

Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale

IVOR F. GOODSON

School of Education & Professional Development

University of East Anglia

Norwich NR4 7TJ Norfolk ENGLAND

I.Goodson@uea.ac.uk

La plupart des initiatives récentes concernant la réforme de l'école associent une série de caractéristiques communes. Elles ont adopté une position "de transformisme optimiste" : une sorte d'amnésie qui se centre exclusivement sur la création spontanée de solutions, sur les nouvelles "forces du changement". Elles ont surtout fait preuve d'un mépris quasi délibéré à l'encontre des efforts précédents réalisés et de leurs contextes, ainsi qu'à l'égard des cadres de scolarisation lentement mis en place au cours de l'histoire.

Dans certains cas, il est sans doute raisonnable de considérer les notions de changement et de réforme comme partie intégrante de la culture. D'une certaine façon, elles représentent des cultures du désaveu et du rejet. Elles souhaitent et proclament la fin de l'histoire en niant ses forces : forces du changement contre forces historiques, nouveaux standards contre structures dépassées.

Le curriculum national britannique, annoncé comme une initiative majeure par le gouvernement triomphaliste de M^{me} Thatcher en 1987, est un bon exemple de cette volonté de renouveau. Les théoriciens de l'éducation ont souvent accepté sans réserves cette idéologie du changement. À l'époque, presque toute la théorie du curriculum adoptait ce nouveau ton triomphaliste et essayait d'élaborer des guides pour faciliter la mise en place de cette nouvelle panacée. Le fait de livrer une approche plus analytique et plus politique était considéré comme inapproprié. Le travail de Bob Moon est un exemple classique d'un tel "aveuglement transformiste". J'écrivais moi-même à ce moment-là : "Comme le confirme notre étude sur le curriculum national, il

est facile d'être abusé par une activité frénétique de façade. À trop se laisser attirer par d'éventuelles avancées nous prenons le risque d'ignorer les continuités du passé. L'apparente frénésie qui entoure les études et la théorie du curriculum peut conduire à leur faire perdre une partie de leur potentiel en termes d'autonomie accordée aux enseignants." (Goodson 1995, préface, XVII)

En fait, le curriculum national britannique a engendré un grand nombre de problèmes, depuis le mécontentement des enseignants en passant par un rétrécissement débilisant des choix curriculaires jusqu'à un désintérêt croissant des élèves. Le gouvernement essaie actuellement de relâcher l'emprise du curriculum national et de développer à nouveau un choix plus large de choix curriculaires pour tenter de remédier au désintérêt des enseignants et des étudiants. Comme l'a montré le devenir du curriculum national (tout comme celui de la maladie de la vache folle), la revendication d'une autonomie des enseignants ne peut se résumer aux "critiques amères" de la gauche. Elle est ce qu'elle annonce : "une autonomie professionnelle", générant une réflexion analytique qui devrait permettre d'éviter que d'énormes sommes d'argent soient gaspillées dans des initiatives mal conçues et mal préparées. Les gouvernements feraient bien de ménager ces opinions indépendantes plutôt que de s'en remettre à ces conseillers en communication —monde auquel ils sont de plus en plus confrontés. Les changements en éducation sont bien sûr soumis à des forces internationales. Mais, lorsque les théoriciens du changement choisissent d'adopter uniquement une perspective transformationnelle et contemporaine, ils ignorent largement les continuités du passé.

Comme nous le verrons, nous n'en sommes pas à "la fin de l'histoire" et les forces de changement devront négocier au final avec d'autres forces historiques. Il serait toutefois préférable de commencer cette négociation dès maintenant en définissant les conditions du changement plutôt que d'attendre que les transformations soient elles-mêmes subverties et déformées dans les méandres des actions humaines.

Interroger les conditions du changement

D'un point de vue historique, il n'est pas surprenant de voir les forces de changement et les mesures de restructuration se diffuser en ce moment à l'échelle mondiale. Depuis 1989, nous avons été témoins d'un bouleversement planétaire spectaculaire dans le domaine des idéologies politiques dominantes. Au-delà d'une ligne triomphaliste pour laquelle les partisans se réclament de "la fin de l'histoire", existe une croyance selon laquelle les valeurs américaines de démocratie et de marché ont vaincu tous les autres

systèmes politiques et économiques. Derrière cette mutation idéologique, s'opère bien sûr une transformation technologique massive qui, dit-on, nous introduit au sein d'une "troisième révolution industrielle". Des transformations aussi gigantesques nous poussent, tout naturellement, à croire que le mouvement de l'histoire peut être maintenant ignoré, différé, voire dépassé.

Mais dans le monde quotidien de la vie et des institutions sociales, ce rejet trop rapide de l'histoire ne résiste pas un instant à un examen minutieux. La situation au Kosovo, au Rwanda ou en Irlande du Nord peut-elle réellement transcender l'histoire? À la fin, les forces de changement ne devront-elles pas se confronter quand même aux fondements de l'histoire et de la condition humaine, malgré les bombes à fragmentation et les nouvelles technologies de surveillance? La seule réponse possible, bien sûr, réside dans la nécessité pour ces forces de changement et de transformation de s'affronter aux modèles de vie et de connaissance existants. Ceci est également vrai pour les forces de changement à l'œuvre dans nos écoles. Les établissements scolaires sont des lieux privilégiés du collectif et de la socialisation où est enracinée notre mémoire sociale. Restructurer ces écoles n'est parfois pas plus simple que de restructurer le Kosovo.

John Meyer & al (1992) décrivaient les réformes scolaires comme des "mouvements planétaires" qui traversent le monde: inventés dans un pays, ils sont rapidement repris par des élites politiques et de puissants groupes d'intérêt dans d'autres pays. Mais ensuite, il apparaît très clairement que ces mouvements mondiaux de réforme s'enracinent de manière très différente au sein des systèmes scolaires nationaux. Les systèmes éducatifs nationaux sont des prismes traversés par des forces de changement au niveau mondial. Notre travail consiste à comprendre ce processus de réfraction sociale, et c'est seulement à partir de là que nous pourrons développer une théorie du changement sensible aux conditions de la scolarisation, bien que celles-ci soient profondément modifiées aujourd'hui.

Dans son livre, *Fluctuating Fortunes*, Vogel (1988) décrit les fluctuations des cycles de pouvoir au niveau de l'économie mondiale. En période de forte puissance du marché, l'éducation est plutôt orientée vers des valeurs marchandes. Ces périodes correspondent à des politiques éducatives et économiques qui évoluent en étroite harmonie. Dans le même temps, les débats sur l'éducation tendent à être exclusivement centrés sur des questions de formation professionnelle; la compétitivité et l'efficacité économique sont largement encouragées. Mais la sphère éducative et la sphère économique ne sont pas en définitive équivalentes. Elles peuvent parfois fonctionner en harmonie mais à d'autres moments elles s'étendent dans des directions très différentes si l'on regarde de près les besoins des élèves en matière d'éducation. Quelquefois, le pouvoir du marché est contrebalancé par d'autres forces, et le

pouvoir “endogène” des groupes professionnels en éducation peut être un déterminant majeur dans la définition des questions émergentes.

Une telle période a débuté durant les années après la seconde guerre mondiale. Cette période de guerre froide entre idéologies politiques opposait alors des valeurs marchandes capitalistes aux systèmes de production communiste. À l’ouest, on conduisait des politiques sociales égalitaires et les systèmes éducatifs publics étaient fortement encouragés à être les véhicules d’un objectif commun et du bien social. Les valeurs marchandes et le secteur privé cohabitaient dans des économies mixtes où le secteur public fournissait la plus grande partie des services publics propres aux systèmes nationaux.

Durant cette période, qui se prolongea dans les années 1970 et même dans les années 1990 dans certains pays (par exemple le Canada), les éducateurs avaient une grande marge d’autonomie professionnelle. À cette époque, la plupart des transformations de l’éducation était laissée à l’initiative des experts, à l’intérieur du système, qui avaient la charge de définir et d’initier les changements.

Dans ce contexte historique d’une autonomie professionnelle substantielle, la théorie du changement trouvait ses sources d’initiation et de promotion parmi les groupes de pédagogues à l’intérieur des systèmes scolaires. En conceptualisant le changement du curriculum dans les années 1970, je développais moi-même un modèle qui passait en revue les “rouages endogènes” du changement et les opposait à ses “causes exogènes”.

Les changements endogènes en éducation

Dans les années 1960 et 1970 j’ai mené une série de travaux sur des modèles de changement curriculaire constituant un exemple de processus de transformation endogène largement prédominant à cette époque. Par exemple, le modèle de changement d’une discipline scolaire correspondait à un schéma évolutif en quatre étapes défini de la manière suivante (Goodson 1995) :

1. L’invention qui peut provenir des activités ou des idées des pédagogues, qui constitue quelquefois une réponse aux tendances de l’opinion, aux demandes ou aux réticences des élèves, ou bien encore qui provient du monde extérieur. Les idées nécessaires à la création sont généralement disponibles sur une période relativement longue en plusieurs endroits. Seules quelques-unes de ces inventions conduiront à une action réelle. (Ben-David & Collins 1966).
2. La promotion par des groupes de pédagogues appartenant au système éducatif. Les inventions seront retenues “lorsque des personnes s’intéressent à

cette nouvelle idée, non seulement comme contenu intellectuel mais également comme moyen d'établir une nouvelle identité intellectuelle et surtout un nouveau rôle professionnel". Ainsi des disciplines scolaires de peu d'envergure, offrant peu de perspective de carrière, voire même en sursis, peuvent très vite s'emparer de nouvelles inventions, telles que des études sur l'environnement, et les promouvoir. À l'opposé, il se peut que des disciplines importantes ignorent certaines propositions majeures car elles sont déjà très riches en contenus et qu'elles offrent de réelles perspectives de carrière. La réaction de scientifiques vis-à-vis de la technologie ou de mathématiciens vis-à-vis des études informatiques en est un parfait exemple. La promotion d'une innovation provient d'une perception de la possibilité qu'elle offre d'améliorer de façon très simple un rôle et un statut professionnel.

3. La légalisation. La promotion de nouvelles inventions, si elles s'avèrent satisfaisantes, conduit à l'établissement de nouvelles catégories ou de nouvelles disciplines scolaires. Bien que la promotion soit d'abord générée de manière endogène, elle doit développer des relations extérieures avec des comités de soutien. Ceci constituera une étape indispensable pour s'assurer que de nouvelles catégories ou de nouvelles disciplines soient pleinement acceptées, établies et institutionnalisées. De plus, une fois cette étape franchie, elles seront soutenues et enrichies à long terme. La légalisation est associée au développement et au maintien d'analyses ou de rhétoriques qui légitiment et apportent un soutien systématique à toute activité correctement labellisée.
4. L'idéologisation. Après qu'une discipline scolaire ou une catégorie d'études a reçu un soutien sans réserve, il est possible d'entreprendre un grand nombre d'activités. Les limites en ce domaine sont constituées par les activités pouvant menacer la rhétorique admise par tous et donc ses défenseurs. À ce stade, la discipline devient idéologique. Elle devient essentiellement l'équivalent d'une licence (ou encore d'une "invention brevetée" ou des "droits d'auteur") accordée en pleine force de la loi et avec le soutien de groupes d'intérêt. Dès ce moment, lorsque la discipline a été "inventée" avec succès, le processus d'invention et de légitimation est achevé.

Il est possible de reprendre ce schéma de transformation d'une discipline scolaire pour décrire un schéma plus général de changement de l'éducation de la façon suivante :

- L'invention peut être considérée comme la formulation du changement
- La promotion comme la mise en œuvre du changement
- La légalisation comme l'établissement du changement
- L'idéologisation correspond au changement établi de façon définitive

Mais la conclusion la plus importante à tirer de l'étude de ces modes de transformations de l'éducation durant les années 1960 et 1970 est de prouver que le changement, produit de manière endogène, conduit progressivement à une légitimation exogène. Bien sûr, il est vrai qu'un tel changement endogène est le fruit de courants d'opinions exogènes, mais ce qui importe, c'est que l'invention et la production du changement apparaissent d'abord de manière endogène et qu'elles cherchent ensuite une légitimation à l'extérieur. Comme nous l'avons vu précédemment, pendant la période qui suit la Seconde guerre mondiale, et jusque dans les années 1970 et 1980, l'organisation du service public était laissée aux mains des professionnels. Ainsi l'éducation était-elle la chasse gardée des enseignants et des pédagogues, à charge pour eux de lancer et de promouvoir les changements de l'éducation. Alors que ces changements répondaient parfois à des stimuli exogènes, globalement, les réactions de l'opinion n'apparaissaient qu'aux dernières phases de la mise en œuvre. Par conséquent, ceux-ci étaient définis, initiés et promus à l'interne, puis ils allaient chercher et obtenir un soutien externe afin d'assurer leur légitimité et leur légalisation.

Les déterminants exogènes du changement

Jusqu'à la fin des années 1970, une réforme générée de façon endogène constituait l'élément essentiel du changement qui était ensuite codifié et acté. Depuis 1989 et le triomphe du corporatisme à l'occidental, il nous faut revoir l'hypothèse selon laquelle une réforme est générée de manière endogène et analyser les différents modèles de changement en éducation qui prédominent aujourd'hui.

J'ai récemment soutenu le fait que les acteurs du changement interne devaient faire face à une crise de posture (Goodson 1999). Celle-ci apparaît très clairement là où l'équilibre entre les forces du changement se trouve considérablement perturbé. On peut voir maintenant des acteurs extérieurs inventer et donner naissance à une réforme. Dans cette situation, les acteurs du changement interne se trouvent non plus en situation de générer une réforme mais plutôt de réagir vis-à-vis d'elle. Ainsi, au lieu d'être les acteurs progressistes d'une réforme initiée de façon exogène, ils adoptent un rôle défensif et conservateur. Puisque le changement ne correspond plus à leurs propres missions, il est souvent considéré comme étranger, peu désiré, voire même hostile. La crise de posture des acteurs du changement interne fait que de progressistes ils deviennent conservateurs, réticents, et résistants à l'égard des sollicitations exogènes.

Pour toutes ces raisons, la théorie du changement doit aujourd'hui analyser l'histoire de façon plus précise. Là où le changement était la mission pri-

vilégiée des pédagogues, alors que les déterminants extérieurs n'étaient pas encore très développés, on pouvait s'attendre à une bonne volonté, un sens du devoir et une certaine passion. Or, actuellement, les mouvements pédagogiques sont moins des acteurs ou des partenaires que des agents d'exécution devant se conformer à des objectifs définis de manière exogène.

C'est pourquoi Andy Hargreaves et moi-même, avons travaillé sur un nouveau projet multi-site visant à examiner le changement dans plusieurs établissements scolaires canadiens et nord-américains. Notre principal objectif était d'analyser et de comparer, d'un point de vue historique, les transformations des conditions du changement. Notre méthodologie est devenue, en définitive, à la fois historique et ethnographique (Hargreaves 1994, Goodson 1995).

À partir des écoles que nous avons étudiées, nous avons reconstitué les archives des changements et des réformes qui avaient été tentées depuis leur création. Nous avons commencé à voir comment le changement en éducation suit une série de cycles assez similaires à ceux de l'économie. En vérité, nous commençons à voir que les changements en éducation ont souvent suivi des cycles longs comme des cycles courts, tout comme les transformations de l'économie, ce qui fut déjà démontré par Kondratiev (1984).

Au cours de ces cycles, les influences des groupes professionnels à l'intérieur du système alternent très visiblement avec celles des groupes de pression à l'extérieur, et, de fait, affectent les forces et les conditions du changement que nous allons maintenant analyser et définir.

Nous pouvons illustrer cette thèse par un exemple précis. Dans une ville industrielle au nord de l'État de New York, la Durant School fut créée et promue par des groupes d'éducateurs à la fin des années 1960. L'un des groupes s'était plus particulièrement occupé d'une diversification des conditions d'apprentissage et du développement de la personnalité en milieu difficile, et avait commencé à construire une nouvelle infrastructure éducative dans un quartier défavorisé. La définition et la promotion du projet éducatif de ces pédagogues attirèrent une clientèle d'élèves. À la fin, plusieurs écoles s'associèrent au projet et des idées et des outils pédagogiques furent échangés. Les forces de changement possédaient quelques-unes des caractéristiques d'un mouvement social. À la fin du projet, l'école commença à négocier avec des acteurs extérieurs —parents, entreprises locales, conseils d'école— et, bien que contestataire, devint membre à part entière du système scolaire local.

Plus récemment, cependant, les modèles de changement ont commencé à se modifier radicalement et à s'inverser selon une tendance évoquée précédemment. Maintenant, les écoles répondent d'abord aux changements initiés par des acteurs extérieurs.

Par exemple, le rôle d'entreprises locales comme la Citybank est devenu central dans le soutien financier consacré à de nouveaux bâtiments et à de

nouvelles ressources. Là, le consentement et la collaboration d'entreprises locales intéressées ont commencé à influencer la politique scolaire. De plus, ces entreprises locales ont très fortement fait pression pour mettre en place de nouveaux standards éducatifs et promouvoir des changements majeurs. Des "écoles ouvertes" se sont progressivement développées en mettant l'accent sur le contrôle continu et le projet comme moyens d'évaluer la réussite des élèves. L'école se trouve maintenant dans l'obligation imposée par les membres du conseil d'école de présenter ses élèves à l'examen "Regent". Cette contrainte a transformé le contexte et le contrôle de son curriculum et, de fait, changé les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce cadre, le changement est d'abord imposé de l'extérieur et seulement négocié ensuite en interne.

Dans les conditions actuelles, la combinaison de méthodes ethnographiques et historiques nous fournit une base de données permettant de développer une théorie plus sensible et plus contextualisée du changement. Cette nouvelle théorie nous permet aussi d'émettre un jugement sur l'équilibre entre les changements exogènes et les déterminants endogènes au regard des circonstances actuelles et de l'histoire. J'ai récemment reformulé mon modèle de changement en le rattachant aux données collectées au cours de nos récents projets de recherche (Goodson 2001):

1. La formulation du changement. Les changements en éducation sont débattus dans différentes sphères extérieures incluant des groupes industriels ou financiers, des think-tanks, des nouveaux groupes de pression comme ceux défendant les standards de qualité et un certain nombre d'associations de parents d'élèves nouvellement formées. Ces changements ressemblent souvent à des mouvements internationaux dont on peut suivre la trace jusqu'à la Banque mondiale et au Fonds monétaire international (Torres, 2000). Une grande part de ce changement relève d'une croyance dans les bienfaits de la marchandisation de l'éducation et de l'apport de services éducatifs aux parents "consommateurs" qui sont libres de choisir et de négocier les conditions de l'offre (Kenway 1993, Whitty 1997, Robertson 1998).
2. La promotion du changement est présentée de manière similaire par les acteurs exogènes avec des implications endogènes très variables. Comme Reid (1984) l'a écrit: "Les forces et les structures exogènes apparaissent non seulement comme sources d'idées, d'assistance, d'encouragement, et de restrictions, mais également comme des concepteurs et des porteurs de nouveaux contenus, de nouveaux rôles et activités d'enseignement. Les pratiques des écoles doivent s'en approcher le plus possible afin d'obtenir un soutien et une légalisation de leurs activités." (68).

3. La légalisation du changement fournit aux écoles l'impulsion nécessaire pour poursuivre les changements imposés de l'extérieur. Dans quelques pays, les établissements scolaires sont évalués en fonction des résultats aux examens (qui sont publiés sous forme de classements). Certaines mesures, déjà effectives ou en préparation, lient les salaires des enseignants aux résultats obtenus par leurs élèves aux différents examens ou tests (Menter & al 1997). Une telle législation conduit à un nouveau régime de scolarisation mais elle permet aussi aux enseignants de trouver leur propre chemin en termes de pédagogie et de professionnalisme. Dans l'ensemble, la politique de changement de l'école ainsi que la politique de curriculum et d'évaluation sont légalisées mais certains domaines d'autonomie professionnelle et de changement peuvent encore être exploités. Dans quelques pays (en Scandinavie par exemple), ces changements conduisent à une décentralisation progressive et à une pression pour renouveler l'autonomie professionnelle. À nouveau, les systèmes nationaux agissent historiquement comme les prismes de mouvements plus vastes à l'échelle mondiale.
4. L'établissement du changement. Le changement exogène ayant été établi de façon systématique et légale, le pouvoir réside principalement dans la maîtrise de nouvelles catégories relatives au fonctionnement des établissements —délivrer un curriculum sous contrôle, être évalué et inspecté, répondre aux choix et aux exigences des consommateurs. Une grande partie de la marchandisation des écoles est maintenant acceptée dans beaucoup de pays et, de cette façon, elle a obtenu un statut idéologique (Hargreaves, Earl, Moore & Manning 2001, 51-52).

Le changement ou la continuité : l'exogène ou l'endogène

Dans les conditions actuelles, les forces de changement en éducation sont principalement le fait d'acteurs exogènes. Depuis 1989, ces forces exogènes ont essentiellement suivi les séismes de la décennie se traduisant par une promotion de la mondialisation et la marchandisation. Au cours de la période triomphaliste des années 1990, cette promotion semblait marquer la fin d'une époque ou la "fin de l'Histoire" selon l'expression remarquée de Fukuyama (1993). Grâce à nos travaux ethnographiques et historiques portant sur des cycles de changement plus longs, il devient clair que le triomphe apparent des marchés et de la mondialisation dans le domaine de la scolarisation sera probablement une phase temporaire. Les écoles sont elles-mêmes les dépositaires de pratiques institutionnalisées, d'une mémoire sociale, de procédures et de professionnalités construites et enracinées au cours des

siècles passés. Par conséquent, les changements imposés de manière exogène et soi-disant triomphalistes se trouvent confrontés à ce que l'on pourrait appeler une inertie contextuelle du système scolaire. Les réformes à venir dans la période post-millénaire proviendront encore d'un affrontement entre des forces de changement imposées de l'extérieur et le contexte historique de la scolarisation.

Déjà, dans beaucoup de pays occidentaux, on peut voir l'optimisme lié aux changements imposés de manière exogène s'affaiblir en face de la continuité des pratiques scolaires. Dans beaucoup de pays, il y a eu une véritable panique morale parce que la réforme de l'éducation avait généré plus de gaspillage politique et financier que de résultats apparents, à l'exception d'un déluge subtil de "blâme et de honte" à l'encontre des acteurs de l'éducation. On a ainsi blâmé tour à tour les enseignants, les élèves ou leurs familles, mais les programmes de changement imposés de l'extérieur et mal organisés l'ont été rarement.

Pour analyser la durabilité du changement, nous devons comprendre ses conditions et, pour ce faire, développer nos études historiques et ethnographiques. Voici pourquoi cet article et nos analyses insistent constamment sur le sens de l'histoire, non pas par croyance obscurantiste du chercheur, mais parce que, tout simplement, nous ne pouvons pas atteindre la durabilité du changement sans cette compréhension. Sans prise en compte plus précise du contexte, les nouvelles forces de changement risquent de s'échouer sur les récifs du contexte scolaire. Vu qu'elles sont imposées de manière exogène, au travers d'actions symboliques glorifiant un nouvel ordre mondial, leur triomphe risque d'être de courte durée et quasiment insoutenable. En ce sens, la recherche d'une plus grande compréhension des conditions historiques du changement constitue un projet profondément réaliste.

À la conférence de Lawrence Sternhouse, organisée par l'Association Britannique pour la Recherche en Éducation, j'ai affirmé que l'un des problèmes posés par ce nouveau triomphalisme du marché était son caractère abusif dans plusieurs domaines. Plus précisément, les nouveaux défenseurs du marché sont, je pense, allés trop loin dans leur tentative de diriger et d'affaiblir les professionnels qu'ils soient docteurs, travailleurs sociaux ou enseignants. Les professionnels sont des acteurs essentiels dans la délivrance de services, et leurs missions doivent être négociées et définies de manière intelligente et avec sérieux. Un excès triomphaliste conduit à une contre-performance professionnelle systématique lorsque les forces du changement agissent de manière exogène dans l'ignorance des conditions endogènes.

Je vais de nouveau fournir un exemple. Les leçons que nous pouvons tirer de l'histoire sont instructives mais doivent être lues en gardant à l'esprit que les expériences passées sont elles-mêmes enracinées dans des contextes politiques et sociaux différents. Néanmoins, l'exemple vient d'une première

période de triomphalisme concernant les conditions de scolarisation en Grande-Bretagne. L'État britannique avait précédemment mis en place un système national d'écoles publiques et, dans les années 1892-1895, il commença à imposer un programme aux enseignants avec un salaire dépendant de leur réussite dans sa transmission. C'était en quelque sorte un moyen de contrôler les professeurs et les écoles, une "action symbolique", pour montrer qui était le patron et pour insister sur une forme de scolarisation particulière et clairement définie. Holmes (1912) nous a légué son opinion sur ce qui se passait et cela met en lumière certains dangers lorsque des forces de changement exogènes agissent sans tenir compte du contexte interne.

En instaurant un programme qui devait être suivi dans toutes les matières de l'instruction, par toutes les écoles du pays, sans tenir compte de considérations personnelles ou locales, l'État s'est rendu coupable d'un crime majeur. Il a conçu toute la pensée pour l'enseignant. Il lui a dit précisément ce qu'il devait faire chaque année dans chaque degré, comment il devait appréhender chaque matière et jusqu'où il devait aller dans son étude; quel champ de connaissance il devait couvrir; quelle quantité de connaissance, quel degré de précision étaient requis pour "réussir" l'examen. En d'autres termes, il lui a transmis ses idéaux, ses conceptions générales, ses buts les plus immédiats, ses plans de travail et s'il ne contrôlait pas ses méthodes dans le moindre détail, il lui a donné (de façon implicite) des indications et des suggestions avec une considération particulière pour celles qu'il pouvait adopter le plus rapidement car il lui a dit que le travail fait dans chaque classe et dans chaque matière serait évalué à la fin de chaque année par un examen approfondi de chaque enfant; inévitablement, par son désir d'adapter son enseignement aux questions que son expérience de l'examen lui laissait présager, l'enseignant devait progressivement se livrer corps et âme aux mains des autorités du ministère —les autorités de Whitehall, qui concevaient le programme annuel, et les autorités locales, qui faisaient passer les examens.

Ce que le ministère a fait à l'enseignant, il l'a obligé à le faire à l'enfant. L'enseignant qui est l'esclave de la volonté d'un autre ne peut suivre ses instructions sans rendre ses élèves esclaves de sa propre volonté. L'enseignant privé de sa liberté, de son initiative et de sa responsabilité par ses supérieurs ne peut suivre ses instructions qu'en privant ses élèves des mêmes qualités essentielles. L'enseignant qui, en réaction à la pression mortelle d'un système de fer, est devenu une créature de routine et d'habitudes ne peut suivre ses instructions sans transformer ses élèves en marionnettes aussi impuissantes que lui-même. Mais ce n'est pas seulement parce qu'une obéissance mécanique est, à long terme, fatale au développement moral et spirituel que l'on doit condamner la réglementation d'un cours élémentaire ou de tout autre niveau d'études par un programme uniforme. C'est aussi parce qu'un programme uniforme est, par essence, un mauvais programme (Holmes, 103-104).

Dans le cas présent, la rémunération fondée sur les résultats fut rapidement abandonnée mais il est intéressant de voir que, malgré l'histoire, étant donné l'amnésie des politiques d'éducation, le gouvernement britannique fait aujourd'hui la promotion de cette forme de rémunération de même que dans certains États et districts aux États-Unis. Durant cette période du XIX^e siècle, un équilibre plus rationnel fut trouvé entre une prescription exogène et une expertise endogène. Tandis que certaines des initiatives actuelles commencent à chanceler, je pense que des équilibres similaires devront être trouvés au fur et à mesure que la théorie du changement exogène se trouvera confrontée à des défis de durabilité et de généralisation. Déjà, dans certains pays, nous pouvons voir comment certains excès ont conduit les praticiens et les pédagogues à reprendre progressivement en main leur pouvoir professionnel.

En Angleterre, par exemple, l'initiative financière privée a permis aux entrepreneurs du secteur privé de construire et de louer des écoles en fournissant des services associés. Ils ont cependant fait preuve d'une certaine réticence à agir sur le terrain professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage. Là, de nouveaux financements pour le développement de la "pédagogie" et d'une expertise interne sont possibles. Ainsi, dans ce contexte, les professionnels à l'intérieur du système retrouvent le pouvoir d'initier des changements. Une fois de plus, la théorie du changement devra se centrer sur ces changements, non seulement endogènes mais aussi imposés de manière exogène. Nous allons, je pense, observer une fois de plus des changements à partir de la base, internes aux établissements, engendrant pour un temps de nouveaux agendas, peut-être contraires à ceux concernant les changements exogènes imposés d'en haut. Ces différents modèles et agendas devront être éprouvés selon leurs capacités à soutenir et à généraliser les transformations de l'école.

Pour cette raison, dans la dernière partie, je souhaiterais revisiter nos modèles de changement de l'école pour insister sur certaines leçons à tirer du passé.

Conclusions et complexités

La configuration mouvante des modèles et des théories du changement nous a fait rompre avec une croyance assurée dans la capacité des professionnels à générer des transformations de l'intérieur au profit d'une proclamation triomphaliste plébiscitant une réforme imposée de manière exogène. Ce mouvement est maintenant suffisamment bien établi pour que nous nous interroguions sur la capacité de ces changements exogènes à soutenir de nouvelles réformes. L'épreuve cruciale réside dans la durabilité du changement. L'élément-clé des changements imposés de manière exogène est le lien qu'ils

entretiennent avec les convictions professionnelles et le sentiment personnel qu'ont les enseignants de leur mission. Dans le modèle de changement précédent, ceux-ci étaient une partie intégrante du modèle; dans le modèle de changement imposé de manière exogène, cela est seulement supposé.

Toutes les données collectées aujourd'hui montrent qu'une telle supposition est clairement fautive. L'engagement personnel et professionnel qui doit être au cœur de tous les nouveaux changements ou nouvelles réformes est absent. Il n'est pas seulement absent de manière neutre, il l'est en fait de manière active au sens où il existe un mélange de profonde indifférence et d'hostilité déclarée à l'égard de tant de changements et de réformes.

Une profonde indifférence, dans le sens où beaucoup d'enseignants s'investissent en dehors de leur vie professionnelle dans des tâches personnelles et sociales. Une hostilité déclarée, parce que beaucoup de changements semblent mal conçus, professionnellement naïfs et vont à l'encontre des convictions profondes de la profession enseignante.

Bibliographie

- BEN-DAVID T. & COLLINS R. 1966 "Social Factors in the Origins of a New Science: The Case of Psychology", *American Sociological Review*, 31, 4, August
- FUKUYAMA F. 1993 *The End of History and the Last Man*, London, Penguin Books
- GOODSON I. F. 2001 "Social Histories of Educational Change", *Journal of Educational Change*, 2, 1, 45-63
- GOODSON I. F. 1999 "The Educational Researcher as a Public Intellectual", *British Educational Research Journal*, 25, 3, 277-297
- GOODSON I. F. 1995 *The Making of Curriculum: Collected Essays*, London and Washington DC, Falmer Press
- HARGREAVES A. 1994 *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London, Cassell, New York, Teachers College Press
- HARGREAVES A., EARL L., MOORE S. & MANNING S. 2001 *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*, San Francisco, Jossey-Bass
- HOLMES E.G.A. 1912 *What Is and What Might Be*, London, Constable
- KENWAY J. 1993 *Economizing Education: The Post-Fordist Directions*, Geelong, Victoria, Deakin University Press
- KONDRATIVEV N. D. 1984 *The Long Wave Cycle* (translated by Guy Daniels), New York, Richardson & Snyder
- MENTER I., MUSCHAMP Y., NICHOLLS P., OZGA J. & POLLARD A. 1997 *Work and Identity in the Primary School: A Post-Fordist Analysis*, Buckingham UK, Open University Press
- MEYER J. W., KAMENS D. H., BENAVIDE A. 1992 *School Knowledge for the Masses*, London and Washington DC, Falmer Press
- REID W. A. 1984 Curricular Topics as Institutional Categories: Implications for Theory and Research in the History and Sociology of School Subjects, in Goodson I. F. &

- Ball S. J. (eds.), *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographie*, London and Philadelphia, Falmer Presss, 67-75
- ROBERTSON H.-J. 1998 *No More Teachers, No More Books: The Commercialization of Canada's Schools*, Toronto, Ontario, McClelland & Stewart Inc
- TORRES R. M. 2000 *One Decade of Education for All: The Challenge Ahead* [Una Decada de Educacion para Todos: La Tasrea Pendiente], FUM-TEP, Montevideo, Editorial Popular, Madrid, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, IPE UNESCO, Buenos Aires, Artmed Editoria, Porto Alegre
- VOGEL D. 1988 *Fluctuating Fortunes: The Political Flower of Business in America*, New York NY, Basic Books
- WHITTY G. 1997 Marketization, the State, and the Re-formation of the Teaching Profession, in Halsey A.H., Lauder H., Brown P. & Wells A. S. (eds), *Education: Culture, Economy, Society*, New York, Oxford University Press