseignants, il y a tout un jeu de stratégies que nourrissent les enjeux spécifiques des différents groupes d'acteurs et que sous-tendent les cultures collectives issues de l'histoire longue des mentalités corporatives. Leur identité ne se modifie pas par décret. La transformation des systèmes éducatifs accompagne étroitement le développement social, qui marque lui-même l'évolution des formations d'enseignants. L'histoire de l'école, en perpétuelle évolution, est faite de tensions et de ruptures, de permanences, de tentatives de changements et de résistances. C'est une évidence souvent oubliée. Et l'évolution est mue par les conflits entre les groupes d'acteurs sociaux.

Les enseignants, assurément, sont acteurs de l'évolution des systèmes scolaires, mais dans « leur » sens, celui qui répond le mieux à leurs besoins, à leurs stratégies. Leur apparente résistance est peut-être le moyen qu'ils privilégient pour dire leur difficulté à entrer dans un jeu d'enjeux dans lesquels ils ne se reconnaissent pas mais dans lequel ils voudraient qu'on leur donne la place, ultime paradoxe, qu'ils ne savent, ne peuvent, ne veulent peut-être pas encore conquérir. ■

*Angleterre***Un mythe professionnel  
en souffrance****Régis Malet**

Les enseignants anglais, en référence à des professions établies, affirment traditionnellement leur professionnalisme par leur influence en matière de choix des contenus d'enseignement et par l'affichage d'une éthique et d'une responsabilité professionnelle élargie, garantes d'une position sociale reconnue et d'une autonomie d'exercice.

**La crise de confiance**

Ce professionnalisme sur lequel le corps enseignant britannique a construit son identité et sa légitimité n'a de validité que si le politique, et la société elle-même, lui accordent crédit et confiance. Or ce contrat moral entre la nation et les enseignants semble aujourd'hui défaillant. Depuis les années 1980, les gouvernements britanniques, de la Nouvelle Droite (*New Right*), puis de la Nouvelle Gauche (*New Labour*), ont repris le pouvoir sur l'école et un corps enseignant qui, du fait de son histoire et de ses formes de légitimation, est moins protégé que ne l'est le monde enseignant français par un lien organique entre l'École, les maîtres et l'État.

La « désuniversitarisation » de la formation, la standardisation des compétences professionnelles, l'élargissement et la technicisation des tâches, l'imputabilité des enseignants (*accountability*), sont autant d'indicateurs de la mise en faillite du mythe professionnel et de l'idéal d'autonomie dont il était porteur. Cette crise de confiance et ses conséquences en termes de procéduralisation du travail, auxquels se conjuguent les difficultés, communes avec la France, liées à la diversification des publics scolaires dans un enseignement de masse, engendrent chez les enseignants britanniques des doutes identitaires et des incertitudes sur leur capacité à assumer les missions qu'on leur assigne<sup>1</sup>.

1. Si la plupart des nations européennes sont exposées à des risques de pénurie d'enseignants, la Grande-Bretagne (à l'exception notable de l'Écosse), est parmi les pays les plus touchés par cette désaffection pour la profession et par les décisions d'abandon au cours des premières années dans le métier (Commission Européenne, 2004 ; Leclercq, 2003). Les mesures d'incitation par des primes d'accueil offertes aux néo-enseignants (le *Golden Hello*), ne suffisent pas à combler cette pénurie, à tel point que des formations alternatives ont été introduites. Le *Graduate and Registered Teacher Programmes* (GRTP) en Angleterre et au Pays de Galles est une nouvelle voie de formation en emploi qui permet aux établissements de recruter des personnes non qualifiées pour l'enseignement et de les former dans un programme de formation individuel qui mène au *Qualified Teacher Status* (statut d'enseignant qualifié).

## Des évolutions contradictoires

Sur un plan politique, les indices de ces évolutions se déclinent selon un double mouvement, de globalisation et de fragmentation des politiques scolaires : renforcement de l'autonomie (maîtrisée) des établissements, contractualisation des objectifs éducatifs et développement du management participatif, déconcentration du pouvoir hiérarchique, individualisation des carrières des personnels enseignants, accroissement du pouvoir parental (Gewirtz, Ball & Bagley, 1995), passage d'une logique administrative de gestion des personnels, à une logique managériale de gestion des ressources humaines (Laderrière, 2004), développement d'outils d'évaluation des élèves, des enseignants et des établissements (Broadfoot, 1996 ; Lessard & Meirieu, 2005). Ces diverses évolutions, observables dans la plupart des pays européens selon une intensité variable, sont largement réalisées en Angleterre.

Singulièrement, dans un pays de tradition communautariste dans lequel la culture organisationnelle a pénétré l'univers scolaire bien longtemps avant la France, on voit se développer des formes de régulation du travail scolaire hybrides, marquées à la fois par un modèle libéral conférant aux établissements une marge d'autonomie importante dans le recrutement et les carrières de leurs personnels et dans leurs liens avec l'environnement social et économique, et par un modèle bureaucratique plus récent, l'État s'accordant un rôle de contrôle renforcé des établissements et des personnels qui y exercent. Responsables jusqu'alors auprès de leur employeur, l'établissement et les autorités éducatives locales, les écoles et les enseignants le sont dorénavant auprès de l'État (Malet & Brisard, 2005). Ces évolutions voient émerger des formes d'administration scolaire promouvant des notions managériales, singulièrement marquées par des préoccupations éthiques – *school improvement, school effectiveness, educational and management* – en conformité avec les principes qui animent le *New Labour* (associant réalisme économique, souci d'efficacité et justice sociale).

Au-delà de ce diagnostic global et programmatique, l'objectif est aussi d'examiner comment les évolutions récentes des conditions d'exercice et les « injonctions au changement » des pratiques transforment le métier d'enseignant, compte tenu de cultures professionnelles, organisationnelle et de formes d'accompagnement spécifiques. L'un des enjeux est également d'examiner les formes de *leadership* observables, dans les établissements scolaires britanniques, par des administrateurs qui sont les interfaces décisives entre les incitations institutionnelles et les enseignants. Il est enfin de mettre en perspective les formes d'accompagnement, de responsabilisation et de reconnaissance auxquelles donnent lieu ces velléités d'élargissement des missions et du travail des enseignants.

En Angleterre comme dans d'autres pays européens, les transformations des formes d'administration de l'école et des enseignants attestent d'une ambition

claire : il s'agit d'assurer une autorité effective de l'autorité macro-politique avec un État fort, tout en accordant une autonomie de gestion au niveau micro-politique des établissements : au prix d'un affaiblissement du potentiel des autorités éducatives locales, devenu embarrassant, et de la promotion d'un modèle de conformation professionnel promoteur, pour ce qui est du travail des enseignants, de ce que j'appellerais un « différentiel normé ». Il semble que le politique œuvre à combiner une norme professionnelle locale plus ou moins sédimentée, avec la tendance internationale au développement de formes de pilotage scolaire fondées sur la rationalisation et la responsabilisation individuelle et collective.



Il convient probablement d'interroger, en le plaçant sur un plan international, ce double processus de rationalisation/responsabilisation du travail des enseignants, dont l'aboutissement visé est le développement d'une culture du collectif, d'un professionnalisme collectif. Il vise à permettre, à terme, la mutualisation et l'harmonisation des ressources et des pratiques propres à une communauté éducative, dans une perspective de rationalisation collective de l'offre de formation. De ce point de vue, la promotion de l'organisation scolaire apprenante à l'œuvre depuis la dernière décennie trouve matière ici et là, avec l'introduction de nouvelles formes de *management social* des établissements, et en particulier dans le contexte anglais, à armer les réformes éducatives en cours d'un arsenal de « technologies de gouvernance » (Ball, 2003) qui en assurent la mise en œuvre locale. ■

## Bibliographie

- BROADFOOT P. (1996): *Education, Assessment and Society*, Buckingham: Open University Press.
- GEWIRTZ S., BALL S. & BOWE R. (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham: Open University Press.
- LADERRIERE P. (2004): *La Gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe?*, Paris : L'Harmattan.
- LESSARD C. & MEIRIEU P. (Dir.) (2005): *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles : De Boeck.
- MALET R. & BRISARD E. (Dir.) (2005): *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, préface d'Agnès van Zanten, Paris : L'Harmattan.

## Les enseignants, spectateurs ou acteurs responsables ?

Alain Bouvier

Nous évoquons le métier d'enseignant, en France, par le biais de l'évaluation de l'action pédagogique des professeurs. Nous formulons cinq constats nationaux, puis nous pointons six paradoxes probablement plus internationaux.

### Quelques constats

En France, le système éducatif fonctionne avec une importante division des tâches (d'inspiration taylorienne) : entre les registres pédagogique et administratif; entre le pédagogique et la vie scolaire; entre les cours d'enseignement général et d'enseignement professionnel; entre ceux qui enseignent, ceux qui dirigent et ceux qui les évaluent.

L'évaluation des enseignants exerce un fort pouvoir, un peu mythique. Elle est assurée par un corps spécialisé : les inspecteurs pédagogiques. Selon le discours dominant du milieu enseignant, cette évaluation jouerait un rôle important par rapport à leurs pratiques pédagogiques. Les inspecteurs sont quasiment les seuls adultes témoins (tous les cinq à dix ans) de fragments de celles-ci. Ils exercent ainsi un pouvoir symbolique symétrique de celui de l'enseignant qui enseigne la porte fermée. Qu'en est-il, réellement, de ce pouvoir pédagogique de l'inspection? Mythe ou réalité?

L'évaluation des enseignants repose sur l'observation, très brève et espacée dans le temps, de leurs pratiques pédagogiques par leur inspecteur. Les enseignants sont préalablement prévenus de cette venue. Pourtant les recherches nous apprennent qu'il faut près d'une semaine d'observations outillées pour connaître la pratique pédagogique réelle d'un enseignant. Et n'existe aucun rapport à l'autoévaluation. Or, on sait, qu'il existe un écart considérable entre ce que les enseignants croient pratiquer et ce que révèlent les observations lourdes. Enfin, Claudine Peretti, directrice de la direction de l'Évaluation et de la prospective au ministère de l'Éducation nationale (DEP), fait observer que l'on ignore pratiquement tout des relations entre pratiques pédagogiques et résultats des élèves. Alors, faut-il continuer ainsi à tout baser sur de telles observations?

En France, l'évaluation externe ne peut en rien s'appuyer sur des auto-évaluations conduites par les équipes pédagogiques : elles n'existent pas. Aucune méthodologie n'est envisagée, ni proposée. Faut-il le faire? Le préconiser, puis

se diriger vers un «contrôle des contrôles» qui vérifierait l'existence d'une procédure formalisée? Et si celle employée est bien celle décrite? Une telle perspective modifierait profondément le rôle des inspecteurs. Le souhaitent-ils? Sont-ils prêts à de telles évolutions?

Afin de se diriger vers une approche plus globale et collective de l'évaluation de l'action pédagogique, pour dépasser la seule évaluation ponctuelle des individus, l'établissement scolaire pourrait imaginer une évaluation interne responsabilisante. En d'autres termes, il pourrait concevoir un véritable dispositif d'autoévaluation du registre pédagogique et pour cela il pourrait faire appel à des experts (en France, il n'existe pas d'ordre des enseignants). Pour croiser approches individuelles et approche collective. Pour mieux connaître et comprendre les «effets maîtres» et les «effets d'établissement»; voire les «effets discipline», s'il en existe. Et s'inscrire dans une perspective d'un *benchmarking* basé sur des performances mesurées. Sinon, c'est la «BLOG-évaluation» qui développera le pouvoir qu'elle commence déjà à exercer.

### Quelques paradoxes

Alors que les enseignants ont une haute qualification universitaire, d'au moins cinq ans, de «cadres», comparable à celle des ingénieurs ou des architectes, pourquoi (premier paradoxe) acceptent-ils de s'enfermer dans une organisation aussi taylorienne et cloisonnée? Qu'y gagnent-ils? Notamment en termes d'image et de reconnaissance sociale? Ne seraient-ils «cadres» que pour des fractions de leur temps?

On n'a jamais eu autant d'informations sur l'École et sur ses résultats. Sur «l'effet maître» et sur «l'effet établissement». Sur les taux de réussite aux examens : taux bruts, taux par rapport aux populations d'élèves accueillis en seconde, par rapport aux catégories socioprofessionnelles des parents (avec la notion de «taux de réussite attendus»). Mais aussi sur la plus-value des établissements, sur l'évolution de celle-ci, sur l'insertion professionnelle des élèves, etc. Le grand public est avide de telles informations diffusées par les médias. Elles influencent même le prix des terrains fonciers et des locations. Paradoxalement, le milieu enseignant, lui, se tient à l'écart de ces données. Pourquoi se place-t-il, ainsi, dans une forme d'ignorance collective vis-à-vis de son action?

Les enseignants français sont des fonctionnaires de l'État, au sein d'un service public. Pourtant, ainsi, ils agissent en «libéraux individuels» de l'éducation. Pourquoi défendent-ils aussi fortement leur «autonomie» pédagogique ponctuelle, formelle, individuelle et d'apparence, sans, paradoxalement, en assumer les responsabilités collectives? Notamment sans se doter d'un système d'autoévaluation?

Pourquoi, en France, l'évaluation de l'enseignement, présente dans tous les discours, est-elle si lourde au niveau des symboles et si légère pour ses conséquences : c'est-à-dire quasiment nulles?

Les enseignants exercent « la profession du savoir ». Mais, paradoxalement, ils ne capitalisent pratiquement pas sur « le savoir de leur profession ». Pourquoi n'entrent-ils pas dans une logique de régulation collective de leur action pédagogique ? Pourquoi n'appliquent-ils pas à eux-mêmes, ni individuellement, ni collectivement, ce qu'ils préconisent pour les apprentissages de leurs élèves ?

Dans beaucoup de pays, l'évaluation de l'enseignement suit un code de déontologie, se veut fidèle, valide et utile. Empreinte d'une certaine éthique professionnelle et de dignité. Elle se réfère au registre de la morale civique, comme pour des animateurs de colonies de vacances. En France, pourquoi élude-t-elle le registre professionnel : les résultats, l'intérêt des élèves, de leurs familles, du système social et économique ? Qui se préoccupe des résultats ? De l'efficacité de l'action des enseignants ? De son efficience ? Des performances réalisées ?

### **Amorce de perspective**

On observe une coupure croissante et inquiétante entre une culture managériale des cadres (qui se développe) et une culture de la résistance du milieu enseignant. Si la profession enseignante décide d'ignorer les résultats de son action, à qui laisse-t-elle le champ libre ? De facto, à qui délègue-t-elle sa responsabilité ? À la BLOG-évaluation ? À la BLOG-régulation ?

Se voulant responsable, elle ne peut continuer de la sorte. Peut-on décider de se diriger vers des systèmes apprenants ? ■

# Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves ?

Odile Luginbühl

L'école est confrontée à un enjeu pédagogique majeur : offrir un enseignement de qualité, fondé sur le principe démocratique de l'égalité des chances, à des élèves dont la diversité reflète les transformations culturelles et sociales contemporaines. Cette question, unanimement considérée comme déterminante pour l'avenir de nos sociétés, est abordée ici à travers cinq études de cas dans des pays de situations géographiques, économiques et politiques variées.

Qu'il s'agisse d'États fédéraux ou centralisés, de territoires vastes ou plus limités, du continent européen ou sud-américain, ces cinq pays sont confrontés aux conséquences du développement quantitatif de l'éducation, l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à l'éducation et l'allongement de la durée des études ayant pour effet une hétérogénéité croissante du public scolaire. Mais la notion de diversité elle-même est plurielle – diversité sociale, linguistique, religieuse – et correspond à des préoccupations différentes selon les pays. En Argentine, l'accent est mis sur les disparités économiques dans la population alors qu'en Slovaquie, la co-existence de plusieurs langues constitue une question majeure et qu'en Belgique, on établit une forte discrimination par le critère de réussite scolaire des élèves. On observera toutefois que cette notion de diversité est partout associée à celle de difficulté, difficulté à apprendre pour les élèves et à enseigner pour les professeurs, sans être considérée – sinon à la marge et très occasionnellement – comme un facteur potentiellement positif, au-delà de la complexité qu'entraîne sa prise en charge. Sans doute cette approche réductrice correspond-elle à la fonction essentiellement normative qui est assignée à l'éducation dans la plupart des pays. Une telle conception, principe fondateur des systèmes éducatifs occidentaux mis en place au XIX<sup>e</sup> siècle parallèlement à l'affirmation des identités nationales, peut-elle encore s'adapter aux bouleversements qui ont modifié ces sociétés, en particulier au cours des vingt dernières années ?

De cette problématique résulte une tension perceptible, selon des degrés divers, dans toutes les politiques éducatives à travers la tentation, et les tentatives, de concilier l'inconciliable : une école pour tous qui soit aussi une école pour chacun. Comment faire évoluer les structures, les contenus et les pratiques d'enseignement pour répondre à cette ambition ? Comment articuler tronc commun de formation et diversification des parcours ? Quels contenus,

quelle part et quels objectifs peut-on donner à un enseignement pour tous ? Comment l'école peut-elle combattre les inégalités sociales dans l'accès au savoir ? Comment répondre aux besoins spécifiques des élèves handicapés ? Deux pays, la Suède et la France, se sont efforcés de multiplier les dispositifs permettant de préserver la cohésion du système éducatif tout en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves. Les études de cas présentées ici montrent à la fois les obstacles auxquels se heurtent ces politiques, la fragilité des résultats obtenus et les réticences qu'elles suscitent. Le développement du secteur privé de l'éducation est un exemple frappant, dans les cinq pays observés, de ces difficultés.

Peut-être, en saisissant l'occasion rare d'une utopie de l'éducation qu'offrent ces Rencontres internationales, faut-il revendiquer, contre les risques d'individualisation étroite ou de ghettoïsation des groupes que risquent d'induire les « effets structures », la mission d'une pédagogie ouverte aux cheminements divers pour conduire à son seul véritable objectif : la formation, et non le formatage, de la personne. ■

## ÉTUDES DE CAS

Argentine, Belgique, France  
Slovaquie, Suède

## Argentine

Mariano Palamidessi

À partir des années 1880, grâce au processus d'expansion, rapide et réussi, mené par le Conseil national d'éducation, l'école primaire publique s'est constituée pour former l'un des dispositifs clés qui ont contribué à édifier la société en Argentine. L'intégration de populations aux origines nationales, ethniques, religieuses et linguistiques diverses s'est faite au sein d'une école laïque et de programmes qui imposaient une langue et une identité culturelle uniques à l'échelon national. La diversité était répartie dans des établissements différenciés au sein de l'école publique (filles et garçons, indigènes, habitants des zones frontalières, enfants présentant des déficiences mentales et physiques).

### Une prise de conscience récente

À la fin des années 1960, cette culture scolaire hostile à la diversité linguistique et culturelle commence à être remise en cause. Mais c'est plus récemment, pendant la deuxième moitié des années 1980 – à la fin de la dernière dictature militaire –, que la question de la diversité est apparue dans le débat public et que les politiques éducatives ont commencé à s'en préoccuper. Pendant cette période, on a incité les parents à participer et les écoles à s'ouvrir aux communautés, on a favorisé des programmes plus ouverts et on a encouragé des méthodes adaptées aux exigences et aux besoins des élèves. De même, on a impulsé des plans d'enseignement bilingue et développé l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les écoles primaires publiques.

Parallèlement, l'enseignement privé – confessionnel et laïc – prenait de l'ampleur tandis que s'intensifiait la désaffection des classes moyennes<sup>1</sup> pour l'école publique. Ce mouvement de différenciation éducative était le reflet de la hausse évidente des inégalités socioéconomiques qui a commencé au milieu des années 1970.

Ces vingt dernières années de régime démocratique ont vu l'État et les provinces faire des progrès importants sur le plan légal et réglementaire dans le domaine du respect et de la promotion de la diversité culturelle, de l'égalité des sexes, des droits des enfants et des différents groupes ethniques et communautés linguistiques. Le ministère de l'Éducation a créé plusieurs programmes destinés à promouvoir la reconnaissance et la garantie de ces droits. La politique d'intégration dans l'école publique des enfants handicapés s'est considérablement améliorée. Dans le domaine de la diversité linguistique, des progrès très significatifs ont été

1. Actuellement, plus de 50 % des élèves de la ville de Buenos Aires sont inscrits dans une école primaire privée. Outre l'offre abondante et diversifiée des écoles privées laïques et catholiques, on trouve en Argentine des réseaux d'écoles juives, protestantes, musulmanes. De même, il existe de nombreuses écoles liées à différentes nationalités.

réalisés et certaines provinces (comme celles de Neuquén et de Chaco) développent des programmes d'éducation culturelle bilingue à destination des indigènes.

Cependant, nombre de ces politiques n'ont pas dépassé le stade des discours et des campagnes de diffusion. Malgré ces avancées, il n'existe en Argentine ni diagnostic d'ensemble ni plan d'action au niveau national pour faire face aux défis posés par la diversité culturelle et linguistique dans les écoles.

### Diversité et équité

Parallèlement, ces dernières années, la volonté des politiques éducatives de freiner les effets de la pauvreté croissante a occulté les questions liées à la diversité. L'ambitieux programme des réformes des années 1990 a donné la priorité à la modernisation et à l'équité<sup>2</sup>. À l'heure actuelle, les problèmes de la diversité font généralement partie des politiques dites « compensatoires »<sup>3</sup>. En général, il s'agit de politiques destinées à éviter l'échec scolaire des élèves défavorisés sur le plan socio-éducatif par la fourniture de produits de base (alimentation, vêtements, matériel scolaire) et en moyens pour que les écoles développent des projets pédagogiques.

Mais comment les écoles primaires travaillent-elles, en Argentine, avec des élèves de milieux culturels et linguistiques divers ?

Tout d'abord, on peut affirmer que dans un contexte de forte augmentation des inégalités sociales, on assiste à une homogénéisation des publics en fonction des secteurs et des établissements scolaires<sup>4</sup>; les écoles et les élèves paraissent « s'ajuster » les uns aux autres.

De manière générale, les écoles sont plus ouvertes et plus réceptives aux besoins des élèves et aux demandes des parents<sup>5</sup>. Une étude menée dans les écoles de Buenos Aires qui accueillent des élèves primo-arrivants (Chinois, Coréens, Russes, Roumains, Albanais) montre que les maîtres et les directeurs développent différentes stratégies *ad hoc* et « non officielles » pour intégrer et maintenir dans l'école les groupes d'élèves qui ne maîtrisent pas la langue espagnole (Molina et Vedia, 2005). Cette étude indique que les écoles intègrent ces élèves grâce à diverses « inventions » (Duschatzky et Corea, 2002) : en favorisant les mécanismes d'intégration sociale informelle (groupes d'amis, accompagnement d'élèves qui ont acquis quelques compétences en espagnol), en réduisant les exigences pédagogiques ou en reconnaissant les différences à travers des

2. Notamment, la création d'un enseignement général de base d'une durée de neuf ans, l'actualisation des contenus des programmes et le développement de l'autonomie des écoles sur le plan pédagogique.

3. [www.mecyt.gov.ar](http://www.mecyt.gov.ar)

4. Selon les données de l'Institut des statistiques et du recensement (INDEC), près de 80 % des enfants inscrits à l'école publique sont issus d'un foyer défavorisé.

5. Dans les écoles qui accueillent des élèves issus de milieux marginalisés, on expérimente des regroupements souples d'élèves, sans lien avec les niveaux de classe. D'autres écoles reçoivent le soutien d'ONG pour le développement d'activités et de projets spécifiques.

manifestations folkloriques (célébration des fêtes nationales, défilés costumés, repas). Jusqu'à présent, l'adaptation de l'école est davantage associée à un « relâchement » des règles traditionnelles et à la multiplication d'arrangements informels qu'à la mise en œuvre de nouvelles formes d'un travail pédagogique systématique. Dans les faits, les enseignants sont persuadés que l'adaptation de l'élève repose sur les différents mécanismes d'intégration d'une société qu'ils considèrent toujours comme « réceptive » et « ouverte » (Molina et Vedia, 2005). Cependant, dans de nombreux cas, ces solutions contribuent à accroître l'anomie et la fragmentation interne des écoles.

### Diversité et qualité de l'enseignement

Face à un État qui a perdu la capacité de réguler les pratiques pédagogiques et qui s'est déchargé de nombreux conflits sur les écoles et les réseaux communautaires, les éducateurs ont tendance à résoudre les problèmes posés par la diversité des élèves par des initiatives locales isolées et des pratiques pédagogiques qui ne sont que des emplâtres. Cela a conduit à l'abandon par les établissements de nombreuses caractéristiques de l'école dispensatrice d'une culture unique et académique. Mais il est clair que cette façon de résoudre les problèmes ne conduit pas toujours à une éducation de qualité et à un travail pédagogique efficace avec un public d'élèves hétérogène.

En Argentine, la diversité culturelle n'a jamais été au centre des préoccupations de l'État et de la société. Dans le domaine éducatif, la croissance et la diversification du secteur privé ont fait disparaître une bonne partie des tensions qui, par le passé, opposaient certains secteurs et groupes sociaux à l'État. La diversité est vue comme un problème politique et social dans la mesure où elle est associée à la pauvreté, l'exclusion et l'échec scolaire. C'est pourquoi, aujourd'hui, il faudrait placer au centre du débat politico-éducatif la façon d'articuler différences et inégalités, c'est-à-dire le travail mené dans les écoles en prenant en compte la diversité des cultures, des expressions, des sujets et les tâches que le système éducatif doit assumer pour construire une société plus intégrée et plus juste en Argentine. ■

107

### Bibliographie

- Duschatzky S. et Corea C. (2002): *Chicos en banda*. Paidós. Buenos Aires.
- Palamidessi M. et Galarza D. (2002): « Décentralisation et ruptures méthodologiques », en *Revue Internationale d'Éducation*, 29: 101-114. Centre International d'Etudes Pédagogiques. Sèvres.
- Molina et Vedia D. (2005): *La política lingüística de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en relación con la inmigración reciente*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Victoria, Buenos Aires.

### Hétérogénéité, mon cher souci...

Le système éducatif de la Communauté française de Belgique (CFB) est malade de son hétérogénéité, écartelé qu'il est entre les perceptions des acteurs du terrain et les indicateurs des enquêtes internationales. Les premiers perçoivent en effet l'hétérogénéité des élèves comme trop importante et n'aspirent qu'à la réduire, tandis que les seconds montrent que la CFB est, parmi les pays membres de l'OCDE (Lafontaine et Blondin, 2004), l'un des systèmes éducatifs les plus inéquitables, usant de façon maximale des mécanismes propres à créer des groupes d'apprentissage homogènes.

#### *« Qui se ressemble s'assemble »*

Dans le décret *Missions* de 1997<sup>1</sup>, la CFB a clairement opté pour une philosophie d'égalité des acquis de base (via l'instauration de socles de compétences) et stigmatisé les mécanismes générateurs d'une homogénéisation sociale des publics.

En dépit de ces objectifs ambitieux en termes d'égalité, la culture de l'école est pétrie du principe qu'il est impossible d'éduquer tous les enfants ensemble et le système fonctionne par tri et délestage successifs à travers diverses modalités :

- l'enseignement spécial (fréquenté par 4 % des élèves) ;
- le redoublement (20 % d'élèves en retard en fin de primaire, 60 % en fin de secondaire) ;
- des filières parallèles de rattrapage dès la 1<sup>re</sup> année du secondaire ;
- une offre d'enseignement différenciée dès la 3<sup>e</sup> année du secondaire distinguant filières générale, technique ou professionnelle ;
- le libre choix de l'école (système de quasi-marché).

Ces mécanismes concourent à rendre plus semblables les élèves dans les groupes (écoles et classes) et plus dissemblables les groupes entre eux. Cette homogénéisation, en termes d'indicateurs, se traduit par des taux de variance entre écoles parmi les plus élevés de l'OCDE et une inéquité (impact de l'origine sociale sur les performances) maximale, en contradiction flagrante avec les missions du système éducatif fixées par la loi.

#### *Des tentatives avortées*

Dans un passé récent, différents dispositifs législatifs (*Décret sur l'école de la réussite*<sup>1</sup>) ont tenté de limiter les redoublements et d'instaurer une organisation en cycles. Mais les différentes enquêtes menées sur le terrain (Dierendonck

1. Voir <http://www.enseignement.be>

et Lejond, 2002 ; Van Campenhoudt et al., 2003<sup>2</sup>) montrent le faible degré d'adhésion du terrain à ces réformes prônant une autre prise en charge de l'hétérogénéité : une majorité d'enseignants considèrent que tous les élèves ne sont pas capables de réussir, croient à l'efficacité du redoublement, ne possèdent pas ou ne comprennent pas les textes officiels, ne se sentent pas en mesure d'apporter un soutien aux élèves en difficulté, pratiquent de façon confidentielle l'évaluation formative ou la remédiation. Des effets pervers de la limitation du nombre de redoublements dans le primaire ont été observés, celle-ci entraînant une augmentation du nombre d'élèves retenus en maternelle, des élèves orientés vers l'enseignement spécial ou les classes de remise à niveau. La présence de tels effets montre à quel point la culture « anti-hétérogène » modèle au quotidien le terrain éducatif et combien est grand le divorce entre la sphère institutionnelle et la réalité du terrain<sup>3</sup>.

### Du possible...

Les recherches en éducation ont montré de longue date (Crahay, 2000) qu'un fonctionnement basé sur des groupes d'apprentissage plus hétérogènes – dont les pays du nord de l'Europe représentent l'exemple le plus abouti – engendrait davantage d'équité et ne nuisait pas à l'efficacité. Les résultats de PISA (OCDÉ, 2004<sup>4</sup>) renforcent encore ces conclusions : les systèmes les plus différenciés (pratiquant le redoublement, l'orientation précoce, les filières, etc.) engendrent une plus grande dispersion des résultats et ceux-ci y sont davantage dépendants de l'origine sociale des élèves. Les systèmes différenciés, contrairement aux idées reçues, ne sont pas plus efficaces, au contraire – ils sont même un peu moins efficaces que les systèmes non différenciés.

### ... à l'action politique

À quels obstacles majeurs se heurte aujourd'hui l'adoption de mesures prônant davantage d'hétérogénéité ?

Du côté des enseignants, on pointera l'enracinement profond des conceptions en faveur de la création de groupes homogènes et son corollaire, le peu de familiarité des enseignants avec les pratiques de gestion des difficultés d'apprentissage et de remédiation. Des efforts considérables en matière de formation initiale et continue doivent être consentis pour lever cet obstacle.

Du côté des usagers de l'école, la politique d'homogénéisation des publics sert clairement les intérêts des couches sociales favorisées au détriment d'autres. Qui est prêt à abandonner ses priviléges pour garantir davantage d'équité ?

2. Consultations des enseignants en 2003. Analyse et résultats sont présentés sur <http://www.enseignement.be>

3. Le monde enseignant est lui-même hétérogène et profondément divisé sur ces questions. Loin de nous l'intention de faire apparaître le monde enseignant comme un monde conservateur, «en résistance» contre toute innovation, mais force est de constater qu'il n'existe pas, pour l'heure, de dynamique majoritaire en faveur d'une plus grande hétérogénéité ou d'une plus grande mixité sociale à l'école.

4. <http://www.pisa.oecd.org>

Du côté du système, l'absence d'accompagnement et d'évaluation des réformes mises en chantier dans les années quatre-vingt-dix n'est pas étrangère au « moratoire pédagogique » (plus de réforme) aujourd'hui décrété dans le monde enseignant. Durant plusieurs décennies, les politiques éducatives ont cru pouvoir faire l'impasse d'une expérimentation rigoureuse des réformes et de plans d'accompagnement définissant les moyens et les conditions de leur réussite. S'est ainsi progressivement, mais sûrement, installé chez les personnels d'éducation le sentiment amer d'être « dépossédés de leur métier ». Aujourd'hui, l'école n'entend plus se voir imposer de nouvelles réformes « par le haut » et les politiques devront donc nécessairement s'orienter vers des stratégies de concetration ou de contractualisation plus horizontales. C'est la voie difficile que tente aujourd'hui le gouvernement de la CFB avec la *Déclaration commune* et le *Contrat stratégique pour l'éducation* mais le pari est loin d'être gagné...<sup>5</sup> ■

## Bibliographie

- CRAHAY M. (2000): *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles : De Boeck.  
LAFONTAINE D. et BLONDIN C. (2004): *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française.* Bruxelles : De Boeck.

---

5. La place nous manque ici pour détailler les modalités de cette approche «contractuelle». Toutes les informations sont accessibles via la page <http://www.contrateducation.be>

## *France*

**Marie-Françoise Chavanne**

La question de la prise en compte de la diversité des élèves est au cœur de nombreuses réflexions, dont le « grand débat pour l'école » organisé l'an passé au niveau national. Comment concilier l'éducation pour tous, l'école unique et la diversité des élèves dans une société métissée et hétérogène, socialement et culturellement ? Le système éducatif français repose, dans le cadre de l'obligation scolaire, sur le principe d'une école unique et de l'égalité dans un système unifié. La diversité des élèves sera prise en compte dans le cadre de ce système égalitaire et prendra la forme de dispositifs adaptés. Mais, si la question semble plus aisément résolue dans le premier degré (école primaire), il semble que le collège, avec la nécessaire préparation à un cursus d'étude ou à une orientation professionnelle des élèves, se heurte à des choix plus complexes. La loi d'orientation de 1989, en plaçant l'élève au centre du système éducatif, impose une prise en compte de la diversité et de la singularité des élèves. La loi d'orientation de 2005, en défendant le principe d'un socle commun de connaissances, affirme une égalité face à un savoir commun dit fondamental mais surtout une obligation pour l'école de garantir à tous un résultat en matière d'apprentissage.

Rapports et évaluations se succèdent sans toujours faire état de réussites. Des enjeux importants restent à relever dans le système français : ceux en particulier du redoublement, des sorties sans qualification, des facteurs socioculturels de l'échec et de la scolarisation difficile des élèves en situation de handicap.

111

### **Une école pour tous**

Revendiquer le principe d'hétérogénéité favorise la réflexion sur les modes d'apprentissage, d'aide et de soutien, là où l'homogénéité renforcerait la sélection, l'orientation et les filières.

Ce qui se traduit, notamment, par l'introduction, dans la loi d'orientation de 1989, de la notion de cycles – à l'école primaire comme au collège – pour respecter la diversité des rythmes d'apprentissages et ménager pour l'ensemble des élèves des paliers d'approfondissement, d'orientation, de détermination.

Autre exemple d'une approche à la fois globale et diversifiée de la formation scolaire : en affichant la volonté de conduire le plus grand nombre d'élèves au baccalauréat (80 %), le système adapte cet examen afin de revaloriser les formes variées de réussite d'études (professionnelles, technologiques, générales) et propose des passerelles entre niveaux et filières pour que l'orientation ne soit pas définitive. Les sorties sans qualification du système scolaire restent cependant un problème.

Parallèlement à cet assouplissement des parcours, l'institution affirme sa volonté de proposer à tous des savoirs communs, comme en témoigne l'existence des programmes nationaux, les matières obligatoires et l'organisation nationale des examens. Peut-être le niveau d'exigence, la complexité des connaissances, les difficultés d'apprentissage constatées, l'inégalité sociale face aux savoirs et à la réussite sont-ils à l'origine de la nouvelle loi qui impose un socle commun de connaissances, considérés comme savoirs fondamentaux à garantir à chacun ?

### **Une école pour chacun**

#### *Accepter la diversité et la différence*

L'école propose des dispositifs d'intégration diversifiés, ponctuels, individualisés, adaptés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (migrants, non francophones), en situation de handicap, des Segpa aux CLIS ou UPI... ou des classes d'insertion, d'adaptation, d'aide et de soutien, des classes relais. Sous des formes variées, ces dispositifs font appel de manière très complémentaire à des compétences spécialisées et générales, à des partenariats.

Ainsi, des dispositifs d'aide individualisée sont mis en œuvre dans le temps scolaire, tant au collège qu'au lycée, en fonction des besoins diagnostiqués. Ils ont pour objectif d'éviter les décrochages scolaires et de favoriser la poursuite d'études en apportant le soutien et la remédiation nécessaires.

112

Pour les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et les établissements en réseau d'éducation prioritaire, des projets, des contrats de réussite encouragent la prise en compte des difficultés des élèves par les enseignants et les établissements.

#### *Diversifier les modes et les contenus d'apprentissage*

Ces dernières années ont vu fleurir des dispositifs pédagogiques innovants qui ont introduit l'idée de formes variées d'apprentissage, de compétences singulières, voire de talents. Si ces projets n'ont pas connu la pérennité attendue, ils ont fait évoluer les pratiques d'enseignement.

« Parcours diversifiés », « travaux croisés », « itinéraires de découverte », « travaux personnels encadrés », « projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) », en introduisant la notion de démarches d'élèves, de projet d'élèves, ont suscité l'intérêt des élèves et parfois le sentiment de la réussite. Cependant, le temps consacré à ces projets sur l'horaire des enseignements disciplinaires, pour des savoirs dispensés jugés insuffisants, a sans doute nuit à leur poursuite.

En ce qui relève des contenus d'apprentissage, les différentes séries et options – littéraires, scientifiques, économiques, technologiques ou professionnelles, (artistiques, linguistiques, scientifiques et expérimentales...) – offrent aux élèves des occasions de valoriser leurs centres d'intérêts, de développer des compétences et de construire un projet d'étude.

## *Découvrir des métiers*

Pour permettre aux élèves de s'engager avec intérêt dans des formations professionnelles se mettent en place au collège, en lien avec des lycées professionnels, des options ou des modules de découverte des métiers, pour tenter de répondre aux besoins des élèves, de redonner à leur orientation une image positive et valorisante.

L'éventail des solutions pédagogiques témoigne de l'évolution possible des pratiques d'enseignement, de la prise de conscience que la diversité des élèves peut être perçue comme un levier de réussite, comme une richesse, un potentiel et non comme un obstacle. Une solidarité nouvelle entre les disciplines s'est développée, confirmant aujourd'hui les enseignants au sein d'une équipe au service des élèves. En offrant à l'élève l'occasion de construire ses apprentissages, d'explorer des savoirs, de conduire des recherches et des expérimentations, le système éducatif contribue à faire valoir la complémentarité des savoirs et des démarches intellectuelles, respectant ainsi les modes d'apprentissages de chacun.

## **Constats et freins**

### *L'évaluation et l'orientation*

Les évaluations en sixième, au brevet, (DNB) au baccalauréat montrent que l'école n'obtient pas, sur le territoire français, les résultats attendus. Les évaluations de 6<sup>e</sup> par exemple devraient servir au repérage de compétences et être utilisées pour faciliter les acquisitions nécessaires sur la base des aptitudes et savoirs repérés. Les évaluations disciplinaires en 3<sup>e</sup>, et la notation en particulier, permettent rarement un diagnostic réel des capacités et centres d'intérêt des élèves, qui pourraient pourtant servir à une orientation positive. Les orientations sont dès lors plus vécues comme des solutions par défaut, non porteuses de projet d'étude ou de projet professionnel, et formant un obstacle à la poursuite d'études.

En France, le goût prononcé pour le redoublement est malheureusement connu. Pensé comme une condition d'amélioration des résultats, il est souvent proposé comme un sésame pour atteindre « le » niveau mais perçu (souvent à raison) comme une sanction pour manque de travail. Dans le redoublement, on peut craindre que s'exerce le pouvoir des enseignants à juger les élèves sans proposer de solutions constructives. Les orientations et les redoublements proposés dans l'intérêt des élèves ne sont pas souvent suivis de la réussite attendue comme le prouvent les résultats aux examens.

### *Maintien des inégalités socioculturelles*

Les évaluations conduites dans les ZEP ou dans les bassins d'éducation montrent que les inégalités subsistent. Malgré les moyens spécifiques mis en œuvre, les contrats de réussite, les partenariats, la réflexion pédagogique,

l'accompagnement des établissements, les difficultés sont importantes et non résolues. Le lycée accueille très peu d'élèves venant de catégories socioprofessionnelles très défavorisées ou défavorisées.

Les inégalités filles/garçons sont également sensibles dans de nombreux bassins. Du fait d'offres de formation limitées et non conçues pour accueillir le public féminin, les jeunes filles renoncent à toute ambition et, ne trouvant pas de formation adaptée localement, quittent le système scolaire.

### *Des efforts d'intégration scolaire insuffisants*

Malgré les efforts faits ces dernières années en matière d'intégration individuelle ou collective et de travail en partenariat, le droit de ces enfants à une égale dignité des savoirs, pas encore parfaitement garanti, reste posé à l'institution française. Les dispositifs d'intégration (CLIS dans le premier degré et UPI dans le second degré) se développent lentement.



Cette rapide présentation de la situation en France montre combien il est essentiel qu'un cadre, des principes et des valeurs garantissent la prise en compte de la diversité dans un système éducatif égalitaire et unifié. Mais, malgré ces valeurs largement partagées, des résistances, des habitudes et des croyances favorisent les pratiques sélectives, des régressions implicites et sont des freins à l'adaptation du système à la diversité, voire des freins à la réussite du plus grand nombre. On ne peut qu'espérer que les nouvelles lois sur la cohésion sociale, sur l'éducation et sur le handicap apportent un soutien majeur aux efforts faits en matière d'égalité des chances et d'accueil de la diversité des élèves. ■

## Slovaquie

Anna Butasova

Depuis presque quinze ans, la Slovaquie vit une transition économique et sociale qui influence fortement tous les secteurs sociaux. La stabilisation économique très fragile qui résulte des réformes d'État dans le système financier, la santé publique, les impôts et le système des pensions a également des conséquences dans le domaine de l'éducation.

### Le programme *Millenium*

Il y a six ans, avec l'arrivée du gouvernement actuel, l'idée de transformer le système éducatif est devenue urgente. Les responsables ont pris des décisions et adopté le nouveau programme national *Millenium* qui a pour objectif une réforme complexe de l'enseignement et de l'éducation. La réalisation du projet découle directement des analyses et des évaluations nationales et internationales organisées par l'inspection nationale et par des organismes internationaux comme l'OCDE, l'IEA et d'autres.

Le mythe d'un bon – et même excellent – système éducatif a été détruit et les résultats de PISA 2003 ont définitivement confirmé la faiblesse de l'environnement scolaire et la nécessité de créer une stratégie complexe ayant pour finalité l'apprentissage tout au long de la vie, avec des objectifs précis pour tous les niveaux et tous les milieux. L'un des objectifs qui nous paraît prioritaire est d'offrir à tous les jeunes un enseignement initial solide pour construire leur apprentissage ultérieur et leur vie en général.

### Une hétérogénéité sociale et linguistique

L'évaluation de quelques disciplines importantes et les différentes enquêtes suivies par des analyses montrent des résultats différents selon les milieux.

L'inspection générale a réalisé en 2003/04 une évaluation en mathématiques par des tests normalisés de 10 325 élèves en 5<sup>e</sup> année. La réussite moyenne des élèves ayant le slovaque comme langue d'enseignement était de 69,37 %, alors que celle des élèves ayant le hongrois comme langue d'enseignement n'était que de 64,13 %. Pour le même échantillon, la réussite moyenne des élèves des villes était de 70,09 %; pour les élèves en milieu rural, elle n'était que de 65,09 %. Si l'on observe la taille de l'établissement, les chiffres montrent que les élèves d'établissements de plus de six cents élèves sont meilleurs (70,58 %) que ceux des établissements comptant entre trois cents et six cents élèves (68,68 %) et ceux d'établissements de moins de trois cents élèves (66,32 %). Les résultats sont en général médiocres. En outre, on peut constater que la langue d'enseignement joue un rôle relativement important. Comment concilier le droit de

chaque citoyen d'utiliser sa langue maternelle et la prise en compte des problèmes qui apparaissent dans toutes les disciplines selon la langue d'enseignement ? Les contenus sont en effet identiques, quelle que soit la langue d'enseignement.

En ce qui concerne l'évaluation de la langue slovaque, qui est obligatoire comme première langue étrangère, les résultats sont encore plus faibles dans les établissements où la langue d'enseignement est le hongrois. Pour 547 élèves en 5<sup>e</sup> année, la réussite moyenne était de 53,70 %, de 57,41 % dans des établissements urbains et de 50,61 % dans des établissements en milieu rural. La problématique la plus visible et la plus frappante est la problématique des Roms. Cette minorité compte 325 000 habitants. Les Roms vivent dans 620 communes dont 281 peuplées uniquement de Roms. Le chômage, dans la plupart des villages roms, approche les 100 %. Les difficultés les plus fréquemment rencontrées sont la non fréquentation scolaire, un milieu familial défavorisé – souvent la pauvreté, une motivation scolaire très faible (parents non scolarisés et au chômage), une incapacité à communiquer dans la langue d'enseignement (le slovaque), la discrimination, etc.

Plusieurs projets ont tenté d'améliorer la situation des enfants roms. Mais les bons résultats sont malheureusement très rares. Une loi a créé des classes préparatoires pour les enfants de milieu défavorisé. Un assistant rom suit les cours dans la classe et sert souvent de médiateur entre l'enseignant, les enfants et les parents. Un grand projet d'État basé sur l'enseignement en romani et l'introduction de l'éducation interculturelle pour les élèves de la population majoritaire et minoritaire donne certains espoirs de succès.

Ce ne sont que des exemples d'hétérogénéité qu'on peut trouver dans le système et auxquels il n'existe actuellement pas de réponse.

### **Difficultés et enjeux**

Dans bien des cas, la rhétorique officielle des décideurs et la réalité quotidienne de la vie scolaire formelle et informelle sont bien éloignées l'une de l'autre. L'aspect financier (le financement public) et l'hétérogénéité de différents milieux scolaires ne facilitent pas la situation. La politique d'État, malgré les déclarations, ne prévoit pas un budget suffisant pour le secteur éducatif. D'après les statistiques de l'OCDE, la république slovaque donnait en 2001 seulement 2,6 % du PIB à l'enseignement primaire et secondaire et seulement 1 681 dollars par élève dans l'enseignement primaire et secondaire (avant-dernier pays parmi les États de l'OCDE).

Créer de bonnes conditions pour préparer l'école de demain exige des changements systémiques : il faut changer les curricula, avoir de nouvelles exigences vis-à-vis des élèves (leur apprendre à apprendre), changer la nature de l'apprentissage, éviter l'exclusion sociale des élèves d'un milieu social faible.

Comment différencier les conditions, comment les individualiser pour éviter l'écart déjà existant sans creuser les inégalités sociales ? En Slovaquie, les

écoles et un large public sont appelés à participer activement à la réforme. Quel est le degré optimal de décentralisation et d'autonomie que l'on peut attendre des écoles pour les rendre actives dans le processus d'innovation? La gestion de cette réforme suppose d'admettre de multiples résultats qui respectent l'équilibre entre les initiatives heureuses des établissements et la politique éducative de l'État. L'intention des décideurs et la mise en œuvre effective des mesures supposent également une stratégie bien élaborée qui donne plus de champ aux initiatives.

À l'heure actuelle, la Slovaquie a adopté les principaux objectifs d'enseignement des pays membres de l'OCDE : transmettre les connaissances théoriques et pratiques essentielles ; développer les bases du multiculturalisme et les personnalités, tant au niveau personnel que collectif afin de contribuer aux valeurs démocratiques et à la formation des citoyens ; donner aux élèves une préparation à la vie active qui mène à l'acquisition des qualifications, à l'exercice d'un emploi ; augmenter les chances de ceux qui souffrent de handicaps sociaux et personnels.

La société cherche des solutions aux nombreux problèmes éducatifs. Toutes les propositions dépendent étroitement du financement public, de la formation des formateurs, de la démocratisation de l'enseignement, de la modification des curricula, de l'introduction des nouvelles technologies, de l'informatisation et de la lutte contre l'exclusion sociale. L'avenir de l'école devient le sujet le plus discuté par les spécialistes, les parents et finalement par la société toute entière. ■

### Bibliographie

- Beblavy a kol. (2001) : *Narodna sprava o vzdelavacej politike*. INEKO Bratislava.
- BUTAS J. (2004) : « Uroven dosiahnutych vzdelavacich vysledkov z matematiky v ZS a gymnaziacich s osemrocnym studiom v SR v sk. roku 2002/03 s porovnanim vysledkov za ostatne trojrocnne obdobie ». In : *Pedagogicke spektrum* n° 5/6, SPU Bratislava.
- Les écoles innovantes*, OCDE 2000.
- PISA SK 2003*, Narodna sprava, SPU Bratislava 2004.
- Sprava : *Uroven vzdelavacich vysledkov ziakov z matematiky pri vstupe na stredne skoly v SR v skolskom roku 2003/2004*, Statna skolska inspekcia 2004.
- [www.uips.sk](http://www.uips.sk)
- [www.governance.sk](http://www.governance.sk)

Béatrice Cabau-Lampa

La question de la diversité à l'école en Suède, abordée sous deux aspects – diversité en matière d'aptitude à l'apprentissage et diversité d'origine ethnique/linguistique – se pose en Suède dans un système de « tronc commun » de scolarisation pour tous les élèves. Avec l'émergence de cette question, assiste-t-on à l'essoufflement du monolithisme éducatif?

### Quelques repères

Les enfants suédois soumis à l'obligation scolaire, c'est-à-dire âgés de neuf à seize ans, suivent leur scolarité à l'école de base (*grundskola*). Il existe par ailleurs des écoles pour les élèves atteints de troubles graves d'apprentissage, des établissements spéciaux pour handicapés physiques ou mentaux, des écoles privées agréées par la direction des établissements scolaires, et six écoles lapones (148 élèves en 2004/2005). Le *Lpo 94*, plan d'enseignement pour le système scolaire obligatoire entré en vigueur en 1995, précise les objectifs qui doivent être atteints à l'issue de la 5<sup>e</sup> et de la 9<sup>e</sup> années scolaires, permettant une évaluation nationale des connaissances. Chaque commune doit établir un plan scolaire définissant les modalités d'aménagement et de développement en matière d'enseignement scolaire et les mesures prises pour atteindre les objectifs nationaux dans ce domaine.

### Enseignement de soutien

Si presque 98 % des élèves quittant l'école de base entrent au lycée, 25 % d'entre eux n'ont pas obtenu de notes dans une ou plusieurs matières et 40 % d'entre eux bénéficient de mesures pédagogiques particulières pendant leur scolarité<sup>1</sup>. Et ce sont justement ces élèves (un sur trois est d'origine étrangère) qui, dans la plupart des cas, ne pouvant obtenir les résultats requis pour entrer dans un programme national au lycée, à savoir la note « passable » dans les matières principales (suédois, anglais et mathématiques) se trouvent plus ou moins obligés de choisir un programme individuel à contenu moins académique et donc moins prestigieux<sup>2</sup>. Environ 9 % des élèves qui sortent de la *grundskola* s'inscrivent dans un programme individuel. Ce type de programme ne suit aucune directive nationale spécifique et varie en durée et en contenu, lequel est établi selon les besoins de l'élève. Moins d'un élève sur cinq inscrit dans un programme individuel termine ses études au lycée et seulement la

1. Skolverket, *Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnsorg, skola och vuxenutbildning*, 2004.

2. Emanuelsson I., Persson B., « Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skol-karriär bland elever i svårigheter », *Pedagogisk Forskning i Sverige*, N° 3, 2002.

moitié d'entre parvient à intégrer un programme national, ce qui est pourtant l'objectif poursuivi<sup>3</sup>.

Le droit à l'enseignement de soutien pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage est stipulé dans divers textes officiels (Loi scolaire, programmes d'enseignement...). Ce soutien doit aider ces élèves à atteindre les objectifs décrits dans les plans de cours des matières. Il existe entre les communes une grande disparité en termes d'évaluation en besoin de soutien, de forme et de durée (de quelques heures à la totalité de la scolarité). La Suède fait partie des pays «à option unique» pour ce qui est de sa politique d'intégration des enfants à besoins éducatifs spécifiques, c'est-à-dire que la plupart de ces derniers sont intégrés dans l'enseignement ordinaire, avec un très faible pourcentage fréquentant des structures séparées<sup>4</sup>. L'enseignement de soutien est donc dispensé dans le cadre des activités scolaires régulières mais il est souvent regardé comme générateur d'exclusion/ségrégation, car il se déroule souvent en dehors de la classe, ce qui nuit à l'interaction sociale entre les élèves.

### Mesures pour élèves d'origine immigrée

Alors qu'à l'école de base, le pourcentage des élèves ayant droit à des cours de langue maternelle (LM) a légèrement augmenté ces dernières années (de 12% lors de la décennie précédente à 14% de nos jours), le nombre de participants a sérieusement diminué au début des années 1990 pour les raisons suivantes : une réduction budgétaire subie par les communes qui ont réagi par une baisse des dépenses pour toutes les matières non obligatoires; une redéfinition de la langue maternelle; enfin, le droit accordé aux communes de ne pas organiser des cours de LM s'il y a moins de cinq élèves et cela seulement sur sept années (sauf pour le same et le finnois) et non sur l'ensemble de la scolarité obligatoire (neuf années). Les cours de LM n'ont jamais été mis sur un pied d'égalité avec les autres matières, s'apparentant plutôt à un soutien de cours et ne possédant qu'un faible statut.

La réorientation du débat idéologique de ces dernières années a fait apparaître les écoles privées comme capables de répondre à une demande de mesures pédagogiques ne pouvant être assurées de façon satisfaisante par l'école de base, et donc de prendre en charge l'éducation des enfants d'origine immigrée. Le nombre d'établissements privés est passé de 66 en 1991/1992 à 565 en 2004/2005. Regroupant 6,7 % des élèves de l'école de base<sup>5</sup>, ils sont répertoriés selon cinq profils : enseignement général, à pédagogie spéciale, religieux, linguistique/ethnique et enfin, à orientation professionnelle. La scolarité y est gratuite, grâce à la subvention générale que reçoivent les communes. Alors que les établissements

3. Regeringens proposition 2003/04 : 140, Kunskap och kvalitet. Elva steg för utvecklingen av gymnasieskola.

4. Commission européenne, Eurydice, Eurostat, *Les chiffres-clés de l'éducation en Europe*, 2000.

5. Skolverket, *Barn, elever och personal – Riksnivä*, Del 2, Skolverkets rapport N° 260, 2005.

à profil ethnique ou religieux sont souvent vus comme comportant des risques de ségrégation au niveau social, culturel et économique, leurs défenseurs invoquent le principe de liberté de choix et les considèrent comme s'inscrivant dans la perspective de complémentarité nécessaire à l'enseignement public et pouvant faciliter l'intégration des élèves dans la société suédoise.



La création d'une école pour tous en 1962 est, à l'origine, un projet du parti social-démocrate visant essentiellement à éliminer les distinctions de classe en donnant à chacun accès au même genre d'éducation. Le cadre d'accueil scolaire devenait unique et l'éducation uniforme. Mais il devint vite clair que l'école n'était pas en mesure d'atteindre les objectifs escomptés en matière d'égalisation. Les principales lacunes à combler dans le système éducatif concernent les opportunités éducatives pour les élèves d'origine immigrée et ceux ayant des besoins spéciaux<sup>6</sup>. À l'heure actuelle, l'idée répandue est que l'école suédoise se doit de réviser sa politique éducative selon les diverses modifications enregistrées au sein du milieu éducatif durant les années 1990 (nouveau système d'évaluation et d'objectifs pédagogiques, communalisation, restrictions budgétaires, lesquelles ont particulièrement affecté l'enseignement de soutien et celui des langues maternelles...). Le fait que les besoins en enseignement de soutien soient constants et que le nombre d'écoles privées ne cesse d'augmenter est analysé comme l'illustration que l'école n'est pas en mesure de répondre aux besoins et attentes des élèves dans un contexte où la diversité (ethnique, religieuse, socio-culturelle) s'intensifie. ■

---

6. Skolverket, *Barnomsorg Skola Vuxenutbildning*, Skolverket rapport N° 211, 2001.

# **Comment concilier logiques économiques et logiques pédagogiques ?**

**Jean-Jacques Paul**

Chacun doit admettre que l'éducation est une activité coûteuse qui mobilise une part importante de la richesse produite par les nations. Cela signifie que quiconque veut mettre l'accent sur les activités d'éducation, doit le faire en arbitrant au détriment d'autres usages alternatifs des ressources sociales. Les sociétés actuelles sont confrontées à ce dilemme de financement, que ce soient les plus avancées d'entre elles, souvent conduites à tenir compte aussi du soutien à apporter à une population âgée proportionnellement plus nombreuse, ou les plus pauvres, qui doivent porter le poids d'une jeunesse nombreuse à scolariser. Et aujourd'hui, d'aucuns s'accordent à reconnaître le caractère stratégique de l'éducation pour des sociétés fondées sur la connaissance, alors qu'également, avec les objectifs du « Millénaire », l'éducation de base est reconnue comme un droit essentiel de tout être humain.

Face à ces enjeux et ces contradictions, toutes les sociétés ne sont pas placées dans le même situation et n'adoptent pas les mêmes politiques. Alors que le Brésil semble avoir fait preuve, au cours des dix dernières années, d'une politique éducative lui ayant permis d'universaliser l'enseignement primaire, les pays en transition de l'ancien bloc de l'Est ont fait face à une détérioration criante des conditions d'éducation. Alors que les pays de l'Europe du nord maintiennent un financement quasi-exclusivement public, d'autres se tournent vers une privatisation croissante des services éducatifs.

Les études de cas présentées ici (la France, l'Allemagne, le Japon, le Brésil et le Maroc) permettent, en confrontant des contextes éducatifs variés, de s'interroger sur les liens entre ressources mobilisées et efficacité pédagogique.

Dans l'ensemble de ces pays, on est conscient de l'importance des coûts de l'éducation et de la nécessité de gérer avec parcimonie les fonds alloués à ce secteur. Cette position est relativement récente en Allemagne, où parler d'argent en la matière avait été longtemps considéré comme politiquement incorrect. La situation a longtemps été identique au Japon. Si l'on s'accorde sur la nécessité de mettre à disposition des acteurs de l'éducation des moyens suffisants, on attend aussi d'eux qu'ils en fassent un bon usage et qu'ils le prouvent.

Les évaluations externes des apprentissages des élèves se sont répandues, notamment dans les pays les plus développés, mais pas uniquement dans ceux-là. Des pays comme le Maroc et le Brésil ont adhéré au programme PISA (programme

international sur les acquis des élèves conduit sous l'égide de l'OCDE). Le Brésil a également développé depuis une dizaine années un système d'évaluation national, le SAEB (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*).

Une évolution qui n'est pas sans conséquence sur les modalités de financement de l'éducation a trait à la décentralisation des prises de décision et du financement dans plusieurs pays, la France, le Japon, le Brésil, le Maroc. Ce mouvement s'est appuyé, au Brésil, sur les municipalités, en essayant de soutenir l'éducation dans les plus pauvres. Au Maroc, la création des académies est un phénomène récent.

Si, dans les pays ou les régions les plus pauvres (Maroc, nord-est du Brésil), on essaie désormais de prendre en compte un objectif de qualité de l'éducation, partout on s'interroge sur l'absence de liens explicites entre les moyens mobilisés et les résultats obtenus, notamment à travers les évaluations externes. Cela entraîne une réflexion sur les conditions d'une meilleure efficacité dans l'usage des ressources éducatives, qui peut passer à la fois par une meilleure formation des enseignants et des gestionnaires mais aussi par la mise en place d'un système adéquat d'incitations.

Ce qui ressort de l'ensemble des interventions, c'est que les établissements scolaires gagnent en autonomie, de façon à les rendre plus proches des besoins et caractéristiques de leur public, mais que cette autonomie s'accompagne d'une plus grande exigence en matière de comptes à rendre. ■

## ÉTUDES DE CAS

France, Allemagne, Japon,  
Brésil, Maroc

*France*

## **Un changement de logique**

**Alain Boissinot**

Comment concilier logiques économiques et logiques pédagogiques ? Une telle question renvoie en fait à de nombreuses problématiques, qu'il s'agisse de s'interroger sur les effets économiques de telle ou telle politique pédagogique (et d'abord, de se demander si le système éducatif fournit les acteurs économiques nécessaires) ou de questionner les effets sur le système éducatif des contraintes ou des choix économiques. L'actualité des débats et des évolutions que connaît le système éducatif français incite à privilégier quelques questions.

### **Comment se partagent les financements de la politique éducative ?**

Par exemple, la relance de la décentralisation repose le problème de la répartition des rôles entre l'État et les collectivités territoriales, et des effets pédagogiques des déplacements de responsabilités en cours.

L'État reste de loin le principal financeur de la dépense éducative (environ 65 %) mais, depuis la décentralisation des années quatre-vingts, la part des collectivités ne cesse de croître (plus de 20 %) et la décentralisation des personnels ouvriers et de service va bien sûr accentuer cette évolution. Les collectivités interviennent aussi de plus en plus dans le champ de l'enseignement supérieur. Ces évolutions quantitatives ont nécessairement des effets quantitatifs : l'éducation devient une responsabilité partagée entre plusieurs acteurs, dont il faut régler et négocier la complémentarité. Cela impose de redéfinir clairement les responsabilités propres de l'État (voir la loi récente de décentralisation), mais aussi d'accepter que les collectivités aient leur mot à dire dans des domaines de moins en moins étrangers à l'enseignement lui-même : utilisation des technologies nouvelles, organisation de l'offre de formation, relations avec les chefs d'établissement....

### **Comment évolue la répartition entre les niveaux d'enseignement ?**

La période récente voit s'esquisser un infléchissement des priorités au profit de l'enseignement supérieur, longtemps négligé. La France subit aujourd'hui les conséquences de choix qui apparaissent rétrospectivement contestables. Elle a dépensé plus pour l'enseignement scolaire que pour le supérieur, développant par exemple l'accueil en maternelle à deux ans plutôt que d'améliorer l'accueil des étudiants... À l'intérieur du second degré, elle a privilégié le niveau des lycées par rapport à celui des collèges, choix qui n'est pas pour rien dans les inquiétudes

actuelles sur l'acquisition d'un « socle fondamental ». Ce n'est que depuis peu, et par l'effet de la concurrence internationale, que l'idée commence à s'installer qu'il est urgent de faire porter l'effort sur l'enseignement supérieur et la recherche. De même la rigueur budgétaire oblige à revoir les dotations des lycées, mais il n'est pas aisé de revenir sur les situations acquises.

### **Un changement de logique**

Comment passe-t-on d'une logique d'expansion démographique et budgétaire, qui a prévalu jusqu'à une date récente, à une logique de décrue démographique et de recherche d'une gestion mieux maîtrisée des moyens ?

La France a longtemps vécu dans une logique de type inflationniste, l'augmentation constante des moyens accompagnant le développement démographique en même temps que la démocratisation du système éducatif. Cette logique a récemment atteint ses limites, le renversement de tendance démographique en même temps que l'exigence d'une plus grande rigueur budgétaire obligeant à arrêter le mouvement d'expansion infinie des moyens.

Cela entraîne une véritable révolution culturelle dans une institution qui est plus habituée à ajouter qu'à redéployer. Tout l'enjeu est que cette contrainte, souvent mal comprise, soit productive et incite à des réformes au lieu de les freiner : la rationalisation de l'offre de formation professionnelle, la recherche de meilleures complémentarités, induites par la nécessité de rationaliser la dépense, peuvent être très positives. De même la réorganisation de l'offre d'enseignement en langues peut permettre d'assurer la souhaitable diversification mieux que les mauvaises habitudes de saupoudrage de l'offre.

### **Quelles conséquences de la réforme budgétaire en cours ?**

Quelles conséquences sur les logiques pédagogiques peut-on attendre de la réforme budgétaire en cours (mise en œuvre de la loi organique sur les lois de finances) : transparence plus grande des choix, développement d'une culture de l'évaluation et recherche de résultats, etc. ?

Les évolutions budgétaires actuelles, visant à obtenir une plus grande transparence et un meilleur contrôle de la dépense, obligent à développer une culture de l'évaluation, soucieuse de mesurer les résultats obtenus et de développer des indicateurs de performance. Il importe que cette évolution ne relève pas de la seule technicité budgétaire, mais fournit l'occasion de sensibiliser l'ensemble des acteurs aux conséquences de leur choix. Ainsi une académie comme celle de Versailles use du redoublement de façon très excessive par rapport aux moyennes nationales. Ce choix peut bien sûr être discuté sur le plan pédagogique. Mais il n'est pas indifférent que chacun prenne conscience qu'il se traduit aussi par un « surcoût » qui correspond à quelque 250 emplois d'enseignants, qui pourraient sans doute être mieux utilisés... ■

*Allemagne*

**Quelques réflexions  
sur la relation entre pédagogie  
et économie**

Hermann Avenarius

Dans les universités allemandes, la pédagogie constitue une discipline essentiellement philosophique depuis l'époque de l'idéalisme. En revanche, la réalité de l'enseignement n'a longtemps pas rencontré l'intérêt des scientifiques. La question de savoir comment organiser, réglementer, administrer et financer les établissements scolaires et le système d'enseignement est restée, encore bien des années après la fin de la Seconde Guerre mondiale, de la seule compétence de l'appareil administratif du domaine éducatif.

On ne s'étonnera donc pas d'avoir vu une conception traditionnelle, empreinte de néo-humanisme, résister violemment à l'apparition d'approches économiques dans son champ. Le questionnement, pertinent d'un point de vue d'économiste, de l'efficacité dans l'utilisation des ressources, du rapport entre coûts et bénéfices était perçu comme incompatible avec la spécificité de la pédagogie.

Ce n'est qu'à partir des années soixante du siècle dernier qu'on a assisté provisoirement à un changement de paradigme. En 1964, le pédagogue Georg Picht réclama, au nom de ce qu'il nommait la « catastrophe éducative », une augmentation massive des élèves passant le baccalauréat, condition indispensable à ses yeux pour assurer la compétitivité de l'économie allemande. L'éducation et la formation devenaient dès lors un investissement pour développer le capital humain de la société. En exploitant le potentiel des compétences, il devenait aussi possible de favoriser l'égalité des chances entre les individus. Grâce à l'appui de l'économie de l'éducation et à sa conception du capital humain, la politique éducative s'avéra en mesure de mobiliser d'importantes ressources financières afin de développer le système éducatif.

Cependant, un renversement de tendance apparut dès la fin des années soixante. Les budgets publics étant soutenus par une conjoncture économique favorable et le secteur éducatif bénéficiant entre temps d'un statut prioritaire incontesté dans l'allocation des moyens, toute argumentation de type économique en faveur de leur augmentation devenait superflue. Dès lors qu'au milieu des années soixante-dix, l'optimisme de la gouvernabilité politique et de la planification étatique en matière d'éducation commencèrent à s'effriter et prirent la dimension d'une crise, l'économie éducative perdit de son audience.

Le climat idéologique de cette époque renforça cette évolution en favorisant le décrochage de la politique éducative et de la pédagogie par rapport à la rationalité économique. L'économie éducative « bourgeoise » constituait un

obstacle à l'esprit « progressiste » de l'époque soucieux de transformation. En tant que discipline « bourgeoise » désireuse de maintenir en place le système de domination, elle devint la cible privilégiée d'attaques venant des néo-marxistes. La visée émancipatrice visant l'instauration d'un État libéré de toute domination, qui cherchait à ce moment-là à s'étendre dans l'enseignement et dans les établissements scolaires, faisait fi du principe économique de la rareté des ressources. Le grand prestige de l'éducation au sein de la société et l'attitude généreuse de l'État en matière de financement du système éducatif contribuèrent à favoriser l'illusion de moyens disponibles à volonté. On surestima les forces de la croissance économique et les possibilités financières de l'État-Providence. On assista au retour des vieilles critiques et des vieux préjugés faisant de l'éducation et de l'économie deux mondes incompatibles ; le paradigme économique en matière éducation fut de nouveau suspecté d'être un simple modèle de coûts et de bénéfices préjudiciable au système éducatif.

Toutefois, on constate depuis quelques années un regain d'intérêt pour les analyses économiques en matière de politique éducative et de pédagogie. Ce revirement tient en premier lieu aux profondes transformations du contexte socio-économique dans lequel se trouve le système éducatif lui-même et aux difficultés croissantes de son pilotage. Les doutes quant à la rentabilité et à la qualité de la « production éducative » de l'État ont eu pour conséquence, dans un contexte de crise financière aggravée de l'État et de prise en compte d'autres priorités sociales, que le domaine éducatif a perdu cette position autrefois privilégiée dans la répartition des fonds publics. On exige dès lors de la part des acteurs du système éducatif une plus grande prise de responsabilité dans la gestion des ressources et la prise en compte de critères de rationalité et d'efficacité dans l'utilisation des moyens. De nouvelles formes de pilotage administratif, en particulier celle élaborée aux États-Unis s'implantent aussi dans le secteur éducatif.

Le choc causé, il y a quelques années, par les résultats comparativement médiocres des élèves allemands à PISA, l'étude internationale de l'OCDE, a renforcé le besoin des établissements scolaires de se légitimer. Leurs résultats sont de plus en plus mesurés à l'aune de critères qui viennent de l'économie. Les notions utilisées depuis peu dans le vocabulaire de la politique et de la recherche éducative en sont la preuve. Il n'y est plus question que de « *management de la qualité* », de « *contrôle de qualité* », de « *bilan de qualité de l'enseignement* », de « *référentiels éducatifs* », d'*« efficacité de production »*, de « *programmation des ressources* », de « *budgétisation* », d'*« augmentation de l'efficience »*, de « *programmation de formation centrée sur la demande* », etc. L'approche économique longtemps tant décriée semble revenir en force dans la vie quotidienne des établissements scolaires sans se heurter à de grandes résistances.

En dépit de la préoccupation compréhensible de voir l'École passer sous la coupe d'un économisme unilatéral, les récentes évolutions fournissent une

occasion réaliste de réconcilier pédagogie et économie. Les parents, les élèves, la politique et l'opinion publique sont en droit d'attendre de l'École qu'elle s'acquitte des tâches qui lui sont assignées. C'est dans cette mesure qu'elle doit faire preuve de qualité et rendre compte des résultats de son travail. Elle est donc soumise ainsi aux lois de la rationalité économique. Pour satisfaire à une telle exigence, elle doit toutefois être libérée des réglementations tatillonnes et disposer de suffisamment d'autonomie dans l'accomplissement de ses tâches pédagogiques, dans la gestion des moyens financiers qui lui sont alloués, dans le recrutement de son personnel pédagogique et de son administration.

Entre temps, la plupart des Länder ont voté de nouvelles lois scolaires ou, au moins, procédé à une remise à jour des lois existantes afin d'accorder plus d'autonomie aux établissements tout en les obligeant à rendre compte de la qualité de leur travail pédagogique. ■

## Dans quoi doit-on investir ?

Jun Oba

Au Japon, on s'accorde à attribuer la cause majeure du développement d'après-guerre du pays à l'éducation. Le livre blanc sur l'éducation de 1988 du ministère de l'Éducation indique, tout au début, que « l'éducation japonaise s'est remarquablement développée sous le nouveau système d'après guerre. Elle est devenue l'élément moteur du progrès scientifique et technologique ainsi que de la haute croissance économique, et a grandement contribué au développement du pays. »

### La dépense pour l'éducation

Environ 80 % de la dépense globale d'éducation est soutenue par le financement public (État et collectivités locales). Le poids de l'éducation dans l'ensemble de la dépense publique est de l'ordre de 16 % depuis les années 1990, après avoir accusé une baisse importante. La part de la dépense éducative dans le PIB est stable depuis le milieu des années 1990. La part de la dépense globale se situe à environ 6 % et celle de la dépense publique à un peu moins de 5 %.

Pour ce qui est de la dépense pour l'enseignement scolaire, la proportion des collectivités locales n'a cessé de se baisser. En 1960, elle était de 76 % mais en 2002, es collectivités locales ne représentaient que 59 %. Entre-temps, le secteur privé a presque doublé sa part, passant de 17 % à 30 %. Ceci est principalement dû au fait que l'enseignement supérieur japonais a été en grande partie démocratisé par les universités privées.

Pour l'enseignement obligatoire, la part du secteur privé reste assez faible. En 2004, elle était de 1 % pour le primaire et de 6,4 % pour le premier cycle du secondaire, mesurée par le nombre d'élèves. Par contre, la part du privé est prépondérante pour l'enseignement post-obligatoire. Cette part s'élève à 29,5 % pour les lycées et à 73,4 % pour les universités. Sauf pour l'enseignement supérieur, ces pourcentages ne sont pas élevés par rapport à la France où l'enseignement privé représente 13,6 % des élèves du primaire contre 1 % au Japon, et 20 % du secondaire contre 18 % au Japon (collèges et lycées).

Selon les statistiques de l'OCDE, le Japon consacre moins d'effort financier à son système éducatif que les autres pays membres de l'OCDE. En 2001, le ratio de la dépense publique à l'enseignement scolaire rapporté au PIB se situait pour le Japon à 3,5 % contre 4,7 % pour la France et la moyenne des pays de l'OCDE (5,6 %). Toutefois, selon les tests de niveau internationaux, les élèves nippons ont enregistré des scores excellents, et ce malgré un investissement relativement modéré.

Les frais extra scolaires représentent entre 24 % (collège privé et lycée privé) et 63 % (collège public) dans l'ensemble du coût d'apprentissage par élève, mais son montant varie à un moindre degré. Concernant les lycéens, chaque famille dépense en moyenne 189 000 yen par an dans le public et 245 000 yen dans le privé; pour un collégien, 274 000 yen pour le public et 299 000 yen pour le privé. Les frais extra scolaires varient aussi en fonction du d'habitation. En général, plus grande est la ville, plus les frais extra scolaires augmentent. Cependant, la corrélation entre ces deux variables n'a pas été confirmée.

### L'analyse d'initiatives éducatives

Depuis longtemps, le Japon a fait des efforts pour réduire la taille des classes. Aujourd'hui, le taux d'encadrement japonais est comparable à celui des pays européens et nord-américains. Comme dans le monde entier, la réduction de la taille des classes et son effet possible sur la réussite scolaire font toujours l'objet de discussions. D'après les recherches sur la corrélation entre ces deux variables, celle-ci n'a pas été vérifiée avec exactitude, malgré nombre d'exemples positifs. Aujourd'hui, on évoque davantage la nécessaire flexibilité en ce qui concerne la taille des classes et des rythmes d'apprentissage, afin de mieux intégrer la diversité croissante.

D'autre part, une politique récente d'un département visant à généraliser la réduction de la taille des classes à toutes les écoles publiques sur son territoire doit attirer notre attention. En novembre 2004, une évaluation du projet rapportant quelques résultats positifs a été rendue publique. Toutefois, le coût du projet est assez élevé : il requiert 820 millions de yen supplémentaires pour la seule année 2004.

Une autre approche pour améliorer l'encadrement des élèves est l'enseignement en équipe. Cette méthode est répandue dans l'ensemble des écoles japonaises. Cependant, d'après une étude effectuée par l'Institut national de recherche en politiques éducatives du ministère de l'Éducation, l'effet de l'enseignement en équipe est très limité.

129

### Dans quoi doit-on investir ?

Actuellement, la dépense publique en éducation fait l'objet d'une plus grande attention dans le cadre de la discussion sur le transfert de compétence de l'État vers les collectivités locales ainsi que de la restructuration financière de l'État. En particulier, la contribution du Trésor public à obligatoire, qui a soutenu les efforts éducatifs des collectivités locales et a ainsi contribué au développement du pays, est en jeu. Dans une telle situation, l'efficacité pédagogique devra être argumentée davantage pour justifier les dépenses en éducation.

Cependant, les liens directs entre l'efficacité pédagogique et les ressources mobilisées sont souvent marginaux et difficiles à détecter. En outre, au Japon, parler de l'éducation avec une logique économique ou financière a longtemps été une sorte de tabou, et l'apport de l'éducation au développement du pays n'a pas été suffisamment étudié ni évalué. Il importe donc de faire avancer la recherche en ce domaine mais il faudra être vigilant et mettre en œuvre tous les moyens possibles afin de favoriser la réussite des élèves, en réaffirmant les valeurs de l'éducation et des services publics. ■

Brésil

## Les deux faces d'une politique de financement de l'éducation

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Le *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF) est aujourd'hui l'instrument le plus important de la politique de financement public de l'éducation au Brésil. Cette politique offre des possibilités très riches pour l'analyse des relations entre les dimensions politique, économique et socioculturelle. Créé par l'amendement constitutionnel n° 14 (12/09/1996), réglé par la loi 9424 (21/12/1996) et par le décret 2264 (23/06/1997), le FUNDEF établit que 15 % des impôts et fonds destinés aux municipalités doivent être utilisés exclusivement pour le fonctionnement et le développement de l'enseignement fondamental (première à huitième années du premier degré, obligatoire pour les enfants de sept à quatorze ans).

Objet d'intenses débats entre professionnels de l'éducation et techniciens du ministère, le FUNDEF doit être analysé sous deux aspects : d'un côté, il fait partie d'un projet de démocratisation de la gestion publique à travers la décentralisation ; d'un autre côté, il s'agit d'une politique qui peut avoir des effets pédagogiques importants.

131

### Le FUNDEF comme politique de décentralisation

Dans le cadre général des politiques de financement de l'éducation au Brésil, le FUNDEF peut être vu comme une innovation et associé au contexte politique et institutionnel dans lequel il a été conçu et mis en place.

Le FUNDEF signifie un changement des politiques éducatives parce qu'il introduit la question du financement dans l'opinion publique : dès les années 1980, le thème principal du débat public a été la redémocratisation. À cette même époque, de nouvelles formes de participation ont été mises à l'essai dans quelques espaces de la vie sociale, particulièrement dans le système scolaire. À cette vision plutôt politique et sociale de l'éducation s'ajoute, autour des années 1990, la recherche d'une rationalisation de l'État et des finances publiques. Dans ce cadre, la question du financement est entrée dans les débats sur l'éducation brésilienne et est marquée par deux principes : démocratisation et rationalisation.

Les analyses menées sur le FUNDEF ont défini un champ de questions autour du problème de la démocratisation.

– Une gestion démocratique des finances pour l'éducation : comment, quand, où et pourquoi? Quels sont les problèmes techniques, légaux et opérationnels qui concernent l'ensemble du système éducatif?

– Comment améliorer l'efficacité des mécanismes d'inspection (ou, comme on dit au Brésil, la «transparence» des finances publiques) à partir du moment où la nécessité et la difficulté d'améliorer la compétence des personnes qui participent aux conseils sont posées et reconnues?

– Comment évaluer le rôle re-distributeur du FUNDEF dans le cadre des inégalités entre municipalités? Quels sont ses effets sur l'ajustement des finances publiques et dans la mise en œuvre des politiques sociales?

– Quels sont les problèmes posés par la «municipalisation» stimulée par le gouvernement fédéral, ou de la décentralisation à partir du centre? Le plus important ici est l'évaluation des conditions techniques de l'implantation du FUNDEF dans chaque municipalité.

Les analyses sont innombrables et beaucoup d'entre elles ont démontré que le type de gestion déterminé par le FUNDEF aurait une tendance démocratise dans la mesure où les mairies et les conseils locaux peuvent décider de la façon d'utiliser les fonds. Le FUNDEF peut aussi avoir un effet redistributif parce que les municipalités les plus pauvres doivent recevoir du gouvernement fédéral un complément pour arriver au niveau minimum de coût par élève. Les difficultés les plus grandes sont : une utilisation incorrecte des fonds, l'inexistence de conditions techniques d'inspection ou même de mise en place des programmes éducatifs proposés par le ministère.

### **Le FUNDEF comme politique éducative**

Le FUNDEF a été conçu comme un mécanisme destiné à concrétiser les principes suivants, inscrits dans la législation brésilienne sur l'éducation, principalement la LDB (*lei das Diretrizes e Bases da educação nacional*) :

- autonomie pédagogique, administrative et financière des écoles;
- généralisation de l'accès et du maintien des élèves dans le système éducatif dans toutes les régions du pays;
- enseignement de qualité pour tous.

Cette énumération montre que la dimension pédagogique ou scolaire doit être un des éléments les plus importants pour évaluer le FUNDEF, dans la mesure où la dimension éducative dépasse la question de l'ajustement des finances publiques et permet d'arriver à la dimension de l'équité (considérée comme le renforcement de l'égalité des chances grâce à la généralisation d'un enseignement de qualité dans toutes les régions du pays). Pourtant, les effets du FUNDEF dans sa dimension éducative sont peu connus : les évaluations se sont concentrées sur sa dimension politique.

Quelques études ont indiqué que l'autonomie, dans les municipalités ou dans les écoles, se heurtait à des difficultés techniques et de définition de ses limites. Mais il existe aussi un vrai scepticisme sur les effets de l'autonomie sur l'apprentissage.

Pour le deuxième item, on dispose de données très claires : le nombre d'inscriptions a augmenté ainsi que la durée moyenne pendant laquelle les élèves restent dans le système. Presque tous les enfants entre sept et quatorze ans sont à l'école (en 2000, la couverture était de 97 %) mais il existe des difficultés et des différences selon les régions. La proportion d'élèves qui arrivent à la fin du cycle fondamental a augmenté dès le milieu des années 1990. La relation entre les inscriptions et le montant de financement attribué à la municipalité a aussi créé des problèmes (le FUNDEF a établi un coût minimum par élève pour chaque année de 170 Euros environ). Les municipalités plus pauvres doivent recevoir du gouvernement fédéral le complément nécessaire pour arriver à ce montant. Et quelques-unes ont essayé d'augmenter les inscriptions par des artifices comptables tels que l'inclusion d'enfants de six ans dans les classes destinées à ceux de sept ans. Le problème est que cet artifice n'a pas été suivi de nouvelles pratiques pédagogiques ni d'une amélioration des conditions d'accueil des nouveaux élèves dans l'école...

La question de la qualité de l'enseignement qui se dessine ici pose problème parce qu'il y a peu de données directes. Quelques études ont montré un accroissement des salaires des professeurs, particulièrement dans les régions les plus pauvres du pays, comme le Nord-Est. Cependant, on ne peut parler de progrès en ce qui concerne la qualification des enseignants.

D'un autre côté, les mesures statistiques de l'apprentissage (le SAEB) indiquent que les investissements plus importants par élève ou les salaires plus élevés des enseignants n'ont pas eu d'effets évidents sur les niveaux de l'apprentissage. Tout au contraire, les résultats sont décourageants parce qu'ils présentent des chutes significatives de performances.

Les investissements dans l'entretien des écoles et les équipements sont importants mais on dispose de peu d'études fiables sur ce sujet.



Tous ces éléments seront analysés en détail à partir de la bibliographie disponible et des données (SAEB et recensement scolaire) du ministère de l'Éducation. Les résultats semblent être positifs mais les difficultés relatives au développement des relations entre le plan économique et la pratique pédagogique subsistent. ■

**Abdennasser Naji**

La grande nouveauté au Maroc, ces dernières années, est la mise en place de la *Charte nationale de l'éducation et de la formation*. C'est le référentiel de tous les acteurs éducatifs à tous les niveaux. Elle énonce les fondements constants du système d'éducation et de formation, ses grandes finalités et les droits et devoirs des différents partenaires. Elle définit en outre six espaces de rénovation comprenant dix-neuf leviers de changement présentés sous forme de propositions pratiques accompagnées des voies et délais de leur mise en œuvre. La période 2000-2009 a été décrétée « décennie nationale de l'éducation et de la formation » et ce secteur une priorité nationale.

### **Des évolutions contrastées**

Malgré les avancées réalisées, force est de constater qu'un long chemin reste à parcourir avant de concrétiser les objectifs de la *Charte*.

La décentralisation du système et la déconcentration des décisions sont matérialisées par les académies régionales de l'éducation et de la formation (établissements publics dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière) et les conseils des universités. Fraîchement instaurées, ces instances tardent à bien démarrer par défaut de préparation des acteurs, manque de moyens et absence d'un véritable système de management couplé à des mécanismes d'évaluation et de suivi.

Un progrès sensible est enregistré au niveau de la généralisation de la scolarisation. Le taux de scolarisation des enfants âgés de six à onze ans est passé de 79 % en 1999-2000 à 92,2 % en 2003-2004 ; le taux d'accroissement annuel moyen des effectifs scolarisés est de l'ordre de 3,8 %, celui de la capacité d'accueil globale est de 2,8 % ; le taux d'accroissement annuel moyen de bacheliers est de 4 %. Mais cela s'est fait souvent au détriment de la qualité. Quelques indicateurs et les résultats de la participation du Maroc à quelques tests internationaux le prouvent : le taux de survie en 5<sup>e</sup> année est de 83,7 %, on compte 17 % de redoublants dans le secondaire, le taux brut de scolarisation dans le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire est de 28 %, le Maroc est classé avant-dernier à la fois au test TIMSS 2003 et à l'étude PIRLS 2001.

Un effort a été entrepris au niveau de la réforme pédagogique à tous les niveaux de l'enseignement : renouvellement des programmes, nouvelle démarche d'élaboration du manuel scolaire, pédagogie universitaire (instauration du système LMD et du système modulaire). Ces efforts, pour louables qu'ils soient, souffrent de quelques lacunes qui les empêchent de porter leurs fruits : manque de matériels didactiques adéquats, manque d'ordinateurs (l'objectif étant

d'atteindre en 2008 le ratio moyen d'un ordinateur pour quarante élèves), déficit de formation continue, infrastructures inadéquates, ...

Le personnel enseignant a bénéficié d'une revalorisation assez importante de la part de l'État qui a révisé à la hausse ses salaires. Cependant, cette belle initiative en faveur des ressources humaines n'a pas été accompagnée de mesures susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement puisqu'elle a privilégié les critères d'ancienneté au détriment des critères de rentabilité.

### Suffit-il d'accroître les dépenses ?

Au Maroc, le système éducatif est organisé en deux secteurs public et privé. L'enseignement scolaire public accueille 95 % des effectifs scolarisés.

Les dépenses publiques d'éducation sont élevées (5,2 % du PIB) mais sont en régression (-16 % de 1998 à 2001) et le coût unitaire par élève ne dépasse pas 200 Euros au primaire. Le ratio élèves/enseignant est acceptable d'après les chiffres officiels (28/1 dans le primaire) mais force est de constater que, dans la réalité, ce chiffre peut aller au-delà de 50/1 à cause du mauvais déploiement des ressources humaines. La majeure partie des dépenses est absorbée par les salaires des enseignants (93 %), ce qui ne laisse qu'une part infime aux autres dépenses, y compris l'investissement.

Les mesures consistant à accroître les dépenses pour fournir des ressources didactiques, réduire la taille des classes et améliorer la formation des enseignants et les installations scolaires gagnent à être prises. Si la rentabilité éducative dépend d'un grand nombre de facteurs dont certains difficiles, voire impossibles à maîtriser, il n'en demeure pas moins que d'autres facteurs sont maintenant clairement identifiés. Beaucoup d'études ont démontré en effet l'incidence des dépenses sur la qualité de l'éducation, surtout dans les pays dits en développement. Il est clair actuellement qu'un minimum de l'arsenal éducatif doit être garanti pour espérer un rendement éducatif décent. Cependant, l'origine sociale de l'élève et le niveau de vie de sa famille contribuent considérablement à biaiser ce résultat. Ce qui explique, entre autres, la corrélation quelques fois faible entre le niveau des dépenses pour l'éducation et la rentabilité scolaire. Mais d'autres paramètres entrent également en jeu tels que :

– le *management* des ressources humaines, pilier essentiel du système dont dépend sa réussite; mal formées, incomplètement impliquées, ou insuffisamment motivées, elles sont capables d'anéantir les effets des dépenses aussi importantes soit-elles;

– la réallocation des ressources par degré d'enseignement : en redéfinissant les priorités de façon à tirer le meilleur profit de tous les niveaux de l'enseignement, en privilégiant une approche systémique traitant le système éducatif comme un tout indissociable visant le développement d'un capital humain performant et conscient de ses responsabilités;

- l'alignement des curricula sur les exigences du développement : se préoccuper en premier lieu de développer des compétences au service du développement humain durable ;
- la planification stratégique et les plans d'actions : avoir une vision claire, la concrétiser par un plan stratégique définissant sans ambiguïté les objectifs à atteindre puis matérialiser l'ensemble dans un plan d'actions ; le travail méthodique est garant de la transparence et de l'optimisation des dépenses ;
- l'amélioration des processus pédagogique et administratif : le bon rendement éducatif est tributaire d'un bon apprentissage qui ne peut se faire sans investir dans le processus pédagogique ; le processus administratif est un allié incontournable qui renforce le pédagogique par une gestion efficace de l'école et de son environnement ;
- le renforcement et la réforme des systèmes d'évaluation et de suivi sans lesquels on ne peut prendre des décisions fiables assurant la bonne utilisation des ressources.



Le Maroc fournit des efforts sur le plan financier pour améliorer la qualité de son système éducatif mais l'impact sur les résultats reste relativement faible à cause de plusieurs facteurs, internes et externes au système éducatif. Ces paramètres sont nombreux mais les plus importants sont d'ordre humain et relèvent de deux catégories essentielles : la formation et la gestion. ■

# Trois points de vue

Rui Canario

L'autonomie de l'établissement scolaire est-elle un facteur d'efficacité pédagogique et de réussite des élèves ? Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves ? La synthèse des débats des deux ateliers auxquels j'ai participé comme observateur n'est pas une tâche facile : les questions sont complexes et les contributions très riches et diversifiées. Mon exposé a été construit à partir d'une lecture préalable des textes des différents pays et, surtout, de l'écoute attentive des communications et des débats. Pourtant, il n'est pas possible de rendre d'une manière neutre et objective ce qui a été dit et discuté. Ma synthèse exprime, nécessairement, un point de vue personnel.

Depuis la Deuxième Guerre Mondiale, il y a eu, partout dans le monde, une croissance exponentielle des systèmes scolaires. Cela s'est traduit, d'une part, par une massification qui pose avec une acuité particulière le problème de la diversité. D'autre part, le changement d'échelle en matière de dimension des systèmes scolaires pose un autre problème, celui de la gouvernabilité qui est à mon avis au cœur de la problématique actuelle de l'autonomie des établissements. Les débats auxquels j'ai pu assister ont confirmé cette idée : les deux problèmes font système et la construction d'une solution ne peut pas les dissocier.

Une première grande conclusion qu'on peut retirer des débats dans les deux ateliers, c'est l'idée du rôle crucial de l'établissement scolaire comme unité stratégique de référence, comme point critique et comme niveau privilégié pour l'intervention et pour la prise de décision si l'on veut produire des changements. Derrière le débat et les différentes interventions dans les ateliers, on peut dresser un constat qui n'a pas été toujours explicite : c'est l'idée d'une érosion ou d'un épuisement progressif d'un modèle d'école envisagé comme un cadre d'accueil unique, dispensant à tout le monde un enseignement uniforme. Il faut accepter ce constat à mon avis incontournable, pour essayer de mettre en équation les deux problèmes : celui de la diversité et celui de l'autonomie.

## La question de la diversité des élèves

Tout d'abord, il faut noter que le problème de la diversité existe depuis l'invention de l'école. Cette difficulté ou cette incapacité à affronter la diversité est une contradiction inhérente à l'École car elle a été construite, historiquement, contre la diversité linguistique, culturelle, et les différents particularismes. Aujourd'hui, et depuis plusieurs années nous le savons bien, la diversité des publics est croissante en raison de facteurs exogènes à l'école (comme les problèmes des migrations, les problèmes démographiques, les problèmes politiques par exemple), mais également en raison de facteurs endogènes à l'école, c'est-à-dire que l'école fabrique une

population composée par différents groupes qui posent problème à son fonctionnement. Simultanément on peut dire, et je cite ici notre collègue de Belgique francophone, qu'«une culture anti-hétérogène continue à modeler au quotidien le terrain éducatif». Elle en tire la conclusion suivante : «le système est malade de son hétérogénéité». Je pense que cela s'applique à un grand nombre de pays.

La réponse qui est donnée la plupart du temps à ce problème «d'adaptation» de l'école à la diversité croissante et publique consiste à récréer de l'homogénéité. J'utilise ici, une nouvelle fois, une formule heureuse du texte de Belgique francophone : à l'école, «qui se ressemble, s'assemble». Par des biais différents comme les filières de rattrapage, le redoublement, les pédagogies de soutien, les mécanismes de quasi-marché (qui conduiraient à donner une «liberté» de choix au consommateur), on a mis en place une pluralité de solutions qui s'inspirent surtout d'une perspective compensatoire. Elles ont une visée orthopédique par rapport à des élèves ou à des groupes d'élèves qui sont vus, essentiellement, à partir d'une lecture négative qui met en évidence leurs lacunes. Ils sont placés dans une situation de déficit.

Cela se traduit, dans la plupart des situations, par des effets indésirables, c'est-à-dire «pervers». D'une part, au niveau social, on constate des phénomènes de ségrégation et d'exclusion qui se traduisent par des orientations massives vers des filières spéciales et, dans certains pays, par une désaffection claire pour l'école publique de la part surtout des classes moyennes. On observe, d'autre part, au niveau pédagogique, ce qu'on peut appeler une vision «pathologique» des difficultés scolaires vues comme quelque chose qui échappe à la règle, qui est déviant et qui exige, donc, des mesures exceptionnelles.

### **La question de l'autonomie**

Deuxièmement, comment se pose le problème de l'autonomie? J'essaierai de montrer comment diversité et autonomie deviennent indissociables. Tout d'abord, une première contribution des débats dans l'atelier a été de reconnaître le besoin de complexifier la notion d'autonomie. On a retenu une distinction analytique importante, proposée par notre collègue portugais, sur l'autonomie «décrétée» et l'autonomie «construite», qui renvoient à des façons totalement différentes de penser et de lire les processus d'autonomie. D'autre part, on a également retenu la distinction entre plusieurs logiques d'autonomie : une logique administrative est, par exemple, très différente d'une logique politique ou d'une logique de marché.

En général, on a identifié des obstacles à la construction de l'autonomie, c'est-à-dire à l'autonomie construite à partir de l'initiative des acteurs locaux. Ces obstacles viennent de l'administration qui, partout, prend des mesures contradictoires. Sous la rhétorique de l'autonomie, des pratiques de centralisation sont en réalité introduites. Ces stratégies reviennent à exporter des problèmes vers la périphérie et à répondre ainsi au problème de la gouvernabilité des systèmes scolaires. Mais il y a également des obstacles très importants qui viennent de l'intérieur des établissements : on a signalé, notamment, la persistance d'une culture profession-

nelle des enseignants liée à une certaine façon d'envisager leur métier et la division du travail qui en découle. Elle dépend étroitement d'une grammaire organisationnelle de l'établissement basée sur la classe et l'heure de cours, c'est-à-dire des éléments intériorisés depuis longtemps et conduisant à reproduire ces normes.

La pertinence de la liaison entre le problème de l'autonomie et le problème de la diversité découle du fait qu'on peut essayer de définir l'autonomie comme la capacité de chaque établissement à répondre à la diversité, en construisant des réponses éducatives sur mesure, c'est-à-dire, des réponses non standard, non uniformes, et pertinentes par rapport à des publics et à des contextes singuliers. Dans cette perspective, l'autonomie construite conduit à faire progressivement de la diversité une règle et non plus l'exception qui permet au système de répondre aux cas considérés comme déviants ou anormaux.

En général, l'autonomie tend, historiquement, à être pensée à partir du rapport entre l'établissement et l'administration centrale. Pourtant, le débat a mis en évidence une autre manière de poser le problème. Ce point n'a pas été très développé mais il me paraît très fécond et très important : il revient à penser l'autonomie comme le rapport de l'établissement avec son contexte. De ce point de vue, construire l'autonomie par rapport à l'administration équivaut à construire une dépendance étroite par rapport au contexte et aux publics. Cela n'est pas une nouveauté dans l'éducation car c'est la caractéristique même des expériences les plus innovantes dans le domaine de la formation des adultes par exemple, qui, par tradition, en se distanciant de la forme scolaire, devient nécessairement dépendante du public. On peut repenser le problème de la construction de l'autonomie dans cette perspective.

139

### Représenter la nature du travail scolaire

Je terminerai en signalant un point qui me paraît, aussi, central. Pour tenter de penser la façon de construire, simultanément, l'autonomie et des stratégies de fonctionnement capables de répondre à la diversité, il faut toucher un point critique qui est la nature du travail scolaire. Tout se joue autour de la possibilité de penser un changement en profondeur du métier de l'élève. On doit penser à la question de la diversité et de l'autonomie par rapport à ce que l'élève fait dans l'établissement et à la façon dont le travail scolaire est organisé. Évidemment, cela aura des conséquences sur le métier d'enseignant et sur la grammaire de l'école, notamment la remise en cause d'une organisation basée sur la classe, l'heure de cours et d'un certain nombre de traces classiques de l'organisation scolaire.

Dans l'un et l'autre atelier, on a fait référence à des expériences et à des innovations de base. Cela nous autorise à poser une hypothèse qui est peut-être fertile, selon laquelle les innovations porteuses d'avenir sur la question de l'autonomie et de la diversité existent déjà quelque part à l'intérieur du système. Il faut les identifier, en tirer des enseignements et cela suppose une autre posture de la part de l'administration et des chercheurs. ■

## Agnès van Zanten

Comment les politiques éducatives s'adaptent-elles aux évolutions de la société ? L'enseignant : acteur ou spectateur des évolutions ? Les thèmes des deux ateliers étaient très proches : il s'agissait de voir comment il peut y avoir une autonomie du politique et une autonomie de l'enseignant dans un nouveau système de contraintes.

### Les politiques

Avant d'en venir aux ateliers eux-mêmes, il y a une question préalable à laquelle je souhaiterais répondre.

#### Les politiques s'adaptent-elles ?

La réponse du sociologue est sans ambiguïté : nous n'éduquons pas nos enfants comme nous le voulons, nous disait Émile Durkheim, et bien sûr les politiques ne peuvent pas faire ce qu'ils veulent. Il y a des forces sociales qui s'imposent à l'action des individus, qu'ils soient enseignants dans la classe, parents dans la famille ou politiques en train d'élaborer des orientations.

Cela étant, le rapport entre l'école et la société évolue selon les périodes et nous sommes dans une période très paradoxale parce que d'un côté, on voit de façon éclatante le triomphe de l'école, et de l'autre une école victime de son succès.

On peut observer le triomphe de toutes les politiques éducatives mises en œuvre depuis le XIX<sup>e</sup> siècle : l'élévation impressionnante des niveaux d'instruction ; la connaissance qui est devenue un des piliers du développement culturel et économique ; une forme de « pédagogisation » profonde des rapports sociaux qui fait que la forme scolaire est partout.

Mais en même temps que le modèle scolaire a triomphé, l'école est devenue victime de son succès. Les demandes sociales ne font que croître à son égard, elles proviennent d'acteurs qui sont beaucoup plus instruits et donc plus réflexifs et critiques à son égard.

Par ailleurs, il faut tenir compte de la diversité des contextes politiques. Un collègue italien nous rappelait comment, dans son pays, la faiblesse du système politique n'a pas permis une nouvelle réforme de l'éducation depuis celle de la *scuola media* il y a déjà plus de quarante ans. Les exemples de pays de l'Est comme la Hongrie ou la Roumanie montrent bien que les changements très brusques de régime, les alternances politiques successives ne permettent pas de mettre en place une politique cohérente. Pour les autres pays, même quand le système politique est stable, il existe toujours ce que les politologues appellent des « fenêtres d'opportunité ». En conclusion, on ne peut pas apporter une réponse globale à la question posée.

### **Y a-t-il des changements dans les politiques éducatives ?**

Nous avons bien sûr répondu « oui ». De très nombreux exemples de changements ont été donnés dans les différents systèmes d'enseignement représentés dans l'atelier (Japon, Jordanie, Hongrie, Norvège, Québec et France). On constate partout une évolution des cadres normatifs de l'action, la transition d'une rhétorique de l'intégration et de la démocratisation vers des rhétoriques de la qualité, de l'efficacité, de la compétitivité et de l'individualisation des systèmes. Elles vont de pair avec des changements importants de structures : la décentralisation territoriale et pédagogique, l'autonomie des établissements, des modifications dans les programmes et les méthodes pédagogiques et des évolutions dans les modes d'élaboration des réformes.

### **À quels changements sociaux ces transformations correspondent-elles ?**

Parmi les thèmes évoqués, je rappelle juste la place de la nouvelle économie et la place du savoir dans cette nouvelle économie. Notre collègue japonais insistait sur le poids très fort de l'individualisme dans le système éducatif. Comme notre collègue français, il faisait un lien entre cet individualisme et la diffusion d'un modèle libéral.

Personnellement je serais plus nuancée. Le processus d'individualisation a commencé il y a fort longtemps et nous assistons actuellement à une nouvelle phase de son développement. Il faut remarquer la présence d'un individualisme instrumental avec des acteurs sociaux plus utilitaristes, plus stratégiques, qui sont du côté du risque et du marché et qui, bien sûr, sont en phase très grande avec ce libéralisme économique ; mais on ne peut ignorer aussi l'existence d'un individualisme expressif, comme au Japon par exemple, avec des acteurs de plus en plus demandeurs de reconnaissance, en particulier de leurs identités collectives ou individuelles, de leurs personnalités et de leurs caractéristiques. Je ne pense pas qu'ici le lien avec le libéralisme économique soit aussi évident. Aussi, je préférerais parler d'individualisme que de libéralisme.

141

### **Peut-on mener des analyses globales ?**

Peut-on mener des analyses globales puisqu'il y a des convergences fortes entre les pays ? On n'a pas aujourd'hui de véritable réponse à cette question. Partant des débats, il apparaît évident qu'il y a de fortes convergences rhétoriques : il est clair que les rhétoriques officielles sont très proches entre les pays, notamment parce qu'elles s'inspirent de celle des agences internationales comme la Banque mondiale. Mais la vraie question, du point de vue du sociologue, de l'anthropologue ou du chercheur, se situe au niveau du terrain. Y a-t-il véritablement convergence ? Sur le terrain, on voit que les politiques s'adaptent à des conditions particulières, aux sociétés et donc à des cultures nationales et

même locales. Donc, comme disent les anthropologues, elles se créolisent, elles s'hybrident et finalement, même si le point de départ peut être le même, on peut aboutir à des résultats très différents. Ce n'est pas un paradoxe : il n'est qu'apparent de dire qu'il peut y avoir à la fois globalisation et diversification croissante des systèmes.

### **Comment se réalise le lien entre la société et les politiques ?**

On a entrevu sur ce sujet des différences importantes entre les systèmes. Dans l'atelier, on a pu opposer les systèmes des pays nordiques (Norvège, Suède et Pays-Bas), dans lesquels existe une recherche forte de consensus social portée par des collectifs structurés où le postulat de base est que le collectif pense mieux que l'individu. Au contraire, dans d'autres pays, l'État s'est fait l'interprète de la volonté générale soit de façon autoritariste soit, comme dans le modèle français, en incarnant simultanément la rationalité et la justice. Le deuxième modèle, le plus proche du cas français, a été fortement critiqué depuis les années soixante, notamment par les sociologues : « l'État est contrôlé par les classes dominantes » ou alors « l'État ne travaille qu'à sa propre reproduction ». Est apparue ainsi, dans beaucoup de pays, la nécessité de développer un système beaucoup plus ouvert de consultations, de commissions et de groupes de travail, et donc un élargissement du cercle des personnes qui contribuent aux décisions. Ces dispositifs n'ont pas du tout les mêmes effets selon les types de société : celles où il existe une culture de la participation, celles qui sont structurées dans des collectifs, celles encore, comme dans les régimes post-communistes en transition, où les collectifs ont été déstructurés.

142

En conclusion, on ne peut pas imaginer bâtir les mêmes systèmes même si les processus semblent identiques.

### **Quelle médiation entre les politiques et l'action ?**

Entre la société et les politiques, il y a des médiateurs qui sont souvent des experts et en général des chercheurs. La recherche joue donc un rôle de médiation entre les politiques et l'action : cela pose problème du côté des politiques qui ont tendance à utiliser cette médiation comme une forme de légitimation, et du côté des enseignants dont la familiarité avec la recherche est insuffisante en raison de leur formation initiale et des caractéristiques de leur métier. Plus largement, les bases que fournit la recherche en éducation ne sont sans doute pas toujours suffisamment solides pour armer véritablement les politiques et les acteurs.

### **Les enseignants**

Les enseignants sont-ils simplement spectateurs des réformes ou sont-ils des acteurs, participent-ils aux réformes, et plus généralement aux évolutions ? S'il est évident que les enseignants sont pleinement acteurs des réformes, la question est de savoir à quel niveau et de quelle façon.

### De quelle façon participent-ils aux changements ?

L'histoire de l'éducation nous montre que la force de résistance des enseignants est grande. Beaucoup de travaux de recherche concluent que «les réformes se sont arrêtées aux portes de la classe». Quand elles ne se sont pas arrêtées, elles se sont souvent transformées en autre chose, produisant des effets inattendus et souvent contraires à ceux souhaités par leurs initiateurs.

Si la force de résistance des enseignants est importante, on peut aussi observer une force d'accompagnement des politiques. Par exemple, de nombreux historiens ont décrit et analysé, pour le système américain, l'existence d'un *one best system*; on peut d'ailleurs se demander si on n'assiste pas à une convergence internationale, au moins au plan rhétorique, vers un *one best system* international. Cela n'est possible que par l'action quotidienne des enseignants dans la classe. On assiste à une sorte de miracle en voyant comment ces acteurs, qui agissent de façon très individualiste chacun dans leur classe, arrivent à produire des politiques aussi homogènes dans leurs effets. On peut faire le même constat que les systèmes aient des normes, comme par exemple les programmes en France, les examens aux États-Unis ou en Angleterre..., ou qu'ils n'en aient pas.

Indépendamment de ces normes, les instituts de formation des enseignants, en particulier les écoles normales d'instituteurs, ont joué un rôle de moule idéologique très fort auquel on pouvait se référer implicitement et, si nécessaire, explicitement. Les enseignants s'y conformaient d'eux-mêmes sans qu'il soit nécessaire de le leur rappeler.

Les transformations actuelles, qui sont particulièrement visibles en Angleterre par exemple, mais aussi dans beaucoup d'autres pays, vont dans le sens d'une rupture de ce contrat moral entre l'État et les enseignants. Le contrat était différent selon les pays mais il y avait effectivement une forte adhésion morale et politique des enseignants au projet de création et d'extension d'un système d'enseignement. Cette situation s'accompagnait d'une assez grande liberté dans le choix des moyens d'action : soit que celle-ci ait été officialisée comme en Angleterre où il y avait le modèle de l'enseignant professionnel, soit qu'elle ait été une liberté en creux comme en France où elle n'est pas officielle mais où, en fait, on tolère beaucoup de diversité dans l'action des enseignants. D'après les intervenants, ce contrat est rompu de deux façons : d'un côté il n'y a pas de discours très clair sur les valeurs, ce que les enseignants ne cessent de regretter. D'autre part, ce lien privilégié avec l'État est en train de disparaître alors qu'il protégeait l'enseignant de la société et notamment de la pression des usagers.

À sa place, dans beaucoup de pays, on a créé des systèmes de normes, sous le nom de «bonnes pratiques». L'enseignant se sent donc démunie au niveau des valeurs et fragilisé parce qu'il n'est plus protégé des pressions extérieures et également extrêmement contraint dans son activité quotidienne par rapport à la liberté dont il disposait auparavant. L'autonomie est dès lors ressentie par la

très grande majorité des acteurs comme un renforcement des contraintes. C'est une autonomie au sein de laquelle on délègue aux enseignants la création des valeurs qu'on ne crée plus au niveau central, où on leur demande de décider ce qu'est l'intégration dans leur classe, où l'on reporte sur les chefs d'établissement la responsabilité de décider où s'arrête la laïcité, etc. Tous les acteurs sont donc placés dans cette position de très forte responsabilité morale, livrés à eux-mêmes. En même temps, cette autonomie est couplée avec une évaluation renforcée qui augmente l'impression de contrainte sur la capacité d'action. À la limite, les acteurs sentent qu'ils ont perdu sur tous les plans. De là découle le sentiment d'être incompris, mal aimés et oubliés, mais aussi les discours teintés de nostalgie pour un passé idéalisé porteurs de récriminations à l'égard des élèves et des parents.

La solution pourrait alors peut-être venir de la mise en place d'une instance de régulation collective : l'enseignant est peut-être maintenant devenu trop fragile au niveau individuel. C'est pour cette raison que des politiques et des chercheurs travaillent sur le développement d'une culture de collaboration et, par exemple dans les établissements, sur la création des formes de régulation collective. Les résistances sont grandes parce que beaucoup d'enseignants ne voient pas encore ce qu'ils auraient à y gagner : d'une part, ils pensent que ce serait une perte de leur autonomie individuelle à laquelle ils tiennent et, d'autre part, la principale caractéristique du métier – le fait qu'il s'exerce en solitaire – semble incompatible avec de telles procédures. Beaucoup de jeunes enseignants ont encore aujourd'hui une vision charismatique du métier, affirmant par exemple : « tout ce qui concerne la discipline, ça ne peut pas se transmettre », « on a de l'autorité ou ne l'a pas, mais ça ne s'apprend pas », « on a choisi l'enseignement parce qu'on aime le contact avec les enfants et les jeunes plus qu'avec les adultes ». Par leur référence individuelle, ces attitudes limitent les possibilités de développement d'une régulation collégiale.

### **Participer aux politiques éducatives ? Comment ?**

Beaucoup d'enseignants ne souhaitent pas s'impliquer dans les politiques éducatives. Ils se méfient des politiques, craignent que la plupart des réformes ne viennent alourdir encore plus leur travail et augmenter leur responsabilité. Ils ne croient pas à des réformes globales : ils sont très sensibles à la diversité des contextes et convaincus qu'une réforme unique ne pourrait en tenir compte efficacement. Beaucoup adoptent l'attitude « ce n'est pas très bien mais tout ce qui viendra sera pire » et donc c'est une position de résistance profonde qui se développe par rapport à la participation.

### **Avec quelle légitimité ?**

Les participants à l'atelier sont tombés d'accord sur le principe suivant : c'est à la société de décider des finalités de l'éducation et les enseignants sont alors des citoyens comme les autres. Cette évidence pose problème : en effet, si

les enseignants ne sont pas convaincus que les réformes envisagées sont fondées et qu'on peut les mettre en œuvre, ils ne les appliqueront pas, et donc ils ne sont plus tout à fait des citoyens comme les autres dans la prise de décision.

### Avec quelle compétence ?

On a évoqué le rôle intellectuel des enseignants et ses aspects problématiques. Mais aujourd'hui, pour participer à l'élaboration des politiques, il faut également des capacités de négociation, de communication, de pilotage, etc. Or il n'est pas sûr non seulement que les enseignants disposent de ces compétences mais qu'ils souhaitent les avoir. Il faut savoir qu'interrogés, les enseignants adoptent des positions assez opposées à celles des cadres qui voient ce qu'ils peuvent gagner à s'associer aux réformes. On a rappelé parfois que le modèle de référence pour les enseignants est plutôt celui des professions libérales. Je crois qu'il faut compter avec cela. Les enseignants sont certes des acteurs fondamentaux des politiques, mais ils ne le sont pas toujours dans le sens où le voudraient les politiques. ■

## L'évaluation

Pourquoi évaluer ? Qu'est-on censé évaluer ? La généralisation de l'évaluation contribue-t-elle à améliorer la qualité de l'enseignement ? Des différentes logiques qui sous-tendent aujourd'hui le besoin d'évaluation, deux aspects majeurs ressortent : la pression sociale pour obtenir un haut niveau d'études et l'autonomie grandissante des établissements.

Dans la jeune économie de la connaissance, on accorde effectivement une grande importance au niveau de connaissances et de compétences ; celui-ci conditionne l'obtention d'un emploi et l'accomplissement d'une carrière honorable. Plus largement, il est au cœur d'une vie d'adulte satisfaisante et active, dans un monde plus complexe et interdépendant.

Il convient ici d'établir une distinction majeure entre les résultats scolaires – dans une acception qui se limite à la maîtrise de connaissances liées aux disciplines – et un éventail plus large de connaissances et de compétences acquises, auquel s'ajoute la capacité à les mobiliser dans la vie quotidienne. Cette seconde famille réunit des compétences générales (capacité à résoudre des problèmes, aptitudes à communiquer, à travailler en équipe, compétences en technologies de l'information et de la communication et faculté d'apprendre à apprendre) et des compétences plus spécifiques à l'exercice d'un emploi. Cette distinction est importante car les répercussions sur l'évaluation individuelle des élèves, l'évaluation des établissements et l'évaluation du système scolaire ne sont pas les mêmes. L'acquisition de connaissances et de compétences, dans leur acception la plus large, se fait à la fois à l'intérieur de la classe et en dehors de l'école. Par ailleurs, l'évaluation de ces acquis dépasse l'évaluation du système éducatif en tant que tel (pensons par exemple au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), de l'OCDE). Les établissements et les systèmes éducatifs doivent organiser en conséquence l'enseignement de manière à prendre en compte, soutenir et encourager l'acquisition d'un éventail plus large de connaissances et de compétences.

La nécessité d'évaluer s'explique aussi par l'autonomie croissante dont jouissent les établissements scolaires. En même temps qu'elle leur donne des moyens, cette autonomie a pour objectif d'inciter toutes les personnes concernées – au sein de l'établissement comme dans son environnement immédiat – à coordonner le mieux possible les programmes et à structurer l'enseignement et l'apprentissage de façon à améliorer les résultats des élèves. Il s'agit bel et bien de responsabiliser les établissements par rapport aux performances scolaires. Si l'autonomie des établissements vise à encourager de tels progrès, les évaluations sont nécessaires pour éclairer les décisions, identifier les faiblesses et les besoins

et faire connaître les succès et les échecs de certaines approches ou initiatives. Qu'elles soient formatives (pour inciter au progrès) ou sommatives (pour vérifier si les objectifs ont été atteints), les évaluations participent à la prise de décision aux niveaux des établissements et du système éducatif.

### Qu'est-on censé évaluer ?

Cette question, qui a été soulevée pour les établissements, pourrait s'appliquer aux différents acteurs au niveau de l'établissement et au-delà. Une information objective est aujourd'hui nécessaire pour mesurer ce qu'un jeune connaît et sait faire. Comme nous l'avons déjà suggéré, cette évaluation dépasse la connaissance des disciplines et renvoie à un apprentissage qui se déroule en dehors du cadre scolaire. Mesurer la participation des élèves pendant les cours, identifier le seuil de passage à la classe supérieure et le niveau atteint à la fin de la scolarité ne suffisent plus.

Aujourd'hui, les évaluations sont moins susceptibles de porter sur l'étendue des seules connaissances et des compétences. En outre, les différents acteurs ne partagent pas la même vision de ce que les établissements et les systèmes éducatifs sont censés faire. De ce point de vue, ce qui n'est pas évalué – ce qui ne fait pas l'objet de tests – est aussi révélateur que ce qui l'est. Dans certains pays l'évaluation ne couvre pas les compétences générales ni ce qui relève de la culture générale (dont l'instruction civique), ni en outre ce qui se rapporte au premier emploi et à l'expérience professionnelle.

147

### Pour qui et comment évalue-t-on ?

Les évaluations qui portent sur les résultats de l'apprentissage – c'est à dire les connaissances et les compétences acquises – fournissent les bases pour évaluer à la fois le système éducatif, les établissements, les équipes d'enseignants, ainsi que chaque enseignant et chaque élève. Elles doivent permettre, notamment à l'élève – et à ses parents – de savoir où il en est, de comprendre ce qu'il a appris et ce qu'il n'a pas encore assimilé.

Qui a l'expertise pour élaborer, mettre en œuvre et interpréter ces évaluations ? Cette expertise se trouve à l'intérieur même du système éducatif ; elle est entre les mains des enseignants. Ils sont formés pour organiser l'apprentissage et l'évaluer, et ont l'expérience nécessaire. Ils savent comment des connaissances éparses et, plus largement, des familles de compétences se combinent pour former un ensemble cohérent qui sert à la poursuite des études ou de l'apprentissage, à l'exercice d'un métier et à la vie d'adulte.

Dans le système scolaire, l'évaluation repose sur des indicateurs de performance qui peuvent être comparés à des normes à l'échelle des établissements, des académies et des pays. L'évaluation au sein des systèmes éducatifs continue de se développer avec l'introduction de nouveaux tests et/ou de nouvelles méthodes, comme en Catalogne, au Sénégal, au Maroc, en Allemagne,

au Royaume-Uni et aux États-Unis. Cette tendance répond à la fois à de nouveaux besoins d'informations, à de nouvelles défaillances du système scolaire, à des insuffisances récemment mises à jour, ou encore à des faiblesses de l'évaluation formative actuelle. Une question importante se pose, celle de la circulation et de l'interprétation des informations au niveau des systèmes éducatifs. Il existe en effet une perspective de recherche très prometteuse sur la valeur ajoutée, qui prendrait pour point de départ l'établissement mais irait au-delà, en tenant compte de toutes les structures d'apprentissage et des acquis de chaque élève. L'objectif est que les établissements puissent vraiment exploiter ces données et que leurs résultats soient reconnus. Lorsque l'environnement est difficile, ces informations et ces évaluations permettent de valoriser les aspects positifs du contexte et du bagage éducatif des élèves. Des réalisations de ce type existent dans plusieurs pays, aux États-Unis et dans la communauté francophone de Belgique notamment, et dans une certaine mesure au niveau mondial, à travers les évaluations conduites par l'*Institute of International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, et par l'OCDE avec PISA. Des études sont menées sur les attentes que formulent les élèves, les parents, les entreprises et la collectivité en général ainsi que sur leurs perceptions des performances des établissements, des enseignants et du système éducatif. C'est le cas au Royaume-Uni et cette perspective est à l'étude en France. Il n'est évidemment pas question de substituer ces travaux aux évaluations individuelles, mais les établissements et les instances supérieures du système éducatif s'en servent comme outils d'aide à la décision.

Dans la mesure où les résultats par établissement facilitent une lecture comparée, l'évaluation se traduit également à travers le choix des élèves et des étudiants – et de leurs parents – de s'inscrire dans tel établissement plutôt que dans tel autre. C'est ce qu'on appelle aux États-Unis « voter avec ses pieds ». Certains parents décident de l'endroit où ils souhaitent vivre en fonction de leur appréciation de l'enseignement local. Ce sont les agents immobiliers qui fournissent ce type d'informations aux futurs propriétaires !

Dans les établissements, dans une perspective d'amélioration des résultats des élèves, le développement professionnel des enseignants dépend de leur évaluation (à travers l'auto-évaluation, l'inspection, les tests et l'évaluation par les élèves). S'il s'avère cependant difficile de démontrer la très forte corrélation qui existe entre le développement professionnel de l'enseignant d'une part et les résultats de l'élève, de l'établissement ou encore du système d'autre part, l'évaluation du savoir faire et de l'expérience de l'enseignant, ajoutée à des objectifs précis de développement professionnel – ciblant l'élève, le groupe ou l'établissement – donne aujourd'hui les meilleures chances de résultats en termes d'amélioration du niveau de connaissances des élèves.

En outre, les établissements et les enseignants doivent répondre à de nouveaux besoins et de nouvelles attentes, nécessitant pour la plupart l'acquisition de compétences autres que pédagogiques et un savoir qui dépasse la connaissance

d'une discipline. Il s'agit de s'adapter à l'hétérogénéité des élèves, d'apporter un soutien individualisé, de prendre en compte l'apprentissage informel qui se fait en dehors de l'école (en ayant recours à l'informatique notamment), de travailler avec les parents etc. Dans une certaine mesure, ces besoins et ces attentes ont toujours été implicites. Ils sont devenus explicites le jour où l'on a précisé ce qu'un élève est censé connaître et savoir faire, c'est à dire à la fois l'étendue de ses connaissances et leur degré d'approfondissement. Telles sont certaines des compétences nouvelles demandées aux enseignants et pour lesquelles ils ont à être évalués.

Dans quelle mesure l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements doit-il porter sur l'enseignant ou sur l'équipe pédagogique – en d'autres termes, doit-on privilégier l'individuel ou le collectif? Les deux sont utiles.

### **Comment concilier logiques économiques et logiques pédagogiques?**

Quel est le lien entre financement et apprentissage? La concurrence en vue d'obtenir les ressources nécessaires est de plus en plus rude, à tel point que les fonds publics consacrés à l'éducation risquent, dans le meilleur des cas, de se maintenir à leur niveau actuel. Le recours croissant aux financements privés semble inévitable, soit en finançant les établissements ou leurs activités via les frais de scolarité, soit en utilisant des fonds privés pour des activités spécifiques et l'apprentissage « informel » en dehors de l'école.

**149**

Il n'est pas évident de comprendre comment les niveaux et les sources de financement ont un impact sur les résultats globaux des systèmes éducatifs, ni comment ils expliquent les différences de performances entre établissements. Les pays qui atteignent des niveaux de performances scolaires relativement élevés correspondent à ceux dont le montant des ressources se situe dans la moyenne, ressources qui sont presque exclusivement publiques – comme en Finlande – ou largement privées – comme en Corée. Aux États-Unis et au Brésil, des travaux de recherche montreraient que certains types d'investissement (tels le temps que les élèves consacrent aux activités d'apprentissage ou le savoir et les compétences des enseignants) contribuent réellement à améliorer les résultats. Dans un nombre croissant de pays, les politiques menées au niveau du système éducatif cherchent à lier le financement et la répartition des ressources aux résultats des établissements bénéficiant d'une certaine autonomie. Cette corrélation constitue une incitation supplémentaire pour les acteurs de ces établissements, déjà confrontés aux besoins et aux attentes externes des élèves, parents et employeurs.

Le défi à relever est d'améliorer les faibles résultats scolaires, alors que le niveau exigé des performances monte, que les paramètres à évaluer se font plus nombreux et que l'écart de performances entre établissements peut être

aussi grand à l'intérieur d'une académie qu'entre académies. Doit-on envisager des stratégies géographiques regroupant plusieurs établissements (telles les zones d'éducation prioritaires – ZEP en France), notamment ne ce qui concerne les établissements à faible niveau de performance? Ou encore, est-ce que des approches individualisées correspondant à des besoins d'apprentissages individualisés permettraient aux élèves et aux établissements d'obtenir de meilleurs résultats? Cela se fait dans les écoles américaines à travers les programmes individuels d'éducation, conçus pour chaque élève ayant des besoins particuliers. Selon la stratégie adoptée, les répercussions sur la répartition des ressources ne sont pas les mêmes, ni entre établissements ni au sein des établissements.

### **Comment favoriser une répartition efficace des ressources ?**

Dans un certain nombre de pays où la répartition des ressources obéit à plusieurs critères – le nombre d'élèves, leurs caractéristiques, la nature et le niveau des programmes – une nouvelle approche émerge, qui recherche l'efficacité maximale des ressources. Cela se traduit, dans de nombreux pays, par le recours explicite aux évaluations et à une politique budgétaire très encadrée, avec des régulations et des contrôles. Grâce à leur plus grande autonomie, les acteurs au sein des établissements sont en mesure de prendre les décisions visant à améliorer leurs résultats, et toutes choses égales par ailleurs, à accroître leur efficience.

L'autonomie des établissements risque d'être insuffisante, à elle seule, pour favoriser une répartition plus efficace des ressources. Il reste nécessaire de contrôler les résultats des établissements et d'articuler les ressources avec les stratégies conçues et mises en œuvre dans le but d'améliorer les résultats des établissements. La corrélation entre ressources et résultats constitue une véritable réorientation, qui nécessite en effet une régulation constante.

Nous avons évoqué la nécessité de développer les compétences en faveur de la prise de décision au niveau de l'établissement et, je dirais même, dans la classe. Faciliter le développement professionnel des directeurs d'établissement et des enseignants est à l'ordre du jour. L'ancien président de l'université du Michigan a déclaré qu'à l'avenir, les universités les plus dynamiques compteront des enseignants profondément conscients de la dimension financière de l'éducation. Les enseignants jouent un rôle crucial. Comment faire en sorte qu'ils soient intégrés au processus de décision, qu'ils mobilisent vraiment leurs compétences et se sentent encouragés? Cela implique de repenser la professionnalité enseignante.

En conclusion, la logique financière ne remplace pas les autres logiques au service de l'organisation du travail des établissements et n'offre pas non plus un cadre suffisant pour l'évaluation des résultats des établissements, pas plus qu'elle ne détermine les rôles et les missions des établissements. ■

# Quelle école pour demain ?

## Table ronde

*Albert Prévos*<sup>1</sup> : Quelle école pour demain ? C'est maintenant la part de prospective mais peut-être allons-nous rêver d'une manière réaliste, si cela est possible et si les deux termes ne sont pas antinomiques. Je remercie Agnès Van Zanten d'ouvrir ce débat.

*Agnès van Zanten* : Plus modestement que de faire rêver sur l'école de demain, je voudrais dessiner quelques tendances que j'ai pu observer dans la recherche et qui me semblent importantes, ainsi que les plutôt positives pour l'avenir de l'école.

Une question fondamentale est que l'école de demain s'inscrit dans un cadre sociogéographique nouveau. On assiste à un phénomène de globalisation avec une circulation beaucoup plus importante des idées et des individus, avec la constitution de nouveaux réseaux, avec le poids croissant des agences internationales et supranationales et on constate aussi, parallèlement, une diversification de plus en plus grande à l'échelle locale, par le biais notamment de mouvements de population qui créent des contextes locaux nouveaux, en particulier sur le plan des cultures de l'immigration. Il y a une multiplication des acteurs qui interviennent à ce niveau et des demandes individuelles de plus en plus importantes.

Concrètement, cela signifie que nos modèles d'École, qui ont été construits au XIX<sup>e</sup> siècle dans le cadre de la construction des États-nations, ne sont plus adaptés aujourd'hui. Ils peuvent peut-être se réadapter, il faut peut-être les changer plus radicalement, mais ils sont en tout cas inadaptés aux réalités actuelles. Le mode de prise de décision, qui reste très national, a très peu d'emprise sur ces phénomènes supra et sub-nationaux. Si l'on n'y prend pas garde, on verra nos systèmes se déconstruire par le bas sans que toute la mesure en ait été prise par le haut. L'apport des étudiants étrangers fait par exemple qu'un exercice classique comme la dissertation, en France, ne tient plus parce que les étudiants étrangers ne savent pas le faire. À terme, on ne fera plus de dissertations dans l'enseignement supérieur en France. Cela implique-t-il qu'on n'en fera plus dans l'enseignement secondaire ? Rui Canario rappelait que « la diversité doit devenir la norme et non plus l'exception ». Pour moi, c'est peut-être le défi le plus important qui se pose de façon globale à l'ensemble du système.

151

---

1. Les fonctions des intervenants sont précisées pp 169 et suivantes.

Autre élément. Les acteurs du système doivent aujourd’hui, me semble-t-il, travailler différemment. Je ne m’attarderai pas sur les enseignants dont j’ai parlé tout à l’heure. Le modèle de professionnalité individuelle de l’enseignant dans la classe ne peut plus tenir dans le cadre actuel et il faut penser à d’autres formes de maintien de l’indépendance professionnelle qui doivent passer par une autonomie collective dont la forme reste encore à trouver dans la plupart des systèmes.

Je voudrais dire un mot de plus, puisque j’ai parlé des enseignants, sur la transformation de l’administration et de l’action politique. On demande aujourd’hui aux acteurs politiques et administratifs de fonder leurs décisions non seulement sur l’autorité, mais aussi en raison. Cela veut dire qu’on leur demande d’être plus instruits, mieux formés, plus réflexifs, capables de prendre en compte la recherche... Selon les systèmes, on est plus ou moins proche de ce modèle-là. Les politiques globales décentralisées demandent aussi de plus en plus aux acteurs de se coordonner entre eux. Ils ont plus ou moins cette culture de la coordination, plus ou moins l’habitude de le faire et dans beaucoup de cas, cela reste problématique.

De nouvelles formes de légitimité sont à construire, comme celle des instances supranationales. On va construire des formes de légitimité politique plus fortes en Europe, etc., mais aussi à l’échelon local. En France, une chose qui me préoccupe beaucoup dans mes enquêtes sur le terrain, c’est le manque de légitimité des acteurs locaux puisque seul l’État incarne la rationalité et la justice. Tout acteur local est immédiatement dénoncé comme étant irrationnel ou clientéliste. C’est moins vrai dans d’autres systèmes mais j’observe cependant une recomposition tout à fait importante des acteurs au niveau local.

Troisième point auquel je suis très sensible par mes travaux : la place des usagers. On parle beaucoup des usagers aujourd’hui. Du point de vue des enseignants, du point de vue des politiques, c’est une nuisance, il faut faire avec, ou alors on les instrumentalise. C’est grâce à la pression des usagers qu’on changera le système. On a beaucoup essayé sur le plan politique mais on n’a pas réussi, laissant la pression du marché s’exercer avec force pour que le système change. Je pense que l’on ne peut pas aujourd’hui ne pas tenir compte des usagers. Tous les systèmes se sont construits avec une forme de distance vis-à-vis des usagers à un moment où une toute petite fraction de la population accédait à l’enseignement secondaire et au-delà. On n’est pas du tout dans le même contexte.

Les usagers sont donc plus instruits, plus formés, plus réflexifs, plus exigeants et on ne peut pas faire sans. Ma préoccupation, en tant que chercheur sur le terrain, est la suivante : comment faire d’eux des acteurs collectifs responsables ? Parce qu’à force de ne pas en tenir compte, comme on le fait dans le système français, ou d’en tenir compte de façon très superficielle et pour des tâches mineures, les pressions individuelles s’exercent à fond. Comme le rappelait

notre collègue Alan Wagner, les parents « votent avec leurs pieds », et de plus en plus. Si on ne les intègre pas comme acteurs collectifs, des pressions individuelles s'exerceront au sein desquelles transiteront des inégalités parce que les plus forts auront bien sûr toutes les chances.

Ce n'est pas facile, parce qu'il y a de fortes inégalités entre les groupes, parce que cela remet en cause la compétence professionnelle des enseignants, parce que cela pose toutes sortes de problèmes. Je ne prétends pas que c'est simple. Cela pose d'autant plus de problèmes qu'on considère aussi les élèves comme des usagers et qu'on sait – tous nos travaux le montrent – que les élèves sont très réticents à l'idée de s'impliquer dans l'institution. Ils sont encore plus méfiants que leurs parents, que les enseignants. Ils résistent à se compromettre avec l'institution, même si l'offre institutionnelle augmente en ce sens. Il leur semble que ce n'est pas une vraie offre politique et ils résistent. Il faut en prendre la mesure.

Pour finir, je pense que toutes ces transformations obligent aussi à repenser les valeurs centrales de nos systèmes d'enseignement, qui sont d'abord des systèmes centrés sur l'intégration. La fonction essentielle de ces systèmes a été de créer les États-nations. Aujourd'hui, ils continuent à être une base de légitimation très forte qui ne sera pas seulement nationale mais de plus en plus internationale et qui suppose de repenser le modèle pour tenir compte de ces multiples demandes de reconnaissance qu'adressent les différents groupes de pression (les femmes, les immigrés, etc.). Le système ne peut pas simplement s'efforcer de résister ou d'assimiler ces demandes telles quelles sans les diluer dans une forme de logique segmentée.

153

Mais quel modèle d'intégration ? Il n'est pas facile de l'imaginer. Cela remet bien sûr en cause aussi l'idéal d'égalité. L'égalité des chances était un idéal ambitieux mais relativement facile. Aujourd'hui, quand on réfléchit davantage en termes d'égalité de traitements, d'égalité de résultats, on se dit que c'est impossible. Faut-il alors abandonner l'idéal d'égalité ? À chacun selon ses désirs, plutôt qu'à chacun selon ses besoins, puisqu'on n'est pas du tout dans un modèle autoritaire ? On voit bien le risque que l'idéal d'égalité se dilue. Doit-on alors penser qu'il est inéluctable qu'il y ait une pénétration d'un modèle libéral ? Je ne le pense pas. Ce modèle comporte lui-même beaucoup de contradictions parce que tous les États – même si l'on réfléchit non pas à un niveau national mais supranational – ont besoin d'une forme d'intégration pour limiter les tendances atomisantes du marché. Il y a des formes de contradiction dans ce modèle, dans ceux qui en sont porteurs, mais je crois que ce modèle pénètre d'autant plus qu'il pénètre aussi par l'incapacité des systèmes à réagir.

Ce n'est pas parce que c'est un projet politique fort, c'est plutôt parce qu'il n'y a pas de projet politique concurrent qu'il pénètre de différente façon à toutes les échelles. Ce ne sont pas des problèmes simples puisque ce sont nos

valeurs fondamentales qui sont en cause. Il faut les repenser, les adapter aux changements sociaux si l'on veut limiter les effets négatifs d'autres formes d'orientation de nos systèmes éducatifs.

**Pascal Bouchard** : Tous les systèmes éducatifs partent de la même question : comment mettre de la connaissance dans l'économie ? Tous les pays sont donc confrontés à la nécessité d'une élévation globale des niveaux. Et tous ont la réaction, pourtant tout à fait discutable, de se fonder sur la formation initiale et le modèle scolaire, alors que les systèmes de formation continue, de validation des acquis de l'expérience pourraient être mobilisés davantage. C'est sur le modèle scolaire que l'ensemble des sociétés s'appuie. Chacune réagit selon ses particularités, son histoire, ses institutions et les modèles qu'elle a créés (culturel, économique, politique). En France, on a eu jusqu'à la caricature un débat sur la pédagogie, sur ce qui devait se faire dans la classe. Ce débat vient d'être clos par le ministre et la loi qui est présentée devant le Conseil constitutionnel inscrit la liberté pédagogique. Autrement dit, les politiques ont compris que ce qu'ils faisaient s'arrêtait aux portes de la classe. Le débat, et je crois que les comptes-rendus des ateliers l'ont bien montré, est actuellement en train de se polariser sur le niveau de l'établissement, la gestion de l'établissement, son autonomie, son évaluation, l'évaluation de ses acteurs. Ce que sera l'éducation demain, je l'ignore, mais je crois qu'on peut s'interroger sur le niveau de l'administration. J'ai l'impression d'une sorte d'angle mort dans le débat, de point obscur, qui est l'administration de l'éducation. À la tête de l'administration française, il existe un ministre dont la légitimité est politique et qui dure ce que dure un ministre, c'est-à-dire un temps qui n'est pas celui de l'éducation. Directement sous les ordres du ministre, les recteurs ont une double légitimité : académique (ce sont presque exclusivement des professeurs d'université), et politique puisqu'ils sont nommés en conseil des ministres. Cela dit, leur légitimité académique, c'est-à-dire leur parfaite connaissance de la physique quantique ou du droit romain, ne les prédispose absolument pas à gérer l'implantation des sections de CAP de plomberie dans les différents endroits qu'ils ont à administrer. Il faut le temps pour qu'ils prennent la mesure de leur tâche. En ce qui concerne leur légitimité politique c'est encore un peu plus compliqué : le temps qu'un nouveau ministre fasse le tour de toutes les académies, il est en général parti et les recteurs restent. Autrement dit, ils ont une légitimité politique faible puisque, en général, le ministre en exercice n'est pas celui qui les a choisis. Ce n'est pas une position extraordinairement confortable. Sous les ordres immédiats du recteur, l'inspecteur d'académie n'a pas, lui, de légitimité académique. Il s'agit en général d'un professeur qui n'est pas un grand universitaire. Il n'est pas non plus un politique puisqu'il n'est pas nommé en Conseil des ministres. Ce qu'il risque s'il déplaît, c'est une mutation. Mais il connaît les sections de

plomberie par cœur, il sait tout sur l'administration du système. Je ne comprends pas comment ces deux échelons peuvent fonctionner ensemble, je suis même sûr qu'ils ne fonctionnent pas très bien ensemble.

Sous l'inspecteur d'académie, pour le premier degré vous avez un système fondé sur des circonscriptions avec des IEN, et des collèges avec des principaux. Autrement dit, nous avons trois systèmes – pour la gestion du premier degré, pour la gestion du collège, pour la gestion des lycées – qui ont une certaine étanchéité, une certaine forme de rigidité héritée des structures et des institutions antérieures. J'en veux pour preuve un rapport de l'inspection générale de l'administration qui notait récemment à propos de l'académie de Toulouse combien il admirait la façon dont recteur et inspecteur de l'académie travaillaient ensemble, ce qui semblait prouver que ce n'était tout de même pas la règle absolue.

Nous avons en France beaucoup de très bons philosophes et quelques très mauvais. Il se trouve que les très mauvais sont souvent ceux qui s'occupent d'éducation. L'un d'eux, Kikock, dit que «les institutions précèdent les individus». Je pense que nous sommes là dans un cas où les institutions, avec leur rigidité, précèdent les individus, et que nous avons bien la nécessité pour l'école de demain de repenser les institutions, non pas en fonction de leurs histoires ou de leurs structures académiques plus ou moins héritées, mais en fonction des individus et des besoins puisque ce sont quand même les mêmes élèves qui passent des écoles dans les collèges, et des collèges dans les lycées, et qu'il serait bon que ce soit une administration organisée avec une vraie cohérence qui suive ces parcours cohérents. Car j'ai le sentiment que, de plus en plus, on demande aux individus de compenser les lacunes de l'administration, on passe son temps à déplorer que les enseignants du premier degré ne parlent pas à ceux du second degré, que ceux du collège ne parlent pas à ceux du lycée et on n'organise pas les transitions. J'ai l'impression qu'on fait porter aux individus la responsabilité de l'organisation collective du système. C'est peut-être cela mon vœu pour l'école de demain : qu'on soit un peu plus attentif à la cohérence du système et qu'on ne demande pas aux individus, en les culpabilisant, de compenser les faiblesses de l'organisation.

155

**Rui Canario :** Je vais essayer d'être bref bien qu'il ne soit pas facile en dix minutes de dire beaucoup de choses sur l'école de demain. Malgré cette contrainte, j'ose énoncer, de façon très synthétique, quelques idées qui pourront contribuer au débat.

Tout d'abord, je pense qu'on ne peut ni prédir ni deviner le futur. Ce qu'on peut faire, et il ne s'agit pas d'une chose mineure, c'est le problématiser. Le point de départ de cette problématisation de l'école et de son avenir est, de mon point de vue, le constat que nous l'avons héritée du XIX<sup>e</sup> siècle. On peut dire qu'elle est, en utilisant le vocabulaire du monde de la consommation, à la limite de sa période de validité. Ce constat implique de reconnaître que le

retour à un hypothétique âge d'or de l'école qui se situerait soit au début du siècle, soit dans la période de la croissance, n'est ni possible ni désirable. Donc il faut penser l'avenir à partir d'un certain nombre de faits qui, je le pense, sont relativement objectifs et identifiables par tous.

Tout d'abord, nous avons assisté à un triomphe et à une hégémonie du modèle scolaire qui se sont traduits par une scolarisation accrue des populations. La démocratisation de l'accès à des parcours scolaires de plus en plus longs a été accompagnée simultanément par un accroissement du chômage, de la précarité du travail, des inégalités sociales et des problèmes d'environnement. Cela signifie que le triomphe d'une école qui était liée, depuis sa naissance, aux idées de progrès linéaire et de promotion du bien être est aujourd'hui confronté à des problèmes qu'on désigne d'habitude de l'expression « exclusion sociale » et qui sont vraiment des problèmes de civilisation. Le « triomphe de l'école » se présente, ainsi, comme un fait marqué par un paradoxe.

Deuxièmement, on a assisté, au cours des dernières années du siècle précédent, à ce qu'on peut qualifier d'échec global des essais de réforme des systèmes scolaires, et ce dans le monde entier. Les stratégies de changement, généralement conduites de façon volontariste et verticale, n'ont pas bien fonctionné. Il faut le reconnaître et en retirer des leçons.

Troisièmement, nous sommes devant des systèmes scolaires qui, pour utiliser une expression chère à Ivan Ilitch, sont contre-productifs. Cela signifie qu'une grande partie des énergies, à l'intérieur des systèmes scolaires, est consacrée à tenter de résoudre des problèmes qui, de façon continue, sont fabriqués par les systèmes scolaires eux-mêmes.

Quatrièmement, il faut reconnaître l'existence d'un affaiblissement de la dimension institutionnelle de l'école qui ne fonctionne plus comme une usine capable de produire des « bons citoyens ». Certains auteurs, comme François Dubet, affirment de façon explicite que l'école n'est plus une institution. Cette situation nouvelle et troublante est liée au déclin de l'État-nation et conduit donc à une remise en cause de la pertinence du cadre national comme cadre fondamental et unique pour penser les décisions de politique éducative, comme l'a signalé Agnès van Zanten dans son intervention. Finalement, on peut constater l'émergence de demandes sociales croissantes qui vont dans le sens de demander à l'école des réponses variées, donc des dispositifs variés, à l'image de ce qui se passe dans la formation des adultes et dans la formation tout au long de la vie. La capacité de répondre de façon positive à cette diversité des demandes est en contradiction avec une école très rigide et qui garde d'une façon persistante des traits qui ont marqué une école qui n'est plus en accord avec son époque.

Pour imaginer une évolution possible, il faudra tout d'abord penser un changement en profondeur soit de la « forme scolaire », c'est-à-dire des rapports pédagogiques entre les éducateurs et les usagers entendus comme les élèves, soit de l'organisation scolaire. Certains traits d'organisation sont à mon avis

condamnés, mais ils ont subi un processus de naturalisation qui rend très difficile leur changement : je me réfère à l'organisation de l'enseignement par classes, où un maître enseigne, simultanément, à un groupe homogène d'élèves. Cette manière de faire constitue le fondement de la « grammaire » de l'école actuelle et un point critique pour tout processus de changement qualitatif. L'école de demain, je l'imagine comme un espace beaucoup plus complexe offrant une multiplicité d'opportunités d'apprentissage fondées sur le travail et les productions de l'élève. De ce point de vue, une source d'inspiration fondamentale pourra être pour nous l'éducation « non scolaire » qui est aujourd'hui de plus en plus importante et qui représente ce qu'on peut appeler la face visible de l'éducation, envisagée comme un « iceberg ». Les différentes modalités d'éducation « non scolaire » nous offrent plusieurs exemples, expériences et pistes pour repenser l'école. Une des difficultés majeures qui s'opposent au changement de l'école réside dans l'absence de référents qui lui soient extérieurs. Cette absence s'explique parce que, justement, le modèle scolaire, en tant que modèle de socialisation, est devenu hégémonique. Maintenant, il faut raisonner à l'inverse de ce modèle.

En ce qui concerne l'activité des éducateurs, je pense qu'il faut aller vers l'élimination de la distance avec les élèves. C'est un phénomène qu'on peut observer déjà dans les faits (par le biais des approches ethnographiques) car les situations éducatives sont de plus en plus souvent co-produites par les éducateurs et les élèves. L'expérience scolaire est quelque chose qui se construit, elle est liée à l'émergence de valeurs différentes dans le cadre de situations et de contextes marqués par la singularité. D'autre part, les enseignants ou les éducateurs seront de plus en plus appelés à se comporter comme des créateurs de sens et la question du rapport au savoir sera de plus en plus importante par rapport à l'idée de l'existence d'un ensemble de pré-requis, dont l'élève serait porteur. Il faudrait donc préalablement socialiser les enfants dans le modèle scolaire pour qu'ensuite ils puissent être l'objet d'un travail pédagogique pour leur donner une « forme ». Je pense qu'il faut – et le débat dans les ateliers auxquels j'ai participé ont mis très clairement cette idée en évidence – analyser l'école à partir d'une prise en considération du point de vue de l'élève. Jusqu'à présent, nous avions l'habitude de mettre en équation les problèmes de l'école de façon à voir quels problèmes certains groupes d'élèves, de plus en plus nombreux, posent à l'école et comment y répondre. Inverser ce raisonnement signifie adopter un point de vue inverse qui est de penser quels problèmes l'école pose aux publics que nous voulons accueillir, qui sont de plus en plus nombreux et qui ne trouvent pas la façon de construire un sens positif capable de lier l'expérience scolaire à leur expérience de vie et à leurs attentes.

Une autre question s'impose, à un niveau « macro-social », parce que ce n'est pas possible de penser l'école indépendamment d'un projet plus large de société et de la façon de construire les changements. Tout d'abord, je pense que

l'avenir sera construit sur la base de stratégies plus modestes, moins ambitieuses dans le court terme, mais plus ambitieuses dans le long terme. On doit renoncer à l'idée de tout changer très rapidement et à partir d'en haut. L'avenir sera plutôt le résultat de stratégies inductives de changement qui prendront appui sur les expériences micro qui vont se développer ici et là. D'autre part, je l'ai signalé au début, nous sommes confrontés aujourd'hui à des problèmes de civilisation. Ils ont été évoqués ici dans la conférence d'ouverture par Juan Carlos Tedesco. Il s'agit des changements qui doivent accompagner l'évolution de l'école. À ce propos, je me souviens très souvent d'un classique de la sociologie de l'éducation, fondé sur une recherche empirique conduite sous la responsabilité du sociologue américain Jenks, qui donnait, au début des années soixante-dix, un conseil très sage qu'il convient de rappeler et de retenir : si nous voulons changer la société et la rendre plus juste, il faut agir directement sur elle et ne pas essayer des chemins compliqués, c'est-à-dire vouloir changer la société, de façon indirecte, à travers l'école. Il y a des problèmes d'inégalité sociale et de ségrégation qui ne sont pas susceptibles d'être résolus par l'école et qui exigent une autre approche.

Dans le cas de l'école et dans le cas de la société il y a, à mon avis, et c'est le fondement d'une posture optimiste, plusieurs futurs possibles. C'est cette diversité des possibles qui soutient notre possibilité de faire des choix collectifs. D'autre part, c'est cette capacité et cette possibilité de choisir qui autorisent et justifient l'importance du politique. Je pense que, par rapport à la société comme par rapport à l'école, nous ne sommes pas condamnés à subir une sorte de causalité du destin. Je rappellerai une expression de l'historien Fernand Braudel qui décrit l'évolution historique du dernier siècle en disant que nous avons assisté au triomphe d'un modèle de société fondé sur la «marchandisation de tout». Tout est transformé en marchandise. Face aux problèmes auxquels nous sommes confrontés maintenant, il est pour moi évident que suivre et approfondir cette logique de «marchandisation de tout», surtout au niveau de l'éducation, ne peut résoudre aucun problème. Au contraire elle les agravera tous.

*Albert Prévost* : Votre réflexion sur la question de la marchandisation renvoie en écho à l'idée précédente, celle de l'aspect non inéluctable du modèle libéral.

*Juan Carlos Tedesco* : J'aimerais parler de la notion d'avenir en elle-même : si l'on évoque l'école de demain, on pose la question du futur. Mais dans notre culture actuelle, dans cette culture du néo-libéralisme, dans cette société de la connaissance, la notion de futur est en crise. D'un côté, tout se concentre dans le présent parce que l'on a coupé la relation avec le passé. Les nouvelles technologies ont profondément modifié la relation au monde dans le

sens d'un renouvellement permanent, notamment avec l'évolution constante et rapide des connaissances, c'est-à-dire qu'il n'y a plus de prise en compte du passé. Par conséquent, rien dans le passé ne peut être réutilisé, ni servir de point de référence. Parallèlement, l'avenir est lourd d'incertitudes et de risques, on ne sait pas où l'on va. D'où une focalisation sur le présent et une négation de la dimension temporelle : on ne peut vivre que le présent. Un exemple, en dehors du champ de l'éducation : la circulation très rapide des capitaux, les échanges d'actions en bourse n'ont plus rien de commun avec les modalités antérieures d'investissement à terme. Les entreprises ne pensent plus dans le long terme et les pays et les sociétés non plus.

Or l'idée même d'avenir est associée à celle de projet. Proposer une réflexion sur l'avenir, demander à la société de répondre à la question « que veut-on laisser à nos enfants ? » constitue déjà un élément d'un projet politique, d'un projet de société, dans lequel l'éducation joue un rôle fondamental. Nous, éducateurs, devons nous poser la question dans ces termes-là, puisque parmi les difficultés observées aujourd'hui dans l'éducation, on constate une crise de transmission, ce pont entre le passé et l'avenir. On le voit dans l'école, on le voit dans la famille, l'idée même de transmission est en crise parce que la culture rentre dans une logique de marché, les produits culturels sont produits pour être vendus en fonction de la demande. Or la transmission n'entre pas dans cette logique de vente, la transmission est centrée sur quelque chose qui existe antérieurement, dont la valeur est indiscutable et que l'on souhaite pérenniser dans le futur. C'est pourquoi je crois indispensable de mener au préalable cette réflexion sur la notion d'avenir.

Si l'on se projette dans le futur, si l'on imagine l'école du futur, on peut se référer à la contribution importante – pardonnez-moi de faire de la publicité pour l'UNESCO – que constitue le rapport de la commission internationale présidée par Jacques Delors. Il me semble que deux des piliers de l'éducation du futur mentionnés dans ce rapport sont particulièrement importants : « apprendre à connaître » et « apprendre à vivre ensemble ». Ces deux piliers nouveaux résument les défis du futur.

Apprendre à apprendre ou apprendre à connaître, cela pose la question des modalités de la formation. Rui Canario a mentionné l'idée de l'éducation tout au long de la vie. Cela signifie que l'on doit s'orienter vers un système éducatif qui forme en permanence, parce que la connaissance change rapidement. Mais cela implique aussi, parallèlement, que l'on reconnaisse à la formation de base un rôle central. En effet, pour apprendre tout au long de la vie, il faut avoir une solide formation de base : dans cette perspective, les premières années de la formation deviennent un enjeu majeur de politique éducative. Cela nécessite un profond changement culturel dans la gestion de nos systèmes éducatifs, qui privilégient toujours le niveau supérieur au détriment de celui qui précède. On accorde plus d'importance au post-diplôme qu'au diplôme, à l'université qu'à

l'école secondaire, à l'école secondaire qu'à l'école primaire. Mais si l'on considère que la formation de base est déterminante, il faut inverser ce point de vue. La priorité doit être donnée à la base du système en y consacrant des financements et des moyens plus importants.

Le second point, apprendre à vivre ensemble, pose la question de la cohésion sociale et, comme corollaire, ouvre le débat sur la diversité et la multiculturalité. La question de l'autonomie de l'établissement est au cœur de cette réflexion. Doit-on, à l'avenir, penser en termes d'école ou de système ? Doit-on parler de l'école de demain ou du système de demain ? Quelle part d'autonomie et quelle part de système ? Privilégier le principe d'une école autonome, c'est un choix qui permet de répondre à la demande des usagers mais qui peut conduire à une fragmentation de la société, à la création de ghettos scolaires, comme il existe déjà dans certains pays. C'est pourquoi je pense que nous avons fondamentalement besoin dans le futur d'une école publique, définie non pas par un mode de gestion étatique, mais par sa dimension sociale et son ouverture à tous, parce que l'école doit être un lieu qui prépare à vivre ensemble, à vivre avec l'autre, à faire face à tous les problèmes d'inégalité qui sont considérables. Je dirais que, de ce point de vue, le grand défi est de former des citoyens responsables, capables d'un haut niveau de réflexion sur la solidarité. On passe d'une société – les sociologues me diront si je me trompe – qui fonctionnait selon une forme de solidarité organique à une société dans laquelle la solidarité n'est plus spontanée, mais réfléchie et fruit d'une décision. Les exclus ne seront inclus que si l'on décide de les inclure, l'intégration ne sera pas un produit naturel de l'ordre social mais un produit de la volonté politique. C'est pour cela qu'il faut apprendre à vivre ensemble et faire de cet apprentissage un objectif de l'éducation.

En conclusion, j'affirme que, dans cette société future, l'éducation devient essentielle car tout individu sans éducation sera exclu. La grande question est de savoir si l'on aura la capacité de donner à cette perspective politique et sociale un poids suffisant par rapport aux tendances de l'économie et du marché à l'inégalité, à l'exclusion, à la segmentation. C'est le grand espoir et en même temps la grande peur que l'on peut avoir par rapport à l'avenir. Quels seront les acteurs d'un tel mouvement ? Sans aucun doute les éducateurs si, au-delà de leur rôle dans le fonctionnement normatif d'une administration, ils peuvent devenir partie intégrante d'un projet. Il faut donner un nouvel élan politique à l'action éducative pour aller vers cette utopie que nous nous sommes proposé d'imaginer au début de notre débat.

**Albert Prévos :** Merci d'avoir placé le débat dans sa vraie dimension, celle du long terme, celle de l'élan politique.

**Alan Wagner :** Tout d'abord, je voudrais insister sur un point. L'important, ce n'est pas ce qui se passe dans les établissements scolaires, ce n'est pas l'enseignement en lui-même, c'est l'apprenant. Il faut définir de façon

plus large le concept de connaissance et prendre en compte l'éducation informelle (par le biais de l'Internet et de l'informatique par exemple) et extra-scolaire qui a un impact très fort sur la réalité des apprenants. Je parle ici d'« apprenants » pour bien faire cette distinction. Nous apprenons à tout âge et grâce à des moyens très différents. Cette diversité, qui est un défi pour l'École, lui offre aussi un rôle nouveau : l'École comme lieu où ce que savent les individus est évalué. C'est ce qui se passe déjà, d'une certaine façon. Mais je crois que l'École devrait jouer un rôle plus important encore dans l'évaluation et la reconnaissance des apprentissages qui se font dans le cadre et hors du cadre de l'enseignement traditionnel.

En second lieu, abolir les frontières et les limites institutionnelles, notamment entre les systèmes secondaire et post-secondaire, permettrait de reconnaître que chaque apprenant peut à tout âge franchir ces barrières et passer d'un système à l'autre.

On a parlé de formation des adultes et d'apprentissage tout au long de la vie. Cette perspective a des conséquences sur les connaissances des jeunes, les étapes de leur formation, les opportunités et les possibilités qui leur seront offertes à des étapes ultérieures de leur vie. Par conséquent, nous pourrions repenser la carrière et le métier des enseignants. Au lieu de les préparer à être enseignants à vie, ou éventuellement proviseurs, on pourrait repenser leur formation initiale et professionnelle de façon à anticiper d'autres formes de carrières, plus variées, courtes ou longues, pour des publics d'adultes jeunes ou plus âgés, avec des voies d'accès et de sortie plus nombreuses.

Enfin, en ce qui concerne les implications de l'éducation tout au long de la vie, je souhaiterais souligner un point : si effectivement on se concentre sur les cycles d'apprentissage et sur les apprenants, le ministère de l'éducation n'est plus seul porteur des politiques éducatives. L'acquisition des compétences et des connaissances concerne également les ministères de la recherche, du travail, de l'économie et des finances, du développement... Elle ne se situe plus au niveau national, mais se joue au niveau des apprenants, au niveau des lieux mêmes où se font les apprentissages, avec un lien très direct à l'établissement scolaire. Les écoles, les directeurs d'écoles et les enseignants vont avoir à comprendre, voire à résoudre eux-mêmes, un large éventail de demandes qui va des politiques nationales aux besoins locaux. L'école doit donc apporter une réponse beaucoup plus large à ces demandes et ne pas se focaliser seulement sur les programmes et les contenus.

Cela me conduit à réfléchir à une École comme lieu innovant, créatif, ouvert. Cela suppose que les établissements prennent leurs décisions de façon active, volontariste, et non par réaction. Ce sera difficile : les nouvelles politiques éducatives mettent en place des critères spécifiques d'évaluation et prennent en compte la notion de marché. Les marges se sont réduites pour l'innovation et la créativité. Le risque de cette limitation à un périmètre plus

étroit, où la créativité n'est pas favorisée, est que les acteurs restent passifs. Si les familles ne trouvent pas une implication active dans l'école, elles iront chercher ailleurs les moyens d'apprentissage. Nous avons besoin d'élaborer des stratégies pour ouvrir, élargir, promouvoir et pérenniser l'innovation et la créativité, et attirer au sein de l'école des enseignants et des administrateurs que cela intéresse.

## Discussion

**Albert Prévos :** Pour amorcer la discussion, je dirai que deux termes au moins me paraissent émerger de l'ensemble des interventions : « légitimité » et « valeurs ». Cette légitimité semble dans vos esprits – et je crois que c'est exact – influer fortement sur l'organisation, les rapports entre les acteurs, entre les usagers, le non scolaire. Dans l'avenir, ce non scolaire fera irruption dans le scolaire et cela permettra aussi de bâtir ces stratégies sur le long terme auxquelles nous aspirons tous.

Le deuxième terme, « valeurs », inclut les questions d'égalité et de rapport au savoir qui ont été mentionnées par presque chacun d'entre vous. « Société », « prérequis de la société », « prérequis de l'éducation ». Les mots libéralisme et marchandisation ont été prononcés. Je crois que tout cela rejoint la crise de la transmission qui a été évoquée et qui est vraiment une crise de société. Qu'est ce qu'on transmet dans nos sociétés actuellement ? Nous-mêmes, à titre personnel, faisons l'expérience chaque jour de ce problème. Cela peut effectivement déboucher sur apprendre à vivre ensemble, sur cette solidarité qui peut se créer entre tous ces acteurs interrogés dans leur légitimité. Peut-être la réponse est-elle dans ces valeurs et cette nouvelle solidarité que l'école doit peut-être fonder. Mais que doit fonder l'école ? C'est peut-être la société qui peut fonder et déléguer à l'école. Il ne faut pas tout demander à l'école. Quand on essaie d'imaginer l'école de demain, on ne peut s'empêcher d'avoir effectivement un discours sur les valeurs. Ces quelques points peuvent amorcer notre discussion.

162

**Muriel Robinson :** Je suis directrice d'une école normale. En Angleterre, en ce moment, nous travaillons beaucoup sur les scénarios de l'avenir de l'OCDE. Je voudrais savoir comment les pays ici présents travaillent à cela avec les enseignants pour planifier non seulement demain mais l'avenir, dans vingt ans.

**Pascal Bouchard :** En tant que journaliste français, je peux dire que les scénarios de l'OCDE ont fait plutôt un flop en France. Je n'ai pas l'impression que les enseignants, les chefs d'établissements ni même l'administration y fassent référence. L'OCDE est souvent perçue comme le support du capitalisme et du libéralisme mondial et donc il faut s'en méfier, ne surtout pas la citer. C'est très dommage. En France, on n'utilise pas des outils internationaux comme ceux-ci.

**David Istance** : J'ai été chef de projet pour la création de ces scénarios. Ce qui me frappe, c'est que l'expertise française était très impliquée dans cette démarche qui n'est pas typiquement anglo-saxonne, mais est en utilisée plus volontiers dans les systèmes autres que le système français dans lequel l'OCDE est perçue comme un ennemi... Si les scénarios n'ont pas été utilisés, c'est aussi notre faute parce qu'il faut les rendre accessibles et les accompagner d'exemples susceptibles d'être utiles à différents acteurs du système. C'est ce que nous faisons actuellement. Pendant un temps, nous avons utilisé l'expression *tool box*, boîte à outils, mais elle avait des connotations négatives pour beaucoup et nous l'avons abandonnée. Actuellement, nous travaillons avec de plus en plus de pays. Au début, en Angleterre, nous avons travaillé avec le *National College of School Leadership* sur la cible des *school leaders*. Dans la prochaine phase, nous allons travailler avec des fonctionnaires au plus haut niveau, parce qu'ils pensent souvent à très court terme. J'ai pour ma part beaucoup apprécié ce qui a été dit ce matin sur l'incohérence de l'administration et sur l'importance des notions de gouvernance, de décision, de changement. Les structures de politique et de décision adéquates n'existent pas. Penser le futur, c'est essayer d'avoir de nouveaux outils dans un contexte où la bureaucratie ne fonctionne plus correctement en tant que système.

**Alan Wagner** : L'*University at Albany* et l'État de New York, parmi d'autres, font depuis peu pression pour que soit réformé le programme de la formation des maîtres et des chefs d'établissement. Cela fait partie d'une vague de réformes aux États-Unis. La plupart des réformes essaient de renforcer les aspects techniques. De mon point de vue, la vision prospective n'est pas suffisamment développée. Globalement, je pense que les programmes d'études ne changent pas. Récemment, Arthur Levine, qui est responsable du *Teacher's College at Columbia University*, a rendu public un rapport très critique sur les programmes de préparation des chefs d'établissement. Il a raison.

163

**Christian Alix** : Ce qui me frappe d'abord, quand nous parlons des systèmes éducatifs, c'est que nous insistons sur le fait qu'ils sont mis en relation entre eux via les usagers, via la société par des phénomènes de globalisation. Nous avons des systèmes nationaux avec leur histoire, leur existence propre, leur logique, mais en même temps, par la médiation des sociétés et des économies, ces systèmes sont constamment mis en relation. Cela permet de reconstruire complètement les pratiques et les programmes actuels d'échanges et de mise en relation des systèmes et des acteurs. Sur le plan institutionnel ou politique, nous avons besoin de lieux institutionnels qui soient des lieux d'interactions, à l'image du monde dans lequel nous sommes. Première conséquence : c'est la remise en question du principe de souveraineté nationale, y compris au niveau de la classe. Deuxièmement, nous devons permettre aussi aux élèves et aux enseignants de travailler sur cette complexité dans laquelle ils vivent et

qu'ils apportent en classe. L'origine des échanges, leur raison d'être, c'est la paix entre les peuples. La grande difficulté, c'est de passer de la paix entre les peuples à la mondialisation. Ceux qui connaissent ce contexte en savent la difficulté. En éducation comparée, on compare des systèmes mais on s'intéresse très peu à ce qui se passe quand les systèmes entrent en interaction via les acteurs. Pour en donner un exemple simple, on parle beaucoup en Allemagne de ce qui se passe dans les pays qui réussissent, par exemple la Finlande, la Suède, etc. On envoie des commissions d'experts mais personne n'a cherché à savoir s'il existe des échanges scolaires entre la Finlande et l'Allemagne, entre la Finlande et la Suède et ce que les enseignants et les élèves qui y ont participé pensent de l'enseignement dispensé ailleurs. Des pratiques sociales de circulation entre les systèmes existent et des recherches sur ce sujet pourraient être très intéressantes.

**Agnès van Zanten :** Une question qui m'intéresse beaucoup est de savoir comment se construit la globalisation par le bas, que l'on connaît mal. Comment des organisations nationales deviennent-elles plus internationales? Effectivement, toutes sortes de logiques et de réseaux d'acteurs se mettent en place : syndicats d'enseignants, associations, chefs d'établissements etc. Tout cela est très intéressant à observer également au niveau des écoles. Certaines écoles rurales en France sont, par exemple, extrêmement connectées à d'autres écoles dans d'autres systèmes d'enseignement. Mais ce que je trouve préoccupant, et qui devrait être l'objet d'un intérêt de plus en plus grand pour les sociologues dans les années à venir, c'est ce que cela va produire dans le système. On observe des formes de rupture. Par exemple, on peut très bien imaginer que la connexion va être très forte au niveau des enseignements supérieurs à la fois par le bas, par la mobilité des étudiants, et par le haut, par les institutions. Mais cela va surtout concerner les plus prestigieuses d'entre elles. On aura donc des systèmes très connectés par le haut et déconnectés par le bas. Qu'est ce que cela va produire? D'autre part, à mon avis, on verra une mobilité croissante des étudiants. Toutes les études actuelles montrent que les enseignants ont des carrières très nationales : même s'ils font des séjours à l'étranger plus longs qu'autrefois, les carrières se jouent aujourd'hui au niveau national. Qu'est ce que cela va produire à terme? Une mobilité très grande des usagers avec un corps enseignant très national. Les effets positifs seront sans doute nombreux, mais on peut aussi prévoir toutes sortes de nouveaux découplages autres que ceux qui existent déjà entre les niveaux d'enseignement.

**Juan Carlos Tedesco :** Dans le même ordre d'idées, la globalisation par le bas, c'est l'anomie, la destruction du système. Dans de nombreux pays d'Amérique Latine, la globalisation a entraîné une intégration de l'élite mais à la base du système, c'est la fragmentation, c'est l'exclusion.

*Françoise Caillods* : Effectivement, nous nous trouvons dans un système globalisé où les moyens de connaissance ont largement dépassé ce qui peut se faire à l'école et où les parents sont mieux informés. Le problème ne sera pas d'avoir accès à la connaissance, les parents les mieux informés y auront toujours accès. Le plus grand défi de l'avenir risque d'être non pas l'accès à la connaissance mais la façon d'arriver à inculquer un certain nombre de valeurs. Comment vivre dans une société multiculturelle ? Comment vivre dans une société où certains se développeront très vite et d'autres resteront à la traîne ? Quel type d'écart peut-on accepter ? Que signifie l'égalité de nos jours ? Jusqu'où peut-on aller ? Quel est le rôle du niveau central pour essayer de réduire ces écarts ? C'est la question qui a été posée sur la gouvernance. On a dit que l'État-nation n'existe plus mais néanmoins cela pose un problème clé à l'État-nation. Quels types d'inégalités peut-on accepter ? Quels types de valeurs multiculturelles peut-on avoir ? Qu'est ce que cela veut dire pour les enseignants ? Le multiculturel n'est pas facile à vivre pour eux, on le voit bien dans la réalité de tous les jours. Quelles sont les conséquences en ce qui concerne leur formation ? Curieusement, on va peut-être déplacer le débat sur la connaissance, dont on a beaucoup parlé – la connaissance de l'économie – vers un débat sur les valeurs et l'égalité des chances. Où aller pour ne pas faire exploser notre société ?

**Rui Canario** : L'école a été construite contre la diversité dans un processus de mise en place des États-nations. Aujourd'hui, la situation est totalement différente car le déclin de l'État-nation est inéluctable. Évidemment, je suis un défenseur de l'idée d'un service public de l'éducation capable de prôner l'équité mais, trop souvent, beaucoup d'entre nous sommes coincés entre une logique d'école publique liée à une réalité en train de disparaître ou de changer en profondeur, celle de l'État Nation, et une logique de marché. Il faut imaginer d'autres façons de mettre en place des politiques alternatives à une acceptation passive du phénomène actuellement négatif de la globalisation (envisagée comme un processus d'intégration économique supra national) sans rester prisonnier, en même temps, d'un cadre d'actions et de pensées qui n'a pas d'avenir. Je n'ai pas de solution. Les grands changements et les mutations qui pourront répondre de façon positive aux problèmes auxquels nous sommes confrontés doivent nécessairement résulter de mouvements sociaux. Ce n'est pas à mon avis l'action éclairée des chercheurs ou des politiciens qui permettra de trouver des solutions miracle. Il faut qu'il y ait une dynamique sociale qu'il n'est pas possible de prédire. Nous sommes dans une situation où, malheureusement, nous pensons l'avenir avec des instruments conceptuels qui appartiennent au passé.

165

*Marie Myers* : Le problème auquel on doit faire face, c'est la vitesse du changement. En électronique, certaines compagnies ne peuvent planifier qu'à six mois, selon des recherches récentes. Dans notre cas, le changement ne

se fera pas aussi vite ! Cependant, j'ai trois idées en tête : la notion de mouvance, la notion de consultation et la notion de fertilisation.

**Pascal Bouchard** : Je continue de plaider pour une administration locale, cohérente qui permette aux acteurs de s'exprimer, de trouver leur place pour que tout cela ait lieu. Parce que si nous n'avons pas des administrations suffisamment intelligentes au niveau local, qui réunissent notamment l'école primaire et secondaire et suivent à la fois les élèves et les enseignants, nous risquons d'avoir des mouvements qui n'auront pas de forme. L'administration est là pour donner une forme à tous ces élan que vous appelez de vos vœux. C'est peut être un vieux reste culturel qui me fait dire que les infrastructures déterminent les superstructures, mais j'appelle à une réflexion sur ces infrastructures administratives dans le domaine de l'éducation.

**Margaret Sutherland** : L'école de demain sera-t-elle laïque ou confessionnelle ? Cette question nous préoccupe beaucoup actuellement au Royaume-Uni. Tony Blair et d'autres parlent d'accepter encore plus de *faith schools*, d'écoles confessionnelles. Autre exemple : en Irlande du Nord, on a créé des écoles « intégrées » (*integrated schools*), qui doivent admettre une proportion égale d'élèves catholiques et d'élèves protestants, d'enseignants catholiques et d'enseignants protestants. Les parents qui ont accepté d'envoyer leurs enfants dans ces établissements sont des gens qui ont beaucoup réfléchi à l'éducation. Il arrive parfois dans ces écoles que des conflits se produisent entre la politique préférée par les parents et celle qui est préférée par les enseignants. Comment résoudre ce problème ? Il me semble donc qu'il faudrait rouvrir cette question.

166

**Agnès van Zanten** : Le modèle anglais est différent du modèle français qui a beaucoup évolué, puisqu'on est passé d'une laïcité affirmée, combative, portée par un État sûr de lui-même à une laïcité finalement en retrait dans laquelle on intervient très peu. Mais on n'est cependant pas totalement dans la reconnaissance des communautés. Cette demande de reconnaissance s'exprime de différentes façons et les décisions apparaissent au quotidien comme extrêmement arbitraires. Cela renvoie à ce que j'ai essayé de dire tout à l'heure : on doit créer un nouvel espace de délibération dans l'École, car le risque existe en France également que ces affaires, si elles ne sont pas réglées dans l'École, soient réglées ailleurs, devant les tribunaux. Cela témoigne de la difficulté de l'École à résoudre en interne ce type de questions qui n'ont pas de réponses simples. Deux principes doivent guider notre réflexion : à partir de quel moment la reconnaissance que l'on estime légitime des communautés et des individus remet-elle en cause l'idée de vivre ensemble dont parlait tout à l'heure notre collègue argentin ? Quels sont les principes qui doivent régir le fait de vivre ensemble aujourd'hui ? Et ensuite, au nom des valeurs religieuses, on crée de

nouvelles inégalités parce que les filles de telle religion n'auront pas accès à tel type de connaissance, etc. Ce ne sont pas des questions simples, j'en conviens, mais c'est ainsi que la question doit être posée : on ne peut pas ignorer les demandes de reconnaissance des individus et des groupes dans nos modèles de société mais on doit clairement poser qu'on ne peut pas accepter toutes ces demandes si l'on risque ainsi de renforcer les fragmentations et les inégalités. C'est peut-être une réponse globale et abstraite mais elle peut se décliner très concrètement dans la pratique, à partir du moment où on a le courage de prendre ces questions de front dans un établissement au niveau local, au niveau central.

**Jacqueline de Bony** : Ma question concerne la transmission de la culture à l'école. Chaque culture découpe la réalité à sa façon et chaque pays a une perception spécifique de l'individu, du groupe et du rapport entre l'individu et le groupe. Cela est transmis à l'école et c'est aussi source de lien social, du moins c'est mon hypothèse. Pour suivre la question de monsieur Alix, si on internationalise les professeurs et les élèves – ce qui est mon cas parce que je vis aux Pays-Bas avec des enfants à moitié français dans des écoles néerlandaises –, c'est source de tensions énormes qui ne sont ni révélées ni connues, peut-être par manque d'expérience. Il n'empêche que le problème demeure de l'interaction entre la transmission culturelle et l'internationalisation qui est dans le courant actuel.

167

**Agnès van Zanten** : Le problème que vous soulevez est important. C'est celui du modèle de société qui est derrière les manuels. Comment va-t-on le reconstruire ? Je n'ai pas de réponse mais c'est effectivement quelque chose qu'il va être très intéressant d'observer dans les années à venir.

**Juan Carlos Tedesco** : Dans quels termes transmet-on la culture si l'identité culturelle va contre l'identité de l'autre ? Apprendre à vivre ensemble ne veut pas dire que l'on va perdre sa culture. Il me semble qu'il faut être sûr de soi-même pour être tolérant et ouvert avec autrui. Les fanatiques, les intolérants n'ont pas confiance en eux. L'école doit être un espace de socialisation et de reconnaissance de l'autre. L'école est un espace artificiel et l'on doit récupérer cette artificialité pour l'enrichir d'expériences de connaissance, d'interconnaissance. C'est ainsi que l'on doit, que l'on peut envisager la réponse pédagogique et même d'organisation. Les écoles les plus performantes sont les plus hétérogènes. On le sait.

**Bernard Dizambourg** : Il me semble que le problème d'éclatement des valeurs n'est pas propre à l'école. On le retrouve dans beaucoup d'institutions sociales. On peut aussi penser que le temps pour que se recomposent les valeurs et leur légitimité sera relativement long et n'appartient pas exclusivement aux acteurs de l'école mais aux citoyens et aux acteurs politiques. Nous avons besoin

d'un champ d'actions à court ou moyen terme. Une bonne partie des enjeux se situe avant tout dans les établissements. La relation aux enseignants me semble essentielle. Dans l'évolution de l'école, il y a la façon dont on va donner une autre fonction aux élèves et aux parents. Cette démarche ne peut pas être pas seulement volontariste au niveau national. Elle se situe également au niveau des établissements. On dispose pour l'instant d'assez peu de réflexion sur la façon de faire vivre les établissements comme lieux d'interactions sociales au sens fort. On a soit des réponses de type managérial qui ne me semblent pas adaptées à ce qu'est une organisation éducative, soit des réponses de technique pédagogique qui ne sont qu'une des facettes du système. Il faut une réflexion de la recherche sur cet aspect, ainsi qu'une réflexion des différents acteurs sur la façon dont ils peuvent contribuer à faire des établissements des vrais lieux d'interaction sociale. Cela concerne les chefs d'établissements mais aussi les cadres extérieurs à l'établissement, en particulier les académies. La fonction essentielle de ces derniers – recteurs, inspecteurs, etc. –, c'est de contribuer à faire exister les établissements, de leur donner des marges, de les conforter, les renforcer etc. Sur cette question, nous avons besoin d'une réflexion à la fois théorique et pratique de la part des acteurs du système. Dans un certain nombre d'établissements étrangers, européens, les continuités au sein de l'établissement me semblent mieux assurées que dans nos établissements français.

**168**

*Albert Prévos* : Nous terminons sur le mot établissement comme nous avions commencé avant-hier au moment du questionnement. C'est je crois très symbolique du travail de réflexion que nous avons mené pendant trois jours. ■

## Les auteurs

### Allemagne

#### Dr Hermann Avenarius

Directeur du département Financement et pilotage du système éducatif, *Deutsches Institut für pädagogische Forschung* (DIIPF).

#### Hans-Konrad Koch

Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche, directeur de la réforme du système éducatif.

### Angleterre

#### Muriel Robinson

Proviseur, *Bishop Grosseteste College*.

#### Margaret Sutherland

Professeur émérite, université de Leeds.

#### Régis Malet

Maître de conférences, Université Charles de Gaulle – Lille 3.

### Argentine

#### Mariano Palamidessi

Professeur, université latinoaméricaine de sciences sociales, Buenos Aires.

#### Juan Carlos Tedesco

Directeur de l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de Buenos Aires, ancien directeur du Bureau international de l'éducation (BIE) de Genève.

169

### Belgique

#### Dominique Lafontaine

Professeur, université de Liège.

### Brésil

#### Marie Ligia de Oliveira Barbosa

Professeur, université fédérale de Rio de Janeiro.

### Canada

#### Clermont Gauthier

Titulaire de la chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, faculté des sciences de l'éducation, université Laval, Québec.

#### Marie J. Myers

Professeur, *Queen's University*, Ontario, Canada.

### Espagne

#### Carmé Amorós Basté

Secrétaire exécutive, Conseil supérieur de l'évaluation, Généralité de Catalogne.

#### Juan Carlos Gonzalez Faraco

Professeur, université de Huelva.

### États-Unis

#### Alan Wagner

Professor and Chair, Department of Educational Administration and Policy Studies, University at Albany, State University of New York, membre du conseil scientifique de la Revue.

## *Hongrie*

### **Ivan Bajomi**

Professeur, université Eötvos Lorand, Budapest.

## *Japon*

### **Sachiko Fujii**

Professeur, université d'Utsonomiya.

### **Jun Oba**

Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.

### **Daisuké Sonoyama**

Professeur, université d'Oita.

## *Jordanie*

### **Francis Steier**

Directeur du département de l'éducation, CIEP.

## *Maroc*

### **Abdenasser Naji**

Inspecteur pédagogique, président de l'association marocaine pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

## *Norvège*

### **Anne-Lise Hostmark-Tarrou**

Professeur, docteur en philosophie, directrice du *Programme for Research on Education and Work*, Akershus University College, membre du conseil scientifique de la Revue.

170

## *Pays-Bas*

### **Hetty Mulder**

Institut national pour le développement de curricula (SLO).

## *Portugal*

### **João Barroso**

Professeur, université de Lisbonne.

### **Rui Canario**

Professeur, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*, Alameda da Universidade, Lisbonne, Portugal, membre du conseil scientifique de la Revue.

## *Roumanie*

### **Emil Paun**

Directeur, département de sciences de l'éducation, université de Bucarest.

## *Sénégal*

### **Racine A. Senghor**

Secrétaire exécutif du réseau ARCHES.

## *Slovaquie*

### **Anna Butasova**

Professeur, université Coménius de Bratislava.

## *Suède*

### **Béatrice Cabau-Lampa**

Professeur, Hong Kong Baptist University.

*Suisse*

**Danièle Périsset Bagnoud**

Professeur, Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève.

*France*

**Alain Boissinot**

Recteur de l'académie de Versailles.

**Dominique Borne**

Doyen de l'inspection générale de l'Éducation nationale.

**Pascal Bouchard**

Journaliste, essayiste, rédacteur en chef de l'Agence *Éducation-Emploi-Formation* (AEF).

**Alain Bouvier**

Ancien recteur, chercheur au LAREQUOI, chargé de mission à l'INRP.

**Cécile Brennan-Sardou**

Inspectrice d'académie adjointe des Alpes-Maritimes.

**Marie-Françoise Chavanne**

Inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale d'arts plastiques, doyenne des inspecteurs pédagogiques régionaux, académie de Versailles.

**Bernard Dizambourg**

Directeur de l'École supérieure de l'Éducation nationale.

**Philippe Duval**

Inspecteur général (H), rédacteur en chef de la *Revue*.

**Pierre-Louis Gauthier**

Inspecteur d'académie (H), membre du comité de rédaction de la *Revue*, membre de l'association francophone d'éducation comparée (AFEC).

171

**Roger-François Gauthier**

Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche, membre du comité de rédaction de la *Revue*.

**Odile Luginbühl**

Inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régionale, membre du conseil scientifique de la *Revue*.

**Alain Michel**

Inspecteur général de l'Éducation nationale.

**Jean-Jacques Paul**

Directeur de l'IREDU/CNRS, membre du conseil scientifique de la *Revue*.

**Albert Prévos**

Directeur du Centre international d'éducation pédagogique.

**Dominique Raulin**

Secrétaire général du Conseil national des programmes.

**Georges Solaux**

Professeur, université de Bourgogne.

**Alain Warzée**

Inspecteur général, président de l'association française des administrateurs de l'éducation, membre du comité de rédaction de la *Revue*.

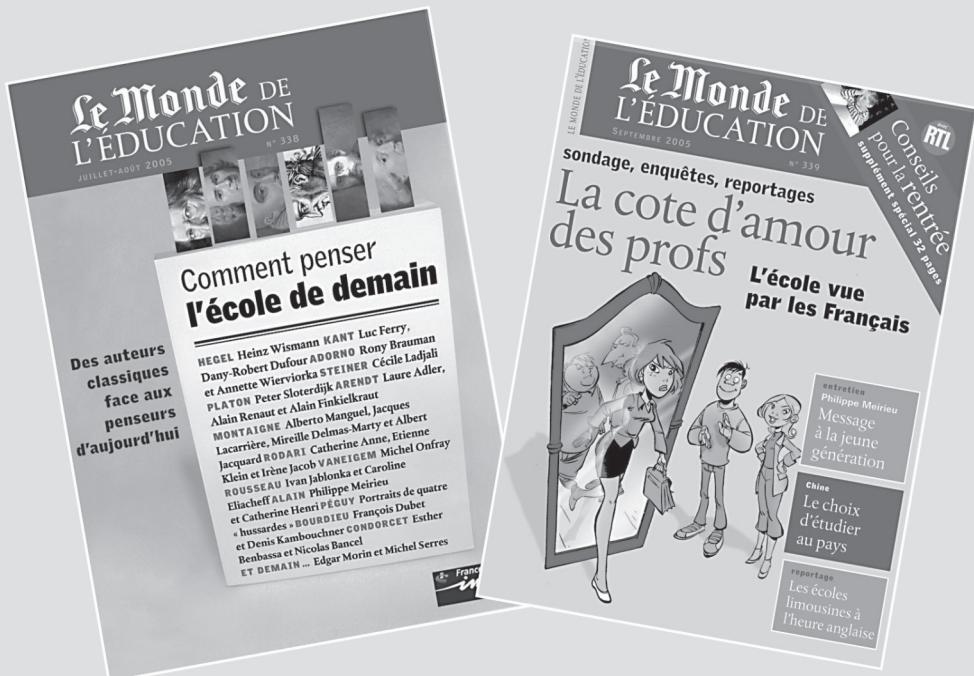
**Agnès van Zanten**

Directrice de recherches au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), directrice du GDR «Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives», Observatoire sociologique du changement, CNRS – Fondation nationale des sciences politiques.



# Le Monde DE L'ÉDUCATION

**Chaque mois,  
une sélection de livres  
et de cédéroms pour la jeunesse  
et les enseignants**



**Chez votre marchand de journaux  
ou par abonnement**

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION – SÈVRES

- 40** *L'éducation dans le monde, décembre 2005*
- 39** *La formation des élites, septembre 2005*
- 38** *Les défis de l'orientation dans le monde, avril 2005*
- 37** *Diplômes et examens de l'enseignement secondaire, décembre 2004*
- 36** *École et religion, juillet 2004*
- 35** *Décrochages et raccrochages scolaires, avril 2004*
- 34** *La formation professionnelle initiale: une question de société, décembre 2003*
- 33** *L'enseignement des langues vivantes à l'étranger: enjeux et stratégies, septembre 2003*
- 32** *Le processus de décision dans les systèmes éducatifs*
- 31** *Les parents et l'école*
- 30** *Le métier d'enseignant en Europe, juin 2002*
- 29** *L'élève aujourd'hui : façons d'apprendre*
- 28** *Les grands débats éducatifs aujourd'hui – Europe, décembre 2000*
- 27** *Les grands débats éducatifs aujourd'hui – Afrique, Amérique, Asie, octobre 2000*
- 26** *L'évaluation des systèmes éducatifs aujourd'hui, juin 2000*
- 25** *Le droit à l'éducation : vers de nouveaux contenus pour le XXI<sup>e</sup> siècle, tome 2, mars 2000*
- 24** *Le droit à l'éducation : vers de nouveaux contenus pour le XXI<sup>e</sup> siècle, tome 1, décembre 1999*
- 23** *La formation ouverte et à distance, septembre 1999*
- 22** *Dimension économique des politiques éducatives, juin 1999*
- 21** *La formation des enseignants. II – Des problématiques convergentes, mars 1999*
- 20** *La formation des enseignants. I – Des approches contrastées, décembre 1998*
- 19** *Langue maternelle, langue d'enseignement, septembre 1998*
- 18** *Les technologies nouvelles, juin 1998*
- 17** *Enseigner la diversité culturelle, mars 1998*
- 16** *La formation tout au long de la vie, décembre 1997*
- 15** *Les grands débats éducatifs aujourd'hui, septembre 1997*
- 14** *L'éducation scientifique, juin 1997*
- 13** *Ruptures politiques, enseignement de l'histoire, mars 1997*
- 12** *Programmes et politiques éducatives, décembre 1996*
- 11** *L'évaluation des élèves, septembre 1996*
- 10** *L'école en milieu rural, juin 1996*
- 9** *Des langues vivantes à l'école, mars 1996*
- 7** *Enseignements bilingues, septembre 1995*
- 3** *Les langues régionales et l'Europe, septembre 1994*
- 1** *Approches comparatives en éducation, mars 1994*

**174**Résumés et sommaires des numéros déjà parus sur le site [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr)

# Bon de commande

# REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION DE SÈVRES

► **NUMÉROS 29 ET SUIVANTS** : merci d'utiliser le bon de commande ci-dessous, valable jusqu'au 31/12/2006, et de le retourner accompagné de votre règlement à **l'ordre des Éditions Didier**,

13, rue de l'Odéon, 75006 Paris. Tél. : + (33 1) 44 41 31 07 - Fax : + (33 1) 44 41 31 48

► NUMÉROS 1 À 28 : à commander directement au CIEP, 1 avenue Léon Journault, 92 318 Sèvres cedex.

Prix : 12,20 € par numéro (frais d'envoi compris). Bon de commande téléchargeable sur le site : <http://www.ciep.fr/ries>.

M.....

Qualité / profession ..... Pays .....

Établissement..... Votre n° de téléphone (obligatoire) si envoi à votre adresse

n° - rue (mention obligatoire) ..... personnelle en France : \_\_\_\_\_

<b>ABONNEMENT 2006</b>	références	quantité	montant	sous-total
Abonnement aux 3 numéros 2006 FRANCE offre n° D06F083 frais de port France / abonnement	98 1653 9		40,50 € 9,00 €	
Abonnement aux 3 numéros 2006 ÉTRANGER offre n° D06F084 frais de port Étranger / abonnement	98 1653 9		40,50 € 21,00 €	

VENTES AU NUMÉRO (offre n° D06F085)	références	quantité	montant	sous-total
<b>2006</b>				
n° 41 : École primaire, école de base ( <i>avril 2006</i> )	47 2912 5		13,50 €	
n° 42 : L'école et les arts ( <i>septembre 2006</i> )	47 2913 3		13,50 €	
n° 43 : Que savent les élèves ? ( <i>décembre 2006</i> )	47 2914 1		13,50 €	

<b>2005</b>			
n° 38 : Les défis de l'orientation dans le monde	47 2906 7	13,50 €	
n° 39 : La formation des élites	47 2907 5	13,50 €	
n° 40 : L'éducation dans le monde. Débats et perspectives	47 2908 3	13,50 €	

<b>Autres numéros : indiquer le numéro et le titre</b>	<b>références</b>	<b>quantité</b>	<b>montant</b>	<b>sous-total</b>
n°			13,50 €	
n°			13,50 €	
n°			13,50 €	
n°			13,50 €	
n°			13,50 €	

<b>Frais d'envoi</b>		
France et DOM-TOM par numéro : 3,00 €	Quantité totale à envoyer .....	x 3,00 €
<b>OU</b> à l'étranger par numéro : 7,00 €	Quantité totale à envoyer .....	x 7,00 €

TOTAL

### Règlement joint par :

chèque     carte bancaire

bon administratif pour paiement par l'établissement  
à réception de facture

n° | | | | | | | | | | | | | | | |

*cachet de l'organisme payeur :*

date de validité | | | | |

le ..... signature :

Conception graphique, mise en page et impression  
**bialec**, nancy (France)  
Dépôt légal n° 62778 - décembre 2005