

# DES ENSEIGNANTS POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN

## Résumé

On demande aujourd'hui aux écoles de contribuer à l'adaptation des sociétés des pays de l'OCDE aux mutations économiques et sociales ; elles ne pourront cependant assumer cette mission essentielle que si les enseignants sont au cœur du processus. Ce chapitre démontre que pour transformer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, il ne faut pas négliger les enseignants dont les connaissances, la motivation et les capacités d'organisation doivent être mises au service du changement en non pas ignorées, ou pire encore, considérées comme des obstacles.

La transformation de l'enseignement n'est pas une tâche aisée compte tenu de l'importance numérique et de la diversité du corps enseignant. Il est difficile de se livrer à des généralisations sur les caractéristiques des enseignants. Ceux-ci représentent de 2 à 4 pour cent de la population active des pays de l'OCDE. Dans la plupart des pays, les femmes sont majoritaires dans l'enseignement primaire, mais avec des différences selon les pays, tandis que les hommes sont fortement représentés dans l'enseignement secondaire – ils composent par exemple jusqu'aux trois-quarts des effectifs du deuxième cycle secondaire en Allemagne et au Japon. La rémunération des enseignants du premier cycle secondaire se situe dans une fourchette allant de 0.8 à 2.9 fois le revenu national moyen par habitant. Une forte proportion d'enseignants est âgée de 50 ans, mais on enregistre là encore des variations importantes, allant de 40 pour cent en Suède à 13 pour cent en Autriche.

Les jeunes enseignants comme les plus âgés doivent consentir un effort de renouvellement de leurs compétences et de leurs attitudes afin de créer des écoles capables de relever les défis à venir. On considère de plus en plus que le perfectionnement professionnel ne doit pas se limiter à une actualisation des compétences des enseignants et que l'accent doit être mis sur les apprentissages qui débouchent sur des améliorations durables des pratiques des écoles. Certains éléments donnent à penser que l'investissement dans ce type de formation est encore insuffisant, même s'il est par nature difficile à mesurer.

Le perfectionnement professionnel doit être envisagé dans une perspective de transformation radicale de l'organisation et des méthodes des écoles. Certains établissements et certaines classes se sont transformés grâce à des pratiques comme l'enseignement en équipe, à l'utilisation inventive des nouvelles technologies ou à une plus grande ouverture sur la famille, la communauté, les organismes publics ou privés. Il ne semble pas que l'on puisse parler pour le moment d'une généralisation de ces pratiques, mais plutôt d'expériences ponctuelles. Loin de restreindre le rôle de l'enseignant, ces nouvelles pratiques exigent de lui encore plus de professionnalisme.

A défaut de changement, les évolutions technologiques et autres risquent de faire apparaître les écoles et les enseignants comme de plus en plus coupés des réalités, en particulier aux yeux des jeunes. Le professionnalisme des enseignants ne doit pas faire obstacle au changement, mais être redéfini pour devenir l'un des moteurs de ce changement. Au 21<sup>ème</sup> siècle, le professionnalisme devra être synonyme de compétences, d'ouverture, de maîtrise des technologies et de capacité à s'adapter et à collaborer en permanence au sein d'écoles et de réseaux assimilables à des organisations apprenantes.

## 1. INTRODUCTION

On demande aujourd'hui aux écoles d'assumer des missions de plus en plus nombreuses. Leur rôle est jugé indispensable pour assurer l'adaptation des sociétés à des changements sociaux, économiques et culturels profonds. Mais l'aptitude des écoles à répondre à ces attentes dépend pour une large part de leur capacité de gérer le changement, et surtout de la capacité des enseignants d'élaborer des stratégies constructives et efficaces pour répondre aux besoins de l'école de demain.

Ce chapitre analyse la contribution des enseignants à la transformation des écoles à partir d'une série d'études récentes de l'OCDE ainsi que de données sur les enseignants d'aujourd'hui<sup>1</sup>. Il met tout d'abord en évidence, dans la section 2, la nécessité de placer les enseignants au cœur de stratégies d'apprentissage à vie, ce qui suppose des efforts considérables compte tenu de l'importance numérique et de la diversité du corps enseignant. La section 3 passe en revue les caractéristiques des enseignants d'aujourd'hui, montrant que l'image d'une profession âgée est trop réductrice mais qu'il existe indéniablement un besoin de renouvellement des connaissances et des qualifications des enseignants. Comme le démontre la section 4, le perfectionnement professionnel donne de meilleurs résultats lorsqu'il ne se limite pas à la remise à niveau des connaissances mais est conçu de manière à stimuler l'innovation dans l'enseignement. La participation des enseignants est une condition nécessaire à la réussite des réformes, mais non suffisante. Les écoles en tant qu'organisations, et les systèmes scolaires, doivent décider s'ils sont prêts à envisager des transformations radicales de leurs structures traditionnelles. La section 5 analyse dans quelle mesure les systèmes éducatifs acceptent d'introduire de nouvelles pratiques qui s'écartent du modèle traditionnel d'un seul enseignant par classe et des méthodes pédagogiques classiques. Les réformes de fond ne doivent pas remettre en cause le professionnalisme des enseignants, mais plutôt le transformer. La section 6 conclut ce chapitre par un examen du rôle que les enseignants devront jouer dans le nouvel environnement des écoles du XXI<sup>e</sup> siècle.

## 2. RÉFORMES ET APPRENTISSAGE À VIE : REDONNER AUX ENSEIGNANTS UN RÔLE DE PREMIER PLAN

Bon nombre des réformes de l'enseignement adoptées ces dernières années dans les pays de l'OCDE (voir par exemple OCDE, 1996b ; Eurydice, 1996) ont eu pour objectif l'amélioration des résultats des élèves. Ce souci est motivé, du moins en théorie,

par la volonté de faire en sorte que la scolarité jette les bases de l'apprentissage à vie. On attend de l'école qu'elle favorise l'acquisition d'une base de connaissances, d'une motivation et d'un état d'esprit qui seront utiles à tous, et pas seulement aux plus instruits, tout au long de la vie. Ce changement notable par rapport à la conception antérieure selon laquelle la formation scolaire est un processus s'inscrivant dans un temps limité oblige les systèmes éducatifs à s'interroger sur la façon dont ils préparent les citoyens parvenus à l'âge adulte à continuer d'apprendre et à s'adapter à des situations diverses. Or, même si le modèle de l'apprentissage à vie est théoriquement accepté, il est moins évident que, sur le terrain, l'apparition d'attentes et d'objectifs nouveaux ait permis de dégager un consensus sur ce que signifie, pour la formation initiale, la transmission de compétences de base, d'une motivation et d'un état d'esprit utiles tout au long de la vie.

La capacité des écoles à se transformer pour se placer dans une perspective d'apprentissage à vie dépend dans une large mesure de la contribution des enseignants. La qualité de l'enseignement dépend directement de la qualité de celui qui le dispense, et indirectement du rôle que jouent les enseignants dans l'organisation des écoles et des systèmes scolaires. Les nouveaux programmes ou les nouvelles politiques d'évaluation, ou l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ne peuvent entraîner des changements radicaux que s'ils sont compris et acceptés par les enseignants.

Le débat sur la réforme et l'amélioration de l'école, en se focalisant sur les changements qui doivent se produire dans les écoles – par exemple, sur l'aspect qualitatif de l'enseignement et de l'apprentissage –, peut négliger les hommes et les femmes qui sont les acteurs de ces changements. Mettre l'accent sur « l'apprentissage » est certes nécessaire, surtout si l'on s'intéresse aux résultats des élèves, mais il ne faut pas pour autant minimiser l'importance de l'enseignant en le considérant comme un élément parmi d'autres. Même en mettant l'accent sur « l'enseignement », on risque de sous-estimer l'importance des compétences, de la motivation et

---

1. Ce chapitre a été rédigé dans le cadre du projet du CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) sur L'école de demain. Il n'en demeure pas moins, comme le souligne le rapport *L'enseignant aujourd'hui*, publié par l'OCDE en 1990, que les études consacrées aux enseignants travaillant dans d'autres cadres, en particulier dans l'enseignement et la formation professionnels ou l'enseignement supérieur et pour adultes, sont généralement beaucoup moins nombreuses (comparativement aux études consacrées à des thèmes tels que les programmes, la validation des acquis, le soutien scolaire, etc.).

de l'organisation du personnel qui dispense cet enseignement. La qualité de l'enseignement dispensé par un corps de professionnel doit être reconnue comme le facteur décisif pour les résultats de l'enseignement.

Ce rôle central des enseignants n'est pas toujours reconnu comme il le devrait, en particulier au niveau politique lorsqu'il s'agit de justifier les réformes. Les auteurs d'un ouvrage sur les projets de réforme élaborés dans différents pays du monde (Villegas-Reimers et Reimers, 1996) décrivent l'enseignant comme « le grand absent des réformes de l'enseignement » :

« (...) les discours en faveur des réformes et les solutions qui sont proposées pour transformer l'école accordent étonnement peu de place au rôle des enseignants. Certaines propositions de réformes plaident pour des innovations 'à l'épreuve des enseignants', c'est-à-dire capables de susciter une dynamique de changement malgré les enseignants. Dans d'autres cas, les enseignants sont absents des discours sur les réformes. Dans d'autres cas encore, les propositions de réforme n'accordent pas un rôle central aux enseignants (p. 469). »

Mieux reconnaître la place centrale des enseignants dans le processus de réforme ne signifie pas qu'il faille considérer la politique à l'égard des enseignants comme une simple question de politique du personnel. Des questions comme les salaires, les conditions de travail et les qualifications sont certes extrêmement importantes pour les enseignants et influencent la qualité de leur travail en rendant la profession plus ou moins attrayante, mais les enseignants ne peuvent pas être considérés comme de simples fantassins qui exécutent les ordres de la hiérarchie. Ils sont au cœur du processus. Les réformes qui réussissent ne sont pas celles qui sont mises en oeuvre « malgré » les enseignants, mais celles qui font le plus largement appel à leur contribution.

### 3. DES ENSEIGNANTS NOMBREUX AUX PROFILS DIVERS

Les efforts pour associer les enseignants aux réformes s'adressent à un groupe de personnes numériquement très important et qui est loin d'être homogène. Les caractéristiques du corps enseignant doivent être prises en compte lors de l'élaboration de politiques touchant à la formation en cours de service, au perfectionnement professionnel et aux conditions de travail des enseignants, autant d'aspects qui peuvent permettre aux écoles de se préparer à relever les nouveaux défis.

Il est difficile de faire des généralisations au sujet du profil des enseignants, en particulier au plan

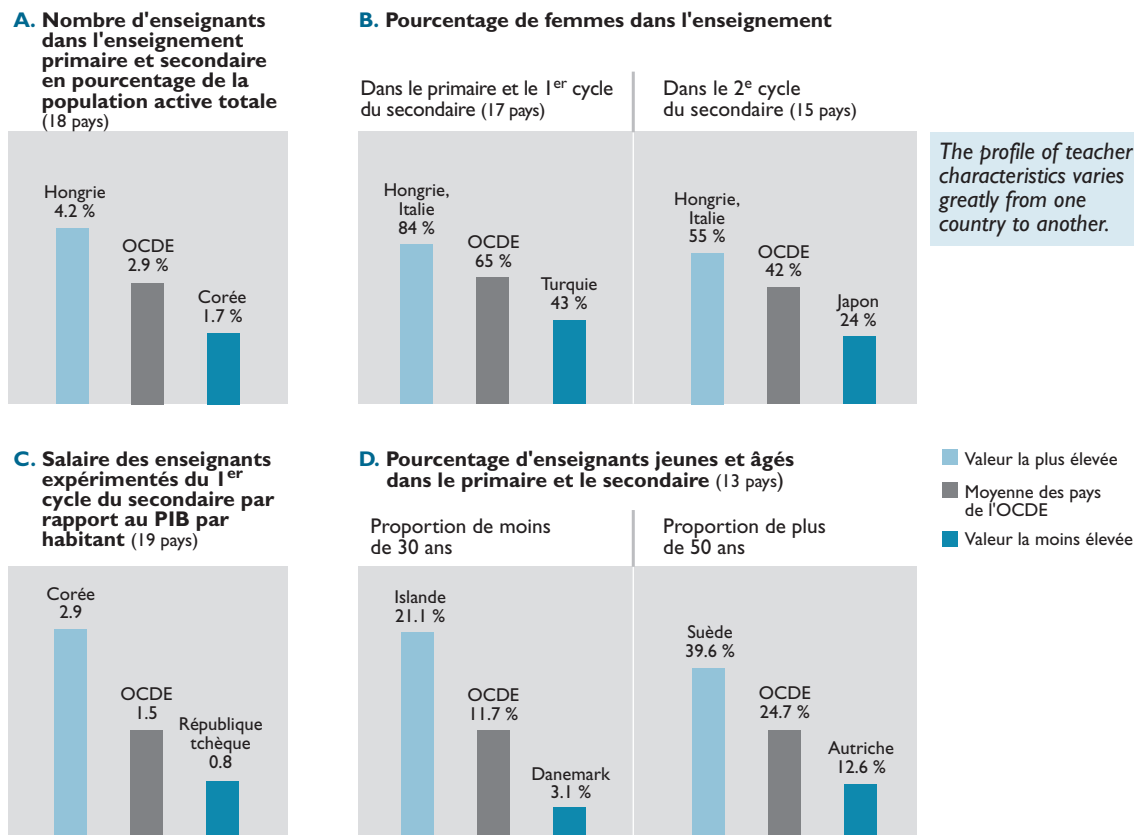
international, car les situations varient d'un pays à l'autre. La figure 2.1 montre l'amplitude des variations entre pays pour un certain nombre de caractéristiques des enseignants. Les valeurs précises sont fournies dans l'annexe statistique ; ces graphiques synthétiques suffisent à illustrer la *diversité* des caractéristiques des enseignants d'un pays à l'autre. Ils confirment les conclusions d'une étude réalisée en 1990<sup>2</sup>, qui mettaient en garde contre les généralisations excessives concernant les enseignants et l'enseignement. Cette étude démontrait en particulier que parler de diminution des effectifs d'enseignants, de prédominance des femmes dans l'enseignement ou de vieillissement de la profession relève de la simplification ou de l'exagération.

Aujourd'hui, comme le montre la partie A de la figure 2.1 (p.28), les enseignants représentent effectivement une forte proportion de la population active occupée, mais cette proportion oscille fortement, allant de moins de 2 à plus de 4 pour cent. L'importance numérique du corps enseignant est une donnée fondamentale à plusieurs égards, notamment pour la question du financement, car la rémunération des enseignants représente en moyenne les deux tiers des dépenses courantes consacrées à l'enseignement primaire et secondaire dans les pays de l'OCDE. D'autre part, la nécessité d'introduire des changements auprès d'un très grand nombre d'enseignants a nécessairement des répercussions sur le coût des réformes des systèmes d'enseignement. De plus, quand on analyse les chiffres des effectifs du secteur éducatif, on ne doit pas perdre de vue que la moyenne de 3 pour cent n'inclut ni le personnel non intégré au secteur scolaire, ni le personnel non enseignant du secteur scolaire. Si ces deux catégories de personnel sont comptabilisées, on obtient une moyenne de plus de 5 pour cent de la population active occupée employée dans le secteur de l'éducation (dans les pays pour lesquels ce type de données est disponible), ce qui en fait l'un des plus importants secteurs « industriels ».

Deuxièmement, la figure 2.1 confirme une conclusion de l'étude de 1990, à savoir que le degré de « féminisation » du corps enseignant est très variable selon les pays et selon les niveaux d'enseignement à l'intérieur d'un même pays. Si les femmes représentent une forte proportion des enseignants, et sont

2. Voir OCDE (1990). Certaines tendances se rapportant aux enseignants ont été analysées par l'OCDE depuis la publication de cette étude (par exemple OCDE, 1996a et 1997b). Les données comparables sont toujours peu nombreuses, même si pour certains éléments tels que l'âge des enseignants, des améliorations devraient intervenir d'ici peu.

Figure 2.1  
Amplitude des variations entre pays pour différentes caractéristiques du corps enseignant, 1995



Sources : Base de données de l'OCDE sur l'éducation et Eurydice (1997).

Données de la figure 2.1 : page 77.

majoritaires aux niveaux préprimaire et primaire – elles représentent même une majorité écrasante des effectifs dans certains pays (l'Italie notamment) – la proportion d'hommes et de femmes est à peu près équilibrée au niveau secondaire, et les femmes sont minoritaires dans certains cas. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, on trouve un petit nombre de pays où les femmes représentent plus de la moitié des effectifs d'enseignants à plein temps (Hongrie et Italie), d'autres où la proportion d'hommes et de femmes est pratiquement identique (Autriche, Espagne, États-Unis, Nouvelle-Zélande) et d'autres encore où les effectifs masculins sont largement majoritaires. En Allemagne, en Corée et au Japon, les femmes ne représentent qu'un quart des enseignants à ce niveau<sup>3</sup>.

L'OCDE a rassemblé dans le cadre du projet INES sur les indicateurs internationaux des systèmes d'ensei-

gnement un nombre croissant d'informations sur une troisième caractéristique des enseignants : leurs conditions d'emploi. La figure 2.1 montre que les salaires moyens des enseignants expérimentés varient à l'intérieur d'une fourchette comprise entre 0.8 et 2.9 fois le PIB moyen par habitant. Les autres données disponibles (voir OCDE, 1996b et 1997b) montrent notamment que :

3. Les chiffres de l'OCDE ne se rapportant qu'aux enseignants à plein temps, la comptabilisation des effectifs à temps partiel donnerait des résultats différents. Dans certains pays, la différence ne serait pas significative: les pays qui comptent une forte proportion d'enseignants à temps partiel sont soit des pays comme l'Allemagne et les Pays-Bas, où le degré de féminisation est relativement faible, soit des pays scandinaves (Danemark et Suède) où les hommes sont aussi nombreux que les femmes à travailler à temps partiel (Eurydice, 1997, p. 113). D'autre part, la définition du travail à temps partiel est également très variable selon les pays.

- *Les taux d'encadrement* dans l'enseignement primaire varient de 24 élèves par enseignant en Irlande à 10 élèves par enseignant en Italie. D'après les informations fournies par les professeurs de mathématiques de quatrième année, la taille des classes est généralement comprise entre 21 et 30 élèves. Font exception la Norvège où la majorité des classes comptent 20 élèves ou moins, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Japon, où les effectifs sont généralement compris entre 31 et 40 élèves, et en Corée, où plus des deux tiers des élèves fréquentent des classes dont l'effectif est supérieur à 40.
- *Des estimations du temps* consacré par les enseignants à l'instruction en classe et aux activités liées à l'enseignement en dehors des heures de cours ont été établies pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants suédois sont tenus de consacrer 576 heures par an à l'instruction des élèves ; aux États-Unis et aux Pays-Bas, les enseignants passent plus de 900 heures en classe. En outre, les données révèlent que les enseignants en mathématiques consacrent en moyenne chaque semaine entre 10 et 17 heures à la préparation des cours, à la correction des travaux des élèves et autres activités effectuées en dehors des heures de classe.
- La définition du *rôle du chef d'établissement* est très différente d'un pays à l'autre. La place attribuée au chef d'établissement a des conséquences importantes pour le travail de l'enseignant, et plus précisément pour ses rapports avec l'encadrement. Compte tenu des différences importantes de taille des établissements scolaires, le nombre moyen d'enseignants placés sous la responsabilité du chef d'établissement varie, au niveau primaire, de huit enseignants seulement en Norvège à 100 au Portugal. En outre, les chefs d'établissement portugais consacrent les deux tiers de leur temps de travail à l'enseignement, alors que les chefs d'établissement norvégiens consacrent les trois quarts de leur temps à des activités qui ne relèvent pas de l'enseignement. Dans certains pays comme la Belgique et l'Italie, les chefs d'établissement sont avant tout des gestionnaires qui n'ont qu'une très faible charge d'enseignement, voire aucune.

Les indicateurs internationaux n'ont pas mis en évidence de corrélation systématique entre les conditions d'enseignement et les résultats des élèves. Il ne faut pas en déduire que ces conditions n'ont pas d'influence sur les résultats, mais plutôt que les relations sont complexes et ne peuvent être parfaitement comprises qu'en analysant les interactions aux niveaux national, infranational et

local. Il n'existe pas de variable unique pouvant être considérée comme la « clé » permettant d'expliquer les différences de résultats. De manière générale, la connaissance des caractéristiques des enseignants et de leurs conditions de travail dans les pays de l'OCDE peut aider à orienter les politiques à l'égard des enseignants, mais seulement si elles sont analysées à la lumière du contexte propre à chaque pays. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'une des généralisations les plus fréquentes à propos des enseignants, à savoir l'existence d'un phénomène de « vieillissement » de la profession.

Les données de l'Union européenne (Eurydice, 1997) révèlent que dans la majorité des pays européens, la courbe de répartition par âge des enseignants présente une asymétrie dans la moitié supérieure de la fourchette. Mais les structures par âge varient considérablement d'un pays à l'autre, comme le montre la partie D de la figure 2.1 : la proportion d'enseignants âgés de plus de 50 ans en Europe est comprise entre 39.6 pour cent en Suède et 12.6 pour cent en Autriche ; la proportion d'enseignants de moins de 30 ans est comprise entre 21.1 pour cent en Islande et 3.1 pour cent au Danemark. Dans la tranche d'âge correspondant aux 50 pour cent d'enseignants les plus âgés, il faut faire une distinction importante entre la sur-représentation des enseignants de 40 à 50 ans, que l'on constate dans la plupart des pays, et l'existence d'une forte proportion d'enseignants de plus de 50 ans, phénomène particulièrement marqué en Allemagne, en Italie, en Norvège et en Suède. La première situation soulève des problèmes liés principalement à la formation en cours de service, tandis que la seconde pose la question du remplacement d'une cohorte numériquement importante. Le phénomène de vieillissement est nettement plus marqué dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Au sein de l'Union européenne, plus d'un quart des enseignants du secondaire ont 50 ans ou plus (28 pour cent) et plus des deux tiers ont 40 ans ou plus.

La distribution précise par âge des enseignants doit être analysée à la lumière d'un certain nombre de facteurs explicatifs possibles, notamment les taux de départs anticipés, les flux d'arrivée de jeunes enseignants, les flux d'enseignants qui intègrent ou réintègrent l'enseignement en milieu de carrière et les flux de départ d'enseignants expérimentés qui vont occuper des fonctions non enseignantes ou quittent le système éducatif. Mais les pays se préoccupent surtout de savoir si l'offre d'enseignants (et en particulier d'enseignants de *qualité*) sera suffisante pour assurer le remplacement des cohortes numériquement importantes d'enseignants qui approchent de l'âge de la retraite. Les chiffres présentés ci-dessus



ne sont guère rassurants de ce point de vue, en particulier en ce qui concerne l'enseignement secondaire. On aurait cependant tort de réduire cette problématique à une crise de recrutement. Le « renouvellement » des compétences du corps enseignant doit être envisagé pour toutes les tranches d'âge. Dans les pays où le corps enseignant compte une forte proportion d'enseignants âgés d'une quarantaine d'années, le problème qui se pose est celui de l'adaptation de ce personnel aux attitudes et aux technologies du XXI<sup>e</sup> siècle. Plus généralement, les sociétés dont la population vieillit doivent s'interroger sur les moyens de tirer parti de la maturité et de l'expérience professionnelle et de les mettre au service d'une plus grande stabilité.

#### 4. LE RÔLE DU PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Le rôle fondamental de la formation continue des enseignants après la période de formation initiale est aujourd'hui largement reconnu. Compte tenu des structures par âge décrites ci-dessus, on peut supposer que dans la plupart des pays de l'OCDE, la majorité des enseignants en exercice en 1998 ont reçu leur formation initiale avant les années 80. Mais ce n'est ni la seule, ni même la principale raison de l'intérêt primordial de la formation et du perfectionnement professionnels continus – il existe des raisons plus impérieuses, qui sont valables aussi bien pour les jeunes enseignants que pour les plus âgés.

Du fait en particulier de l'accélération des réformes et des attentes grandissantes à l'égard de l'appareil éducatif, l'ensemble des enseignants se voient placés devant de nouvelles responsabilités qui impliquent un effort de formation professionnelle continue. Comme dans d'autres professions à haut niveau de qualification, la rapidité des évolutions impose une actualisation continue des connaissances et des compétences. Dans le même ordre d'idée, les possibilités de formation offertes et la reconnaissance des compétences ainsi acquises peuvent largement contribuer à améliorer le statut des enseignants, qui ne dépend pas uniquement d'éléments matériels comme le salaire<sup>4</sup>. La nécessité d'une actualisation des connaissances est particulièrement évidente pour ceux qui rejoignent l'enseignement sans avoir été préparés à ce métier ou après une période d'interruption de carrière, et peut par conséquent aussi jouer un rôle important du point de vue de l'amélioration de la flexibilité du corps enseignant dans les pays de l'OCDE ; mais en réalité cette nécessité vaut pour tous les enseignants. A l'image de ce qui se passe dans d'autres organisations reposant sur un haut niveau de compétences,

la formation professionnelle est un élément clé du dynamisme des écoles.

Reconnaissant le poids de tous ces arguments, une récente étude du CERI sur les évolutions intervenues dans huit pays<sup>5</sup> (OCDE, 1998) utilise l'expression « perfectionnement professionnel » pour désigner un ensemble d'activités plus large que la seule « formation en cours de service » (FECS). L'enseignement et la formation structurés ne représentent qu'une seule forme, certes essentielle, de perfectionnement professionnel. Dans les écoles qui sont devenues des « organisations apprenantes », la plupart des innovations prennent place dans un cadre informel, à l'initiative d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants, et peuvent revêtir de multiples formes. Aussi les actions entreprises dans un but de perfectionnement ne doivent-elles pas se borner à l'envoi des enseignants en stage de formation.

L'étude du CERI est critique à l'égard de la plupart des actions de perfectionnement professionnel qui sont mises en oeuvre, même si elle note un changement consistant à s'attacher davantage au développement global de l'école qu'à la formation des individus dans une perspective de progression de carrière :

Bien entendu, les activités de formation continue ne manquent pas dans la plupart des pays de l'OCDE. Il y a aussi des indices d'un changement de paradigme consistant à s'attacher davantage au développement global de l'école qu'à celui des individus, en partie du fait de la décentralisation et de la responsabilité accrue donnée aux établissements pour décider de leurs propres besoins. Cependant, une bonne part des éléments considérés comme contribuant au perfectionnement professionnel sont fragmentaires et éphémères. Trop souvent, ils ne sont pas suffisamment mis en perspective et ont un caractère trop hiérarchique, ce qui ne donne pas aux enseignants le sentiment d'en être partie prenante. Ces éléments sont rarement perçus comme s'inscrivant dans une entreprise continue et ne contribuent qu'occasionnellement à un véritable 'développement' (pp. 17-18). »

4. Comme le souligne le Comité conjoint d'experts de l'OIT et de l'UNESCO sur la condition du personnel enseignant : bien que le relèvement des salaires, l'amélioration des équipements et installations et la diminution des effectifs des classes constituent d'importants progrès, il faudra, pour améliorer dans l'avenir immédiat l'image que les enseignants peuvent avoir d'eux-mêmes, adopter un certain nombre de mesures essentielles, dont une formation professionnelle plus efficace du personnel et l'amélioration des conditions et de l'organisation du travail dans les établissements scolaires (OIT/UNESCO, 1997, p. 10).

5. Allemagne, Irlande, Japon, Luxembourg, Suède, Suisse, Royaume-Uni, Etats-Unis.

## ENCADRÉ 2.1 LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

### Acquisition par les enseignants japonais d'une expérience de travail en entreprise

Keidanren, l'organisation patronale japonaise, a publié un *Programme d'action pour la réforme de l'éducation et du comportement des entreprises*, qui critique sévèrement le manque de prise en compte de l'individu et de créativité dans l'éducation et la société japonaises. Le perfectionnement des enseignants est au coeur de ce programme d'actio : *Si nous voulons développer la créativité des enfants, il est essentiel d'améliorer d'abord la créativité de leurs enseignants*. Keidanren a lancé dans cette optique un programme, géré conjointement avec le Syndicat des enseignants du Japon, qui vise à donner aux enseignants une expérience de travail en entreprise. Dans le cadre de ce programme, plus de 60 entreprises proposent un stage de trois jours à plus de 500 enseignants pendant les vacances d'été.

Le jugement porté par les enseignants et les entreprises sur cette expérience a été positif, même si les deux côtés ont fait état d'un choc culturel, et de nombreux enseignants ont demandé à la renouveler. Les enseignants et les chefs d'établissement considèrent qu'elle a élargi les horizons des enseignants et leur a donné de l'assurance pour communiquer avec les parents et les élèves. Les enseignants ont été particulièrement impressionnés par l'accent mis sur les besoins individuels dans les systèmes de formation des entreprises et par l'attention portée aux demandes spécifiques du consommateur. Plusieurs d'entre eux ont critiqué rétrospectivement certains aspects de leur formation initiale, considérée comme trop abstraite et trop hiérarchique en comparaison.

### District local n°2, ville de New York, États-Unis

Ce district scolaire est l'un des rares à avoir élaboré une stratégie concertée fondée sur le perfectionnement professionnel des enseignants pour changer les méthodes d'enseignement dans l'ensemble du système. Un directeur dynamique et résolu nommé en 1987 a réussi à faire adhérer les enseignants et les administrateurs à un système de valeurs commun en leur donnant un ensemble de principes d'organisation du changement systémique et en leur proposant un ensemble d'activités spécifiques ou de modèles de perfectionnement du personnel.

La plus grande partie du développement professionnel des enseignants se déroule dans la classe, le postulat de base étant que les changements de méthodes d'enseignement n'ont lieu que lorsque des enseignants sont suivis et soutenus de manière plus ou moins continue, en mettant l'accent sur les détails pratiques de ce qu'est un enseignement efficace. L'une des particularités de la nouvelle stratégie est un système d'enseignants visiteurs qui, pour répondre à certaines priorités en matière d'enseignement, assistent pendant un certain temps aux cours d'un enseignant résident. Le district fait également appel à des consultants spécialisés dans le perfectionnement professionnel, qui travaillent de manière intensive avec un enseignant ou un groupe d'enseignants afin de résoudre des problèmes pédagogiques particuliers. La création de réseaux entre collègues et la formation en dehors de l'établissement font également partie des méthodes utilisées, mais les formations données pendant l'été sont considérées comme inefficaces si elles ne s'accompagnent pas d'un suivi durant l'année scolaire.

Source : OCDE (1998).

On trouve de nombreux exemples d'actions de formation professionnelle novatrices et efficaces (voir encadré 2.1). Mais la conclusion de l'étude menée dans huit pays, selon laquelle la formation professionnelle en cours de service est trop rarement perçue par les enseignants comme un processus de perfectionnement continu s'inscrivant dans un projet plus global, laisse planer un doute sur l'avenir des réformes des systèmes scolaires. Les efforts pourraient bien être compromis par le manque d'investissement dans les compétences les plus indispensables au succès de la mission éducative des écoles – celles des enseignants.

Cette analyse est corroborée par les statistiques européennes établies au début des années 90 (Eurydice, 1995), qui montrent à quel point la part du budget global de l'éducation consacrée à la formation en cours de service est faible. Cette part ne dépasse 2 pour cent dans aucun des pays européens ayant communiqué des données – elle se situe à peu près à ce niveau en Norvège – et elle n'excède même pas 1 pour cent dans certains pays.

Ces chiffres concernant la partie visible des coûts de formation donnent à penser que l'investissement dans le personnel en activité n'est pas encore

considéré comme une priorité politique importante. Toutefois, les chiffres concernant les dépenses affectées à des formations structurées doivent être interprétés avec prudence. Les pays qui réussissent à intégrer la formation professionnelle aux activités scolaires courantes ont à assumer des dépenses visibles inférieures au titre des coûts de formation et du remplacement des enseignants en formation. Aussi faut-il prendre en compte d'autres données, concernant notamment la façon dont les enseignants répartissent le temps qu'ils passent à l'école<sup>6</sup>.

Tout en veillant à ce que le perfectionnement professionnel s'inscrive dans une perspective d'amélioration durable du travail des enseignants et des écoles, les pouvoirs publics doivent réfléchir aux moyens de concilier les besoins potentiellement conflictuels auxquels répond la formation des enseignants. Certains affirment que des réformes constantes détournent des ressources trop rares au profit de formations axées sur les nouveaux besoins ou les nouveaux programmes, et au détriment de l'amélioration de la pratique du métier d'enseignant ou de la qualité des enseignants<sup>7</sup>. Faut-il procéder à des arbitrages entre la préparation des enseignants à l'application des réformes, l'enseignement et la formation destinés à favoriser l'avancement des individus et la promotion des activités d'apprentissage organisées entre collègues au sein des établissements ou dans le cadre de réseaux d'établissements ? Ces trois objectifs importants ne s'excluent pas nécessairement, mais peuvent même s'avérer complémentaires. La progression de carrière peut par exemple résulter de l'acquisition de compétences en rapport avec les réformes décidées au plan national ainsi que de la participation à des actions de formation au niveau de l'école. L'exemple du district scolaire de New York tend à démontrer la faisabilité de telles stratégies intégrées dans lesquelles la formation en cours de service constitue un élément essentiel d'une stratégie plus vaste d'amélioration tendant à associer l'ensemble des « acteurs ».

Le perfectionnement professionnel des enseignants ne peut donc présenter un intérêt réel que s'il est ancré dans les pratiques des enseignants et des écoles, lesquelles sont elles-mêmes étroitement liées aux méthodes d'organisation et à la pédagogie. La formation n'est pas un processus linéaire qui consiste à remettre les enseignants à niveau pour leur permettre d'assumer leurs nouvelles responsabilités. Les objectifs assignés à la formation en cours de service peuvent être à la fois trop ambitieux et trop modestes : c'est attendre trop de la formation que de penser qu'elle peut induire à elle seule une véritable amélioration de l'école ; en revanche, c'est en attendre trop peu que de lui assigner des

objectifs limités ne s'inscrivant pas dans une stratégie de changement plus globale et dynamique. Toute réflexion sur les missions des enseignants doit donc prendre en considération les changements organisationnels plus vastes qui peuvent s'avérer nécessaires pour créer les conditions dans lesquelles le perfectionnement des enseignants pourra être efficace.

## 5. BRISER LE MOULE DE LA CLASSE ?

L'image traditionnelle de l'enseignant reste celle d'un professionnel face à ses élèves dans une salle de classe. On a souvent présenté l'adoption de cadres plus souples et plus ouverts comme des solutions d'avenir, avec des conséquences évidentes pour le travail, les compétences et la pratique des enseignants. Mais dans quelle mesure les écoles et les systèmes scolaires sont-ils prêts à briser le moule traditionnel de la classe ?

Les exemples isolés de pratiques novatrices et de formes actives d'enseignement et d'apprentissage sont nombreux (certains ont été décrits lors du séminaire OCDE/Japon sur le thème « L'école de demain » organisé à Hiroshima en novembre 1997 ; voir également OCDE, 1994 ; Stern et Huber, 1997). Cependant, de nombreuses réformes éducatives n'encouragent pas l'adoption de pratiques novatrices et peuvent même y faire obstacle. En dépit d'un vaste mouvement de décentralisation et de la suppression des réglementations rigides imposées par les autorités centrales, les tentatives pour réformer les modalités d'évaluation des élèves, renforcer la transparence et faire respecter certaines normes peuvent aussi avoir pour effet de dissuader certaines écoles et certains enseignants d'adopter des pratiques innovantes aux résultats incertains<sup>8</sup>.

6. Certaines estimations suggèrent par exemple que le temps consacré par les enseignants japonais à leur perfectionnement professionnel équivaut à 8 pour cent de la durée de l'année scolaire ; une très grande partie de ce temps est consacrée à des activités collectives de développement sur le lieu de travail (Wagner, 1994).

7. La grande majorité des actions de formation en cours de service répondent à des priorités fixées au niveau national et ont pour but de familiariser les enseignants avec les réformes récentes, en particulier les réformes des programmes d'enseignement. Cela a freiné le développement personnel et le perfectionnement continu des pratiques et des méthodes d'enseignement (NCE, 1993, p. 219).

8. Comme l'a souligné Darling-Hammond (1997) : Les préoccupations des enseignants que nous avons rencontrés dans le cadre de notre étude sont précisément celles auxquelles les réformes en cours s'efforcent de répondre, mais de nombreuses politiques ont pour conséquence involontaire d'imposer de nouvelles prescriptions, et vont ainsi à l'encontre des objectifs visés (p. 94).



## ENCADRÉ 2.2 EXEMPLES D'ENSEIGNEMENT EN ÉQUIPE À L'ÉCHELLE NATIONALE ET AU NIVEAU DE L'ÉCOLE

- De nouvelles dispositions ont été introduites en *Italie* en 1990 dans le cadre d'une vaste réforme de l'enseignement primaire : les classes ont été regroupées par deux ou trois et confiées à deux enseignants ou plus. Ce nouveau mode d'enseignement rompt avec le modèle traditionnel un enseignant/une classe. Pour l'année scolaire en cours – 1997-1998 – la majorité des élèves (85 pour cent) reçoivent un enseignement dispensé selon ce nouveau schéma.

Ces nouvelles pratiques consistent normalement à confier à un groupe de trois enseignants deux classes dont les élèves sont du même âge, bien que différents groupes d'âge puissent parfois être regroupés dans la même classe, les enseignants se partageant la responsabilité de l'organisation des cours. Les enseignants du primaire ne sont plus tenus d'enseigner toutes les matières. Celles-ci sont regroupées en trois grands domaines d'étude : langue et expression, science, logique et mathématiques et histoire, géographie et société. Pour que l'enseignement soit cohérent, les enseignants doivent le planifier ensemble : ils doivent consacrer chaque semaine un temps donné à ces activités de planification.

- Dans l'établissement secondaire du second cycle de *Viborg Amtsgymnasium*, au *Danemark*, des équipes comprenant trois ou quatre enseignants pour une classe coopèrent très étroitement. Les autres professeurs de la classe sont tenus au courant en permanence des questions particulières intéressant la classe, de la progression individuelle des élèves, des innovations pédagogiques, etc. Ces professeurs appartiennent eux-mêmes à des équipes chargées d'autres classes. En règle générale, dans un établissement tous les enseignants font partie de deux équipes et leurs liens avec les autres classes où ils enseignent sont plus informels.

- Dans l'École élémentaire d'*Utase*, au *Japon*, l'enseignement n'est pas nécessairement dispensé selon le schéma d'une classe unique de 30 à 40 élèves, mais l'enseignement en équipe permet habituellement de regrouper deux classes. Il est ainsi plus facile d'adapter diverses méthodes pédagogiques, telles que l'enseignement collégial, l'étude personnalisée, l'apprentissage en groupe, etc., pour tenir compte des aptitudes, progrès, besoins et préférences divers des élèves.

- Dans l'École *Arnestad*, en *Norvège*, une réforme engagée en 1997 a abouti à la réorganisation de la journée scolaire et de l'année scolaire, ainsi qu'à la décentralisation des décisions concernant l'emploi du temps. Ainsi, les élèves suivent des cours de durée variable et les créations interviennent à différents moments de la journée. L'année est divisée en six périodes, chacune d'elle correspondant à un plan d'études axé sur des thèmes ou des sujets différents. Les programmes scolaires norvégiens obligent les enseignants à travailler en équipe. A *Arnestad*, une équipe d'enseignants se partage la responsabilité de l'enseignement et du suivi des élèves dans des classes parallèles.

Source : L'école de demain, Séminaire OCDE/Japon, Hiroshima, novembre 1997.

Bien que les données actuellement disponibles ne permettent pas de se faire une idée précise de l'ampleur des changements affectant l'organisation traditionnelle de la classe, il peut être intéressant de mettre en évidence la façon dont s'opèrent les changements. Trois domaines présentent un intérêt particulier : la fréquence des modes d'enseignement consistant à confier la classe à une équipe de professeurs plutôt qu'à un seul enseignant ; l'intervention en classe d'autres que les enseignants ; enfin, l'importance de la contribution des technologies de l'information et de la communication à la transformation des pratiques.

### L'enseignement en équipe

Le modèle dominant de la classe confiée à un seul enseignant est parfois abandonné au profit de formules plus complexes fondées sur le travail en équipe des enseignants. L'expression « enseignement en équipe » est à utiliser avec prudence, car elle peut faire référence aussi bien à une meilleure communication entre les enseignants chargés d'une classe d'enfants du même groupe d'âge qu'à la présence de plusieurs enseignants dans une même classe. L'encadré 2.2 décrit quelques exemples d'expériences de ce genre menées à l'échelle

nationale et au niveau de l'école, qui ont été recensées par l'OCDE. Dans certains établissements scolaires, voire certains systèmes, l'enseignement en équipe est aujourd'hui une pratique courante et les exemples présentés ont été pris à différents niveaux de l'enseignement. Cependant, il est difficile à ce stade d'évaluer le degré de diffusion globale de cette pratique, qui pourrait à l'avenir faire l'objet de travaux de recherche.

En général, les modèles de pédagogie collégiale et l'organisation de l'enseignement en équipe exigent de la part des enseignants un plus large éventail d'aptitudes et de compétences que les modèles pédagogiques plus simples. Aussi les enseignants peuvent-ils se sentir frustrés professionnellement lorsqu'ils n'ont pas la possibilité d'exercer les aptitudes et les compétences accrues qu'ils doivent posséder ; parallèlement, pouvoir retirer une plus grande satisfaction de son travail et sortir de son isolement peut avoir des effets très positifs. Se répartir les tâches liées à l'enseignement proprement dit et à son organisation apparaît plus naturel lorsqu'il existe déjà une large concertation et des activités de planification importantes entre les enseignants à propos d'autres aspects de la vie scolaire. La formation initiale et la formation en cours d'emploi jouent un rôle décisif dans la préparation des enseignants à ces fonctions, tout comme le perfectionnement professionnel et le fait de bénéficier d'un soutien plus large. Si ces éléments ne sont pas fournis ou organisés, les formules plus complexes risquent d'échouer. Elles risquent aussi d'être contestées par ceux qui pensent que l'enseignant n'est spécialisé que dans une seule discipline. Pourtant, comme le montre l'exemple italien, l'enseignement en équipe, du moins dans l'enseignement primaire, est peut-être plus compatible avec une spécialisation accrue qu'avec une spécialisation moindre. Quant à savoir si ce mode d'organisation donne de bons résultats dans l'enseignement secondaire, où les traditions de spécialisation par matière sont fortement ancrées, la question reste ouverte.

### *Intervention d'autres adultes dans la classe*

Des problèmes différents se posent lorsque le modèle pédagogique où l'enseignant est seul en charge d'une classe est modifié par un autre facteur : l'introduction des parents et d'autres adultes dans certaines situations d'enseignement. Le CERI a récemment consacré une étude au rôle des parents dans les établissements scolaires (OCDE, 1997a) et a conclu que, bien qu'il existe de nombreux exemples positifs de gestion par le biais de la consultation et de la participation active des parents dans l'organisation du travail à la maison, les cas d'une

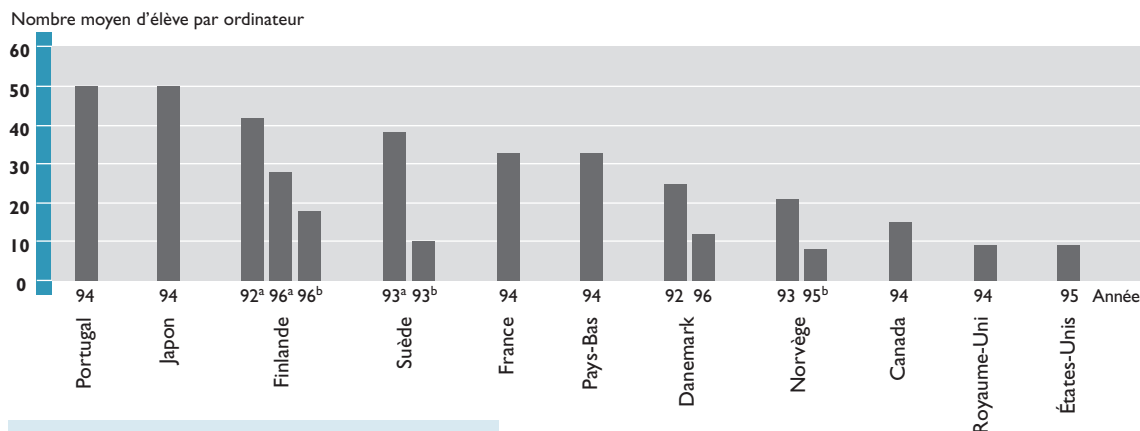
participation de ce genre à l'enseignement et à l'apprentissage dans l'école même sont beaucoup moins nombreux. Lorsque cela se produit, cette participation est beaucoup plus fréquente dans le primaire que dans le secondaire et ce sont surtout les mères qui interviennent. Cette participation se fait dans le cadre de programmes particuliers, visant à corriger les inégalités ou à combler le fossé entre l'école et la communauté, et plus généralement pour l'apprentissage de la lecture. Ce genre d'initiatives tend à compléter plus qu'à transformer les pratiques courantes.

Les problèmes soulevés sont complexes. D'une part, la participation de personnes venant de l'extérieur peut briser le moule normalement rigide de l'enseignement traditionnel. L'initiative peut venir « de l'intérieur » et consiste à ouvrir l'école à des parents ou d'autres membres compétents de la communauté pour qu'ils apportent un soutien pédagogique en classe, ou bien être organisée « de l'extérieur » dans le cadre de programmes mis en place par la communauté, qui n'accordent pas un rôle prépondérant aux enseignants dans la gestion des pratiques d'enseignement. Les effets bénéfiques de ce genre d'initiative pour les élèves demandent à être évalués plus avant.

Il convient toutefois de se demander dans quelle mesure cette forme de participation extérieure justifie une redéfinition de la fonction d'enseignant ? Il peut certes être intéressant d'encourager la recherche d'autres pratiques d'enseignement, mais le professionnalisme indispensable pour dispenser un enseignement et un apprentissage de grande qualité risque d'être gravement battu en brèche. Ouvrir la classe sur l'extérieur pourrait conforter dans leur idée, malgré de nombreux éléments attestant le contraire, ceux qui considèrent que l'enseignement n'exige pas de connaissances ni de formation spécialisées – le « mythe qu'il suffit d'être doué » (Darling-Hammond, 1997, p. 309 ; et Holmes Group, 1986). Des travaux de recherche américains donnent à penser que « non seulement la qualité de l'enseignant est le facteur qui à lui seul est le plus déterminant pour les résultats des élèves, mais aussi que les étudiants issus de familles à faibles revenus ou appartenant à des minorités sont ceux qui ont le moins de chances de bénéficier d'un enseignement dispensé par des enseignants qualifiés et très efficaces » (Darling-Hammond et Falk, 1997, p. 192). Ce sont les principes mêmes de l'éducation et de l'équité qui sont en jeu.

Il est donc primordial d'insister sur le fait que l'ouverture de la classe et de l'enseignement ne peut se substituer au professionnalisme du corps enseignant

Figure 2.2 Les ordinateurs à l'école



*By the mid-1990s, an average of between eight and 50 students had to share each computer in different countries.*

a. Établissements primaires et secondaires 1<sup>er</sup> cycle.

b. Établissements secondaires 2<sup>e</sup> cycle.

Source : OCDE (1997d).

Données de la figure 2.2 : page 77.

et qu'elle ne doit pas se faire aux dépens de la qualité (bien que le terme « qualité » puisse se définir en termes larges et englobe la compétence et la curiosité intellectuelle de l'enseignant et non pas simplement ses qualifications et ses connaissances). Le rapport du CERI sur les parents (OCDE, 1997a) fait valoir que des initiatives bien préparées peuvent améliorer l'enseignement et les ressources pédagogiques et n'entraînent pas nécessairement une déprofessionnalisation. Il n'existe pas de modèle de participation de l'extérieur que l'on puisse imposer ou éviter. Il faut au contraire définir les conditions qui favorisent le professionnalisme et l'impératif de qualité de l'enseignement tout en adoptant des formules flexibles qui engagent aussi bien les élèves que la communauté. Ce faisant, les questions d'équité doivent être sérieusement considérées : dans quelle mesure les méthodes novatrices, combinant plusieurs modes d'enseignement et ressources pédagogiques plus ou moins traditionnels, sont-ils classiquement adoptées par les écoles aux revenus élevés, au risque tout simplement d'accentuer les clivages sociaux existants ?

### Les TIC et les nouveaux modèles d'apprentissage

Le facteur peut-être le plus fréquemment cité, qui annonce une transformation fondamentale de la structure et de l'organisation de l'enseignement, s'accompagnant de profondes conséquences pour l'enseignant, est l'impact de plus en plus large des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'apprentissage. Lors de leur dernière

grande réunion en 1996, les ministres de l'Éducation de l'OCDE ont estimé qu'il convenait en priorité d'analyser « l'école de demain (...) en particulier, à la lumière des nouvelles technologies et des progrès de la pédagogie » (OCDE, 1996b, p. 24). Dans quelle mesure ces évolutions sont-elles importantes pour déterminer « à qui incombe le rôle d'enseigner » Quel est le rôle des enseignants – son importance se trouve-t-elle diminuée par le fait que l'on peut apprendre et accéder à l'information par le biais de nombreux moyens nouveaux, sans être en classe et sous la direction de l'enseignant ?

Comme le montre la figure 2.2, le nombre d'ordinateurs à l'école est très variable selon les pays de l'OCDE. Toutefois, fait plus important encore, de nombreux pays investissent des sommes considérables pour équiper les établissements scolaires d'ordinateurs, de logiciels et d'outils multimédia et leur permettre d'avoir accès à Internet. Toute enquête statique est presque instantanément dépassée : même d'une année sur l'autre, le nombre d'étudiants par ordinateur diminue souvent brutalement. Aux États-Unis par exemple, on observe de grandes différences à l'intérieur du pays, ce ratio s'établissant à moins de six étudiants par ordinateur en Floride et dans le Wyoming, pour atteindre 16 en Louisiane et environ 10 au niveau national en 1995-96 (Coley, 1997, pp. 10-13). Ces chiffres ne renseignent pas, bien évidemment, sur l'état du matériel (moderne, adapté) ni sur son degré d'utilisation. Les auteurs de ce même rapport estimaient qu'aux États-Unis, on ne comptait qu'un ordinateur multimédia avec lecteur de CD-ROM pour 25 étudiants.

Ce qui est plus fondamental encore que l'investissement en matériel c'est la façon dont sont utilisés les ordinateurs et les changements qu'elle entraîne ou peut entraîner pour l'enseignement et l'apprentissage. On affirme beaucoup de choses au sujet des méthodes pédagogiques et didactiques qui exploitent les technologies de l'information et de la communication à l'école or, contre toute attente, on possède bien peu de témoignages solides et d'évaluations concrètes à l'appui des attentes élevées que suscitent ces technologies. De plus, les conséquences de l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement restent encore assez mal connues. L'absence de logiciels éducatifs et d'outils multimédia adaptés et de qualité est en soi un facteur de dissuasion, car les enseignants, les parents et les autres personnes intéressées hésitent à acheter des logiciels de qualité douteuse ou ne correspondant pas aux programmes enseignés. Ce facteur freine à son tour le développement d'un marché de logiciels et d'outils multimédia éducatifs de grande qualité, créant ainsi un cercle vicieux<sup>9</sup>.

Cependant, il apparaît clairement que les enseignants ne bénéficient ni du soutien professionnel indispensable ni des ressources appropriées pour utiliser au mieux les nouvelles technologies. Dans une étude intitulée *Perspectives des technologies de l'information 1997* (OCDE, 1997d), l'OCDE a fait la synthèse des observations recueillies dans des rapports et des travaux de recherche dans de nombreux pays avant de conclure :

« La réussite de l'introduction et de l'utilisation des TIC dans la salle de classe repose encore largement sur les épaules des directeurs d'établissements d'enseignement très motivés et à l'avant-garde. Or bien que le manque de formation et l'inexpérience des enseignants aient été considérés au début de la décennie comme un obstacle majeur à une utilisation efficace des TI dans l'enseignement, le débat sur la politique à suivre, comme les initiatives technologiques dans le domaine des TI et de l'enseignement, se sont concentrés sur l'acquisition de matériels et de logiciels informatiques et sur l'accès des étudiants à la technologie (...). Les enseignants ont encore un faible bagage informatique, la majorité d'entre eux n'ont pas reçu la formation nécessaire, d'autres ne mesurent pas les possibilités des TIC et de leur utilisation en classe (p. 148). »

La question n'est pas simplement de faire acquérir des connaissances et des compétences appropriées, mais de changer les attitudes. Généralement, l'enseignant est considéré autant comme un obstacle que comme un médiateur clé, trop souvent sur la défensive et mal armé face à des étudiants qui maî-

trisent les applications de l'informatique. Le risque est que l'on en vienne à considérer que les TIC peuvent remplacer un enseignement de qualité au lieu de le faciliter. Des études initiales de l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) ont évoqué non seulement la résistance à l'utilisation des technologies et l'information et des communications, mais aussi le fait qu'elles étaient surtout utilisées en classe de manière traditionnelle à la place des méthodes pédagogiques classiques (Plomp *et al.*, 1997). La grande majorité des directeurs d'établissement interrogés en 1995 en Suède pensaient que les TIC auraient des effets importants sur les étudiants en ce qui concerne leur autonomie, leur capacité à résoudre des problèmes et leur état de préparation à la vie active ; moins de la moitié pensaient qu'elles auraient des effets significatifs sur l'enseignement (cité dans OCDE, 1997c, p. 132). Opinion encore plus tranchée, une enquête effectuée en 1996 auprès des responsables des différentes disciplines dans des établissements secondaires britanniques a révélé que, pour la plupart des matières, très peu d'entre eux estimaient que les TIC avaient un effet « appréciable » sur l'enseignement et l'apprentissage dans leur établissement et leur discipline (bien que certains estimaient qu'elles avaient « quelque » impact).

Selon un scénario pessimiste, on pourrait dire que se sont creusés des gouffres technologiques, trop larges pour être comblés et aux répercussions profondes pour la pertinence des programmes scolaires ; l'accès beaucoup plus grand qu'ont les jeunes à des technologies complexes, que ce soit par le biais des réseaux, des jeux électroniques ou du multimédia, a selon les tenants de cette théorie créé des clivages tant cognitifs que culturels entre les jeunes et les enseignants. Pour d'autres, plus optimistes, cette évolution correspond au fossé qui a toujours séparé les générations et le monde de l'école de celui de la culture des jeunes, évolution dont il n'y a pas lieu de s'alarmer et qui ne remettra pas en cause les objectifs fondamentaux de l'éducation.

Quel que soit le scénario qui, à terme, se révèle le plus près de la vérité, il faut souligner une conclusion essentielle, à savoir que les TIC, loin de représenter une *solution de rechange* pour l'enseignant, exigent de la part des professeurs et du personnel éducatif un investissement important pour pouvoir être utilisées de façon imaginative. C'est ce qu'il ressort des cas particuliers dont il a été rendu compte lors du

9. Ces questions sont désormais analysées dans le cadre d'un nouveau projet intitulé Développement de nouveaux logiciels en matière d'éducation qui fait partie des activités du CERI sur l'École de demain.

### ENCADRÉ 2.3 LES EXIGENCES ATTENDUES DES ENSEIGNANTS UTILISANT LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Une leçon essentielle tirée dans ce contexte est que l'introduction des « études autonomes »\* devrait être extrêmement bien préparée. Les méthodes pédagogiques utilisées dans ce modèle doivent être examinées de façon plus approfondie. Il importe au plus haut point de continuer à élaborer des méthodes adaptées à ce nouveau concept éducatif. Cela vaut particulièrement pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, notamment d'Internet. »

*Carolus College, Pays-Bas*

« Les innovations lancées à Monkseaton sont basées sur le principe que les écoles doivent devenir des organismes d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir des capacités nécessaires pour vivre et apprendre dans une société de l'information (...). Cela résulte en partie de l'évaluation rigoureuse des progrès accomplis par les élèves dans leurs attitudes et leurs résultats. A cette fin, Monkseaton est en train de créer un nouveau cadre d'apprentissage qui associe ce qu'il y a de mieux dans l'enseignement et l'apprentissage traditionnels avec :

- Les compétences et les attitudes nécessaires pour apprendre à tout âge ;
- Les technologies appropriées, en particulier les technologies de la communication et de l'information ;
- L'accès au nouveau cadre d'apprentissage à l'école et à la maison ;
- Des partenariats avec l'industrie, la communauté et les élèves eux-mêmes. »

*Monkseaton Community High School, Angleterre.*

\* Modèle d'apprentissage autonome actuellement introduit dans certains établissements scolaires aux Pays-Bas par les pouvoirs publics.

séminaire OCDE/Japon d'Hiroshima sur « l'École de demain » et dont deux exemples sont reproduits dans l'encadré 2.3. Encourager des modes d'apprentissage actifs et donner des conseils spécialisés sur le matériel et les logiciels sont deux choses distinctes. De plus, l'utilisation active des TIC, loin de réduire le rôle de l'enseignant, peut l'enrichir considérablement, en donnant la possibilité de diversifier davantage les programmes et en élargissant les compétences et les qualités d'organisation des enseignants.

## 6. LE SPÉCIALISTE DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ÉCOLE DE DEMAIN

Le rôle que joueront les enseignants à l'avenir ne dépend pas simplement des modalités spécifiques d'organisation de l'enseignement, mais de la place que l'école elle-même occupera à l'avenir dans la société. Demeurera-t-elle une institution clé ou bien est-elle appelée à décliner ?

Ceux qui prédisent un déclin du rôle des établissements scolaires et des enseignants aujourd'hui et demain, s'appuient principalement sur les observations ci-après qui sont étroitement liées :

- Le développement de sources d'informations et de connaissances *différentes* va entraîner un déclin rapide du monopole des établissements scolaires dans le domaine de l'information et du savoir. L'apparition de nouvelles formes d'influence, qui s'exercent à travers les médias, les groupes

affinitaires et la culture des jeunes, va réduire encore, fait-on valoir, l'impact que les écoles peuvent exercer.

- La *mondialisation* – économique, politique et culturelle – rend obsolète, selon certains, l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle « l'école » (et en même temps qu'elle, « l'enseignant »).
- Même à l'intérieur des établissements scolaires, l'*individualisation* plus marquée des modes d'apprentissage – qui sont flexibles et induits par la demande – peut être considérée comme supplantant les formules trop lourdes et dominée par l'offre. Elle annonce le déclin consécutif du rôle des enseignants, dont témoigne aussi le développement de nouvelles sources d'apprentissage, notamment par le biais des TIC et de ressources humaines autres que le corps enseignant.

Toutefois, ces influences vont-elles vraiment affaiblir les écoles et les enseignants ? Pas nécessairement. Ce serait simplifier les choses à l'excès que de considérer que les écoles ont pour seule mission de transmettre le savoir, et que l'on peut donc désormais transférer cette tâche à l'ordinateur. L'école a toujours eu des missions plus larges, notamment des fonctions sociales, dont l'importance est appelée maintenant à s'accroître plutôt qu'à diminuer. Du fait de l'affaiblissement d'institutions telles que la famille et la communauté locale, par exemple, la socialisation des



jeunes devient simultanément plus importante et plus difficile : certains souhaiteraient que l'école constitue en quelque sorte l'ossature sociale de communautés par ailleurs cloisonnées et individualisées (Carnoy et Castells, 1997). De la même manière, elle peut constituer un pôle de référence local dans un monde que la mondialisation rend de plus en plus complexe. Ce serait une erreur également d'exagérer l'importance du monopole détenu par l'école en matière de transmission du savoir : la famille, l'église et la communauté ont toujours joué un rôle à cet égard, peut-être plus important autrefois qu'aujourd'hui ; l'influence exercée par les moyens de radiodiffusion depuis plus d'un demi-siècle n'est pas non plus à négliger.

Par conséquent, les missions que l'école est censée remplir ont à certains égards été élargies, peut-être de manière irréaliste, au lieu d'être supprimées. Les écoles ne pourront répondre à ces nouvelles attentes que si elles sont à même d'occuper une position centrale dans la société, en devenant des institutions plus « ouvertes » au service d'intérêts très divers et d'une large clientèle.

L'affaiblissement de la mission de l'école n'est donc pas une fatalité ; certains des bouleversements qui se produisent actuellement peuvent au contraire contribuer à faire de l'école une institution revitalisée et encore plus forte. Toutefois, ces tendances pourraient aussi générer des tensions auxquelles les systèmes en place ont extrêmement de mal à faire face. Le sens dans lequel la situation évoluera dépend de façon décisive de l'action collective des enseignants et de la manière dont ils seront autorisés à développer leurs établissements, individuellement et à l'échelle des systèmes. Cela dépend aussi de leur aptitude à trouver un nouveau style de professionnalisme qui leur permette de jouer un rôle de premier plan et non d'appoint dans la transmission des connaissances.

Ce nouveau professionnalisme devra s'inspirer tant des anciens que des nouveaux modèles sur le rôle que doit jouer un bon enseignant. Par dessus tout, il exigera :

- **Des connaissances spécialisées** : cette caractéristique traditionnelle d'un bon enseignant ne sera pas la seule qualité demandée, mais son importance ne doit pas être sous-estimée. Il a été démontré qu'un bon enseignant doit être une source importante de connaissances et être capable d'aborder des domaines très divers. Toutefois, les modalités d'accès des enseignants eux-mêmes au savoir doivent évoluer : il conviendrait de mettre davantage l'accent sur la formation permanente que sur la formation initiale.

- **Un savoir-faire pédagogique** demeure un élément essentiel, mais là aussi dans un contexte en évolution. Dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, les enseignants doivent acquérir les compétences requises pour transmettre toute une palette d'aptitudes complexes, y compris le désir d'apprendre, la créativité et la coopération, au lieu d'accorder une trop grande importance à la mémorisation des informations ou aux résultats aux examens.

- **La compréhension de la technologie** est un nouveau trait essentiel du professionnalisme des enseignants. Ce qui compte le plus, c'est d'appréhender le potentiel pédagogique de la technologie et de savoir l'intégrer à des stratégies d'enseignement au lieu de laisser les élèves apprendre seuls de leur côté à partir de programmes auto-dirigés.

- **Compétence et collaboration au niveau de l'institution.** Le professionnalisme des enseignants ne peut plus être considéré comme une simple compétence individuelle, il doit aussi inclure l'aptitude à être l'un des rouages d'une « organisation apprenante ». La capacité et la volonté d'apprendre les uns des autres et de faire partager ses connaissances est peut-être l'aspect le plus important de cette nouvelle compétence exigée des enseignants.

- **La flexibilité** est un aspect du professionnalisme des enseignants qui remet peut-être le plus directement en cause les notions traditionnelles. Les enseignants doivent accepter que les compétences professionnelles que l'on attend d'eux puissent changer plusieurs fois au cours de leur carrière et ne pas tirer prétexte de leur professionnalisme pour s'opposer au changement.

- **La mobilité** est souhaitable pour une partie des enseignants, voire la totalité d'entre eux : il s'agit de la capacité et de la volonté d'entreprendre et d'abandonner d'autres activités professionnelles qui enrichiront leurs aptitudes à enseigner.

- **L'ouverture d'esprit** est une autre qualité que de nombreux enseignants ont encore à acquérir. Être capable de travailler en liaison avec les parents et d'autres personnes n'ayant pas le statut d'enseignant selon des modalités qui complètent les autres aspects de la mission professionnelle de l'enseignant sans s'y substituer, est peut-être le défi le plus difficile à relever pour adapter les notions de professionnalisme.

## 7. CONCLUSIONS

En bref, cette nouvelle forme de professionnalisme exige des enseignants qu'ils sachent travailler dans des institutions pédagogiques soucieuses de jeter les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. La liste de caractéristiques énumérées ci-dessus n'est pas une description « statique » du statut de l'enseignant

professionnel reconnu, mais un ensemble de qualités qui doivent être développées dans le cadre d'un processus d'apprentissage permanent.

Ce ne sont donc pas seulement les apports, en nombre et en qualifications, des enseignants ni les résultats en termes de rendement mesurable des élèves qui font les bons établissements scolaires. S'intéresser aux *processus* d'enseignement et d'apprentissage, c'est privilégier les efforts humains et professionnels. Cette démarche peut paraître quelque peu autocentrée mais elle peut éventuellement amener à poser des questions délicates et déroutantes sur la situation dans de nombreuses écoles. On préférera ouvrir les portes des classes pour assurer la transparence plutôt que de laisser les enseignants

exercer sans contrôle une activité qu'ils sont seuls à bien connaître. En étudiant de près les processus, on pourra peut-être démontrer avec précision comment les modèles « industriels » d'entrées-sorties du processus d'apprentissage ont toujours cours dans certains établissements scolaires dans les pays de l'OCDE et poussent à améliorer les choses.

Ce nouveau professionnalisme du corps enseignant comporte de nombreuses exigences, car les compétences traditionnellement demandées devront être complétées par d'autres. Reste à voir dans quelle mesure les acteurs intéressés – notamment les pouvoirs publics, les parents, le public en général et les enseignants eux-mêmes – sont prêts à investir dans ce professionnalisme et à y adhérer pleinement. ■

### Références

- CARNOY, M.** et **CASTELLS, M.** (1997), « Une flexibilité durable : Étude prospective sur le travail, la famille et la société à l'ère de l'information », Document en diffusion générale, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, Paris.
- COLEY, R.J.** (1997), *Computers and Classrooms : the status of technology in US schools*, ETS, Princeton.
- DARLING-HAMMOND, L.** (1997), *The Right to Learn : a blueprint for creating schools that work*, Jossey Bass, San Francisco.
- DARLING-HAMMOND, L.** et **FALK, B.** (1997), « Using standards and assessments to support student learning », *Phi Delta Kappan*, novembre.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT – DfEE** (1997), « Survey of information technology use in schools 1996 », *Statistical Bulletin*, n° 3/97, UK Stationery Office, Norwich, mars.
- EURYDICE** (1995), *La Formation continue des enseignants dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE*, Communauté européenne, Bruxelles.
- EURYDICE** (1996), *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-94)*, Communauté européenne, Bruxelles.
- EURYDICE** (1997), *Les Chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*, Communauté européenne, Luxembourg.
- HOLMES GROUP** (1986), *Tomorrow's Teachers : A report of the Holmes Group*, East Lansing, Michigan.
- NCE** (National Commission for Education) (1993), *Learning to Succeed : A radical look at education today and a strategy for the future*, Rapport de la Paul Hamlyn Foundation, Heinemann, Londres.
- OCDE** (1990), *L'Enseignant aujourd'hui. Fonctions, statut, politiques*, Paris.
- OCDE** (1994), *La Qualité de l'enseignement*, Paris.
- OCDE** (1995), *Le Deuxième cycle de l'enseignement obligatoire : Quelle attente ?*, Paris.
- OCDE** (1996a), *Regards sur l'éducation : Analyse*, Chapitre 4 « Situation et rémunération des enseignants », Paris.
- OCDE** (1996b), *Apprendre à tout âge*, Paris.
- OCDE** (1997a), *Les Parents partenaires de l'école*, Série « Des innovations qui marchent », Paris.
- OCDE** (1997b), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, chapitre B « Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation », et chapitre D « Environnement pédagogique et organisation scolaire », Paris.
- OCDE** (1997c), « La demande de services fondés sur le réseau Internet : Éducation, services aux entreprises et divertissement », Document DSTI/ICCP/IE(97)9, Paris.
- OCDE** (1997d), *Perspectives des technologies de l'information 1997*, chapitre 8 « Les technologies de l'information et des communications au service de l'apprentissage à vie », Paris.
- OCDE** (1998), *L'École à la page – Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, Série « Des innovations qui marchent », Paris.
- OIT/UNESCO** (1997), *Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Quatrième session spéciale, Paris, septembre.
- PLOMP, T., BRUMMELHUIS, A. T.** et **PELGRUM, W.J.** (1997), « New approaches for teaching, learning and using information and communication technologies in education », *Prospects*, vol. XXVII, n° 3.
- STERN, D.** et **HUBER, G.L.** (dir. pub.) (1997), *Active Learning for Students and Teachers : Reports from Eight Countries*, OCDE et Peter Lang, Francfort-sur-le Main.
- UNESCO** (1998), *Rapport mondial sur l'éducation 1998 – Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*, Paris.
- VILLEGAS-REIMARS, E.** et **REIMERS, F.** (1996), « Where are the missing 60 million teachers ? The missing voice in educational reforms around the world », *Prospects*, vol. XXVI, n° 3.
- WAGNER, A.** (1994), « The economics of teacher education », in Tuijnman, A. et Postlethwaite, N. (dir. pub.), *The International Encyclopaedia of Education*, Pergamon Press, Oxford.