

Entretien

Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone

> Maurice TARDIF

Université de Montréal, CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante)

> Entretien avec Maurice TARDIF réalisé par Régis MALET

Maurice Tardif, vous avez été recteur de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) pendant quelques années, après avoir été professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Vous avez également été professeur invité dans différentes universités de l'espace francophone et en Amérique latine. Fondateur en 1992 et directeur, il y a peu de temps encore, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), qui est le plus important centre de recherche universitaire du Canada dans le domaine de la formation des personnels enseignants et scolaires, vous avez, dans différents espaces de la francophonie et à divers niveaux de l'institution universitaire, étudié et observé l'évolution de la profession enseignante, sous l'angle de la formation et du travail. L'objet de ce numéro est d'explorer les ressorts et les effets de la diffusion de concepts et de dispositifs, dans le domaine de la formation des enseignants, dans l'espace francophone. L'une des hypothèses de ce dossier est que les phénomènes de circulation, dont l'origine et l'expression de ce mouvement sont anglo-saxonnes, donnent lieu à des formes d'appropriation spécifiques dans le monde francophone. Cette hypothèse vous paraît-elle fondée et observez-vous la promotion au cours de la dernière décennie, dans l'espace francophone, de « modèles » de professionnalité enseignante ? Quels en seraient les traits spécifiques et les traits « empruntés » ou « importés » ? Quelles en sont selon vous les origines ?

En éducation comme dans tous les autres domaines de la vie sociale,

nous vivons de plus en plus dans un monde marqué par l'hybridation et le métissage des idées. Ce mouvement découle de leur circulation internationale, notamment grâce à Internet, mais aussi, dans le cas qui nous occupe, à cause de la mondialisation des institutions scientifiques éducatives (particulièrement anglophones : AERA, Handbooks, congrès, revues, etc.), de la formation de grandes industries du livre et des revues savantes publiées en plusieurs langues dans plusieurs pays et continents, sans parler des grandes institutions internationales (OCDE, UNESCO, etc.) dont les orientations des trois dernières décennies vont clairement dans le sens d'une convergence mondiale des grandes politiques éducatives. Hybridation et métissage signifient ici que les frontières de la culture scientifique et intellectuelle sont de plus en plus poreuses à une diffusion internationale des idées. Cette diffusion n'est pas neutre car elle repose sur des pouvoirs et des réseaux institutionnels et communicationnels qui la rendent possible, mais aussi structurent fortement ses tendances et contenus.

Ce qu'on appelle le mouvement de « professionnalisation de l'enseignement » me semble largement tributaire de ces phénomènes. Il s'agit effectivement à l'origine, vers le milieu des années 1980, d'un mouvement américain, voire états-unien, qui va acquérir rapidement une force d'expansion mondiale, en gagnant d'abord les autres pays anglo-saxons (Canada, Australie, Grande-Bretagne) et par la suite, l'Europe et l'Amérique latine.

Comment rendre compte de cette expansion fulgurante ? Je pense qu'elle correspond à une étape de l'évolution des systèmes d'enseignement occidentaux. Entre les années 1950 et 1980, la plupart des sociétés développées se sont engagées, au nom de la démocratisation scolaire, dans l'édification de grands systèmes scolaires de masse largement étatisés et bureaucratisés. Or, dès les années 1960 et surtout 1970, il apparaît que ces systèmes tiennent mal leurs promesses : l'accessibilité ne se traduit pas par la réussite scolaire du plus grand nombre. Bref, l'école de masse engendre de l'échec scolaire sur une grande échelle. Dans les années 1980, les réformateurs de l'école américaine (qui fait alors très piètre figure dans les premières enquêtes de comparaison internationale) considèrent, devant ce constat d'échec, qu'il faut dorénavant mettre en place des politiques d'efficacité qui débouchent sur la décentralisation des systèmes scolaires. L'objectif déclaré est de réduire le poids de la bureaucratie et les coûts de l'éducation, pour transférer une partie des ressources et des responsabilités vers les « unités » de base, notamment les établissements scolaires tout en augmentant le pouvoir des communautés et des acteurs locaux, et plus particulièrement les agents scolaires et les parents. Bref, il s'agit ici de

rapprocher le lieu de décision de l'utilisateur final et de supprimer les intermédiaires ou de réduire leurs pouvoirs. Dans l'esprit des réformateurs, rapprocher les lieux de pouvoir et de décision devait se traduire par davantage d'efficacité, mais aussi de démocratie directe. Ces idées réformistes s'inscrivent directement dans le courant politique néolibéral qui prend alors son essor avec le Président Reagan aux États-Unis et Mme Thatcher en Angleterre.

Or, ces réformes s'accompagnent rapidement de la mise en place de nouveaux mécanismes de contrôle qui portent les noms d'imputabilité et de reddition de comptes, d'obligation de résultats et de contrat de performance, de compétition et de comparaison, voire de palmarès. Ces nouveaux mécanismes signifient que la gestion de l'éducation et, par ricochet, de la profession enseignante ne reposera plus sur des normes bureaucratiques définies en amont, mais par des résultats mesurés en aval.

C'est donc dans ce contexte politiquement situé et daté qu'est lancé le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Ce mouvement va s'étendre au même rythme que les réformes qui le portent et qui vont gagner peu à peu tous les pays du bloc occidental. En ce sens, la professionnalisation n'est pas un phénomène isolé, mais s'inscrit dans le cadre d'une nouvelle géopolitique éducative qui se met en place dans la plupart des pays occidentaux et qui s'accompagne partout de réformes convergentes : décentralisation, nouvelles régulations de l'offre éducative.

Toutefois, en transitant entre les divers pays, la professionnalisation change de sens, particulièrement en Europe francophone. En effet, aux États-Unis et dans plusieurs pays anglo-saxons, la notion de professionnalisation a un sens assez précis fixé par les lois qui régissent les corporations professionnelles, mais aussi par la tradition sociologique américaine, particulièrement la tradition fonctionnaliste (Parsons). *Grosso modo*, pour les réformateurs anglo-saxons des années 1980, il s'agissait de viser pour les enseignants le modèle idéal de la profession médicale, comme le préconisait clairement le *Holmes Group* (l'un des principaux promoteurs de la professionnalisation de l'enseignement). Or, en schématisant, le modèle professionnel médical se caractérise par les éléments suivants :

- l'existence d'une base de connaissances scientifiques qui soutient et légitime les jugements et les actes professionnels ;
- une corporation professionnelle regroupant des membres dûment qualifiés et socialisés aux valeurs de la profession, et défendant aussi, en principe, les droits du public (et non de ses membres) ;
- cette corporation, étant composée exclusivement de professionnels,

- exerce son activité disciplinaire en se fondant sur le mécanisme du jugement par les pairs (un médecin est évalué par d'autres médecins) ;
- une éthique professionnelle orientée vers le respect des clients, ne se réduisant pas à de grandes valeurs éducatives humanistes mais portant sur des actes professionnels spécifiques, qui débouche ainsi sur une déontologie ;
 - l'autonomie professionnelle, c'est-à-dire la reconnaissance à la fois juridique et sociale que le professionnel est le mieux placé pour décider des actes qu'il doit poser ;
 - enfin, la responsabilité professionnelle qui découle de l'autonomie : un professionnel peut être accusé de faute car il est responsable de son activité, notamment des moyens qu'il utilise.

J'ai commencé mon activité universitaire à la fin des années 1980, donc à peu près en même temps qu'était lancé le mouvement de professionnalisation de l'enseignement aux États-Unis. Ainsi, au cours des vingt-cinq dernières années, j'ai pu observer (tout en y contribuant sans doute un peu) la diffusion de ce mouvement en Europe de l'Ouest et dans divers pays d'Amérique latine. Il est clair que ce mouvement a subi de nombreuses traductions en passant d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre. Or, ce qui me frappe le plus du côté européen et surtout franco-européen, c'est la réduction de la professionnalisation à l'idée d'expertise professionnelle fondée sur la recherche et la formation universitaire ou tertiaire. Toutes les autres caractéristiques des professions nord-américaines (existence d'un ordre professionnel doté d'un pouvoir disciplinaire, d'une déontologie, de la responsabilité et de l'autonomie, d'une socialisation et de valeurs communes) sont souvent passées pour ainsi dire à la trappe dans ce processus de traduction et d'appropriation du mouvement de professionnalisation en Europe francophone.

Par exemple, lorsqu'on lit certaines des principales références francophones sur la professionnalisation de l'enseignement (Perrenoud, Altet, Paquay, etc.) depuis les années 1980, on constate qu'elles assimilent le professionnel à une sorte d'expert de la pédagogie qui serait un « praticien réflexif » capable de réfléchir sur ses pratiques, d'assimiler des connaissances nouvelles issues de la recherche et d'innover par rapport aux routines scolaires établies. Cette image est pertinente, mais très partielle, voire tronquée, car elle néglige le fait que le professionnel est avant tout un travailleur qui a le pouvoir (relatif) de contrôler ses actes et son territoire de travail, qui peut aussi exercer un certain contrôle sur ses pairs et répondre de ses décisions et actions face à ses clients, ici les élèves. Bref, de manière générale, la vision européenne de l'enseignant professionnel me semble souvent édulcorée. À mon avis, cette vision a été beaucoup trop influencée par les idées de Schön, mais aussi par les

approches par compétences et par le cognitivisme (qui prend son essor au même moment). Ces deux courants mettent l'accent sur la nature de l'expertise professionnelle comme activité cognitive, en éliminant les enjeux de pouvoir et de contrôle propres au professionnalisme, ainsi que les dimensions disciplinaires des corporations et des déontologies professionnelles.

Certes, depuis le début des années 2000, il me semble que cette vision de l'enseignant professionnel est un peu relativisée par des travaux qui, en Europe francophone, ont pour objet de recherche le travail collectif des enseignants, le travail en classe bien sûr, mais aussi hors la classe avec des approches appréhendant l'activité enseignante ou le travail enseignant en mobilisant des cadres d'analyse se décalant plus ou moins des seules approches cognitivistes. C'est d'ailleurs dans cette perspective d'analyse du travail enseignant que se situent mes propres travaux depuis vingt ans au Canada. Cela dit, il faut bien reconnaître que les recherches en Europe francophone qui traitent du travail enseignant s'inscrivent très souvent dans le sillage de l'ergonomie, des théories de l'activité ou de l'action située ainsi que d'une certaine psychologie du travail. Encore là, leur angle d'attaque est plutôt cognitiviste (même s'il s'agit d'une cognition située, distribuée ou émergente) et elles sont fréquemment centrées sur l'étude à grains très fins de l'activité d'un seul acteur ou des interactions entre deux acteurs, comme en témoignent d'ailleurs leurs méthodologies : l'entretien d'explication, l'auto-confrontation croisée, l'instruction au sosie.

Au final, du côté européen, je considère toujours que les « modèles » dominants de professionnalité enseignante véhiculés en France, en Belgique ou en Suisse restent très partiels par rapport aux enjeux sociopolitiques initiaux du mouvement de professionnalisation initié en Amérique du Nord dans les années 1980. Dans le même sens, je crois que les « modèles » franco-européens sont trop cognitivistes et ont tendance à évacuer les dimensions politiques et sociales. Par exemple, le fameux « praticien réflexif », qui est souvent invoqué en Europe comme le modèle idéal de l'enseignant expert, me semble passablement pauvre, dans la mesure où sa réflexion se borne à sa pratique et qu'elle ne débouche jamais sur des éléments sociaux qui structurent le travail enseignant en milieu scolaire. Pour le professionnel schönien, tout se passe comme si la pratique était une affaire strictement individuelle, voire privée. Pourtant, enseigner est une activité publique et collective qui se déroule dans une institution sociale de grande envergure et extrêmement complexe.

En définitive, je considère que le « professionnel schönien » conduit à un cul-de-sac si on sépare son activité des enjeux liés à l'autonomie et au

pouvoir professionnels des enseignants.

L'espace européen, avec la Convention de Bologne et l'horizon d'un espace européen de l'enseignement supérieur, opère de façon spécifique dans le contexte général de la mondialisation. L'Union a ainsi défini en 2005 des principes communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants qui vont dans le sens d'une harmonisation de la plupart des principes déjà énoncés – universitarisation, alternance entre les lieux de travail et de formation, formation tout au long de la vie, autonomisation et responsabilisation des établissements. Au regard des enjeux de ce dossier, quels sont selon vous les formes particulières et les effets d'une internationalisation des réformes de la profession enseignante envisagée sous l'angle de l'espace politique européen ?

La Convention de Bologne et l'émergence d'un espace européen de l'enseignement supérieur plus ou moins intégré me semblent des phénomènes extrêmement récents. Il y a fort à parier que cela prendra plusieurs décennies avant d'aboutir à une véritable harmonisation, surtout dans le domaine de la formation des enseignants. Bien sûr, des choses peuvent s'harmoniser rapidement, par exemple, la nomenclature des titres universitaires et des diplômes, les modèles de calcul des crédits étudiants universitaires, les règles de reconnaissance et de mobilité entre les diplômés des divers pays de l'Union. Toutefois, une telle harmonisation reste superficielle et ne touche pas ou peu les idéologies, les institutions et les pratiques de formation dans chaque pays. Par exemple, l'universitarisation de la formation des maîtres donne lieu à plusieurs modèles nationaux qui restent très peu convergents en Europe. Il suffit, par exemple, de comparer ce qui se fait aujourd'hui en Suisse et en France pour s'en rendre compte. La France abolit les IUFM et les intègre à l'université, mais selon un modèle professionnel allant, me semble-t-il, à contrecourant des tendances et expériences internationales des trente dernières années. En effet, il repose sur la conviction que la formation scientifique suffit à former un bon enseignant, tout en supprimant l'année de formation en alternance et réduisant à quelques stages la formation préalable des enseignants à leur métier. De son côté, la Suisse a choisi depuis les années 2000 la voie des HEP qui sont des institutions tertiaires, mais non universitaires. En Suisse, sauf à Genève qui est un cas historiquement à part, la formation des maîtres reste près d'un modèle centré sur le métier au sens artisanal du terme, plutôt que sur l'idée d'une profession au sens américain. En France, c'est plutôt la vision disciplinaire qui reste dominante. Bref, dans deux pays frontaliers, nous avons ici deux

modèles de formation professionnelle qui sont très différents, voire incompatibles, en plus d'être passablement éloignés du modèle préconisé par les réformateurs américains des années 1980.

Par ailleurs, il convient de rappeler que la profession enseignante est une profession profondément culturelle : par sa position charnière dans le processus de reproduction de la culture nationale *via* l'école, elle est intimement liée à l'histoire et au territoire national, voire même local. Dans l'industrie, on peut sans doute facilement importer un ingénieur chinois en France ou au Canada ; il en va autrement avec un enseignant puisque ses « savoirs à enseigner » et son « savoir-enseigner » sont très souvent liés organiquement à sa « socioculture ». De ce point de vue, je crois qu'il faut se méfier des grandes politiques d'harmonisation qui déboucheraient sur une homogénéisation de la profession enseignante. Dans le cadre de la mondialisation, homogénéiser veut dire jusqu'à maintenant niveler par le bas en fixant des standards minimaux.

Finalement, je ne crois pas que l'universitarisation et la professionnalisation de l'enseignement devraient forcément donner lieu à un modèle de professionnalité unique, générique et supranational. Si je reprends l'exemple de la profession médicale, on constate que l'exercice de la médecine varie d'un pays à l'autre, même si la base de connaissances biomédicale tend aujourd'hui à s'universaliser. Mais, cette base commune n'interdit pas des valeurs médicales différentes, des relations diverses aux patients, aux traitements et aux médicaments. Il en va de même dans l'enseignement : je puis enseigner la même chose que mes collègues mais je peux le faire de manière fort différente. C'est cela aussi l'autonomie et la liberté des professionnels.

Dans un tel contexte, cet ensemble linguistique – plus que géopolitique – hétérogène que constituent ces quelques soixante et plus entités étatiques qu'on appelle la Francophonie, comporte-t-il une communauté d'intérêts et ces entités ont-elles selon vous une voix spécifique à faire entendre ? L'une des particularités de l'espace francophone étant de « rassembler des pays du Nord et du Sud », partition originale au regard d'autres configurations supranationales, considérez-vous que cette spécificité constitue un atout ou un obstacle pour l'affirmation d'une voix de la francophonie dans le cadre de la mondialisation de la formation des enseignants ?

Pour le francophone nord-américain que je suis, la Francophonie, comme entité politique et linguistique, me semble une fiction géopolitique basée sur un amalgame de sociétés disparates : la France, le Québec, la

Suisse romande, la Belgique française, les anciennes colonies françaises d'Afrique plus quelques dizaines d'états dont le français n'est pas la langue officielle ou nationale, mais qui conservent des vestiges de la culture française. J'éprouve de la difficulté à voir en quoi cet amalgame forme une quelconque unité sur la base d'une communauté d'intérêts. De plus, outre cette Francophonie officielle, il existe aussi depuis le XVIIIe siècle une francophonie culturelle découlant du rayonnement historique de la France dans le monde. Par exemple, pendant longtemps, les élites culturelles nord et sud-américaines apprenaient le français comme deuxième ou troisième langue. Il n'y a pas si longtemps encore, Paris attirait les jeunes universitaires du monde entier. Malheureusement, j'ai pu constater lors de mes nombreux séjours à l'étranger que cette francophonie culturelle est en sérieux déclin ; au Brésil ou en Argentine, c'est l'anglais qui s'impose dans la culture intellectuelle et scientifique. Les jeunes universitaires n'apprennent plus le français, mais l'anglais qui est en passe de devenir le mauvais latin du XXIe siècle, du moins dans les congrès scientifiques, les hôtels, les aéroports, les administrations internationales et les compagnies multinationales !

Nous sommes ici devant des tendances historiques lourdes et de longues portées. Comme francophone du Québec, je considère qu'il faut défendre à tout prix notre langue maternelle. En même temps, je crois aussi que nous devons établir des alliances stratégiques, notamment avec des pays de culture latine, plutôt que de se borner à la seule Francophonie officielle. Enfin, comme formateurs et chercheurs en éducation, il me semble nécessaire que nous connaissions et maîtrisions la culture scientifique anglophone dans notre domaine.

Depuis une décennie environ, la standardisation des modes de formation et de certification des enseignants et la culture des résultats tend à s'imposer à l'école et aux enseignants, promouvant des approches plus techniques de la formation et plus normatives des collectifs dans les établissements. Dans le même temps, sur le plan organisationnel, se développe dans les établissements scolaires une culture du résultat et de la reddition de compte, l'organisation scolaire apparaissant comme le cadre privilégié de régulation du système. Les États-Unis sont particulièrement touchés par ces évolutions, mais on observe qu'elles concernent aussi progressivement d'autres pays d'Amérique du Nord et d'Europe, et parmi ceux-ci des pays francophones.

Cette promotion s'expose toutefois de façon très distincte selon les contextes nationaux, soit très discrète ou au contraire, très

volontariste. Observez-vous de telles tendances et comment expliquez-vous ces variations nationales ?

La notion de « tendance », lorsqu'on l'applique à l'univers international des institutions et des modèles de formation des enseignants et, plus largement, aux systèmes scolaires, me semble assez problématique. Par exemple, lorsqu'on parle de la décentralisation (ou déconcentration) des systèmes éducatifs et de la montée en puissance de l'établissement comme unité de base, il faut, je crois, distinguer entre plusieurs types de décentralisation (idéologique, politique, économique, juridique, organisationnel, etc.) qui n'opèrent pas forcément en convergence, ni ne répondent nécessairement aux mêmes logiques sociales. Par exemple, depuis les années 1980, dans le sillage des politiques économiques néolibérales du Président Reagan et du Premier Ministre Thatcher, la décentralisation, comme réduction du pouvoir de l'État au profit des unités de base du système, est devenue un véritable leitmotiv politique et idéologique repris à peu près par tous les gouvernements occidentaux. Toutefois, ce leitmotiv est resté bien souvent un pur symbole politique : dans tous les pays, on trouve un discours sur la décentralisation de l'éducation, mais, bien souvent, ce discours n'est pas suivi d'effets concrets sur les plans financiers ou juridiques. Bref, au-delà du discours sur la décentralisation, on observe que les établissements scolaires n'ont souvent pas de statut juridique autonome et surtout que leur financement, et une bonne partie de leur gestion, dépendent encore et toujours d'instances supérieures, voire de l'État central. Ce que les États décentralisent bien souvent, ce sont les problèmes, mais non les outils pour les gérer : ils conservent leurs pouvoirs économiques (pouvoir de comprimer les dépenses, par exemple) et leurs pouvoirs juridiques (définition des règles de fonctionnement du système, des curricula nationaux, des évaluations). Il en va de même des autres tendances : imputabilité, professionnalisation. Dans plusieurs pays, ces phénomènes sont renforcés par l'existence d'autres structures centralisées, par exemple, de grands syndicats nationaux d'enseignants ou de puissantes associations de cadres scolaires qui défendent âprement leurs organisations et territoires administratifs. Or, ce que je viens de dire pour la décentralisation vaut pour les autres tendances, comme l'obligation de résultat ou la standardisation.

Par ailleurs, même en supposant l'existence de tendances internationales relativement claires et fortes, il faut comprendre que celles-ci sont toujours retraduites en fonction des pays et des sociétés qui les réceptionnent. Nous sommes encore ici en présence de phénomènes d'hybridation et de métissage. La France n'est pas le Texas, la Suisse romande n'est pas la Californie ; ces deux pays possèdent de fortes

traditions étatiques, sociales et culturelles qui constituent des filtres sociopolitiques à travers lesquels les tendances internationales sont interprétées et transformées en fonction des enjeux et pouvoirs en place. Enfin, la crise économique mondiale qui sévit depuis 2008 montre que les États nationaux restent des structures de pouvoir extrêmement fortes ; aux États-Unis, l'État fédéral a acheté GM, l'une des plus puissantes et vastes compagnies privées de l'histoire, pour sauver des emplois et éviter des faillites en cascades. Tout cela montre que la thèse du déclin de l'État et de la nécessité de le réduire et de le décentraliser, en laissant plus de place aux initiatives locales et aux institutions de base, doit être examinée de manière critique.

Si je reviens à l'éducation, à mon point de vue, la principale tendance des trente dernières années n'est pas du tout celle de la décentralisation ou celle de l'obligation de résultat, mais bien celle de la dualisation des systèmes d'enseignement, c'est-à-dire de la réinstauration progressive d'une école à deux vitesses, d'une école pour les enfants des classes sociales aisées et supérieures, et d'une école pour les autres enfants. Cette tendance est aussi vieille que l'école moderne qui apparaît au XVII^{ème} siècle à peu près : elle s'enracine dans la structure inégalitaire des sociétés modernes et contemporaines. Toutefois, entre les années 1950 et 1980, les États avaient cru pouvoir la réduire considérablement avec la démocratisation scolaire. Or, en 2010, on se rend compte que cet effort de réduction n'a pas apporté les fruits escomptés. L'inégalité devant l'école s'est déplacée dans l'école, dans une école dualisée. Ce que j'observe en Amérique du Nord et en Europe, c'est que la plupart des gouvernements depuis une trentaine d'années ont fini par avaliser cette école à deux vitesses, en laissant, par exemple, se développer des réseaux scolaires privés, en introduisant une régulation par compétition entre les établissements (ce qui engendre forcément des gagnants et des perdants), en réintroduisant des filières.

Les acteurs scolaires et les enseignants en particulier sont directement touchés par cette école à deux vitesses qui les confronte, dans certaines régions, certaines villes, certains quartiers à des populations d'élèves largement réfractaires à leur activité professionnelle. De plus, peu importe le pays, leur formation les prépare rarement à travailler avec ces catégories d'élèves sur lesquelles le « praticien réflexif » vient se casser les dents !

Avec mon collègue Louis Levasseur, nous avons publié récemment un ouvrage, *La division du travail éducatif*¹, qui analyse la manière dont les systèmes et les agents scolaires font face à ces enjeux, et les problèmes

¹ TARDIF M. & LEVASSEUR L. (2010). *La division du travail éducatif*, Paris : PUF.

découlant d'une école à deux vitesses, fondamentalement injuste. Nous y proposons une approche comparée entre les États-Unis, la France et le Québec.

Quelle est selon vous la fonction, dans le cadre de ces processus de transformation des curricula et des dispositifs de formation des enseignants, d'une littérature technico-scientifique produite par les institutions internationales – dont l'expression linguistique n'est peut-être pas neutre (?) – et qui « accompagnent » les réformes contemporaines en direction de l'école et des enseignants ?

Dans la période contemporaine, n'observe-t-on pas la montée d'une littérature de recherche internationale, anglo-américaine notamment, qui promeut des concepts qui ne paraissent pas étrangers à la littérature technico-scientifique évoquée précédemment ? Observez-vous ces évolutions ? Et le cas échéant, que nous enseignent-elles sur les liens entre la recherche dans le domaine de la formation des enseignants, et les politiques qui encadrent ce domaine ?

De manière générale, il me semble que la recherche en éducation (et plus largement en sciences sociales et humaines) est confrontée, dans la plupart des pays, à des demandes sociales de plus en plus fortes, notamment quant à sa pertinence pour les institutions et les pratiques éducatives, ainsi que pour certains acteurs éducatifs, les enseignants. Bien sûr, on peut interroger la légitimité de ces demandes, mais il ne reste pas moins qu'elles s'imposent depuis une vingtaine d'années avec une force grandissante. À mon avis, ceux qui les refusent auront de moins en moins de place en éducation. Ces demandes sont en effet largement relayées par les organismes subventionnaires et les bailleurs de fonds, mais aussi par les institutions universitaires qui doivent rendre des comptes aux autorités publiques ou privées qui les financent. Elles découlent aussi des milieux et des agents scolaires qui sont confrontés à des problèmes complexes et parfois très lourds (violence, décrochage, échec) et qui s'attendent à ce que la recherche, comme dans les autres secteurs de la vie sociale, fournisse au moins des pistes exploratoires pour des solutions possibles.

Face à ces demandes, la recherche universitaire en éducation me semble à peu près partout en difficulté, et ce, pour deux raisons. Premièrement, ce qu'on appelle les sciences de l'éducation, même en se limitant au domaine des études sur l'enseignement, correspond à un univers scientifique assez éclaté et parfois de qualité très variable. Deuxièmement, la recherche universitaire en éducation reste encore très

peu professionnelle et très mal financée. Par exemple, peu importe le pays ou le continent, on y trouve en grande quantité des recherches souvent très locales, de très faibles durées (un an, deux ans, voire trois ans) et ayant peu d'impacts scientifiques, par exemple, à travers des résultats probants et cumulatifs. Au Canada, les équipes et centres de recherche naissent et meurent souvent rapidement. C'est un peu la même chose partout. Il n'existe pas ou très peu de programmes de recherche de longue haleine, autour desquels pourraient œuvrer des masses critiques de chercheurs engagés dans des projets à long terme. Bref, même si elles ont connu un certain essor, la recherche en éducation et celle sur l'enseignement me semblent encore très artisanales et trop peu productives. Elles souffrent de désorganisation.

C'est en réaction à cette fragilité que se sont développées des recherches du type « *evidence base* » financées, surtout du côté anglo-saxon, par des fondations privées et des organismes nationaux et internationaux. Ces recherches sont au service de l'action et de la décision ; elles cherchent à produire des résultats, souvent quantifiés, pouvant justifier des politiques ou des réformes. Ceux et celles qui les produisent sont en général d'excellents chercheurs reconnus par leurs pairs. Bien sûr, les problèmes commencent si ce type de recherches tente de s'imposer comme le seul type valable. En même temps, je crois qu'il faut les prendre comme un défi lancé aux sciences de l'éducation, comme le montrent, par exemple, les enquêtes PISA. Ces enquêtes PISA, au-delà de leurs résultats, ont des retombées intéressantes en éducation, car elles amènent les chercheurs des différents pays à se prononcer sur leur validité, leur teneur épistémologique, leur portée, les critiques qu'elles soulèvent sur divers plans (statistique, méthodologique, éthique et politique). Bref, la recherche « *evidence base* » fournit amplement matière à controverses. De mon point de vue, il faut éviter de s'enfermer dans des querelles stériles, en accusant leurs promoteurs ou auteurs de positivistes ou de techniciens de la science. La véritable question est : nous qui faisons de la recherche en éducation, qu'avons-nous à dire de sérieux sur les questions traitées par ces recherches ? La recherche progresse à travers des controverses scientifiques. Mais pour faire une controverse sérieuse, il ne suffit pas d'avoir des objections ou des opinions politiques sur PISA ou l'OCDE : encore faut-il être capable de présenter des théories et des faits rivaux qui soient sérieusement étayés. Je pense qu'il en va de notre responsabilité de chercheurs.

Au final, je ne crois pas qu'il faille craindre ce que vous appelez la « littérature technico-scientifique produite par les institutions internationales ». Il faut plutôt la prendre comme matière d'un travail scientifique et critique. En même temps, cette littérature peut être utile dès

que l'on sort du domaine national pour entrer dans celui des comparaisons internationales.

Peut-on considérer que des modèles d'approche et d'intelligibilité de la formation des enseignants se dégagent et circulent dans divers contextes nationaux francophones aujourd'hui, notamment sous l'influence de la culture anglo-saxonne, de la recherche internationale et des organismes internationaux ?

Comme je le mentionnais au début de cet entretien, nos modèles d'intelligibilité en matière de formation des enseignants découlent à peu près tous du mouvement de professionnalisation initié il y a maintenant un quart de siècle. Les idéaux de ce mouvement étaient relativement clairs : rehausser le niveau intellectuel de la formation des maîtres en l'intégrant à l'université et à la culture scientifique ; renforcer en durée et en qualité la formation pratique (les stages) et les liens entre les milieux scolaires et les institutions de formation ; édifier par la recherche une base de connaissance utile aux enseignants de métier ; favoriser une approche réflexive et innovatrice au regard des pratiques enseignantes et scolaires établies ; mettre l'accent sur la réussite des élèves en termes de progrès d'apprentissage.

Vingt-cinq ans plus tard, ces idéaux restent toujours à l'ordre du jour, dans la mesure où la plupart attendent encore d'être réalisés ! Dans la très vaste majorité des sociétés d'Europe et d'Amérique du Nord, mais aussi en Amérique latine et dans plusieurs autres sociétés, les autorités politiques, éducatives et universitaires prétendent toujours former des « professionnels de l'enseignement ». Toutefois, on observe encore ici d'énormes distorsions entre les idéaux professionnels et les réalités sociales, idéologiques et institutionnelles qui caractérisent les systèmes de formation des enseignants d'un pays à l'autre. Dans certains pays que je connais bien comme le Mexique ou le Brésil, le gouvernement et les universités s'acharnent à dire qu'ils forment des professionnels, alors que les conditions de travail des enseignants ne correspondent même pas à celles qui seraient nécessaires pour fonder l'existence d'un métier : stabilité d'emploi, salaires au moins honorables, protection contre l'arbitraire des autorités, etc. En Europe francophone, les problématiques sont certes différentes, mais on y retrouve tout de même une large variété de modèles de formation qui se réclament tous de la professionnalisation.

Comme chercheur et formateur d'enseignant, je pense que le temps est venu de faire un sérieux bilan critique du mouvement de professionnalisation. J'ai parfois le sentiment que nous tournons en rond depuis le début des années 2000. Il me semble qu'il faut revisiter

aujourd'hui les articulations sociopolitiques entre la formation des maîtres, la profession enseignante et l'école. Professionnaliser la formation, oui, je veux bien, mais au profit de quelle forme scolaire ? L'enseignant doit être un professionnel : oui, encore là, je veux bien, mais un professionnel au service de qui ou de quoi ? Par certains côtés, les recherches sur l'expertise enseignante, sur les compétences professionnelles, sur le praticien réflexif ont fini par nous faire oublier que l'enseignement est avant tout une pratique sociale qui pèse de tout son poids institutionnel et symbolique sur le destin de millions d'individus. C'est pourquoi, à mon avis, il faut replacer les débats sur la profession enseignante et sa formation au sein d'une réflexion critique plus large sur l'école et l'éducation. J'ai le sentiment que les idéaux démocratiques et égalitaires des années soixante à quatre-vingt sont en déclin depuis lors. Nos systèmes scolaires se fracturent, se dualisent, engendrant de nouvelles formes d'injustice scolaire. Je vois mal comment la formation des enseignants pourrait évacuer ces enjeux, sous prétexte qu'elle doit former des professionnels efficaces et réflexifs qui vont travailler dans des « organisations apprenantes ».