Profession enseignante – lignes directrices

Sous-projet sur mandat de la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Beat Bucher
Michel Nicolet

Les points de vue et conclusions publiés dans la série «Etudes + rapports» de la CDIP ont été formulés par des expertes et experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
Berne 2003

Editeur:
Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP)

Titre de l'édition allemande:
Leitbild Lehrberuf

Commandes:
Secrétariat général de la CDIP, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, 3001 Berne

Impression:
Schüler SA, Bienne

Table des matières

Avant-propos 5

Introduction 7

Prémisses 9

1 L'école et la société en mutation 15
1.1 Points de fissure dans le système scolaire 16
1.2 Révolution et renouveau, les tâches qui attendent le monde politique, la famille et l'école 23
1.3 Nouveau départ: scénarios pour l'avenir de la formation scolaire 33
Développement 1: L'école en tant qu'organisation apprenante 43

2 L'école et ses transformations 46
2.1 Les caractéristiques de l'éducation scolaire 46
2.2 Les changements au niveau de l'organisation (l'établissement scolaire) 48
2.3 Le cadre de l'action de l'enseignant: l'établissement scolaire et/ou la classe? 50
2.4 Les changements au niveau des pratiques d'enseignement 51
2.5 La relation pédagogique 53
2.6 Quels contenus transmettre? 55
2.7 Les relations entre instruction et éducation 56
2.8 L'école comme lieu de travail d'une équipe 57
2.9 Conclusions 58

3 L'école et la profession enseignante face aux défis pédagogiques et organisationnels 60
3.1 L'école en tant qu'organisation 60
Développement 2: Organisation, une notion clé – qui vaut également pour la qualité de l'école et le professionnalisme du métier d'enseignant 64
3.2 La classe, ou la classe en tant que communauté 66
3.3 La pratique de l'enseignement: enseigner et apprendre 69
Développement 3: De la «stylistique» de l'action enseignante à «l'autorité faite de charme» 74
3.4 Les objectifs d'apprentissage: plans d'études et disciplines 75
3.5 La relation pédagogique: enseignant – élève 79
Développement 4: Relation pédagogique: établir des ponts entre les différents mondes 82
3.6 L'espace social: formation, éducation, intégration 84
3.7 L'école en tant que lieu de travail 87

4 Lignes directrices pour la profession enseignante 90
4.1 Avantages et inconvénients des représentations et des lignes directrices 90
4.2 Développement historique des représentations de la profession enseignante 92
4.3 Essai de description des représentations de l'enseignant ayant encore cours 93
4.4 L'école et la profession enseignante sous le signe de la métaphore du «projet» 100
4.4.1 Forme de projet: la formation scolaire vue comme un projet 100
4.4.2 Etat de besoin en matière de projet: apprendre par le biais de la gestion de projet 104
4.4.3 Nécessité du projet: l'école entre rigidité et transformation 107
4.4.4 Quelle est la part de «projet» que requiert ou tolère le «projet école»? 111
Développement 5: Projet – enseignement par projet, projets d'école, l'école en tant que projet 113

5 Synthèse 116

Vue d'ensemble des huit thèses 118

Bibliographie 146

Avant-propos

Enseigner et apprendre en compagnie de jeunes gens, voilà qui promet un degré élevé de satisfaction; l'attractivité de cette profession dépend toutefois aussi de la reconnaissance témoignée par la société. La CDIP est soucieuse de rénover l'image de la fonction exercée par les enseignantes et enseignants et de donner à cette profession la force d'améliorer son statut social et la manière dont elle est perçue. Il est essentiel pour cela de réunir les conditions cadres dont l'école a besoin pour pouvoir remplir sa mission de manière performante. La qualité de l'école dépend pour sa part essentiellement de sa réussite, à l'avenir encore, à s'assurer le concours de personnes tout particulièrement passionnées et douées pour l'enseignement et à soutenir celles-ci le mieux possible dans leur travail.

La CDIP a créé dans ce but, en été 2001, la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» et lui a donné le mandat d'aborder la question sous quatre angles différents: (1) la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, (2) l'image de la profession enseignante, (3) le recrutement du corps enseignant et (4) la communication ciblée de ces perspectives professionnelles.

La Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la CDIP a chargé les deux auteurs du présent rapport, Beat Bucher et Michel Nicolet, de décrire l'image de la profession enseignante afin d'en tirer une ligne directrice orientée vers l'avenir. Celle-ci, de même que les conditions cadres qui en découlent pour l'exercice de la profession, serviront à susciter une discussion au sein du public, du monde politique, de l'administration et de l'école, et permettront finalement de fonder une conception commune de l'avenir de la profession enseignante.

Le présent rapport s'attache notamment aux questions suivantes: quelles doivent être les caractéristiques de l'image de la profession enseignante, comment doivent se présenter les tâches et le lieu de travail de l'enseignant pour que celui-ci puisse, de manière également performante, remplir le mandat que lui attribue la société et faire face aux exigences pédagogiques? Ou encore: quelles sont les dispositions que doivent prendre les organes impliqués et les personnes concernées pour pouvoir donner à ces conceptions une suite effective dans la pratique?

A la recherche de lignes directrices pour la profession enseignante, ce rapport tente de montrer dans cet esprit la dynamique de ce thème (évolution historique), de le placer dans son contexte (environnement social), et de le confronter à la pluralité (multiplicité des points de vue et des perspectives) afin d'en tirer des mesures d'analyse permettant de tracer les contours relativement nets d'une image de la profession ouverte à l'avenir. La dynamisation et la mise en contexte ont déjà été réalisées grâce au rapport que voici; il reste maintenant à mettre encore en jeu davantage de perspectives, ce que la CDIP et les cantons se proposent de faire en lançant un débat public et en soumettant les thèses dont il est question à une discussion et une consultation ciblées.

La CDIP ainsi que les cantons souhaitent un débat public ayant pour thème fondamental l'avenir de la formation et de l'éducation, de l'école et de la profession enseignante. Les

discussions éducationnelles ne doivent pas être réservées aux seuls experts, car la formation et l'éducation ont une grande importance dans la politique d'une société, et cela ne date pas d'aujourd'hui, de même qu'elles sont sources de réformes et de modernisations à tous les niveaux.

Au travers de ce rapport et des mesures qui suivront, la CDIP désire contribuer à lancer une discussion publique autour de ce thème, à en traduire les résultats dans une politique, à concrétiser celle-ci par des concepts et enfin à la mettre en œuvre dans les institutions. Pouvoir garder dans l'enseignement et y attirer des personnes motivées et compétentes est l'une des tâches importantes à venir.

Berne, mai 2003

Hans Ambühl
Secrétaire général de la CDIP

Par souci de lisibilité, on a parfois renoncé à l'application conséquente des principes de la formulation non sexiste.

Introduction

Décrire l'image future de la profession enseignante, tel était le contenu du mandat qui nous a été attribué et qui, une fois accepté, signifiait nous aventurer sur un vaste terrain. Quelle *image* de la profession enseignante examiner et, parmi les nombreuses *professions de l'enseignement*, laquelle prendre en considération? Et quel point de vue adopter pour les *observer*, et comment *présenter un rapport* de ces observations? Le choix de nous focaliser sur une image de la profession enseignante porteuse d'avenir (c'est-à-dire de prendre nos distances par rapport aux discussions actuelles sur l'image et le statut de la profession), le choix de partir d'un enseignant relativement abstrait (c'est-à-dire de penser les divers points forts de la profession enseignante sans les distinguer explicitement) et finalement le choix d'aborder le champ pédagogique en adoptant un point de vue externe (c'est-à-dire en respectant les points de vue internes sans toutefois ni trop nous fonder sur eux ni trop nous en démarquer), tout cela a réduit quelque peu l'ampleur du mandat mais non le risque de l'aventure.

Plus les énoncés sont porteurs d'avenir, plus ils sont assortis de conditions préalables. Ce principe vaut également pour la formation et l'éducation, qui constituent un nœud complexe au point de rencontre de nombreux processus sociaux. L'expérience a montré que, dans des époques marquées par de profonds changements, ces processus échappent à la planification à long terme, mais souvent également à la planification à court terme – ce qui rend toute prévision systématique plus délicate et donc d'autant plus indispensable. Dans ce sens, le présent rapport se propose d'apporter des éléments d'orientation face à un problème central posé au système de formation. En aucune manière, il n'a la prétention d'établir des lignes directrices définitives ou de fournir un pronostic assuré quant à l'avenir. Il s'agit, au contraire, d'un essai visant à rassembler, en vue d'une mise en discussion, les éléments nous semblant les plus importants par rapport à la thématique.

Ce rapport est le fruit de la réflexion menée par les deux auteurs, de surcroît dans une période limitée; il repose de ce fait sur des bases relativement étroites. La CDIP a renoncé en toute connaissance de cause à le mettre en consultation, à ce stade là, auprès des responsables du monde de la politique et de la formation. Ceci interviendra ultérieurement. Les prémisses exposées aux pages 9ss., qui servent de conditions préalables indispensables aux énoncés sur l'avenir, ont donc un caractère fortement spéculatif. En effet, tout ce qui est souhaitable et nécessaire pour la profession enseignante fait l'objet d'une décision démocratique et professionnelle qui doit être motivée politiquement et pédagogiquement. Le caractère spéculatif dure tant que les responsables politiques et pédagogiques n'ont pas exprimé leurs intentions et fait part de leurs décisions. C'est pour cette raison que ce rapport peut au mieux contribuer à ce que s'expriment les intentions et les options des différents milieux concernés, permettant ainsi d'esquisser l'image future de la profession enseignante.

Au *chapitre 1*, nous essayons de décrire les conditions préalables à une structuration fondée de l'ensemble de la thématique: il en résulte une présentation des difficultés et des défis actuels (1.1), des clarifications et des décisions préalables nécessaires (1.2) ainsi que des perspectives probables et souhaitables dans le système de formation et d'éducation pris globalement (1.3).

Le *chapitre 2* interroge la forme scolaire afin de dégager quels sont les aspects qui se sont transformés et quels sont ceux qui sont encore présents dans l'école d'aujourd'hui. Cela conduit à mettre en évidence les bases mêmes du travail scolaire tout en soulignant les lieux de résistance auxquels il faut s'attendre en cas de changements apportés à l'école et à l'enseignement.

Cette réflexion sur les récents développements au sein de l'école se poursuit au *chapitre 3*. L'école en tant qu'espace d'apprentissage et de vie est placée devant la question de savoir quel est l'impact des processus actuels de changement sur la future pratique professionnelle des enseignants. Dans quelle mesure l'enseignant doit-il changer sa pratique et, partant, l'image de sa pratique pour être à la hauteur des exigences pédagogiques dûment fondées?

Nous nous efforçons au *chapitre 4* de tirer parti de ces réflexions pour interroger l'image de la profession enseignante. Plutôt que d'établir des listes des compétences et des vertus attendues de chaque enseignant, nous avons pris quelque distance en nous demandant quelles étaient les images qui orientent actuellement la représentation que l'on a du métier d'enseignant. Pour cela, nous avons été amenés à dégager l'origine et les fondements de ces images. Notre intention n'est donc pas de partir du regard que la société porte sur la profession enseignante, ni même de celui que les enseignants eux-mêmes ont pu se construire de leur métier (avec les inévitables plaintes concernant la surcharge dont les enseignants sont victimes). Nous nous intéresserons davantage à la manière dont les enseignants peuvent prendre en charge de manière autonome leur métier. Pour cela, nous partirons des images traditionnelles de l'enseignant afin de proposer des éléments susceptibles de les compléter.

Le *chapitre 5* reprend tel quel le document intitulé *Lignes directrices – profession enseignante* qui a été élaboré en parallèle du présent rapport sur demande de la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la CDIP, laquelle en assure la responsabilité. Ce document est conçu comme un texte de référence devant servir à l'instauration d'un débat. Chacune des huit thèses est assortie d'une liste de constatations adressées aux groupes concernés les plus importants dans le système de formation.

«Pour être en mesure de juger quelque chose, il faut avoir une représentation de ce qui est possible et de ce qui devrait exister. Il faut des critères» (trad. de Hentig 2002, p. 190). L'intention de ce rapport est d'offrir aux acteurs responsables des repères leur permettant de porter leur propre jugement. Il se propose également de mettre en relief et d'ordonner les questions pertinentes à l'intérieur d'un cadre suffisamment large avant que pédagogues et politiciens ne fournissent des réponses mesurées. Nous espérons que ce seront des réponses qui élargiront la marge de liberté des écoles et qui renforceront encore la capacité à en tirer parti dans une perspective pédagogique. Une coexistence entre politique et profession, organisée avec soin, rendrait cela possible. Tel était et demeure notre critère de référence.

Beat Bucher
Michel Nicolet

Prémisses

1. Depuis le XXe siècle, la **société** est prise dans un *processus de transformation et de changement* en profondeur. Personne ne sait où ce processus va mener ni combien de temps il va durer. La transformation et le changement sont endémiques dans la société d'aujourd'hui et de demain. Nous sommes «condamnés» à devenir une *société apprenante*, qui ne cesse de se chercher et de se réinventer.

   ⇨ La compétence d'aborder, de comprendre et de façonner le changement est la compétence clé de l'avenir.
   ⇨ Cependant cette compétence est une condition nécessaire mais non suffisante pour former la base de la formation scolaire; en effet, elle ne prend tout son sens et toute sa valeur que si l'on garde le regard fixé sur les valeurs et les contenus. Pour maîtriser le mouvement, il faut avoir une position (au niveau éthique) et un centre de gravité (au niveau des contenus).

2. Ces mutations touchent de plein fouet et remettent en question le **système d'éducation et de formation**. Pendant que la famille, le voisinage, la jeunesse (groupes de pairs) ou encore les médias se sont profondément transformés, l'école a gardé proportionnellement un nombre important de formes de travail et d'organisation traditionnelles. En tant qu'institution dominante dans ce domaine, elle se voit confier par ses anciens «partenaires» des tâches dont ces derniers cherchent à se défaire. Si autrefois l'école avait trouvé un équilibre entre préservation et renouvellement, elle risque aujourd'hui, étant une institution trop lourde et trop inerte, d'être *la victime d'un processus de changement social qui se déroule à un rythme effréné*. Les nombreuses personnes qui, dans le système, refusent d'être les victimes de cette situation réalisent de véritables exploits jour après jour au point de s'user dangereusement ou de penser à quitter la profession enseignante; d'autres en se plaignant plus ou moins fort se résolvent à assumer ce rôle.

   ⇨ L'école se voit confrontée à une transformation en profondeur et non au seul problème de son développement ultérieur quotidien: ce n'est pas tant la formation d'une identité tournée vers le présent, dans le sens de «encore davantage du même» qui est en jeu, mais bien une modification tournée vers l'avenir dans le sens de «plus d'autre chose».
   ⇨ La coopération et la division du travail entre l'école et son environnement, notamment entre l'école et les parents, doivent reposer sur de nouvelles bases, fruits de nouvelles formes et de nouveaux lieux de négociation.
   ⇨ En tant que professionnels, les pédagogues sont appelés à jouer un rôle actif ou même structurant dans la création de ces nouvelles bases. Selon les besoins en présence, les écoles deviendront sous leur direction des «centres de vie sociale»[1]. Cela implique une collaboration plus étroite avec d'autres professionnels ou des personnes sans fonction professionnelle, qui contribue à renforcer le rôle des enseignants en leur qualité principale de responsables des processus de formation –

[1] Dans un de ses scénarios (présentés dans le chapitre 1.3) l'OCDE parle des écoles comme «étant au cœur de la collectivité» (OCDE/CERI 2001, p. 147ss.).

à l'intérieur d'une école conçue de manière élargie et non pas uniquement de façon restrictive, *en opposition à l'extérieur*.

3. Les phénomènes d'individualisation, de pluralisation et de différenciation au sein de la société accentuent la signification de l'**autonomisation et du pilotage propre des institutions et des acteurs sociaux**. Un paradoxe bien connu de tous a trait à la situation de l'élève qui est appelé à devenir autonome en recourant à une aide et à un pilotage extérieur. A l'instar des processus de formation et de socialisation des jeunes, le développement de l'école en tant qu'organisation et la professionnalisation accrue de la profession enseignante sont dépendants d'un – nouvel – équilibre entre un pilotage extérieur et intérieur. Il s'agit de processus qui peuvent être favorisés par l'extérieur mais qui doivent être dirigés de l'intérieur, si l'école et la profession enseignante veulent remplir leur fonction dans une société caractérisée de façon croissante par l'auto-organisation: ils devront tendre à devenir des *modèles visant à développer un pilotage autonome et une efficacité individuelle*.

   ⇨ Des marges de liberté sont nécessaires, pour aussi bien favoriser l'auto-apprentissage des élèves, l'autonomie partielle des établissements scolaires, et l'affirmation sur le plan pédagogique de la profession.
   ⇨ Des compétences d'action sont nécessaires pour bien utiliser et structurer ces marges de manœuvre.
   ⇨ Les expériences de sa propre efficacité sont indispensables pour conforter l'autonomie acquise et gagnée sous forme de certitudes de sa propre efficacité.

4. Les responsables aux divers niveaux du système de formation – politique, administration, école et enseignants – jouent un *rôle central dans la création des sociétés apprenantes*. Les **responsables de la politique de la formation ainsi que les cadres des départements** intègrent dans leurs conduites de pilotage et de communication la dimension des changements à venir.

   ⇨ La politique et l'administration de la formation pilotent le système de manière à établir un équilibre compatible avec le changement, entre des conditions cadres sûres et des marges de manœuvre flexibles, entre une direction extérieure claire et respectant la distance et l'autodirection (partiellement) autonome. La politique et l'administration ont pour tâche de donner aux responsables des indications claires sur les objectifs et des données significatives pour la pratique permettant une évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Elles doivent également veiller à l'obtention d'un consensus public sur les buts et les missions de l'école.
   ⇨ Il ne suffit pas d'apporter des changements, l'essentiel est de penser autrement: les responsables du système doivent également veiller à ce que les acteurs à tous les niveaux, du haut fonctionnaire jusqu'à l'élève, puissent apprendre la leçon du changement. C'est ainsi qu'ils seront en mesure d'assumer et de structurer leurs tâches de façon autonome. Il s'agit d'une tâche très exigeante qui nécessite un changement de culture et de manière de concevoir la communication.

5. Les **écoles** doivent être aménagées pour devenir des *organisations apprenantes* (Fullan 1999).

   ⇨ Les autorités scolaires locales, notamment les directions d'écoles et l'ensemble des enseignants d'un établissement, sont appelés à utiliser leur autonomie partielle, assortie d'une marge de manœuvre et des moyens nécessaires, pour faire de leur école une organisation apprenante. Les enseignants ont besoin d'une grande liberté et de moyens afin de parvenir, de manière responsable, à aménager des environnements d'apprentissage offrant aux élèves la possibilité d'un apprentissage autonome adapté à leurs propres besoins.
   ⇨ A l'école, les élèves acquièrent d'une part les contenus essentiels (voir ci-dessus), leur permettant de faire face aux changements, seuls ou collectivement et, d'autre part, des compétences clés en plus de compétences sociales et personnelles telles que capacité à travailler en équipe, à communiquer ou à réfléchir et surtout capacité à apprendre tout au long de la vie, qui est la compétence au changement.
   ⇨ Au sein de l'école, il s'agit de mieux différencier les rôles professionnels: en plus des enseignants, il y aura à l'avenir davantage de non professionnels de la pédagogie ou de spécialistes venant d'autres horizons. Les enseignants eux-mêmes assumeront des tâches spécifiques en fonction de leur profil personnel – c'est à l'aune de ces activités et de leur performance qu'ils seront évalués.

6. Les **enseignants** doivent eux-mêmes s'envisager comme des *apprenants* et agir en conséquence.

   ⇨ De pair avec leurs collègues, avec les élèves et les parents d'élèves, ils façonnent l'avenir de l'école dans l'esprit d'une «communauté d'apprenants», laquelle planifie, réalise et évolue collectivement son activité, apporte un soutien mutuel et crée des occasions d'apprentissage réciproque.
   ⇨ Pour les enseignants dont la tâche traditionnelle est la transmission du savoir, le fait de se confronter au «non-savoir» représente le plus grand des défis. Mais c'est justement ce que l'on demande aujourd'hui, dans un contexte souvent sans certitude; l'enseignant doit être capable d'explorer les objets d'apprentissage les plus divers – pour les élèves comme pour lui-même et pour l'école. L'enseignant doit acquérir les capacités lui permettant de rendre sa démarche exemplaire. Or les enseignants ne sont généralement pas dotés de ce type de compétences.
   ⇨ Les enseignants de demain resteront des «porteurs du savoir», les points forts et les modalités d'ancrage de ce savoir ne se réduisant pas à une seule question de personnalité. C'est dans ce sens que les enseignants sont des professionnels de l'apprentissage, avec un profil spécialisé individuel qu'ils continuent d'approfondir et d'élargir – en leur qualité de chercheurs «pour eux-mêmes».
   ⇨ La formation continue au service du développement personnel et de l'établissement scolaire est une préoccupation de tout premier plan.

7. Au cours des dix à vingt dernières années, les **réformes du système scolaire** sont allées dans la bonne direction. Cependant, de nombreux enseignants semblent se lasser de ce flux de réformes. Le fait est que de nombreux projets de réforme – qui au cours des dernières années visaient avant tout l'organisation de l'école – ont été

abordés de façon ponctuelle et sans grands liens entre eux, sans que l'on comprenne toujours leur contenu pédagogique. A cela s'ajoute qu'il n'y a pratiquement jamais eu entre les différents acteurs du système de discussion de fond sur l'avenir de l'école. Par conséquent, les *réformes manquent d'élan, d'impact en profondeur et à grande échelle.*

- ⇨ Un état d'esprit enthousiaste n'est perceptible que ponctuellement. Dans l'ensemble, les enquêtes révèlent que le corps enseignant se sent surchargé, tant au niveau de son emploi du temps que sur le plan psychique.
- ⇨ Des concepts tels que réforme, «projet», innovation, changement rencontrent un écho négatif actuellement auprès de nombreux enseignants.
- ⇨ Les causes de ce manque d'enthousiasme face aux réformes sont multiples. D'une part, il est indépendant des réformes elles-mêmes: les enseignants supportent une trop lourde charge de travail pour pouvoir en plus s'occuper de projets de réforme. D'autre part, une raison profonde tient à la sous-évaluation du besoin de réformes et du travail qu'elles impliquent. De toutes façons, les réformes n'ont souvent été prises en charge que par une partie seulement des enseignants d'un établissement, par des groupes d'enseignants engagés, qui ne disposaient souvent que de ressources insuffisantes. Cela n'a fait que renforcer encore l'hésitation de l'école entre tradition et innovation et créer un sentiment général d'insatisfaction et de frustration dont tout le monde pâtit.
- ⇨ Ce qu'il faut aujourd'hui, ce sont des décisions courageuses, conséquentes, qui misent sur la tradition et, dans ce cas, mettent un terme aux réformes, ou alors poursuivent les réformes mais avec élan et en libérant les ressources appropriées. En effet, «dans un environnement qui espère constamment que les choses changent mais qui en même temps maintient un système conservateur, les problèmes ne peuvent que s'aggraver» (trad. de Fullan 1999, p. 19).
- ⇨ Cette situation marquée par l'absence de décision comporte en plus l'impossibilité de prédire laquelle des deux possibilités a le plus de chances de succès: la première certainement dans la pratique de la politique de la formation, la seconde probablement dans le discours de la politique de la formation.

8. Les *enseignants* jouent le **rôle le plus important dans l'aménagement** du processus de transformation. Ils sont appelés à donner un profil pédagogique au projet d'une école qui a changé de manière consciente. Il leur manque toutefois les conditions cadres qui pourraient les soutenir dans cette démarche (il s'agit surtout de temps mais aussi d'une infrastructure plus favorable au niveau des locaux, de l'organisation et du personnel) mais aussi d'exigences sur le plan professionnel (avant tout leur propre compétence au changement).

- ⇨ Les directions des établissements et les enseignants doivent bénéficier d'un soutien leur permettant de devenir autonomes par rapport aux instances externes de pilotage ou de conseil en favorisant leur capacité à organiser dans une large mesure leurs tâches au sein de l'établissement.
- ⇨ Dans le cadre de leur formation initiale et surtout en formation continue, les enseignants doivent être préparés à accomplir un travail intéressant et exigeant, tourné vers l'avenir.

⇨ Cependant, l'essentiel s'apprend dans le cadre d'échanges mutuels: dans ce but, les réseaux d'apprentissage des écoles et des équipes pédagogiques intéressées sont à encourager, de même que l'exploitation d'exemples de pratiques réussies (*«best pratice»*) observées dans des établissements plus avancés sur tel ou tel aspect.

9. De façon à définir l'image d'avenir de la profession enseignante, nous nous appuierons sur trois images traditionnelles de ce métier («l'artiste», «le premier citoyen» et «l'ingénieur») développées au chapitre 4. Elles devront chaque fois être complétées par un élément qui peut être décrit comme une *compétence d'avenir, de changement ou de projet.* L'enseignant continuera à posséder une caractéristique d'artiste ou d'ingénieur mais, s'il ne devient pas un **organisateur de projet** participant activement à la transformation d'une école d'instruction en une école apprenante, l'école pourrait rester le jeu des exigences externes. Ainsi, les élèves ne trouveraient ni environnement d'apprentissage, ni modèle d'apprentissage (incarné par leur enseignant) qui les amènerait à l'apprentissage autonome et il manquerait à l'école en tant qu'organisation une force d'impulsion. Cela entraînerait également une perte de substance de nombreuses stratégies visant à améliorer l'efficacité du système de formation, qui ne seraient soutenues que sur le plan politique sans être pensées et organisées au niveau pédagogique, parce qu'elles auraient été octroyées par le monde politique et non pas structurées par la pédagogie.

   ⇨ «Dans la structure logique de son action, le pédagogue a la fonction de l'accoucheur dans un processus de création de nouveauté, et non la fonction contraire qui consiste à adapter des formes nouvelles de vie au normes et au savoir anciens, comme dans le modèle de l'entonnoir» (trad. de Oevermann 2002b).
   ⇨ Un débat à grande échelle sur les conséquences d'une telle conception serait souhaitable; ces conséquences représentent avant tout des perspectives positives pour l'école et la société, mais impliquent beaucoup de travail pour les enseignants, et suscitent des besoins considérables en ressources pour les pouvoirs publics.

10. Dans l'histoire sociale de la profession enseignante (voir l'ouvrage récent d'Enzelberger 2001), trois constantes se dégagent: la différenciation (parfois aussi le rapprochement) des enseignants dans les divers degrés scolaires, la féminisation, ainsi que la **professionnalisation** incomplète **de la profession enseignante.** Le dernier point nous intéresse tout particulièrement dans notre contexte, parce que le *«semi-professionnalisme»* est «conditionné par le manque d'autonomie dans l'exercice de la profession et par l'absence de lignes directrices pour l'enseignant»[2] (Enzelberger 2001, p. 330). La capacité pour l'enseignant de prendre en charge la dimension du changement et la perspective du futur (cf. point 9) ne s'applique pas seulement au

[2] De telles lignes directrices existent pour le corps enseignant de l'école obligatoire de Suisse alémanique. L'association faîtière des enseignants (ECH) s'est dotée en 1993 d'un document intitulé *«Berufsleitbild Lehrerin/Lehrer sein»* qui a été réactualisé en 1999. Ces lignes directrices ont été conçues de l'intérieur même de la profession. Notre rapport n'entre pas en concurrence avec ce document du fait qu'il propose un regard complémentaire venant de l'extérieur. Les deux documents devront être l'objet d'un débat public que la CDIP se propose de susciter. Ce débat devra contribuer à ancrer encore mieux ces lignes directrices à l'intérieur de la profession.

niveau du développement continu de l'enseignement et de l'école, mais concerne également le *développement de sa profession et de son propre professionnalisme* (cf. le «projet de professionnalisation visant à la fois à s'engager par rapport à son rôle tout en se distanciant de lui», Nagel, 2000, p. 364ss.).

- ⇨ La profession enseignante est marquée par une tension entre deux pôles caractérisés l'un par le mandat pédagogique, l'autre par le mandat public, entre les exigences de l'école en sa qualité d'instance spécifique de formation et les indications du système politico-administratif – dans lequel l'école est intégrée. Cette tension peut être allégée en donnant aux enseignants une plus grande responsabilité professionnelle.
- ⇨ La capacité à gérer activement ses propres affaires, sur le plan aussi bien pédagogique que professionnel, ne peut pas être définie de l'extérieur. C'est pourquoi à l'accroissement de ressources découlant de décisions politiques doit correspondre, chez les enseignants, un vaste mouvement de développement de la formation continue[3], orienté vers les besoins futurs, et un accroissement des espaces d'autonomie.
- ⇨ La réflexion suivante a également influencé l'orientation et le contenu de ce rapport: ce n'est pas tant la question de savoir quelle image de la profession enseignante sera déterminante à l'avenir et comment les enseignants y arriveront qui est prépondérante dans notre approche, mais bien plutôt les conditions préalables nécessaires à ce que les enseignants puissent structurer leur champ professionnel de façon autonome, affirmée et orientée vers l'avenir. C'est pour cette raison que nous avons, dans ce rapport, mis un accent particulier sur le professionnalisme, la dimension organisationnelle de leur activité professionnelle et les compétences que cela présuppose, en partant non pas du noyau de la profession enseignante, mais de sa périphérie.

[3] Il y a évidemment un risque que la profession réagisse aux propositions d'émancipation avec le même désintérêt que les élèves à ces mêmes sollicitations provenant de leurs enseignants (avec des raisons tout aussi valables).

1 L'école et la société en mutation

Se tromper n'est pas un privilège individuel, cela fait partie de notre destin à tous. Ni les petits pas ni les grandes démarches méthodologiques ne nous protègent contre l'erreur. Il faut bien plutôt agir et organiser les institutions pour que cette humanité de l'erreur reste et devienne possible. L'époque moderne réflexive - pour citer Zygmunt Bauman - pourrait devenir la ‹patrie de l'imperfection›.
(trad. de) Ulrich Beck 1993, p. 335.

Comment se présente l'environnement social de l'école? Vivons-nous dans une société du vécu, du risque, du savoir? Ou encore dans une société des deux tiers, des multioptions, des services de l'information et de la communication, des loisirs et du divertissement, de la consommation et du superflu...? Quoi qu'il en soit, ce catalogue – tout aussi bien que le foisonnement des théories dans les sciences sociales – ne laisse planer aucun doute sur le fait que nous vivons dans une société à la recherche d'elle-même, dans une société qui essaie de se frayer un chemin dans les décombres de l'impondérable causés par l'éclatement des certitudes. La société tente de tracer des voies lui permettant de sortir de l'époque moderne dans la tradition industrielle pour entrer dans «l'époque moderne réflexive» marquée par le pluralisme (Beck 1993); celle-ci est réflexive parce que d'une part elle se voit reflétée dans les débris de son propre effondrement et donc de ses conséquences et risques non intentionnels, et d'autre part – dans un processus d'auto-réflexion, de remise en question de soi et d'auto-transformation – elle s'éloigne en titubant des fondements encore actifs mais chancelants de «l'époque moderne simple» pour se réinventer.

Ce processus complexe de transformation socioculturelle dure depuis un siècle et il se poursuit progressivement et de façon décalée, en présentant souvent plusieurs strates. Les répercussions sont perceptibles depuis longtemps au niveau de l'institution scolaire. *Suite à la mise à bas du principe d'une autorité conférée par la tradition, l'école et la profession enseignante sont en cris*e – leur fonctionnalité est remise fondamentalement en question. La crise qui affecte l'école et la profession enseignante n'est pas une simple «crise structurelle» dans le sens d'une «adaptation ratée de l'école aux impératifs fonctionnels», mais bien l'expression d'une très profonde «crise (sociale) des contenus de formation, des motivations dans les prestations et de la cohésion du système, qui est fondée sur l'autorité» et par là même une «crise de la capacité interne de l'école à fonctionner (...). D'une part le savoir, l'apprentissage, la performance, d'autre part les formes et stratégies d'enseignement: l'organisation de l'enseignement et la structure professionnelle de l'enseignement sont remises en question. A bien des égards, l'école traditionnelle se fissure et suscite le doute» (trad. de Edelstein 1995, p. 70).

La pluralisation des formes sociales de vie et de relation, l'individualisation accrue qui en découle, la particularisation des réalités existentielles, l'explosion du savoir et des possi-

bilités techniques, la médiatisation du vécu professionnel et privé, la globalisation des conditions de vie, la pulvérisation du consensus sur les valeurs – tous ces phénomènes placent le système d'éducation et de formation devant nombre de questions complexes tout en le mettant face à ses fissures et à ses failles. Ce n'est pas le lieu ici d'étayer cette crise par des arguments théoriques, mais bien plutôt de décrire quelques-unes de ses répercussions dans le système de formation. Que l'on voie le monde de l'école d'en haut (politique de formation) ou d'en bas (comme une pratique de la formation), sa friabilité n'apparaît jamais complètement. Les structures scolaires qui ont fait leurs preuves et les beaux bâtiments scolaires ne peuvent pas faire oublier que la situation est critique. L'examen des failles incite par contre à accepter l'urgence de la crise, sans en surévaluer l'ampleur. L'urgence est due au fait que grâce aux grands efforts déployés par de nombreux acteurs – notamment par les enseignants – la crise a pu être limitée mais il est prévisible qu'elle perdurera si l'on n'intervient pas dans le mécanisme même du système et de la pratique scolaire concrète.

1.1 Points de fissure dans le système scolaire

Clair–imprécis: Désaccord sur la mission formatrice et éducative de l'école

Notre société à la fois pluraliste, individualiste et multiculturelle appelle la définition d'un vaste consensus sur les formes et les contenus de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école publique, consensus qu'il sera vraisemblablement impossible de construire. En effet, les demandes adressées à l'école sont multiples, qu'elles soient issues du monde du travail et de l'économie (préparer les élèves aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), les former aux langues compatibles avec la mondialisation, les sensibiliser à l'économie), ou des nombreux groupes d'intérêt (prévention en matière de santé, éducation à l'environnement, etc.). Préoccupés par les chances de carrière de leurs enfants, les parents, ou leurs représentants, revendiquent soit davantage d'innovations soit, au contraire, le maintien des bonnes vieilles recettes. Dans sa mission fondamentale, l'école est soumise à une pression de modernisation à moyen terme et à une pression d'actualisation à court terme. Mais elle n'y réagit pas de la même manière. Les objectifs scolaires de formation et d'éducation sont soumis au débat public et on peut à peine déceler une possibilité que cette discussion passe de l'état de palabres et de marchandages à un débat qui engage politiquement les partenaires.

Culture du savoir

La conception d'une école dont la visée est la transmission de contenus scolaires garantis est encore largement répandue parce qu'elle paraît le mieux à même de remplir les attentes justifiées en matière de garantie du savoir. Cela comprend les techniques culturelles de base, calculer, écrire et lire, ainsi que la construction systématique d'un bagage de connaissances de base sur lequel l'élève peut s'appuyer, bagage qui sera approfondi dans les écoles supérieures dans le cadre de «domaines disciplinaires classiques». On ne peut pas encore prévoir si les écoles, dans le souci de garantir un apprentissage «sûr»,

vont plutôt miser sur la transmission et la vérification d'un savoir divisé en disciplines ou si elles vont s'aventurer dans le cadre de l'apprentissage «en recherche» dans des découvertes transdisciplinaires et orientées vers l'avenir. Ce choix sera en tout cas décisif pour l'avenir de l'école et de la profession enseignante. Le savoir se périme si vite que le «modèle de transmission du savoir» traditionnel de l'école publique est de moins en moins adéquat et que son «monopole du savoir» pour les enfants et adolescents pourrait être relativisé encore plus rapidement qu'on ne le pense aujourd'hui.

Culture de l'apprentissage

Le débat actuel porte sur les processus de l'apprentissage, parallèlement aux questions ouvertes concernant les contenus de la culture du savoir: les techniques individuelles de travail et d'apprentissage ainsi que les dispositifs didactiques permettant aux élèves de découvrir les contenus d'apprentissage en dirigeant eux-mêmes leur démarche ouvrent une nouvelle culture de l'apprentissage dans la pratique de l'enseignement. Deux raisons à cela: d'une part, les expériences extrascolaires d'apprentissage des jeunes (dans une optique consommatrice, informelle ou volontaire) rendent l'enseignement traditionnel difficile voire impossible et, d'autre part, les apports de la recherche sur l'apprentissage invitent à un apprentissage centré sur l'élève. Il est encore monnaie courante d'opposer apprentissage à savoir (en se plaignant assez souvent du déficit des conditions nécessaires à l'apprentissage constaté chez les jeunes!), tout simplement parce que l'on n'est pas encore arrivé à rendre plausibles les relations nécessaires entre les deux termes et les cultures qui les entourent. Dans la nouvelle culture de l'apprentissage, qui est ciblée sur les apprenants (incluant également dans cette acception les enseignants), l'évaluation individuelle de leurs résultats ou de leurs progrès dans l'apprentissage est d'une importance cardinale. Les discussions passionnées sur la notation des élèves ou sur l'évaluation des performances des enseignantes et des enseignants expriment l'extrême sentiment d'insécurité de l'école et de son environnement en matière d'évaluation et de sélection – qui est un domaine fondamental de la formation. En même temps, on n'a pas encore trouvé le point d'équilibre entre l'apprentissage individualisant et l'apprentissage «collectif»; par ce dernier, on n'entend pas l'enseignement donné à l'ensemble de la classe, mais l'apprentissage coopératif en groupe, tel qu'il est de plus en plus exigé dans la vie professionnelle.

Culture de l'éducation

Qu'il s'agisse de comportement social, de calme et d'ordre ou encore de la transmission d'autres valeurs, l'école éduque, personne ne le conteste – il en a toujours été ainsi. Au sein de l'école, les avis divergent cependant sur les critères de choix des valeurs à communiquer et sur le moment où commence la mission éducative des enseignantes et des enseignants et où elle s'arrête. Les enseignants se sentent dépassés si les moyens pour une prise en compte des aspects éducatifs ne sont pas fournis, dans le cas d'élèves livrés à eux-mêmes, indisciplinés voire agressifs, sachant que souvent les parents, responsables de l'éducation, ne coopèrent pas avec eux. Face aux problèmes croissants surgissant dans le domaine éducatif, certains enseignants affichent une tendance à interpréter la mission

éducative de l'école de façon restrictive («moi et mon enseignement»), ou alors ils s'efforcent de faire intervenir de manière proactive le service social de l'école et d'autres instances, p.ex. l'éducation spécialisée, dans le cadre scolaire. Certes, l'école peut exiger d'être dégagée de la responsabilité d'assumer les conséquences des nouvelles formes de vie sociale (familles monoparentales, familles recomposées, enfant unique, mais aussi abandon et indifférence des parents) ou de l'accroissement de la diversité culturelle et d'y trouver des solutions. En sa qualité d'institution sociale jouant un rôle décisif dans l'intégration des futurs adultes dans notre collectivité, elle doit se demander si elle collabore assez à la recherche de solutions avec les instances compétentes. L'école devra à l'avenir être rendue davantage capable d'agir. Il serait utile de penser l'école autrement que par le passé, c'est-à-dire non pas comme la somme des enseignantes et des enseignants, mais comme un lieu réunissant enseignants, professionnels et non professionnels autour de l'éducation, de la formation et de la prise en charge des jeunes (spécialistes du travail auprès des jeunes, de l'action sociale, des phénomènes migratoires, formateurs/formatrices d'adultes, animateurs/animatrices de structures de jour, etc.). Le fait de penser l'école dans ses missions socio-éducatives et de l'envisager comme un «centre de vie sociale» (voir Terhart 1996b, p. 325; Giesecke 2001) et non pas comme le lieu d'un combat individuel d'enseignantes et d'enseignants pourrait débarrasser ceux-ci de leur peur (qui n'est pas injustifiée) d'une déprofessionnalisation. Il est incontestable que l'école devrait être préparée à réagir de façon professionnelle à des phénomènes tels que la violence, la dépendance ou le fanatisme idéologique.

Bon–mauvais:
Sentiment d'insécurité concernant la qualité de l'école

Qu'est-ce qu'un bon enseignant? Qu'est-ce qu'une bonne école? Que vaut tel ou tel titre de fin de formation? Depuis qu'ils ont perdu leur autorité traditionnelle, écoles et enseignants doivent accepter que la collectivité devenue exigeante les interroge sur la qualité de leurs prestations. Dans un environnement caractérisé par la rapidité des changements, par les exigences croissantes, la concurrence de plus en plus impitoyable et la pénurie de ressources, la qualité des offres de formation prend de l'importance. Au sein de l'école, la réaction à la question de la qualité va de la réticence au refus défensif car on la considère comme un élément étranger, un produit importé du monde de l'économie et aussi parce que l'on n'imagine pas que les performances soient normalisables et mesurables; tout cela désécurise le corps enseignant. En dehors de l'école, notamment chez les responsables financiers de l'école mais aussi à l'intérieur d'un vaste public, la confiance dans l'école et dans les enseignantes et enseignants est de plus en plus fonction de critères rattachés à la preuve de qualité. Les comparaisons internationales ou régionales jouent un rôle significatif dans ce processus (TIMSS, PISA, etc.). Différencier les prestations touche à un tabou de la profession enseignante. La possibilité d'établir un profil individuel (des écoles et des enseignants) exige l'évaluation des différences qualitatives. Dans le domaine scolaire, on est encore bien loin de discuter sur une base scientifique avérée de la qualité des performances (même si cela est déjà une pratique courante dans d'autres pays). De toute façon, personne ne sait exactement quelle qualité l'on veut atteindre (voir ci-dessus); une chose est certaine en tout cas, il faut conditionner l'établissement d'une garantie de qualité systématique et le développement de la qualité de

l'école, à la clarification de la mission fondamentale et des mandats qui en découlent pour l'école.

Suffisant–insuffisant:
Malaise face à la professionnalisation des enseignantes et des enseignants

Le doute sur le professionnalisme des enseignantes et des enseignants va de pair avec l'incertitude concernant la qualité de l'école. Les compétences acquises par les maîtres à l'époque suffisent-elles encore face aux exigences du quotidien scolaire actuel? La voie tertiarisée s'étant imposée dans la formation des enseignantes et des enseignants, les hautes écoles pédagogiques préparent différemment les étudiants à la profession enseignante en la rendant ainsi comparable à d'autres professions de cadres. Cependant: «Le mot clé ‹professionnalisation› suscite de nombreuses questions: la compétence éducative véritablement professionnelle dans la salle de classe, son ancrage scientifique et son évolution constante; la question des espaces de liberté et de responsabilité sur le plan didactique, celle de la disponibilité et de la compétence à coopérer et à négocier avec les collègues, les parents, les supérieurs, etc. sans oublier les composantes éthico-professionnelles de la responsabilité, de la loyauté et de la capacité de rendre des comptes» (trad. de Hutmacher 1998, p. 82). Le professionnalisme est remis en question non seulement en cas de déficit des compétences chez l'enseignante et l'enseignant mais surtout parce que la profession peine à se situer et à défendre sa place face aux exigences internes et externes: «Les enseignants agissent – avec des effets incertains – dans des horizons d'incertitude socio-culturels de plus en plus présents face à de futurs adultes qui se socialisent dans ces conditions» (trad. de Helsper 1996, p. 542)[4]. L'Association faîtière des enseignantes et des enseignants suisses (ECH) a réagi dès le début des années 90 en rédigeant une charte professionnelle exigeante et en formulant les règles de la profession pour contrer ce malaise présent dans ses rangs et dans la collectivité.

Dans le contexte de la professionnalisation ultérieure de la profession enseignante, la portée (stratégique) de la formation continue mérite d'être mentionnée; elle bénéficie de ressources considérables avec des résultats très limités (Landert 1999): sa fonction dans le développement de l'école (et non pas seulement de l'enseignante et l'enseignant lui-même) est peu à peu reconnue, «cependant la tension entre choix volontaire et laissé au seul goût de la personne reste considérable. Il manque souvent une orientation cohérente

[4] Nous ne pouvons pas davantage entrer dans la discussion du professionnalisme pédagogique: Combe/Helsper 1996, Oevermann 2002a et b. Helsper part de la thèse, que «les tensions fondamentales antinomiques de l'agir de l'enseignante et l'enseignant sont renforcées par les processus de la modernisation réflexive, générant ainsi de nouvelles exigences de réflexion et d'action pour les enseignants» (Helsper 1996, p. 521). Il évoque «les lignes centrales de tension, qui caractérisent l'agir professionnel pédagogique et le débat sur le professionnalisme pédagogique: la tension entre le contrôle administratif et l'autonomie professionnelle, l'ouverture et la non technologisabilité de l'agir pédagogique, le ‹déficit technologique› ou plus précisément ‹l'incertitude› dans l'agir pédagogique; l'implication de ‹toute› la personne dans l'agir pédagogique, prédisposant aux crises professionnelles et la tension entre proximité et distance; il évoque enfin, la position précaire de l'enseignant placé entre la surveillance scolaire, les élèves et les parents et pour conclure, la relation de travail imprécise entre enseignant et élève, entraînant le problème de la confiance et du mandat». (ibid., p. 527s.)

à la formation continue qui, d'une part, suivrait l'évaluation ciblée des besoins personnels et, d'autre part, serait orientée vers les objectifs et vers les besoins de chaque école et du système tout entier» (trad. de Hutmacher 1998, p. 83)[5]. De quelles capacités et de quelles compétences d'action les enseignants ont-ils besoin concrètement pour rendre possible de façon professionnelle la réalisation de ces processus d'apprentissage? Cette question semble davantage appeler de nouvelles recherches que s'appuyer sur un savoir confirmé chez les formateurs de la formation initiale et continue. Les enseignants eux-mêmes sont divisés sur l'utilité actuelle de leur boîte à outils de formation et sur la manière de l'empoigner – une ambivalence qui n'améliore pas leur bien-être.

Ancien–nouveau: Doutes sur l'ampleur et l'orientation des réformes

L'affirmation rhétorique que la société et l'école vivent un changement historique ne rencontre que de façon limitée, à tous les niveaux du système, une disponibilité à agir aux endroits sensibles où les fissures apparaissent. L'indigence en matière de réforme dans le système de formation n'est d'ailleurs absolument pas reconnue par tout le monde au sein du système lui-même, ne parlons pas de saluer les réformes. Depuis les années 60, les réformes sont appliquées avant tout selon le modèle top-down (du haut vers le bas), tout d'abord sous forme de projets de plans d'études, puis de réformes structurelles et finalement par le développement de nouveaux modèles de pilotage et d'organisation de l'établissement scolaire. Tandis que les domaines de la planification et de l'administration scolaires tentent de réagir de manière créative au changement (même si cela ne suffit pas dans la réalité), il semble évident que les personnes en contact direct avec les questions pédagogiques font preuve d'une initiative relativement limitée sur le plan de l'organisation et de la formation d'opinion. Sans émettre un jugement de valeur, on peut en tout cas constater que la position et l'état des ressources ne permettent visiblement pas aux enseignants et enseignantes de répondre[6] à la nouvelle donne sociale par des moyens pédagogiques appropriés.

Au sein du système de formation, la confrontation traditionnelle entre les responsables administratifs et pédagogiques rentre dans un jeu désormais habituel. L'importance accordée ces dernières années à la dimension pédagogique de l'établissement par l'administration pourrait changer les choses: en effet, si «l'autonomisation générale» ou la décentralisation des compétences est appliquée de façon conséquente, en d'autres termes si les écoles sont équipées de ressources suffisantes pour organiser leurs plages de liberté locales sous leur propre responsabilité, il pourrait en résulter un précieux partage concerté

[5] «Tous les systèmes de formation ont dans le domaine de la promotion de leur propre capital humain de gros déficits en traitement professionnel et en orientation stratégique, ce qui est pour le moins paradoxal dans des institutions, dont l'orientation fondamentale est la formation du capital humain des autres domaines sociaux, culturels et économiques.» (Hutmacher 1998, p. 84)

[6] Nous n'oublions pas ici les nombreux projets et initiatives qui ont été développés au cours des dernières décennies dans diverses écoles pour améliorer l'enseignement, stimuler la participation des élèves ou faire participer davantage les parents tout en évaluant leur impact avec une certaine distance. Apparemment, sans l'alliance stratégique avec la politique et l'administration de la formation, ils n'ont pas eu une efficacité à grande échelle et ils n'ont pas pu changer le système de façon durable.

des tâches entre le centre et la périphérie pour le bien de l'ensemble. Certaines réformes en cours visent l'optimisation des conditions préalables au développement des acteurs, et ce à tous les niveaux. Le scepticisme ambiant dans l'ensemble du corps enseignant face au renforcement de la direction pédagogique de l'école, des projets de développement de la qualité scolaire ou encore des processus d'harmonisation des objectifs stratégiques (charte, programme scolaire) peut s'expliquer par une méfiance fondée vis-à-vis des initiatives «venues d'en haut» mais si ce scepticisme persiste, il entraînera l'échec d'une tâche cruciale pour l'avenir du système de formation, qui est pour l'école de parvenir à se définir sur le plan pédagogique de façon autonome. Dans la phase actuelle de réforme, la difficulté consiste à rendre compréhensible aux pédagogues «qu'*une meilleure qualité du système de formation dépend de la réforme de son organisation»* (trad. de Hutmacher 1998, p. 67) et non pas tout d'abord ou exclusivement de la poursuite du développement de l'enseignement. Pour que cette idée soit mieux accueillie mais également pour d'autres raisons (voir ci-dessus), il est souhaitable que les deux aspects des réformes (enseignement et organisation) soient mieux reliés et qu'ils se réfèrent l'un à l'autre tout en possédant un poids équitable. La portée de ce qui serait acceptable en matière de travail de réforme devrait essentiellement dépendre des ressources qui permettraient de plancher sur les processus de changement dans le système, et surtout sur la compétence au changement des acteurs de ce système (cf. chap. 4). Si la réunion des deux aboutit, cela représentera un gain considérable pour l'efficacité personnelle et la conscience de soi des enseignantes et des enseignants et, dans la foulée, pour la capacité de l'établissement scolaire à se diriger lui-même, lui qui est le plus directement touché par le changement. Les récents résultats des votations montrent que des réformes de la formation, même complexes et coûteuses, auraient toutes les chances d'obtenir l'assentiment du peuple, si l'administration et la pratique de la formation serraient les rangs pour défendre le développement de l'école publique. Force est de constater qu'il n'y a pas un mouvement de renouvellement à l'école qui soit à la mesure du défi de la société.

In–out:
Absence d'un débat public sur la formation scolaire

En dépit du choc causé par les résultats de l'enquête PISA 2000, il n'y a pas eu de débat public sur l'état et l'efficacité de l'école obligatoire en Suisse. On pourrait comprendre cette absence de débat comme l'expression de la satisfaction générale vis-à-vis de notre système de formation qui n'est pas remis en question. Dans ce contexte, un autre élément intervient, à savoir l'incapacité du système de formation à se muer en un sujet de débat, et cela même lors d'une discussion (ou remise en question) sur des questions fondamentales, sans parler de la difficulté à mettre à l'ordre du jour national des sujets de politique de formation quand l'occasion ne se présente pas toute seule. Les sujets de formation se fraient difficilement un chemin dans le grand public, la politique de la formation se contente de renvoyer des échos dans les salles de réunion des commissions parlementaires ou des organes exécutifs. Certes, les structures fédéralistes favorisent la formation d'opinion à l'intérieur du système au niveau cantonal, mais même là, (dans les plus grands cantons) et encore davantage au niveau national, l'école n'arrive pas à se transformer en un sujet de débat et à exprimer ses revendications profondes. L'information et la communication pouvaient se contenter d'être modestes à l'époque où l'autorité et

l'aura de l'école étaient encore intactes. Une nouvelle communication semble s'installer, mais elle est encore auto-référencée et destinée à des initiés; elle reste par conséquent sans effet; dans une société dominée par les médias, on peut parler d'une véritable tare. Contrairement à d'autres sous-systèmes qui, dans le sillage de la modernité, ont réussi à créer des structures de communication efficaces, le système de formation n'y est pas arrivé, ni au niveau interne ni au niveau externe. Il n'y a eu aucun débat sur PISA ni dans les écoles, ni entre les mondes de la recherche sur la formation, de l'administration de la formation et de la pratique de la formation. Or, justement «dans des périodes marquées par l'incertitude et le bouleversement (...), la communication est la seule possibilité d'expliquer de nouvelles conditions cadres, de rendre des décisions compréhensibles et de paver le chemin à de nouveaux concepts» (trad. de Hutmacher 1998, p. 88s.). Si l'on parle aujourd'hui volontiers de nouveaux instruments de pilotage dans le système de formation, on sous-évalue systématiquement la communication en tant que facteur stratégique. Obtenir une majorité politique en faveur des besoins de l'école (il y a de moins en moins de ménages ayant des enfants en âge de scolarité, et de plus en plus de seniors) sera à l'avenir une entreprise sans espoir si un gros effort de communication n'est pas consenti. Les réformes souhaitées ou nécessaires dépendent cependant des majorités politiques mais aussi des majorités «opérationnelles»: sans communication suivie et sans coopération entre l'administration et les écoles, entre les politiques, les planificateurs, les directeurs d'écoles et les enseignants – sans parler des élèves, de leurs parents et du grand public – il ne sera pas possible d'envisager raisonnablement de réels changements. Le manque de structures efficaces de communication et l'absence fréquente de culture de la communication à tous les niveaux du système de formation méritent d'être marqués comme une fissure dans le tableau du bouleversement qui touche le système scolaire. Dans le contexte du débat public prévu sur le thème de l'«image professionnelle de l'enseignant», on pourra déjà voir à quel point il est difficile d'imposer une nouvelle pratique de la communication face aux anciens modes d'expression.

Public–privé:
Premiers signes d'un «deuxième système de formation» aux marges du premier

Le caractère public de l'école n'est pour ainsi dire pas contesté en Suisse. Cependant, l'augmentation des offres privées apparues au cours des dernières années attire l'attention, notamment dans le domaine des cours de soutien, de l'apprentissage des langues étrangères (surtout l'anglais) ou encore des nouvelles technologies, certaines offres concernant cependant aussi des formations complètes, notamment destinées à une clientèle internationale avec l'anglais pour langue d'enseignement. Ces signes indiquent l'émergence d'un marché de l'apprentissage et de la formation autour de l'école publique. Même si cela ne pose pas en soi problème, ils sont révélateurs des déficits de l'offre publique. En ce qui concerne les pays germanophones, Brockmeyer constate que cette évolution permet de déceler que «la position de l'école n'est plus incontestée, que l'école n'a pas encore réexaminé sa position permettant à ce qu'elle soit reconnue comme une institution fondamentale, indispensable à tout projet de formation – indépendamment de l'octroi de certificats et de diplômes. Ce n'est pas un hasard si ont été évoqués, lors des discussions sur l'avenir du système de formation, des modèles d'organisation qui s'opposent aux ‹systèmes fermés› que sont aujourd'hui encore les systèmes et les institutions

de formation. Ces modèles envisagent les systèmes de formation comme un champ ouvert proposant diverses offres de formation dans une organisation diversifiée et dotent cette comparaison des avantages de la flexibilité, d'une meilleure individualisation et d'une efficacité accrue» (Brockmeyer 1998, p. 23).

1.2 Révolution et renouveau, les tâches qui attendent le monde politique, la famille et l'école

L'école a une relation de causalité complexe avec la société. Elle est marquée par la société tout en agissant sur elle. Elle agit au nom de la société et, en tant que partie de la société, elle participe à la formulation de sa mission. La fonction et la position des acteurs sociaux dans l'école – qu'ils soient publics et/ou privés – définissent ses marges de liberté de même que le mandat attribué à l'école la définit. L'interprétation et l'exécution de la mission par les responsables de la formation ainsi que leur manière d'utiliser leur liberté dans la définition de l'organisation résultent également de décisions politiques, administratives et scolaires. Ce n'est pas le lieu ici d'expliquer ces relations multiples entre société et école et de répondre de manière approfondie à la question: quelle école pour demain? Nous nous limiterons à esquisser une direction en définissant cinq étapes, qui pourraient – sous la même forme ou sous une forme semblable – conduire au but d'autres que nous également. A chaque étape correspond un instrument que nous avons appliqué – ce qui illustre clairement qu'à chacune d'elles, il est possible de choisir d'autres voies conduisant à d'autres conclusions que celles auxquelles nous avons abouti.

Etape 1
Société: quels défis aujourd'hui?

La société actuelle doit faire face à de tels défis que le simple fait de les nommer représente une aventure en soi – selon la perspective où l'on se place, leur choix et leur interprétation varieront beaucoup et seront de toutes façons fragmentaires. L'expérience nous montre que ces défis sont en étroite dépendance de l'actualité, car la hiérarchie des sujets est marquée par les médias et par les modes. Si hier, au nom de la «société de l'information et de la communication», on voulait introduire les technologies à l'école, on lance aujourd'hui un avertissement quant aux exigences de la «société du savoir» vis-à-vis de la formation; il faut au moins se rendre compte que généralement l'appel à des nouveautés «ne comble aucune des exigences anciennes vis-à-vis de la formation et de la politique de la formation» (trad. de Hentig 2002, p. 63).

L'école doit s'occuper des choses importantes et non pas des choses urgentes. Il nous apparaît de ce fait tout à fait indispensable d'évoquer au moins les défis sociaux les plus brûlants. Les tentatives de circonscrire l'horizon des tâches actuelles de la formation et de l'éducation ne faisant pas défaut, nous n'en évoquerons que trois à titre illustratif. *Wolfgang Klafki* décrit sept «problèmes essentiels et caractéristiques de l'époque qui constituent le noyau de l'éducation internationale»: guerre et paix – principe de nationalité ou spécificité culturelle et interculturalisme – problème écologique – rapidité de la croissance démographique mondiale – inégalité produite par la société – nouveaux

médias techniques de pilotage, d'information et de communication – amour, sexualité et questions liées à la différence entre genres (Klafki 1996). Une tentative originale et stimulante est représentée par les 20 points qu'*Hartmut von Hentig* a utilisés pour «une autre description de la société» (Hentig 2002, p. 46–58) et pour en dériver «une autre description de la mission de la pédagogie»: «Rester à la hauteur de la civilisation technique» signifie rester à la hauteur 1. de la médiatisation de la vie, 2. des conséquences de la rationalisation et de la rentabilisation, 3. de la collectivisation et de l'organisation de la vie, 4. de la complexité de nos relations et 5. de l'objectivation et de l'aliénation qui vont de pair avec la domination sur la nature (ibid. p. 59–94). Dans son texte programmatique intitulé «L'école en chemin vers le XXIe siècle», *Per Dalin* estime que l'Europe occidentale vit une situation de révolution qui marque une époque, une phase de transition dans laquelle «on décide des structures fondamentales de l'existence de plusieurs générations à venir»: «Un nouveau modèle fondamental se cristallise, dont la description requiert de nouveaux calques» (trad. de Dalin 1997, p. 54). Les dix «profondes modifications», qu'il nomme «révolutions» et considère comme particulièrement déterminantes pour l'avenir de la formation et de l'éducation (ibid. p. 57s.), ont servi de canevas à notre propre réflexion. Nous leur avons donné les titres suivants:

1. Société du savoir
2. Société multiculturelle
3. Violence, conflits, paix
4. Rôles dépendant du sexe
5. Economie, travail, loisirs
6. Nouveaux médias, technologies de l'information
7. Crise écologique
8. Ethique, esthétique, émotions, spiritualité
9. Démocratie, société civile, droits de l'homme
10. Globalisation: économie mondiale et culture mondiale

Nous avons brièvement décrit ces champs de modification et nous avons cherché à les mettre en rapport avec les attentes face à l'éducation et à la formation et aussi avec les chances et les risques auxquels ils sont attachés (voir les exemples ci-dessous):

1. La société du savoir

Tout aussi important et lourd de conséquences que le passage de la société agricole à la société industrielle, le passage de la société industrielle à la société du savoir se déroule toutefois de manière moins visible. Jamais encore autant de savoir et de savoir si multiple n'a été produit aussi rapidement qu'aujourd'hui: les connaissances dans tous les domaines de la vie se multiplient à un rythme vertigineux – et vieillissent tout aussi vite: actuellement, on estime la «demi-vie» du savoir professionnel à cinq ans au plus. Le potentiel des nouvelles technologies de l'information et du savoir n'est de loin pas encore épuisé. Désormais, le savoir et le savoir-faire compteront parmi les facteurs de concurrence – indépendamment de la valeur ajoutée ou non de l'expansion du savoir, elle ne pourra pas être arrêtée. Le système économique et so-

cial post-industriel se caractérise par des exigences innovantes élevées, il donne au savoir la valeur d'un capital qu'il évalue en fonction de sa capacité à innover. De plus en plus d'êtres humains ont un travail intellectuel dans la production, le traitement et la diffusion d'informations et de savoirs, de moins en moins d'hommes ont un travail physique. Les robots ou les machines effectuent les tâches simples et répétitives, le besoin en savoir-faire professionnel augmente. Soumis à la pression d'un système fondé sur le savoir et la mondialisation, le marché de l'emploi se scinde en trois segments principaux: environ 20% de travailleurs du savoir hautement qualifiés, environ 60% de travailleurs moyennement qualifiés et environ 20% de main-d'œuvre faiblement qualifiée ou qualifiable. Le flot d'informations et l'expansion du savoir renforcent les contrastes sociaux et promeuvent des sentiments d'infériorité, d'envie et d'agressivité, car seul peut réussir celui qui comprend comment exploiter intelligemment le flot d'informations et la masse du savoir.

Attentes spécifiques vis-à-vis de la formation et de l'éducation

- Compétences à traiter l'information et le savoir
- Reclassement des domaines du savoir qui sont pertinents pour la technique et l'économie
- Prise en compte des nouvelles technologies dans les plans d'études et dans la pratique de l'enseignement
- Qualification et sélection des futurs travailleurs du savoir

mais aussi:

- Abandon de la conception traditionnelle du «savoir comme stockage» au bénéfice d'une compréhension active du savoir (capacité d'élargir et de mettre en réseau le savoir): recherche et utilisation du savoir plutôt qu'enregistrement du savoir.
- Développement de la pensée abstraite et de la pensée par analogie (pensée en systèmes, gestion de la complexité), attitude expérimentale face au monde et capacité à travailler en équipe
- Développement d'une nouvelle culture de l'apprentissage («société apprenante»; l'école vue comme une organisation apprenante)
- Capacité et disponibilité à apprendre tout au long de la vie
- Capacité de gérer le changement et de le structurer
- Forte pondération du savoir fondamental «classique» et conceptuel («société de la formation»)

⇨ Le contexte social dans lequel interviennent les professionnels de la formation et de l'éducation est *extraordinairement fascinant*. La profession enseignante est une *tâche professionnelle attrayante et passionnante* au cœur de la société et en prise directe avec le temps.

⇨ Même si le public l'ignore, toutes les professions du *domaine pédagogique s'inscrivent dans ce vaste horizon*, qu'elles restent centrées sur leurs tâches de base, qu'elles s'en écartent ou qu'elles se spécialisent.

- ⇨ Les défis et les attentes posés aux établissements de formation et d'éducation sont *extraordinairement vastes, multiples et contradictoires*.
- ⇨ Ce sont justement les établissements de formation et d'éducation, œuvrant pour les générations futures, qui doivent examiner dans la mesure du possible tous les défis et assurer la prise en compte à long terme d'exigences *«anciennes»* non encore réalisées et les traduire sur le plan pédagogique.
- ⇨ Dans une grande mesure, cela vaut aussi pour les *enseignants*: en leur qualité de véhicules de culture et de médiateurs entre générations, ils doivent être capables d'ordonner de manière raisonnables les réalités pour eux et pour les autres. Ils ne sont donc *pas les agents du court terme et des approches orientées* mais ils font preuve de perspicacité socio-politique et d'engagement pédagogique dans leur action.
- ⇨ Pour appuyer son action sur le plan pédagogique, il est nécessaire de disposer d'une représentation de l'être humain que l'on veut former. Mais cela n'est pas suffisant, l'enseignant doit pouvoir aussi posséder une *image large de la société*. Que l'enseignant perçoive son action sous l'angle de la *société* et de la génération future ou qu'il l'envisage du point de vue de chaque *individu* et de son processus d'individualisation et de socialisation, les conséquences seront différentes.
- ⇨ Les différents domaines sociaux ou politiques (tels que la formation) doivent répondre aux défis mais ils ne peuvent pas les réaliser de façon satisfaisante de manière isolée.

Etape 2
Formation et éducation: qu'en est-il des potentiels de coopération et de conflit dans les instances de socialisation?

L'école se place dans un environnement social qui pose des exigences tout à la fois nombreuses et élevées, fascinantes et menaçantes, univoques et contradictoires, auxquelles elle doit réagir – qu'elle le veuille ou non, quel que soit son degré de qualification. Or l'école est une instance de formation et de socialisation parmi d'autres, qui ne peut remplir sa tâche que si elle accepte de coopérer avec d'autres tout en se délimitant par rapport à elles. Le tableau ci-dessous peut aider à détecter quel est le potentiel de coopération, à quel point il est déjà utilisé, où se cache un potentiel de conflit et où la coopération devrait être améliorée.

Défis \ Instances de formation/socialisation		Famille, personnes ayant la charge de l'éducation	Pairs	Voisinage	Formation extrascolaire	Ecole	Monde professionnel	Paroisses, communautés de croyance	Organisations privées	Médias
1	Société du savoir									
2	Société multiculturelle									
3	Violence, conflits, paix									
4	Rôles dépendant du sexe									
5	Economie, travail, loisirs									
6	Nouveaux médias, technologies de l'information									
7	Crise écologique									
8	Ethique, esthétique, émotions, spiritualité									
9	Démocratie, société civile, droits humains									
10	Globalisation: économie mondiale et culture mondiale									

Tableau 1: Grille servant à déterminer les potentiels de coopération et de conflit

L'école est pratiquement le seul parmi les acteurs sociaux de la formation et de l'éducation des enfants et des adolescents à devoir rendre des comptes sur sa manière d'inclure les défis actuels dans son travail de formation et d'éducation, en sa qualité d'institution publique. C'est surtout à l'école qu'il incombe de favoriser les nécessaires mises en réseau, même si les acteurs sociaux concernés sont eux-mêmes responsables concrètement de la mise sur pied de la coopération. L'école est soumise à rude épreuve car souvent elle ne peut compter que sur un maigre soutien de la part des autres acteurs sociaux et, par sa position d'institution publique, elle est très exposée aux diverses revendications. La politique a pour tâche de créer des conditions cadres favorables à la coopération et de fournir les instruments de pilotage nécessaires (règlements, moyens financiers, conseil, etc.). Cela vaut également pour les mesures permettant à l'école de se protéger contre des revendications excessives. En effet, les écoles ne doivent ni ne peuvent pas toutes réagir de la même façon à tout; les éléments d'organisation énumérés ci-dessous permettent de dégager le profil pédagogique d'une école.

- ⇨ *L'école* doit garder et utiliser *sa position rendue forte* par la relative faiblesse de ses partenaires potentiels.
- ⇨ Etant en très grande partie une institution publique, l'école est la plus exposée aux défis. Si elle dispose de *l'infrastructure pour y réagir, elle n'en a pas toujours les moyens.*
- ⇨ L'école doit être renforcée dans sa *fonction première qui est la formation* et être déchargée d'une partie de sa *fonction éducative* (sans toutefois en être dispensée).
- ⇨ L'école ne peut pas compter sur un grand appui de la part des autres acteurs de la formation et de l'éducation – c'est elle qui doit *jouer le rôle actif.*
- ⇨ Pour le bien des enfants et des adolescents, il faut jeter des *ponts entre l'école et la famille ainsi qu'entre le temps passé à l'école et le temps libre.*

Etape 3
Politique: quelles sont les tâches de formation et d'éducation de l'école?

Pour coopérer sans perdre son autonomie, on doit avoir une vision claire de ses propres tâches et disposer d'une marge de liberté dans la manière de s'organiser à l'intérieur d'un cadre délimité mais de manière pas trop rigide. Sans une définition claire de ses tâches et de son autonomie, l'école ne bénéficie ni de la protection, ni de la sécurité ni de l'orientation nécessaires à une action professionnelle. En même temps, elle est dépendante – en tant qu'institution de droit public – de principes directeurs, de contraintes, de droits et de devoirs concrets, qui sont négociés et validés entre les autorités, les responsables de l'école et l'école elle-même.

Nous avons consulté les 26 lois scolaires cantonales sous l'angle de la fonction d'orientation attribuée à l'école face aux défis sociaux[7]. Par la force des choses, les textes de loi sont formulés de manière générale et les 26 textes diffèrent parfois fortement par leur volume et leur ancienneté. Il en ressort, à la lumière de leurs objectifs fondamentaux, le tableau d'une école, qui

- vise une *formation complète et harmonieuse de la personnalité*, de ses capacités et de ses dispositions,
- est chargée d'un *important travail éducatif* (qu'elle doit remplir en commun avec les parents et les autres instances sociales, sans préciser la part de chacun) et
- oriente ses tâches de formation et d'éducation avant tout selon *les perspectives de carrière professionnelle et selon les capacités sociales et collectives des futurs citoyens.*

[7] En opposant les objectifs législatifs de la formation aux dix défis sociaux actuels – dont la liste ne prétend pas à l'exhaustivité mais qui n'est pas fortuite – dans l'intention d'en retirer une réponse utile, on risque d'être plutôt déçu. Tout paraît possible si l'on interprète les textes de façon large, mais une lecture plus spécifique reçoit très peu de réponses: seules quelques lois contiennent des notions concrètes telles que «environnement», «sexe» ou «intégration sociale». Une «intégration totale ou partielle des enfants/adolescents handicapés dans une classe ordinaire» par exemple ne figure explicitement que dans deux législations (GE, JU). Les autres textes règlent directement la formation en école spéciale, sans indiquer un objectif général.

Le système politique comprend, pour le domaine de la formation scolaire, avant tout les gouvernements et parlements cantonaux, la CDIP et les conférences régionales et, pour l'établissement du lien avec les autres domaines politiques, le Conseil fédéral et le Parlement fédéral. Ce système doit pouvoir répondre de façon claire tout en respectant les éléments en présence, à des questions telles que: quelle école voulons-nous? pour quelle société, pour quelle «collectivité», pour quels «citoyennes et citoyens»? Il doit pour cela tenir compte des contraintes et des attentes qui découlent des défis sociaux tout en respectant les possibilités et les ressources dont l'école et la pédagogie ont besoin pour agir efficacement.

Le tableau suivant se propose d'illustrer cinq manières de penser l'école et les élèves qui y participent. Nous sommes partis pour cela de la liste synthétisant les principaux objectifs définis dans les lois scolaires. Dans la colonne de droite du tableau sont indiqués les défis auxquels chacune de ces options tend à répondre. Il devrait en résulter une certaine conception de la formation qu'il restera à concrétiser au travers de la définition, sur le plan politique, de lignes directrices susceptibles d'offrir à l'activité enseignante des perspectives d'action à moyen terme et des éléments pouvant lui apporter une certaine protection contre des interventions à court terme inspirées par la mode du moment. Nous avons souhaité également mettre ainsi, en regard d'objectifs ambitieux, les moyens financiers, personnels et d'infrastructure à mettre à disposition du système de formation.

	Ecole	Elèves	Défis de la société
1.	Ecole intégrative	L'être humain cultivé	1, 2, 4, 10
2.	Ecole apprenante	L'être humain qui travaille	1, 5, 6, 10
3.	Ecole porteuse de sens	L'être humain à la recherche de sens	6, 7, 8, 9
4.	Ecole créative	L'être humain créatif	3, 5, 7, 8
5.	Ecole démocratique	L'être humain coopératif	2, 3, 4, 9

Tableau 2: Objectifs directeurs fixés par le monde politique pour l'école et les élèves (selon Dalin 1997, p. 223ss.)

La séparation entre ces cinq objectifs de base est artificielle par la force des choses, comme l'est l'affectation des défis sociaux – il paraît cependant important de vérifier si et comment la réalité sociale est prise en compte dans les objectifs directeurs politiques et s'ils sont transposés concrètement dans l'action pédagogique. Ce sont des processus qui ne sont pas nouveaux et ils sont utilisés constamment, mais toujours de manière cumulative. Le temps est venu d'avoir une vision d'ensemble et de se demander comment est formulée la mission confiée à l'école par la société, dans quelle mesure l'institution scolaire est capable de transposer cette mission sur le plan pédagogique et quels sont les objectifs que les acteurs de l'école, notamment les enseignants et les élèves, doivent atteindre par leur action et leur comportement. La discussion de ces questions doit se faire

dans une enceinte publique; les responsables politiques ainsi que les responsables pédagogiques doivent avoir des réponses à proposer et à négocier. Le résultat devrait être compréhensible et vérifiable, renforçant ainsi la confiance dans l'école et l'efficacité de ceux qui y agissent.

L'esquisse d'une vision d'avenir de la profession enseignante présuppose que le monde politique ait précisé l'idée qu'il se fait de l'école. Pour y parvenir, cela demande un long travail de négociation appuyé sur un mandat clair. Il est intéressant de constater que la Suisse romande vient de se doter d'une déclaration sur les finalités et objectifs de l'école publique, qui est l'un des éléments de référence du futur plan d'études cadre romand (projet PECARO).

- ⇨ Vis-à-vis de l'école, le *monde politique* accroît encore la multiplicité des exigences sociales plutôt qu'il ne les met en relation et ne les élabore avant de les soumettre à l'école; il agit plus comme un mégaphone que comme un amortisseur sonore, il fonctionne plus comme un simple tamis que comme un filtre.
- ⇨ L'école se voit *«encerclée» de toutes parts* – la collectivité, dont toutes les strates expriment de façon diffuse des revendications et des critiques (médias, citoyennes et citoyens), ainsi que les mandants de l'école (politiques) et ses «clients» (parents, écoles subséquentes), lui en demandent trop et la *surchargent*.
- ⇨ L'école publique dépend de la *protection* (contre les revendications excessives), de l'*orientation* (du fait de la nature contradictoire des éléments en jeu) et de la *validation officielle* (contre l'ignorance) que lui accorde le système politique.
- ⇨ *Il manque souvent une instance de représentation* susceptible d'assurer efficacement les fonctions d'orientation, de protection et de validation. Ce sont les responsables de l'école, ses mandants/employeurs et, dans le cas de l'école publique, les autorités politiques qui sont appelés à le faire.
- ⇨ Dans son ensemble, la collectivité est appelée à prendre conscience de ces défis et à élaborer des solutions. Elle doit tout d'abord *«abandonner l'idée que l'on peut tranquillement ‹avancer›, que les écoles suivront comme elles pourront et qu'elles prépareront la prochaine génération* à être à l'aise avec les médias et l'informatique, avec l'existence du chômage et d'une communication permanente, avec la mondialisation et le pluralisme, avec les changements rapides et radicaux et avec la complexité croissante de toutes les relations; la collectivité peut donc conférer au système de formation la mission d'éduquer les jeunes de manière à ce qu'ils s'ouvrent dans leur développement aux caractéristiques et aux changements de notre civilisation» (trad. de Hentig 2002, p. 63s.).
- ⇨ En d'autres termes: «Le *monde politique doit affronter la partie la plus ardue et la plus urgente de cette tâche*: aucune école ne portera ses fruits si à la sortie les jeunes sont au chômage, si leurs parents et leurs enseignants vivent mal, mentent ou perdent courage» (trad. de Hentig 2002, p. 64).
- ⇨ En dépit de l'importance accordée par les lois scolaires cantonales à la *fonction éducative et socialisatrice de l'école*, les écoles ne disposent ni des moyens ni des instruments nécessaires dans ces domaines qui ont pris une place considérable au cours des dernières décennies.

- ⇨ L'école doit être en mesure de lancer et de structurer activement la coopération ou les alliances nécessaires avec les autres instances de formation et d'éducation. Elle remplit ainsi une *fonction de plaque tournante*, elle coordonne et elle anime. Elle doit être pourvue des ressources humaines et financières adéquates à l'accomplissement de ces tâches qui dépassent la mission de formation. L'école se rapproche de plus en plus de la *fonction de centre de vie sociale*, dans lequel la formation joue un rôle central mais qui est enchâssé dans des activités d'intégration sociale et d'animation socioculturelle.
- ⇨ En même temps elle doit pouvoir poser plus nettement ses limites, là où c'est nécessaire, *contre* la technicisation, la rentabilisation et des revendications qui sont le fruit de la mode du moment; *en faveur* de l'aspect artistique, artisanal, du développement de l'ensemble des sens, de la formation de la personnalité, etc.
- ⇨ Il faut de *nouveaux espaces et de nouvelles formes de négociation et de concertation sociétales* concernant les problèmes de formation et d'éducation – du niveau national à celui de l'établissement scolaire.
- ⇨ Nous avons besoin, au niveau suisse ou régional, de nous doter de *lignes politiques* en matière d'éducation et de formation, qui puissent articuler le domaine de la formation avec les politiques sociales, économiques et culturelles.
- ⇨ Au niveau des cantons ou des régions, nous devrions pouvoir disposer de *programme de formation de nature politique*, qui d'une part concrétise les objectifs législatifs de la formation dans des objectifs d'action (les plans d'études ne satisfaisant pas à cette revendication) et qui d'autre part intègre les décisions ponctuelles des gouvernements et des parlements dans une planification à moyen et à long terme (programme d'action de politique scolaire.)

Etape 4
Politique/public: quels sont les scénarios envisageables pour l'avenir de l'école?

Les idées directrices expriment des souhaits, les idées directrices politiques mettent en forme les souhaits réalisables. Les scénarios y ajoutent la dimension de la probabilité. Dans cette étape, il s'agit de découvrir grâce à plusieurs scénarios dans quelle direction le système scolaire devrait se développer et quelles sont les conditions cadres – non seulement politiques – qui pourraient ou devraient être adoptées. Les six scénarios de l'OCDE (OCDE/CERI 2001) pourraient constituer la base de ces réflexions. Nous les présentons et les évaluons ci-dessous.

Les scénarios de l'avenir de la formation scolaire montrent sans ambiguïté aucune que l'école, et par conséquent l'image de la profession enseignante, se développent très différemment selon la pondération que lui accordent les acteurs sociaux, c'est-à-dire selon le soutien qu'ils lui accordent. Il en ressort également que l'image de la profession enseignante n'est qu'un extrait de l'image que la société et ses acteurs ont d'eux-mêmes.

- ⇨ L'école est une institution qui appartient à l'ensemble de la société et non pas seulement à la sphère économique (par exemple au système de l'emploi) ou à l'individu; cela signifie qu'il est nécessaire de *maintenir l'ampleur des objectifs attribués à l'école* (formation de la personnalité, préparation au monde du travail et socialisa-

tion) *voire de l'étendre encore.* Aucune autre instance dans le système de formation et d'éducation n'est en mesure de remplir une mission aussi large et pour l'ensemble des enfants et des adolescents.

- ⇨ Dans le sillage de l'individualisation des rapports sociaux et de leur transformation en termes économiques se cache le danger que l'école soit envisagée en tant qu'institution répondant à des besoins individuels et en tant que marché, davantage que sous l'angle d'un lieu de transmission d'une *culture*, d'*intégration sociale* et de *citoyenneté*. Le scénario B s'y oppose.
- ⇨ Le domaine public, c'est-à-dire l'Etat et les communes en leur qualité de responsables de l'école, restent d'une importance capitale – tout en ayant une compétence de réglementation détaillée. Leur importance réside dans le fait qu'ils sont – à l'exception peut-être des Eglises – les seules instances en mesure d'aspirer avec quelque opportunité à l'intégration sociale et à l'égalité des chances dans la formation. Sous cet angle, *il n'y a pas de substitution au scénario B*.
- ⇨ *L'orientation vers l'avenir* doit être tout autant renforcée au niveau du système de formation qu'au niveau de l'établissement scolaire, du corps enseignant et de l'enseignement.

Etape 5
Politique/système de formation: quel est le changement?

L'ensemble du système de formation (des départements de l'instruction publique aux établissements scolaires) est appelé à s'armer pour affronter l'avenir. Cette exigence vaut tout particulièrement pour la dimension organisationnelle: structures et processus doivent être sondés pour vérifier leur capacité à répondre aux exigences présentes et futures. Dans cette démarche se pose tout d'abord la question de l'envergure du changement. Il s'agit ensuite de savoir à quel niveau de l'apprentissage organisationnel le système de formation estime que telle ou telle mesure est appropriée. Le tableau à côté offre une vue d'ensemble des différents niveaux où des réformes peuvent être entreprises.

- ⇨ Le système de formation est en pleine évolution. Le passage de l'école de type bureaucratique à l'organisation apprenante, de l'école à visée instructive à l'école à visée pédagogique, d'un savoir à administrer à des processus d'apprentissage à organiser est *exigeant à tous les niveaux* – il doit être compris, accepté et appliqué pas à pas. Cette démarche requiert des changements et des développements ponctuels, tels qu'ils existent actuellement.
- ⇨ Mais il faut également avoir conscience qu'on se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins, et que cette *situation appelle un changement fondamental dans notre manière de penser et d'agir*. Les fissures dans le système de formation sont si évidentes (peut-être ne sont-elles pas encore assez douloureuses), qu'il faut partir de *la nécessité de transformer le système et ses composantes*. La représentation de la portée et de l'organisation de ce processus de transformation n'est pas encore consolidée dans le monde politique ni dans la pratique de la formation, sans parler d'une absence de consensus à ce propos.
- ⇨ Quand on veut apporter des modifications ponctuelles au système, on dépend du soutien de l'ensemble de celui-ci. Cela nécessite que l'on redéfinisse le *noyau*

culturel de l'école et que la société précise le mandat confié à l'institution scolaire. Ceci présuppose que l'on aborde la dynamique actuelle comme un processus de *transformation*, dans le sens du tableau 3 et que l'on fournisse à l'école les moyens et les ressources nécessaires à sa transformation.

Les différents types d'apprentissage organisationnel				
Objectifs de l'organisation	**Type d'apprentissage organisationnel**	**Stimulus d'apprentissage**	**Résultats d'apprentissage**	**Mécanismes d'apprentissage**
Réglementation des processus internes	**Changement**	Nouveaux problèmes provenant de lacunes dans les résultats et dans l'offre	*Ajustement interne* à l'objectif de la congruence du comportement avec les objectifs, les normes, les indications, etc.	Reformulation des relations entre action et résultat (sur la base des capacités existantes de l'organisation)
Survivre dans l'environnement	**Développement de l'organisation**	Perturbation des relations entre l'école et son environnement	*Adaptation* rétablissant de l'équilibre entre l'école et son environnement en mutation	Acceptation de nouvelles données stratégiques (par l'analyse de l'environnement et par la réorientation stratégique)
Préparation à un avenir possible	**Transformation de l'organisation**	Anomalies douloureuses et fissures	*Anticipation* de l'avenir probable en changeant le caractère ou la culture de l'école en tant qu'organisation	Vision d'un nouveau noyau culturel ou d'une nouvelle mission pédagogique (au moyen du contact avec l'inconnu)

Tableau 3: Types d'apprentissage organisationnel dans le domaine de la formation (d'après Probst/Büchel 1994, p. 14)

1.3 Nouveau départ: scénarios pour l'avenir de la formation scolaire

Dans le cadre du programme «L'école de demain», le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) se penche actuellement sur la question du développement à moyen et à long terme de l'école et examine les mesures politiques qui pourraient influencer positivement cette évolution. En 2000, six scénarios envisageables pour l'école de demain ont été élaborés, ils ont été publiés en 2001 et nous allons les examiner en détail par la suite[8]:

[8] Les scénarios et leurs explications, qui sont reprises en partie fidèlement dans cette section, figurent dans la publication OCDE/CERI «Analyse des politiques d'éducation 2001» (2001, p. 133–159). D'ici 2004 les six scénarios devront être appliqués dans le programme «L'école de demain» et un «Operational Toolbox for Innovation, Forward-thinking and School System Change» devra être élaboré, permettant aux pays de l'OCDE de concrétiser leur planification sur une base commune (http://www.OCDE.org/EN/document/0,,EN-document-609-5-no-27-25108-0,00.html).

Scénario principal A **«Extrapolation du statu quo»**	***Scénario principal B*** **«Re-scolarisation»**	***Scénario principal C*** **«Dé-scolarisation»**
Scénario 1 Systèmes scolaires bureaucratiques forts	Scénario 3 L'école au cœur de la collectivité	Scénario 5 Réseaux d'apprenants et société en réseau
Scénario 2 Extension du modèle du marché	Scénario 4 L'école comme organisation apprenante ciblée	Scénario 6 Exode des enseignantes et des enseignants – désintégration

Tableau 4: Scénarios «Quel avenir pour l'école?» (d'après OCDE/CERI 2001)

Travailler sur des scénarios est une méthode très féconde pour élaborer un tableau complet des objectifs stratégiques et des processus de changement à long terme. Il va de soi que les scénarios sont de nature spéculative même si – comme c'est le cas des scénarios de l'OCDE – ils présentent des tendances visibles aujourd'hui, des interrelations plausibles entre diverses variables et idées directrices politiques. Les six scénarios sont placés dans une période s'étendant de 15 à 20 ans, ils ne sont donc ni purement empiriques (des projections) ni purement normatifs (des visions). Ils illustrent de manière passionnante que de nombreux chemins mènent vers l'avenir et que cela n'a pas beaucoup de sens d'espérer qu'un scénario se matérialise sous une forme absolument pure. En effet, ce n'est pas seulement la probabilité d'un scénario particulier qui est en jeu mais aussi la question de son caractère souhaitable, ce qui – en relation non négligeable avec notre sujet – nous ramène à la dure réalité: l'avenir n'est pas tout simplement le produit du passé mais aussi le résultat d'une organisation consciente. La technique des scénarios peut soutenir le niveau politico-stratégique du système de formation dans sa démarche pour passer de l'orientation selon la tradition à l'orientation vers l'avenir et l'aider à davantage se concentrer sur les tâches d'une innovation à long terme à tous les niveaux du système[9].

Si l'on veut un tableau de l'image professionnelle future du corps enseignant, il faut bien sûr se pencher sur les développements probables et souhaitables de l'école prise dans son ensemble. Or le présent rapport ne se focalise pas sur l'école mais sur la profession enseignante et, sachant de plus que ce ne sont pas les prévisions (probabilité) qui sont demandées, mais une représentation directrice (caractère souhaitable), nous nous permettons de réduire très fortement la complexité de ce sujet:

⇨ Les six scénarios de l'OCDE sont réunis en *trois* scénarios principaux:
- Scénario A: Extrapolation du statu quo (composé de 1+2)
- Scénario B: Re-scolarisation (composé de 3+4)
- Scénario C: Dé-scolarisation (composé avant tout de 5).

[9] Voir à ce propos le chapitre 4.4. Du fait de la grande importance du système de formation pour l'avenir de la société, les auteurs du rapport OCDE constatent: «Curieusement peut-être, la réflexion prospective de ce type est moins développée dans le secteur de l'éducation que dans d'autres domaines de l'action gouvernementale», voire même «insuffisamment développée». Il n'existe pas encore «de méthodes de réflexion prospectives en matière d'éducation». (OCDE 2001, p. 138)

- ⇨ Au chapitre 1.2 nous avons analysé grossièrement les développements sociaux et la nécessité d'organiser le domaine de la formation et de l'éducation; à cela s'ajoutent les questions, restées ouvertes, qui concernent le système scolaire. De ce fait, nous partons de l'hypothèse que seul un scénario qui permet un *renforcement* de l'école peut orienter la pratique.
- ⇨ Nous mettons particulièrement en évidence le *scénario principal* «Re-scolarisation». Nous nous contenterons de présenter les deux autres scénarios dans leurs grandes lignes à seule fin de préciser davantage le scénario principal.
- ⇨ Le scénario 6 de l'OCDE, intitulé «Exode des enseignantes et des enseignants – désintégration», ne sera que marginalement traité parce que, d'une part, il ne nous est pas très utile comme représentation directrice et que, d'autre part, il remet les autres scénarios en question, dès qu'il est appliqué. Il est cependant tout à fait envisageable que le scénario de l'exode des enseignantes et des enseignants puisse être endigué dans le scénario A par des contre-mesures publiques réparatrices (coûteuses), qu'il puisse être amorti préventivement dans le scénario B grâce à un prestige professionnel élevé et finalement que dans le scénario C il ne mène à rien – l'exode n'est pas inquiétant là où aucun enseignant n'est nécessaire. Notre scénario C est quasiment identique au scénario 5 de l'OCDE.

1. Scénario A: Extrapolation du statu quo

Ecole publique ancrée dans un système bureaucratique, orientée vers le marché et face à une concurrence privée accrue – vaste spectre d'enseignantes et d'enseignants avec une formation diverse dans un contexte politique moyennement satisfaisant

Le scénario A poursuit deux caractéristiques marquantes de la politique scolaire actuelle qui sont d'une part de répondre aux demandes du monde social et aux contraintes de la bureaucratie et, d'autre part, de tenir compte des besoins changeants du marché (et notamment du marché de l'emploi) – et, dans ce dernier cas, d'entrer en compétition avec des prestataires privés dans un marché caractérisé par l'acquisition de diplômes. Ces deux facteurs rendent l'école résistante au changement; elle est soumise à rude épreuve par l'accumulation de tâches supplémentaires, ce qui accroît son inertie. Les possibilités de choix se multiplient, la durée de la scolarité s'allonge, les inégalités devant la formation s'avèrent tenaces. L'école reste coûteuse sans véritablement s'améliorer. Elle est de plus en plus soumise à la concurrence privée, dont les coûts sont inférieurs, dont le prestige s'accroît notamment auprès des couches sociales proches de la culture dominante. C'est un scénario qui vise à trouver des portes de sortie, sans grand courage et sans vraiment donner la possibilité au système scolaire de prendre son élan vers de nouveaux horizons.

Attitudes, attentes, soutien politique

La formation scolaire est un thème politique très important; en dépit des critiques générales à son égard, la volonté d'un changement radical est faible: la majorité de la population, qui n'est plus en contact avec l'école, lui refuse les moyens dont elle a besoin et se réfère aux possibilités du partenariat

public/privé. La croyance dans les solutions venant du marché pénètre de plus en profondément le monde de la politique scolaire et sociale.

Objectifs et fonctions

Les plans d'études et les dispositifs d'évaluation jouent un rôle important et ils sont normalisés au niveau international: l'évaluation de la qualité à l'aune des résultats visés fournit des créneaux et des profils intéressants aux écoles privées. Les diplômes sont de plus en plus indispensables tout en étant de moins en moins suffisants. L'apprentissage tout au long de la vie est désormais bien établi mais au fond il ne change rien ni à l'école obligatoire ni aux écoles subséquentes.

Organisation et structures

L'école publique reste attachée à la pédagogie traditionnelle tout en utilisant de façon croissante les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TIC). Les projets pédagogiques ponctuels, même à grande échelle, s'enlisent régulièrement; seules certaines écoles arrivent à renforcer leur profil pédagogique. Les offres privées prennent place surtout dans les zones marginales et dans des «niches» spécifiques: cela va de l'offre de cours d'appui à la mise en place d'écoles expérimentales et jusqu'à la création d'écoles internationales pour certaines élites.

Dimension géopolitique

L'Etat reste le principal niveau de décision politique en matière scolaire, mais ce pouvoir est limité par la décentralisation au profit des établissements scolaires (qu'il tend alors à contrôler plus étroitement), ainsi que par l'intérêt nouveau de la collectivité pour les questions de formation et par les enquêtes internationales sur les performances éducatives. En cofinançant et en régulant l'offre privée, l'Etat affaiblit autant les écoles publiques que les écoles privées. Ce n'est pas le pouvoir qui lui manque pour transformer la culture scolaire, mais la force d'agir sur les aspects organisationnels.

Profession enseignante

Si le statut et le prestige de la profession ne sont pas très élevés, des syndicats puissants et la pénurie périodique d'enseignants assurent un salaire décent sans toutefois se répercuter sur le niveau de satisfaction au travail – le corps enseignant est divisé, ce qui est propice à un climat conflictuel à l'école. Les délimitations floues entre enseignement proprement dit et tâches éducatives ainsi que l'intensité des réformes sont matière à conflit. La proportion de femmes et d'en seignants à temps partiel augmente encore, de même la palette de nouveaux enseignants à profils différenciés. Le travail dans les écoles innovantes se distingue nettement de l'enseignement dans les écoles conventionnelles, ce qui entraîne une scission au sein du corps enseignant, scission qui a des retombées au niveau interne de la profession.

Probable?

La probabilité penche du côté de la bureaucratie et du marché. Mais il n'est pas exclu que ces deux approches, réunies dans une sorte d'alliance, tendent finalement à s'affaiblir mutuellement. Le modèle scolaire bureaucratique peut faire valoir une longue réussite

historique, le modèle du marché également; on peut alors se demander pourquoi ces deux modèles ne pourraient pas être cumulés pour multiplier les succès dans le système de la formation. Un doute subsiste cependant: le manque de courage n'est-il pas plutôt une mûre réflexion – finalement, il est quand même récompensé...

Souhaitable?

On peut douter que ces réussites puissent se prolonger en les étendant dans un domaine aussi délicat que la formation. Peut-être pourrait-on répondre aussi à la question du caractère souhaitable en se demandant ce qui se passerait en cas d'échec de ces modèles scolaires. Où se trouveraient les éléments permettant la suite du développement? Ou encore: si, dans ce type d'école, la compétence au changement ne vient pas de l'intérieur, des facteurs extérieurs pourraient contribuer à la faire sortir du statu quo. Les plus importants de ces facteurs sont le pouvoir croissant des apprenants et des parents comme «consommateurs», l'impact des technologies de l'information et de la communication, qui tend à effacer les limites bien établies de l'école et de la classe, et une crise possible sur le marché de l'emploi des enseignantes et des enseignants (pénurie d'enseignantes et d'enseignants et/ou manque de qualité dans leurs prestations).

2. Scénario C: Dé-scolarisation

Multiples réseaux d'apprentissage orientés en fonction des intérêts, sur une base désinstitutionnalisée et informelle – quelques rares professionnels de l'école intervenant sur un marché de la formation peu transparent, qui n'est pas attrayant professionnellement, et qui a accorde peu d'importance aux aspects pédagogiques

On peut reprocher à l'école de ne pas refléter d'égale manière les structures sociales et les modèles économiques ou de ne pas donner un poids suffisant aux diverses cultures, ou encore de ne pas être suffisamment en phase avec le monde économique. Ces critiques intervenant à l'intérieur du scénario C, et dans un contexte politique marqué par une forte disponibilité aux changements compte tenu des problèmes en présence, conduisent à se détourner rapidement de l'institution publique qu'est l'école pour se tourner vers diverses alternatives. Le vaste mouvement de «désinstitutionnalisation» est récupéré par la «société en réseau» en pleine croissance: il en découle que la formation des jeunes n'est plus liée à des lieux particuliers (des écoles situées dans des communes particulières), ni n'est dispensée par des professionnels ayant été spécialement formés pour cela. Elle se réalise, au contraire, au travers des vastes possibilités offertes par l'enseignement à distance, par l'apprentissage et le travail transdisciplinaires en réseau grâce à Internet et à des technologies performantes et peu coûteuses.

Attitudes, attentes, soutien politique

L'insatisfaction à l'égard de l'institution appelée école, perçue comme dépassée et lourde, est généralisée. La couche sociale instruite se retire des écoles, soutenue dans cette démarche par les médias et le monde des affaires. De nouvelles formes de financement privé, bénévole et associatif venant de communautés d'intérêts dans l'apprentissage se cristallisent, parallèlement à la logique de l'évolution vers la société en réseau.

Objectifs et fonctions

Les plans d'études bien structurés se désagrègent, des valeurs et des attitudes différentes prennent de l'importance. Des formes d'accueil destiné aux enfants (en lieu et place de la formation) se voient accorder un regain d'attention, par exemple ciblées sur le sport ou d'autres activités socioculturelles. Sur un marché diffus des valeurs, les compétences pratiques autour des nouvelles technologies s'imposent. Ceux qui n'arrivent pas à suivre le rythme sont exclus de la société en réseau, ce qui crée des inégalités très marquées, voire une scission dans la population.

Organisation et structures

Une part importante de l'apprentissage se fait à titre individuel ou via des réseaux d'apprenants, de parents et de professionnels, et se fonde nettement sur les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TIC). Certaines écoles vont subsister malgré tout, réservées aux exclus des réseaux d'intérêts d'apprentissage et de travail; les pouvoirs publics dirigent quelques écoles qui sont largement dotées en ressources ou au contraire des écoles jouant le rôle d'une sorte de «dépotoirs».

Dimension géopolitique

Les acteurs de la collectivité et les entreprises de médias agressives figurent parmi les promoteurs de ce scénario. Les dimensions locale et internationale sont renforcées aux dépens de l'aspect national. L'Etat se penche avant tout sur les problèmes de la régulation du marché et des conséquences de «la fracture numérique». Des groupes d'employeurs peuvent devenir très actifs dans le domaine de la formation si le modèle de réseau n'apporte pas les résultats escomptés en formation. Cela pourrait aller jusqu'à une pression exercée sur le gouvernement pour réintroduire les écoles.

Profession enseignante

La frontière entre enseignants et élèves, parents et enseignants, enseignement et collectivité s'estompe et disparaît. Les réseaux réunissent divers intérêts convergents, indépendants de l'enseignante et l'enseignant. De nouveaux professionnels de l'enseignement recrutés par les grands opérateurs du marché en réseau assurent des consultations à leur cabinet, une assistance téléphonique, des visites à domicile.

Probable?

Le scénario C propose un authentique modèle alternatif à tous les modèles organisés selon la forme scolaire. Il se fonde sur le potentiel des TIC, il est indépendant du temps et de l'espace, il est donc en accord avec la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, de la flexibilité, de l'individualisation et de la signification de l'apprentissage infor-

mel. On s'attend à ce qu'à l'avenir la maison devienne de plus en plus un lieu d'apprentissage.

Souhaitable?

Cette évolution conduirait à un abandon définitif de la fonction centrale de socialisation et d'intégration qui était exigée de l'école. Le scénario ne parle pas des laissés pour compte de la fracture numérique, bien au contraire, il tend encore à rendre cette fracture plus aiguë. L'Etat pourrait être appelé à intervenir compte tenu des problèmes découlant de cette situation d'inégalité, et il en découlerait un retour à des conditions de formation anciennes: comme dans tous les «projets de déscolarisation» le danger plane d'une «reféodalisation» (l'élite proche des milieux instruits se qualifie, les couches plus éloignées de la formation s'éloignent encore davantage de la formation et de la qualification). Enfin, le scénario C sous-entend un avenir tellement incertain que son existence est remise en question et avec elle la possibilité que le scénario C se réalise.

3. Scénario B: Re-scolarisation

Ecole publique orientée selon la qualité, dotée d'un profil pédagogique autonome, qui se perçoit comme *«centre de la vie sociale»* et comme *«organisation apprenante»* – professionnels qualifiés dans de nombreux domaines et travaillant en réseau, dont le prestige est notablement accru, pour le processus d'apprentissage

Ce scénario a notre préférence, notamment parce qu'il relie deux développements positifs envisageables – l'un (scénario 3 de l'OCDE) renforçant la mise en réseau avec le contexte socioculturel et soulignant la dimension sociale de la formation et de l'éducation (intégration, citoyenneté, etc.), l'autre (scénario 4 de l'OCDE) se concentrant sur les processus de construction du savoir et d'apprentissage. Une école publique ne peut renoncer ni à l'un ni à l'autre: en effet, elle doit garantir le principe de l'égalité des chances (qui commence par la création de conditions aussi équitables que possible dans l'apprentissage et donc par la suppression des différences qui sont des obstacles à la formation) et promouvoir la compétence à apprendre tout au long de la vie, en assumant une fonction d'intégration sociale et de soutien individuel, tout en maintenant l'équilibre entre éducation citoyenne et individualisation.

Dans ce scénario, la formation scolaire a une forte valeur sociale et bénéficie par conséquent d'une grande reconnaissance en qualité de bastion efficace contre la fracture sociale. Les écoles sont ancrées dans la collectivité, mises en réseau avec d'autres institutions sociales et bien équipées en infrastructures et en personnel pour accomplir leurs tâches d'intégration sociale qui dépassent leur mission centrale de formation. Elles sont des centres de compétences pour l'apprentissage, de ce fait elles créent les bases cognitives et non cognitives du savoir, des capacités, des aptitudes et des valeurs sur lesquelles

les élèves peuvent construire leur apprentissage tout au long de la vie. Les compétences construites par les élèves sont l'objet d'une attention particulière, y compris dans les domaines artistiques et d'éveil aux sens. L'expérimentation et le travail innovant sont la norme, la pensée autonome et l'apprentissage pris en charge par l'élève lui-même, soutenus par des formes différenciées d'évaluation, sont les objectifs principaux de l'école. Pour ce faire, l'école se voit octroyer une grande autonomie, et aussi des ressources généreuses dans la mesure où elle peut prouver qu'elles sont nécessaires pour atteindre ses objectifs. Les moyens de contrôle sont fournis par des normes de qualité claires plutôt que par des procédures complexes de rendement des comptes. La qualité élevée de l'école est assurée par la formation professionnelle continue et constante des collaborateurs, par une intense activité en réseau (groupes spécialisés, écoles et entreprises en partenariat, etc.) et par des contacts réguliers avec la recherche (hautes écoles pédagogiques). La responsabilité de l'enseignement résulte d'une prise en charge collective de la part d'un noyau d'enseignantes et d'enseignants et d'autres intervenants expérimentés; les groupes d'intérêts les plus divers, les groupes religieux et sociaux concernés y participent également.

Attitudes, attentes, soutien politique

Il existe un large consensus au sein des milieux politiques sur la valeur de bien public et sur la mission sociale de l'école publique. Du fait de l'impact positif de l'école comme centre d'activités socioculturelles sur l'ensemble de la société, le financement de celle-ci est également considérable. La collaboration entre les autorités, les enseignants, les parents et les autres acteurs est imprégnée de confiance. Les écoles étant performantes, leur fonction d'intégration sociale bénéficie également d'une forte reconnaissance de la part des milieux instruits de la société, qui ne soutiennent que de façon très limitée les écoles privées. Dès qu'une école n'est plus à la hauteur des normes fixées, elle subit une forte pression correctrice.

Objectifs et fonctions

L'école conserve son rôle de transmission, de légitimation et de validation du savoir mais elle s'attache à l'exercice d'autres capacités dans le domaine des arts, du social et de la citoyenneté. La diversité des formes de validation des compétences dans le cadre de la conception d'un apprentissage tout au long de la vie libère l'école primaire des pressions excessives en matière de sélection ou de certification mais non d'une évaluation et d'une validation innovantes des processus d'apprentissage et des performances. La conception d'un apprentissage tout au long de la vie pourrait, parallèlement à des considérations d'ordre financier, renverser la tendance à l'allongement des études et estomper les frontières entre fréquentation et non fréquentation scolaire. Au lieu d'embrasser l'ensemble du programme, l'école met l'accent sur un certain nombre de compétences qu'elle approfondit. Cela donne ainsi une marge de liberté pour la création d'un profil pédagogique de l'établissement scolaire au-delà de ce programme fondamental. L'égalité des chances tout en renforçant la cohésion sociale reste un objectif central de l'école. Une offre large en soutien à l'apprentissage, en suivi et en conseil soutient ces objectifs ambitieux.

Organisation et structures

Les écoles sont revitalisées par de nouveaux modes d'organisation et de pédagogie et elles se profilent en tant qu'organisations apprenantes – également hors des frontières de l'école. Les formes d'organisation permettent des contacts bien définis mais perméables avec d'autres institutions de la collectivité. Les caractéristiques frappantes à l'intérieur de l'école sont la grande diversité d'âge et de niveau des élèves et le brassage accru des générations dans des activités communes (ouverture de l'école à tous les groupes d'âge). La démarcation très nette entre les degrés (école enfantine/degré primaire/secondaire I) s'estompe. Le travail en équipe est la norme dans tous les domaines de la vie de l'école, soutenu par la capacité d'organiser soi-même ses processus d'apprentissage, capacité favorisée par le climat d'apprentissage. L'enseignement par projet ou concentré (p.ex. au minimum par blocs d'une demi-journée) est répandu et contribue à la flexibilisation des horaires de travail encore très rigides. Les nouvelles connaissances en matière d'acquisition et de transmission du savoir et des processus d'enseignement et d'apprentissage sont diffusées à l'école et elles rencontrent un grand intérêt. Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TIC) sont très présentes et elles sont utilisées tout autant comme outils d'apprentissage et d'analyse que pour la communication interne et externe (réseaux).

Dimension géopolitique

La dimension locale de la formation scolaire est sensiblement accrue et s'inscrit dans un cadre défini à l'échelon national (plans d'études cadres, objectifs d'apprentissage standardisés) parallèlement à de nombreuses offres de soutien et d'orientation pour les groupes moins favorisés. De nouvelles formes de gouvernance (coopérations et délégations) se mettent en place entre les écoles et les autres acteurs de la collectivité (instances de socialisation et entreprises). Il y a un intérêt marqué pour les échanges internationaux, mais non pour des normes supra-nationales – le succès dans ce type de formation scolaire centrée sur l'apprentissage jouit d'un grand prestige international, ce qui est stimulant pour les bonnes écoles.

Profession enseignante

Le statut élevé de la profession est apporté par l'existence d'un noyau d'enseignantes et d'enseignants (et de spécialistes de l'apprentissage) engagés et compétents qui n'exercent pas automatiquement leur métier pendant toute leur vie. Les écoles règlent l'engagement des enseignantes et des enseignants par des dispositions contractuelles très variées tout en offrant une bonne rémunération. La mobilité s'accroît dans les deux sens entre la profession enseignante et d'autres professions. D'autres intervenants, professionnels et non professionnels, assurent certains enseignements ou participent à d'autres domaines rattachés à l'école. L'accroissement de la stabilité du personnel qui en découle renforce la disponibilité à innover et à s'autoréguler dans les domaines fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants mettent à profit leurs capacités de gestion dans leur métier (gestion de projet, gestion de l'innovation). Une collaboration étroite est instaurée au sein des équipes enseignantes autour de projets et de questions touchant à l'exercice de la profession; la direction de l'école joue un rôle central – son horizon s'étend en direction

d'une gestion sociale centrée sur la pédagogie mais élargie à la collectivité. Le travail à l'intérieur de réseaux (formés d'enseignants ou intégrant d'autres spécialistes) est une pratique habituelle pour les enseignants. Des contacts réguliers avec les hautes écoles pédagogiques permettent de garantir le professionnalisme.

Probable?

Le scénario se rattache à la tradition bien ancrée en Suisse de l'établissement d'un lien étroit entre les écoles et les collectivités locales, ce qui plaide en sa faveur. L'inquiétude quant aux risques de fracture sociale résultant de conditions de socialisation très différentes d'une culture ou d'une famille à une autre rend plus urgente la fonction de l'école comme lieu «d'ancrage social», de plaque tournante pour les collectivités situées dans l'environnement proche de l'école. La probabilité de ce scénario serait d'autant plus grande si la collectivité était à même de reconnaître à l'école son efficience dans les domaines de base, aussi bien en tant que «centre de compétences pour l'apprentissage» qu'en tant que «centre de vie sociale», ces deux domaines s'appuyant mutuellement. Un renforcement de l'école dans cette double acception dépendrait également de la façon dont les responsables de l'école pourraient relever ce défi de société.

Par contre il est clair que le passage de l'école actuelle à «l'école» dans le sens d'un «centre de vie sociale» ou d'un modèle de l'organisation apprenante représenterait un véritable saut, qui devrait être fait non seulement par les personnes directement concernées mais aussi par l'ensemble de la société: pour l'instant, le malaise ressenti actuellement dans l'école telle qu'elle existe maintenant n'est pas suffisant et la rupture avec les habitudes est trop radicale. La garantie d'espaces d'autonomie nécessaires paraît réalisable, c'est moins sûr pour l'octroi des ressources supplémentaires, même si certains objectifs pouvaient être atteints en déplaçant les coûts (moins d'enseignement, davantage de travail de développement). En outre, il faut prendre très au sérieux le risque qu'un lien étroit entre l'école et son environnement creuse l'écart entre «ceux qui montent» et «ceux qui baissent les bras» plutôt que le combler. Un autre obstacle à la mise en œuvre de ce scénario réside finalement dans le faible pouvoir du système public de formation à se faire entendre dans la sphère politique – pour un renouvellement du système scolaire dans le sens du scénario B, il faudrait un mouvement sans précédent, soutenu par le monde politique, par les médias et aussi par le monde de la pédagogie. Cependant...

Souhaitable?

... Sans entrer dans un calcul de probabilité, l'enjeu étant de décrire des perspectives pour l'école, nous nous obstinons à préférer ce scénario.

Développement 1

L'école en tant qu'organisation apprenante

Dans les époques touchées par le changement, les organisations doivent veiller à assurer leur survie (apprentissage de l'adaptation) mais cela ne suffit pas, elles doivent être à la hauteur de l'avenir en réexaminant leurs propres normes (apprentissage du changement) et en étant capable de se transformer elles-mêmes (apprentissage des processus). Le *concept d'organisation apprenante* est au service de cet objectif. Il a été développé au cours des dernières décennies et, selon l'un de ses promoteurs, Peter M. Senge, ce n'est avant tout qu'une «invention», et pas encore une «innovation» (Senge 1996, p. 14) – car les organisations qui élargissent continuellement leur capacité à façonner leur avenir de façon créative en sont elles-mêmes à leurs premiers balbutiements dans l'exploration et la découverte de cette nouvelle pratique. Le passage de l'apprentissage de l'adaptation puis de l'apprentissage du changement à l'apprentissage des processus – qui sont les trois composantes de l'apprentissage organisationnel (Probst/Büchel 1994, p. 33–39) – est bien connu de ceux qui enseignent l'apprentissage individuel; l'apprentissage des processus sert à améliorer la capacité d'apprentissage par le fait qu'il devient lui-même objet de l'apprentissage. Il devient ainsi possible dans les organisations apprenantes de détecter grâce à des processus d'apprentissage les propres modèles – «routines défensives» (Argyris 1993), «images fausses» ou les modèles particulièrement performants – et de les «désapprendre» ou de les optimiser.

Les écoles apportent une contribution essentielle au développement d'une société apprenante et – en tant que futurs centres de compétences de l'apprentissage – il est évident qu'elles devront se muer en organisations apprenantes. La littérature à ce propos s'enrichit sans cesse (Fullan, Dalin, Rolff entre autres), et les efforts déployés pour renforcer les pouvoirs d'auto-direction, en d'autres termes, l'autonomie partielle de l'établissement scolaire, préparent le chemin dans ce sens. En fait, seules les écoles qui s'aventurent sur cette voie peuvent dire comment se transformer en *écoles apprenantes*. La transformation d'une école avec ancrage bureaucratique en une communauté vivante d'apprentissage est aujourd'hui le projet d'avenir central de l'école. Le défi consiste à faire du changement un sujet récurrent dans un système ennemi du changement, et de demander «comment arriver à faire de notre école une organisation apprenante, qui ne puisse pas seulement surmonter des réformes ponctuelles mais faire de la gestion professionnelle du changement une composante normale de son travail, une sorte de *manière de vivre*» (trad. de Fullan 1999, p. 19).

Le concept d'organisation apprenante part de l'expérience que quelque chose ne peut changer dans les organisations que si celles-ci commencent à se réformer elles-mêmes. Cette idée présuppose qu'une école apprenante est d'une part relativement autonome et bien équipée pour assumer cette indépendance (*empowerment*/autonomie), et d'autre part qu'elle assume la responsabilité de ses actes (*accountability*/obligation de rendre des comptes). C'est pour cette raison que l'école et que chaque enseignante ou enseignant revendiquent un équilibre entre liberté et responsabilité (cf. aussi dia-

gramme 1, p. 100). L'apprentissage collectif aussi bien que l'apprentissage individuel vont dans ce sens et aspirent à une auto-direction et à un auto-développement actifs de chaque unité du système, à la capacité de résoudre les problèmes en étant conscient de soi. Il est bien clair que les organisations ne peuvent apprendre que si leurs membres apprennent en même temps, mais il est tout aussi évident que l'apprentissage individuel ne garantit pas que l'organisation apprenne quelque chose – l'école en est un exemple parlant. Peter M. Senge base en conséquence son concept d'organisation apprenante sur la dimension des collaborateurs et collaboratrices. Son concept se fonde sur cinq «disciplines d'apprentissage», qu'il décrit dans le détail dans son ouvrage «La cinquième discipline» et dans le «Fieldbook» qui lui est rattaché (Senge et al. 1996):

- ⇨ *Maîtrise personnelle:* on apprend à toujours élargir ses capacités personnelles afin d'atteindre les résultats qui sont vraiment importants et on crée un environnement de l'organisation qui encourage tous ses membres à se développer eux-mêmes en direction des objectifs et des projets qu'ils se sont fixés.
- ⇨ *Modèles mentaux:* on réfléchit sur ses propres images du monde en essayant de les rendre plus claires et de les améliorer. Par là, on découvre comment elles influencent nos actes et nos décisions.
- ⇨ *Vision commune:* on encourage l'engagement dans un groupe en développant des images communes de l'avenir que l'on souhaite et en clarifiant les principes et les méthodes essentielles qui aideront à organiser cet avenir.
- ⇨ *Apprentissage en équipe:* on développe de nouvelles formes de communication et des capacités de penser collectivement qui garantissent que les connaissances et les capacités d'un groupe sont supérieures à la somme des talents individuels.
- ⇨ *Pensée en système:* on développe une manière de penser et un langage qui permettent de comprendre et de décrire les champs de force et de relations qui sous-tendent le fonctionnement du système. Cette discipline – «la cinquième» – permet de reconnaître comment on peut rendre le système plus efficace en le changeant et comment on peut agir en meilleure intelligence avec les processus transdisciplinaires que l'on trouve au sein de la nature et de l'économie.

Si donc l'objectif de l'apprentissage personnel, scolaire et entrepreneurial est non la survie de l'individu et des organisations mais la prise en main de leur vie propre, aujourd'hui plus que jamais il est indispensable de développer la compétence au changement. Cela nous rendra à même d'affronter l'avenir et non pas de simplement survivre dans le présent sans possibilité d'agir sur le cours des choses. Nous ne voulons pas être immergés dans la vie privée et professionnelle, mais chevaucher les vagues qui viennent à nous et dont nous sommes en partie la cause. C'est pour cela qu'apprendre à apprendre prend tout son sens: sans la capacité de réfléchir sur son propre apprentissage, de le comprendre et de l'optimiser, ni les organisations, ni les groupes ni les individus, enseignants ou élèves, ne peuvent faire avancer leurs propres «affaires» et leurs projets. Il est de ce fait impératif que l'école soit structurée comme une organisation apprenante dans laquelle on se prépare à vivre dans une société apprenante et à travailler dans une entreprise apprenante.

«Pour l'instant, l'école n'est pas encore une organisation apprenante. Des vagues de changement à rythme irrégulier, des projets épisodiques, des efforts fragmentés et une surcharge chronique de travail sont la règle dans la majorité des écoles. La plupart des efforts de changement s'enlisent parce que l'on ne reconnaît ni n'utilise les forces unies découlant d'une mise en commun d'une mission éducative fondée sur l'éthique et d'une transmission experte de l'idée du changement» (trad. de Fullan 1999, p. 79) Une école ne devient pas non plus une organisation apprenante en augmentant ses activités de formation continue. Une auto-réflexion globale et un auto-développement des personnes concernées et de l'organisation s'imposent: «Apprendre à l'intérieur des organisations implique un réexamen constant des expériences qui seront transposées dans un savoir accessible à tous, un savoir pertinent pour le but principal de l'organisation» (trad. de Senge et al. 1996, p. 55).

Le concept d'organisation apprenante est exigeant mais attrayant – et, d'une certaine manière, il est la seule issue pour une école qui se veut dédiée à l'apprentissage et à apprendre à apprendre. En effet, une bonne école est «un modèle de ce pour quoi elle veut éduquer» (Hentig). La question de savoir si le chemin menant à l'école en tant qu'organisation apprenante passe par un projet de développement de la qualité ou par un projet d'enseignement commun est subsidiaire pour l'instant – il y a beaucoup de points d'entrée. Toute école, quel que soit son niveau, peut emprunter ce chemin. L'important est de faire les premiers pas.

2 L'école et ses transformations

Nous sommes arrivés à la conclusion, dans la partie I, que le scénario d'évolution le plus souhaitable était celui du renforcement de l'école (scénario B), lequel permet le mieux de répondre aux objectifs politiques énoncés. Dans cette partie, nous chercherons à préciser les conditions à mettre en œuvre aux différents étages de l'institution scolaire afin qu'elle puisse remplir sa mission dans la société de demain. Nous partirons pour cela d'une analyse de la spécificité de l'école en tant qu'institution de formation et lieu dans lequel se sont développées des pratiques sociales particulières de transmission de connaissances et de socialisation. Nous chercherons à repérer ce qui, dans la nature même de l'*institution scolaire*, doit être appuyé et renforcé pour favoriser son adaptation aux nouvelles données du contexte. Dans un deuxième temps, nous nous placerons au niveau de l'*établissement scolaire*, en tant qu'organisation, pour réfléchir aux éléments à mettre en place pour répondre aux exigences futures. Nous envisagerons ensuite la classe, et les relations aussi bien sociales que didactiques qui s'y nouent, afin de repérer les changements nécessaires pour que l'école continue d'assumer sa mission de formation. Par la suite, nous aborderons l'impact des changements intervenus dans la manière de concevoir les *contenus de savoir* et dans les rapports entre *missions d'éducation et d'instruction.* Pour terminer, nous mettrons en évidence la nécessaire transformation du métier d'enseignant dans le sens de l'exercice d'une activité au sein d'une *équipe pédagogique*.

2.1 Les caractéristiques de l'éducation scolaire

L'institution scolaire, telle que nous la connaissons aujourd'hui, résulte de l'émergence, entre le XVe et le XVIIe, siècle d'une nouvelle forme d'éducation, l'*éducation scolaire*, laquelle s'est progressivement substituée aux formes d'éducation dominantes dans le cadre de la famille ou de la société en général. Ses principales caractéristiques sont les suivantes:

- La formation est dispensée à l'intérieur d'un *espace autonome,* fermé et séparé du milieu ambiant, et d'un temps particulier;
- elle met en œuvre des *pratiques spécifiques* (exercices, mémorisation, répétition, correction, etc.) codifiées (la pédagogie scolaire) qui s'adressent à des collectifs d'élèves;
- elle implique l'instauration de *rapports sociaux particuliers* entre ce collectif d'élèves et un enseignant adulte; rapports fonctionnant selon un ensemble de règles particulières où l'élève doit se soumettre à l'adulte;
- elle intègre à la fois la dimension *instruction* et la dimension *éducation morale*;
- elle est structurée autour de *disciplines* de référence autour desquelles sont conçus les contenus des programmes et les progressions.

L'*éducation scolaire* marque ainsi une rupture importante par rapport aux formes traditionnelles de socialisation et de transmission d'un savoir, d'une expérience ou d'une expertise, qui avaient cours dans le cadre notamment de la famille et de l'atelier. L'apprentissage s'y faisait généralement par observation et par intégration progressive à des pratiques sociales. Sur le plan spatial, on assiste à la constitution d'un lieu spécifique,

la *maison de l'école*, distinct aussi bien de l'espace domestique que de l'église, la *maison de Dieu*. Au niveau temporel, on observe la structuration d'une temporalité particulière par la définition d'horaires qui fixent et isolent un *temps d'apprentissage*. L'éducation scolaire se caractérise enfin par le passage de formes de transmission essentiellement orales à des pratiques basées sur l'écrit, instaurant une rupture par rapport aux formes antérieures de transmission qui étaient intégrées aux activités sociales elles-mêmes.

Pendant plus de quatre siècles, l'école, en tant qu'institution, s'est ainsi définie comme un espace autonome de transmission d'une culture scolaire (écrite, formalisée, abstraite, voire scientifique) ou de principes moraux, en rupture avec les savoirs traditionnels et les expériences quotidiennes. La forme scolaire s'est maintenue dans les grandes lignes jusqu'à aujourd'hui; seules certaines inflexions et une complexification et une diversification du modèle ont pu être notées. La question est de savoir si la forme scolaire sera toujours à l'avenir en mesure de répondre aux questions et aux défis nouveaux qui se posent au domaine de la formation et si un réaménagement ou une évolution de ce modèle sera nécessaire.

Comme nous l'avons rappelé, le modèle de l'éducation scolaire était fondé, pour l'essentiel, sur le principe de l'*autonomie* de l'école par rapport à son environnement. Des changements relativement récents touchant à la société dans son ensemble ont conduit à une remise en question de ce principe. L'école, en tant qu'institution, est ainsi devenue plus perméable aux demandes sociales qui lui sont adressées découlant pour l'essentiel de l'importance accrue des enjeux de formation pour les individus et la société. Parallèlement, l'école s'est davantage exposée à une mise en discussion de ses finalités et de ses méthodes. On stigmatise sa trop grande *distance* aux questions immédiates, aux préoccupations du monde économique ou encore à l'univers des médias. On lui reproche sa lenteur à s'adapter aux demandes d'une société marquée par des échanges rapides d'information et son éloignement avec la culture des jeunes.

L'institution scolaire est confrontée à la nécessité de repenser ses relations avec le monde extérieur et de redéfinir son autonomie dans le cadre de rapports nouveaux à son environnement. Cela implique qu'elle parvienne à assumer son ouverture sur le monde (et sur son environnement immédiat) sans pour autant être définie, dans ses objectifs et ses méthodes, par les besoins sociaux et économiques à court terme. L'école doit ainsi être pensée comme un espace ouvert sur le monde extérieur, participant sous de multiples aspects au contexte dans lequel elle s'inscrit.

Plutôt que de se renfermer sur elle-même comme une *citadelle* assiégée par le déferlement de la culture médiatique et des demandes sociales, l'institution scolaire devrait pouvoir être en mesure d'affirmer et de défendre la spécificité de sa mission, en prenant appui sur un mandat clairement attribué par la société, fruit d'un débat au sein des instances politiques. Mais il est tout aussi important que l'école accepte de mettre en discussion ses modalités de réalisation dans le cadre de véritables relations d'échange et de partenariat avec les parents d'élèves.

Ce travail de clarification implique également de la part de l'institution scolaire qu'elle renonce à se définir en tant que lieu unique de la transmission de connaissance et des savoirs. Face à la multiplication des lieux de formation, des sources d'information, l'institution scolaire est confrontée à la nécessité de redéfinir sa place. Celle-ci pourrait consister à apporter aux élèves des outils et des concepts intégrateurs, leur donnant la possibilité d'apporter organisation et cohérence aux informations dont ils disposent grâce aux médias.

La redéfinition des liens entre l'institution scolaire et son environnement devrait également passer par une meilleure connaissance de la culture médiatique et une meilleure compréhension du monde adolescent. Comme le recommande Edgar Morin, «Il faudrait s'instruire sur l'autonomie acquise par le monde adolescent depuis les décennies 60–70 par rapport à la culture familiale et la culture scolaire (..). il s'agit en somme d'avancer dans la connaissance et la reconnaissance mutuelles des deux univers imbriqués l'un dans l'autre et qui pourtant ne se connaissent pas» (Morin 1999, p. 92).

2.2 Les changements au niveau de l'organisation (l'établissement scolaire)

D'autres changements ont porté sur l'organisation du système scolaire en liens avec l'émergence, dès la fin des années 70, de la notion d'*établissement scolaire* et avec elle de la question de la marge d'autonomie laissée aux écoles. Le système scolaire était auparavant conçu, pour l'essentiel, comme une organisation centralisée déléguant aux unités locales (les communes ou les directions d'école) des tâches essentiellement administratives, même si les formes et les degrés de centralisation pouvaient être variables selon les pays ou, en Suisse d'un canton à un autre. La *maison de l'école* était conçue essentiellement comme une juxtaposition de salles de classe dans lesquelles des maîtres travaillaient de manière indépendante, la direction de l'école se bornant à assurer une fonction de contrôle parallèlement à des tâches administratives.

Délaissant une conception de type «bureaucratique», dans laquelle les buts sont définis centralement et où leur exécution est déléguée aux enseignants, on s'est peu à peu dirigé vers un modèle de pilotage du système éducatif centré autour de l'établissement scolaire. Sous l'influence des nouvelles *conceptions managériales*, on est venu à penser l'école comme une organisation professionnelle complexe[10] dans laquelle divers acteurs collaborent à la réalisation d'un ensemble de buts. Une des expressions de cette nouvelle

[10] Pendant longtemps, les enseignants étaient les seuls à intervenir dans le cadre de l'école. A partir de la seconde moitié du XXe siècle, sont apparus de nouveaux professionnels assurant d'autres tâches que l'enseignement (telles que le soutien social et psychologique des élèves, le conseil sur le plan de l'orientation, l'animation de domaines spécifiques – santé, informatique, média, etc.). Cette évolution conduit à l'entrée dans l'école de «groupes d'agents qui n'enseignent pas mais qui, grâce à des connaissances plus ou moins distinctes de la pédagogie, s'efforcent soit d'orienter et de définir l'enseignement et les tâches des enseignants soit de s'approprier une partie de leur tâche ou de l'environnement organisationnel dans lequel se déroule le travail enseignant» (Tardif & Lessard 1999, p. 83). Ce phénomène conduit à un renforcement, au sein de l'établissement scolaire, des enjeux de pouvoir et de délimitation des territoires et des domaines de compétences.

approche réside dans le *projet d'établissement* dont l'idée en Suisse romande a été inspirée, en grande mesure, par la mise en place en France, dès 1981, des ZEP – zones d'éducation prioritaire – et par la loi de 1989 qui instaure une obligation systématique faite aux écoles de se doter d'un projet d'établissement dans le cadre d'objectifs et de programmes définis centralement. Le projet FEE (formation équilibrée des élèves) lancé à Genève au début des années 90 au niveau du secondaire I s'inscrivait dans cette même perspective en donnant à chaque établissement l'occasion de définir ses propres objectifs et modalités de fonctionnement. La notion d'établissement a également inspiré tout le processus de réforme de l'école primaire genevoise. Dans le canton de Vaud, le projet d'établissement a été vu davantage comme un moyen pour permettre aux enseignants d'entrer dans une dynamique de changement. En Suisse alémanique, un mouvement comparable est apparu au début des années 90[11] avec la thématique de «l' autonomie partielle des écoles» et des «écoles dirigées» en posant plus directement la question des formes de direction et de management de l'école. Les premières innovations réalisées dans cette optique l'ont été dans le cadre du projet ELF (erweiterte Lernformen) initié par les cantons membres de la CDIP du Nord-ouest (NW EDK 1995).

Deux conceptions de l'établissement sont en présence. La première considère l'établissement essentiellement comme une courroie de transmission, comme une «*interface* entre le sommet et la base qui facilite la mise en œuvre d'une série de décisions et de démarches qui sont prises au sommet» (Gather Thurler 2001, p. 83). La seconde fait de l'établissement le lieu de la définition d'un projet, instaurant de nouveaux rapports aussi bien avec son milieu qu'avec les autorités scolaires. Ph. Perrenoud (2001) oppose, dans le même ordre d'idées, logique du mandat et logique du projet: «la logique du mandat est d'accomplir un travail prescrit, de se mettre au service de finalités qu'on n'a pas choisies, au gré de fonctionnements partiellement réglementés (...). La logique du projet invite l'établissement à définir partiellement les finalités et les modalités de l'action éducative, à prendre des initiatives, à se donner une *politique*» (p. 43).

L'établissement pose en de nouveaux termes la question de l'autonomie de l'école, l'un des traits de l'éducation scolaire. Par l'accent mis sur l'instauration de relations plus étroites avec son environnement, on peut craindre que l'école s'expose davantage aux contraintes locales et aux demandes de l'environnement et soit moins en mesure de garantir l'autonomie de ses choix et la légitimité d'objectifs éducatifs à plus long terme, non directement orientés vers les exigences actuelles (d'insertion sociale ou professionnelle, etc.). D'autres interrogations portent sur la capacité d'un système scolaire accordant une large marge de manœuvre et d'initiative à ses établissements à garantir une relative égalité de traitement et de chance d'accès au savoir. Dans un cas comme dans l'autre, ces questions concernent les formes de régulation mises en place par le système pour garantir l'universalité de l'école.

Plus largement, l'établissement instaure une rupture fondamentale par rapport à la forme traditionnelle de l'éducation scolaire en instituant les enseignants en tant qu'acteur

[11] Comme preuve de l'émergence de cette problématique, signalons que l'Autonomie partielle des écoles était la thématique du congrès OCDE/CERI de 1993 pour les pays germanophones.

collectif participant à la définition d'orientations et de stratégies communes et en relativisant le poids de l'action individuelle.

2.3 Le cadre de l'action de l'enseignant: l'établissement scolaire et/ou la classe?

L'éducation scolaire est fondée sur la notion de classe, soit la réunion, autour d'un projet d'enseignement, d'un enseignant, d'un groupe d'élèves (généralement du même âge), d'un objet de savoir, et de dispositifs didactiques divers (ouvrages scolaires, appareillages, supports, etc.). La classe est traditionnellement le lieu principal de l'action de l'enseignant et de l'activité de l'élève à propos d'un objet de savoir particulier. Elle est également un lieu de socialisation privilégié: sous l'égide d'un enseignant assumant traditionnellement le rôle de garant des valeurs et des normes sociales, les élèves apprennent à se situer dans un espace présentant un relativement haut degré de mixité sociale, culturelle ou sexuelle. La classe est enfin le lieu collectif des processus d'élaboration de connaissances et de compétences par les élèves. La classe possède donc trois caractéristiques fondamentales: cadre de l'activité du maître, lieu de socialisation et d'élaboration de connaissances.

Plusieurs faits ont contribué ces dernières années à la remise en question de la notion de classe et au passage d'une pédagogie essentiellement *collective* (dans le cadre essentiellement d'un enseignement *frontal*) à une pédagogie davantage différenciée, adaptée aux besoins particuliers des élèves. Citons tout d'abord la prise de conscience de l'hétérogénéité croissante des classes sur le plan des origines sociales ou culturelles des élèves, de leurs bagages de connaissances et de leur manière d'aborder les apprentissages. En parallèle, les innovations pédagogiques de ces 20 dernières années ont exploré d'autres modalités d'apprentissage, soit dans le sens d'une individualisation plus grande de l'enseignement, soit au contraire dans celui d'une meilleure exploitation des diverses formes d'interactions entre élèves, de niveaux de compétences ou d'âges différents. Une autre remise en question de la notion de classe est venue des projets de *team teaching* faisant intervenir dans une même classe plus d'un enseignant (enseignant complémentaire – comme c'est le cas à Genève – cf. CDIP 2001 –, ou enseignant de langue étrangère comme cela a été expérimenté dans la ville de Zurich (Schuler 2002). Citons encore les expériences de décloisonnement réalisées dans des écoles primaires ou enfantines (en lien notamment avec la notion de cycles d'enseignement) dans lesquelles les élèves sont invités à se déplacer, hors de la classe ou à l'intérieur de celle-ci, pour trouver des lieux d'apprentissages ou des ressources adaptés à leurs besoins (par le biais, par exemple, des nouvelles technologies de l'information en éducation).

Avec la notion d'établissement, on assiste également à une remise en question de la classe scolaire à la fois comme cadre unique de l'activité du maître et comme regroupement permanent d'élèves du même âge. Le travail du maître ne se limite alors plus aux frontières de sa classe mais s'élargit de plus en plus souvent à un cadre d'action défini au niveau de l'établissement scolaire.

Les enseignants restent néanmoins très attachés à la notion traditionnelle de classe, et à l'espace quasi privé qu'elle délimite, ainsi qu'à une conception individuelle de l'enseignement dans le but essentiellement de garder un contrôle sur leur activité et de se mettre à l'abri des pressions extérieures (de la part de l'institution ou des parents). La classe leur permet de défendre une certaine autonomie en se soustrayant, temporairement du moins, aux influences et aux contraintes extérieures. Mais, comme le montrent Tardif & Lessard (2000), les enseignants ne peuvent plus limiter leur action aux seules frontières de la classe et sont contraints de reconnaître le caractère collectif de leur métier. L'attachement à la classe créerait l'illusion de leur autonomie quand bien même le travail de l'enseignant est de plus en plus défini au niveau de l'établissement scolaire. De plus, ces deux auteurs rappellent que l'enseignant peut être enfermé dans un face à face avec des élèves de plus en plus difficiles soulignant les limites de son action individuelle et que la classe est aussi la limite de leurs actions et de leurs pouvoirs.

La remise en question de la notion de classe impose une réflexion sur les caractéristiques des divers espaces de formation et de socialisation que l'on va proposer aux élèves ainsi que sur les liens, et la continuité, à établir entre eux. La classe représente un lieu d'apprentissage et de socialisation privilégié. Elle doit cependant rester le lieu dans lequel l'élève peut échanger sur ses expériences, les confronter à celles d'autrui et les élaborer. La dimension collective des apprentissages doit être préservée, l'échange, la communication et la confrontation avec autrui étant indispensables à l'élaboration de connaissances. Sur le plan de la socialisation, la classe doit rester également un lieu de référence pour l'élève.

La conception de la classe doit traduire les nouveaux modèles d'apprentissage qui mettent au centre les démarches d'appropriation des élèves. On s'oriente de plus en plus vers des formes de regroupements à *géométrie variable* liées à des objectifs particuliers (dans le sens d'un renforcement, ou au contraire d'une diminution, de l'hétérogénéité de l'âge des élèves et de leurs profils de compétences et d'intérêt). Sur le plan spatial, l'organisation de la classe se fera en fonction des activités qui s'y déroulent; elle doit permettre l'échange, la confrontation entre élèves et comporter des lieux spécialisés. A d'autres moments, les salles de classe doivent pouvoir éclater pour laisser place à des espaces pluriels où travaillent plusieurs groupes d'élèves sous la houlette d'une équipe d'enseignants.

2.4 Les changements au niveau des pratiques d'enseignement

Le métier d'enseignant s'est transformé parallèlement aux évolutions de la forme scolaire. Quatre étapes peuvent être identifiées: la première date du début du XIXe siècle avec l'émergence de l'image du maître orateur. Elle découle de la mise en question du mode mutuel d'apprentissage (dans lequel des moniteurs issus du groupe des élèves étaient chargés de faire répéter par cœur leurs camarades) et la mise en place de la pédagogie frontale. Le maître exerçait alors une fonction essentiellement de surveillance et exerçait un rôle quasi *muet*. Ce changement a conduit à la définition de l'activité du maître comme un travail à plein temps possédant une forte dimension morale. La deuxième étape est en

lien avec l'essor au cours du XXe siècle des pédagogies nouvelles et des méthodes, lequel conduit à une focalisation sur l'enfant et son développement.

Une nouvelle transformation de la conception du métier d'enseignant intervient au cours des années 60 consécutivement à la constitution d'une *science de l'instruction* se donnant pour but de rationaliser les processus d'apprentissage. Le maître est alors envisagé comme un spécialiste exerçant une activité professionnelle. L'autorité du maître n'est plus morale mais est basée sur son savoir spécialisé et sur la maîtrise de compétences professionnelles. Plus récemment, l'image de l'enseignant a subi une nouvelle évolution par la reconnaissance du maître comme une personne et non comme un acteur social exerçant une mission de transmission d'un savoir et d'une culture (cf. tableau 5, p. 92s.)

L'éducation scolaire traditionnelle a vu l'instauration d'un corps de pratiques spécifiques et leur codification en tant que pédagogie dans le but de transmettre un ensemble de savoirs et de valeurs. Ces pratiques se donnent pour but de conduire l'enfant à entrer dans un certain nombre de démarches visant à l'acquisition de l'objet d'apprentissage. Ce dernier est *didactisé*, c'est-à-dire qu'il est présenté et traduit en une tâche scolaire spécifique impliquant des actions particulières de la part de l'élève. Sous l'effet du courant réformateur des années 60, le modèle transmissif sur lequel la pédagogie s'est appuyée très longtemps a cédé peu à peu la place à des conceptions plus axées sur les démarches de construction engagées par les élèves, influencées par les travaux de J. Piaget. Il en découle une modification de la conception même du rôle de l'enseignant dans les apprentissages. On assiste ainsi à un élargissement et à une diversification des pratiques des enseignants. De transmetteur d'un savoir adapté aux intérêts et au degré de compréhension de l'élève, il tend de plus en plus à devenir un spécialiste de l'organisation de situations permettant aux élèves de construire de nouvelles compétences, d'élaborer ou de remettre en question des connaissances et des représentations préalables. Il ne s'agit plus seulement pour le maître de transmettre un savoir mais de favoriser chez les élèves des démarches de découverte, de mise en relation, de validation et de codification. Sa tâche devient de plus en plus complexe car centrée sur l'établissement de la relation entre l'activité d'apprentissage de l'élève et un objet de savoir. En tant que médiateur de la relation entre l'élève et le savoir, son rôle est de parvenir à repérer où en est l'élève, d'identifier les questions qu'il se pose de façon à le guider dans ses démarches. Sa tâche consiste également à maintenir le cap de l'activité de l'élève: «L'enseignant est celui qui doit dire à l'élève où il se situe par rapport à un projet personnel ou vis-à-vis d'un contrat social attendu. C'est que l'élève a constamment besoin de repères. (...) Etre évaluateur ne signifie pas seulement sanctionner. Une évaluation démarre avec l'explicitation» (Giordan 1998, p. 216).

L'enseignant n'est pas seulement un médiateur du rapport entre l'élève et ses apprentissages. On attend de lui qu'il apporte en plus une expérience, une culture et un certain rapport aux savoirs et au monde. L'enseignant ne pourra faire adhérer un élève à un projet, à un savoir que si lui-même incarne en quelque sorte ce questionnement. La dimension personnelle apparaît essentielle dans la construction de cette relation.

La remise en question du modèle transmissif et l'accent mis sur l'activité de l'élève confrontent également à la nécessité de reconnaître le fait que l'élève n'est pas naturellement disposé à apprendre et qu'une part importante du travail de l'enseignant consiste à créer les conditions pour que cette activité soit possible.

L'importance nouvelle donnée à la dimension éducative place également l'enseignant devant la nécessité d'organiser des situations qui permettent aux élèves de prendre conscience d'un certain nombre de fonctionnements relationnels et sociaux et de construire des valeurs telles que la tolérance, le respect, etc. L'éducation à la santé et l'éducation à la citoyenneté placent également l'enseignant devant la nécessité de développer de nouvelles pratiques d'animation, de régulation de conflit, etc. L'enseignant se voit proposer de plus en plus d'outils et de démarches didactiques qu'il doit ajuster à ses objectifs et aux caractéristiques des situations qu'il rencontre. Il en découle une augmentation importante de la complexité de son travail. Ce dernier comprend un ensemble de tâches, souvent imbriquées les unes dans les autres, visant notamment à «apprêter» les objets de savoir, à organiser matériellement des tâches, à évaluer, gérer la classe sur le plan social, surveiller, encadrer le travail des élèves, etc. Les compétences requises de la part de l'enseignant sont de plus en plus larges et complexes.

L'enseignant ne peut plus prétendre posséder seul toutes ces compétences ni même couvrir l'ensemble des tâches d'enseignement et d'éducation. La situation est telle que l'on peut sérieusement s'interroger sur la capacité des enseignants d'aujourd'hui, et plus encore de demain, d'assumer ces nouvelles tâches dans toute leur complexité d'autant que, parallèlement, s'accroissent les exigences en terme de maîtrise des objets de savoirs (par exemple, dans les domaines linguistiques ou scientifiques). Le risque est grand que, face à cette complexité et à ces exigences croissantes, les enseignants se replient sur une définition minimale de leur travail et que l'on aboutisse à une diminution sensible de la qualité de l'enseignement et du degré d'investissement des enseignants.

2.5 La relation pédagogique

L'éducation scolaire, comme nous l'avons vu en introduction, a conduit à l'instauration «d'une forme inédite de relation sociale, entre un maître (au sens nouveau du terme) et un écolier, relation que nous appelons pédagogique» (Vincent, Lahire & Thin 1994, cité par Barrère & Sembel 1998). Cette relation est définie par un ensemble de normes explicites (règlement scolaire, etc.) ou implicites (modèles de transmission du savoir, etc.) qui fondent l'autorité du maître et cadrent les comportements attendus des élèves. Ceux-ci sont ainsi amenés au cours de leur scolarisation à adopter un certain nombre de règles de comportements (par exemple: le fait répondre sur demande du maître, d'appliquer les consignes reçues, de collaborer avec des camarades, etc.). On ne peut donc pas véritablement dissocier, dans l'école, les fonctions de socialisation et d'instruction: «Il n'y a pas d'instruction impliquant une réelle activité cognitive de l'élève sans socialisation au sens de respect des normes et valeurs qui permettent le déroulement collectif de la classe (impliquant des horaires, une écoute réciproque, l'acceptation d'une dissymétrie dans la relation entre l'enseignant et les élèves en même temps que l'exigence d'un respect réciproque (...)» (Brucy & Ropé 2000, p. 142).

L'éclatement et la complexification de la forme scolaire ont contribué à une remise en question de la relation pédagogique. Deux phénomènes ont marqué cette évolution. Le premier concerne le changement de rapport à la connaissance découlant de l'apparition d'approches pédagogiques mettant l'accent sur les démarches de construction de connaissance des élèves; apprendre ne consiste plus alors à s'approprier des objets de savoir, des outils de pensée et des pratiques de nature sociale et historique en vue d'élargir sa connaissance et sa compréhension du monde mais plutôt, de façon un peu caricaturale, à découvrir, par soi-même, au fur et à mesure des observations et des constats réalisés, un certain nombre de principes et de règles. Le second phénomène est en lien avec l'évolution générale des rapports entre jeunes et adultes, et dans le cas de l'école et des autres institutions, avec le passage progressif d'une relation d'autorité basée sur l'existence de statuts hiérarchisés à des relations interpersonnelles définies par des droits et des obligations réciproques. L'asymétrie des rapports entre enseignants et élèves tend ainsi à être relativisée et remise en question en conséquence d'une reconnaissance du droit des élèves à exprimer leur point de vue. De plus en plus, l'imposition unilatérale d'une vérité ou d'une décision doit laisser la place à un processus de négociation.

Si l'on prend l'image du «triangle didactique» dans laquelle les sommets sont constitués par le maître, l'élève et les objets de savoir, on constaterait aujourd'hui la prédominance de relations à deux termes (maître – élèves et élève – objets de savoir) au détriment d'une relation didactique à trois termes (maître – objet de savoir – élèves). On serait passé d'une relation pédagogique à une simple relation interindividuelle, comme si la transmission/appropriation de connaissances s'opérait uniquement sur le seul plan interpersonnel, dans le cadre d'une négociation, hors de la médiation de l'objet de savoir.

Si l'on veut éviter d'enfermer la relation pédagogique au sein du couple séduction/répulsion dont on connaît les déboires et les déceptions qu'il peut engendrer, il est nécessaire de remettre au centre de la relation les processus d'apprentissage, leur contrôle, leur explicitation, de façon à permettre aux élèves de mieux repérer ce qu'ils apprennent (par quels étapes, quels processus), et d'identifier ce qu'ils ont appris, de façon à créer les conditions pour que ces démarches et les apprentissages réalisés puissent être réinvestis dans d'autres situations.

La relation pédagogique doit ainsi être redéfinie à l'intérieur du cadre nouveau des rapports entre jeunes et adultes et de la diversification des formes d'accès au savoir et aux informations en cherchant à favoriser une distinction entre le registre interpersonnel et celui des apprentissages. Il s'agira avant tout de remettre au centre de cette relation le processus de transmission/appropriation de connaissances en cherchant à dégager ce qui différencie l'opinion de la connaissance, en distinguant nécessaire respect de l'autre et acceptation du rapport nécessairement asymétrique au savoir. Cela devra passer par une meilleure explicitation des processus d'apprentissage attendus des élèves et par un effort afin de leur fournir les instruments intellectuels nécessaires à leur travail d'appropriation.

2.6 Quels contenus transmettre?

L'éducation scolaire s'est constituée autour de la notion de disciplines scolaires; ces dernières ont défini les contenus d'apprentissage (ce que l'on juge pertinent de transmettre) ainsi que les progressions (par quelle logique les transmettre). On assiste actuellement à une remise en question fondamentale de la notion de disciplines et du compartimentage du savoir auquel elle conduit. Les disciplines sont actuellement perçues comme traduisant un découpage du savoir historiquement et sociologiquement daté et ne répondant plus aux enjeux actuels de la connaissance scientifique. A ce propos, Edgar Morin[12] souligne la nécessité pour l'école de répondre aux défis, évoqués dans le chapitre 1, résultant d'un accroissement continu et exponentiel des savoirs, de leur complexification et de leur éclatement. Ces derniers imposeraient à l'école de contribuer à la réorganisation des savoirs en des ensembles plus larges et de fournir aux élèves des outils leur permettant de comprendre le monde en respectant, et intégrant, sa complexité.

Abandonner la référence aux disciplines pose deux types de problèmes. Le premier est en rapport avec la délimitation des contenus à faire acquérir et le choix des critères à considérer. Une vaste réflexion est en cours aussi bien en Suisse (citons le projet PECARO – plan d'études cadre pour la Suisse romande) et à l'étranger (en Belgique, notamment) autour de la redéfinition des plans d'études et de l'organisation des disciplines. Elle se heurte à la difficulté de définir la culture commune que l'on souhaite transmettre à chacun, ce que l'on a tendance à décrire par le terme de *socle de connaissances et de compétences*, étant donné l'absence de consensus sur la société à construire et le type d'individu et d'acteur social à former. Aussi est-il primordial qu'un vaste débat puisse s'instaurer autour de ces questions fondamentales de façon à aboutir à la définition, par les autorités politiques, de la mission attribuée à l'école obligatoire et des moyens mis à sa disposition pour la réaliser. Ce mandat servira alors de cadre de référence à partir duquel sera défini le *socle de connaissances et de compétences* à transmettre à chacun. Ce socle devra idéalement combiner *outils de pensée généraux* – en tant que moyens pour penser le monde et se situer par rapport à lui – et *compétences spécifiques* orientées vers des contextes d'action déterminés.

Le second problème est en lien avec le risque, en abandonnant la référence aux disciplines au profit de domaines plus vastes, de perdre toute idée de progression des apprentissages et de logique de cheminement préalablement conçue. Il s'agira alors, de façon à éviter l'éclatement des apprentissages réalisés et de permettre aux élèves de donner une

[12] E. Morin (1999) a proposé un nouveau programme pour l'école articulé autour de cinq missions fondamentales:
– fournir une culture qui permette de distinguer, contextualiser, globaliser;
– préparer les esprits à répondre à la complexité croissante des problèmes qui se posent à la connaissance humaine;
– préparer les esprits à affronter les incertitudes;
– éduquer à la compréhension humaine;
– enseigner l'affiliation – au pays, à l'Europe; enseigner la citoyenneté terrestre en enseignant l'humanité dans son unité et ses diversités.

cohérence à leurs démarches, d'organiser leurs acquisitions. Une voie consiste à développer des outils permettant de mieux mettre en évidence l'état des acquis des élèves (par exemple, sous la forme de portfolios) et de renforcer les lieux et les occasions pour les élèves de retour sur les expériences réalisées, de mise en perspective et d'établissement de liens entre acquisitions.

2.7 Les relations entre instruction et éducation

L'éducation scolaire a toujours comporté une double facette d'instruction et d'éducation. Jusqu'au début du XIXe siècle cependant, l'école s'est définie pour l'essentiel par son rôle éducatif de transmission d'une culture respectueuse des valeurs morales et civiques. Par la suite, l'instruction a reçu un crédit plus grand en tant que moyen indispensable de promotion sociale et professionnelle pour tous. La proportion entre instruction et éducation s'est progressivement inversée au profit de la première conduisant en quelque sorte à escamoter le pan éducatif complémentaire de l'école. On observe actuellement l'apparition de nouvelles demandes sociales vis-à-vis de l'institution scolaire dans le domaine de l'éducation à la santé, de l'éducation à la citoyenneté, à l'environnement, notamment qui contribuent à donner un poids plus grand, aujourd'hui par rapport à un passé récent, à la fonction éducative et socialisatrice de l'école, ce qui conduit certains à penser que le pôle éducation tend à escamoter dangereusement le second.

Cependant éduquer et instruire sont inséparables car on ne peut éduquer sans instruire, de même qu'il est impossible d'instruire sans éduquer. Ils sont les deux faces d'une même mission qui incombe à l'école publique en général, et à l'enseignant en particulier.

Le maintien de cette double mission d'éducation et d'instruction représente un défi permanent pour l'institution scolaire qui est confrontée à deux difficultés. La première est de parvenir à maintenir ces deux faces malgré la pression de la demande sociale en rapport avec le brouillage découlant de la diversification des modèles culturels de référence et les effets de la dissolution du lien social notamment sur le plan de la violence et des incivilités. Dans cet esprit, la focalisation sur l'établissement scolaire comme un lieu de vie et de socialisation de la communauté des élèves en réponses à ces questions peut aboutir à une mise au second plan de la mission d'instruction et de culture de l'école. Il s'agit donc à l'avenir de rappeler, et de renforcer, la nécessaire complémentarité entre ces deux missions en veillant à éviter le risque, stigmatisé par J.-Y. Rochex, de conduire à une école à deux vitesses, soit à une *école socialisatrice* pour les élèves de milieu populaire et à une école centrée sur sa mission d'instruction pour les élèves des milieux favorisés. Le maintien de la complémentarité de ces deux facettes doit être l'objet d'une attention et d'une réflexion permanente de la part de l'institution scolaire de façon à ce qu'instruction et éducation puissent toutes deux participer à la formation de l'individu et du citoyen de demain (Rochex 2000).

La seconde question porte sur les relations entre l'école et les autres instances d'éducation et de socialisation (et parmi elles, la famille au premier plan). L'école obligatoire est ainsi le principal système de formation qui, en dehors de la famille, assure l'éducation des

enfants. Par sa nature et sa vocation propre, elle apparaît clairement comme pouvant assurer, en *complémentarité* de la famille et selon des modalités particulières, certaines dimensions de l'éducation. La spécificité de l'action éducative de l'école, orientée de manière privilégiée vers l'éducation sociale, n'est pas définie une fois pour toutes; elle s'inscrit dans un champ dont les frontières sont mobiles et où les divergences avec les conceptions et les valeurs d'une partie des parents en matière éducative doivent être reconnues, ce qui nécessite la mise en place de modalités d'échange et de négociation dans le cadre d'un partenariat. L'école a la responsabilité de participer à l'épanouissement de la personne humaine et à la promotion de sa dignité; elle doit également contribuer à favoriser la compréhension, la tolérance et la coopération entre les jeunes et les aider à s'approprier les valeurs de la démocratie, pour construire une citoyenneté active et responsable.

L'école doit ainsi réussir à préciser le cadre et le niveau de son action sur le plan éducatif en complémentarité, et si possible en continuité, avec la famille et les autres instances. L'école est ainsi appelée à redéfinir sa place au sein d'un espace de la formation et de la socialisation devenu à la fois plus complexe et plus éclaté. Ceci implique que l'école tire parti de ses caractéristiques pour réenvisager sa place et retrouver sa légitimité sociale.

2.8 L'école comme lieu de travail d'une équipe

L'importance nouvelle donnée à l'établissement, la remise en question de la notion de classe et les changements affectant la diffusion des informations et des connaissances ont une forte répercussion sur les conditions d'exercice du métier d'enseignant ainsi que sur l'identité professionnelle des maîtres. Le travail du maître, traditionnellement individualiste, apparaît de plus en plus comme devant être exercé à l'intérieur d'un collectif, d'une équipe d'enseignants appelant une harmonisation des objectifs pédagogiques et éducatifs ainsi que des manières d'enseigner, d'animer la classe et de réagir aux situations. L'enseignant doit également situer son action par rapport à celle d'autres professionnels intervenant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ainsi que par rapport aux parents de ses élèves et aux médias.

Ce changement est d'importance et marque une rupture par rapport au modèle traditionnel hérité de la forme scolaire. Il peut être perçu par l'enseignant comme une menace à son autonomie et comme une péjoration de la qualité de son travail. Le modèle un enseignant : une classe n'étant plus envisageable, et plus souhaitable, il est nécessaire ainsi de favoriser une évolution du métier d'enseignant dans le sens d'une gestion plus collective des tâches au sein d'équipes de professionnels. Pour y parvenir, il sera important de créer les conditions de mise en place d'un travail d'équipe (formation, mise à disposition d'instruments et d'un espace-temps spécifique, reconnaissance du travail de l'enseignant dans ce nouveau cadre, etc.).

2.9 Conclusions

L'éducation scolaire a subi ces dernières années une importante transformation en conséquence d'un ensemble de changements intervenus aussi bien au niveau de la société, des conceptions du savoir et de sa transmission que des rapports sociaux entre génération et des formes d'exercice de l'autorité. Il en découle une remise en question fondamentale de la conception même du rôle d'enseignant. Les nouveaux principes méthodologiques présents dans les manuels scolaires ou insufflés lors de la formation valorisent une conception de l'enseignement/apprentissage plus axée sur l'organisation et la gestion de situations d'apprentissage dans lesquelles placer les élèves que sur la transmission de connaissances. Les nouvelles demandes sociales adressées à l'école dans le domaine éducatif (éducation à la santé, à la citoyenneté, etc.) tendent, pour leur part, à modifier l'équilibre traditionnel entre tâches éducatives et d'instruction. L'ensemble de ces changements induisent chez bon nombre d'enseignants le sentiment qu'ils ne *font plus le même métier,* qu'ils ont perdu leurs repères. Le risque est alors grand que ces enseignants se cantonnent dans une position passive ou qu'ils se figent dans des modèles du passé.

La complexification et l'accroissement des connaissances à transmettre de même que la diversification des compétences attendues des maîtres (au plan didactique, social et relationnel, etc.) conduisent à la remise en question de la vision d'un maître polyvalent et généraliste et appelle une évolution allant dans le sens d'une spécialisation partielle sur le modèle du maître semi-généraliste (CDIP 1997).

Les changements intervenus au niveau de l'éducation scolaire questionnent la possibilité de fournir à tous les élèves une formation de qualité et mettent profondément en question l'image de l'enseignant et son identité professionnelle.

Construire une école publique orientée vers la qualité avec un profil pédagogique déterminé (scénario B) passe, à notre avis, par la recherche des conditions suivantes:

⇨ *Ouvrir l'école sur son environnement tout en réaffirmant sa mission et ses objectifs propres*

L'accroissement des demandes adressées à l'école ainsi que l'ensemble des changements intervenus aussi bien au niveau des contenus scolaires (compétences, etc.) que sur les plans des modalités de leur transmission et de leur appropriation ont pu créer un certain trouble par rapport à la mission même de l'école publique. Aussi semble-t-il primordial que cette dernière puisse être redéfinie par les autorités scolaires et que le cadre dans lequel celle-ci doit s'exercer soit précisé. La CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) s'y emploie avec la définition d'un plan d'études cadre pour la Suisse romande; elle a déjà publié en novembre 1999 un document précisant la mission éducative de l'école.

Ces démarches devront en priorité expliciter et valoriser le caractère spécifique de l'école comme lieu autonome, soustrait aux exigences de l'immédiateté et répondant à des objectifs non directement utilitaristes de construction de savoirs complexes et d'outils de compréhension du monde. Cela implique que le rôle de l'école soit

clairement pensé en complémentarité et en opposition avec celui des autres lieux de formation, formels ou informels.

⇨ *Permettre une évolution du travail de l'enseignant dans le sens d'un travail en équipe au sein d'un établissement dans le cadre d'une responsabilité pédagogique partagée*

La conception d'un maître omniscient appuyant son autorité sur la maîtrise de savoirs reconnus socialement et sur une mission largement reconnue ne correspond plus aux conditions actuelles d'exercice du métier d'enseignant. Ce constat appelle une transformation du métier d'enseignant dans le sens d'une activité menée au sein d'une équipe pédagogique et dans le cadre de relations soutenues avec des partenaires extérieurs. Cette évolution implique que soit redéfinie la spécificité même du travail de l'enseignant par rapport à celui des autres professionnels présents dans et hors de l'école.

⇨ *Valoriser la dimension lieu de vie et de travail de l'établissement sans perdre de vue la mission de formation élargie de l'école*

Lieu de vie et de travail d'une communauté formée de jeunes et d'adultes, l'école doit rester avant tout un espace de formation, un laboratoire dans lequel les élèves sont invités à expérimenter les limites de leurs savoirs, de leurs modèles de compréhension en vue de construire de nouvelles manières de penser le monde et les rapports qu'ils entretiennent à lui.

⇨ *Maintenir la dimension collective des apprentissages*

Face à la tendance consistant à individualiser les processus d'apprentissage et à réduire la classe à un ensemble d'individus instaurant des relations personnelles avec des ressources éducatives ou entrant dans des regroupements temporaires en lien avec des objectifs ponctuels, il apparaît important de rappeler l'importance de la dimension collective des apprentissages. La classe ne doit pas être réduite à ses seuls aspects relationnels et sociaux (le «vivre ensemble»). En tant que lieu de confrontation intellectuelle, de validation de modèles et d'échange d'information et de savoirs, elle représente un espace privilégié des processus d'apprentissage et de construction de connaissances.

3 L'école et la profession enseignante face aux défis pédagogiques et organisationnels

Le présent chapitre examine les derniers développements menés au sein de l'école. Le chapitre est divisé en sept sections qu'il est parfois difficiles d'isoler les unes des autres. Il s'agit d'un parcours du lieu d'apprentissage qu'est l'école au cours duquel nous nous poserons les questions suivantes: quel est l'impact de l'état des lieux sur la future pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants? Jusqu'à quel point cette pratique, et par conséquent, l'image de cette pratique doivent-elles changer pour être à la hauteur des exigences pédagogiques? Une synthèse au début de chaque section en rendra la lecture plus aisée.

3.1 L'école en tant qu'organisation

«Nous et notre école» au lieu de «moi et ma classe» – telle est, depuis quelques années, la devise d'un processus de développement organisationnel dans le cadre de l'école, dont la fin ultime est le renforcement pédagogique de l'établissement scolaire. Désormais, l'établissement sera placé sous une direction pédagogique, l'intention étant de donner à cette direction un caractère «collégial» et coopératif, où chaque enseignant sera appelé à réfléchir et à agir au niveau de l'ensemble de l'école. En tant que résultat d'un façonnage collectif, l'école représente comme organisation un modèle d'un processus d'apprentissage collectif au même titre que, sur le plan individuel, l'enseignant représente le modèle d'un développement permanent. Une telle conception contraint les enseignants à entrer dans une perspective qu'ils pouvaient traditionnellement négliger. Il est de ce fait difficile d'imaginer comment l'école peut être porteuse d'avenir si l'ensemble du corps enseignant ne prend pas spontanément en main l'organisation de l'école comme lieu d'apprentissage et de vie, sur des bases pédagogiques. Pour que cette évolution soit perçue comme une ouverture et soit couronnée de succès, les tâches organisationnelles devront être conçues non plus comme secondaires, mais comme une part intégrante du cahier des charges de l'enseignant, et être rémunérées en conséquence.

Etat des lieux traditionnel (Chapitre 2)

L'école, en tant qu'organisation, fait partie de l'administration communale et cantonale. Son pilotage s'opère sur le plan administratif et politique par l'intermédiaire de la direction ou de la commission scolaire, ces deux instruments de pilotage étant traditionnellement plus orientés vers les questions de type administratif que vers une conduite pédagogique. Sur le plan pédagogique, l'école est davantage appréhendée au travers des personnes et des classes, ce qui rend difficile sa perception en tant qu'organisation. Une grande partie des responsabilités et du pouvoir de pilotage sont entre les mains des autorités scolaires cantonales et communales.

L'établissement scolaire n'est envisagé comme entité autonome et responsable de sa propre organisation ni sur le plan pédagogique, ni sur le plan juridique (il ne possède pas de personnalité juridique) ni même du point de vue de nombreux acteurs sociaux.

Les enseignants perçoivent de manière ambivalente la relative absence d'autonomie des établissements en tant qu'organisations et le poids du contrôle externe qui s'exercent sur ceux-ci: s'ils se sentent d'un côté déchargés de tâches apparemment annexes, ils se voient également limités dans leur champ d'action. Par contre, les structures organisationnelles à peine ébauchées au niveau de l'établissement scolaire et la direction pédagogique faiblement perceptible confèrent traditionnellement une grande autonomie à l'enseignant dans son activité didactique. En dépit de la grande marge de manœuvre qu'il autorise, l'établissement scolaire n'est pas perçu comme une entité autonome, et partage en cela le sort d'autres institutions du type «organisation d'experts», qui se définissent par la dimension professionnelle et non par la dimension organisationnelle de leur métier (cf. Développement 2).

Qu'est-ce qui change actuellement?

Depuis les années 90, un certain nombre de travaux réalisés dans le domaine de la recherche en éducation ont eu des répercussions sur le plan de la pratique. C'est le cas notamment des recherches qui ont mis en évidence l'impact positif qu'a sur la qualité des écoles l'accroissement de leur autonomie de fonctionnement, dans le cadre d'équipes pédagogiques. Les instruments nécessaires à l'exploitation de cette marge de manœuvre ont pu être identifiés; il s'agit du développement de formes de direction pédagogique des écoles, de la création d'équipes pédagogiques, de projets pédagogiques pour les établissements, etc.

L'importance de la culture de l'école a été reconnue; elle comprend non seulement une certaine conception de l'éducation et de l'apprentissage (la culture de l'apprentissage propre à un établissement est rarement explicitée) mais plus encore une culture d'organisation (Holtappels 1995, p. 7–36, Steffens 1995, p. 37ss.). C'est ce qui définit à la fois «l'esprit» d'une école, l'éthique de son corps enseignant, et sa culture de travail et de coopération, qui émanent davantage de l'atmosphère et du climat que de faits purs et durs. On se penche actuellement dans les écoles sur une dimension, certes superficielle, mais tout de même déterminante, de la culture organisationnelle, par le biais de laquelle on tente ensemble de remplacer les valeurs sûres, désormais perdues, par de nouvelles garanties (Schönig 2002).

Le renforcement de l'autonomie (partielle) des établissements implique également la refonte des structures d'inspectorat scolaire, dont les tâches seront transférées aux autorités scolaires et aux directions d'école (la dimension de «controlling»). De manière complémentaire, les processus d'évaluation interne et externe apporteront aux écoles des éléments à même de favoriser en leur sein un accroissement de leurs compétences à réaliser un pilotage autonome.

Le travail visant à offrir les conditions cadres nécessaires au développement d'écoles (partiellement) autonomes est en cours (révisions des lois scolaires, réformes scolaires, etc.) parallèlement à la mise sur pied dans les écoles elles-mêmes de projets de direction, d'assurance qualité et de développement d'équipes pédagogiques allant dans le sens d'une évolution vers des écoles profilées sur le plan pédagogique et gérées de façon collective. Signalons à ce propos l'extrême hétérogénéité qui s'observe dans le degré de développement des écoles en Suisse.

Quelles sont les exigences futures? (Scénario B)

- Il faut penser l'école en termes d'organisation indépendante et l'aménager en conséquence. L'école doit être une *organisation apprenante* – en tant que modèle d'une société de l'apprentissage et condition pour y parvenir (Fullan 1999, cf. Développement 1) – si elle veut maintenir ou regagner son savoir-faire essentiel dans le domaine de l'apprentissage au sein de la société. Le développement et même la transformation de l'école en une organisation (Sattelberger 1991, p. 14) sont incontournables si la profession enseignante veut prendre une part active au changement social, dans une sphère publique de plus en plus organisée (cf. Développement 2). En effet, ces changements impliquent chez les acteurs de l'école, à savoir les directions pédagogiques des établissements et les enseignantes et enseignants, une attitude active, de la créativité, des compétences en matière de direction, de coopération et de changement, sans oublier des ressources en temps.
- Un long chemin est à entreprendre pour aller de l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui, éclatée en diverses classes et dépourvue de véritable direction pédagogique, à l'organisation apprenante, *centrée sur la résolution des problèmes*[13]. Tout en admettant que ce type d'école qui se ressource d'elle-même est un idéal à atteindre, il n'existe en fait pratiquement pas d'autre alternative.
- L'apprentissage scolaire étant par définition un processus précaire, l'*école* doit être conçue *comme un lieu spécifique consacré à l'apprentissage et à la vie*, protégé notamment des attaques du quotidien et du monde du travail. L'école n'entend pas ainsi se couper du reste du monde, mais bien trouver et développer en elle-même la relation nécessaire avec son environnement à partir de sa propre logique pédagogique. Pour ce faire, elle doit pouvoir s'appuyer sur la *légitimité sociale que lui confère la mission générale définie par le monde politique* au moins pour le moyen terme.
- L'*autonomie des établissements scolaires est à renforcer* sur le plan des choix pédagogiques, de leur organisation, de la gestion du personnel et en partie aussi des finances (sous la forme d'un budget global). Les conséquences ne se font pas jour uniquement dans la manière d'agir des directions et des enseignants. Elles concernent également les acteurs de la politique de l'éducation et des administrations cantonale et communale. Ces derniers sont en effet appelés à déléguer aux établissements non seulement du pouvoir, mais aussi des ressources humaines et financières.
- Dans le sillage de tous ces changements, «les lieux et les règles du jeu traditionnels de la négociation à l'école (plans d'étude, horaire des cours, conditions générales de l'organisation scolaire etc.)... sont devenus en grande partie obsolètes»: «On ne sait plus exactement où tel sujet scolaire doit être négocié et décidé dans le respect des exigences minimales suivantes:

[13] Une école qui dans une large mesure peut s'organiser elle-même et qui dispose de structures et de procédures «pour lancer, mettre en œuvre et diriger le processus de changement. Elle a un personnel qui dispose d'une large palette de capacités et de compétences afin de maîtriser le processus de développement nécessaire et elle a des normes et des valeurs qui étayent ces efforts» (Dalin et al. 1996, p. 37 et 238ss.)

- respect des règles démocratiques essentielles,
- maintien du savoir-faire professionnel,
- grande capacité d'innovation et
- simplicité/clarté.

Une analyse approfondie devrait mettre en lumière une réglementation raisonnable du jeu entre parlements, gouvernements, départements de l'instruction publique, autorités de surveillance, responsables locaux de l'école, directions scolaires et corps enseignant, en appliquant de *nouveaux instruments de la négociation et du partage des responsabilités»* (trad. de Strittmatter 2000, p. 74s.).

- La formation initiale et continue prépare les enseignants avant tout à *leur travail en classe mais pas à l'école elle-même* (entre autres, Fullan 1999, p. 174). Un changement semble se dessiner dans les nouvelles hautes écoles pédagogiques.

Quelle en est la portée pour la pratique professionnelle et l'image de la profession enseignante?

- La profession enseignante sera l'exemple d'un *métier centré sur l'apprentissage*; on attendra des enseignants qu'ils soient disposés et aptes à toujours apprendre. A première vue, cela ne les distingue pas des autres professionnels qui doivent affronter l'apprentissage tout au long de la vie comme un défi quotidien et qui, en général, savent encore moins que les enseignants de quoi l'avenir de leur profession sera fait. La différence réside en ce que l'exigence posée à la profession enseignante est de transmettre la capacité d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de préparer les jeunes à une société d'apprentissage dans des organisations apprenantes. L'école ne peut échapper à devenir un *modèle d'organisation apprenante*.
- L'école reste un *lieu d'affrontement* entre les diverses conceptions entourant la formation, l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage. Les enseignants demeurent incontestés; cependant leur point de vue n'est plus individuel ni fortuit, mais bénéficie d'un *appui institutionnel (politique et organisationnel) et professionnel.* Cela présuppose que les enseignants *réfléchissent régulièrement* à leur rôle au cours de leur formation initiale et continue mais aussi quand ils enseignent.
- A l'avenir, les enseignants choisiront encore davantage leur lieu de travail en fonction du profil pédagogico-organisationnel de l'école: le *consensus de fond sur les problèmes essentiels posés à l'exercice de la profession et l'appui apporté par l'équipe enseignante deviendront des critères de choix de premier plan*. Plutôt que de s'identifier à une classe (dont la «qualité» est très variable et se modifie chaque année), l'enseignant aura davantage tendance à s'identifier à une école.
- Bien que la profession enseignante s'exerce le plus souvent de manière isolée, elle sera dorénavant davantage orientée vers la recherche de *groupes d'appui,* sur le plan professionnel, psychologique ou social. Cependant, la part prise par le travail en équipe variera fortement selon l'orientation pédagogique de l'école.

Développement 2

Organisation, une notion clé – qui vaut également pour la qualité de l'école et le professionnalisme du métier d'enseignant

Sans l'existence d'organisations, la vie professionnelle et la vie privée sont inconcevables. La société, en tout cas dans la sphère publique, ne tient quasiment pas compte de ce qui ne provient pas des organisations. En termes positifs, cela signifie que la capacité de la société à maîtriser les problèmes dépend en grande mesure d'organisations efficaces. Ce sont les organisations qui sont le mieux à même de capter et de traiter les changements dans la société, et non (plus) les familles, les groupes de copains, voire les individus. On peut donc affirmer que la *réforme de la société doit être pensée comme une réforme de l'organisation*, la réforme des organisations significatives au sein de la société, dans le but de conserver et d'accroître les capacités de poursuivre leur développement – en un mot: auto-organisation. Dans cette optique, les interventions parfois radicales que connaissent certaines organisations sont caractéristiques de notre époque, et cela n'étonnera personne. Si l'on se place dans une perspective historique, il est aisé de comprendre les raisons pour lesquelles les êtres humains, habitués à résoudre leurs problèmes à l'intérieur de petits groupes, sont insuffisamment préparés, sur les plans psychologique et social, à agir au sein d'organisations. L'organisation doit être perçue comme un lieu social où les éléments traditionnels et nouveaux, les défis de la société et les besoins personnels se heurtent et où leur affrontement peut être surmonté (ce qui ne veut pas encore dire qu'on y parvient). Les personnes qui ont une fonction de conduite dans les organisations ont pour tâche de déceler celles des exigences de leur environnement qui sont pertinentes pour eux, tout en les adaptant aux possibilités et aux besoins de leur organisation afin d'en assurer la pérennité.

Quels sont les éléments caractéristiques de l'école en tant qu'organisation?

Les écoles sont ce que l'on appelle «des organisations professionnelles» ou «des organisations d'experts». Les personnes œuvrant dans ces organisations

- disposent d'une *très grande autonomie*, condition du développement ultérieur de leurs capacités professionnelles. L'organisation crée les conditions de travail qui en tiennent compte.
- effectuent des *prestations de services complexes*, le plus souvent en contact direct avec les personnes ou groupes de personnes qui en bénéficient, de sorte que la qualité de cette relation influence la qualité de la prestation. Il est par conséquent difficile de mesurer ou de quantifier les résultats; ils ne se prêtent pas non plus à une normalisation.
- contrôlent avant tout par elles-mêmes la qualité de leur prestation professionnelle, ce qui est source de problèmes. En raison de la difficulté à exécuter un contrôle externe notamment sur les processus essentiels (cf. ci-dessus), contrôle qui par ailleurs est mal accepté par les personnes œuvrant dans une organisation d'experts, l'assurance qualité requiert une *grande part d'auto-contrôle professionnel.*

- s'identifient moins avec leur organisation qu'avec leur *profession*, s'intéressant ainsi davantage à la réussite de leur travail qu'aux objectifs généraux supérieurs – ce qui entraîne une bonne réception des innovations au niveau professionnel mais une mauvaise réception des innovations au niveau organisationnel, et ce qui entraîne également que la *prestation professionnelle compte beaucoup*, la *prestation organisationnelle peu*. Cette contradiction entre le système professionnel du métier et le système social de l'organisation ralentit l'organisation d'experts et compromet son développement ultérieur.
- se concentrent sur leur travail professionnel et sont réticentes à s'occuper de la structuration des conditions d'organisation nécessaires à l'accomplissement de leurs tâches. Il en découle que les *tâches de direction* sont accomplies de *façon secondaire,* collégiale et en général sans avoir bénéficié d'une formation spécifique. Si l'autonomie institutionnelle, qui est nettement plus restreinte que l'autonomie individuelle, est étendue (ce qui se passe actuellement), il appert qu'une formation à la manière de l'exploiter fait encore défaut.
- se distinguent entre *«experts/expertes» participant directement au processus central* (dans le cas de l'école, l'enseignement) et *personnes assumant «seulement» des tâches spécifiques* de direction ou d'administration. Les premiers (les «experts») se sentent partie prenante d'un collectif (en négligeant souvent à quel point ce collectif peut être hiérarchisé, tant est grande l'absence de prise en compte de la dimension organisationnelle). Les seconds au contraire se perçoivent davantage comme membres d'une instance administrative hiérarchisée.

Quels sont les domaines à développer dans l'école conçue comme organisation?

D'après les caractéristiques de l'école en tant qu'organisation d'experts évoquées ci-dessus, tels sont les points forts nécessaires à son développement:

- *Travailler sur la contradiction entre profession et organisation*
  Les enseignants doivent axer davantage leur travail sur l'établissement en tant qu'unité et suivre son développement. Pour ce faire, ils doivent expérimenter de façon positive l'influence déterminante du développement de l'organisation sur la qualité de leur travail.

- *Renforcer les unités autonomes, développer l'organisation dans son ensemble*
  Apparemment paradoxale, cette exigence va dans le sens du renforcement de l'autonomie et de la performance des enseignantes et des enseignants tout en favorisant l'intégration et le développement de l'organisation dans son ensemble.

- *Optimiser et garantir la qualité de l'école*
  La coopération au sein du corps enseignant ainsi qu'entre enseignants et élèves, parents et professionnels des services de soutien scolaires est une donnée incontournable pour l'optimisation de l'élément clé «enseignement».

- *Renforcer les capacités de pilotage autonome*
  L'établissement scolaire ne dispose que de faibles ressources pour son pilotage et son auto-organisation. Une profonde modification de l'identité et de la culture de l'école est en train de se produire; elle impose la disponibilité de ressources et rend la collaboration avec l'environnement administratif nécessaire. La direction de l'école doit être renforcée dans sa capacité à maîtriser le management de l'école, ce qui entraîne dans les plus grandes écoles une spécialisation des fonctions chez les personnes en charge de la conduite de l'organisation.

- *Tenir davantage compte des besoins des «clients»*
  Bien qu'une extrême prudence soit de mise en maniant cette notion, les élèves et les parents doivent être considérés désormais comme «clients» et leurs attentes doivent être prises de plus en plus au sérieux.

d'après Grossmann et al. (1997), p. 24–36 ainsi que Glasl (1994), p. 132ss.

3.2 La classe, ou la classe en tant que communauté

L'hétérogénéité croissante a entraîné une subdivision de la classe en groupes d'apprentissage, mais cela n'empêche pas que les élèves ressentent fortement l'appartenance sociale à la classe en tant que communauté. Les maîtres/maîtresses de classe y ont gagné en importance: il serait souhaitable qu'ils aient suffisamment de temps pour pouvoir enseigner à deux dans deux classes. En outre, cette tâche comprenant également une collaboration active avec les parents et les services scolaires, ces enseignants – par rapport aux enseignants spécialistes ou aux enseignants à temps partiel – remplissent un rôle qui justifie la désignation de «master-teacher». Cette évolution aurait pour conséquence d'introduire une différenciation au sein d'un corps professionnel où règne jusqu'à présent une pression égalitaire; cette différenciation serait alors prise en compte et ferait l'objet d'une rémunération adaptée.

Etat des lieux traditionnel (Chapitre 2)

Depuis que l'école existe, la formation a lieu dans une salle de classe où un enseignant transmet, à l'aide de matériel didactique, un savoir à un groupe constant d'élèves. Traditionnellement, la classe est l'endroit le plus important dans l'école: c'est là que l'on enseigne, que l'on apprend et qu'a lieu la socialisation. La classe, en tant que groupe ou communauté, doit être conduite et prise en charge par le maître de classe (avec des modalités différentes selon le niveau d'enseignement considéré). L'aménagement des salles de classes est plus ou moins flexible, avec un pupitre pour l'enseignant et des tables pour les élèves, sans oublier le matériel nécessaire à l'enseignement. Une classe ordinaire compte de 15 à 30 élèves; au cours des dernières décennies, la taille moyenne des classes à l'école obligatoire en Suisse a connu une diminution constante pour arriver à un effectif de 20 élèves.

Le principe «un enseignant pour une même classe» est assoupli actuellement dans deux directions: d'un côté, la classe est davantage à géométrie variable (changement de la composition en raison par exemple des modèles intégratifs; enseignement à niveaux; subdivision temporaire de la classe; l'ordinateur comme lieu d'apprentissage alternatif dans la salle de classe, travail libre des élèves, etc.); de l'autre côté, un ou plusieurs enseignants peuvent collaborer avec le maître de classe dans le cadre de celle-ci (par exemple enseignement en tandem avec un enseignant de français pour élèves allophones, enseignement d'appui dans les grandes classes, teamteaching, autres intervenants).

Qu'est-ce qui change actuellement?

Un nombre croissant d'enseignantes et d'enseignants (ou de maîtres et maîtresses de classe), dans le degré primaire également, n'enseignent plus uniquement dans «leur» classe du fait de leur profil et de l'utilisation de leurs compétences dans l'ensemble de l'école. L'abandon progressif, justifié pour des raisons de politique professionnelle et de pédagogie, de l'enseignant «généraliste» a aussi son revers: dans le degré primaire déjà, il y a plus d'un enseignant par classe (en raison du développement du travail à temps partiel), ce qui compromet la continuité pédagogique et rend plus difficile l'instauration d'une personne de référence pour la classe. Cette évolution déjà perceptible au degré primaire peut se développer également aux degrés secondaires I ou II. Elle appelle des mesures afin de réduire les risques découlant de l'accroissement du nombre d'intervenants (cf. ci-dessous).

Cependant, la classe ne se diversifie pas seulement du côté des enseignants, mais aussi du côté des élèves, où le groupe est encore plus hétérogène que vingt ans auparavant. Ce phénomène va encore s'accroître en conséquence de la flexibilisation de l'âge d'entrée à l'école, de l'introduction du cycle élémentaire, de l'expansion du modèle de la classe à plusieurs niveaux (même sans nécessité ou par manque d'élèves) et de l'individualisation des parcours qui en découle.

Quelles sont les exigences futures? (Scénario B)

- La classe doit rester le *lieu par excellence de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école*. Il faut veiller attentivement à ce que la classe en tant que communauté, même subdivisée en différents groupes d'apprentissage (cf. chap. 3.3), reste ce lieu «d'ancrage» des élèves. Dans cet esprit, le statut de maître(s)/maîtresse(s) de classe, responsable(s) de la conduite de la classe, garde tout son sens.
- Deux mesures peuvent renforcer la *fonction de maître/maîtresse de classe*: d'une part confier la conduite d'une classe à deux maîtres/maîtresses de classe et, d'autre part, octroyer un statut particulier aux maîtres/maîtresses de classe en raison de leur importance pédagogique.
- *Deux maîtres/maîtresses de classe par classe*: dans le cas idéal, la conduite d'une classe est assurée par deux enseignants qui exercent cette fonction dans deux classes. Cette solution présente des avantages pour les deux parties: dans l'échange permanent de leurs expériences, les enseignants ne sont plus seuls, surtout lorsqu'ils font face à des situations difficiles (notamment dans leurs relations avec les parents); les élèves (et leurs parents) peuvent de leur côté, dans les cas difficiles, se raccrocher à deux personnes de contact – bien en-

tendu selon des procédures soigneusement concertées. Cette solution est quasiment neutre du point de vue des coûts qu'elle engendrerait.

- *«Master-teacher»*: il s'agit généralement d'enseignantes et d'enseignants occupant un poste complet et qui exercent la fonction de maîtres/maîtresses de classe. Ils sont responsables de la conduite de la classe ainsi que de son encadrement. Ils sont les garants de la continuité pédagogique au sein de l'établissement, tout en assurant des tâches en rapport avec des besoins concernant l'ensemble de l'établissement (notamment dans le domaine du développement de l'enseignement et de l'organisation). Leurs horaires sont allégés pour compenser les tâches supplémentaires qu'ils assument – par rapport aux collègues à temps partiel ou sans responsabilité de classe.
- Le travail en *groupes d'apprentissage* est encouragé car il répond à l'hétérogénéité accrue des classes, tant sur le plan de l'âge que sur celui de l'origine sociale et culturelle – en instaurant des regroupements d'élèves plus homogènes sur le plan de leurs performances et de leurs intérêts, on peut s'attendre à un impact positif sur la motivation des personnes. La question se pose de savoir si cette flexibilisation accrue de la classe et du même coup son renforcement (comme lieu d'ancrage social, d'intégration d'élèves présentant des profils différenciés, voire d'âges différents) sont réalisables sans une réduction des effectifs des classes les plus grandes.
- Dans de nombreuses écoles, les *conditions nécessaires* à un apprentissage en petits groupes ne sont pas toujours données. Il faut pouvoir disposer de plusieurs locaux par classe (cf. chap. 3.7.) si l'on veut que l'école devienne, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, un lieu de vie et de travail agréable, où puissent s'exercer les différents sens.
- Cela signifie qu'il existe au niveau de la classe et de l'école de plus en plus de problèmes et de défis qui ne peuvent plus être affrontés par un enseignant isolé: le *travail en équipe* ou la collaboration dans le cadre d'un tandem si l'on parle de deux classes et d'une équipe pour l'ensemble du degré et de l'école requiert davantage de temps et d'énergie.

Quelle en est la portée pour la pratique professionnelle et l'image de la profession enseignante?

- L'introduction du «master-teacher» représente pour une partie du corps enseignant une revalorisation de son statut, qui correspond à un surcroît d'engagement pédagogique: la *division entre enseignants* assumant ou non une responsabilité de classe va encore s'accroître, introduisant de ce fait une différenciation au sein d'un corps professionnel attaché au principe d'égalité.
- La profession enseignante n'est (plus) une profession à mener de manière isolée, un métier pour combattant solitaire, mais elle s'exerce *en équipe*, qu'il s'agisse de la «propre» classe de l'enseignant ou de l'école dans son ensemble (cf. chap. 3.3).

3.3 La pratique de l'enseignement: enseigner et apprendre

La conception traditionnelle d'une école basée sur la transmission du savoir est remise en question par les nouveaux modèles qui découlent de la recherche sur les processus d'apprentissage et qui mettent l'accent sur le rôle de l'élève dans le pilotage de ses apprentissages. Un enseignant tout seul n'est plus capable d'organiser des dispositifs d'apprentissage susceptibles d'y répondre de façon optimale. Les projets où les élèves mènent une recherche indépendante sur des sujets déterminés prendront toujours plus de place. Les enseignants élaborent à l'intention de leurs élèves des contrats et assurent l'accompagnement de leurs processus d'apprentissage – ils sont sollicités autant comme professionnels de la didactique, comme experts dans certains domaines, qu'en tant que professionnels de l'apprentissage. Plus ils exerceront leur travail de pédagogue dans la perspective du projet, plus ils ressentiront le besoin de prendre appui sur leurs collègues. Bien plus que la nouvelle culture de l'organisation, c'est la nouvelle culture de l'apprentissage qui rend le travail en équipe indispensable.

Etat des lieux traditionnel (Chapitre 2)

En raison de la grande marge de manœuvre accordée aux enseignants dans l'organisation de la forme et du contenu de leur enseignement, la pratique pédagogique en Suisse est fortement marquée par l'individu. La transmission de savoir et de compétences se fait au travers de processus d'apprentissage – plus le degré est élevé et plus cette tendance est prononcée – qui sont plus ou moins nettement orientés par l'enseignant. Il reste que l'on ne peut pas contester le fait que domine encore l'image d'une école «dans laquelle l'enseignement se fait à l'ensemble de la classe sur la base du développement des questions (...) et où les élèves sont dressés à répondre docilement au lieu d'être formés à résoudre des problèmes de façon autonome» (trad. de Reusser 1999, p. 12). Certains enseignants y opposent l'argument suivant «que les conditions générales pour des formes élargies d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas optimales. La structure des bâtiments scolaires ne se prête pas à de nouvelles formes d'enseignement, les autorités manquent souvent de compréhension et le matériel didactique n'est pas encore orienté suffisamment vers l'apprentissage autonome» (trad. de Criblez 1996, p. 147). L'image de l'enseignant en tant qu'expert de l'organisation de l'enseignement se dessine de plus en plus nettement; «expert de l'apprentissage», il acquiert un profil d'abord grâce à une idée directrice nettement tracée (LCH 1999, Thèse 3).

Qu'est-ce qui change actuellement?

La pratique actuelle de l'enseignement s'ensuit dans une dynamique qui tend à passer d'une forme collective d'enseignement à la conception d'un apprentissage autodirigé, répondant aux attentes et aux besoins croissants des élèves. Ce mouvement est le fruit de considérations idéologiques variées (opposition à l'enseignement frontal), d'innovations sur le plan pédagogique (en rapport avec le renouveau du courant de la pédagogie de réforme) et de questionnement au niveau scientifique (concernant l'absence d'effets). Reusser (1999, p. 13) situe le travail de l'enseignant répondant à cette nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement à mi-chemin entre les deux pôles considérés. Il recom-

mande de lire le tableau ci-dessous non pas comme deux états, l'un passé et l'autre actuel, mais bien plutôt comme deux faces complémentaires:

apprentissage d'une matière disciplinaire, apprendre à transmettre un savoir	apprendre à apprendre, formation de forces intellectuelles
instruction directe, apprentissage basé sur la compréhension	expérience personnelle, apprentissage par la découverte
apprentissage en solitaire (à la Robinson)	apprentissage par le dialogue et la coopération
apprentissage dépendant et dirigé par un tiers	apprentissage autonome et autorégulé
apprentissage orienté vers le produit	apprentissage orienté vers le processus
apprentissage sans conscience (sic!)	apprentissage avec réflexion

Les enseignants sont soumis à de rudes exigences dans le domaine de la méthodologie et de la didactique, car ils doivent satisfaire en même temps aux besoins individuels et aux exigences de la collectivité (individualisation et socialisation). Les modalités didactiques, connues sous le nom de «formes élargies d'enseignement et d'apprentissage» (NW EDK 1995), telles que planification du travail hebdomadaire, enseignement en atelier, enseignement en projet, études de cas, travail en petits groupes, etc., devraient être intégrées et appliquées au même titre que les dernières technologies des médias et de l'information. A cela s'ajoute l'accroissement continue des connaissances autour des processus physiologiques et psychologiques de l'apprentissage, qui place les enseignants en situation de devoir intégrer ces données à leurs pratiques – car la pression pour qu'ils deviennent des experts en apprentissage ne correspond pas seulement à leurs propres attentes. Les stratégies de travail et d'apprentissage, au même titre que d'autres qualifications clés dans le domaine des compétences personnelles et sociales, ont tendance à former de plus en plus un domaine d'apprentissage spécifique.

Quelles sont les exigences futures? (Scénario B)

- A court terme: l'*enseignant* restera toujours *indispensable dans la formation scolaire*. Il n'existera ni classe sans enseignant ni bureau sans papier, même si on l'annonce régulièrement. Seules les tâches changeront.
- Former signifie se former: l'*apprentissage auto-dirigé* de l'élève est au cœur de la formation. Il peut garder sa place dans un enseignement en grand groupe mais il dépendra de façon accrue de formes d'organisation et de procédures didactiques tendant à mieux développer des compétences clés telles que apprendre en équipe ou apprendre à apprendre. En lieu et place de disciplines, on propose aux élèves des thèmes à partir desquels des travaux de groupe peuvent être menés, les élèves définissant eux-mêmes les contenus à traiter dans le cadre d'une démarche de projet. Ce type d'apprentissage se rapproche de la *construction modulaire de l'apprentissage*, qui est déjà bien implantée dans le domaine de la formation des adultes. «L'idée de base s'inspire des dispositifs mis en place dans les formations professionnelles et universitaires qui ont

rompu avec l'idée d'un programme standard pour tous, à parcourir dans un ordre immuable, pour lui substituer des unités capitalisables, autrement dit des ‹briques de formation› grâce auxquelles chacun construit un édifice particulier, sa formation. Une formation modulaire est une formation que chacun peut moduler au gré de ses projets, de ses besoins, mais aussi de ses disponibilités» (Wandfluh/Perrenoud 1999, p. 28–29). Les caractéristiques suivantes sont déterminantes pour les modules d'apprentissage:

- Un module d'apprentissage rend possibles de nouvelles formes d'organisation du travail qui cassent la routine habituelle de l'enseignement et qui permettent de traiter les contenus centraux d'apprentissage de façon plus intensive, de manière comparable à un cours intensif de langue;
- chaque module se compose d'une série de problèmes qui offrent à tous les élèves des occasions d'apprendre;
- des objectifs clairs sont définis pour chaque module, une série de modules permet un apprentissage cumulatif (ibid. p. 14).

Le caractère contractuel explicite, la détermination des objectifs, la désignation précise du temps à disposition comprenant la détermination explicite d'un début et d'une fin, donnent à ces dispositifs d'apprentissage le caractère de projets (cf. chap. 4.4). D'autre part, ils requièrent de l'équipe enseignante de se doter d'une organisation du travail de type projet.

- Actuellement, l'apprentissage individuel a lieu en grande partie hors de l'école. A l'avenir, il devra se dérouler davantage dans le cadre de l'école de façon, notamment, à tenir compte du fait que les conditions d'apprentissage ne sont pas les mêmes dans toutes les familles. Des *dispositifs d'apprentissage de type «atelier»* pourraient répondre à ce besoin, y compris en dehors des heures de cours.
- Une *réponse à l'hétérogénéité croissante des classes* pourrait résider dans la définition de *groupes d'apprentissage formés en fonction des intérêts ou des niveaux de performance.* Cette formule permettrait tout d'abord de rompre avec une certaine routine tout en offrant aux élèves la possibilité de changer de partenaires et de se confronter à de nouveaux défis. Pour l'enseignant, elle apporterait un surplus de liberté dans la manière de concevoir son travail. Compte tenu de l'impact de ce type de formule sur la motivation des élèves, il semble difficile d'envisager une alternative à cette conception. La classe garde sa raison d'être dans cette formule en tant que lieu d'ancrage social mais également de lieu d'apprentissage, l'enseignement en grand groupe restant une modalité pédagogique ayant sa raison d'être.
- Le travail autonome à l'intérieur de groupes d'apprentissage *place au centre les relations entre élèves, l'enseignant ayant la responsabilité de les exploiter* au mieux sur le plan pédagogique (cf. aussi chap. 3.5).
- La nouvelle culture d'apprentissage qui se met progressivement en place (et qui est également une culture des erreurs, cf. Oser et al. 1997) va de pair avec une évaluation globale des élèves. A l'avenir, les *besoins des élèves en matière d'apprentissage* seront encore davantage déterminés en fonction d'une évaluation de leurs acquis et de leurs progrès. L'attente des parents est forte dans

ce domaine. Ils expriment le souhait de voir les enseignants utiliser des instruments d'évaluation plus professionnels, standardisés et transparents.

- Les technologies de l'information proposent des outils de recherche d'information précieux pour les nouvelles formes d'apprentissage (Internet) ou pour l'apprentissage autonome (logiciels didactiques, certaines formes d'enseignement à distance). Leur application, si elle s'appuie sur une réflexion pédagogique rigoureuse, représente un atout certain. Il en sera vraisemblablement de même d'une *pédagogie visant à exploiter et développer l'ensemble des sens*, pédagogie qui gagnera en importance à l'avenir.

Quelle en est la portée pour la pratique professionnelle et l'image de la profession d'enseignant?

- «Dans une école basée sur une conception élargie de l'apprentissage, les enseignants disposeront à l'avenir d'une palette plus large de modèles pédagogiques et de stratégies didactiques. Davantage que des véhicules de la transmission de contenus, les enseignants seront des concepteurs et des organisateurs d'environnement d'apprentissage – dans une conception de la didactique comme ‹design› – jouant le rôle de modèles de fonctionnement cognitif, d'étayage des apprentissages, de soutien, bref de *spécialistes de l'apprentissage*» (trad. de Reusser 1999, p. 14).
- Si jusqu'ici l'enseignement (ainsi que son organisation et sa structuration) représentait la compétence clé de l'enseignant, à l'avenir – en un certain sens complémentaire mais s'avérant tout aussi évidente – la compétence clé se situera dans *la connaissance et la compétence concernant l'apprentissage*: les enseignants enrichissent et renouvellent constamment leur compétence clé en s'appropriant les découvertes scientifiques actuelles – de la psychologie du développement à la neurophysiologie et à la recherche sur le cerveau. Cet élargissement des compétences répond également aux attentes croissantes des parents, qui veulent que l'enseignant évalue les résultats de l'élève en se fondant sur des critères objectifs qu'il puisse justifier.
- Dans ses domaines spécialisés, l'enseignant est toujours sollicité comme *véhicule du savoir*. A l'intérieur de l'organisation décloisonnée modulaire du cursus d'apprentissage, la présence d'enseignantes et *d'enseignants hautement qualifiés dans leur discipline* est indispensable pour préparer les sujets, le travail des groupes sur ces sujets et assurer leur suivi. Les enseignants doivent donc pouvoir suivre, parallèlement à une vaste formation initiale dans les hautes écoles pédagogiques, *«un approfondissement dans une matière au moins qui aura pour eux valeur d'exemple»*: «Grâce à cela, l'enseignant peut acquérir des compétences spécifiques qui lui permettent une meilleure identification aux matières qu'il aura à transmettre, et lui apportent ainsi un surplus de distinction et de gratification narcissique» (trad. de Schärer 2000a, p. 169). Les enseignants doivent faire l'expérience personnelle de ce qu'ils souhaitent transmettre aux élèves – avec l'enthousiasme requis –, à savoir «que l'approfondissement et l'élargissement du savoir est ce qu'il y a de plus passionnant à transmettre» (trad. de Baumert et al. 2002, p. 200). Une société de l'apprentissage s'épuisera rapidement si elle ne prend pas soin du plaisir d'apprendre.
- La mise en évidence des points forts d'une discipline pour l'enseignement exige la collaboration avec des *spécialistes du domaine, extérieurs à l'école*,

ce qui rend la collaboration occasionnelle avec des non-enseignants non seulement possible, mais également nécessaire. Ce contact professionnel extrascolaire encourage l'enseignant à approfondir ses compétences dans la matière tout en le stimulant.

- Les *enseignants à temps partiel* qui, par leur autre profession (leur spécialité), présentent un *profil intéressant* seront attirés par l'enseignement si l'école leur offre des contrats individuels d'engagement intéressants.
- La modularisation et toute autre forme d'apprentissage orientée vers le processus et vers un projet placent *les enseignants devant la nécessité de collaborer plus étroitement entre eux, voire tendent à les rendre plus dépendants les uns des autres* (dans la planification, la réalisation et l'évaluation d'une pratique commune). «Du coup se crée entre enseignantes une solidarité spécifique, au delà d'un projet d'école ou d'un simple échange sur les pratiques» (Wandfluh/Perrenoud 1999, p. 32). Il en résulte certainement aussi entre enseignants de nouveaux points de friction qui peuvent créer des tensions; or la réflexion à froid sur leur activité et sur leur comportement, alimentée par un feedback régulier, est d'une importance indéniable pour la qualité de leur travail dans une équipe pédagogique.
- L'opinion publique perçoit de plus en plus l'enseignant comme un expert de l'apprentissage, de la mise en œuvre de projets, de conseils et d'évaluation en matière d'apprentissage. Dans une «société de l'apprentissage», cette *expertise sera aussi très demandée en dehors de l'école*, ce qui contribuera à rendre l'image de la profession enseignante très positive.

Développement 3

De la «stylistique» de l'action enseignante à «l'autorité faite de charme»

Thomas Ziehe, professeur de pédagogie à l'Université de Francfort sur le Main, considère que les comparaisons entre époques représentent un moyen extrêmement utile qui permet de mieux connaître, notamment à la lumière des années 1950 à 1970, la jeunesse, l'école et la profession enseignante d'aujourd'hui. Il reproche à la génération des enseignants qui ont 50 ans maintenant d'avoir d'une part essayé de se rapprocher des attentes des jeunes et, d'autre part, d'être déçus du manque de reconnaissance ces derniers face à cette tentative de rapprochement (voir Développement 4). La nouvelle génération, qui est nettement plus proche de la mentalité des élèves actuels, pourrait «prêter à de nouvelles possibilités de style mais aussi à de nouvelles faiblesses et confusions». Ziehe recommande par conséquent de ne pas «psychologiser» le discours sur les qualités souhaitées chez les enseignants, mais de le traiter comme la «question d'un style professionnel».

Il demande : «Qu'est-ce qui fait la différence dans le style, d'une génération à l'autre?» On évoque régulièrement les qualités personnelles, en recourant à des notions telles que personnalité du maître, authenticité ou crédibilité, qui pourraient prendre de l'importance justement par contraste avec les nouvelles technologies (voir également Fend 1998a, p. 336s. ainsi que p. 93). Il suffirait de traduire ces critères en termes relatifs au professionnalisme de l'enseignant pour qu'ils puissent devenir l'objet d'un débat au sein de l'institution scolaire. Autrement dit: «Si les définitions de la qualité de l'enseignant sont formulées de manière ‹trop proche de la personnalité›, elles peuvent apparaître menaçantes», parce qu'à ce moment-là, la critique formulée à l'égard du professionnel s'adresse également à la personne.

«Les qualités et les faiblesses de l'activité enseignante doivent pouvoir être l'objet d'une discussion, comme on discute de tours de main dans l'atelier d'un artisan. Cela n'est possible que si la supervision exercée par les collègues est sensible aux dimensions identitaires et de personnalité. Les critères permettant d'aborder en ce sens les forces et les faiblesses seraient de ‹nature› extérieure, de façon à ce que la focalisation sur la personnalité du maître ne soit pas ressentie comme la menace d'une ingérence psychologique. C'est ce niveau de description du professionnalisme que je nomme *stylistique*.» L'établissement de ponts, qui est de plus en plus fréquemment le lot des enseignants, pourrait dépendre du style adopté en plus de la méthodologie employée.

Parmi les composantes d'un nouveau style pédagogique, Ziehe nomme entre autres

- l'introduction «d'étrangetés soigneusement dosées» dans le monde propre des élèves (voir Développement 4);
- la formalisation consciente des interactions: formes de travail et techniques de présentation parfaitement structurées, formes contractuelles qui incluent l'accord sur des systèmes de règles, et de sanctions en cas d'infraction à ces règles;

- la manière de se présenter de l'enseignant qui montre «la connaissance de la matière, l'attention vis-à-vis des autres, l'aisance et la rapidité de décision, la routine et une certaine fascination» – tout cela réuni presque esthétiquement devient le facteur influent de la culture de l'apprentissage, sachant que les adolescents d'aujourd'hui y sont particulièrement sensibles.

La démarche de Ziehe exige la définition de critères pour l'action et de standards pour le *professionnalisme* en insistant, moins toutefois que dans le catalogue traditionnel des innombrables vertus de l'enseignant, sur la *personnalité* de l'enseignant; on y retrouve des parallèles aux efforts d'Oser/Oelkers (2001) dans le sens de la définition de standards pour les compétences d'action dans la perspective de la formation des enseignants.

Ziehe situe les problèmes principaux du travail scolaire actuel non pas dans la rigidité, mais dans le changement culturel qui a depuis longtemps bouleversé les a priori et la prédisposition mentale de l'école. L'envers des nouvelles libertés est que la jeune génération est confrontée également à de nouveaux risques: incertitude face à l'avenir, impossibilité d'avoir une vision d'ensemble, démantèlement de la continuité et de la stabilité dans toutes les dimensions de la vie, simultanéité d'orientations ou de goûts contradictoires. «L'école doit réussir à se restructurer pour faire face aux problèmes découlant des flous existants. Restructuration ne signifie pas ‹retour en arrière›, mais une réponse appropriée à la nouvelle donne du problème. A l'avenir, un degré élevé de structuration méthodologique et interactionnelle sera décisif pour la qualité de l'enseignement. Cela comprend également une stylistique accomplie, qui exprime la clarté, la décision et l'attention envers les autres. Max Goldt a trouvé récemment une très jolie manière de formuler cette idée: il s'agit d'une *autorité faite de charme*».

d'après Ziehe (2001a, 2001b)

3.4 Les objectifs d'apprentissage: plans d'études et disciplines

La relative liberté de l'enseignant dans la détermination de ses contenus d'enseignement possède un revers: la définition floue de son cahier des charges. Ni les objectifs de formation fixés par la loi, ni les plans d'études – en dépit d'une fiction politique obstinée – ne sont des instruments efficaces de pilotage et d'orientation. Or les enseignants dépendent de plus en plus d'indications plus contraignantes. Une planification précise et une évaluation effectuée sur la base de standards sont nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. L'instauration d'un consensus sur la mission sociale de l'école, résultant d'un large débat public, la définition d'un curriculum de base et la standardisation des objectifs à atteindre contribueraient notablement à conforter les enseignants dans leur expertise en matière d'apprentissage et d'évaluation.

Etat des lieux traditionnel (Chapitre 2)

Les plans d'études ont existé à partir du moment où il est apparu que la définition des contenus d'enseignement n'allait plus de soi. Si l'on en croit les historiens des plans d'études, ce phénomène existe depuis l'Antiquité. En Suisse, d'après Hopmann (1998), les plans d'études ont été envisagés avant tout comme des instruments de pilotage indirect de l'enseignement (le niveau des plans d'études étant distinct de celui des «plans d'enseignement» c'est-à-dire des éléments qui orientent effectivement la pratique des enseignantes et enseignants).

Les plans d'études de chaque discipline sont établis par des spécialistes mandatés par les autorités. Ce qui doit être enseigné est défini par les enseignants à l'intérieur de la marge de manœuvre pédagogique et méthodologique qui leur est reconnue. «Les véritables plans d'études sont élaborés par les enseignants dans leur pratique quotidienne, dans leur préparation des cours, au sein de l'école, dans leurs classes et dans leur enseignement» (trad. de Künzli/Rosenmund 1997). Les enseignants ont une relation pragmatique avec les plans d'études: ils en attendent un cadre minimal contraignant, concernant par exemple les contenus, les objectifs annuels ou pluriannuels et les exigences fondamentales dans la discipline. Ils les considèrent en outre tout au plus comme une orientation pour leur propre travail de planification, qu'ils aménageront ensuite chacun de manière autonome.

Face à la conception des plans d'études en tant qu'instruments de pilotage sur le plan politique, les enseignants ont «une attitude très ambivalente, réservée et défensive». A leurs yeux, une telle planification effectuée de l'extérieur «représente toujours une certaine perte de leur propre compétence». Les plans d'études sont bien accueillis quand les enseignants y voient la confirmation de leurs conceptions. Au fond cependant, les enseignants les consultent très rarement. Les moyens d'enseignement influencent bien davantage l'organisation de l'enseignement (Künzli/Hopmann 1998), phénomène à suivre attentivement face à l'augmentation de la liberté de choix et de la production privée ou internationale de matériel didactique.

Du fait que les plans d'études ressemblent à «du *sens commun* sous forme de documents» (Hopmann 1998, p. 179), c'est-à-dire qu'il s'agit de compromis subtils entre la politique de formation et la pratique scolaire, qui respectent de façon optimale les intérêts des deux parties (d'un côté la souveraineté en matière de planification, de l'autre la liberté), ils ont un effet apaisant. Ils ne contribuent à l'orientation du système de formation que dans le sens «d'instruments de la *garantie de la stabilité* et non pas du *changement*» (ibid.). Il n'est donc pas étonnant que les plans d'études n'apportent que peu d'éléments d'orientation aux écoles qui tentent de s'adapter aux exigences nouvelles en continuel changement. «La majorité de ces plans d'études ne tiennent pratiquement pas compte de l'hétérogénéité croissante des biographies d'apprentissage. Une des nombreuses conséquences en est l'augmentation du nombre d'élèves pour lesquels l'apprentissage scolaire n'a quasiment plus de sens» (trad. de Wandfluh/Perrenoud 2002, p. 13).

Les plans d'études de la nouvelle génération tentent d'intégrer l'évolution et la dynamique propre de la pratique scolaire actuelle. La CDIP et les conférences régionales redoublent d'efforts pour que se rapprochent encore davantage les plans d'études cantonaux et améliorer la précision et le contrôle des objectifs d'apprentissage en créant des plans d'études cadres – dans le sens d'une étape préalable au plan d'études proprement dit.

Qu'est-ce qui change actuellement?

La Suisse romande va se doter prochainement d'un *Plan d'études cadre pour la scolarité obligatoire (PECARO)* dont le but principal est de définir le bagage minimum de connaissances et de compétences à transmettre aux élèves (les objectifs prioritaires d'apprentissage) tout au long de la scolarité. Pour toutes les disciplines sont définies des exigences minimales dont la satisfaction doit être garantie; il est prévu de vérifier que ces objectifs d'apprentissage sont effectivement atteints. Le *projet Harmos* (harmonisation de la scolarité obligatoire) concerne quant à lui certaines disciplines seulement (langues, mathématiques et sciences) mais à l'échelle suisse. Harmos a deux visées essentielles: d'une part l'harmonisation du contenu des systèmes scolaires cantonaux à travers la définition d'objectifs devant être atteints à la fin de la 2e, 6e et 9e années de scolarité et, d'autre part, la création de standards valables dans tous les cantons, qui permettront de vérifier les compétences transmises par l'école obligatoire dans quelques disciplines clés et rendront de ce fait possible une évaluation nationale du système éducatif.

Quelles sont les exigences futures? (Scénario B)

- Les plans d'études définissent, sur le plan des contenus disciplinaires, le consensus politique actuel concernant la mission de l'école dans la société. Comme évoqué précédemment, ces indications, axées sur le présent et esquissées en termes larges, apportent peu d'éléments d'orientation et ne permettent pas d'évaluer a posteriori quels *objectifs* ont été atteints dans le système scolaire. L'existence d'objectifs vérifiables est la condition préalable à ce que l'école ainsi que la profession enseignante puissent utiliser la liberté dont elles doivent bénéficier; à l'avenir, des écoles partiellement autonomes et conscientes de leur rôle ainsi que des enseignants conscients de leur professionnalisme ont tout intérêt à ce qu'il continue d'exister des *indications généreuses mais plus contraignantes*. Les plans d'études ne rempliront probablement pas ces attentes. C'est pour cela qu'un vaste débat doit être lancé au niveau politique avec pour objectifs de redéfinir le bagage minimum de connaissances et de compétences que l'école doit transmettre et d'élaborer des instruments adaptés à cette démarche.
- Les dernières révisions des lois scolaires ainsi que les rénovations régulières des plans d'études n'apportent pas pour autant une clarification de ce qu'on peut attendre d'une formation générale et d'une formation élémentaire. S'appuyant sur la situation en vigueur dans les pays germanophones, Brockmeyer constate l'existence d'un flou quant à la définition de ce qu'il nomme «le script culturel» sur lequel s'appuie l'école. Même s'il règne une incertitude quant à la possibilité de construire un réel un *consensus social sur les objectifs de formation*, il n'en reste pas moins que ce consensus constitue un but que l'école publique doit viser: il est «intolérable d'en arriver à des

conceptions de la formation qui seraient controversées et introduites dans la pratique quotidienne de l'enseignement à l'école sans l'accord des enseignants» (trad. de Brockmeyer 1998, p. 47).

- Il s'impose, à l'avenir, de définir un *curriculum* de base mettant l'accent sur un noyau de compétences. Ce curriculum décrira «de façon contraignante un noyau dur des objectifs de formation à atteindre absolument», c'est-à-dire ce que les élèves doivent connaître et pouvoir faire à la fin de tel ou tel degré scolaire. Strittmatter identifie quatre compétences clés en lien avec les futurs défis de la société (Strittmatter 2000, p. 69–71):
  - des *compétences linguistiques bien développées*, comprenant une parfaite aisance dans l'utilisation de la langue maternelle et la maîtrise de langues étrangères, notamment l'anglais et les langues étrangères nationales importantes;
  - de *vastes connaissances sur les catégories de bases des phénomènes naturels et humains,* allant de pair avec la formation d'une conscience personnelle et critique lors de leur évaluation;
  - un *développement des catégories esthétiques pour l'organisation de la vie personnelle* dans le sens d'une amplification des possibilités d'expression personnelles par le biais de la création artistique et manuelle;
  - des *compétences sociales et personnelles,* ou un *développement des catégories politiques pour la vie dans la société civile et la vie citoyenne* – une exigence à laquelle peut et même doit satisfaire l'école en tant que lieu de développement et d'expérience.
- Le noyau obligatoire de ce programme doit être défini de façon à offrir suffisamment de temps et d'espace aux enseignants pour leurs *propres choix et leurs propres mises en forme*. Il doit être aussi formulé de façon à être *vérifiable*: les contrôles et tests périodiques permettent à l'enseignant de valider et d'adapter le cas échéant sa pratique de l'enseignement et de l'évaluation.
- Les disciplines doivent être intégrées à des *domaines d'apprentissage* pour mieux tenir compte du travail des élèves sur leur profil de compétences et leurs projets individuels – travail orienté davantage vers des objectifs d'apprentissage transdisciplinaires que disciplinaires.
- Une *évaluation régulière des acquis et des progrès individuels* des élèves doit être favorisée dans le sillage d'une école orientée en fonction d'objectifs vérifiables (cf. Portfolio).

Quelle en est la portée pour la pratique professionnelle et l'image de la profession d'enseignant?

- Dans leur travail avec les élèves, les enseignants ont besoin d'une *grande liberté dans le choix des contenus*: «Si l'on doit aider les autres à apprendre, il faut apprendre sans cesse. Bien plus qu'auparavant, les enseignants doivent – en collaboration avec leurs collègues – être en mesure d'aménager, d'approfondir leur plan d'enseignement. L'élaboration d'un nouveau plan est aussi un processus d'apprentissage» (trad. de Dalin 1997, p. 221).
- La définition d'objectifs d'apprentissage contraignants en lieu et place de plans d'études esquissés en termes généraux contribue à élargir encore la *marge de manœuvre* des enseignantes et des enseignants dans l'organisation de leur enseignement car ils se voient confortés dans la *qualité de leur plani-*

fication et – grâce à la possibilité de vérification et d'évaluation régulières des performances en lien avec des objectifs – dans leur *propre efficacité*.

- La standardisation des objectifs et des performances scolaires répond à une *condition préalable importante pour la professionnalisation du métier d'enseignant*. L'action des enseignantes et des enseignants, par exemple en ce qui concerne une évaluation des élèves compréhensible et plausible pour des tiers, est ainsi ouverte à l'examen – dans un esprit constructif – et finalement également à la reconnaissance publique.
- Si les objectifs sont contraignants mais que les voies qui y mènent sont multiples et si, de plus, l'atteinte des objectifs dépend de plusieurs enseignants, la *capacité et la disponibilité à travailler en équipe* s'avèrent de plus en plus essentielles. La structuration pédagogique des voies d'apprentissage n'est définitivement plus laissée aux soins d'un seul.

3.5 La relation pédagogique: enseignant – élève

Les piliers traditionnels de la relation entre enseignant et élève se voient remis en question soit par l'évolution de la société soit par les formes de la nouvelle culture d'apprentissage: la relation est plus individualisée, elle a un caractère contractuel et elle est marquée par la remise en question de l'autorité de l'enseignant basée sur un pouvoir statutaire ou d'expertise. De nouvelles possibilités s'ouvrent à l'enseignant de se mouvoir comme un apprenant parmi d'autres dans l'école en tant que lieu d'apprentissage, lui permettant de soutenir les élèves dans leurs démarches de recherche dans le cadre de projets. En devenant, pour l'élève, un modèle de rapport à l'apprentissage, l'enseignant peut structurer la relation à l'élève et contribuer à renforcer chez lui l'apprentissage de son rôle d'élève.

Etat des lieux traditionnel (Chapitre 2)

La relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves est au moins double: elle se caractérise au niveau formel par la responsabilité professionnelle d'organisation de l'enseignant («je dois préparer avec toi/avec vous ces contenus de formation...»), et au niveau personnel par l'exigence du respect réciproque («nous sommes tous des apprenants»). L'enseignant doit séparer et en même temps réunir ces deux niveaux, ce qui complique particulièrement l'organisation pédagogique de la relation et des rôles. A cela s'ajoute que non seulement les élèves individuellement, mais toute une classe ou des classes et des groupes d'apprentissage sont concernés (cf. chap. 3.2), sans oublier la relation des élèves entre eux (cf. chap. 3.3). L'enseignant doit bien connaître et soigneusement gérer la dynamique des relations individuelles et de groupe. Il est appelé à maintenir un équilibre satisfaisant entre la responsabilité de son enseignement (matière, objectifs d'apprentissage, etc.) et la responsabilité de l'apprentissage des élèves (soutien, voies d'apprentissage, etc.) afin de garantir un sentiment de liberté chez tous les acteurs.

Qu'est-ce qui change actuellement?

Le cadre de l'organisation pédagogique est fortement prédéterminé par la tradition: au comportement professionnel routinier de l'enseignant correspond un comportement des élèves – de plus en plus astucieux en fonction du degré scolaire – et les deux comportements représentent une adaptation aux exigences de l'école, qui «socialise» également enseignant et élèves. Au fur et à mesure de l'effritement – déjà très avancé dans la relation entre adultes et jeune génération – du pouvoir statutaire et d'expertise de l'adulte ainsi que de l'autorité traditionnelle de l'enseignant, les élèves tendent à correspondre de moins en moins aux attentes traditionnelles. Le fait d'envisager la formation comme un processus de construction auquel collaborent enseignants et élèves, impliquant, ce qui était perçu autrefois comme irréaliste, que les enfants et les jeunes soient motivés à y participer, devient la condition préalable à un enseignement réussi (cf. Développement 4).

Trois processus de développement semblent être actuellement d'une importance cruciale pour l'organisation de la relation pédagogique:

- du fait des attentes de la société mais aussi en raison des exigences de la pédagogie face à l'hétérogénéité croissante des conditions d'apprentissage, la relation pédagogique est *plus fortement individualisée*;
- l'asymétrie entre enseignants et élèves se comblant de plus en plus, la relation pédagogique a un caractère *plus fortement contractuel*, c'est-à-dire que forme et contenu sont en quelque sorte négociés et qu'il est fait davantage appel à l'engagement des élèves dans leur travail;
- de par la diversification des sources de connaissance, l'attente que l'enseignant soit omniscient devient obsolète. Le *rapport au savoir est moins asymétrique* et le recours à des méthodes d'enseignement dans lesquelles les élèves doivent piloter leurs propres apprentissages s'impose.

Quelles sont les exigences futures? (Scénario B)

Les conséquences que nous avons tirées pour la classe (cf. chap. 3.2) et pour la pratique de l'enseignement (cf. chap. 3.3) sont tout aussi valables pour la relation pédagogique; très probablement d'ailleurs, la majorité des exigences auxquelles les enseignants sont soumis aujourd'hui encore resteront en place à l'avenir également. Nous mettons en évidence quelques-unes de ces exigences qui pourraient être encore renforcées à l'avenir:

- Les élèves doivent davantage participer (en cogestion) aux décisions portant sur l'organisation de l'école et de l'enseignement et sur le déroulement des processus d'apprentissage. L'*établissement d'un accord joue un rôle plus important que les prescriptions*: cela concerne tant les contrats d'apprentissage conclus avec les élèves individuellement que les règles concertées qui servent de base au travail commun et à la coexistence dans le cadre de l'école.
- L'*apprentissage dirigé par l'élève, fait de découverte et d'exploration*, doit gagner en importance; il modifie la relation entre enseignant et élève dans la mesure où, sur certains sujets, l'enseignant est nettement en position d'expert et, sur d'autres, en position d'apprenant. L'avance de l'enseignant en savoir et en expérience, autrefois nécessaire, est relativisée par l'expérience commune de l'acquisition de connaissances avec l'élève. Des missions différentes demeurent mais elles peuvent être vécues comme des problèmes à résoudre en-

semble; ce qui était pour l'enseignant le lieu du travail et pour l'élève le lieu de l'apprentissage devient désormais l'école en tant qu'organisation à laquelle contribuent les deux parties.

- La *relation d'apprentissage entre élèves* doit être intensifiée, qu'ils travaillent seuls ou en groupes.
- La relation pédagogique naîtra à l'avenir des expériences des *individus avec leurs propres personnalités*.
- Dans la relation pédagogique, une meilleure définition des rôles, d'une part entre enfant et élève et, d'autre part, entre adulte et enseignant, est nécessaire pour favoriser la réussite de l'action de l'enseignant. Une *conscience poussée du rôle* est requise, non pas dans le sens d'une séparation des rôles, mais d'une prise en compte de leurs différences.

Quelle en est la portée pour la pratique pro fessionnelle et l'image de la profession d'enseignant?

- A l'avenir également, l'enseignant va enseigner et rester le véhicule de transmission des matières. Il deviendra cependant davantage *conseiller en matière d'apprentissage, organisateur des dispositifs d'apprentissage et de projet* et devra être lui-même – par son attitude et son comportement à l'école – un *modèle d'apprentissage.*
- La dimension de modèle représenté par l'enseignant est importante dans la perception et la prise en charge des rôles. L'enseignant de demain sera de manière très prononcée un *organisateur et un gestionnaire de relations*.
- L'enseignant cultivera une *relation de proximité avec les parents*. Il entretiendra avec eux des échanges nourris, justifiés à la fois par les exigences d'une responsabilité partagée dans le domaine éducatif et par celles d'un échange d'informations précises et vérifiables concernant les acquis et les progrès des élèves. Cette proximité contribuera à accroître la reconnaissance de l'enseignant par les parents si ces attentes peuvent être remplies; dans le cas contraire, elle risque de compliquer encore sa tâche. La reconnaissance de la part d'autrui doit se construire, et c'est par le recours plus marqué à des entretiens et à des formes de questionnaire que les enseignants parviendront à savoir où ils se situent.

Développement 4

Relation pédagogique: établir des ponts entre les différents mondes

La jeunesse a toujours constitué un monde en soi. Cependant elle vit aujourd'hui littéralement dans un *«monde à part»*, ce qui n'a jamais existé à ce point. Les jeunes sont ancrés dans une culture du quotidien fortement marquée par la culture pop, qui leur permet de «construire un monde parallèle à celui des parents et des institutions». Thomas Ziehe prend cette thèse comme point de départ de son travail sur la «jeunesse dans les processus de modernisation culturelle» et dans sa réflexion sur les conséquences qui en découlent pour la culture de l'apprentissage à l'école. Le monde propre des jeunes représente un échantillon très particulier de l'ensemble de la réalité, bricolé et adapté en fonction des préférences et des habitudes, un monde qui ne s'entrouvre que de façon très restreinte aux influences des parents ou des enseignants; il est fascinant parce qu'il est «intentionnellement non pédagogique». Fend désigne également les pairs comme un «nouveau pouvoir dans l'éducation» qui dans le cas extrême (peut devenir) «un contre-pouvoir à cette institution – le système de formation – et auquel la jeunesse doit son émergence» (trad. de Fend 1998b, p. 29s.). Les mondes propres des jeunes ont aujourd'hui en tout cas «remplacé la fonction socialisatrice de la tradition et de l'héritage culturel».

Le triomphe de la culture pop a largement dépassé les frontières du milieu de la jeunesse, entraînant dans son sillage une nette perte d'importance de la culture classique. Cela a un impact direct sur l'école parce que l'évidence d'un socle commun en matière de culture classique allégeait considérablement la charge des enseignants. Quand le professeur d'allemand souligne l'importance de lire Kafka, les élèves réagissent en haussant les épaules. Il est frappant de voir à quel point «ils sont sûrs d'eux-mêmes dans leur propre ignorance»; la honte du manque de culture – par rapport aux canons de la culture d'autrefois – n'existe plus, car le «fait de ne rien savoir est désormais culturellement tout à fait légitime». Ce qui est gain de liberté pour les jeunes représente pour l'enseignant un alourdissement de sa tâche.

Selon Ziehe, ce phénomène est «l'effort fondamental» assumé par les enseignants d'aujourd'hui: «Ils sont toujours dans la position de vouloir quelque chose que les jeunes devraient vouloir eux-mêmes. Et c'est un gros effort que de vouloir ce qu'‹eux› devraient vouloir. (...) Nous sommes passés pédagogiquement à l'auto-motivation, ce qui représente un changement louable dans la libéralisation de l'enseignement; mais personne n'avait imaginé que cela serait si consommatif. La relativisation de la culture classique d'une part réduit les effets d'intimidation mais, d'autre part, signifie que les enseignants doivent trouver de ‹bonnes raisons› pour aborder tout sujet culturel – et il faut que ces raisons soient plausibles dans l'horizon quotidien des jeunes.» Le travail de l'enseignant est donc «de constamment rendre les choses plausibles». Ziehe n'admet toutefois pas que «la charge de la preuve de la plausibilité pèse aujourd'hui presque exclusivement sur les enseignants».

La participation des adultes à la détraditionnalisation de la culture quotidienne a encore un autre effet sur le climat motivationnel de l'école. A la différence d'autrefois, un «certain libéralisme de base» est devenu la norme, les élèves l'attendent comme allant de soi et ne le ressentent plus comme un cadeau; par conséquent, ils ne se sentent pas obligés d'en être reconnaissants. Les jeunes ne ressentent pas les tentatives de se rapprocher de leurs horizons comme une prestation extraordinaire de l'enseignant mais ils estiment qu'il s'agit là d'une «condition minimale de la plausibilité». De toute façon, leurs «mondes propres» sont la référence absolue pour tous les sujets qui leurs sont présentés. Ziehe en conclut: «Il ne faudrait pas dans le contexte actuel renforcer encore davantage l'accoutumance à la connexion directe avec les mondes propres. Bien au contraire, il est justement intéressant d'introduire des *moments d'étrangeté* thématiques, méthodologiques et stylistiques». Ces «étrangetés soigneusement dosées» pourraient, selon Ziehe, «déployer leur fascination auprès des jeunes par contraste avec ce dont ils ont l'habitude»; en effet, «il existe des mondes différents du monde propre a priori, et c'est là la raison fondamentale du concept de formation». Dans cet esprit, les offres de formation «apportent une perspective différente», représentent «d'autres voies d'accès au monde», mais aussi «permettent de faire l'expérience de tout ce que l'on pourrait vouloir, sans l'avoir su précédemment», et finalement elles visent à «établir des ponts» entre les mondes propres et d'autres mondes.

Face au grand fossé existant entre les mondes propres des jeunes et les demandes de formation de l'école, «établir des ponts entre des horizons mentaux» en suscitant de la part des élèves des réactions d'étonnement surmontables devient un élément essentiel de l'activité enseignante. L'enseignant doit ainsi commencer à travailler sur lui-même pour travailler ensuite sur la relation avec les élèves – et il doit systématiquement y revenir (voir Développement 3). L'enseignant devient ainsi un

- *«opérateur relationnel»* qui doit combler «par de bonnes relations le vide de possibilités présentes culturellement et porteuses de sens». «Etre un médiateur et susciter la quantité nécessaire de travail d'apprentissage et autant de plaisir à apprendre que possible est une des tâches décisives de l'enseignant d'aujourd'hui»;
- *«opérateur culturel»* qui doit, par ses propres moyens, «créer des possibilités de trouver du sens et des motivations qui puissent enfin être vécus, et dégager perpétuellement un contexte significatif pour lui-même et pour les élèves».

Ziehe pense qu'il n'est pas utile de déplorer la distance entre enseignant et élève, entre école et jeunesse, mais qu'il vaudrait bien mieux reconnaître la différence existante, ce qui créerait des «marges de manœuvre pour les deux parties». L'école en qualité d'espace autonome, original et différent des autres domaines sociaux, représenterait une exigence face aux jeunes, à savoir: qu'ils renoncent aux connexions directes avec leurs mondes propres pour s'intéresser à des stimuli surprenants venant de mondes étrangers. Mais il faut également concéder aux jeunes (après tout, ils ne sont élèves qu'à temps partiel) d'être porteurs de différence face à l'école, puisque de nombreuses autres possibilités d'expérience et de savoir les entourent.

Le travail de l'enseignant qui consiste à «établir des ponts» signifie par conséquent ceci

- au *niveau du savoir*: le fossé doit être comblé non pas à force de contenus mais grâce à des méthodes, «le traitement, l'ancrage et la structuration de quantités de savoir (relativement éloignées du moi) requièrent des techniques d'apprentissage et de traitement», et cela précisément dans les domaines qui ne font pas partie du quotidien, comme les modèles théoriques ou les constructions esthétiques (p. ex., les romans);
- au *niveau des formes sociales*: le problème de la culture d'apprentissage et du climat de l'école gagne en importance. Il faut des structures temporelles, des formes de travail, des règles collectives et des rituels, ou encore des structurations, qui contribuent à créer des relations de reconnaissance, en bref: «tracer des territoires, édicter des règles et respecter des rituels» (Hentig). Cela présuppose de la part de l'enseignant une mise en forme consciente de la présentation de soi (voir Développement 3);
- au *niveau de la relation à soi:* quand la fixation sur le monde propre de la culture quotidienne fait partie de la normalité, comme c'est le cas chez les jeunes, la capacité de prendre de la distance face à soi ouvre de nouvelles perspectives et devient partie intégrante de la capacité à s'orienter et à se diriger de façon autonome.

L'école deviendrait ainsi un «terrain de médiation où serait respectée la différence entre l'institution et les individus impliqués», où elle serait reconnue et mise en évidence au lieu d'être instrumentalisée unilatéralement dans une optique (néo)conservatrice («du courage pour éduquer») ou d'être fondue dans un esprit de réforme («ouvrez l'école»). «Ouverture de l'école» dans le sens d'une «ouverture des possibilités d'accéder à un apprentissage en dehors des habitudes», voilà comment Ziehe nomme cette troisième voie.

d'après Ziehe (1993, 1996b, 1999, 2001a, 2001b)

3.6 L'espace social: formation, éducation, intégration

Un besoin croissant se fait sentir dans les villes et dans les agglomérations de pratiquer une approche globale de la formation, de l'éducation et de l'intégration sociale. Chez les enfants et adolescents, il s'agit d'une seule et même chose. Les écoles doivent décider si elles veulent plutôt chercher à définir leurs domaines de compétences propres ou si, de façon plus active, elles préfèrent se transformer en un champ d'expériences sociales où les professionnels et les non professionnels pourront se consacrer au travail avec la jeunesse et les migrants, à l'organisation de loisirs ou à l'animation socioculturelle. Cette décision aura une forte influence sur la perception de la profession enseignante. Notre préférence va en direction de la deuxième voie parce que celle-ci laisse aux responsables pédagogiques un pouvoir de définition sur les tâches qui doivent être clarifiées dans une école élargie que provisoirement nous appellerons «centre de vie sociale». Il est hors de doute que la profession enseignante dépend ici d'un mandat clairement défini. Cela devrait être possible sans repli sur les seules tâches d'enseignement – pour le plus grand bien des jeunes et de la profession enseignante.

La formation et l'éducation sont indissociables: sans éduquer on ne peut pas former, sans former on ne peut pas éduquer. Cette double tâche est une mission partagée par deux partenaires inégaux: l'école et les parents.

Etat des lieux traditionnel (Chapitre 2)

La société individualiste, pluraliste et coupée de la tradition a transformé l'alliance séculaire entre l'autorité des parents et l'autorité de l'école en une relation précaire, fondée sur la revendication et marquée assez souvent par une absence de relation. Ici ou là, de nouvelles formes d'échanges sont expérimentées, mais on est loin de trouver des solutions quand un corps enseignant atomisé fait face à un environnement scolaire hétérogène.

Qu'est-ce qui change actuellement?

A la mission pratiquement incontestée de l'éducation sociale s'ajoute aujourd'hui la nécessité d'une (ré)éducation de l'individu – et l'enseignant isolé ne peut plus y faire face dès que cette exigence particulière concerne plusieurs élèves par classe. Il existe cependant déjà différents modèles d'enseignement de «langue et culture d'origine» destiné aux enfants et adolescents d'autres cultures (parfois même à leurs parents) et donné par des personnes (enseignantes) qui ont les connaissances requises. L'intégration sociale se passe aussi sous des formes moins explicites dans la vie quotidienne de l'école.

La nécessité d'une collaboration plus étroite entre l'école et les parents se fait davantage sentir, mais souvent il manque d'une part les personnes de contact et la disponibilité et, d'autre part, les capacités et la compétence spécifique de communiquer avec des adultes. Et pourtant: des initiatives sont prises, pour faire participer davantage les parents à l'organisation de l'école (conseils de parents, communication renforcée, etc.).

Il y a aussi les structures pilotes de prise en charge des élèves sur la journée, qui sont les premières ébauches de ces «centres de vie sociale», au cœur desquelles l'institution de formation qu'est école peut remplir sa mission propre... (écoles à horaire continu, réfectoires, cours de soutien accompagnés, etc.).

Quelles sont les exigences futures? (Scénario B)

- L'école *et* les parents doivent tracer ensemble les limites de leurs *domaines respectifs de compétence* (droits et devoirs), les relier (échange) et les structurer (offre et demande). Les enseignants en leur qualité de professionnels ont dans ce partenariat de l'éducation un rôle d'organisateurs à défaut d'initiateurs.
- Dans les agglomérations plus qu'à la campagne, les écoles deviendront des «centres de vie sociale», réunissant différentes offres pour enfants, adolescents et parents. Il est de l'intérêt bien compris des écoles d'en être les organisateurs actifs (tâche de la direction pédagogique de l'établissement) sans que – bien entendu – les tâches supplémentaires soient assumées par les enseignants eux-mêmes. *Au sein* de ces centres, il faut mettre en lumière la délimitation entre tâches de formation/enseignement/éducation sociale d'une part et de loisirs/éducation individuelle d'autre part, de façon à les attribuer à du personnel formé et engagé à cette fin.

- Si le besoin est exprimé, des *écoles à journée continue* peuvent être mises sur pied (du petit déjeuner aux devoirs de l'après-midi en passant par le repas de midi) ou des variantes partielles.
- Il faut établir des *formes multiples de la participation des parents*.
- En formation initiale et/ou continue, les enseignants doivent compléter leurs connaissances en *éducation sociale* (et cela d'autant plus s'ils travaillent avec des spécialistes). Ils doivent être préparés au monde social et à la collaboration avec les professionnels de ce domaine.
- Il faudra prévoir des *ressources considérables pour soutenir ces «centres de sociale»* et pour faciliter la mise en relation des offres de formation et d'éducation, afin que leur proximité profitent aux deux parties et surtout aux enfants et aux adolescents.

Quelle en est la portée pour la pratique professionnelle et l'image de la profession d'enseignant?

- Les enseignants sont perçus au travers d'un contexte professionnel élargi (formation, travail auprès des jeunes, travail social); leur *spécificité* s'en trouve accrue et leur *prestige*, en tant que professionnels actifs dans ce contexte, se trouve rehaussé.
- L'activité d'enseignant est définitivement *placée dans un contexte adulte professionnel*: le travail en équipe devient obligatoire, la période du combattant solitaire appartient au passé, le repli sur l'enfant et sur la classe (ou le retour à cette référence) est ressenti comme un piège à éviter.
- Les enseignants sont appelés à *travailler ensemble sur les objectifs et sur les valeurs de leur tâche pédagogique et éducative* et à établir des règles en concertation avec l'environnement scolaire (qui va des institutions scolaires de soutien aux parents).
- La formation est enchâssée dans une structure sociale par rapport à laquelle elle se *délimite* tout en restant *ouverte*, de façon à garantir la capacité de former une proportion croissante d'enfants et d'adolescents.
- Face justement aux modifications qui ont lieu dans l'école elle-même, du fait par exemple de la «concurrence» venant d'un nombre croissant d'autres professionnels intervenant dans le cadre scolaire, les enseignants chevronnés ont actuellement l'impression «de ne plus exercer le même métier», ce qui pourrait entraîner un sentiment d'*insécurité, de passivité, ou de maintien de la tradition.*
- La profession enseignante a une *nouvelle perception de son autonomie* du fait d'une nouvelle compréhension des tâches qui lui incombent.
- La profession enseignante accède à une *nouvelle compréhension d'elle-même en tant que profession sociale*, compréhension qui a pour effet non seulement d'élargir ses horizons professionnels mais aussi d'identifier de nouveaux partenaires avec lesquels instaurer une collaboration.
- Les exigences dans le domaine socio-éducatif mettent définitivement en lumière que le généraliste appartient au passé et qu'il doit céder la place à un *professionnel spécialisé dans un domaine particulier*.
- Voilà qui requiert des enseignantes et des enseignants une *nouvelle conscience de soi en tant qu'acteurs du domaine de la pédagogie*. Aujourd'hui les professions de ce domaine se voient elles-mêmes comme «en état de dépendance

continuelle voire comme victimes – dépendant de la politique, de l'administration, de la clientèle. Désormais, une attitude fondamentalement sceptique et même critique fait partie du comportement professionnel des métiers de la pédagogie vis-à-vis de ‹ceux d'en haut›, c'est-à-dire de l'administration à courte vue, des politiques opportunistes, etc. En contrepoids à cette forme d'auto-victimisation consistant à réclamer pitié et purification morale, il existe l'attitude qui vise à *se donner des pouvoirs d'une manière rebelle et visionnaire*» (trad. de Terhart 2002a, p. 135).

3.7 L'école en tant que lieu de travail

Tous les discours évoquant une coopération renforcée au sein de l'ensemble des enseignants, avec les parents et avec d'autres professionnels resteront lettre morte si les conditions spatio-temporelles et infrastructurelles font défaut. Dans une organisation apprenante, l'espace de l'école est un lieu de rencontre capital et sa structure est un autre facteur d'influence. Même si son domicile reste un lieu de travail important pour l'enseignant, le bâtiment scolaire gagnera en importance à l'avenir en tant qu'espace commun pour la formation continue, le développement de l'école et de l'enseignement, et comme lieu de conseil et d'échange. Plus la tendance qui se dessine nettement va en direction d'un partage des tâches, plus grand sera le besoin d'espaces (aussi bien spatiaux et temporels) de rencontre pour faciliter une concertation systématique et spontanée entre les acteurs. Il serait indiqué de préciser dans le cahier des charges de l'enseignant et dans les contrats individuels leurs droits et devoirs en rapport avec l'école comme lieu de travail.

Etat des lieux traditionnel (Chapitre 2)

«L'école ne peut être un lieu positif de vie pour les enfants que si elle en est un également pour les adultes. Leur ‹place de travai› doit changer d'aspect: c'en est fini du pupitre installé directement devant ou à côté du tableau noir, et du casier dans la salle des professeurs – avec entre les deux un couloir et des toilettes réservées aux enseignants. Qui souhaiterait passer du temps dans une telle école et même chercher le contact avec les élèves!» (trad. de Hentig 1993, p. 212s.) L'école est un lieu d'enseignement; par contre le domicile sert en général de lieu de travail privé (et financé par des fonds privés) pour la préparation et le suivi. Les bâtiments scolaires reflètent et consolident la représentation traditionnelle de l'école comme étant un «lieu d'instruction», où école et enseignement se recoupent; l'enseignement a lieu dans la salle de classe, chaque classe – du moins à l'école obligatoire – est attribuée à un seul enseignant («moi et ma classe») et tout le reste («nous et notre école») est trop marginal pour bénéficier de locaux appropriés.

Conjointement avec la sécurité de l'emploi que connaissent les enseignants, la possibilité qu'ils ont de travailler à domicile est étroitement liée à un sentiment d'indépendance et d'autonomie dans leur travail, et elle constitue l'un des «moments centraux de la satisfaction professionnelle des enseignantes et des enseignants» (Forneck/Schriever 2001, p. 94).

Qu'est-ce qui change actuellement?

C'est bien davantage l'organisation du travail qui change plutôt que l'infrastructure. L'aspiration de nombreux enseignants à travailler en dehors de leurs cours à l'extérieur de l'école – donc à leur domicile – et l'intérêt financier des responsables des écoles à laisser l'infrastructure de l'école comme lieu de travail en l'état, tout cela contribue à une stagnation qui ne peut satisfaire aux adaptations nécessaires sur le double plan pédagogique et social. Certes dans de nombreuses écoles, les salles des professeurs sont équipées sur le plan technique et sont transformées en lieux de travail; la direction a ses propres bureaux et – fait assez rare même dans les nouveaux bâtiments – sont créées des salles de réunion. Mais au fond rien n'a vraiment changé par rapport à la situation décrite plus haut par Hentig.

Par contre, dans le sillage de l'organisation de l'école et du développement de l'enseignement s'exerce une pression sur les enseignants à être présents à l'école en dehors des heures de cours, pour des raisons de coopération interne à l'école. Forneck/Schriever, dans leur analyse des besoins de coopération en relation avec un processus d'innovation, sont d'avis que ceux-ci doivent être remplis par un meilleur usage des techniques d'information: «Le fait qu'ainsi non seulement on combatte une tradition vieille de plus d'un siècle mais aussi que l'on rogne sur un des rares moments attrayants du métier, à savoir sur la libre disposition d'une partie du temps de travail et du lieu de travail, n'a pas pour objectif de lier cette mesure à une présence accrue des enseignantes et des enseignants à l'école, mais de recourir davantage aux nouveaux médias» (ibid. p. 215s.) – une solution un peu trop élégante à un dilemme qui exige des modifications mentales, organisationnelles en temps et en espace et pas seulement des changements techniques.

Quelles sont les exigences futures? (Scénario B)

- Des postes de *travail individuels* pour les enseignants, utilisables et attribuables de façon flexible et (en cas de besoin) des enseignants avec mandat particulier.
- Des *lieux de travail pour les groupes* et des équipes enseignantes comme points d'appui pour leur travail commun de planification et de développement.
- Une *formation continue permanente*, qui soit à l'avenir étroitement liée à l'école et à l'équipe pédagogique et qui puisse disposer d'*infrastructures (locaux, matériel)* adaptées aux exigences d'une formation d'adultes (animation, travail en petits groupes, etc.). Les bâtiments scolaires deviendront ainsi également attrayants pour d'autres activités de formation d'adultes (travail avec les parents, par exemple).
- Une définition à la fois claire et réaliste au niveau cantonal du *cahier des charges des enseignantes et des enseignants* est indispensable pour mettre en place les conditions nécessaires à la collaboration au niveau de l'établissement scolaire.
- Il faut en même temps que les employeurs veillent à ce que la position sociale particulière de la profession enseignante soit reconnue et renforcée par des *conditions d'engagement intéressantes: crédits de temps de travail, années sabbatiques, facilités pour le retour à la profession, le changement de type*

d'enseignement et la réorientation professionnelle, pour ne citer que quelques exemples.

- Il faut attribuer une grande importance à l'*aménagement architectural des bâtiments scolaires*: une des conditions pour que l'école devienne une organisation apprenante est l'existence de locaux favorables à ce développement.

Quelle en est la portée pour la pratique pro fessionnelle et l'image de la profession d'enseignant?

- De meilleures structures de travail et de collaboration sont une invitation à *prévoir davantage d'heures de présence* à l'école, de manière à faciliter et à encourager les contacts individuels avec les élèves et leurs parents.
- Mieux qu'auparavant, les tâches communes des groupes d'enseignantes et d'enseignants ou de l'équipe pédagogique peuvent se dérouler régulièrement à des heures fixes dans des locaux appropriés, de sorte que *l'école soit davantage perçue, tant vis-à-vis de l'extérieur qu'au niveau interne, comme un lieu de travail commun.*
- Cependant, il convient de noter qu'à l'avenir également les enseignants *auront la possibilité de disposer relativement librement de leur temps de travail*. Il n'existera pas à l'avenir non plus d'enseignants présents à l'école dès l'heure d'ouverture des bureaux – d'ailleurs ce n'est pas nécessaire. Le travail de l'enseignant se rapprochera plutôt, en ce sens, de celui d'un indépendant.

4 Lignes directrices pour la profession enseignante

4.1 Avantages et inconvénients des représentations et des lignes directrices

Tout en admettant que seules les personnes qui ne ferment pas les yeux devant la multiplicité des réalités professionnelles sont en mesure d'en parler de façon compétente, on ne peut éviter la réduction de cette réalité complexe à une *esquisse* dans la perspective d'en faire un sujet de débat au sein du grand public. Les représentations et les métaphores langagières et non langagières illustrent ou à tout le moins permettent de comprendre conceptuellement ce qui d'habitude n'apparaît pas immédiatement ou est d'une grande complexité, ou encore reste insaisissable pour diverses raisons. L'important dans notre propos, ce ne sont pas tant les clichés colportés par les médias ou les expériences privées de la profession enseignante, mais bien les idées directrices de tous ceux qui ont une relation autorisée à l'école. *Ces dernières* cristallisent les attentes et les hypothèses que les individus sont amenés à faire par rapport à ce qu'ils sont censés voir et découvrir. Ces hypothèses prennent des formes différentes selon la perspective adoptée: catalogues d'exigences spécifiques par rapport à la profession enseignante (dans la perspective d'une pédagogie scientifique), revendications plus ou moins explicitées de la part de l'opinion publique vis-à-vis des enseignants. L'image de la profession enseignante élaborée en commun par les enseignants leur sert d'éléments d'orientation par rapport à leur pratique professionnelle.

«Les idées directrices peuvent servir à esquisser et à communiquer des représentations actuelles sur l'exercice de la profession enseignante. Elles peuvent dessiner un tableau cohérent des tâches et des exigences que les enseignantes et les enseignants doivent remplir d'une manière générale tout en renonçant aux détails et aux déclarations sur la condition de leur réalisation. Les idées directrices sont donc à même de faire comprendre les exigences particulières de la profession enseignante» (trad. de Terhart 2000, p. 46).

Le présent rapport est lui-même une tentative de présenter, dans la perspective de dégager des lignes directrices, un point de vue externe vis-à-vis de l'école et des enseignants, en tenant compte des défis actuels et des développements futurs auxquels on peut s'attendre. Les limites de l'entreprise restent toujours présentes:

- ⇨ *L'image n'est pas la réalité*. Par la force des choses, l'image de la profession enseignante, dessinée par soi-même ou par une instance extérieure, est *quelque chose d'autre que la réalité* de la profession enseignante. Encore bien davantage:
- ⇨ *Les images limitent la vision*. Elles rétrécissent le champ de vision, elles font ressortir certaines réalités, provoquant ainsi des contre-images tout aussi marquées. La réduction de la complexité est intentionnelle – car la discussion nécessaire sur l'avenir de la profession enseignante ne sera féconde que si elle est menée *d'abord* comme un libre débat sur les principes, affranchie des détails comptables.
- ⇨ *L'objet de l'image est polychrome et varié*. C'est ainsi que par exemple la *multiplicité des métiers de la pédagogie* dans les divers types et degrés scolaires n'est pas rendue, ni les nettes différences existant entre écoles en milieu rural et en milieu

urbain ou encore entre les régions (linguistiques) de la Suisse. D'ailleurs, il est impossible de faire autrement: la réalité de telle équipe d'enseignants de tel ou tel degré est multiple, échappant ainsi à une généralisation.

⇨ *Le peintre crée plusieurs images*. Face au pluralisme de la société, il serait certainement préférable de recourir à *des images* plutôt qu'à une seule donnant ou revendiquant l'illusion d'une unité.

La profession enseignante est une profession qui s'exerce dans le cadre d'un service public. Il en découle que la définition de sa mission et de la manière de la remplir ne doit dépendre ni uniquement de l'intérieur de la profession ni de l'extérieur, de la société. Le débat sur l'avenir de la profession doit intégrer ces deux aspects. La culture professionnelle interne et le profil extérieur de l'enseignant constituent une «relation d'échange» complexe, car «*l'image qu'a la société de la profession enseignante* influence d'une part la culture professionnelle interne tout en représentant une forme de traitement de cette image par l'opinion publique. Il en résulte au sein de l'opinion publique une image qui n'est pas une simple copie de la réalité de la situation professionnelle ou un reflet de l'image de soi de l'enseignant, mais elle doit être comprise comme le produit d'un traitement dans lequel – parallèlement aux faits – ont conflué les intérêts, les images, les désirs, l'imagination latents, etc. qui circulent dans l'opinion publique» (trad. de Terhart 1996a, p. 454).

Le cadre de ce rapport ne nous permet pas de nous pencher sur l'écart existant entre les représentations diffusées par les médias et les images internes au milieu enseignant (s'appuyant sur des études portant sur la charge de travail de l'enseignant). Notre intention n'est en effet pas d'aborder la question de l'image du métier d'enseignant en regard des conditions de travail actuelles[14]. Notre rapport, au contraire, aborde la question des représentations à plus long terme de cette profession, actives depuis longtemps et encore présentes aujourd'hui, de façon à réfléchir à la manière dont elles devraient être complétées ou ajustées de façon à permettre l'émergence d'une image directrice future de cette profession. La prémisse à notre démarche est que les discussions actuelles sont marquées par des images et des représentations de la profession enseignante, qui sont plus anciennes et plus persistantes que les images utilisées actuellement tout en n'étant quasiment pas conscientes ni réfléchies. Ce sont les éléments d'une histoire non écrite de la mentalité de l'école, dont les sédiments se sont déposés aussi bien chez les enseignants que dans le public en général. En nous référant à ces images produites au cours de l'histoire, notre intention est d'échapper à une discussion prisonnière de l'actualité ou s'enlisant dans des combats d'arrière-garde – de toute façon inévitables – de politique de la formation ou de politique professionnelle. Il s'agit bien plutôt d'élargir cette palette d'images, qui était en vigueur pendant tout le XXe siècle à une perspective porteuse d'avenir et de structurer la discussion selon les scénarios de l'école du futur, décrits au chapitre 1.

[14] Le problème est traité par d'autres projets partiels dans le cadre des activités de la Task force de la CDIP «Perspectives professionnelles dans l'enseignement», d'autre part il sera mis officiellement en discussion dans le cadre d'une vaste campagne de la CDIP.

Les images bien implantées marquent; elles ont un effet normatif, souvent de manière inconsciente et non réfléchie. En les décrivant, nous pouvons – c'est l'hypothèse de départ – agir d'une certaine façon sur leur pouvoir normatif. Or les représentations collectives ne se laissent pas si facilement manipuler et encore moins lorsqu'elles concernent une figure aussi centrale que celle de l'enseignant. En effet, il ne s'agit pas tant de les changer que de les réinterpréter pour les gérer de manière plus consciente. Pour ce faire, il faut d'abord les reconnaître et les rendre visibles, puis examiner leur validité pour le quotidien professionnel, pour finalement découvrir ce qui les sépare d'une conception future du métier d'enseignant.

4.2 Développement historique des représentations de la profession enseignante

Si l'on veut comprendre aujourd'hui la fonction et le rôle de la profession enseignante, il faut interroger son histoire pour expliquer les changements intervenus dans la mission sociale attribuée aux enseignantes et enseignants et pour mettre en lumière quels sont les aspects qui ont changé et ceux qui sont restés stables. Helmut Fend a élaboré une typologie de la mission attribuée aux enseignants en distinguant cinq modèles que nous présentons ci-dessous de façon synthétique (Fend 1998a, p. 336–341):

XVIIIe/XIXe siècles	**A) Evolution du rôle de l'enseignant d'une occupation à temps partiel vers un travail à plein temps avec un ancrage marqué dans l'autorité de l'Eglise**	A cette époque, les enseignants sont avant tout des aides pour permettre de mener une vie dans le respect de la morale et une instance de transmission des compétences fondamentales nécessaires à la participation à la vie de l'Eglise et plus tard à la vie publique. L'enseignant doit incarner ces objectifs pédagogiques et doit servir de modèle.
Depuis le milieu du XIXe siècle jusqu'au XXe siècle	**B) L'enseignant sécularisé comme autorité publique et morale**	Partant de la vision de l'Homme propagée par le siècle des Lumières, (l'être humain émancipé et responsable de ses actes), la profession enseignante commence de s'émanciper de la surveillance de l'Eglise. Désormais, l'enseignant doit contribuer à la formation du peuple en exerçant un mandat public: il représente l'autorité publique tout en étant une instance morale et un véhicule de la culture.
A partir de 1900	**C) L'enseignant en tant que pédagogue agissant pour le bien de l'enfant et de la jeunesse**	Dans les concepts d'action de la pédagogie de réforme à cette époque, à l'image de l'Homme proposée par les Lumières s'ajoute l'idée d'évolution. L'évolution concrète de l'homme (émergence de la psychologie du développement) vers l'émancipation, est au centre de l'attention parallèlement à la formule pédagogique «éducation à partir de l'enfant». En sa qualité de véhicule de la culture et de promoteur du développement de la personnalité des jeunes, l'enseignant se mue en auxiliaire du développement. La revendication sur le plan de l'autorité fait place à la reconnaissance d'un «rôle altruiste d'intermédiaire».

A partir de 1960/70	**D) L'enseignant comme spécialiste et professionnel – l'émergence d'un rôle rationalisé**	La profession enseignante se spécialise et se professionnalise dans le sillage de la rationalisation croissante des rapports sociaux. La dimension professionnelle, les contenus de savoir et la compétence en didactique des disciplines se démarquent par rapport à la dimension pédagogique en général (cf. type C). L'autorité de l'enseignant est désormais une autorité professionnelle, fondée sur une connaissance de la matière et sur les capacités communicatives et didactiques.
Aujourd'hui	**E) Identification de l'enseignant: la nouvelle figure d'une personnalité au profil social et personnel bien marqué** *(hypothèse)*	Si autrefois, pour la profession enseignante, la relation entre fonction et personne était influencée par la mission publique, le pôle personnel se renforce actuellement: dans l'organisation de son rôle, l'enseignant veille à trouver un équilibre qui lui convient entre les exigences institutionnelles et leur application individuelle. L'enseignant souhaite être perçu comme une personne, et non pas seulement comme un véhicule de transmission de la culture et du savoir «titularisé», exactement comme il veut prendre au sérieux les élèves en tant que personnes. La tentative de s'investir dans la profession et en même temps de protéger sa propre personne est une démarche chargée de tensions et qui en plus désécurise. Elle pose des exigences élevées à la conscience de son rôle et à son comportement dans son rôle.

Tableau 5: Cinq types de l'enseignant dans une perspective historique (trad. d'après Fend 1998a)

4.3 Essai de description des représentations de l'enseignant ayant encore cours

Trois modèles d'enseignants présentés par Ewald Terhart[15] sont à la base de la typologie ci-dessous: l'idéaliste, le technocrate et le pragmatico-réaliste. Nous les avons encore développés et complétés. Dans notre présentation, le type idéaliste est appelé charismatique (parce que dans un certain sens, toutes les lignes directrices professionnelles sont à la fois idéales et idéalistes); l'image démocratique est nouvelle, elle peut également être comprise comme une variante de l'image charismatique – dans l'histoire de l'école de notre pays, orientée vers la démocratie, elle devrait avoir connu un caractère plus marqué qu'en Allemagne, autrefois plus influencée par la soumission à l'autorité, raison qui peut expliquer son absence dans le modèle de Terhart; enfin, l'image pragmatique a été développée indépendamment de la typologie de Terhart.

[15] Terhart 2002a, p. 94–103. Le texte se fonde sur un exposé de Terhart en 1999 présenté à l'Association faîtière des enseignantes et des enseignants suisses (ECH) à l'occasion de l'adoption de son Concept professionnel et de ses règles de la profession. D'autres remarques sur le tableau chez Handy 1978.

	1a	1b	2	3
	Image charismatique	Image démocratique	Image technocratique	Image pragmatique
Concept principal	ARTS	POLITIQUE	TECHNIQUE	PROJET
L'enseignant comme ...	artiste	premier citoyen/ première citoyenne	ingénieur/ ingénieure	organisateur de projet/ organisatrice de projet
Référence historique (cf. ci-dessus)	pédagogue au service du bien de l'enfant (Fend: C)	instance publique et morale (Fend: B)	spécialiste et professionnel (Fend: D)	

Tableau 6: Vue d'ensemble de quatre images de l'enseignant (tableau détaillé cf. p. 108)

Les trois premières colonnes décrivent trois représentations fondamentales de l'enseignant, qui se sont développées au cours de l'histoire et dont les effets se font sentir encore aujourd'hui – aussi bien comme image interne ou externe à la profession. Ces représentations n'existent que rarement sous une forme pure, elles apparaissent plutôt comme un mélange des différents types avec un accent marqué sur l'un d'entre eux. La «crise de la capacité interne à fonctionner» (Edelstein 1995, p. 70), dans laquelle se trouvent actuellement l'école et la profession enseignante, est *également* en relation avec le fait que les représentations directrices existantes concernant la profession ne suffisent plus à l'aider à se percevoir ainsi qu'elle le devrait, ni à permettre au public de percevoir la tâche des enseignantes et des enseignants de manière réaliste; elles ne peuvent pas non plus combler le fossé entre les attentes et les exigences de la profession enseignante. La quatrième colonne du tableau est une tentative de nommer les éléments manquants à une image de l'enseignant porteuse d'avenir – l'image «pragmatique» n'est pas (encore) mise sur le même niveau que les trois représentations traditionnelles, mais elle les complète. Leur combinaison permet aux acteurs de transmettre de manière constructive leur image de la profession avec la réalité professionnelle de demain.

Il est possible d'attribuer éventuellement les trois représentations traditionnelles à trois grandes étapes de l'histoire de la formation[16]: la phase «charismatique» appartient au contexte de la pédagogie de réforme (dès la fin du XIXe siècle), la période «démocratique» remonte aux débuts du système de formation scolaire en Suisse au XIXe siècle et elle vit une renaissance dans le sillage de la discussion sur la pédagogie de réforme (Criblez et al. 1999); la représentation de type «technocratique» est caractéristique de la période 1960–1970 marquée par une forte confiance dans la science (cf. Fend 1998a).

[16] On retrouve dans ces trois images, de manière transposée, les trois figures du prêtre, du sage et du médecin, qui correspondent aux trois facultés principales de l'université du Moyen Age. Ces figures forment «le contexte qui est à l'origine de la différenciation de la profession enseignante et qui a contribué à l'orienter, notamment pour les professeurs de lycée» (Combe/Helsper 1996, p. 15).

Terhart écrit à ce propos: «Depuis l'époque de la pédagogie réformiste et de la pédagogie universitaire des années 20, les enseignantes et les enseignants étaient tenus de suivre une image héroïque leur imposant d'exercer leur métier comme un sacerdoce au service d'une noble cause, dans l'intérêt des enfants et du développement de la culture, dans un esprit noble et désintéressé, acceptant sans se plaindre les conditions de travail et de rémunération les plus modestes. Seules des personnes particulièrement aptes à cette profession devaient devenir enseignants; bien enseigner était un art dont l'apprentissage était limité» (trad. de Terhart 2002a, p. 96). La personnalité de l'enseignant joue un rôle central, son charisme surtout garantit des processus d'apprentissage couronnés de succès. Selon ce noble idéal humain, l'enseignant est également envisagé comme une personnalité extraordinaire possédant du «génie» et manifestant une «conscience de sa mission» et dont la tâche «contient également une dimension de missionnariat culturel» (p. 97). La base de ce «bon» enseignant idéal est «le sentiment réjouissant de la conscience claire de sa vocation intérieure», comme l'écrit en 1927 Kerschensteiner, l'un des tenants de la pédagogie de réforme – au nom de tant d'autres – (cit. in Helsper 1996, p. 524). L'héroïsation de la profession et parallèlement l'idéalisation de l'enfant (cf. Oelkers 1998) d'une part revalorisent la tâche du pédagogue dans l'opinion publique et, d'autre part, creusent l'écart face à ce groupe professionnel perçu comme «éloigné de la réalité et arrogant». Il en résulte au sein des enseignants eux-mêmes «une sorte de sentiment personnel de culpabilité vis-à-vis de leur activité professionnelle, sentiment qui est fréquent car aucun enseignant n'est en mesure (ou n'était en mesure) de satisfaire à des devoirs et des exigences professionnelles correspondant à une image héroïque» (trad. de Terhart 2002a, p. 97).

Eléments du concept* utiles *aujourd'hui et qui le resteront

- Caractère indispensable du fort accent mis sur la participation personnelle dans la profession
- Conception de l'activité de l'enseignant comme un art dans le sens d'une «stylistique» ou «d'une présentation consciente de soi» de l'enseignant (Ziehe)
- Grande estime pour la responsabilité personnelle et pour l'autonomie de l'enseignant
- Perception de l'école comme un lieu de vie modèle, qui se distingue nettement du contexte quotidien
- Grande valeur accordée à la «personnalité de l'élève»
- Confiance dans la bonté de l'être humain

***Eléments du concept représentant aujourd'hui, et à l'avenir, plutôt* des obstacles**

- Appui sur l'idée que l'enseignant est un «combattant» solitaire charismatique, tendance à éviter le travail en équipe
- Mise en valeur de l'intuition, qui conduit à ce que l'activité de l'enseignant se réalise en dehors de tout échange ou discussion avec ses collègues et en dehors de tout contrôle extérieur
- Manque de clarification des rôles (en rapport également avec l'héroïsation du métier et l'idéalisation de l'enfant)
- Transformation de la personnalité, source de surcharge personnelle (pour l'enseignant et les élèves)

- Danger que perdure l'état de dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant
- Tendance à surévaluer l'activité de l'enseignant dans le processus de formation allant de pair avec la surévaluation de l'importance de l'enseignant (par l'extérieur ou par lui-même)
- Tendance à l'aversion vis-à-vis de la théorie
- Embellissement de la réalité érigé en principe

1b Image démocratique: POLITIQUE

«En république, l'homme ne doit pas être un spécialiste d'un seul domaine, car la vie républicaine est faite de tellement de points de contact que le citoyen républicain doit développer ses capacités dans le plus de directions possibles et il doit s'être formé pour être à la hauteur des droits et des devoirs en relation avec sa patrie» – voici les arguments qu'Augustin Keller, directeur de l'Ecole normale et conseiller d'Etat, l'une des personnalités clé du système de formation argovien au XIXe siècle, a exposés en 1835 au Grand Conseil (trad. de Brändli et al. 1998, p. 5). L'histoire de l'éducation obligatoire en Suisse nous fait voir l'école comme une «institution républicaine» et l'enseignant comme une «personne publique» et comme un *«premier citoyen»*. Perçu comme devant assumer une responsabilité publique (assurer le bien-être de la collectivité et la transmission de valeurs démocratiques fondamentales), l'enseignant est considéré comme porteur d'une autorité publique. Il bénéficie pour cela d'un statut de fonctionnaire qui lui apporte une garantie de la stabilité de son travail tout en profitant d'une légitimation du système de formation. Depuis la fin des années 60, le «premier citoyen» s'est mué en *«membre de base du système démocratique»* rendant ainsi de nouveau perceptible la référence à la tradition (social-)démocrate dans la pratique scolaire. L'idée que les enseignantes et les enseignants n'auraient pas seulement les mêmes droits mais aussi les mêmes devoirs que les autres citoyens et que, par conséquent, leurs prestations devraient être rétribuées de la même façon que pour d'autres professions, tend peu à peu à se répandre, prenant appui sur cette image démocratique de l'enseignant. Les récentes discussions suscitées par les courants de la nouvelle gestion publique, de la privatisation ou de l'autonomie scolaire envisagent avec légèreté le caractère essentiellement public et démocratique de l'institution scolaire (Criblez 1998, p. 206); elles mettent en évidence la distance qui s'est créée entre la conception idéaliste du XIXe siècle et la perception actuelle de la position politique et de la fonction de l'enseignant. Cependant, si l'école et la profession enseignante sont reconnues comme ayant des bases publiques, on en voit davantage le reflet dans les attentes implicites des gens que dans la pratique et les discours actuels.

Eléments du concept* utiles *aujourd'hui et qui le resteront

- Forte relation avec le contexte socio-politique de l'école, allant de pair avec la communication avec le public, envisagée comme une tâche prioritaire
- Ancrage local de l'école et ouverture à des partenaires extérieurs
- Ecole comme modèle communautaire
- Ouverture à la conception d'une école dépassant le seul cadre de l'enseignement
- Conception de l'enseignement et de l'apprentissage comme processus en relation réciproque

- Prise en compte explicite du principe de l'égalité des chances
- Processus de sélection basés sur les performances des élèves et tendant à prendre en compte positivement les différences (chez les élèves et les enseignants)
- Principe «même prestation – même salaire»

***Eléments du concept représentant aujourd'hui, et à l'avenir, plutôt* des obstacles**

- Poussés à l'extrême, les mécanismes démocratiques sont un obstacle aux innovations, ils sont un frein dans les processus de décision et conduisent à gaspiller les ressources
- L'importance trop grande donnée au pouvoir de décision de l'équipe pédagogique (envisagée comme le souverain) va à l'encontre d'une légitimation démocratique extérieure de l'équipe et des enseignants eux-mêmes
- Le mythe de l'égalité bloque durablement la poursuite du développement de l'école et de la profession enseignante (p. ex. en direction d'un profil professionnel individuel)
- Principe «même mission – même salaire»

2 Image technocratique: TECHNIQUE

Au cours des années 60, dans le monde germanophone, l'image de l'enseignant comme une personne est évincée par l'image de l'enseignant comme didacticien. «Les sciences de l'éducation et les travaux sur les processus d'apprentissage, basés sur la recherche empirique, ont élaboré les conditions préalables à une action efficace de l'enseignant, qui n'est plus redevable à l'intuition pédagogique, à l'expérience ou au génie, mais qui s'est transformée en science appliquée de l'apprentissage, en une activité d'ingénieur exercée sur le savoir et sur la pensée, sur la structure cognitive des écoles, promettant ainsi la rationalité et donc l'efficacité.» Si, pour exercer l'*art* de l'enseignement, il fallait se sentir «appelé», désormais tout le monde peut apprendre à appliquer cette *technique* de l'enseignement. Ce n'est pas un hasard si les débuts de la formation continue des enseignantes et des enseignants en Suisse remontent à cette époque. La «promesse de pouvoir apprendre toutes les techniques nécessaires à l'activité de l'enseignant assortie d'une sorte de garantie de succès sur une base scientifique», a créé une nouvelle conscience de soi de la profession, alors que le public pourrait avoir l'impression, que non seulement l'enseignement mais aussi l'apprentissage sont «sans problèmes» et de ce fait attrayants. «Aujourd'hui, ces espoirs des années 60, marqués par l'optimisme scientifique et technocratique, se sont évanouis. On peut, en dépit du faible recul historique dont on dispose, reconnaître que – d'un point de vue formel – l'image technocratique n'est qu'une réincarnation modernisée de l'ancien idéalisme, habillé de rationalisme dur» (trad. de Terhart 2002a, p. 97–99).

Eléments du concept* utiles *aujourd'hui et qui le resteront

- Orientation vers la qualité mais davantage en fonction du processus et du résultat
- Mise en valeur de la formation continue et de l'entraînement comme conditions préalables à la réussite de l'activité enseignante

- Volonté de professionnaliser le métier d'enseignant et – parallèlement – ouverture vers une standardisation limitée des tâches, de leur accomplissement et de leur contrôle
- Référence à la réalité (par rapport à l'embellissement du type charismatique) et orientation empirique

***Eléments du concept représentant aujourd'hui, et à l'avenir, plutôt* des obstacles**

- Autonomisation possible des aspects techniques de l'exercice de l'activité enseignante présentant le risque d'un enseignement selon des recettes établies
- Sous-évaluation de la dimension personnelle de l'exercice de l'activité enseignante comportant le risque de déprécier, dans la relation pédagogique, les aspects éducatifs et de réduire, dans les relations avec les collègues, l'importance des aspects de coopération et de support
- Perte de modèles d'action clairs (en raison de la diversité des résultats et des propositions venant de la recherche scientifique)
- Danger que les enseignants deviennent les «porte-parole» d'une conception du monde en tant que réalité finie et totalement certaine (Sloterdjik/Kahl 2001, p. 40)

3 Image pragmatique: PROJET

Le concept pragmatique décrit la future image de l'enseignant. Ce concept existe déjà aujourd'hui à l'instar des trois images décrites ci-dessus – certaines perdurent, l'image pragmatique se profile. En l'absence d'une représentation historique de l'enseignant à laquelle attribuer l'image pragmatique, cette dernière ne possède pas (encore) de position dans une catégorie. Elle ne revendique pas non plus d'avoir une valeur absolue, elle se comprend davantage comme un élément complémentaire, puisque ce concept envisage justement la persistance d'images traditionnelles de la profession enseignante. Une prise en compte de ces dernières est nécessaire de façon à permettre un enrichissement de l'image que chacun se fait de l'enseignant, et rendre ainsi possible le développement d'une activité d'enseignement de qualité, moderne, en un mot: professionnelle. L'image pragmatique donne la possibilité de peindre un tableau complet à partir des éléments les plus utiles des quatre images. Ce concept revendique une position centrale dans la définition des lignes directrices de la profession enseignante de demain, du fait qu'il définit – plus clairement que les représentations historiques – les qualités nécessaires à l'exercice *aujourd'hui* d'un métier de «cadre» au sein d'une organisation apprenante. L'image pragmatique doit se comprendre comme temporaire, elle part de l'idée que, plus tard, d'autres idées directrices (la corrigeant ou la complétant) viendront se placer au premier plan.

Terhart résume sa définition de l'«image pragmatico-réaliste de l'enseignant» en trois mots clés: professionnalisme pragmatique, conscience des limites, responsabilité publique. *Professionnalisme pragmatique* veut dire que, face au pluralisme et à l'individualisation, un horizon normatif est tout aussi obsolète pour la profession enseignante que des trésors d'expériences uniques. Une «attitude professionnelle consiste justement à ne jamais se considérer soi-même comme ‹achevé› mais à être sensible aux modifications passées et futures de la biographie professionnelle et à la nécessité de ces changements.

Cette démarche dépend considérablement de l'expérience professionnelle et – davantage encore – du traitement individuel de son expérience». *Conscience des limites* traduit l'expérience suivante: une extension continue du mandat d'enseignant, qui «au bout du compte se noie dans l'infini», nuirait à la profession parce que cette dernière «face à une mission sans limites serait compétente pour tout sans compétence particulière». Terhart définit le domaine professionnel clé comme «l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage», les tâches d'éducation et de socialisation devant rester des domaines marginaux. *Responsabilité publique* rappelle la fonction publique de l'enseignant, ses tâches dans la transmission du savoir, de l'éducation aux valeurs et de la sélection sur la base des performances des élèves – en se démarquant nettement de l'idée répandue dans le domaine professionnel, d'une transformation de l'orientation de l'enfant (cf. ci-dessus). On veut dire par là également que les enseignantes et enseignants doivent spontanément chercher le contact avec le public et qu'ils doivent être prêts à discuter des standards et des critères qualitatifs dans l'exercice de leur profession – un débat public jouerait un rôle crucial (Terhart 2002a, p. 102–103).

Notre concept pragmatique souligne plus vigoureusement que Terhart ne le fait, que l'enseignant doit accomplir sa tâche dans un environnement en mouvement et qu'il contribue à constamment remodeler l'école et l'enseignement en sa qualité de membre d'une équipe à l'intérieur d'une organisation apprenante. Le travail personnel sur sa propre biographie personnelle n'est «jamais considéré comme achevé» (cf. ci-dessus) et, de plus, l'école et l'enseignement sont au fond des occasions «perpétuelles» de développement. Outre la conscience des limites, la capacité affirmée de l'enseignant à initier les processus de changement, à les structurer et à les achever fait partie de son professionnalisme – pour les élèves, pour l'école et pour lui-même. Nous ajoutons donc un quatrième mot clé: *intelligence du projet et compétence au projet* (cf. aussi Scheurer 2002, p. 57ss.). Nous engloberons l'ensemble des éléments de l'image pragmatique sous le concept principal de «projet».

Nous donnerons à cette image le nom de «pragmatique» car son étymologie (en grec, «pragma» signifie agir et faire et donc aussi tâche et projet) souligne bien la compétence à agir et à mettre en œuvre des changements. Les composants de cette image sont:

Professionnalisme pragmatique	➨ **action orientée en fonction de standards et de critères**
Conscience des limites	➨ **action consciente des rôles et des limites**
Responsabilité publique	➨ **action consciente de la société et du public**
Capacité au projet	➨ **action orientée vers l'avenir**

Le diagramme suivant se propose d'illustrer la position des quatre images d'enseignants à l'intérieur d'un système croisant deux dimensions: la production d'idées («idea») et la capacité à agir («pragma»). L'image de l'«enseignant comme organisateur de projet» a pour fonction de dynamiser les trois autres (qui restent indispensables) de manière à donner à la profession enseignante la compétence et la force de se diriger elle-même, ce dont a besoin chaque école pour affronter l'avenir.

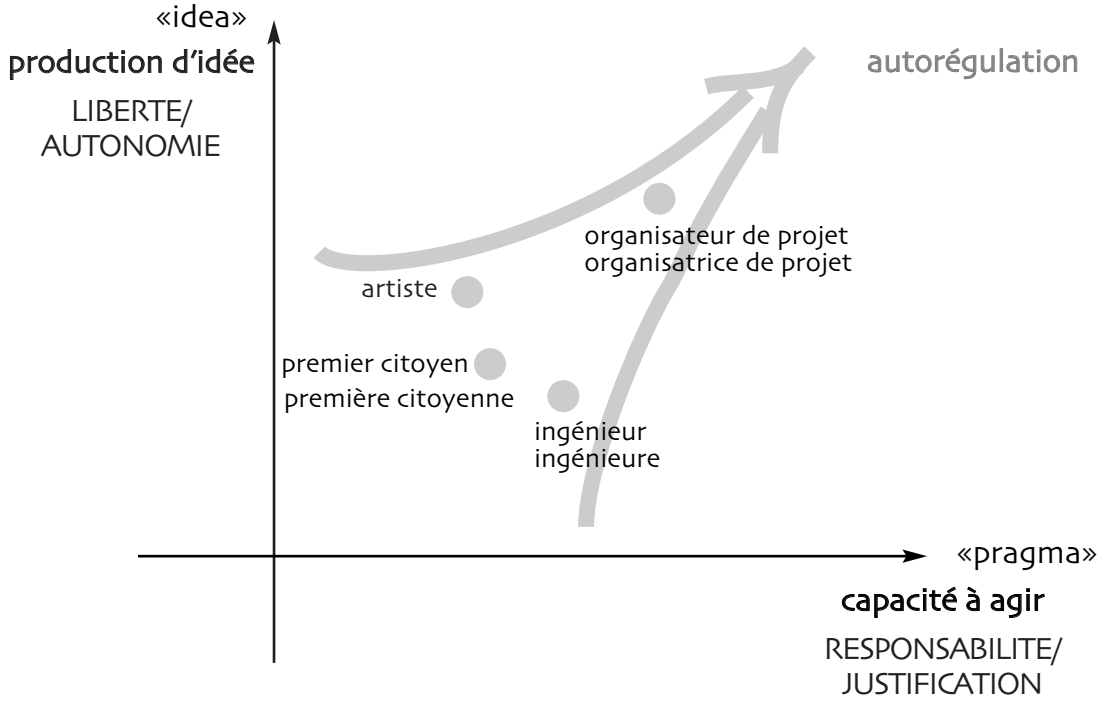

Diagramme 1: Quatre images de l'enseignant entre l'idée et la pratique de l'école de demain

4.4 L'école et la profession enseignante sous le signe de la métaphore du «projet»

Quel est le sens du concept de *projet* dans le contexte de la profession enseignante et de son avenir? Il est plus facile de répondre à cette question que de justifier la réponse qui est la suivante: la *formation scolaire, de par sa nature*, présente déjà les caractéristiques d'un projet, caractéristiques qui seront encore accentuées à l'avenir. L'autre élément de réponse est le suivant: *l'école dans son développement actuel et futur* est fortement dépendante de la gestion de projet.

4.4.1 Forme de projet: la formation scolaire vue comme un projet

La question posée en termes simplistes est la suivante: est-ce que le système de formation est plutôt un lieu d'archivage de la société ou, au contraire, un atelier où l'avenir est préparé? est-ce que l'école est le département d'information et de documentation de l'«entreprise de formation» ou plutôt son département de développement ou son laboratoire central?[17] Il faut se poser ce type de questions fondamentales si l'on veut bien com-

[17] Paulo Freire, professeur brésilien de pédagogie et formateur révolutionnaire d'adultes, suit une dichotomie semblable quand il établit une différence un peu carrée mais instructive et illuminante, entre «le concept de l'éducation de banquier» et «le travail de formation qui formule les problèmes». Dans son ouvrage «Pédagogie des opprimés», il écrit en 1970 que la transmission de la formation souffre d'une «maladie de la transmission»: «L'enseignant parle de la réalité comme si elle était immobile, statique,

prendre le futur profil professionnel adapté à l'«entreprise formation» (cf. chap. 1). Il s'agit de questions à la fois politiques et personnelles, pratiques et poétiques: nous ne pouvons pas en décider ici, nous nous contenterons d'exposer la direction de notre démarche consistant à envisager l'image future du métier d'enseignant au travers de la notion de projet. D'une certaine façon, ce que Max Frisch avait écrit à propos de la Suisse vaut également pour l'école: elle apparaît comme «un règlement intérieur, parfait en tant que tel», seulement voilà: «Un règlement intérieur est défensif, alors qu'un projet ne l'est pas». Face à la multiplicité des défis, des attentes et des nombreuses questions ouvertes concernant l'avenir sans oublier les changements rapides touchant la société, la pression sur l'école s'est incontestablement renforcée – et elle a fait de l'école (à l'instar de toute la Suisse) une fois de plus «un règlement intérieur, parfait en tant que tel». On peut le comprendre isolément, mais l'ensemble est contre-productif puisque justement l'école doit adopter une attitude offensive et se comprendre comme un «projet» – et par là même assouplir ses structures, contrôler ses contenus et élargir ses méthodes. Cela donnerait au *changement*, à son traitement (apprendre) et à sa maîtrise (résoudre) la signification constitutive, qui lui revient, de l'ensemble du système de formation – de l'administration apprenante de la formation jusqu'à l'apprentissage auto-dirigé de chaque élève dans son projet propre. Au centre se place l'enseignant et sa compétence à mener et à se mettre en projet.

Ce n'est certes pas un hasard si la structure de la formation scolaire peut être décrite de cette manière et qu'elle ressemble de façon frappante aux conceptions classiques du pro-

délimitée et prédictible. Ou alors il s'exprime sur un objet qui échappe complètement à l'expérience existentielle des élèves». Les mots seraient ainsi vidés de leur réalité concrète et transformés en un déluge verbal creux, étranger et aliéné. La qualité frappante de cette éducation de la transmission consisterait ainsi davantage en un écho de paroles qu'en une force capable de modifier les choses: «quatre fois quatre font seize», «la capitale du Parà est Belém». Freire ajoute: «La transmission, où l'enseignant sert de transmetteur, mène les élèves à apprendre mécaniquement par cœur le contenu qui leur est transmis. Ce qui est encore pire, c'est qu'ils sont ainsi transformés en ‹container›, en ‹réceptacle›, qui doivent être ‹remplis› par l'enseignant. Plus le réceptacle sera plein, meilleur sera l'enseignant. Plus les réceptacles sont disposés à se laisser remplir, meilleurs seront les élèves. C'est ainsi que l'éducation devient un acte de ‹dépôt d'épargne›, dans lequel les élèves sont ‹l'objet d'investissement› et les enseignants sont ‹les investisseurs›. Au lieu de communiquer, l'enseignant publie des communiqués, y ajoute des commentaires que les élèves accueillent patiemment, apprennent par cœur et répètent. Voilà le *‹concept de banquier›* de l'éducation» (educaçao bancaria). Le *‹travail de formation qui formule les problèmes›* (educaçao problematizadora) oppose à ce modèle une pratique, dans laquelle les êtres humains formulent leurs problèmes et leurs souhaits dans le cadre de leur relation au monde, une formation qui «rejette les communiqués et réalise la communication. (...) Le dialogue supprime les notions d'enseignant des élèves et d'élèves de l'enseignant pour les remplacer par un nouveau concept: *l'enseignant-élève et les élèves-enseignants.*» Tous les deux enseignent et apprennent en même temps. «L'éducation de banquier essaie (pour des raisons évidentes) de cacher, en mythifiant la réalité, certains faits qui expliquent la manière d'exister des êtres humains sur terre. D'autre part, la formation qui formule les problèmes se pose la tâche de la démythification. L'éducation de banquier résiste au dialogue alors que le travail de formation qui formule les problèmes considère le dialogue comme un acte indissociable de l'acte de connaissance, qui dévoile la réalité. L'éducation de banquier traite les élèves comme des *objets de soutien* alors que la formation qui formule les problèmes en fait des penseurs critiques. (...) La théorie et la pratique de l'éducation de banquier, en sa qualité de pouvoir d'enseignement et de fixation, ne peut pas reconnaître l'être humain comme un être historique, alors que la théorie et la pratique de la formation qui formule les problèmes prend comme point de départ l'historicité de l'être humain.» (trad. de Freire 1973, p. 57–70). Notre concept de projet s'apparente à cette réflexion de Freire.

jet. Pour illustrer notre thèse, nous présentons ci-dessous – partant du chapitre 2 et en nous fondant sur un article récemment paru de Jürgen Baumert (Baumert 2002, p. 100s.) – quatre caractéristiques constitutives de la structure de la formation scolaire que nous mettons en regard de quelques caractéristiques habituelles des projets:

Caractéristiques structurelles de la formation scolaire	**Caractéristiques des projets**
Du fait que la famille et le monde du travail n'arrivent pas (plus) à remplir leurs tâches dans l'éducation et la formation, ils les délèguent à l'école. Parallèlement au monde quotidien normal, il existe donc une réalité scolaire extraordinaire, un environnement d'apprentissage stable, dans lequel on peut apprendre systématiquement, à long terme et cumulativement.[1] Cela signifie que: «L'école transmet fondamentalement des expériences de manière subsidiaire qui cependant – si les processus d'apprentissage et de formation doivent aboutir – doivent être perçues comme personnelles et authentiques».[2] Le caractère subsidiaire apparaît très clairement quand l'école essaie «d'intégrer des expériences directes, sous forme de projets, dans son programme. Chaque élève comprend plus ou moins rapidement que ce n'est pas la vie ‹réelle› qui est présentée mais que l'on poursuit des objectifs pédagogiques[3] – qui peuvent être aussi généraux que l'objectif d'apprendre à apprendre» (p. 102). La motivation pour l'apprentissage scolaire doit être produite à l'école elle-même – par «l'expérience subjective de l'augmentation des compétences» – mais cela reste un problème de fond en raison du paradoxe de la situation de base (l'école comme un environnement d'apprentissage subsidiaire, qui ne fait pas partie du quotidien).[4]	[1] Une organisation de projet limitée dans le temps remplit des tâches qui ne peuvent pas être effectuées par l'organisation normale permanente – le travail de projet est délégué et il doit se référer à l'instance de délégation ou au mandat donné par le mandant. – Le projet est un environnement d'apprentissage autonome, appuyé par un mandat, dans lequel on fait des expériences par procuration mais avec une revendication de réalité, et sur lequel on réfléchit. [2] Les acteurs du projet sont toujours conscients qu'ils ne traitent «qu'un projet» – et qu'ils ont besoin de la référence à la réalité du mandant pour pouvoir le réaliser. [3] Le travail dans le projet se distingue des activités quotidiennes de routine: dans le quotidien, nous faisons des expériences, dans les projets nous apportons un objet d'expérience. [4] Les projets sont perçus par leur environnement avec un certain scepticisme voire négativement (le risque qu'ils attaquent des habitudes est grand); ils doivent veiller eux-mêmes à leur motivation propre, à l'expérience d'efficacité propre et de succès intermédiaires. – La tension entre obligation et liberté est également souvent discutée dans les projets.
En tant qu'environnement d'apprentissage non quotidien, l'école est une institution exemplaire[5], «caractérisée par une suite de situations d'action orientées en fonction de thématiques, dans lesquelles les actions sont évaluées selon des critères contraignants.[6] Les critères de qualité sont «spécifiques à la fonction: ce n'est plus toute la personnalité d'un élève qui est évaluée mais sa qualité d'apprenant» dans certains domaines d'apprentissage, et cela selon des critères valables pour tous et appliqués par l'enseignant de manière «neutre au niveau affectif».[7] L'évaluation du résultat obtenu est indispensable au développement[8]: «Si l'enseignant tente de s'y soustraire, la matière ou le groupe d'apprentissage règle l'affaire à sa place» (p. 103s.). Les limites et les délimitations deviennent ainsi très importantes: le rôle des acteurs, le début et la fin des processus d'apprentissage et les étapes du projet d'apprentissage doivent être consciemment structurés.[9]	[5] Un projet est un instrument de développement dont l'objectif est d'introduire des changements de façon contrôlée. [6] Un projet est un processus planifié comprenant des étapes déterminées (bornes), un sujet délimité et des objectifs vérifiables. [7] Les objectifs sont évalués par étapes et à la fin selon des critères différenciés fixés d'entrée de jeu, en distinguant les rôles et les tâches. – Distinguer entre la matière et la personne, l'objectif et le processus est également l'un des facteurs conditionnant la réussite des projets. [8] L'évaluation des expériences du projet joue un rôle éminent car elle décide de l'application – par exemple horizontale – du projet. [9] Dans des équipes de projet, souvent hiérarchiques et mixtes sur le plan professionnel, se pose souvent très clairement la question du partage des rôles, notamment concernant les fonctions dirigeantes ou de la responsabilité du projet. – Un projet ayant un début et une fin, il est organisé en fonction du temps.

«L'école doit fonctionner dans un horizon temporel double: on apprend cumulativement au présent pour l'avenir»[10], en ne sachant pas si la matière apprise sera vraiment utilisée ou si elle sera utile pour un apprentissage ultérieur.[11] «En même temps, l'école occupe la majeure partie de la vie des jeunes[12] et constitue un monde de plein droit, qui n'entre pas dans la logique des processus d'apprentissage institutionnalisés ni des exigences futures.[13] On ne peut pas compenser le présent par l'avenir». L'école se voit placée devant la recherche d'un équilibre délicat, «préparer à un avenir non prédictible en cultivant la capacité d'apprendre et opposer la justice à la revendication d'une activité porteuse de sens dans le présent». (p. 104s.) Le constat sociologique que l'individu post-moderne est condamné «à projeter sa propre biographie» (Gross 1985) ou encore à une «identité projective» (Beck/Beck-Gernsheim 1993) se recouvre avec cette réalité scolaire. Tant les enseignants que les élèves sont confrontés, dans l'enseignement et l'apprentissage, à cette ouverture fondamentale de l'avenir.[14]	[10] Les projets également ont un «horizon temporel double»: ils sont créés dans le présent et orientés vers l'avenir. [11] La question se pose pendant toute la durée du projet si son résultat sera considéré comme utile dans l'organisation normale (ou par le mandant) et donc appliqué dans la pratique. [12] Les projets sont souvent coûteux en temps, en argent et en énergie sans garantie de succès – toutefois il n'y pas de possibilité de substitution. [13] La logique de l'action dans le cadre des projets se distingue de la logique de l'action de l'institution. [14] Les possibilités de solution sont, au début des projets (et plus tard également), souvent floues, rendant une planification linéaire difficile (et finalement non souhaitable), mais exigeant une planification constamment redéfinie – les projets sont les instruments permettant de trouver une solution porteuse d'avenir. Trouver des solutions est un défi quotidien tant pour les collaborateurs des projets que pour les enseignants et les élèves.
Dans une perspective normative, l'école est soumise simultanément à deux défis: d'une part, elle doit satisfaire au «primat du cognitif» et ouvrir «des accès réflexifs à divers domaines de la vie», et, d'autre part, créer les conditions – sociales, émotionnelles, motivationnelles – nécessaires à ces processus d'apprentissage.[15] «Cela présuppose la clarté dans les règles, la fidélité à celles-ci et un ancrage dans les valeurs – bref: la stabilité dans les attentes réciproques.»[16] Les deux perspectives – «la simulation de l'action dans le cadre de l'enseignement et l'action pratique à l'intérieur de la vie sociale commune au sein de l'école doivent être envisagées simultanément, comme une condition préalable à la réussite des processus d'apprentissage (p.105s.).[17]	[15] Les projets sont tout autant confrontés à un «double cadre de référence» que l'école: ils sont mesurés à l'aune de leurs résultats qu'ils ne peuvent cependant pas atteindre sans une conception soigneuse. Au sein du projet, on prend très au sérieux le cadre de la communication (travail en équipe, transparence, loyauté, etc.) [16] «L'intelligence du projet» de la personne en charge de sa direction ainsi que la compétence de mise en réseau, de coopération et de communication des acteurs est donc centrale. Les règles de la coopération sont souvent fixées explicitement dans les projets et elles sont périodiquement réexaminées. Pour ce faire, on crée des canaux de réflexion (d'auto-réflexion). [17] L'équilibre entre projet et institution, c'est-à-dire la préoccupation d'un processus d'apprentissage systématique dans un environnement très sensible (résistance de l'organisation normale) est un défi pour les acteurs du projet (surtout pour la direction du projet). Cela exige de faire preuve d'une créativité, d'un engagement et d'une capacité de décision supérieurs à la moyenne; il faut également résister aux tensions et faire preuve d'une capacité à structurer les choses de façon constructive.

Le fait que la *formation scolaire* soit *structurée*, de façon sous-jacente, par l'idée de projet n'implique pas forcément qu'il en soit de même pour l'*école* en tant qu'*organisation.* Nous en restons à un niveau descriptif quand la formation est envisagée en tant que projet. Pour l'école, on constate l'existence d'une forte tendance à un fonctionnement bureaucratique (et pour la profession enseignante une tendance également à partager cette inertie) malgré les changements dont elle a été l'objet et les succès dont elle peut se tar-

guer[18]. En d'autres termes: plus la formation scolaire se présentera comme un phénomène marqué par un processus et entrant dans un projet, et plus une distance sera prise avec l'organisation traditionnelle plutôt statique de l'école. Pour faire face à ce problème, la seule solution consiste à reconnaître le faible développement de l'école en *matière de projet* et conduit ainsi à *une autre conception et une autre organisation* de l'école et de la profession enseignante.

Il apparaît en filigrane que notre concept de «projet» n'est pas une importation directe du domaine de la gestion d'entreprise, mais est un emprunt réalisé auprès d'un domaine clé de la pédagogie, à savoir l'apprentissage scolaire. Par la suite, en présentant notre postulat d'un sous-développement de l'école en matière de projet, nous nous référons à des besoins d'adaptation découlant des manques de l'école par rapport à des exigences et des processus clés qui lui sont inhérents et non pas de critères externes dictés par le monde économique. Ce dernier parle sans cesse de gestion de projet et de gestion des processus, donc de la nécessité de dynamiser les structures et les démarches traditionnelles; cela prouve bien que ne survit que celui qui s'adapte à ses propres processus clés. Le système de formation pourrait s'en inspirer et apprendre beaucoup des nombreuses erreurs et modes ayant permis aux entreprises à but lucratif de survivre dans un environnement compétitif parfois féroce. Nous insistons sur le fait qu'apprendre des autres permet de mieux voir son propre champ d'action.

4.4.2 Etat de besoin en matière de projet: apprendre par le biais de la gestion de projet

On recourt généralement à une gestion de projet quand une ou plusieurs des questions suivantes reçoivent une réponse affirmative: l'*organisation* le nécessite-t-elle? y a-t-il un gros *besoin de renouvellement* (degré d'innovation)? y a-t-il des *tâches particulières* à accomplir? En suivant ces trois critères, nous essayerons ci-dessous de montrer brièvement quel est le besoin de l'école en matière de gestion de projet et de projet en général.

Organisation

- *L'école doit être consciente de sa nature d'organisation*. En ayant à l'esprit les trois images de l'enseignant (voir Développement 2), on voit que cette nature n'est que faiblement développée. Récemment encore, il suffisait que l'école s'appuie sur les enseignants et sur leur classe dans le cadre d'un système scolaire organisé de façon hiérarchico-centralisatrice et se fondant sur la division du travail pour qu'elle réponde aux attentes qui lui étaient posées en matière de performance. A l'avenir, elle sera contrainte de réagir de façon auto-organisée, et profilée au niveau de chaque

[18] Et cela pour des raisons tout à fait différentes: l'application de recettes dans l'image technocratique joue un rôle tout aussi important que le mythe de l'égalité dans l'image démocratique ou encore la fixation sur le combat solitaire dans l'image charismatique. Il faut y ajouter la charge et les exigences considérables du quotidien professionnel, qui exigent certes de réagir positivement aux changements, sans toutefois encourager à le faire.

école, aux nombreuses exigences formulées à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire. Pour ce faire, les écoles ont besoin de *structures d'organisation* qui les rendent capables d'organiser ces exigences et de ne pas se contenter de répondre à celles formulées par l'administration. Les écoles devront également accéder à une *conscience d'elles-mêmes en tant qu'organisations* et générer chez leurs membres une auto-réflexion permanente. Elles doivent elles-mêmes devenir des organisations apprenantes dans lesquelles peut émerger une vision commune, fondée sur une base large, sur les problèmes, les difficultés, leurs causes et les solutions à y apporter. Elles n'en sont capables pour le moment que de manière limitée. Dans la gestion de projet, la réflexion et l'auto-réflexion de l'organisation sont institutionnalisées, ce sont des instruments servant au développement de l'organisation et à sa prise de *conscience en tant qu'organisation.* Les enseignantes et les enseignants devraient maîtriser la compétence de la gestion de projet et être porteur de l'attitude de «projet» qui lui est inhérente, afin que les écoles puissent organiser leurs tâches en étant conscientes d'elles-mêmes.

- *La formation scolaire a besoin d'écoles qui soient organisées autrement.* «Nous devons aujourd'hui prendre acte que nos institutions et organisations ne se suffisent plus à elles-mêmes, que le ‹charisme› ne suffit plus à les diriger, que les seuls problèmes à résoudre ne sont pas d'ordre matériel, mais qu'elles doivent faire face à des problèmes plus globaux et plus complexes qu'autrefois que leur élaboration, leur fonction et leur organisation du travail ne sont plus à même de le faire» (trad. de Heintel/Kreinz 1990, p. 12). Pour passer d'une organisation bureaucratique et fragmentée à une organisation partiellement autonome, consciente du public auquel elle s'adresse, en d'autres termes orientée vers l'efficacité et la qualité, les écoles ont besoin d'une *grande marge d'autonomie* – dans le domaine de l'organisation, du personnel des finances mais naturellement également dans le domaine clé de l'enseignement et de l'apprentissage. Il ne suffit pas de poser des jalons le long du chemin qui y mène, il faut l'emprunter, et c'est là un rôle essentiel qu'est appelée à jouer la méthode de «projet». Elle aide à sonder consciemment les possibilités et à évaluer de façon ciblée les expériences au moment d'entrer dans des territoires inconnus. La gestion de projet est appelée à intervenir comme interface entre l'ancienne organisation fortement axée sur la personne et la nouvelle organisation orientée vers le processus et l'équipe.

Besoin de renouvellement

- *Les écoles ont besoin de compétences de changement*. Dans cette phase de transformation du développement de l'organisation scolaire, de l'enseignement et du personnel, les écoles doivent posséder de *gros potentiels de changement*. Traditionnellement, elles n'en disposent pas et elles ne peuvent pas les acquérir sans autre forme de procès et encore moins les évaluer, si elles se contentent de se référer à leurs propres traditions: «De quel pourcentage de pédagogues, ayant suivi une formation approfondie, a-t-on besoin pour procéder à un changement significatif?», c'est la question rhétorique que se pose Goodlad (cit. dans Fullan 1999, p. 193). Si l'école veut sortir de cette situation précaire, en redéfinissant sa place sociale tout en permettant un développement du statut de la formation scolaire, elle devra recourir

non seulement aujourd'hui mais durablement, aux *compétences et aux capacités dans le domaine de la gestion du changement* au travers, principalement, de l'existence de projets: «L'application de la gestion de projet prend tout son sens quand il s'agit de développer quelque chose de nouveau ou de différent et que l'on ne sait pas exactement si l'ancienne organisation qui a rendu de grands services est apte à la nouveauté ou à la différence» (trad. de Heintel/Kreinz 1990, p. 36). La gestion de projet est l'instrument classique du changement. L'école a donc besoin d'enseignantes et d'enseignants faisant preuve «d'une intelligence de projet».

Tâches spéciales

- *Les «tâches normales» sont souvent pour l'école des «tâches spéciales» – et cette dernière tend à les résoudre de plus en plus de manière comparable, en les envisageant comme des «projets».* La complexité croissante de l'environnement, à laquelle les écoles seront confrontées une fois «libérées» de l'étreinte bureaucratique, obligera le personnel scolaire à se dépasser en matière de savoir-faire et de coordination. «Notons ici que la limite entre tâches spéciales et tâches normales est de plus en plus floue... Nous irons jusqu'à pronostiquer que la tâche de l'organisation de demain ne consistera pas à organiser des projets séparés, mais à garantir l'intégration organisationnelle d'un grand nombre de projets qui se déroulent parallèlement. (...) En raison du nombre croissant de projets qui se déroulent parallèlement (...), seule l'institutionnalisation permanente des fonctions de direction de projet peut garantir l'intégration organisationnelle» (trad. de Reschke/Svoboda, cit. in Heintel/Kreinz 1990, p. 40). Si l'école devait un jour s'établir comme une organisation apprenante, le travail en projet y occuperait une position éminente: les enseignants et les élèves n'y verraient plus une forme particulière mais la forme normale de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires. L'accent mis sur les processus individuels d'apprentissage et sur les démarches de découvertes qui en découlent suggèrent d'adopter cette forme de travail pour des raisons pédagogiques.
- Il serait aussi avantageux de considérer la *mission professionnelle des enseignants comme un mandat en rapport avec un projet*. Les mandats de projet ont des objectifs atteignables et les tâches sont décrites clairement, ils placent des bornes entre un début et une fin fixés dans le temps; en outre, les mandats déterminent le rôle des acteurs et les responsabilités respectives des individus et des équipes par rapport aux mandants, ils s'expriment sur les cas de réussite et d'échec, bref, ils rendent explicite ce qui aujourd'hui dans la profession enseignante fait partie du non-dit et par conséquent reste stérile. Les trois mots clés de l'image pragmatique: professionnalisme pragmatique, conscience des limites, responsabilité publique (cf. p. 98) trouvent dans cette lecture de la mission professionnelle leur place au même titre que la «stylistique» de l'activité de l'enseignant, rendue perméable aux normes professionnelles d'après Ziehe (cf. Développement 5). Les tâches spéciales standards – qui vont du chargé de la formation continue au responsable de la qualité – ainsi que l'organisation et le développement de l'établissement scolaire, fondés sur la division du travail et l'orientation en fonction des tâches, pourraient ainsi être revêtues d'une forme moderne. Cela ne faciliterait pas seulement l'auto-réflexion, capitale au niveau interne de la profession, mais aussi la justification et l'évaluation externe des

enseignantes et des enseignants – épargnant ainsi tout propos souvent oiseux sur le contenu et sur la qualité du travail d'enseignant.

La métaphore du «projet» représente finalement la possibilité offerte aux enseignants, par cet élargissement relativement concret mais exigeant de leur image professionnelle, de créer les conditions qui leur permettront d'organiser l'avenir de l'école et de la profession enseignante de leur propre initiative et en y injectant leurs propres idées. On ne peut pas balayer d'un seul geste de la main le risque que les projets actuels et futurs de réforme puissent contribuer encore à renforcer le processus de bureaucratisation si les enseignants y réagissent de manière défensive. L'application «offensive» de leurs propres idées d'organisation nécessite un ensemble d'instruments (la gestion de projet) et une attitude de fond (ouverture au changement, curiosité, bref: l'intelligence de projet). Cet ensemble de caractéristiques entrent sous le concept de «projet» qui doit contribuer à dynamiser et à actualiser les représentations actuelles de la profession enseignante. Sans un mouvement de renouvellement des écoles dans le sens d'une mise en projet, les structures d'organisation mises en place (direction d'école, structures d'équipe, développement de la qualité, etc.) ne contribueront pas à générer une organisation apprenante mais conduiront, au contraire, à perfectionner le système administratif déjà existant. Plutôt que de renforcer le pilotage autonome, cela aura pour effet contraire d'accroître le poids du pilotage externe. Dans un environnement devenant toujours plus chaotique, l'école deviendra toujours plus structurée, mais son ordre deviendra toujours plus étranger au contexte pour finalement manquer de toute pertinence. Dans cette mesure, le système scolaire mais aussi la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants se trouvent placés à la croisée des chemins. Le sentier qui va en direction du «projet» mènerait à une prise de conscience de la profession, qui serait bénéfique pour le travail à l'école de l'avenir, tandis que la grande route mènerait vers les images traditionnelles, avec les emplois garantis, sans lever l'incertitude fondamentale de la profession qui perdrait ainsi une dimension essentielle de son attractivité.

Le tableau 7 présente une vue d'ensemble des quatre images de la profession enseignante qui ont été traitées dans ce chapitre. Il se comprend comme un essai visant à délimiter ces quatre images les unes par rapport aux autres, en utilisant quelques mots clés (au risque de créer des malentendus). Nous sommes toutefois conscients qu'il y a de nombreux points communs entre ces images et que les limites qui les séparent sont floues.

4.4.3 Nécessité du projet: l'école entre rigidité et transformation

Assurer la conservation et le renouvellement: c'est ce champ de tensions qui est un défi pour l'école et qui en assure en même temps la cohésion. Elle a besoin de ces deux éléments pour survivre, mais pas toujours dans la même proportion. Si actuellement il semble parfois qu'une dose excessive d'innovation empêche l'école d'agir avec succès, on oublie un peu vite qu'une dose trop forte de tradition pendant des décennies a pour ainsi dire anesthésié l'école. L'histoire de l'école publique en Suisse est couronnée de succès et, comme c'est souvent le cas, être obnubilé par la réussite peut compromettre la poursuite de cette histoire.

	Image charismatique	Image démocratique	Image technocratique	Image pragmatique
La profession enseignante comme...	**ARTS**	**POLITIQUE**	**TECHNIQUE**	**PROJET**
L'enseignant comme ...	**artiste**	**premier citoyen**	**ingénieur**	**gestionnaire de projet**
Centre	personne/personnalité	responsabilité pour la res publica	fonctionnalité	responsabilité de la qualité de l'école
Base	intuition, expérience personnelle, charisme	intuition, charisme, processus de concertation	science de l'enseignement transmise empiriquement	compétence professionnelle et innovatrice
Mode	(auto)réalisation, organisation	autodétermination dans les choix, éducation à la démocratie	transmission, adaptation	développement, résolution des problèmes
Ecole comme ...	espace de vie modèle	«polis» en dimension réduite, micro-démocratie	espace d'apprentissage aménagé spécifiquement	organisation apprenante
Horizon	communauté idéale	communauté qui fonctionne	société qui fonctionne	société en transformation
Choix de la profession comme ...	vocation (aptitude particulière)	mission publique (modèle particulier)	métier (bonne formation)	mandat/tâche (engagement particulier)
Manière de travailler	plutôt en solitaire	partiellement en solitaire, partiellement en équipe	partiellement en solitaire, partiellement en équipe	travail en équipe et en réseau
Rôle professionnel	faiblement délimité	faiblement délimité	limité à la spécificité de la fonction	démarcations réfléchies
Perception du rôle	à peine réfléchie: professionnel en tant que personne (identité donnée par le rôle)	à peine réfléchie: fonctionnaire et professionnel et personne (intégration des rôles)	à peine réfléchie: professionnel et personne (indifférence des rôles)	réfléchie: élève/enfant ou enseignant/personne (différenciation des rôles)
Forme de travail	improvisation, création	concertation	recettes	projets, expériences
Processus principal	enseigner	enseigner et apprendre, en relation réciproque	enseigner et enseigner à apprendre	organiser l'apprentissage et apprendre à apprendre
Concept d'apprentissage	apprentissage par imitation	apprentissage-modèle	apprentissage-modèle	apprentissage par la découverte
Relation pédagogique	accent sur la transmission d'attitude et de savoir: créer des empreintes	accent sur la transmission d'attitude et de savoir: convaincre	accent sur la méthodologie de l'enseignement: introduire	accent sur les processus d'apprentissage propres: discuter
Toile de fond de la formation	philosophie-pédagogie-psychologie	politique-pédagogie	sciences de l'éducation et didactique	apprentissage et recherche orientés vers la pratique de l'enseignement et du projet
Agir de l'enseignant	pouvoir marque l'action	devoir marque l'action	savoir dirige l'action	faire l'expérience change l'action
Les solutions sont...	en relation avec la personne	en relation avec la règle	standardisées	taillées sur mesure
Les décisions sont prises...	seul et de manière fortuite	d'après la règle et la majorité	d'après la règle	d'après le consensus et les tâches
Les motivations sont...	subjectives	politiques	objectives	intersubjectives
Motivation	balance entre exigence et résultat	balance entre équilibre et liberté	balance entre réussite et fonctionnalité	balance entre liberté et équilibre
Etre humain et organisation	confiance dans le soutien individuel	confiance dans les décisions prises à la majorité	foi dans les «ressources humaines»	confiance dans les individus porteurs de ressources
Autorité grâce à...	pouvoir donné par la position	pouvoir donné par le statut/la fonction	pouvoir donné par l'expertise	professionnalisme apprendre par soi-même (enseignant = modèle d'apprentissage)
Effet vers l'extérieur	l'enseignement est un art, les personnes n'ayant pas la vocation n'ont pas droit au chapitre	pratique scolaire avec intérêt pour l'égalité des chances	modernité, dynamisme, professionnalisme	prestation de services moderne et orientée vers la qualité
Effet vers l'intérieur	réussite professionnelle liée à la personne	réussite scolaire/professionnelle liée à la prestation	professionnalisme par le biais d'une technique apprise	qualité grâce au bon travail en équipe et aux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage

Tableau 7: Image de l'enseignant – Quatre facettes de leur perception actuelle

L'histoire de l'école est une réussite car il y a 100 ans environ, elle a trouvé une forme institutionnelle qui, pendant de nombreuses décennies, lui a permis non seulement de remplir sa fonction collective, et d'être reconnue par rapport à elle, voire de l'étendre, mais plus encore aussi de se maintenir: «Au tournant du siècle (en 1900), la légitimité de la souveraineté publique de l'école a été (est devenue) incontestée; les objectifs et les fonctions latentes des systèmes de formation étaient considérés comme donnés, l'école en tant qu'institution était stabilisée comme une charpente organisée, sa répartition des rôles, ses mécanismes de direction, sa structure et sa culture étaient installés et entrés dans les mœurs et coutumes par la socialisation de quelques générations» (trad. de Hutmacher 1998, p. 50s.). Certes, au cours des décennies dites de l'«expansion de la formation», les contenus ont changé, mais les caractéristiques organisationnelles de l'école sont restées à peu près immuables: «L'ensemble des règles de l'institution et de sa pratique légitime, à savoir les rôles de l'enseignant et des élèves, restent dans l'ensemble intouchés» (ibid. p. 52). Cette période de relative stabilité institutionnelle s'achève vers les années 70/80 et avec elle la recette à succès du *encore davantage du même* – même si elle a partiellement survécu jusqu'à aujourd'hui. En effet, face à la crise économique, au changement survenu dans les valeurs, à l'explosion du savoir et à la culture mondiale, l'opinion publique se voit confortée dans «l'impression, que l'école traditionnelle n'est pas à la hauteur des nouveaux défis» (ibid. p. 55). Malgré toute sa disponibilité aux réformes et malgré toutes les activités rénovatrices possible, l'école donne, au milieu d'un monde ébranlé par les mutations sociales, l'impression d'être une île sur laquelle «l'immobilisme», c'est-à-dire la «force de résistance des modèles traditionnels d'objectifs et de travail», est grand et dont l'«aliénation face aux orientations de pensée et d'action systématiquement innovantes» est frappante (Brockmeyer 1998, p. 27).

Depuis longtemps, on réclame pour le système scolaire un *plus d'autre chose*, un fort degré de changement allant de pair avec la disponibilité et la capacité de changer, sans toujours devoir préciser, où, comment exactement, dans quelle direction, et avec quels moyens il faudrait changer les choses. Cependant, après des décennies tournées vers le passé, c'est le moment de passer à une «orientation conséquente vers l'avenir» (ibid. p. 29); les secousses qui agitent l'école en tant qu'organisation depuis quelques années sont dues à cette transformation en profondeur de la manière de penser. Quand il est effectivement pris au sérieux, le changement de système exige des acteurs beaucoup de réflexion, de temps et d'énergie. Les travaux visant à transformer le système de formation présentent presque partout en Europe les mêmes traits – parfois avec un décalage temporel ou avec des caractéristiques plus marquées. Ils représentent «des déplacements considérables et simultanés d'accents, qui sont en relation réciproque,

- du malthusianisme du savoir à l'*apprentissage tout au long de la vie* pour tous,
- de l'administration du savoir à l'*école centrée sur l'apprentissage (où l'on apprend également à apprendre)*,
- de l'orientation vers l'input à l'orientation vers l'output,
- de la conformité aux règles à la *conformité aux objectifs*,
- d'une régulation bureaucratique à une *régulation professionnelle*,
- de la division du travail de type taylorisme à la *coopération au sein d'une équipe*,
- de la fonction du maître à celle de l'*encouragement des apprentissages*,

– de l'enseignant qui instruit à l'*enseignant qui apprend*,
– de la soumission et de l'obéissance à la créativité et à l'innovation,
– de la dépendance à l'initiative autonome et à la responsabilité, etc.»
(trad. de Hutmacher 1998, p. 77)

Ce bouleversement est très exigeant pour les acteurs se trouvant aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du système de formation, du fait – comme dans tous les grands projets d'avenir – de l'absence d'expériences sur lesquelles s'appuyer et d'alternatives claires. Entre l'état actuel et l'état souhaité s'étend une distance qui exige du temps et des efforts ciblés pour être surmontée – «un peu plus d'organisation ciblée que maintenant: une fonction de système se dessine, qui est celle du développement d'un système à tous les niveaux du système de formation, et qui est stratégique, ciblée, globale et dynamique» (ibid. p. 81).

C'est la fonction que nous désignons par le concept de «*projet»: compétence d'innovation et de changement*. Il s'agit de la capacité à participer activement à l'organisation de l'avenir même si les nouveaux outils n'existent pas encore et si les anciens outils sont de moins en moins utiles. Il s'agit également de la capacité d'oser le changement, et cela même quand la possibilité d'atteindre son but est tout aussi incertaine que le malaise dans l'état actuel est avéré. Bien que les systèmes de formation et la pratique de la formation «soient orientés vers l'avenir et soient déterminants pour l'avenir» (ibid. p. 86), ils sont caractérisés par un faible pouvoir de détection des grandes évolutions de la société ainsi que par une difficulté à envisager leurs conséquences au niveau de l'éducation et de la formation (des départements jusqu'aux établissements scolaires eux-mêmes). S'ils y parviennent, c'est souvent avec un décalage important». Ce faible pouvoir est donc patent, ce qui fait que les systèmes de formation «réagissent souvent de manière défensive au niveau normatif parce que ces développements ont des conséquences qui peuvent être désastreuses pour un système qui n'y est pas préparé» (ibid. p. 87).

Comme le dit Hutmacher, «un travail systématique et professionnel sur ces questions dans les systèmes de formation serait d'autant plus important que leur temps d'inertie est long. Les marins le savent bien, il faut voir bien plus loin sur un pétrolier que sur une petite barque» (ibid. p. 87). Mais nous ne sommes pas des marins. Nous ne sommes ni Finlandais, ni Suédois, ni Britanniques ni Hollandais. Nos enseignants se voient comme artistes, premiers citoyens ou ingénieurs, nous respectons et partageons avec eux ces images ancrées dans l'histoire, même si nous nous posons très sérieusement la question de savoir comment nous pourrons les enrichir avec les capacités de «projet» qui sont prospectives, exploratoires et d'une urgence absolue pour l'avenir de l'école et de la formation scolaire. En effet, «l'élaboration d'un ‹nouvel ordre de l'apprentissage› n'a plus tellement de temps à sa disposition si l'école ne veut pas être expulsée du rythme des changements qui se font jour un peu partout dans la société» (trad. de Brockmeyer 1998, p. 27).

4.4.4 Quelle est la part de «projet» que requiert ou tolère le «projet école»?

«Quelle part d'organisation faut-il à l'organisation?» demande Dirk Baecker en étant bien conscient qu'il n'existe pas de réponse générale à sa question ou alors deux réponses: «L'organisation a besoin de *beaucoup* d'organisation, et: l'organisation a besoin de *peu* d'organisation. Elle a besoin de beaucoup d'organisation parce qu'elle doit se confronter à un monde intérieur et extérieur qui formule sans cesse de nouvelles exigences. Et elle a besoin de peu d'organisation – pour la même raison: parce qu'elle doit se confronter à un monde intérieur et extérieur qui formule sans cesse de nouvelles exigences» (trad. de Baecker 1999, p. 14). La réponse devra être ajustée en fonction de chaque organisation. Cela vaut par conséquent aussi pour la façon d'organiser, même s'il est admis d'entrée de jeu que «l'on dispose de critères concrets permettant de décider quelles parts de bureaucratie, de hiérarchie, de gestion de projet, d'équipes et de partage de travail sont bénéfiques à une organisation» (ibid. p. 14s.). Dans le domaine de l'école qui connaît aujourd'hui à tous les nouveaux des interventions sur le système, il est particulièrement difficile de répondre à ces questions – à moins que les écoles essaient de se rapprocher d'une solution applicable par le biais de projets de développement.

Ce qui est clair en tout cas, c'est que les écoles ont davantage besoin des caractéristiques que nous synthétisons par le concept de «projet». Elles y seront amenées par le biais du développement du personnel, de l'enseignement et de l'organisation. Si nous insistons sur une description approfondie des insuffisances de l'école en matière de projet, cela tient au déficit patent constaté dans les compétences de changement. Si, jusqu'à présent, quelqu'un a cherché en vain les valeurs centrales de la profession enseignante, à savoir la transmission et la conservation de contenus culturels et d'objets de connaissance traditionnels et fondamentaux, c'est qu'il s'est trompé de lieu de recherche. Ici, nous parlons des compétences d'action, qui permettent à l'école de transmettre à l'avenir également les valeurs essentielles à la collectivité. Il s'agit là certes de *contenus de formation*, mais – en relation avec la question de la future image de la profession enseignante – il s'agit surtout de structurer l'*organisation des processus de formation.*

Nous affirmons donc qu'il faut ajouter quelque chose à l'école actuelle: sa capacité de se renouveler et l'aptitude au projet. Nous sommes convaincus également que l'école doit désapprendre quelque chose. En effet, «une organisation a-t-elle jamais échoué dans sa tentative de survivre parce qu'elle a oublié quelque chose d'important? Il est plus probable que les organisations échouent parce qu'elles ont trop de choses en mémoire et continuent à faire trop de choses qu'elles ont toujours faites. Les organisations échouent parce que leur mémoire les trompe» (trad. de Karl E. Weick, cit. in Sattelberger 1990, p. 237). Cela vaut incontestablement également pour les professions. Il est important que la profession enseignante et ses mandants prennent connaissance des images traditionnelles de l'enseignant, qu'ils ne s'en débarrassent pas tout simplement mais qu'ils les interrogent: qu'est-ce qui nous aide, qu'est-ce qui nous empêche d'avancer sur la voie de l'avenir?

Désapprendre l'ancien et apprendre le nouveau – tel est le modèle présenté – se conditionnent réciproquement: la réflexion critique sur leurs propres images professionnelles

ne permettra aux enseignantes et enseignants de se séparer de leurs bagages traditionnels (qui sont tous des trophées d'une histoire professionnelle réussie) que si les compétences de changement acquises en sus leur ouvrent de nouvelles possibilités de continuer ou d'être de nouveau sur la voie de la réussite. Parmi ces possibilités figurent – comme décrit ci-dessus – le professionnalisme pragmatique, la conscience des limites, la conscience de porter une responsabilité publique et l'intelligence de projet.

Le tableau 8 et le «Développement 5» mettent en évidence, pour terminer, la manière dont la notion de projet peut être appliquée à l'activité enseignante.

Niveau	**Enseignement par projet**	**Projets d'école**	**L'école comme projet**	**La profession enseignante comme projet**
Champ d'action	enseignement	développement de l'enseignement et de l'organisation de l'école	qualité de l'école «apprenante»	professionnalisme
Acteurs	élèves	partenaires de l'école (enseignants, élèves, parents...)	tous les partenaires	l'équipe d'enseignants ou l'enseignant
Moyen	méthodes d'enseignement par projet	gestion de projet	attitude de projet	
But	apprentissage auto-dirigé	développement scolaire auto-dirigé	école consciente de la dimension pédagogique	profession consciente d'elle-même

Tableau 8: Comment transposer la notion de projet dans l'école?

Développement 5

Projet – enseignement par projet, projets d'école, l'école en tant que projet

Projet (lat. projectum «ce qui est jeté en avant»), entreprise prévue ou déjà commencée; p.ex. dans le domaine scolaire (intention d'enseignement par projet. **Enseignement par projet**, méthode orientée vers une réalisation pratique en relation avec des activités et des recherches en dehors de l'école. L'enseignement par projet est orienté en fonction des besoins des élèves, en tenant compte de l'environnement social du groupe d'apprentissage.

Quand on établit une relation entre l'avenir de la profession enseignante et le concept de *projet,* de *capacité au projet,* que veut-on dire? Tout d'abord, rien de nouveau: un enseignant ou une enseignante devrait – premièrement – être en mesure de structurer un enseignement sous forme de projet avec ses élèves, pour qu'ils puissent apprendre de façon autonome dans et par le projet. La **«méthode du projet»**, qui représente au fond un principe didactique déjà appliqué dans les facultés d'architecture en Italie au XVIIe siècle, a fait au début du XXe siècle son entrée dans l'école obligatoire après un détour par l'Amérique. Cela a été possible grâce à la «méthode du projet» de John Dewey et de son disciple W.H. Kilpatrick et grâce au mouvement de la pédagogie de réforme, par exemple le «plan de projet» de Peter Petersen (voir Bastian/Gudjons 1986/90, Frey 2002, Knoll 2000, Rhyn 1994). Deuxièmement, un enseignant ou une enseignante devrait être capable de proposer des projets de développement de l'école et de l'enseignement, de les réaliser et de les évaluer – en y participant activement ou en les dirigeant. Cela présuppose des connaissances et des expériences dans le domaine de la **«gestion de projet»**; cette dernière est probablement encore moins ancrée dans le domaine scolaire que l'enseignement sous forme de projet (voir chap. 4.4.2). Troisièmement, on attend de l'enseignant qu'en plus de maîtriser ces deux techniques d'apprentissage et de changement, il soit capable d'unir sa réflexion et son action sur le plan professionnel en une **«attitude de projet»**, orientée vers l'avenir et vers les stratégies d'action futures. Ce qui est au cœur de cette attitude n'est pas une méthode d'enseignement ou une technique de développement, mais bien une conception de l'activité enseignante valable au quotidien, attitude qui se répercute autant au niveau de la personnalité de l'enseignant que sur le plan de l'organisation dans son entier. L'enseignant et l'école doivent être envisagés comme des modèles d'apprentissage répondant aux quatre critères suivants (voir p. 99):

1. Reconnaître le caractère transitoire et la pluralité des normes sociales et professionnelles tout en fixant des *objectifs et des standards* déterminés *à poursuivre (comme on continue de se développer soi-même) de façon permanente* (professionnalisme pragmatique);
2. Affirmer une conscience aiguë de *son propre rôle et de ses limites* et agir en conséquence (conscience des limites);
3. Assurer le *caractère public de la mission allouée à l'école* et reconnaître la nécessité pour cette dernière de produire des résultats dont la qualité est vérifiable (responsabilité publique);
4. Garantir la capacité d'avenir de l'école et de la profession enseignante en faisant preuve d'une *disponibilité constante à l'amélioration* et d'une capacité sans cesse

renouvelée de *structurer avec les autres les processus de développement et de transformation nécessaires* (capacité au projet).

Il s'agit en fait d'entrer dans une nouvelle façon de penser, de procéder à un changement de paradigme. Dans le monde du travail, ce changement touche davantage les ouvrages de management que l'entreprise elle-même. Mais certaines entreprises et institutions mettent en œuvre ce changement de perspective. Cette évolution a plus de portée pour les institutions et les entreprises tournées vers l'avenir que pour les partis politiques ou les Eglises. Si toutefois cette évolution devait se poursuivre, elle donnerait raison à Scheurer qui affirme: «Quand un nouveau paradigme sera arrivé à maturité dans la société, dans l'art et dans la science au cours du nouveau millénaire, un des points fondamentaux de ce paradigme sera l'idée de projet» (Scheurer 2002, p. 13).

«L'attitude de projet» s'oriente naturellement en fonction des éléments bien connus de la littérature sur la structuration des projets, que nous avons d'ailleurs utilisés dans la comparaison entre les éléments structurels de la formation scolaire et les propriétés des projets (voir chap. 4.4.1). Le **projet** est donc un *projet de travail et d'apprentissage* caractérisé par:

- une *tâche complexe, innovante et unique*,
- l'*absence de routine* dans la résolution des tâches,
- des *objectifs* précis et réalistes,
- *des moyens limités (en personnel, en finances, en temps),*
- un *début* et une *fin* clairement définis,
- la *délimitation par rapport à d'autres projets* c'est-à-dire par rapport aux activités quotidiennes et routinières,
- une organisation spécifique réunissant *plusieurs personnes* qui, dans cette composition, ne forment pas une équipe à proprement parler mais collaborent dans le cadre de *rôles bien définis*,
- un *(méta)niveau réflexif* où le déroulement du projet (jalons) est constamment vérifié, où les processus sont analysés et les résultats du projet évalués pour mesurer *la réussite ou l'échec* et ainsi enrichir les connaissances pour la réalisation de projets à venir.

Le projet est formulé comme un *mandat* qui décrit, en général, la situation de départ et la fonction du projet, donc son environnement; et c'est important parce que, dans ce contexte de préférence stable, un projet est ressenti plutôt comme un élément instable et dérangeant voire, dans le meilleur des cas, comme un élément dynamisant.

Quand nous évoquons ici, parallèlement à l'apprentissage par projet et à la structuration de projets, la *profession enseignante et l'école comme projet*, cette formulation réunit tout un faisceau d'exigences mais aussi d'indications tournées vers l'action. De nombreux éléments qui actuellement sont plutôt diffus ou peu développés dans l'activité enseignante et dans la structuration de l'école peuvent être améliorés si les acteurs adoptent une attitude, renforcée par l'institution, davantage orientée vers le projet – éléments tels que les objectifs d'action et la vérification systématique de l'atteinte

de ces objectifs, la réflexion individuelle et collective continuelle sur la pratique, la capacité à agir dans le sens d'une compétence de changement et d'innovation (orientation vers l'avenir) ou encore la délimitation par rapport aux revendications extérieures (qui sont souvent assez confuses car peu claires ou contradictoires).

Le lien entre l'image de l'enseignant que nous avons qualifiée de pragmatique et le concept de PROJET présente lui-même un caractère pragmatique du fait que le projet représente un instrument d'action concret, ce qui n'est pas le cas de concepts tels qu'APPRENTISSAGE et PROCESSUS. En outre, le projet est un instrument qui permet une grande diversité dans le contenu. L'école est la preuve que les projets compris dans la notion d'enseignement sous forme de projet ne sont pas synonymes d'agitation et de frénésie mais qu'ils permettent des processus d'apprentissage durables et intenses. Certes, les projets représentent un moyen de renouvellement et de changement, mais ils n'impliquent pas l'abandon de matières et de contenus de formation essentiels. Les projets peuvent servir de façon optimale aux trois fonctions de protection, d'orientation et de reconnaissance (voir chap. 1.2) qui sont déterminantes pour les élèves, pour les enseignantes et enseignants, et pour l'école.

5 Synthèse

Les thèses présentées ci-dessous ont été rédigées par les auteurs du rapport sur mandat de la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la CDIP. Elles seront publiées de manière séparée sous la responsabilité de la Task force. Toutefois, étant donné que ces thèses représentent en quelque sorte la quintessence du rapport,

elles apparaissent ici in extenso sous forme de synthèse.

A court terme, nous nous percevons comme société des médias, de l'information, du savoir. Dans une perspective à long terme, il importe de créer une *société de la formation*, car les divers défis posés à notre génération et aux générations futures exigent une perspective large, une conscience aiguë des problèmes et des compétences créatives pour trouver des solutions. Sans une école de qualité, nous n'atteindrons pas ces buts.

Grâce à des écoles de haute valeur, les individus auront la possibilité de faire face à leur tâche d'apprentissage individuel et la société sera en mesure de maîtriser de manière efficace ses grands desseins. Une société efficace, créative, intelligente, vivante, solidaire, égalitaire et démocratique a besoin, pour cela, d'individus disposant de ces mêmes facultés. Pour sa part, la qualité de l'école dépend essentiellement de la possibilité de gagner à cette profession des *personnes suffisamment intéressées et compétentes et de les soutenir au mieux dans l'exercice de leur métier*.

En mettant en place la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement», la CDIP montre qu'il faut prendre sans tarder des initiatives dans ce domaine. Si le niveau du salaire offert par rapport à d'autres professions est un facteur appréciable, il n'est pas suffisant pour rendre l'école attrayante comme lieu de travail. Il est crucial que l'activité réalisée dans ce cadre ait du sens et soit vécue comme efficace. Il est aussi nécessaire que les conditions cadres soient établies de manière sûre et claire. Les thèses du présent document entendent contribuer à la *discussion publique sur le profil futur de la personne enseignante. Elles se proposent aussi de décrire le type d'enseignant ou d'enseignante et de soutien dont l'école devra disposer pour atteindre ces buts ambitieux.*

Se démarquant du «Concept professionnel» (Leitbild) des associations faîtières d'enseignantes et d'enseignants (ECH et SER), les présentes thèses ne sont pas uniquement de nature pédagogique; elles intègrent également une perspective politique et sociologique. Elles abordent aussi le point de vue prospectif. Pour ces deux raisons, on a renoncé ici à un examen et à une analyse détaillés de l'enseignement aujourd'hui. Elles ouvrent au contraire un débat sur la *fonction sociale de l'école et du corps enseignant à l'avenir ainsi que sur les changements d'exigences auxquels on peut s'attendre.*

La personne enseignante accomplit à la fois des tâches individuelles et des tâches à réaliser, de plus en plus souvent, dans le cadre d'une équipe. Peut-on encore dans ce cas parler d'une *image de la profession enseignante*? C'est admissible pour autant que l'on n'ait pas l'intention de standardiser cette profession. Dans ces thèses, l'enseignant est envisagé comme une sorte de figure prototypique. Aucun enseignant ni aucune enseignante ne

pourra correspondre de manière égale aux thèses de 1 à 7 (son profil individuel l'en empêcherait), mais les compétences mentionnées doivent être prises en charge dans le cadre d'un processus collectif à l'intérieur d'une équipe pédagogique. Les rôles pédagogiques décrits contribuent à créer une image idéale de la personne enseignante, image qui ne peut correspondre qu'à des équipes pédagogiques et à des écoles – au contraire des règles professionnelles édictées par le ECH qui s'adressent à chaque enseignant ou enseignante. Il n'est pas nécessaire que chaque personne enseignante en particulier parvienne à tout faire ou à être compétente dans tous les domaines; il importe néanmoins qu'elle réussisse à maintenir sa capacité et sa disponibilité à *prendre en charge un tout*, englobant la société et son avenir, l'école et son contexte, les élèves, en tant qu'individus et elle-même en tant que personne.

Ces thèses cherchent à définir une image de la *profession enseignante axée sur l'avenir* qui puisse être perçue favorablement par l'école, l'administration scolaire et la politique, mais aussi par de larges cercles de l'opinion publique concernée, pour fournir un fil conducteur commun vers l'avenir.

Vue d'ensemble des huit thèses

Une personne assurant un rôle de gestion et d'orientation sociale

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui ont une vaste ouverture d'esprit et une conscience aiguë des problèmes actuels et des perspectives d'avenir qui s'offrent à notre société. 1

Un acteur/une actrice de l'intégration sociale

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui assument une part active dans ce réseau social – dans la coordination des instances sociales et dans l'intégration sociale. 2

Un/une membre d'une équipe, un interlocuteur/une interlocutrice, un agent/une agente d'un service public

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* prêts et aptes à concevoir le travail de formation et d'éducation comme un service public à organiser en lien avec des collègues, des spécialistes et les parents. 7

Un travail de formation bénéficiant du soutien et de la reconnaissance publique

Pour effectuer le travail exigeant qui leur est demandé, les *enseignantes* et *enseignants* ont besoin de conditions cadres fiables (politique), d'une vaste marge de manœuvre (pédagogie) et de partenaires qui les soutiennent (société). 8

Un/une spécialiste et un expert/une experte dans l'apprentissage et dans l'enseignement

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui sont des spécialistes de domaines déterminés du savoir et des expertes et experts de l'apprentissage et de l'enseignement. 3

Un expert/une experte de la prise en charge de l'hétérogénéité

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* capables de faire face aux différences individuelles, sociales et culturelles de façon positive et créative. 6

Un expert/une experte de la prise en charge du changement

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui, de façon professionnelle, peuvent concilier les exigences du développement individuel et les processus de changement. 5

Un formateur/une formatrice conscient/consciente de son rôle et de ses limites

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui, face aux exigences étrangères à la formation, peuvent imposer et appliquer de façon durable la mission à long terme de la formation. 4

Thèse 1 — Une personne assurant un rôle de gestion et d'orientation sociale

Défi pour l'éducation et la formation

La *société* se trouve actuellement à un moment clé de sa transformation; les certitudes anciennes et l'autorité séculaire sont ébranlées et nos rapports avec elles sont complexifiés: en termes neutres, on parlera d'individualisation, de pluralisme et de mondialisation, en termes plus critiques, de perte d'orientation et d'horizon, de superficialité et de perte des valeurs.

Fonction de l'école

L'*école* remplit envers la société une tâche très spécifique: à la perte d'horizon, elle oppose la formation et l'orientation, au caractère fortuit des valeurs l'encouragement à penser et à agir de façon engagée, à l'expérience d'être sans défense celle d'atteindre des objectifs individuels et sociaux.

Exigence vis-à-vis de la profession enseignante

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui ont une vaste ouverture d'esprit et une conscience aiguë des problèmes actuels et des perspectives d'avenir qui s'offrent à notre société.

Tâche de l'école et des enseignantes et enseignants

Au carrefour des générations, l'enseignant œuvre à la transmission et à l'actualisation des valeurs culturelles. Comme l'enseignant contribue à construire chez les jeunes la compréhension du monde, il doit pouvoir s'appuyer sur une *représentation du monde et de la société*. Dans ce sens, l'enseignant, dans le cadre du vaste contrat d'éducation et de formation qui lui est attribué, est *simultanément engagé envers la société dans son ensemble et envers les enfants et les jeunes individuellement*. Ainsi, l'enseignant doit être avant tout un «travailleur au service de la société» de façon à tenir ensuite son rôle de «formateur d'individus».

Au niveau de l'école et de l'enseignement, la question du *sens de son travail* se pose périodiquement à l'enseignant: pour quelle société œuvre-t-il? Pour quel futur? Il suit l'actualité de la politique sociale et de la politique de la formation. Il a une *vue d'ensemble de la diversité des défis sociaux (et pas seulement des défis actuels)* qui se présentent et sait y répondre sur le plan pédagogique. Sa vaste *ouverture d'esprit* lui permet de prendre une part active à la formulation du contrat politique et social qui est adressé à l'école.

La formation des enfants et des jeunes est une fonction essentielle du travail de l'enseignant; la transmission de connaissances et l'accompagnement des processus d'apprentissage des élèves dans des domaines disciplinaires exigeants représentent *un des aspects prioritaires de la mission* que l'enseignant remplit pour la société et qui restera indispensable à l'avenir. Plus cet aspect sera perçu comme nécessaire et exploitable dans une perspective générale,

plus la contribution du métier d'enseignant pour la société sera reconnue. Ainsi, les prestations du métier d'enseignant seront mieux connues et les demandes liées à son exercice seront d'autant mieux prises en considération. Pour y parvenir, les enseignants devront être convaincus pour eux-mêmes qu'ils ont à jouer *un rôle actif et de poids dans le modelage de la société et de son avenir*.

Communication à	**Constatations**
Autorités Administration de la formation	⇨ Les enseignants ont un *rôle de gestion de premier plan* dans la société. ⇨ Pour le remplir, ils ont besoin de disposer d'une *marge de liberté* dans le choix des contenus et des modalités de réalisation ainsi que des capacités pour en tirer parti. ⇨ Les écoles doivent être impliquées *le plus tôt possible* dans la recherche de solutions aux questions de politique sociale, de la jeunesse et de l'éducation. ⇨
Formation des enseignantes et des enseignants / HEP	⇨ S'il est nécessaire de disposer d'une vision de l'être humain pour fonder l'action pédagogique, cela ne suffit pas: les enseignants doivent avoir une *vision générale de notre société*. Selon que l'horizon de l'action de l'enseignant est la *société* ou la future génération ou qu'il porte sur des *individus* ou leur processus d'individualisation et de socialisation, les conséquences sont différentes. ⇨ Les enseignants ont une *«mission»* confiée par la société, qui est celle de préparer les jeunes à leur avenir. Ils doivent être bien formés à ce travail qui requiert une vision du monde et une compétence au changement. ⇨ Les *sciences sociales* et leurs apports sont à revaloriser dans les cursus de formation initiale et dans le programme de formation continue des HEP. ⇨ L'*aspect de direction dans la profession enseignante* (conduite de classes et de projets d'enseignement, mais aussi participation active à la responsabilité et à la structuration du développement de l'école) est à revaloriser dans la formation initiale et la formation continue. ⇨
Bacheliers Enseignants potentiels	⇨ La profession enseignante représente une *tâche professionnelle attrayante et passionnante* au cœur de la société et en contact immédiat avec notre époque. ⇨ La profession enseignante en tant que travail avec des enfants et des adolescents est un *investissement direct dans l'avenir.* ⇨ L'*horizon étendu* de la profession enseignante ouvre des perspectives professionnelles et personnelles et apporte une qualifi-

cation ouvrant sur d*'autres carrières professionnelles* (supprimant l'idée que cette profession n'a pas d'autres débouchés).

⇨

Enseignants en activité
Ecoles
Associations professionnelles

⇨ Sans un horizon social et politique, l'activité pédagogique est limitée dans ses perspectives; sans structuration active et perceptible de la part de la société, la *profession enseignante est menacée du statut sans prestige d'une profession dirigée par des tiers,* sans voix propre.

⇨ La réflexion sur l'avenir de la société dans le domaine scolaire *n'est pas déléguée aux personnes qui définissent la politique de la formation, ni à celles qui élaborent les plans d'études et les moyens pédagogiques.*

⇨ Les écoles et les associations professionnelles organisent de manière accrue des projets de développement scolaire *de concert avec les départements, les parents (ou les autres personnes titulaires de l'autorité parentale) et les milieux intéressés de la collectivité.*

⇨ Le *travail de communication* au sujet de cette dimension de l'activité de l'enseignant doit être compris comme une tâche qui incombe à tous les acteurs du système de formation et à ce titre, il doit être renforcé.

⇨

Collectivité
Parents
Médias
Politique en général

⇨ Par le travail avec la jeunesse, la profession enseignante contribue à l*'avenir de notre société*. Le mandat professionnel de l'enseignant est au cœur de la mission confiée à l'école par la société. Son importance pour l'ensemble de la population est indubitable.

⇨ La profession enseignante est une *profession extrêmement exigeante qui de ce fait requiert des conditions cadres spécifiques*.

⇨ La formation garantit *bien-être et paix sociale* dans notre pays – *dans la mesure où* les enseignants parviennent à aménager des processus de formation de façon compétente, suffisamment intense et tournée vers l'avenir.

⇨

Thèse 2

Un acteur/une actrice de l'intégration sociale

Défi pour l'éducation et la formation

Parallèlement à la multiplication des valeurs, la *société* tend à éclater en divers segments autonomes. Favoriser la coopération, la coordination et la communication entre ces groupes différents mais cependant reliés les uns aux autres est de plus en plus nécessaire afin d'assurer la cohésion et l'entente sur les questions les plus importantes. En matière d'éducation des enfants et des adolescents, les responsabilités, notamment celles de la famille, deviennent de plus en plus floues: les incertitudes qui en découlent sur le plan de l'éducation ainsi que les manques qui en résultent pèsent lourdement sur le travail de formation de l'école. Cette situation de flou impose également que l'on se dote de règles claires en matière de collaboration entre l'école, la famille et les autres partenaires, et que ces règles puissent être appuyées politiquement. Une certitude: les attentes vis-à-vis de l'école se renforcent (éducation, conseil, loisirs, lieu de rencontre interculturel, ...).

Fonction de l'école

L'*école* se trouve au cœur de différentes institutions de formation et de socialisation. L'école est l'instance de formation fondamentale, elle est également une instance d'éducation, qui assure des tâches d'intégration individuelle et sociale.

Exigence vis-à-vis de la profession enseignante

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui assument une part active dans ce réseau social – dans la coordination des instances sociales et dans l'intégration sociale.

Tâche de l'école et des enseignantes et enseignants

L'établissement scolaire ne peut plus compter aujourd'hui sur le soutien des acteurs sociaux habituels de l'éducation et de la formation. Dans ce réseau de liens distendus entre différents partenaires (allant des parents aux organisations de jeunesse et de prise en charge en passant par les associations d'étrangers), il doit prendre une *part active* pour les restaurer. Jusqu'à ce que ce réseau soit reconstitué, seule l'école peut, dans le champ de la formation, de l'éducation et des loisirs, mettre en place la *coordination nécessaire* entre les différents partenaires: grâce à ses compétences et à sa vue d'ensemble, elle peut réunir ces personnes, issues de différents groupes et domaines de spécialités, et mettre en commun de manière optimale leur savoir dans l'intérêt des jeunes et des enfants.

Les établissements tendent de plus en plus à se transformer en des *centres de vie sociale.* Comme écoles à journée continue, ils offrent un espace pour une partie des loisirs des enfants et des jeunes (en complément de l'offre familiale). En tant que lieux d'apprentissage ouverts aussi aux parents et aux adultes en général, ils offrent diverses occasions d'apprentissage tout au long de la vie ainsi que

d'échanges et de rencontres au niveau culturel. L'école remplit ainsi une *fonction importante de plaque tournante*, de coordination et d'animation. Cette évolution conduit à ce que l'intégration sociale s'impose de plus en plus comme un effet non plus secondaire de l'école, mais comme une tâche principale reconnue officiellement et bénéficiant d'un financement approprié. L'école a donc besoin de *ressources humaines, financières et logistiques* pour faire face aux nouvelles tâches comprises dans le mandat d'éducation. Reste que ces moyens sont aujourd'hui insuffisants. En tant qu'institution – très généralement – publique, elle possède également les *moyens de réagir*. Dans sa fonction première de formation, l'école doit être renforcée, alors que, comme instance d'éducation, elle doit être soulagée.

Communication à	**Constatations**
Autorités Administration de la formation	⇨ Une inversion de regard est possible, conduisant à envisager l'école *en tant que centre social, en maintenant le caractère central de la mission de formation tout en l'articulant à des activités d'animation et d'intégration sociale*. Accueillant également des formations pour adultes, l'école contribuerait à la formation de l'ensemble de la société, ce service rendu à la collectivité ayant des retombées positives sur elle. ⇨ La *mise en réseau de l'école avec les autres acteurs de la société* est importante: pour y parvenir, les responsables politiques et les cadres des départements jouent un rôle essentiel. ⇨ Des *ressources humaines, financières et logistiques* sont mises à disposition des écoles pour les tâches dépassant le cadre de la mission de formation (par exemple, le travail socio-éducatif, le suivi des devoirs, la cantine scolaire, la prise en charge des moments de loisirs, etc.). ⇨ Si le besoin se fait sentir, des *structures de prise en charge* des élèves *sur la totalité de la journée* sont créées. ⇨
Formation des enseignantes et des enseignants / HEP	⇨ La pédagogie s'exprime au travers de l'enseignement mais *ne s'y réduit pas.* ⇨ La profession enseignante est une *profession sociale* qui se révèle *dans le contexte du monde social* et exprime sa diversité: ses possibilités et ses limites sont mises en évidence. ⇨ La formation initiale doit être conçue de manière à rendre attrayants le *passage des professions sociales à la profession enseignante* et le *passage du métier d'enseignant à une autre profession sociale.* ⇨

Bacheliers
Enseignants potentiels

⇨ La profession enseignante est un *métier social* comportant de nombreuses possibilités de développement professionnel (dans le sens d'un enrichissment ou d'un élargissement professionnel): le passage à d'autres professions sera facilité grâce en partie à la formation HEP.

⇨ L'école est un lieu de travail où la *collaboration avec d'autres professions sociales* prend de plus en plus d'importance (l'enseignement ne se limite plus à un travail «avec les enfants»).

⇨ L'école comme lieu de travail est un *espace vivant consacré à l'apprentissage et à la vie*, défini et aménagé principalement par les enseignants et par les élèves. L'école est un lieu de formation de l'individu et de création d'une culture collective.

⇨

Enseignants en activité
Ecoles
Associations professionnelles

⇨ La *prise en compte* (éventuellement en y *prenant une part active*) de la réalité extérieure des élèves (leurs loisirs, leurs camarades) est susceptible de faciliter la tâche de l'école et des enseignants.

⇨ Le travail d'intégration sociale et de coordination, qui est assuré par la direction de l'école ou délégué à certaines personnes, prend une importance croissante au sein de l'école. *Il n'est pas nécessaire que tous les enseignants bénéficient des mêmes compétences dans le domaine social*. Cependant, tous les acteurs de l'école admettent que le travail d'intégration est essentiel (et appartient à l'école).

⇨ Les *tâches supplémentaires* dans le domaine social peuvent être assurées par les enseignants mais ne le doivent pas nécessairement. Les *responsabilités sont clairement attribuées*. Le fait que l'école puisse établir elle-même ces limites à l'intérieur de son propre domaine lui procure un avantage qui, indépendamment de sa disponibilité, lui permet de s'ouvrir à cette conception élargie de l'école comme «centre de vie sociale».

⇨

Collectivité
Parents
Médias
Politique en général

⇨ L'école est un *lieu vivant d'apprentissage et de rencontre pour toutes les personnes intéressées*: elle s'adresse certes en priorité aux jeunes, mais elle accueille volontiers d'autres publics: adultes désireux de se former, non-enseignants proposant des cours, professionnels du domaine socioculturel, etc.

⇨ L'*intégration sociale est une prestation importante de l'école*, qui – parallèlement à la mission de formation – requiert des ressources et des éléments moteurs.

⇨ La réalisation de cette conception de l'école – plus vaste que celle de l'école traditionnelle – requiert un *large soutien, une nécessaire coopération ainsi qu'un code de conduite contraignant*.

⇨

Thèse 3 — Un/une spécialiste et un expert/une experte dans l'apprentissage et dans l'enseignement

Défi pour l'éducation et la formation

Notre *société* industrielle s'est transformée en une société du savoir. Jamais encore autant de connaissances si diverses n'ont été produites aussi rapidement qu'aujourd'hui. Les connaissances se multiplient à un rythme effréné et se périment tout aussi vite. Le savoir actuel, le savoir-faire, mais aussi les compétences de base et le savoir dans sa forme plus traditionnelle figurent dans le monde du travail parmi les facteurs compétitifs essentiels. L'apprentissage tout au long de la vie, la maîtrise des stratégies d'apprentissage et la connaissance de ses possibilités et de ses limites représentent des compétences clés essentielles.

Fonction de l'école

L'*école* est, pour tous, le lieu de transmission et d'acquisition des savoirs et des compétences personnelles et sociales. Elle permet l'acquisition de savoirs et de compétences s'inscrivant dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie. En tant qu'organisation apprenante, elle est un modèle pour une société apprenante.

Exigence vis-à-vis de la profession enseignante

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui sont des spécialistes de domaines déterminés du savoir et des expertes et experts de l'apprentissage et de l'enseignement.

Tâche de l'école et des enseignantes et enseignants

D'une part, l'enseignant est un *expert de l'apprentissage et de l'enseignement,* de la gestion et de l'analyse de processus d'apprentissage, pour les aspects méthodologiques liés aux processus de transmission et de communication (en général et spécifiquement en rapport avec des jeunes); d'autre part, il est un *spécialiste de certains domaines du savoir*. Les personnes œuvrant dans le champ de la pédagogie doivent en effet pouvoir s'appuyer sur une expérience approfondie dans les deux domaines suivants: il s'agit tout d'abord pour eux, au travers de l'approfondissement d'un domaine de compétence spécialisé, de se confronter à leur caractère transitoire, c'est-à-dire au besoin de renouvellement constant de son savoir spécialisé; d'autre part, cette expérience leur donne la possibilité de s'envisager eux-mêmes comme des apprenants, ce qui répond à une exigence fondamentale de la société d'aujourd'hui – l'apprentissage tout au long de la vie – et par conséquent leur donne la qualification d'experts en processus d'apprentissage.

A l'avenir, *la profession enseignante sera plus variée et plus diversifiée*. La conception d'un *enseignant possédant un profil spécialisé* s'inscrit en opposition aux images du *maître généraliste et du coach* (accompagnant et conseillant l'élève dans ses apprentissages) qui toutes deux sont fondées sur un certain mythe de l'égalité (la première plus traditionnelle et la seconde orientée vers l'avenir). Ces deux rôles font toujours partie intégrante de la profession

enseignante mais ne fournissent plus au maître une sécurité, une reconnaissance et un statut suffisants. Dans cet état d'esprit, le modèle du *maître semi-généraliste* représente également une solution d'avenir au niveau de l'école primaire.

Parvenir à donner aux établissements un profil particulier *nécessite que les enseignants possèdent eux-mêmes un profil professionnel individuel.* De ce fait, chaque établissement scolaire doit pouvoir définir lui-même et de manière différenciée des cahiers des charges individuels pour ses enseignants. Pour *tirer profit* des profils individuels de compétences *dans les écoles* – aussi bien à l'intérieur de chaque classe qu'en dehors de celle-ci – il doit être possible d'adapter les contrats de travail, les cahiers des charges et le temps de travail.

N'oublions pas: les écoles se perçoivent comme des modèles d'*organisations apprenantes,* où les enseignants et les élèves découvrent ensemble des connaissances nouvelles, réfléchissent à leurs processus d'apprentissage et rendent leurs découvertes accessibles aux autres. Les enseignants, dans l'aménagement d'environnements d'apprentissage avec d'autres professionnels, se perçoivent également comme apprenants.

Communication à	**Constatations**
Autorités Administration de la formation	⇨ Faire de l'école, en tant qu'école apprenante, le *modèle d'une organisation apprenante pour le futur* présuppose qu'à côté d'une autonomie formelle partielle lui soient octroyés des *compétences et des moyens pour l'exploiter* par le biais de *compétences propres de pilotage* et de gestion sur le plan pédagogique. Cela implique de nouvelles ressources (dégagées de choix courageux de réaffectation) ainsi que des compétences nouvelles (résultant d'une grande offensive de formation continue). ⇨ Les *possibilités d'un passage facilité* d'autres professions à la profession enseignante et inversement doivent être réglées de manière appropriée. ⇨ Les enseignants sont des spécialistes possédant un profil individuel de compétences spécialisées qui sont *recrutés de façon spécifique* en fonction de leurs points forts et de leurs points faibles. ⇨ L'intention consistant à ce que les enseignants disposent de profils particuliers doit se retrouver au niveau de la formulation générale du *cahier des charges.*

⇨ Les *contrats d'engagements* des enseignants prennent en compte l'existence de profils individuels de compétences et déterminent le cas échéant des tâches spécifiques.

⇨

Formation des enseignantes et des enseignants / HEP

⇨ L'enseignant a des *connaissances approfondies* dans certains domaines spécialisés: la formation initiale et la formation continue permettent l'approfondissement et l'élargissement du profil de compétences spécialisées.

⇨ Les études dans les hautes écoles pédagogiques sont organisées de manière à permettre l'*approfondissement d'un domaine particulier si l'étudiant le souhaite* et à favoriser sa prise en compte.

⇨ Les enseignants sont régulièrement informés des *résultats de la recherche.*

⇨

Bacheliers
Enseignants potentiels

⇨ L'enseignant possède un profil *individuel* de compétences spécialisées.

⇨ La *mobilité professionnelle (le passage à une autre profession et le retour au métier d'enseignant,* ce qui est à considérer comme une démarche normale et enrichissante) s'en trouve facilitée. La profession enseignante perd ainsi son caractère de profession à part et de métier menant à une impasse (sur le plan de la carrière).

⇨ Il est tout à fait possible d'exercer des *activités parallèlement à la profession enseignante.*

⇨

Enseignants en activité
Ecoles
Associations professionnelles

⇨ L'enseignant a des *connaissances approfondies* dans certains domaines spécialisés: ces connaissances peuvent porter tant sur l'enseignement et l'apprentissage (par exemple les stratégies de travail et d'apprentissage) que sur des contenus concrets plus ou moins proches de l'école.

⇨ Les *compétences méthodologiques et les savoirs* de l'enseignant peuvent également être exploités hors de l'école; ces compétences sont ainsi susceptibles de renforcer l'image de soi de l'enseignant et de lui redonner du prestige, ce qui à son tour est bénéfique pour l'école.

⇨ La *formation initiale* et la *formation continue* contribuent également à l'approfondissement et à l'élargissement du profil individuel de compétences.

⇨ Dans son domaine de connaissances tout particulièrement, l'enseignant est un *chercheur, un apprenant curieux et avide de savoir*. Développer des compétences approfondies dans son domaine peut être l'occasion d'une expérience cruciale très bénéfique pour le métier d'enseignant, à savoir, en trouvant le *feu sacré* pour un sujet, de se percevoir comme un *expert d'un domaine*.

⇨ Les profils individuels de compétences sont *exploités dans l'école* au niveau de l'ensemble de l'établissement. La richesse est dans la diversité des profils.

⇨

Collectivité
Parents
Médias
Politique en général

⇨ Des *enseignants* possédant un profil spécialisé *peuvent également être intéressants pour d'autres domaines professionnels*; de même, *le métier d'enseignant*, qui rend possible l'émergence d'un profil spécialisé individuel, devient également attrayant pour *des spécialistes d'autres professions*.

⇨ Les diverses formes de mobilité professionnelle (passage du métier d'enseignant à un autre métier et vice-versa, retour au métier d'enseignant), la possibilité d'enseigner parallèlement à un autre métier et les emplois à temps partiel, tout cela contribue à rendre la *profession enseignante souple et attrayante*. Cependant, il est important que des enseignants puissent demeurer dans le métier, veillant ainsi à la continuité pédagogique. Leur position doit être mise en valeur de manière particulière (voir thèse 7).

⇨

Thèse 4 — Un formateur/une formatrice conscient/consciente de son rôle et de ses limites

Défi pour l'éducation et la formation

La *société* actuelle est orientée de façon marquée par les principes économiques et la réalité quotidienne est saturée de considérations marchandes. Tout ce qui est nouveau, rapide, facile et divertissant est préféré à ce qui exige continuité, approfondissement et réflexion, dimensions dévalorisées car jugées encombrantes. Les médias (audiovisuels) sont les principaux véhicules de cette nouvelle hiérarchisation des valeurs. Les stratégies d'appropriation faisant appel au jeu, au sens, à l'activité manuelle, à la réflexion ou à la sensibilité doivent faire face à un handicap de départ provenant de l'attirance des gens pour une consommation rapide. Les besoins en rapport avec l'actualité ou le monde du travail repoussent à l'arrière-plan les objectifs de formation à long terme. Le défi pédagogique se formule dans les termes suivants: préférer le contact personnel à la médiatisation, l'aiguisage des sens à leur saturation.

Fonction de l'école

L'*école* poursuit des objectifs de formation à long terme. Elle est axée sur la durabilité et l'efficacité (apprendre pour la vie) et affirme par conséquent ses propres valeurs face à celles du monde de tous les jours.

Exigence vis-à-vis de la profession enseignante

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* qui, face aux exigences étrangères à la formation, peuvent imposer et appliquer de façon durable la mission à long terme de la formation.

Tâche de l'école et des enseignantes et enseignants

La société et l'école sont placées dans un champ de tensions: le corps social met en avant la *formation et la qualification*, l'école souligne, en complément, *la nécessité d'une éducation et d'une ouverture culturelle*. L'école a également une *fonction de compensation et de correction*. En tant qu'institution, servant de médiatrice entre générations, elle accepte les *défis actuels dans toute leur ampleur et dans toute leur diversité* et elle renforce d'anciennes exigences qui n'ont pas encore été réellement prises en compte.

L'enseignant est un *expert de la prise en charge du changement* (thèse 5). Comme il s'intéresse à la dimension de la *continuité*, il sait l'importance de la lenteur – comme condition de base de tout apprentissage – comme il sait déceler et *non pas* ignorer les obstacles présentés par les aspects de mode, de rapidité, de superficialité. En tant que transmetteur de culture, l'enseignant doit être capable d'organiser la réalité de manière signifiante pour lui-même et pour autrui (thèse 1): pour l'enseignant, il est important que l'école soit un *lieu autonome* avec son propre rythme, ses propres

contenus, ayant une légitimité axée essentiellement sur le plan pédagogique.

La revendication d'originalité de l'école et de son autonomie est en relation directe avec sa capacité à remplir son contrat qui est de *savoir travailler sur le long terme* ou sur le «temps disponible» (en grec *scholé*). L'établissement doit pouvoir s'organiser de manière suffisamment autonome pour arriver à se situer face aux exigences extérieures de manière aussi ouverte et déterminée que possible. Le développement de structures d'organisation partiellement autonomes va dans le sens de la réalisation de cette mission apparemment paradoxale: renforcer les perspectives à long terme de la société (notamment de sa jeunesse) face au courant dominant actuel de la société.

Communication à	**Constatations**
Autorités Administration de la formation	⇨ La formation est un *processus à long terme* dont les lois particulières doivent être prises en compte lorsque le politique formule à son égard liées des demandes à l'actualité. ⇨ De ce fait, les écoles ont besoin de *structures fiables, de processus de décision démocratiques et transparents* auxquels elles sont invitées à participer de façon appropriée: en *planifiant en commun, et suffisamment tôt, des projets d'avenir,* la base de confiance entre le monde de la pratique de l'enseignement et celui de sa gestion pourra peut-être être renforcée. ⇨ Les objectifs d'apprentissage et les niveaux de performances devant être atteints doivent être définis de façon précise dans le sens d'un *curriculum fondamental*. Il faut vérifier périodiquement qu'ils ont été atteints afin que les enseignants et les apprenants puissent tirer parti de ces informations pour orienter leur action. ⇨
Formation des enseignantes et des enseignants / HEP	⇨ L'enseignant *n'est pas un agent du court terme et de l'unilatéral*, mais il agit avec objectivité (en ayant à l'esprit la réalité sociale) et avec engagement (en ayant à l'esprit les exigences pédagogiques). ⇨ Il doit être en mesure de *supporter cette tension*. ⇨ Les étudiants sont formés à reconnaître les *divers champs de tension de leur futur métier* et à y faire face, et tout particulièrement à la *tension entre liberté et responsabilité* qui, tant au niveau individuel qu'au niveau organisationnel, est présente dans leur travail à l'école. ⇨

Bacheliers
Enseignants potentiels

⇨ L'école n'est pas seulement au service de la société (en tant que lieu suppléant aux manques éducatifs de parents débordés ou préparant les jeunes aux besoins de l'économie), mais elle garde et poursuit (dans l'intérêt de la société) des objectifs de formation à long terme. L'*enseignement, en tant que prestation offerte à la génération montante et à la société*, représente une tâche extraordinairement passionnante, créative et attrayante.

⇨ *La marge de manœuvre* des enseignants sur le plan de l'organisation de leur travail est considérable et s'accroît d'autant plus qu'elle *est exploitée au service d'une équipe*.

⇨

Enseignants en activité
Ecoles
Associations professionnelles

⇨ L'*école dirigée*, le *travail en équipe* avec l'ensemble des enseignants, le *consensus sur les objectifs pédagogiques* de l'école, la *mise en forme active de la communication vers l'extérieur*, en d'autres termes la collaboration étroite entre l'école et les parents – ce sont toutes des conditions essentielles permettant de vivre l'*établissement scolaire* comme un lieu qui réagit aux exigences externes avec l'ouverture et l'assurance nécessaires.

⇨ Les *stratégies de développement organisationnel de l'école*, qui ne sont plus très nouvelles mais restent à peine appliquées, créent les conditions préalables à un *pilotage autonome nécessaire de l'école*. Ce n'est qu'à ce moment-là qu'un travail pédagogique conscient peut commencer au sein de la communauté scolaire.

⇨ Ainsi seulement l'école arrivera à se situer et à se délimiter *par rapport aux exigences externes, qui méconnaissent le caractère durable de la mission de formation*, en d'autres termes, *par rapport* à la technicisation, au primat de l'économie et des demandes particulières, qui sont fonction des modes, et défendre les aspects liés aux arts, à l'artisanat et au développement de l'ensemble des sens.

⇨ Les structures traditionnelles de l'enseignement, qui empêchent un apprentissage répondant aux conceptions actuelles (notamment les cours de 45 minutes et les contraintes spatiales) doivent être réorientées dans le cadre de *projets* lancés à l'initiative de personnes et visant à répondre aux *besoins d'un apprentissage autodirigé*.

⇨ Le *dosage entre développement de l'organisation et développement de l'enseignement* doit être soigneusement équilibré.

⇨

Collectivité
Parents
Médias
Politique en général

⇨ *L'école revendique* à juste titre *son originalité*. Le monde politique et social doivent instaurer pour l'école des mesures de protection spécifiques.

⇨ *La société revendique* à juste titre *des prestations de services* de la part de l'école: un dialogue public s'impose à ce sujet et de nouveaux accords doivent être conclus.

⇨

Thèse 5 — Un expert/une experte de la prise en charge du changement

Défi pour l'éducation et la formation

La *société* actuelle est marquée par l'accélération et le changement: le savoir se périme très vite aujourd'hui et les certitudes sont rapidement remises en cause. La réalité actuelle exige que l'on soit capable de prendre en charge intelligemment cette nouvelle donne. De nombreuses personnes sont dépassées par cette situation, dont des enfants et des jeunes qui sont à l'âge où la croissance et le développement représentent des défis individuels cruciaux.

Fonction de l'école

L'*école* prépare à un monde en mutation. Elle accorde une attention particulière au fait que les enfants et les adolescents se trouvent à un moment de leur développement qui les rend particulièrement sensibles à la pression, au changement et à l'agitation provenant de la société, et qui peuvent ainsi les mettre en danger.

Exigence vis-à-vis de la profession enseignante

Nous avons besoin d'*enseignantes* et *d'enseignants* qui, de façon professionnelle, peuvent concilier les exigences du développement individuel et les processus de changement.

Tâche de l'école et des enseignantes et enseignants

Les enseignants apportent une aide aux jeunes lors du passage de l'enfance à l'âge adulte, en suivant de préférence le principe «aider à s'aider soi-même». Les changements inhérents à la croissance physique et à l'évolution mentale des enfants et des jeunes ont toujours été au *cœur de la profession enseignante*. L'évolution très rapide des mutations sociales et la diversité qui en découle au sein des salles de classe (thèse 6) sont des phénomènes récents auxquels l'école est confrontée de manière aiguë. Face à cette réalité nouvelle, elle n'a pas d'autre choix que de trouver des *solutions créatives*. C'est la chance de l'école de pouvoir définir son propre changement.

La compréhension, pour l'enseignant, des exigences actuelles de changement doit sans cesse partir de son propre vécu du changement et/ou tirer parti des expériences professionnelles allant dans ce sens. Là encore, le principe en vigueur est que seule une personne qui se vit régulièrement comme apprenante et y réfléchit peut être un bon accompagnant du processus d'apprentissage.

Pour l'enseignant, l'école représente son champ d'expérience le plus proche et le plus adapté. Les écoles doivent être envisagées, et organisées, comme *organisations apprenantes*. Les enseignants participent à ce processus d'apprentissage de l'école en le contrôlant et en l'éprouvant de l'intérieur, en le guidant et en le reflétant en eux-mêmes; ils en tirent des enseignements tout en favorisant les apprentissages. Les expériences que les enseignants

font avec leurs collègues sont utiles pour le travail avec les élèves et réciproquement.

D'une part, l'enseignant est un spécialiste de l'aménagement de processus de formation impliquant un rythme lent et répondant à des exigences de durabilité (thèse 4); d'autre part, il est *expert de la prise en compte du changement et de son accélération*: ces deux compétences, apparemment contradictoires, sont consubstantielles à la profession de l'enseignant. Cependant la profession à elle seule ne peut pas résoudre cette contradiction de base – l'environnement politique et éducatif doit apporter son soutien.

Communication à	**Constatations**
Autorités Administration de la formation	⇨ Les *professionnels* ayant une expérience de l'innovation et du changement et qui seraient aptes à exercer la profession enseignante peuvent apporter des inputs précieux à l'école. Le *passage* de professionnels à la profession enseignante sera soutenu. ⇨ Les responsables politiques et les cadres des départements doivent reconnaître que *la profession enseignante aujourd'hui est exigeante,* ne serait-ce que parce que les structures scolaires ne soutiennent pas complètement le travail des enseignants. ⇨ Il ne suffira pas d'optimiser les conditions de formation et d'engagement des enseignants. Mais toute une *série de décisions, courageuses*, seront nécessaires pour *réaliser une transformation* de l'école dans la réalité locale et pour créer les conditions d'un changement symptomatique (et non pas ponctuellement au travers de projets isolés). ⇨ Une *vaste campagne de communication sur les questions fondamentales de l'avenir de la formation scolaire et de l'éducation* doit être mise sur pied, avec pour objectif de créer une situation de rupture qui ait un effet motivant sur le système de formation. ⇨
Formation des enseignantes et des enseignants / HEP	⇨ Les enseignants font tous les jours l'expérience du changement dans les situations d'apprentissage où les élèves apprennent à le confronter à des données en évolution rapide. Le travail par projet des élèves devient la norme, la formation des enseignants les y prépare. Les étudiants apprennent eux-mêmes à *gérer l'accélération et le changement*. ⇨ Pendant leur formation initiale, les étudiants suivront des stages d'une *certaine étendue dans d'autres domaines professionnels*. Dans le cadre de la formation continue, les enseignants pourront passer un *semestre dans un autre domaine professionnel* (par exemple après 10 ans d'activité professionnelle).

⇨ Pendant la formation initiale mais surtout en cours d'emploi, *l'enseignant se familiarise avec les instruments de la gestion de l'innovation*, par exemple avec la gestion de projet ou la direction et l'animation de processus de changement.

⇨ On fera connaître que l'image de la profession enseignante comprend une *dimension «gestion de projet»*.

⇨

Bacheliers
Enseignants potentiels

⇨ La capacité à gérer le changement est *centrale pour parvenir à mener sa vie de façon heureuse* dans notre société. Acquérir cette capacité et la compléter dans la vie professionnelle quotidienne est une chance pour le parcours de vie de chacun.

⇨ Le plaisir d'innover, la créativité, l'observation attentive et la prise rapide de décision sont tous des aspects qui permettent de *participer à la gestion des processus de changement*, ce dont vont bénéficier tant les élèves que les enseignants.

⇨

Enseignants en activité
Ecoles
Associations professionnelles

⇨ La *compétence* de l'enseignant à faire face au changement est *d'abord une compétence personnelle que l'individu* a construite au travers de ses expériences personnelles. L'enseignant est prêt à *assumer sans cesse la confrontation au changement*, c'est-à-dire apprendre à maîtriser une nouvelle tâche, faire ses preuves dans un environnement différent, découvrir un nouveau domaine de spécialisation.

⇨ Dans le but de familiariser les élèves avec des connaissances qui se renouvellent et s'étendent sans cesse, *l'enseignant fait appel à des formes d'enseignement telles que l'apprentissage autodirigé, par projet*, ainsi qu'aux nouvelles technologies de la communication (Internet).

⇨ Il revient aux enseignants de prendre les mesures appropriées pour développer et maintenir un *climat serein à l'école*.

⇨ Au cours de la formation initiale, mais surtout en cours d'emploi, l'enseignant *se familiarise avec les instruments de la gestion de l'innovation*, par exemple avec la gestion de projet ou la direction et l'animation de processus de changement.

⇨ Les écoles travaillent ensemble et activement à créer un *climat scolaire propice à l'éducation,* à développer des *formes d'enseignement adaptées* et à favoriser la réalisation de *projets communs*.

⇨ La *compétence au changement* est considérée à l'école comme une compétence clé des enseignants et des élèves.

⇨

Collectivité
Parents
Médias
Politique en général

⇨ Le travail dans une organisation apprenante telle que l'école est exigeant et innovant. C'est bien pour cette raison que non seulement les enseignants méritent le respect, mais que leur capacité à gérer le changement représente également un *véritable capital pour la société*.

- ⇨ Le suivi professionnel des développements individuels *améliore la qualité de la coexistence*.
- ⇨ L'école participe aux mutations sociales. Les enseignants portent de ce fait une *responsabilité particulière* pour les générations futures.
- ⇨

Thèse 6 — Un expert/une experte de la prise en charge de l'hétérogénéité

Défi pour l'éducation et la formation

Dans le sillage de la mondialisation et des mouvements migratoires internationaux, la *société* actuelle devient de plus en plus multiculturelle. La durée de séjour des personnes d'autres origines culturelles étant variable, elle contribue encore davantage à compliquer l'intégration des enfants et des adolescents provenant de ces familles. Il s'agit d'un problème qui touche l'ensemble de notre société mais on attend de l'école qu'elle puisse le résoudre. L'objectif de l'égalité des chances scolaires et professionnelles pour tous les jeunes, quelle que soit leur origine, n'est pas encore atteint, si l'on se base sur les résultats de l'étude PISA 2000. Elaborer des modèles et apprendre à prendre en charge l'hétérogénéité sont un défi considérable pour la politique et pour le monde de l'école. En effet, il ne s'agit pas seulement de différences culturelles, mais de différences de capacités, d'origine, de croyance et de sexe.

Fonction de l'école

L'*école* prépare à un monde multiculturel, globalisé et en même temps individualisé, où la diversité est la norme, et où le respect des différences est la revendication minimale.

Exigence vis-à-vis de la profession enseignante

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* capables de faire face aux différences individuelles, sociales et culturelles de façon positive et créative.

Tâche de l'école et des enseignantes et enseignants

L'école obligatoire est un *«melting pot» social et culturel*. C'est un défi *et* une chance tout à la fois. Vu la diversité des capacités des élèves, de leurs origines sociale et culturelle, de leur religion, de leur sexe, il est important que la *perception et la prise en compte des différences* deviennent l'un des *principes directeurs de l'école.* Si la qualification et la sélection des élèves est clairement la tâche principale de l'école, sa fonction de prise en charge de l'hétérogénéité et de l'intégration sociale ne doit cependant pas être envisagée *comme une dimension accessoire du contrat de formation*. Elle doit ainsi obtenir une place plus importante au sein de l'école (notamment en terme de temps) et être mieux dotée (sur le plan de ressources personnelles et financières), par exemple par l'affectation de certaines parties de postes à des tâches particulières.

Dans les dernières décennies, l'école était plutôt *orientée vers la mise à l'écart des personnes différentes et d'origine étrangère que vers leur intégration*: les situations pédagogiques difficiles étaient transférées à l'enseignement spécialisé. Dans l'école obligatoire suisse, traditionnellement hétérogène, la *tendance à l'intégration* doit être perçue *comme une chance*. Les écoles doivent devenir d'importants *centres d'intégration sociale* (thèse 2).

Vu la diversité des capacités des élèves, de leur origine sociale et culturelle, reconnaître, respecter et intégrer les différences est une *compétence clé dans une société globalisée*. Les enseignants devraient pouvoir tirer parti de leurs expériences dans ce domaine et les faire valider hors de l'école comme une qualification. Là encore, le principe suivant s'applique: sans un soutien approprié des administrations scolaires et de la direction de l'école, les enseignants ne parviennent pas à faire face à l'hétérogénéité.

Communication à	**Constatations**
Autorités Administration de la formation	⇨ Dans l'école obligatoire suisse où règne une tradition de mixité, la *tendance à l'intégration* devrait être comprise *comme une chance*. ⇨ L'intégration étant une tâche qui *concerne l'ensemble de la société* et n'étant que partiellement contenue dans le mandat de formation, les autres acteurs sociaux doivent également apporter leur contribution dans ce domaine et offrir leur soutien à l'école dans la réalisation de cette tâche. ⇨ Les *milieux politiques concernés* et les administrations planifient et travaillent ensemble. ⇨ Les efforts déployés par les *divers établissements sont soutenus par des conditions cadres favorables*: exigences réalistes en matière de performances, offres riches d'appui dans la langue d'enseignement, cours dans la langue et la culture d'origine, nombre d'élèves par classe adapté aux besoins, etc. ⇨ Les *ressources* personnelles et financières sont adaptées aux exigences en matière de performances. ⇨
Formation des enseignantes et des enseignants / HEP	⇨ La reconnaissance, le respect et l'intégration des différences forment une *compétence clé dans une société mondialisée*. La gestion de l'hétérogénéité doit figurer parmi les *thèmes principaux abordés dans le cadre de la formation initiale et continue* de l'enseignant. ⇨
Bacheliers Enseignants potentiels	⇨ La capacité à gérer l'hétérogénéité est une *compétence clé dans une société mondialisée*. En tant que *spécialité de la profession enseignante*, elle permet de distinguer un enseignant chevronné d'autres professionnels et lui donne une qualification intéressante à valoriser hors de l'école. ⇨ L'*école obligatoire est un creuset culturel et social*, comme il n'en existe quasiment plus d'autres dans une société où s'affirment les différences avec leur effet ségrégatif. Cela rend la tâche de l'enseignant *exigeante et fatigante*, mais peut ouvrir des *perspectives intéressantes*. ⇨

Enseignants en activité
Ecoles
Associations professionnelles

- ⇨ Les écoles travaillent ensemble et activement à créer un *climat scolaire* propice à l'éducation, à développer des formes d'enseignement adaptées et à favoriser la réalisation de *projets communs*.
- ⇨ Les écoles parlent de leurs réussites, de leurs difficultés et font *participer* le public *à la recherche de solutions.*
- ⇨

Collectivité
Parents
Médias
Politique en général

- ⇨ Les enseignants méritent *publiquement le respect* pour le *travail* difficile qu'ils réalisent, en particulier celui effectué *avec des enfants et des adolescents d'autres cultures*, qui contribue de façon notable à l'intégration sociale ou à la stabilité sociale, même s'il représente une tâche annexe à leur mission première qui est la formation.
- ⇨ Les enseignants méritent publiquement le *respect* également pour leur *gestion compétente des classes hétérogènes*. C'est une tâche exigeante qui implique un *nombre élevé d'heures de travail*, qui dépasse largement la moyenne internationale.
- ⇨ Les responsables de l'école devraient avoir davantage l'occasion de *mettre en discussion auprès de la collectivité les thématiques de l'école, de son développement, de ses performances et de ses perspective*s.
- ⇨

Thèse 7

Un/une membre d'une équipe, un interlocuteur/une interlocutrice, un agent/une agente d'un service public

Défi pour l'éducation et la formation

Au cours de sa modernisation, la *société* s'est muée en une société du savoir et de services; ces changements se font également sentir dans les institutions de la formation et de l'éducation. De nombreuses tâches spécialisées particulières ont émergé au sein du domaine de la formation; la collectivité qui revendique son droit à être entendue et à être considérée en tant que cliente par l'école exige que ces tâches soient coordonnées. L'école a dû céder sa position traditionnelle fondée sur l'autorité et le monopole dans le domaine de la formation pour répondre à une demande de coopération et des attentes de consommation. Le passage à un travail d'équipe à l'intérieur d'une logique de prestations orientée vers les besoins de la collectivité représente un grand défi pour les responsables de la formation et de l'éducation.

Fonction de l'école

L'*école* est un lieu dans lequel une équipe d'adultes collaborent en vue de former les hommes et les femmes de demain et d'apprendre avec eux. Pour ce faire, elle doit d'une part se positionner et définir ses limites par rapport à l'extérieur (thèse 4) et, d'autre part, elle s'envisage comme une institution fournissant des prestations de service. Ayant perdu son autorité conférée par la tradition, l'école doit prouver et communiquer sa qualité, à l'aune de laquelle elle sera acceptée.

Exigence vis-à-vis de la profession enseignante

Nous avons besoin d'*enseignantes* et d'*enseignants* prêts et aptes à concevoir le travail de formation et d'éducation comme un service public à organiser en lien avec des collègues, des spécialistes et les parents.

Tâche de l'école et des enseignantes et enseignants

L'enseignant passera à l'avenir aussi la *majeure partie de son temps de travail* avec des jeunes. Pour concrétiser son mandat de formation et d'éducation, l'enseignant est *amené de plus en plus souvent à coopérer avec d'autres personnes et à entrer en contact avec d'autres professions*. Cela implique que l'enseignant se mue en un *membre d'une équipe* évoluant dans un contexte d'adultes et que le maître généraliste se transforme (et ceci à tous les degrés) en *«spécialiste»* (thèse 3).

La collaboration concerne avant tout les *autorités scolaires* et les *directions d'école*, les *parents*, les *collègues*, les *collaborateurs de l'école* (secrétariat, concierge), de même que les *spécialistes* internes et externes (psychologues scolaires, orthophonistes, psychomotriciens, conseillers, etc.). La collaboration doit être également instaurée avec les *écoles précédentes ou subséquentes*, ainsi que

vis-à-vis des différentes *personnes de référence* dans le domaine de l'économie, de la politique et du quotidien.

La communication avec les parents et le grand public joue un rôle de premier plan: leur attente face à l'école est qu'elle soit un *centre de compétences dans le domaine de la formation et de l'éducation «conscient de son rôle de service public»* et *qu'elle entretienne des relations avec d'autres instances*, à l'intérieur d'un réseau, en assumant sa place pleinement dans un marché de la formation en pleine éclosion.

Communication à	**Constatations**
Autorités Administration de la formation	⇨ Les écoles sont des *centres de prestation de services particuliers* dans lesquels on touche aux limites d'une définition externe des prestations à fournir dans le cas d'établissements partiellement autonomes. Il est nécessaire d'impliquer les écoles dans la discussion sur les attentes et les exigences nouvelles qui leur seraient adressées, en cherchant à conclure avec elles des accords à long terme. ⇨ La *capacité de l'école à s'autodiriger* doit être *renforcée* par la capacité de répondre aux exigences externes en faisant preuve d'*assurance de soi* et de sens de la communication avec le public. ⇨ La profession enseignante se flexibilise et se spécialise de plus en plus, *rendant nécessaire la création d'une catégorie particulière d'enseignants*: les *master-teachers* (ou *maîtres de référence*). Il s'agit d'enseignants qui, dans le cadre d'une activité à plein temps, assurent la continuité sur le plan pédagogique et professionnel, au même titre que la direction de l'école veille à la continuité culturelle et organisationnelle sur le plan de l'établissement. ⇨ Le *maître de référence* bénéficie d'un *profil professionnel spécifique*. En général, l'école reconnaît et soutient la différenciation dans les rôles professionnels. ⇨ Des ressources en temps et en formation continue permettent aux écoles et aux enseignants de fournir des *prestations «conformes aux attentes de la société»* (par exemple dans le cadre de projets scolaires de gestion de la qualité). ⇨
Formation des enseignantes et des enseignants / HEP	⇨ Les *formes, les méthodes et modalités du développement de la coopération et de la communication avec les adultes* jouent un rôle déterminant dans la formation initiale et continue. Ce savoir-faire définit l'enseignant autant que ses connaissances dans le contact avec les jeunes.

⇨ Les enseignants définissent leur rôle en s'orientant selon la *mission officielle de l'école*.

⇨

Bacheliers
Enseignants potentiels

⇨ La formation des enseignants au niveau tertiaire *(hautes écoles pédagogiques)* avec son offre élargie de cours, permettant d'acquérir des connaissances complémentaires, spécialisées ou de niveau supérieur, rend l'*école en tant que lieu de travail plus attrayante*. Elle prend en compte la *complexité* grandissante de la profession enseignante et offre des *diplômes comparables* à ceux d'autres professions de cadre.

⇨ L'école est un lieu de travail varié, attrayant et *riche en perspectives*.

⇨ En se formant au métier d'enseignant, on acquiert également des *qualifications valables pour d'autres professions*.

⇨

Enseignants en activité
Ecoles
Associations professionnelles

⇨ La profession enseignante ne consiste pas «seulement» dans le travail avec les enfants et les adolescents mais elle est également dans une large mesure une *collaboration entre adultes*.

⇨ Les enseignants qui conçoivent leur travail comme une prestation de services publics, *légitiment et renforcent ainsi leur position sociale particulière*.

⇨ Accepter que la profession enseignante soit un métier au contact d'autres adultes implique la prise en compte de *formes de coopération* au sein d'équipes pédagogiques telles que le team teaching, le partage de la responsabilité d'une classe entre deux maîtres de classe et l'accueil de personnes.

⇨ La *diversité des rôles professionnels et la variété des tâches spécifiques* à l'école sont un facteur d'enrichissement.

⇨ La *direction de l'école* a une *responsabilité particulière*, quand il s'agit de positionner l'école comme un centre de prestations de services d'un type particulier.

⇨

Collectivité
Parents
Médias
Politique en général

⇨ Le travail de formation et d'éducation est une *activité qui profite à la collectivité et à la société dans son ensemble*. Tout le monde pâtit d'un manque de formation d'un individu et pas seulement la personne directement concernée.

⇨ Les enseignants ne travaillent pas exclusivement avec des enfants et des adolescents, *ils coopèrent* également *avec des adultes de manière compétente*. Ils coopèrent tout particulièrement avec les parents (ou les autres personnes titulaires de l'autorité parentale) et avec des spécialistes.

⇨ L'école et les enseignants orientent leur action en fonction notamment des *besoins de la société* et du *mandat de formation qui lui a été attribué par la collectivité.*

⇨

Thèse 8 — Un travail de formation bénéficiant du soutien et de la reconnaissance publique

Défi pour l'éducation et la formation

La *société* pluraliste a des modes d'expression à la fois polyphoniques et contradictoires; s'il est déjà difficile de comprendre son message, il est quasiment impossible de savoir où elle veut vraiment aller. Placée au cœur de la société, l'école se voit «encerclée» de toutes parts – mise à rude épreuve par une collectivité qui formule des critiques et des exigences souvent diffuses (médias, citoyens et citoyennes), par les mandataires (la politique) et par ceux qui prennent la suite de l'école (parents, écoles subséquentes). Dans cette situation, le système politique renforce vis-à-vis de l'école la diversité et la multiplicité des exigences sociales plutôt qu'il ne les réunit et ne les clarifie. Les milieux de la pratique et ceux de la politique de la formation sont placés devant le défi consistant à créer les conditions cadres nécessaires pour que le travail à l'intérieur de l'école continue à être attrayant.

Fonction de l'école

L'*école* est une entreprise dynamique à la croisée de quantité d'intérêts politiques, pédagogiques et sociaux. Elle participe à la définition de son propre mandat de prestation.

Exigence vis-à-vis de la profession enseignante

Pour effectuer le travail exigeant qui leur est demandé, les *enseignantes* et *enseignants* ont besoin de conditions cadres fiables (politique), d'une vaste marge de manœuvre (pédagogie) et de partenaires qui les soutiennent (société).

Tâche de l'école et des enseignantes et enseignants

A l'avenir, la politique devra – sur tous les plans – clarifier et concrétiser le mandat que la société attribue à l'école: les enseignants ont besoin de plus d'*éléments d'orientation* (étant confrontés à des défis contradictoires), de plus de *protection* (par rapport au renforcement des exigences) et de plus de *reconnaissance* (en lieu et place de l'ignorance). Ils dépendent de partenaires fiables veillant à créer de bonnes conditions de travail pour eux. Cet éclaircissement prend appui sur les grands défis du présent (et pas seulement sur les éléments d'actualité).

Pour que l'enseignant puisse opposer, aux exigences fluctuantes du présent, la nécessité d'une pérennité en matière de culture et de civilisation, la politique doit *assurer à l'école une autonomie partielle* et doit *clarifier la mission sociale* vis-à-vis de l'école. Les ressources mises à disposition doivent permettre de réaliser un tel contrat. Un cahier des charges réaliste et comprenant des éléments concrets doit être présenté à l'enseignant, ses marges de manœuvre respectées et ses prestations reconnues.

Les *liens avec les domaines politiques pertinents pour l'éducation et la formation* (politique de la famille, politique de la jeunesse, politique sociale, politique de la santé, politique de l'environnement, etc.) sont considérables. Ils permettent en effet de situer le domaine de l'école par rapport à des domaines apparentés et de décharger celle-ci de demandes qui ne sont pas capitales pour son mandat éducatif. Les tâches croissantes en relation avec l'intégration sociale requièrent en priorité que l'école et les institutions partenaires soient mises au bénéfice de *ressources supplémentaires importantes*.

Communication à	**Constatations**
Autorités Administration de la formation	⇨ Vis-à-vis de l'école, le monde politique agit plus comme un *mégaphone* que comme un amortisseur sonore, il fonctionne plus comme un *tamis* que comme un filtre. ⇨ Les autorités responsables de la formation doivent assumer de manière renforcée leurs responsabilités concernant l'*orientation, la protection et la reconnaissance de l'école* et de ses performances. ⇨ Les gouvernements cantonaux formulent des *programmes de formation* concrets, qui donnent au niveau opérationnel suffisamment de continuité pour leur planification et leur action propres; de leur côté, les autorités communales s'engagent dans des *programmes (de développement) de l'école* qu'elles élaborent de concert avec cette dernière. ⇨ Les ordonnances, les plans d'études et les grilles horaires doivent être examinés pour voir s'ils *répondent précisément aux grands défis posés par notre époque*, que l'école doit affronter. ⇨ Un *cahier des charges* réaliste et contenant des éléments réalisables doit être formulé à l'intention des enseignants. ⇨
Formation des enseignantes et des enseignants / HEP	⇨ Au cours de leur formation initiale, les enseignants sont préparés à faire face à des *défis contradictoires*, à des *exigences plus élevées* que la normale et à une *reconnaissance* qui n'est pas toujours à la hauteur. ⇨ Les hautes écoles pédagogiques ainsi que leurs membres s'engagent dans la limite de leurs possibilités pour que les enseignants puissent bénéficier de conditions cadres et de *marges de manœuvre leur apportant soutien et stabilité*. ⇨ La reconnaissance à la fois nécessaire et méritée des performances de la profession enseignante est étayée par une *présentation souveraine et compétente des enseignants*. ⇨

Bacheliers
Enseignants potentiels

- ⇨ Toutes les forces de la société s'engagent dans la mesure du possible pour que les *conditions cadres de la profession enseignante* soient *améliorées.*
- ⇨ Les futurs enseignants sont appelés à soutenir une *vision revalorisée de la profession enseignante* et la reconnaissance de l'efficacité de leur travail.
- ⇨ La profession enseignante est un *métier* exigeant et créatif *qui a de l'avenir.*
- ⇨

Enseignants en activité
Ecoles
Associations professionnelles

- ⇨ Les enseignants, qui sont économes dans leur manière de gérer les ressources à disposition, doivent cependant pouvoir disposer de *suffisamment de moyens* pour assumer leur travail de formation et d'éducation de manière appropriée.
- ⇨ Les écoles cultivent les *relations* avec leurs partenaires dans la société.
- ⇨ Les écoles et les associations professionnelles orientent leur action sur la base du *mandat public* qui leur a été attribué et s'engagent pour des conditions cadres appropriées.
- ⇨

Collectivité
Parents
Médias
Politique en général

- ⇨ Le monde politique veille à donner des *conditions cadres appropriées* au travail difficile et plein de responsabilités des enseignants.
- ⇨ Le mandat adressé à l'école doit *correspondre aux ressources* mises à disposition.
- ⇨ La reconnaissance des performances de l'école et sa *protection contre des intérêts étrangers à la formation* sont dans l'intérêt de tous.
- ⇨ Le soutien à l'école ne doit pas seulement provenir des milieux de la politique de la formation et de la profession enseignante mais également d'une *coopération avec notamment la politique sociale, de la jeunesse ou de la famille*.
- ⇨

Bibliographie

Argyris, Chris (1993): Defensive Routinen. In: Fatzer, Gerhard (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln, S. 179–226 (Edition Humanistische Psychologie)

Baecker, Dirk (1999): Organisation als System. Aufsätze. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)

Barrère, A. & Sembel, N. (1998). Sociologie de l'éducation. Paris (Nathan)

Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (Hg.) (1986/90): Das Projektbuch. 2 Bde. Hamburg (Bergmann+Helbig)

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Die Zukunft der Bildung, hg. von Killius, N. / Kluge, J. / Reisch, L. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 100–150

Baumert, Jürgen / Fried, Johannes / Joas, Hans / Mittelstrass, Jürgen / Singer, Wolf (2002): Manifest. In: Die Zukunft der Bildung, hg. von Killius, N. / Kluge, J. / Reisch, L. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 171–225

Beck, Ulrich(1986): Die Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)

– (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)

– (1995): Die feindlose Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze. Stuttgart (Reclam)

Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)

Brändli, Sebastian / Landolt, Pius / Wertli, Peter (1998): Die Bildung des wahren republikanischen Bürgers. Der aargauische Erziehungsrat 1798–1998. Aarau (Trüb-Sauerländer)

Brockmeyer, Rainer (1998): Was sollen wir für morgen lernen? Perspektiven für die Weiterentwicklung des Bildungswesens. In: OECD/CERI (1998), S. 17–48

Brockmeyer, Rainer / Edelstein, Wolfgang (Hg.) (1997): Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen (Karl Maria Laufen)

Brucy, G. & Ropé, F. (2000): Suffit-il de scolariser ? Paris (Les Editions de l'atelier)

CDIP (1997): Des maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I / Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. (Dossier 47 de la CDIP)

CDIP (2001): Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation: Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel. (Etudes + rapports 14B)

CDIP (2003): Stratégie de recrutement des enseignantes et enseignants: Projet mandaté par la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (Etudes + rapports 17B)

Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)

Criblez, Lucien (1996): Die Schule in einer dynamischen und offenen Gesellschaft (Länderbericht Schweiz). In: OECD/CERI (1996), S. 136–153

– (1998): Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation. In: Zeitschrift für Pädagogik 44/1998, 38. Beiheft, S. 191–208

Criblez, Lucien et al. (Hg.) (1999): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern (Lang)

Dalin, Per (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied (Luchterhand)

Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, Herbert ([3]1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Soest (Verlag für Schule und Weiterbildung)

Edelstein, Wolfgang (1995): Krise der Jugend – Ohnmacht der Institutionen. In: ders. (Hg.) Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg (Asanger)

Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim/München (Juventa)

Fend, Helmut (1998a): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München (Juventa)

– (1998b): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 5. Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern (Huber)

Forneck, Hermann J. (2000): Modernisierungsperspektiven öffentlicher Bildung. In: schweizer schule 1/00, S. 29–39

Forneck, Hermann J. / Schriever, Friederike (2001): Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern (h.e.p.)

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt)

Frey, Karl (2002): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim/Basel (Beltz)

Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart (Klett-Cotta)

Gather Thurler, M. (2001): Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. In: G. Pelletier. Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation. Montréal (Editions de l'AFIDES)

Giesecke, Hermann (2001): Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim/München (Juventa)

Giordan, A. (1998). Apprendre. Paris (Belin)

Glasl, Friedrich ([4]1994): Konfliktmanagement. Bern (Haupt)

Grossmann, Ralph (Hg.) (1997): Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Wien/New York (Springer)

Handy, Charles B. (1978): Zur Entwicklung der Organisationskultur einer Unternehmung durch Management-Development-Methoden. In: ZO 7/1978

Heintel, Peter / Kreinz, Ewald E. ([2]1990): Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekrise? Wiesbaden (Gabler)

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (1996), S. 521–569

Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Wenzel, Hartmut (Hg.) (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)

Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. München/Wien (Carl Hanser)
– (1996): Bildung. Ein Essay. München/Wien (Carl Hanser)
– (2001): Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Weinheim/Basel (Beltz)
– (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim/Basel (Beltz)
Holtappels, Heinz Günter (Hg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied (Luchterhand)
Hopmann, Stefan (1998): Der Lehrplan als Massstab öffentlicher Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 44/1998, 38. Beiheft, S. 165–188
– (2000): Die Schule von morgen. Entwicklungsperspektiven für einen nachhaltigen Unterricht. In: schweizer schule 3/00, S. 13–19
Hurrelmann, Klaus ([7]2001): Sozialisation. Weinheim/Basel (Beltz)
Hutmacher, Walo (1998): Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In: OECD/CERI (1998), S. 49–92
IAA (Int. Arbeitsamt) (2002): Lernen und Ausbildung für die Arbeit in der Wissensgesellschaft. Genf (IAA)
Klafki, Wolfgang (1996): Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Seibert/Serve (1996), S. 135–161
Knoll, Michael (2000): Grundmodelle des Projektunterrichts. Versuch zur Klärung eines unübersichtlichen Konzepts. http://paedagogischeshandeln.de/ForPrax1_2000.htm
Künzli, Rudolf / Rosenmund, Moritz et al. (1997): Lehrplanarbeit in der Schweiz – was Lehrerinnen und Lehrer von ihr erwarten. (Ms. Projektgruppe Lehrplanarbeit im Nationalen Forschungsprogramm 33, 5 S.)
Künzli, Rudolf / Hopmann, Stefan (1998): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. NFP 33. Chur/Zürich (Rüegger)
Landert, Charles (1999): Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. NFP 33. Chur/Zürich (Rüegger)
Landwehr, Norbert ([4]2001): Neue Wege der Wissensvermittlung: ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung. Aarau (Sauerländer)
LCH (1999): Berufsleitbild / Standesregeln. Zürich (http://www.lch.ch)
Morin, Edgar (1999): Le tête bien faite. Paris (Le Seuil)
Nagel, Ulrike (2000): Professionalität als Projekt. In: Kraimer, Klaus (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 360–378
NW EDK (Hg.) (1995): ELF – ein Projekt macht Schule. Magazin zum Thema Erweiterte Lernformen. Luzern/Aarau (Kantonale Lehrmittelverlage Luzern und Aargau)
OECD/CERI (1996): Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft – die Rolle der Schule. Bonn-Buschdorf (Köllen Verlag)

– (1998): Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck (Studien Verlag)
– (2001): Bildungspolitische Analyse 2001. Bildung und berufliche Qualifikationen. Paris (OECD)
Oelkers, Jürgen (1998): Das Bild des Kindes. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), 38. Beiheft
Oevermann, Ulrich (2002a): Adornos ‹Tabus über dem Lehrberuf› im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz 28 (2002), S. 57–80
– (2002b): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19–63 (Klinkhardt)
Office fédérale de la statistique (OFS) / CDIP (2002): Préparé pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000. Neuchâtel (OFS)
Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. NFP 33. Chur/Zürich (Rüegger)
Oser, Fritz / Spychiger, Maria / Hascher, T. & Mahler, F. (1997): Die Fehlerkulturschule. Entwicklung der Fehlerkultur als Projekt im Rahmen von Schulentwicklung, Nr. 3. Freiburg (Pädagogisches Institut)
Perrenoud, Ph. (2001): L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative. In: G. Pelletier. Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation. Montréal (Editions de l'AFIDES)
Probst, Gilbert J.B. / Büchel, Bettina S.T. (1994): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden (Gabler)
Reusser, Kurt (1994): Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 12. Jg. Heft 1/1994, S. 19–37
– (1999): «Und sie bewegt sich doch» – aber man behalte die Richtung im Auge! Zum Wandel der Schule und zum neu-alten pädagogischen Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. In: die neue schulpraxis 7–8/1999, S. 11–15
Rhyn, Heinz (1994): Anmerkungen zur Geschichte der Projektmethode. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 12. Jg. Heft 1/1994, S. 51–62
Rochex, J.-Y. (2000): Apprentissage et socialisation: un rapport problématique. In: M. Tozzi (coord.), apprentissage et socialisation. CNDP/CRDP Languedoc-Roussillon, Actes et rapport pour l'éducation.
Rolff, Hans-Günter (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München (Juventa)
Rumpf, Horst / Kranich, Ernst-Michael (2000): Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis. Stuttgart (Klett-Cotta)
Sattelberger, Thomas (1991): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden (Gabler)

Schärer, Hans-Rudolf (Hg.) (2000): Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse. Aarau (Sauerländer)

– (2000a): Selbst-Kohärenz, Kreativität und Einfühlungskraft. Zur Bedeutung der Psychoanalyse und der psychoanalytischen Narzissmustheorie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Schärer (2000), S. 147–173

Scheurer, Bernhard M. (2002): Intelligentes Projektmanagement. Planen – Wagen – Gewinnen. Stuttgart/München (DVA)

Schönig, Wolfgang (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), Nr. 6, S. 815–833

Schuler, P. (2002): Integrierter Fachbereich – Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A 2 in der Stadt Zürich. Universität Zürich: Pädagogisches Institut

Seibert, Norbert / Serve, Helmut J. (Hg.) ([2]1996): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein (PimS-Verlag)

Senge, Peter M. (1996): Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart (Klett-Cotta)

Senge, Peter M. et al. (1996): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart (Klett-Cotta)

Sloterdijk, Peter / Kahl, Reinhard (2001): Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Gespräch über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule. In: Pädagogik 12/01, S. 40–45

Steffens, Ulrich (1995): Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In: Holtappels (1995), S. 37–50

Strittmatter, Anton (2000): Ein «Schulprogramm» für die Bildungspolitik. Traktat über die schulpädagogischen Herausforderungen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. In: journal für schulentwicklung 1/2000, S. 68–78

Tardif, M. & Lessard (1999): Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles (De Boeck Université)

– (2000): Sciences humaines

Terhart, Ewald (1996a): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (1996), S. 448–471

– (1996b): Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrberufs. In: Helsper et al. (1996), S. 319–332

– (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel (Beltz)

– (2002a): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg (Europäische Verlagsanstalt)

– (2002b): Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In: Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Hg. vom Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Opladen, S. 17–23 (Leske+ Budrich)

Wandfluh, Frédérique / Perrenoud, Philippe (1999): Travailler en modules à l'école primaire: essai et premier bilan. L'Educateur, 6, p. 28–35

Wandfluh, Frédérique / Perrenoud, Philippe (2002): Modulansatz in der Primarschule: erste Versuche, erste Schlussfolgerungen. In: journal für schulentwicklung 4/2002, S. 12–23 (original publié in extenso dans l'Educateur, no 6, mai 1999, p. 28–35)

Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)

Ziehe, Thomas (1993): Auf der Suche nach dem verlorenen Sinn. Die Motivationskrise vergrössert die Anforderungen an die Lehrer. In: Glatzl, J.: Psychohygiene des Lehrers. Wien, S. 70–74

– ([2]1996a): Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim/München (Juventa)

– (1996b): Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: Pädagogik Heft 7–8/96, S. 35–39

– (1999): Pädagogische Implikationen eines Mentalitätswandels der Jugendlichen. Referat an der Tagung der ALB der EDK in Tramelan, 1999 (Typoskript)

– (2001a): Überbrückungsarbeit – womit Lehrkräfte heute zurecht kommen müssen. In: Pädagogik Heft 2/01

– (2001b): Öffnung der Eigenwelten. Veränderte Jugendmentalitäten und die Lernkultur der Schule. (Typoskript)