

Les transformations actuelles de l'enseignement

Trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante

Current Transformations in Teaching

Three Possible Scenarios in the Evolution of the Teaching Profession

Las transformaciones actuales en la enseñanza

Tres posibles escenarios de la evolución de la profesión docente

Claude Lessard and Maurice Tardif

Volume 29, Number 1, Spring 2001

Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079573ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079573ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lessard, C. & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Éducation et francophonie*, 29(1), 200-227.
<https://doi.org/10.7202/1079573ar>

Article abstract

The authors begin by reviewing the three accepted notions of crisis (imbalance; resistance to modernity; and exacerbation of social contradictions Charlot (1987)). The authors then analyze the four forces of change at work : the current orientation of educational policies; the transformation of the role of the State; the evolution towards a market-based thinking; and new technologies of information and communication. From this, they determine three possible scenarios: 1) nostalgic restoration of the canonical model and its inequalities; 2) complete take-over by entrepreneurs in high-tech fields; and 3) proceeding cautiously but openly in teaching and professional organisations. They conclude that it is difficult to determine all the consequences for the teaching profession of these evolutionary trends, since the changes occurring are multi-dimensional in their implications.

Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante

Claude LESSARD, professeur, directeur du LABRIPROF
CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal (Québec), Canada

Maurice TARDIF, professeur, directeur du CRIFPE
CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal (Québec), Canada

RÉSUMÉ

Après avoir rappelé les trois acceptions de la notion de crise (rupture d'équilibre; résistance à la modernité; exacerbation des contradictions sociales; Charlot, 1987), les auteurs analysent quatre forces de changement à l'œuvre : l'orientation actuelle des politiques éducatives; la transformation du rôle de l'État; l'évolution vers une logique de marché; les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ils en dégagent trois scénarios possibles, ainsi nommés : 1) la restauration nostalgique du modèle canonique et des inégalités; 2) la prise de contrôle des entrepreneurs technophiles; et 3) la marche prudente mais ouverte des organisations apprenantes et professionnelles. Ils concluent à la difficulté de dégager l'ensemble des conséquences de ces lignes d'évolution pour le travail enseignant, les changements en cours étant pluridimensionnels dans leurs implications.

ABSTRACT

Current Transformations in Teaching : Three Possible Scenarios in the Evolution of the Teaching Profession

Claude LESSARD, professeur, directeur du LABRIPROF
CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal (Québec), Canada
Maurice TARDIF, Professeur, directeur du CRIFPE
CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal (Québec), Canada

The authors begin by reviewing the three accepted notions of crisis (imbalance; resistance to modernity; and exacerbation of social contradictions Charlot (1987)). The authors then analyze the four forces of change at work : the current orientation of educational policies; the transformation of the role of the State; the evolution towards a market-based thinking; and new technologies of information and communication. From this, they determine three possible scenarios : 1) nostalgic restoration of the canonical model and its inequalities; 2) complete take-over by entrepreneurs in high-tech fields; and 3) proceeding cautiously but openly in teaching and professional organisations. They conclude that it is difficult to determine all the consequences for the teaching profession of these evolutionary trends, since the changes occurring are multi-dimensional in their implications.

RESUMEN

Las transformaciones actuales en la enseñanza : tres posibles escenarios de la evolución de la profesion docente

Claude LESSARD, professeur, directeur du LABRIPROF
CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal (Québec), Canada
Maurice TARDIF, Professeur, directeur du CRIFPE
CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal (Québec), Canada

Después de haber hecho una breve revisión de las tres acepciones de la noción de crisis (ruptura del equilibrio; resistencia a la modernidad; exacerbación de las contradicciones sociales Charlot (1987)), los autores analizan cuatro fuerzas de cambio en acción : la orientación actual de las políticas educativas; la transformación del rol del Estado; la evolución hacia una lógica de mercado; las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Muestran los tres escenarios posibles, cuya nominación es la siguiente : 1) la restauración nostálgica del modelo canónico y de

las desigualdades; 2) la toma de control de los empresarios tecnófilos; y 3) el avance prudente pero abierto de las organizaciones de educandos y de profesionales. Concluyen que es difícil identificar el conjunto de consecuencias que dichas líneas evolutivas tiene para el trabajo docente, los cambios emprendidos poseen implicaciones pluridimensionales.

Introduction

L'enseignement est une des plus anciennes occupations, aussi ancienne que la médecine et le droit. Réalité familière à tout un chacun, l'enseignement a été longtemps présenté comme une vocation, un apostolat, un sacerdoce laïque; son exercice reposait alors avant tout sur les qualités morales que le bon maître se devait de posséder et d'afficher au su de tous ceux qui contrôlaient d'une manière ou d'une autre son travail avec les jeunes. Au cours des dernières décennies, dans le contexte de généralisation et de massification de l'éducation, et par extension dans le cadre de la bureaucratisation des systèmes éducatifs, le syndicalisme enseignant et les associations professionnelles ont insisté, à juste titre, pour que l'enseignement soit reconnu comme un métier et que les enseignants, en tant que travailleurs qualifiés, soient convenablement traités par leur employeur, tant au plan matériel, social que symbolique. Plus récemment encore, certaines politiques éducatives nationales (Lang, 1999), faisant écho au discours de bon nombre de formateurs de maîtres à travers le monde (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998), estiment que ce métier doit évoluer selon une logique de professionnalisation, celle-ci étant entendue à la fois dans le sens d'une reconnaissance de statut par la société et aussi en tant que développement par le corps enseignant lui-même d'un répertoire de compétences spécifiques et de savoirs propres à contribuer à la réussite éducative du plus grand nombre possible de jeunes et d'adultes.

On peut penser que ces trois conceptions (vocation, métier et profession) expriment la ligne d'évolution de l'enseignement. Toutefois, cette ligne reste proche des construits des acteurs, et le chercheur doit tenter de s'en distancier, afin que son analyse ne soit pas qu'un écho savant du terrain. De plus, nous sommes ici dans l'ordre des représentations; il n'est pas certain que celles-ci correspondent à la réalité, comme le soutiennent les sociologues d'allégeance critique qui préfèrent voir dans les tendances récentes tout le contraire de la professionnalisation, c'est-à-dire diverses formes de déqualification et de prolétarianisation du métier (Apple, 1980; Harris, 1982; Ozga, 1995; Seddon, 1997).

Cependant, si l'on reste un temps dans le domaine des représentations, il peut être utile d'envisager l'enseignement actuel comme étant une composition de ces trois conceptions qui n'apparaissent alors plus comme une succession d'étapes historiques, mais comme révélant des dimensions fondamentales du travail enseignant,

sans cesse redéfinies et recomposées en fonction des contraintes et des conditions dans lesquelles s'exerce ce travail. L'évolution n'est plus alors saisie comme unidimensionnelle et unidirectionnelle; elle apparaît plutôt comme un processus de complexification et de recomposition d'un travail qui tente de reconnaître et d'incorporer des dimensions en quelque sorte intrinsèques de l'activité enseignante.

Partant de cette perspective, ce texte propose une réflexion sur l'évolution actuelle de l'enseignement. Basée sur nos travaux empiriques des dernières années sur l'histoire de la profession enseignante et sur une relecture de plusieurs travaux contemporains, cette réflexion se veut un essai de scénarisation de l'avenir de l'enseignement, c'est-à-dire une mise en forme intelligible et relativement cohérente de quelques scénarios évolutifs susceptibles de rendre compte, de manière plausible, de certains des principaux enjeux, forces et tendances qui façonnent actuellement le devenir de la profession enseignante.

Cette réflexion procédera en trois temps : dans un premier temps, nous présentons et discutons de ce qu'on appelle la crise de l'enseignement et du sens à lui donner; dans un second temps, nous tentons d'identifier les principales forces de changement à l'œuvre et leurs effets sur l'enseignement; enfin, nous proposons trois scénarios construits à partir de paramètres explicites.

L'état actuel de l'enseignement : un modèle en décomposition?

L'enseignement, et particulièrement l'enseignement secondaire, est en « crise ». Du moins c'est ce que répètent beaucoup de personnes depuis plusieurs décennies. Personnellement, comme membres de la génération d'après-guerre, nous n'avons pas connu d'autre discours dominant sur l'enseignement que ce discours de la « crise ». Et comme le souligne Meirieu :

on ne sait pas très bien quand les choses commencèrent à se dégrader;
ou, plus exactement, il était sans doute trop tard quand on s'en aperçut
(Meirieu, 1990, p. 15).

À la suite de Charlot (1987, p. 27-33), on peut distinguer trois concepts de crise qu'on peut appliquer utilement à notre propos : la crise comme *rupture d'équilibre*; comme *résistance à la modernité*; et comme *exacerbation des contradictions sociales*. D'entrée de jeu, signalons que les trois scénarios présentés plus avant dans ce texte renvoient à ces trois concepts de crise et, par extension, de sortie de crise.

Selon Charlot, « le premier concept pose que, lorsque l'équilibre d'un système est rompu, ce système subit un malaise, un trouble, un ébranlement qui perturbe son fonctionnement et sa reproduction. Le désordre s'installe, des tensions apparaissent : le système est en crise » (Charlot, 1987, p. 28). Suivant que le système en question sera saisi dans ses aspects statiques ou en mouvement dynamique, la sortie de crise passera soit par une ou des formes de « restauration » de l'état ancien, soit par une adaptation à de nouvelles réalités.

En tant que résistance à la modernité, la crise apparaît comme « due aux rigidités, aux blocages, qui s'expriment dans la société à travers les corporatismes de toutes sortes. Les interprétations de la crise de l'école en termes d'archaïsme, de routine, de pétrification des structures, de corporatisme enseignant, relèvent de ce mode de pensée » (Charlot, 1987, p. 30). La sortie de crise passe par la rénovation, l'innovation, le changement qui en quelque sorte par définition incarnent le progrès¹.

Finalement, comme exacerbation des contradictions sociales, la crise semble indissociable de la vie sociale, puisque tout système social est toujours travaillé par des contradictions, par ailleurs multiples et articulées entre elles, mais non réductibles à une seule. Ici, il n'y a pas de scénario prédéfini de sortie de crise : il n'y a que des groupes et des forces qui écrivent l'histoire dans leur confrontation.

Suivant l'une ou l'autre de ces acceptions ou les trois réunies, l'enseignement serait en crise. Et celle-ci durerait depuis, disons, la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Ses causes apparaissent donc historiques et datées : elles sont liées à la massification et à la généralisation de l'enseignement secondaire, à son insertion dans un système éducatif unifié et voué à la préparation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée pour assurer et accentuer le développement économique, et aux tentatives de démocratisation de l'école, du collège et du lycée. Ces multiples changements ont été les fruits d'une politique explicite et relativement consensuelle, fondée sur une demande sociale forte de scolarisation, et rendus possibles grâce à la prospérité d'après-guerre. Ils ont également entraîné d'autres changements dans l'offre d'éducation, notamment dans les filières et leur hiérarchie, dans les curriculums et leur importance relative, ainsi que dans les pratiques enseignantes.

Mais tous ces changements ne furent pas nécessairement ni toujours pour le mieux, soulignent les acteurs déçus de l'évolution. Baisse du niveau des études, laxisme généralisé, diplôme à rabais, déclin de la culture générale, curriculum cafétéria et école fourre-tout, autant d'expressions maintes fois utilisées pour caractériser l'évolution des dernières décennies en matière d'enseignement. La diversification socioéconomique et socioculturelle des populations scolarisées de plus en plus longtemps a aussi transformé le rapport enseignant-enseigné, engendrant parfois de l'impolitesse, ou de la familiarité excessive, diverses formes d'irrespect pour la fonction enseignante, sinon pour l'adulte qui la remplit, ou encore une incapacité à fonctionner selon les règles usuelles de civilité de l'institution, le refus de s'engager dans le travail scolaire, de l'indiscipline et une violence gratuite, etc. Bref, la liste des plaintes est longue, mais probablement n'est-elle pas totalement le fruit d'une imagination dérapant dans la morbidité!

Pour certains acteurs scolaires, rien n'est plus comme avant : l'école et l'effort pour apprendre ne font pas beaucoup de sens pour plusieurs jeunes; qu'ils soient rebelles actifs ou passifs silencieux, des *drop-out* ou des *drop-in*, bon nombre de jeunes vivent l'école comme un passage obligé, une imposition du milieu familial et de la société, et non pas comme une expérience signifiante dont ils pourraient tirer

1. Charlot rappelle que l'étymologie du mot crise (*crisis*) renvoie à l'action de distinguer, de séparer, de choisir et, donc, à la décision, au jugement, au dénouement. La crise sépare le vieux et le moderne et décide en faveur de l'innovation (Charlot, 1987, p. 31).

un profit personnel. Ils y fonctionnent mal ou minimalement. Ils ont hâte d'en sortir et l'endurent en y faisant n'importe quoi, sauf ce qui est attendu d'eux. Le métier d'élève nécessite le développement et la maîtrise affichée de moult stratégies pour s'en tirer avec le minimum, sans s'investir profondément, en gardant ses distances par rapport au jeu scolaire et en évitant soigneusement de s'y faire prendre.

L'école a quelque chose ici du *parking*, et la fonction enseignante est assimilée à du gardiennage. Les jeunes sont à l'école parce que la société ne veut pas qu'ils soient ailleurs, notamment dans la rue ou au centre commercial, et parce qu'il n'y a pas ou plus d'alternative à l'école pour occuper les jeunes. Ces jeunes de la télévision et de l'Internet consomment des cours et ceux qui les donnent, comme ils consomment une émission de télévision, un clip ou une publicité; ils accrochent ou « zappent »; ils ont un rapport émotif – « *j'aime ou j'aime pas* » – et utilitariste au savoir – « *À quoi ça sert, Monsieur, de savoir ça?* ». Les enseignants vivent parfois mal ces évolutions et constatent, impuissants, qu'ils ne sont guère concurrentiels face aux médias de plus en plus envahissants et efficaces par leur puissance de séduction.

Baudelot et Establet (1989), sans toutefois nier le malaise enseignant, ont procédé à une convaincante critique d'une partie de cette vision de l'évolution, du moins celle qui s'exprime dans le discours sur la baisse de niveau. Mais force est de constater que ce discours a la vie dure et qu'il est fort présent, pour ne pas dire plus, chez les enseignants du second degré. Une telle constance doit bien correspondre à quelque chose d'important au plan du vécu professionnel des enseignants. À cet égard, l'analyse de Dubet apparaît fondée et met en perspective celle de Baudelot et Establet : ce discours de la crise de l'enseignement secondaire exprime la décomposition du modèle d'enseignement classique, sans qu'un autre modèle alternatif ait pu jusqu'à maintenant émerger ou s'imposer, c'est-à-dire apparaître pertinent et suffisamment consistant pour prendre la relève et combler le vide laissé par le modèle classique. Dans pareille situation anémique, où l'institution ne fournit plus de modèles de référence forts, les enseignants sont laissés à eux-mêmes, dans leur rapport quotidien aux élèves, comme dans la construction du sens qu'ils essaient de trouver ou de donner à leur expérience. D'autres analyses, comme celle de Derouet (1988), laissent voir que les enseignants font face à la musique, comme on dit, comme ils le peuvent. Ils se construisent une « identité composite » ou participent à la construction de « compromis » viables dans leur établissement, à partir de divers principes de justice. En somme, ils font leur « possible », en pratiquant un métier « impossible », selon l'expression de Freud (Bouchard, 1992). D'autres, comme Cousin (1998), montrent que certains établissements, grâce surtout à une capacité de mobilisation collective dont ni les enseignants ni le chef d'établissement ne sont absents, arrivent à créer des conditions telles que les enseignants accomplissent plus que convenablement leur mission et en tirent une forte satisfaction professionnelle et identitaire.

Quel que soit le bien-fondé de la caractérisation du malaise enseignant qui précède, quels que soient les contours particuliers de la rhétorique de ce qu'il est convenu d'appeler le discours de la plainte enseignante (Ranjard, 1984), *la crise de l'enseignement, c'est ici l'impossibilité de maintenir un modèle du métier en pleine*

décomposition. Celui de l'enseignant disciplinaire et savant, transmettant le plus clairement possible, grâce à sa parfaite maîtrise de l'exposé magistral et à sa passion intellectuelle, le patrimoine national et la grande culture universelle, à des élèves triés sur le volet, de par leur origine de classe, proches de la culture scolaire et de ses codes implicites, et destinés au statut de membres de l'élite méritocratique, bref des « héritiers », au sens où Bourdieu et Passeron (1970) en parlaient à la fin des années soixante. L'enseignant, porteur d'une culture distinctive, préparait alors l'élite intellectuelle et professionnelle de la nation. Ce modèle était valorisant et valorisé au sein du corps professoral dont l'accès reposait sur un parcours scolaire impeccable et la réussite à un concours exigeant et difficile².

Si le modèle traditionnellement valorisé est en décomposition avancée, plusieurs éléments rendent difficile l'émergence d'un et d'un seul nouveau modèle dominant et canonique. Ou, plutôt, ces éléments sont source de tensions et de conflit, car ils s'éloignent du modèle canonique. En ce sens, la crise devient permanente, alors que les tensions et les contradictions notées apparaissent de plus en plus intrinsèques au métier, tel qu'il s'est transformé au cours des dernières décennies. Suivant Charlot, on pourrait dire que la crise a évolué de la première acception vers la troisième. En font foi plusieurs travaux contemporains (Dubet et Martucelli, 1996; Hargreaves, 1994; Lang, 1999; Perrenoud, 1996) soulignant les contradictions qui traversent la relation pédagogique et, plus généralement, l'institution éducative.

Mais s'il est vrai que la crise de l'enseignement dure dans nos imaginaires depuis plusieurs décennies, le système éducatif et son environnement ont connu ces dernières années des transformations dont il importe de comprendre le sens et la portée. La donne est en train de changer, mais dans quel sens? Peut-on voir un peu plus clairement les effets de ces transformations sur le métier? C'est l'objet de la seconde partie du texte.

Les forces du changement et leurs conséquences contradictoires

Au-delà de cette question de la crise de l'enseignement, quelles sont les forces actuelles qui influent réellement sur l'école et la façonnent? Pour scénariser l'avenir de l'enseignement, quels paramètres incontournables doivent être pris en compte?

Il semble clair que nous assistons aujourd'hui à un mouvement généralisé de restructuration scolaire auquel souscrivent plusieurs pays. Les composantes essentielles en sont : la décentralisation des décisions et l'introduction d'une participation

2. Pour la France, Meirieu note : « L'unification des systèmes éducatifs des premiers cycles secondaires a entraîné, en France et ailleurs, des problèmes qui sont loin d'être résolus. Tant que le milieu préparait spontanément les élèves sélectionnés à recevoir par le discours des informations intégrées on ne sait comment, les problèmes didactiques ne se posaient pas. Ils se posaient à la rigueur pour ceux qui échouaient dans des conditions particulières et le "petit cours" devait suffire à les tirer d'affaire. Quant aux autres, une destination sociale d'exécutants manuels permettait de se satisfaire d'un dressage utilitaire » (Meirieu, 1990, p. 11). Pour le Québec, rappelons que la réforme scolaire des années soixante a sonné le glas de ce modèle d'enseignement secondaire d'élite, et l'a poussé vers le haut, à l'ordre d'enseignement collégial, du moins dans ses filières préuniversitaires. La France a opéré un choix similaire avec la mise en place des collèges uniques.

intensive des parents et de la communauté dans un esprit de gestion en partenariat; l'imputabilité des décisions; la professionnalisation de l'enseignement et la prescription d'un programme national commun recentré sur les savoirs de base.

À cela s'ajoutent également une série de mesures communes à l'ensemble des pays, touchant surtout les aspects administratifs et pédagogiques. Ces mesures sont d'ailleurs fortement encouragées par les organisations internationales. Il s'agit principalement de la centration sur la réussite éducative et sur la qualité de l'enseignement, de l'allongement du temps de la formation (encouragement à la précocité de la scolarisation et à la formation continue), du resserrement des liens entre le système scolaire et l'institution familiale, du développement d'une relation maître-élève plus personnalisée, du renforcement de l'offre en formation professionnelle et technique, du développement de modes d'apprentissage novateurs impliquant une part plus active du milieu économique (par exemple, l'alternance travail-études); de l'assouplissement du cursus scolaire, ce qui comprend une flexibilisation des flux d'entrée et de sortie, l'ouverture des séquences horaires, la réversibilité possible dans l'orientation scolaire, l'évaluation des apprentissages plus régulière et, enfin, un engagement affirmé dans le virage technologique (connexions aux réseaux informatisés, achat d'équipement, adaptation de l'enseignement, développement pédagogique).

À l'intérieur de ce vaste mouvement, insistons sur quatre ingrédients particulièrement importants qui induisent des nouveaux modes de régulation de l'éducation : le tiraillement entre une politique éducative néolibérale et une politique humaniste-égalitaire; la transformation du rôle de l'État; la montée de ce que Derouet (1992) appelle le modèle marchand; et la mondialisation et le développement des technologies de l'information et de la communication.

L'orientation des politiques éducatives

Parmi l'ensemble des options politiques prises, deux grandes tendances semblent se dessiner pouvant être associées à deux pôles distincts. Le premier pôle s'inspire d'un courant néolibéral, le projet éducatif évoluant dans la perspective du développement du potentiel humain; le second pôle peut être qualifié d'« humaniste/citoyen », compte tenu que l'éducation est surtout envisagée sous l'angle de l'idéal de justice sociale. Dès lors, la question formulée par M. Crahay (1999) devient centrale : l'école peut-elle être à la fois juste et efficace?

Ainsi, les États-Unis et la Grande-Bretagne, produits d'une culture politique pragmatique, se situent résolument sur le premier pôle, celui de l'efficacité. Inspirées par une idéologie de la performance et de la productivité, les orientations de ces pays visent surtout la gestion maximale du potentiel humain, attribuant ainsi aux services éducatifs un caractère surtout instrumental. Nous retrouvons dans les orientations canadiennes et québécoises une tendance néolibérale, mais qui ne semble pas à ce jour aussi prononcée et radicale. En effet, il n'y a pas au Canada et au Québec un encouragement ministériel aussi évident à l'instauration d'un climat de compétitivité entre les institutions scolaires, stratégie qui sert aux États-Unis de levier principal de rehaussement de la qualité de l'enseignement. De plus, aux États-Unis et en

Grande-Bretagne où le resserrement des contenus s'accompagne d'une augmentation des standards de réussite, l'État promeut le développement des écoles privées ou des écoles publiques fortement autonomes, créées à l'initiative des parents et de toutes autres organisations locales, à travers notamment le mouvement des *charter schools*. Les dirigeants américains encouragent la diffusion publique des caractéristiques des écoles (résultats, spécificités des programmes, etc.); c'est une façon d'accroître la performance et de contrôler l'atteinte des standards dont la responsabilité incombe dorénavant directement aux établissements d'enseignement, à ses dirigeants et aux enseignants. Cette approche radicale se manifeste aussi chez les Britanniques depuis le règne politique des conservateurs et n'a pas été démenti par le retour au pouvoir ces dernières années des travaillistes. L'important virage vers la décentralisation administrative que connaissent actuellement le Canada et le Québec, avec, dans ce dernier cas, l'instauration des conseils d'établissement et des plans de réussite, suit cette tendance dont les maîtres mots sont efficacité, obligation de résultats et reddition de comptes devant la collectivité locale. En effet, le Canada et le Québec, comme les pays anglo-saxons, encouragent la participation des parents et des organisations communautaires locales, et octroient des pouvoirs accrus aux établissements locaux. À la fois attirés par les potentialités positives de la gestion participative par les gens « d'en bas » et inquiets des répercussions négatives possibles (clientélisme, projets locaux trop particuliers, recrudescence des inégalités, implosion du système national d'éducation, etc.), les différents ministères de l'Éducation du Canada suivent jusqu'à un certain point le mouvement néolibéral propre aux pays anglo-saxons et aux options idéologiques et politiques des organisations internationales, comme la Banque mondiale et l'OCDE.

D'autre part, certaines des options privilégiées par le Québec s'inscrivent plutôt dans le second pôle, plus humaniste, axé sur l'égalité ou l'équité et la démocratisation du savoir, et le maintien d'un service public d'éducation contribuant à la constitution d'une collectivité citoyenne à la fois forte et pluraliste, cohésive et diversifiée. Traditionnellement, du moins au plan du discours, ce pôle était incarné par la France qui associait fortement l'école à des idéaux d'équité et de justice sociale. En effet, la France a longtemps affirmé haut et fort la place centrale de l'État à titre de grand organisateur de l'éducation et a insisté sur le caractère national d'une éducation égalitaire. Dans une perspective où la nation est un idéal de premier plan, l'éducation, le développement d'une culture commune égalitaire et la préparation à l'exercice de la citoyenneté sont indissociables. S'il y a bien toujours une sensibilité française persistante à la centralité de l'État dans le dessein du projet éducatif, la diversification et le pluralisme lié à l'immigration, les problèmes des banlieues ainsi que l'avènement de la Communauté européenne imposent toutefois à la France de nouveaux questionnements. Par exemple, dans un contexte national pluraliste, quelle éducation civique transmettre alors qu'émergent des nouvelles formes de citoyenneté et que « se mondialisent » les institutions?

Plusieurs orientations prises par le Québec rejoignent ce pôle « humaniste/citoyen », comme l'indiquent les discussions de la Commission des États généraux sur l'éducation autour des finalités de l'éducation et l'énonciation, par le ministère

de l'Éducation, des trois grandes missions de l'école : « instruire, socialiser, qualifier » (MEQ, 1997). Ainsi, si dans la façon de définir les grandes finalités on tente de centrer l'école sur le développement intellectuel et la maîtrise des connaissances et sur le devoir de préparation des jeunes à la vie active, on lui commande également de contribuer à l'appropriation du sentiment d'appartenance collective et à l'exercice de la citoyenneté. Au Québec, l'école contribue explicitement au développement de la cohésion sociale :

celle-ci doit transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs (MEQ, 1996, p. 5).

La transformation du rôle de l'État

À y regarder de près, il faut bien admettre que les gouvernements occidentaux sont loin de se désintéresser de l'éducation, même si sa prise en charge prend de nouvelles formes. Ce n'est pas parce qu'il se voit imposer une cure d'amaigrissement que l'État central renonce pour autant à exercer une responsabilité en matière d'éducation. Cependant, à ce qu'il semble, son rôle se transforme progressivement. Tout se passe comme s'il prenait une certaine distance par rapport au fonctionnement quotidien du système et à l'exercice des mandats confiés aux pouvoirs organisateurs locaux désormais responsables de l'allocation de leurs ressources et de l'atteinte de leurs objectifs. L'État central s'en tient à l'élaboration de politiques, notamment sur le plan curriculaire (symbole de l'unité et de l'intégrité d'un « système » éducatif), reposant le plus possible sur de larges consensus, et, par la mise en place de mécanismes d'évaluation, il surveille l'atteinte des buts et objectifs convenus. Dans les pays anglo-saxons, cette redéfinition du rôle de l'État est assez avancée : on parle de la fin de l'État-providence ou de l'État pédagogue et de l'émergence de l'État accompagnateur, récemment renommé l'État distant ou l'État évaluateur (Whitty *et al.*, 1997). La France apparaît à cet égard « exceptionnelle », car on assiste dans plusieurs pays à ce que Henchey (1996) appelle une diffusion du pouvoir en matière éducative.

Par exemple, les États-Unis, où l'éducation est déjà largement décentralisée, ont connu au cours de la dernière décennie un fort mouvement, dit mouvement des standards : l'État, directement ou par le biais d'organismes publics qu'il mandate, définit des standards, des profils de sortie, des compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin de telle ou telle étape de la scolarité. Il fait de même pour les institutions éducatives, en tant qu'organisations devant dispenser un service de qualité; on l'a vu dans la section précédente, en diffusant les résultats de ces évaluations, il instaure une compétition entre établissements qu'il estime nécessaire à l'amélioration de l'ensemble; par organismes interposés, il soutient un fonctionnement analogue pour la formation des maîtres, fonctionnement fondé sur des standards et des procédures d'accréditation des institutions dispensant cette formation. Le Canada, par l'intermédiaire de son Conseil des ministres de l'Éducation, travaille dans le

même esprit : ses provinces possèdent les mêmes indicateurs qui, à la fois, décrivent l'état de l'éducation dans chacune d'elles et constituent des critères d'évaluation de rendement (par exemple : taux d'analphabétisme, de décrochage, durée des études, etc.). La Grande-Bretagne n'est évidemment pas en reste, ni les organismes internationaux, parmi lesquels il importe de pointer la Banque mondiale et l'OCDE, qui répandent cette « bonne nouvelle » dans leurs pays membres et dans tous les pays du Sud. Il y a standards et standards : certains sont très précis et concrets, d'autres sont plus généraux et abstraits. Mais, en tout état de cause, on assiste à la mise en place généralisée d'une nouvelle forme de régulation, qui suppose la production continue d'une information tant sur les processus que sur les résultats, l'analyse publique de cette information et l'ajustement des systèmes et des pratiques en fonction d'objectifs relativement précis. Peut-être n'est-ce pas si nouveau qu'il y paraît, mais à l'évidence cette « technologie » se répand à travers le monde, notamment par le biais des grands organismes internationaux.

L'État n'a donc pas disparu de la scène; il demeure un acteur avec lequel il faut compter, un pouvoir régulateur de premier plan. Cependant, il ne construit plus ni ne cherche à étendre des monopoles; il s'éloigne de la gestion immédiate; il navigue plutôt à travers des eaux troubles à la recherche de partenaires, comme les organismes de formation des adultes, ainsi que les parents et les organismes communautaires pour l'éducation des jeunes, partenaires qui lui permettront en quelque sorte de maintenir au moins un rôle de chef d'orchestre. Peut-être ne peut-il plus payer convenablement ses musiciens, mais il aimerait bien continuer à choisir la partition ou le programme musical! Les syndicats ont compris cette évolution, eux qui, après avoir critiqué au cours des années 1970 l'État libéral « reproducteur des inégalités et au service de la classe dominante » suivant la rhétorique de l'époque, s'en prennent maintenant au néolibéralisme et réclament un État fort.

Cette transformation du rôle de l'État en éducation prend la forme d'une décentralisation (ou une déconcentration) de l'autorité vers les écoles de telle sorte que celles-ci puissent prendre des décisions significatives au plan de l'allocation des ressources, mais à l'intérieur d'un cadre national qu'on renforce tant bien que mal. Avec ce déplacement de la responsabilité et de l'autorité, des mécanismes d'imputabilité et d'évaluation sont mis en place; ces temps-ci, l'auto-évaluation et l'évaluation institutionnelle font courir les cadres scolaires et assurent le succès de colloques et de publications spécialisées! Les autres principaux éléments de convergence des politiques éducatives sont les suivants : un curriculum national défini par l'État central et construit selon une double logique, celle liée à l'approche par compétences et celle marquée d'un souci d'évaluation rigoureuse; une bureaucratie sérieusement mise au régime et guidée par une culture administrative de l'efficacité; un souci de rapprocher l'école de la communauté locale, des parents, des organismes communautaires et des agents économiques. L'idéologie du partenariat véhicule cette nouvelle porosité des frontières entre l'institution scolaire et son environnement.

Difficile de ne pas voir ici à l'œuvre une rationalité technicienne et administrative, un fonctionnalisme qui ramène le débat sur les finalités éducatives à une question d'indicateurs et le développement culturel à des rendements mesurés à l'aune

de standards et de comparaisons internationales. Difficile de ne pas y voir les traces d'une culture managériale, celle de l'entreprise moderne, qui prétend allier souplesse, flexibilité et autonomie de ses unités à une totale soumission aux règles de la compétitivité et du rendement. À cet égard, Pinar *et al.* (1995) affirment que l'on demande à l'école de changer de modèle et d'image organisationnelle : elle fonctionnait depuis un siècle selon le modèle de la manufacture; on lui demande dorénavant de se mouler sur l'entreprise que la réingénierie a rendue performante et adaptée à la nouvelle donne économique et que Hargreaves (1994), quant à lui, nomme la « mosaïque mobile » (*moving mosaic*); dans les deux cas, on l'aura compris, la référence organisationnelle est la même, c'est celle d'une administration souple, efficace et efficiente, de type privé et moderne. Le passage d'un modèle à l'autre est probablement un progrès dans une logique fonctionnelle, mais qu'en est-il sur les autres plans?

Cette rationalité est compatible avec la professionnalisation de l'enseignement, une professionnalisation qui reconnaît aux enseignants toute la compétence et leur accorde toute la marge de manœuvre requise pour fonctionner à l'intérieur du cadre défini par les nouvelles politiques et les nouveaux modes de régulation. En fait, elle exige d'eux de nouvelles compétences. Cependant, c'est une professionnalisation qui voit réduit à une peau de chagrin l'aspect service public de l'éducation, d'où, probablement, provient une partie du malaise des enseignants, plus ou moins accentué selon les contextes nationaux.

L'évolution vers une logique de marché

Les pouvoirs centraux ne font pas que redéfinir leur rôle. La forme qu'ils donnent à leur prise en charge de l'éducation ouvre la porte à une logique de marché ou, même, l'encourage. L'espace nous manque pour décrire cette évolution, mais signalons dans plusieurs pays l'existence d'un secteur privé important et le libre choix de l'établissement, la possibilité pour les usagers de déterminer les orientations propres à leur établissement, la mise en place de divers types d'établissements avec des projets particuliers, le mouvement des *charter schools* et des bons d'éducation aux États-Unis, ainsi que la menace de fermer les écoles dites non performantes. Certains parlent de « marketisation » de l'école (Whitty et Power, 1998).

Du côté de la demande, correspondant à cette logique, l'appelant en quelque sorte et la reproduisant, une mentalité de consommation semble prévaloir et devoir étendre son emprise notamment en Amérique du Nord. Labaree (1997) analyse l'évolution de l'école américaine en ces termes : sa fonction dominante semble être de doter les individus, en mal de mobilité sociale ou de maintien de statut, du capital nécessaire à la réussite individuelle et que chacun monnayera à l'âge adulte sur les différents marchés de la réussite; elle devient donc de plus en plus un bien privé et de moins en moins un bien public, l'occasion de constituer une communauté politique ou une culture nationale. Labaree, un historien de l'éducation américaine, estime que la formidable poussée de la scolarisation américaine tout au long du XX^e siècle s'explique bien davantage par cette forte demande de mobilité sociale par le biais de l'éducation que par une quelconque demande objective du marché du travail.

Pour la France, Dubet et Martucelli (1996) parlent du durcissement de la compétition scolaire, la sélection ne se faisant plus en amont par un tri social préalable à l'inscription même dans les études, mais se réalisant plutôt dans le flux même des parcours scolaires, « comme un long processus de distillation fractionnée » (Dubet et Martucelli, 1996, p. 41), ce qui, notent-ils, change l'image de l'école auprès de celles et ceux qui la font. Ces derniers, notamment au secondaire, n'apparaissent plus comme les agents de démocratisation du savoir et d'égalisation des chances, mais plutôt comme les agents de la sélection.

Pour Labaree (1997), cette forte compétition renforçant une vision individualiste de l'école serait en définitive anti-éducative, engendrant chez les jeunes et leurs familles des stratégies et des comportements trop exclusivement calculés par rapport à des objectifs de maintien de statut ou de mobilité sociale. Dans un tel contexte, les bonnes réponses aux questions suivantes sont cruciales et lourdes de conséquences :

- Comment puis-je obtenir le diplôme au meilleur coût?
- Comment choisir les établissements, les filières et les enseignements, voire les enseignants, de façon à maximiser mes chances de réussite, minimiser les risques d'échec et contrôler les coûts?

Cette vision largement répandue pénètre le monde de l'éducation, public comme privé, un peu partout. Le monde de l'éducation s'en accommode en développant des stratégies de différenciation des établissements, des filières et des enseignements, en adoptant des stratégies de mise en marché pour attirer et retenir les « bons » élèves de « bonnes » familles, bref en se concevant comme au service de publics ciblés, au lieu de se présenter comme un service public. En ce sens, on peut parler de la montée d'un modèle marchand, que Derouet (1992) a dégagé, sans que cela se traduise nécessairement par une privatisation du système dans son ensemble.

Ce modèle marchand peut tolérer une certaine professionnalisation de l'enseignement; il peut même en faire un élément important de publicité : des enseignants dûment formés suivant des standards explicites, dans des institutions formellement évaluées et accréditées, et dont les instances assument une responsabilité au plan de la formation continue et donc du maintien de la compétence, rendent crédible le produit scolaire mis en marché.

En d'autres termes, si la transformation du rôle de l'État et la montée du modèle marchand modifient les modes de régulation de l'éducation, en retour, une certaine professionnalisation de l'enseignement paraît parfaitement fonctionnelle, adaptée et intégrée à ces développements. En ce sens, elle peut contribuer à leur renforcement. Selon cette lecture, nous nous retrouverions en quelque sorte avec trois modes de régulation de l'éducation, imbriqués dans une dynamique tendue, faite à la fois de complémentarités et de conflits : l'État, le marché et, éventuellement, la profession enseignante.

Il y a dans ces développements quelques dangers et écueils dont sont conscients bon nombre d'enseignants, notamment celui de voir leur compétence et les savoirs qui la fondent un peu trop étroitement circonscrits et enfermés dans l'aire des moyens.

L'introduction des technologies de l'information et de la communication

L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les sociétés post-industrielles est majeur. En dehors du fait que les TIC entraînent de nouvelles exigences pour les curriculums scolaires, les possibilités qu'elles créent au niveau des rapports sociaux ou, simplement, à celui de l'accès à l'information ont des conséquences considérables sur le contrôle qu'avait jusqu'à récemment le système public d'éducation sur les programmes d'études et sur les valeurs communes à promouvoir auprès des jeunes. L'obligation de fréquenter l'école, l'approbation de programmes officiels ajustés aux missions confiées à l'école par les pouvoirs publics, l'établissement de critères pour la sélection du matériel didactique, l'évaluation des apprentissages par le moyen d'examens ministériels sont autant de moyens de contrôle sur le savoir à acquérir et les valeurs à partager dans ce passage obligé de l'école.

Or, le contrôle de l'école s'érode progressivement, en partie parce que, avec leur propre logique, les TIC occupent maintenant une place grandissante dans ce qu'on peut désormais appeler le marché de l'éducation et de la formation. On reconnaît que d'autres phénomènes avaient déjà contribué à entamer le monopole des pouvoirs publics en éducation, particulièrement la multiplication des bibliothèques publiques ou des centres culturels, l'avènement des communications de masse et de l'audiovisuel. Mais les changements apportés par les TIC risquent d'être plus décisifs. En effet, parce que l'offre de formation et le nombre des interlocuteurs se trouvent multipliés, le contrôle ne peut plus s'exercer d'en haut; il se déplace plutôt vers le consommateur de services ou, encore, vers l'apprenant. Les TIC contribuent de la sorte à adapter les produits de l'école virtuelle aux études de marché, c'est-à-dire à la demande des individus ou des groupes, ce qui s'éloigne irréversiblement de la régulation de l'offre de service de l'école publique en fonction d'objectifs collectifs.

Par ailleurs, la conception et la mise en marché de produits éducatifs multimédias sont elles aussi soumises aux jeux de la concurrence, et le pouvoir du savoir multimédiatisé se consolide dans les multinationales de l'édition et des communications. Pendant que les produits éducatifs multimédias sont diffusés partout dans le monde, la culture s'uniformise : séduction de l'image, certes, mais aussi logique du rapport au savoir dépendante des possibilités de l'informatique, limites incontournables au regard de la force symbolique des différentes langues et transformation du rapport à l'écriture. L'école publique a peut-être réussi en maints endroits à maintenir à sa périphérie la culture populaire véhiculée par les médias (Cuban, 1997), mais le développement des TIC est en voie de créer pour les jeunes et les adultes une école parallèle, loin des programmes officiels et des pratiques éducatives. Quoique l'accès au savoir demeure en partie lié au produit qui le médiatise et au pouvoir qu'ont sur ce produit les compagnies multimédias, il n'en demeure pas moins que les TIC modifient profondément le rapport au savoir au point d'entraîner de nouvelles critiques de l'école et de nouvelles attentes.

D'aucuns craignent entre autres que les programmes scolaires obligatoires soient devenus désuets et qu'ils ne puissent réduire les écarts entre les jeunes qui sont des familiers des TIC et ceux qui en sont privés. À cause du rapport au traitement de

l'information propre aux TIC, il va sans dire que les enfants qui n'y ont accès que d'une façon limitée à l'école auront vraisemblablement plus de difficultés à l'intérieur du système éducatif. D'autres s'empresseront de faire l'éloge de la délocalisation de l'éducation et de la formation; les TIC rendent en effet possibles le cours des études et l'acquisition des diplômes hors des établissements publics.

Pour l'enseignement en tant que métier, les TIC peuvent être considérées comme ennemies ou comme alliées, suivant le point de vue adopté. Ce sont des ennemis quand leur incorporation à l'école et plus globalement leurs impacts sur l'éducation et l'apprentissage n'obéissent qu'aux volontés de l'économie des communications, dont le développement semble l'exemple le plus frappant de ce que les théoriciens de la postmodernité appellent l'accélération du changement. Ce sont des ennemis aussi quand elles ne contribuent qu'au divertissement ou à une prolifération telle de l'information qui circule que nous soyons tous davantage incapables de la structurer et de la maîtriser. Par ailleurs, elles peuvent être des alliées lorsqu'elles rendent accessibles à chacun des informations de qualité, permettent la recherche, la création et l'interaction.

En définitive, dans un cas comme d'autre l'autre, les TIC semblent tout à fait incontournables et les enseignants doivent apprendre à les utiliser à des fins pédagogiques. Elles peuvent transformer le rôle de l'enseignant, en déplaçant son centre de la transmission des connaissances vers leur assimilation et leur incorporation par des élèves de plus en plus compétents pour réaliser de manière autonome des tâches et des apprentissages complexes.

De ce rapide survol des forces de changement, retenons que les systèmes publics d'éducation se trouvent aujourd'hui tiraillés entre des finalités difficiles à concilier :

- l'efficacité et la justice;
- le bas – la décentralisation, la prise en compte du local et de la diversité – et le haut – l'internationalisation et la mondialisation.

Comme leurs collectivités d'appartenance, ils subissent aussi la logique du marché quand ils n'y sont pas tout simplement intégrés.

Retenons aussi que l'enseignement, comme métier, est sérieusement ébranlé par la disparition de certains repères traditionnellement significatifs, comme des politiques précises déterminées par le pouvoir central et des structures de contrôle bureaucratique. Ce n'est pas que ces éléments soient dorénavant absents, mais ils partagent leur influence avec des forces nouvelles, dont on connaît mal les effets, comme l'introduction de la logique marchande, l'autonomisation des unités dans le cadre d'une décentralisation plus poussée du système, et les nouvelles technologies de l'information. Ces dernières pourraient soit supplanter l'école comme système de distribution du savoir, soit pénétrer les systèmes éducatifs de manière à en bouleverser radicalement les pratiques. On a le sentiment que présentement les multinationales engagées dans l'économie de l'information et des communications essaient ces deux stratégies, calculant probablement qu'elles se renforcent mutuellement.

Pour l'enseignement en tant que métier, ces phénomènes sont porteurs de conséquences ambiguës et contradictoires, ainsi que le révèlent bon nombre d'analyses contemporaines. Ainsi, selon certains auteurs, par l'intensification du travail, la privatisation et une certaine marchandisation des outils curriculaires, par la précarisation de l'emploi, l'embauche de personnel non qualifié assumant une partie de la fonction enseignante, et par une détérioration globale des conditions de travail, l'enseignement serait en processus de prolétarianisation (Ozga, 1995). D'autres estiment que les choses ne sont pas aussi simples et univoques, ainsi que le couple professionnalisation/prolétarianisation le laisse entendre, et qu'en fait il serait plus juste de dire que le professionnalisme enseignant serait en voie de transformation et de recomposition : l'ancien professionnalisme fondé ultimement sur un ethos de service public serait remplacé par un professionnalisme de type « managérial », l'enseignant incorporant dans son identité les nouvelles réalités du marché et du nouveau management éducatif (Seddon, 1997).

Trois scénarios évolutifs plausibles pour penser l'avenir de l'enseignement

Tenant compte d'une part de la décomposition du modèle canonique (partie 1) et d'autre part d'un ensemble d'éléments de nature à transformer la régulation traditionnelle des systèmes éducatifs (partie 2), il est temps maintenant de pousser la réflexion sur l'évolution prochaine de l'enseignement en proposant trois scénarios plausibles.

D'entrée de jeu, un petit rappel qui incite à la plus grande prudence dès qu'il est question d'anticiper l'avenir : la méthode des scénarios a été inventée et utilisée la première fois par la multinationale Shell qui, néanmoins, a été incapable de voir venir la crise pétrolière du début des années soixante-dix ! Il importe donc d'être prudent avec cette méthode en tant qu'outil d'anticipation de l'avenir : elle est utile pour cerner des choix, des décisions et des enjeux qui pourraient s'avérer importants, bien plus que pour identifier le tracé précis mais toujours hypothétique de ce qui pourrait advenir. Par principe, cette méthode amplifie les oppositions entre des scénarios ou des modèles de développement, justement pour faciliter la prise de conscience de leurs différences. N'oublions donc pas qu'avec cette méthode, ce qui importe c'est d'éclairer les forces à l'œuvre et les termes d'un débat auquel nous pouvons et souvent devons participer.

Ces scénarios illustrent des enjeux, bien plus que des séquences d'événements à venir. Ils indiquent des lignes d'évolution vraisemblables, même si nous savons que la vie de l'institution scolaire prendra fort probablement d'autres voies que notre imagination est incapable d'entrevoir. Il est possible que nous ne soyons pas toujours complètement surpris des formes qui émergeront et que nous soyons même portés à nous dire : « Ah ! oui. Je n'avais pas anticipé telle forme d'évolution, mais elle fait sens par rapport au passé et au présent récent ». Les scénarios sont justement des formes possibles d'évolution qui font sens ; ils peuvent être utiles pour orienter nos

actions et nos stratégies, telle une carte certes imprécise, mais comprenant néanmoins quelques éléments essentiels du relief.

Scénario 1 - La restauration nostalgique du modèle canonique et des inégalités

Dans le premier scénario, il s'agit ici de freiner le plus possible le changement et de renforcer le modèle et l'identité professionnelle traditionnelle des enseignants du secondaire. Profitant d'un certain courant de conservatisme, peut-être lié au vieillissement des populations et à une réaction au tourbillon de la mondialisation de la culture et des communications, ce scénario cherche à ranimer la puissance des cultures distinctives, comme la culture humaniste traditionnelle ou la culture scientifique, et à restaurer l'autorité du professeur comme dispensateur d'un savoir légitime.

En fait, ce scénario ne peut se matérialiser que pour une élite et peut-être est-ce là son véritable but : l'accentuation des tendances à la dualisation des systèmes éducatifs et à la mise en place d'un système éducatif à deux vitesses, la grande vitesse pour les enfants bien préparés à leur métier d'élève et socio-économiquement favorisés et une vitesse ralentie pour les enfants de milieu socio-économiquement défavorisé ou déclassé par les transformations économiques actuelles.

Déjà, en Amérique du Nord, on voit et on anticipe l'accélération de cette tendance : d'un côté, des écoles efficaces et efficientes, axées sur la formation académique de haut niveau et dont les caractéristiques sont bien documentées par un courant de recherche important (Cousin, 1998; Reynolds *et al.*, 1996); de l'autre, ce que les Américains appellent des « *full-service schools* », c'est-à-dire des centres d'éducation communautaire, intégrant l'ensemble des services sociaux, économiques et culturels offerts à une population – faites de jeunes et de leurs parents, ainsi que d'autres adultes – d'un quartier pauvre ou défavorisé, dans une logique à la fois compensatoire et d'équité sociale. Dans ce deuxième type d'institution éducative, la gestion concertée d'un ensemble de problèmes sociaux fait sens, mais il est évident que ce type d'école, à cause des concentrations élevées d'enfants et de familles défavorisés, doit mettre l'accent sur la socialisation, plus que sur l'instruction. D'un côté, des écoles pour enfants « doués » ou bien disposés à apprendre, à recrutement national et international, avec curriculum enrichi et professeurs dispensant toute leur culture, de l'autre des écoles profondément tributaires du milieu local, luttant quotidiennement contre le redoublement, le décrochage, la violence ou l'incivilité. Entre les deux, un fossé qui se creuse, les meilleures écoles devenant plus performantes, et, à cause de cela, attirant toujours les meilleurs élèves, et les autres, tel Sisyphe, recommençant sans cesse leur lutte à l'exclusion d'élèves condamnés précocement à la non-participation à l'« économie du savoir ».

Ce scénario reproduit en milieu scolaire une certaine dualisation de nos sociétés; il est vraisemblable, ne serait-ce que parce qu'on peut déjà en déceler les premières manifestations. On ne sait cependant s'il se généralisera et se figera dans sa dualité potentiellement conflictuelle. Le tiraillement des politiques éducatives précédemment relevé est ici pertinent : si l'air du temps au niveau des décideurs est

nettement néolibéral, plusieurs acteurs sociaux néanmoins sont conscients des effets antisociaux des politiques éducatives néolibérales et cherchent sinon à les éliminer, du moins à en minimiser les effets les plus inégalitaires. À plusieurs endroits, le thème de la cohésion sociale, du lien social nécessaire et qu'il importe de construire à l'école réapparaît, comme si plusieurs réalisaient qu'il y a des seuils et des limites à ne pas franchir en termes de différenciation socio-éducative, et que même la compétitivité économique repose sur une certaine solidarité sociale, du moins au sein d'une société d'appartenance. Les économistes (Paquet, 1999) parlent de « co-opétition », mélange éthique de collaboration et de compétition; le concept est intéressant, ne serait-ce que parce qu'il révèle que même les plus libéraux des économistes reconnaissent que l'économie florissante ne peut être une jungle et qu'elle doit être socialement encadrée.

Par rapport au métier d'enseignant, ce scénario de la restauration permet, au moins dans certaines enclaves protégées, dans certains segments du marché éducatif, la restauration du modèle canonique, d'autant plus facilement qu'une certaine décentralisation et une certaine déssectorisation de l'éducation rendent possible le jeu effectif de l'offre et de la demande en éducation. En effet, les études de Baillon (1982) et de Dubet (1994) montrent clairement que les classes instruites et économiquement favorisées recherchent, dans un contexte de massification de l'éducation, un avantage compétitif pour leur progéniture, le bon lycée, la bonne filière, la grande école ou encore l'université étrangère de haut renom.

Peut-être ne s'agit-il que du baroud d'honneur du modèle canonique avant sa disparition définitive ou sa mutation telle que dessinée par les scénarios deux ou trois. Quoi qu'il en soit, par rapport aux caractéristiques précédemment analysées, ce scénario accentue une différenciation essentiellement sociale de la demande éducative; il fait de la reproduction de celle-ci d'ailleurs un de ses principaux résultats, qu'il associe au plan qualitatif au maintien des cultures scolaires traditionnelles, humanistes ou scientifiques; enfin, il s'accommode fort bien de la décentralisation, pour autant que celle-ci permette le maintien et le développement de son projet éducatif particulier.

Si le modèle canonique survit dans les écoles de l'élite, les autres écoles, de nécessité, sont amenées à explorer, développer et rationaliser le modèle émergent, celui du paradigme de l'apprentissage.

Scénario 2 - La prise de contrôle des entrepreneurs technophiles

Au contraire du premier, le deuxième scénario est tout entier axé sur le changement et la transformation de l'école et des pratiques pédagogiques des enseignants qui y œuvrent. Il combine une grande foi dans les vertus éducatives des nouvelles technologies – à la fois comme dépositaires et outils de transmission du savoir, outil de développement des compétences intellectuelles des élèves et médium de communication et d'interaction – et la conviction que diverses formes d'entreprises privées sont les mieux à même d'actualiser ce potentiel. C'est le scénario de l'école électronique et privée tout de suite.

Cette combinaison des deux éléments – renvoyant à deux forces analysées précédemment – est importante, car elle donne toute sa force à ce scénario. Des pédagogues novateurs voient dans l'ordinateur l'outil de réalisation des idéaux pédagogiques préconisés par divers courants tout au long du XX^e siècle; des entrepreneurs informatiques voient dans l'éducation un champ privilégié du développement de leur domaine et de leur entreprise.

Est ici affirmée l'incapacité des systèmes éducatifs publics, bureaucratiques et centralisés d'opérer cette révolution technologique de l'enseignement : ils sont ici perçus comme étant par définition en retard, en décalage par rapport à une profonde transformation qui se passe d'abord ailleurs, dans leur environnement. De plus, les tenants de ce scénario sont d'avis que les systèmes publics et le personnel qui y œuvre craignent les nouvelles technologies et se comportent comme des technophobes ou comme les artisans à l'époque de la révolution industrielle : les technologies sont craintes parce qu'elles menacent des emplois ou court-circuitent les lignes de communication traditionnelles et les hiérarchies de pouvoir fondées sur le contrôle de l'information; elles rendent caduques la transmission traditionnelle de l'information et une identité professionnelle fondée sur la possession d'un savoir désormais facilement accessible et surtout complètement noyé dans une mer de « savoirs sauvages », pour reprendre l'expression de Meirieu (1990). Pour toutes ces raisons, le potentiel éducatif des nouvelles technologies ne se matérialisera, suivant ce scénario, que si l'on neutralise les résistances traditionnelles de *l'establishment* éducatif et du corps professoral; pour ce faire, l'entrepreneuriat et la pression du marché – ultimement celle des consommateurs d'école – sont de puissants leviers.

Ainsi que le souligne Cuban (1997), ce scénario postule que l'école et le métier d'enseignant seront transformés par le biais de la technologie, alors que les principales réformes éducatives au cours du XX^e siècle ne furent pas liées à des technologies mais plutôt à des idéaux comme la démocratisation du savoir, le progressivisme, les pédagogies actives, etc. Cuban (1997), historien de l'éducation américaine, pose la question suivante :

Vivons-nous présentement le cycle familial de l'innovation, nous amenant de l'extase à la déception et, éventuellement, au reproche? En éducation, recommence-t-on toujours le même cycle?

Selon Cuban (1997, p. 18), « le rêve qui anime les technophiles est peuplé d'élèves qui apprennent davantage et avec bien moins de difficultés que dans les classes traditionnelles, et d'enseignants qui aident les élèves à comprendre les contenus et à utiliser des compétences qui ne seraient que très rarement apparues au cours de leçons et de commentaires de textes s'adressant à des groupes complets ». Utopistes, les technophiles minimiseraient le pouvoir des traditions et des pratiques pédagogiques qui durent depuis trois siècles, ainsi que celui de croyances culturelles qui disent qu'enseigner c'est dire, apprendre c'est écouter, que le savoir est incorporé dans des matières enseignées par des pédagogues et des manuels, et que la relation élève-enseignant est un élément crucial de tout apprentissage. Ils minimiseraient aussi l'importance de la croyance dans l'organisation pédagogique par degrés, la

valeur des classes indépendantes les unes des autres, et des programmes divisés en segments de connaissance. Bref, les technophiles croient que le temps est venu de balayer la forme scolaire du XVII^e siècle et que nous sommes en mesure de le faire grâce aux nouvelles technologies, compatibles avec les principes du « *self-directed learning* », l'intégration des savoirs, l'apprentissage coopératif, le réseautage et l'auto-évaluation.

En Amérique du Nord, par certains indices, on voit poindre ce scénario, profondément déstabilisateur pour l'institution scolaire traditionnelle. Certaines firmes développent un concept pédagogique à la fine pointe de la modernité pédagogique et intégrant les nouvelles technologies. Elles diffusent des vidéos donnant à voir ce qu'elles pourraient faire si on leur en donnait la chance ou la licence. On ne sait cependant s'il y a là un marché véritablement lucratif pour le secteur privé, ou si celui-ci ne se spécialisera pas dans un aspect ou l'autre de cette révolution : production de logiciels, de matériel didactique, de cours, etc., ou s'il évoluera vers la constitution de véritables réseaux d'écoles intégrant les nouvelles technologies, le souci de l'efficacité et des résultats propres à l'entreprise privée. On apprend que la multinationale *Walt Disney* entend investir des sommes astronomiques dans le concept de l'« *edutainment* ». Une histoire à suivre...

Par rapport aux caractéristiques précédemment analysées, le scénario deux prétend répondre à une forte demande sociale d'intégration des TIC dans l'apprentissage; plus, il se voit incarner le sens de l'histoire et la modernité pédagogique, notamment sur le plan des résultats qualitatifs (développement de compétences intellectuelles de haut niveau, liées au traitement de l'information et à la responsabilisation de l'apprenant); il prétend combiner le souci de l'efficacité et de l'efficience avec celui d'un apprentissage à la fois significatif et de grande qualité. En ce sens, il a quelque chose de véritablement utopique. Aussi, il va plus loin que la décentralisation et pourrait s'accommoder d'une privatisation du système éducatif, quitte à se soumettre à une réglementation de type standards ou profils de sortie. Il est ainsi parfaitement compatible avec un type de management centré non pas sur le contrôle exclusif des processus, mais sur une reddition de compte axée sur les résultats anticipés et mesurés d'une manière ou d'une autre.

Pour les enseignants, ce scénario transforme leur identité traditionnelle, ainsi que le cadre d'exercice de leur métier. Nous nous éloignons d'une éthique du service public, pour avancer vers celle d'une entreprise performante et moderne, gérant le savoir et son acquisition; nous nous éloignons d'un métier de parole et de savoirs et nous avançons vers une fonction d'organisation d'environnements pédagogiques et de médiation. Le scénario implique-t-il une prolétarianisation du métier ou est-il compatible avec une certaine professionnalisation du métier? Difficile de répondre de manière assurée; il est probable que les deux tendances soient possibles. Mais elles impliquent un important travail de reconstruction identitaire.

Scénario 3 - La marche prudente mais ouverte des organisations apprenantes et professionnelles

Ce dernier scénario est difficile à dessiner, en partie parce qu'on n'en voit pas encore avec netteté et suffisamment d'étendue des manifestations concrètes. En ce sens, il est plus indéterminé que les deux premiers.

Aussi, il est à cheval sur les deux premiers : il est moins réactionnaire, au sens strict du terme, que le premier; il en refuse le côté nostalgique et surtout il lutte contre ses effets inégalitaires; contrairement au second, il saute moins, pieds et poings liés, dans l'utopie du marché et des nouvelles technologies de communication, mais il est en marche vers autre chose que le *statu quo ante*: il regarde en avant. Il n'est pas nostalgique d'un passé idéalisé et reconnaît que l'environnement et la culture ont profondément changé et qu'on ne peut plus faire apprendre comme au temps où l'école avait en quelque sorte un monopole sur la distribution des savoirs codifiés.

Ce dernier scénario essaie de concilier ce qui est peut-être impossible à concilier : une éthique du service public en éducation et la lutte aux inégalités sociales renforcées par l'école, le souci d'assurer des apprentissages de haut niveau et de qualité à tous les élèves, en même temps que la formation/sélection d'une élite méritocratique; un service public tirant parti des avancées managériales du domaine de l'entreprise privée, réglant cependant le marché éducatif et la compétition de manière à assurer l'équité sociale; une pédagogie de l'entraînement et du traitement de l'information (le paradigme de l'apprentissage), un souci du développement des compétences, sans les déconnecter des savoirs, sans faire de celles-ci des algorithmes vides et généraux; une prise en compte des spécificités locales en même temps que les exigences d'une appartenance à un ensemble national ou international plus grand, l'ouverture à la culture qui se fait, y compris dans et par les nouvelles technologies, et le souci de donner vie au patrimoine culturel et au savoir universel accumulé au fil des siècles.

Ce scénario est celui de l'« organisation apprenante », en ce sens qu'il met l'accent sur un processus d'apprentissage collectif. Il n'a pas au départ toutes les réponses et n'offre pas toutes les garanties; il accepte de cheminer sans les avoir au préalable; en ce sens, il assume l'incertitude et l'ambiguïté; il a une idée relativement précise de sa destination, mais la carte et la boussole ne sont pas tout à fait au point, en tout cas pas assez pour réduire au minimum ou faire disparaître tout risque; ayant déjà accumulé une bonne expérience de l'innovation et de la gestion du changement, il anticipe des écueils, se méfie de certaines dérives possibles, mais il avance quand même et apprend dans ce mouvement même. Il est moins affirmatif et sûr de lui, mais il demeure têtu et obstiné dans son parti pris pour l'apprentissage significatif et le développement de personnes autonomes et libres.

Dans ce scénario de la complexité, de la contradiction et de l'expérience construite, la professionnalité enseignante est plus exigeante que dans les deux scénarios précédents, car il n'y a pas ici de modèle canonique extérieur à la pratique enseignante, et imposé aux enseignants, soit par le passé de l'institution, soit par les forces du marché et les nouvelles technologies. Il y a plutôt une appropriation individuelle

et collective tant du passé que des possibilités présentes et une recomposition identitaire à partir de ces éléments.

T. Seddon (à paraître), au terme d'une étude ethnographique d'une école secondaire australienne sérieusement bousculée par la logique marchande et des politiques éducatives néolibérales, constate que les enseignants, ou du moins des éléments dynamiques parmi eux, avaient réussi à conserver et développer une réelle capacité d'action professionnelle (« *capacity-building* »), qu'elle associe aux neuf caractéristiques suivantes :

- 1) une sensibilité contextuelle, la capacité de comprendre et de répondre de manière inventive et « opportuniste » à des circonstances changeantes;
- 2) des valeurs démocratiques, collectives et de type « *caring* »;
- 3) un engagement communautaire, la communauté étant perçue comme un ensemble de réseaux sociaux dotés de propriétés culturelles spécifiques;
- 4) la reconnaissance de l'importance de soutenir et de développer les ressources culturelles communautaires (savoir, habiletés, attitudes et capacités d'action) si les communautés sont pour survivre;
- 5) une orientation organisationnelle, l'organisation étant considérée comme un outil pour construire la collégialité et la collectivité;
- 6) la reconnaissance de la diversité des publics et un engagement à publiciser les réussites afin de rendre compte, de construire le soutien extérieur et de rejoindre des communautés plus larges;
- 7) des convictions pédagogiques centrées sur l'apprentissage comme moyen d'accroître les capacités d'action individuelles et de groupe, pour le bénéfice de tous;
- 8) des « nous » politiques qui analysent les possibilités d'action d'une manière non sentimentale et lucide, tout en étant capables d'assouplir les voies du changement;
- 9) un optimisme de la volonté et une belle humeur engageante (« *lightness of spirit* »), qui ne plie pas sous le poids de l'incertitude, de la rancœur ou du pessimisme irrationnel.

Seddon propose de nommer cet ensemble de capacités, d'attitudes et de valeurs « *ethical entrepreneurialism* »; mais peu importe le nom de baptême, ce qui importe à nos yeux, c'est qu'il y a des équipes enseignantes, dans le troisième scénario, battantes et mobilisées, usant d'intelligence, de ruse et d'énergie pour réconcilier des orientations et convictions éducatives, d'une part, et les exigences de la nouvelle régulation de l'éducation, d'autre part.

Dès lors, la question se pose : comment constituer ces équipes, et surtout comment les soutenir et les accompagner dans leur développement personnel et professionnel? Comment les valoriser? Comment transformer la formation continue des enseignants en véritable processus d'apprentissage collégial d'une pratique pédagogique en transformation et d'une organisation du travail à la fois plus décloisonnée et mieux adaptée aux besoins des élèves?

En guise de conclusion

Il est bien sûr encore trop tôt pour statuer de manière définitive sur ce qu'il adviendra des trois scénarios formulés. Rappelons que ces scénarios ont été construits en tenant compte d'un certain nombre de couples d'oppositions classiques : le passé et l'avenir; l'État et le marché; le local, le national et l'international; la rationalité instrumentale et la rationalité expressive; le public et le privé; la tradition et le changement; l'enseignement et l'apprentissage; le certain et l'incertain; etc. La notion de crise avancée au départ de cette réflexion a beaucoup à voir avec la généralisation du sentiment que ces oppositions sont, en milieu scolaire, exacerbées, ballottant le système éducatif dans tous les sens, lui faisant perdre son équilibre traditionnel et le rendant en quelque sorte impuissant à contrôler son évolution et sa destinée. Les trois scénarios renvoient aux trois stratégies de sortie de crise typiques suggérées par Charlot (1987).

On peut aussi les associer à trois attitudes ou trois positions à l'égard du changement éducatif, ou du changement social en général :

- 1) une attitude de résistance de la part de ceux que leurs opposants nommeront des « dinosaures »;
- 2) celle du converti enthousiaste ou du « missionnaire »;
- 3) et celle de l'acteur pragmatique et opportuniste (dans le sens positif du terme), à la recherche d'un meilleur être, en marche vers autre chose que le *statu quo*, mais critique et lucide.

Pour les enseignants, qui, comme groupe, oscillent entre ces trois attitudes et adoptent tour à tour ces trois positions stratégiques, ainsi que le soulignent Seddon et Brown (1997), les tendances évolutives ne sont pas univoques dans leurs implications. Rien n'est ni totalement blanc, ni totalement noir. Il y a fort à parier qu'un travail de reconstruction identitaire est en cours chez les enseignants, à partir des matériaux que l'évolution sociale, économique et culturelle leur fournit, et tels que l'institution scolaire les saisit et les retraduit à la lumière des contraintes imposées de l'extérieur et de ses visées de plus en plus négociées tant à l'interne qu'à l'externe.

Au fond, une ligne d'évolution probable tend vers la recomposition de ces trois scénarios, c'est-à-dire une sorte de montage composite et sous tensions d'éléments issus de ces trois scénarios qui vont former une réalité hybride et riche de contradictions, dans laquelle les enseignants du proche avenir devront apprendre à cheminer et construire leur identité.

Mais d'une certaine manière on peut penser qu'il en a toujours été ainsi, l'enseignement et l'institution scolaire jouant en quelque sorte le rôle d'un filtre entre la société et la culture, d'une part, et les jeunes générations, d'autre part : l'enseignement reprenant à son compte différents éléments du contexte social, y compris des éléments potentiellement contradictoires. Ce qu'il y a de nouveau, c'est l'accélération de la transformation tant de la société que de la culture, qui rend la fonction de l'école, certes tout aussi importante qu'autrefois, sinon davantage parce qu'elle rejoint tous les membres d'une génération et pour plus longtemps qu'autrefois, mais

plus risquée et difficile pour les enseignants parce que les matériaux de construction du travail sont moins assurés que naguère.

Références bibliographiques

- ANDERSON, A. (1997). *Transforming Education : Breakthrough Quality at Lower Cost*, États-Unis : A. Anderson Co.
- APPLE, M. (1980). Curricular form and the logic of technical control : building the possessive individual. In *Schooling, Ideology and the Curriculum*, L. Barton, R. Meighan, S. Walker (dir.), Londres : The Falmer Press, p. 11-28.
- BAILLON, R. (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris : Stock.
- BALL, S., van ZANTEN, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. In *Éducation et Sociétés*, vol. 1 (1), p. 47-71.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris : Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- BERTHELOT, J. (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Québec : CEQ et Éditions Saint-Martin.
- BIDWELL, C.E. (1965). The School as a Formal Organization. In *Handbook of Organizations*, J.G. March, (dir.), Chicago : Rand McNally, p. 65-92.
- BOUCHARD, P. (1992). *Métier impossible : la situation morale des enseignants*, Paris : ESF, collection Pédagogies.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. In *Revue française de pédagogie*, n° 94, janvier-février-mars, p. 73-92.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. In *Revue française de pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre, p. 83-119.
- BRASSARD, A., CHENÉ, A., LESSARD, C. (à paraître). L'école publique a-t-elle un avenir?, In Carrefours de l'éducation.
- CERI (1996). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris : OCDE.
- CHARLOT, B. (1987). *L'école en mutation*, Paris : Payot.

- CHERRADI, S. (1990). *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*, Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal.
- COUSIN, O. (1998). *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*, Paris : PUF, coll. Éducation et formation, recherches scientifiques.
- CRAHAY, M. (1999). *L'école peut-elle être efficace et juste?*, Paris : De Boeck.
- CUBAN, L. (1997). Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe. In *Recherche et Formation*, n° 26, p. 11-30.
- De CLOSETS, F. (1996). *Le bonheur d'apprendre*, Paris : Éditions du Seuil, coll. Points.
- DELORS, J. *et al.* (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris : Éditions Unesco et Odile Jacob.
- DEROUET, J.-L. (1988). La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe. In *Éducation permanente*, n° 96, p. 61-71.
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris : Métailié.
- DREEBEN, R. (1970). *The nature of teaching; schools and the work of teachers*, Glenview : Scott, Foresman.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris : Éditions du Seuil.
- DUBET, F., MARTUCELLI D. (1996). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- DUMONT, F. (1997). *Raisons communes*, Montréal : Boréal compact.
- ELMORE, R.F. *et al.* (1990). *Restructuring schools. The next generation of educational reform*, Center for policy research in education, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le pouvoir et la règle, dynamiques de l'action organisée*, Paris : Seuil, sociologie.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times, Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Toronto : OISE Press, coll. Teacher Development.
- HARGREAVES, A. (1997). The four ages of professionalism and professional learning. In *Unicorn, Journal of the Australian College of Education*, vol. 23, n° 2, p. 86-114.
- HARRIS, K. (1982). *Teachers and classes, a marxist analysis*, Londres : Routledge and Kegan Paul.
- HASENFELD, Y. (dir.) (1983). *Human service organizations*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- HENCHEY, N. (1996). *Preparing for 2001 : Public Education in Canada*. A discussion paper, Canadian Teacher's Federation.

- LABAREE, D.F. (1997). Public Goods, Private Goods : The American Struggle over Educational Goals. In *American Educational Research Journal*, vol. 34, n° 1, p. 39-81.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF, Éducation et formation, collection Formation permanente éducation des adultes.
- LANGOUET, G., LÉGER, A. (1988). Trajectoires scolaires et recours au secteur privé. In *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, P. Perrenoud et C. Montandon (dir.), Lausanne : Réalités sociales, p. 303-328.
- Le Monde diplomatique (1996). *Internet, l'extase et l'effroi*. Manière de voir n° 32.
- LESSARD, C., BRASSARD, A. (1997). Le changement en éducation : promesses et réalités. Une perspective nord-américaine. In *Le changement en éducation : place et rôle de l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, Actes du Séminaire de Saint-Jean d'Angely, 9-10 janvier 1997, INRP, Observatoire Européen des innovations en éducation et en formation, Centre de culture européenne et Académie de Rouen, p. 35-72. (La version anglaise de ce texte est aussi disponible.)
- LESSARD, C., TARDIF, M. (1996). *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LIPSKY, M. (1980). *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services*. New York : Russell Sage Foundation.
- LORTIE, D.C. (1975). *School Teacher : A Sociological Study*, Chicago : The University of Chicago Press.
- MAHEU, L. (1996). Et si le travail exercé sur l'humain faisait une différence. In *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n°1, p. 189-199.
- MAHEU, L., ROBITAILLE, M. (1991). Identités professionnelles et travail : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (dir.), Montréal : IQRC, p. 93-112.
- MEIRIEU, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : ESF, 2^e édition.
- MEQ (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport de la commission des États généraux sur l'éducation, ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Québec.
- MEQ (1997). *L'école, tout un programme*, Énoncé de politique éducative, ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Québec.
- MIGUÉ, J.-L., MARCEAU, R. (1989). *Le monopole public de l'éducation*, Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

- MOTE Team (1997). *Making Sense of Global Reform in Initial Teacher Education. A Discussion Paper. Mode of Teacher Education project*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago.
- OZGA, J. (1995). Deskilling a profession : professionalism, deprofessionalism and the new managerialism. In *Managing Teachers as Professionals in Schools*, H. Busher et R. Saran (dir.), Londres : Kogan Page, p. 21-37.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? In *Recherche et formation*, n° 16, p. 7-38.
- PAQUET, G. (1999). *Oublier la Révolution tranquille*, Québec : Liber.
- PERRENOUD, P. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*, Genève : FAPSE, Université de Genève.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESE.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESE.
- PERRENOUD, P. (1998). *Intégration et décentralisation dans les systèmes de formation*, Genève : FAPSE, Université de Genève.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : ESE.
- PIAGET, J. (1967). *Biologie et connaissance*, Paris : Gallimard, coll. Idées.
- PINAR, W.F. et al. (1995). *Understanding curriculum : an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York : Peter Lang.
- RANJARD, P. (1984). *Les enseignants persécutés*, Paris : Éd. Robert Jauze.
- REYNAUD, J.-D. (1988). Régulation de contrôle régulation autonome dans les organisations. In *Revue française de sociologie*, janvier-mars, vol. XXIX, n° 1, p. 5-18.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HOPKINS, D., STOLL, L., LAGERWELL, N. (1996). *Making good schools, linking school effectiveness and school improvement*, Londres : Routledge.
- ROBITAILLE, M. (1999). *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel*, Thèse de doctorat, sociologie, Université de Montréal.
- ROBITAILLE, M., MAHEU, L. (1991). Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante. In *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, C. Lessard, M. Perron, P.W. Bélanger (dir.), Montréal : IQRC, p. 113-134.

- SEDDON, T. (1997). Education : Deprofessionalized? Or reregulated, reorganized and reauthorized? In *Australian Journal of Education*, vol. 41, n° 3, p. 228-246.
- SEDDON, T. (à paraître). Capacity-building : Beyond state and market. In *Communication présentée au congrès annuel de l'AERA*, Montréal, avril 1999.
- SEDDON, T., BROWN, L. (1997). Teachers' work : towards the year 2007. In *Unicorn, The Journal of the Australian College of Education*, vol. 27, n° 2, p. 25-38.
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*, Montréal : Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?*, Paris : ESF, collection pratiques et enjeux pédagogiques.
- TARDIF, M., LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec : PUL, et Paris : de Boeck.
- TARDIF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, Paris : Presses universitaires de France.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? : égaux et différents*. Paris : Fayard.
- Van HAECHT, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?. In *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 1, p. 21-46.
- WHITTY, G. et alii (1997). Teacher Education in England and Wales : Some findings from the MOTE project. In *Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association*, Chicago.
- WHITTY, G., POWER, S. (1998). Marketization and privatization in mass Education systems. In *Communication présentée au Congrès mondial de sociologie*, Montréal, 27-31 juillet.