LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU TEMPS DES RÉFORMES

par Luce Brossard

Tel était l'objet du colloque international organisé par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour souligner sa dixième année d'existence. Au total, 200 participantes et participants du Québec et d'ailleurs se sont réunis en novembre dernier pour réfléchir sur le rôle des enseignantes et des enseignants, agents principaux des changements attendus, et sur le sens à donner à la professionnalisation de l'enseignement dans un contexte de réforme.

Les organisateurs du colloque avaient choisi d'articuler les communications et les débats autour de quatre grands thèmes : 1) la gestion du changement; 2) les professionnalités de l'enseignement; 3) les mutations du travail scolaire et enseignant; et 4) les rapports au savoir et à la culture. Ainsi, 6 conférenciers, une table ronde et 33 communications présentées dans 16 ateliers ont offert aux personnes présentes un contenu riche et varié, les invitant à une réflexion large et en profondeur. Bien sûr, il nous est impossible de rendre compte ici de l'ensemble des propos tenus au cours de ce colloque. Nous dirons donc quelques mots de la conférence d'ouverture prononcée par M. Pierre Lucier ainsi que de la table ronde à laquelle ont participé M^{me} Johanne Fortier et MM. Rock Bérubé et Robert Bisaillon. Puis nous résumerons brièvement huit exposés faits en atelier sur trois des thèmes du colloque. Enfin, nous présenterons plus longuement le contenu des conférences de MM. Philippe Perrenoud et Bernard Charlot. Cependant, avant d'entreprendre le compte rendu proprement dit, il convient de faire connaissance avec celui à qui nous devons ce colloque, le CRIFPE.

LE CRIFPE

Fondé en 1993, le CRIFPE, dirigé par le professeur Maurice Tardif de l'Université de Montréal, comprend des membres venant de quinze universités canadiennes, dont neuf au Québec, et d'universités étrangères. Il repose sur trois structures locales : le Centre de recherche sur la formation et la profession des enseignants (CREFPE) à l'Université Laval, le Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF) à l'Université de Montréal et le Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) à l'Université de Sherbrooke.

Quatre chaires de recherche du Canada sont officiellement associées au CRIFPE : 1) la Chaire de recherche du Canada sur le personnel scolaire, sous la direction du professeur Claude Lessard à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal; 2) la Chaire en intervention éducative sur les pratiques pédagogiques, sous la direction du professeur Yves Lenoir à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke; 3) la Chaire de recherche du Canada sur la formation des enseignants, sous la direction du professeur Clermont Gauthier à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval; et 4) la Chaire sur les technologies de la communication et de l'information et la formation des enseignants, sous la direction du professeur Thierry Karsenti à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Le CRIFPE organise ses travaux autour de trois grands axes : la formation des enseignants, l'exercice de la profession ainsi que les finalités et politiques éducatives encadrant la profession enseignante. Il veut élaborer une base de connaissances scientifiques et l'intégrer à la formation des enseignants ainsi qu'à l'exercice de la profession. Pour ceux et celles qui désirent en savoir plus, voici l'adresse du site Web du CRIFPE : www.crifpe.scedu.umontreal.ca.

LA CONFÉRENCE D'OUVERTURE

Après avoir affirmé que les avancées dans l'histoire de l'éducation correspondent presque toujours à des réformes, M. **Pierre Lucier**, sous-ministre de l'Éducation, a mentionné deux réformes importantes au Québec : celle du rapport Parent au début des années 60 et celle du Livre orange de 1979. Ces réformes avaient des visées d'égalisation des chances et s'inspiraient d'idéaux dont les promoteurs étaient des pédagogues, alors que les réformes d'aujourd'hui ne viennent pas du monde de l'éducation. L'interpellation arrive plutôt de l'extérieur. Elle exprime une volonté d'efficacité soutenue par les contribuables et s'appuie sur les paradigmes dominants : mondialisation, responsabilisation des acteurs, etc.

L'école est toujours l'école de son temps, soutient M. Lucier. Elle n'échappe pas aux influences extérieures. Les enseignants, affirme-t-il, sont davantage dérangés par les paradigmes dominants que par le moyen pédagogique de la réforme, l'approche par compétences, qui a le mérite de mettre l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Ils ne sont pas plus résistants au changement que les autres professionnels, mais les attentes que l'on a envers eux sont issues de cadres conceptuels qui ne sont pas nés dans le giron de l'éducation et qui leur semblent en contradiction avec l'idée qu'ils se font de leur profession. Les enseignants doivent intervenir dans une institution plus ouverte aux influences externes et la professionnalisation que l'on attend d'eux constitue en quelque sorte une perte de la sacralisation de leur action. Cependant, conclut le conférencier, la profession enseignante en a vu et intégré des réformes, et c'est d'elle qu'émergeront les valeurs longues.

LA TABLE RONDE

Les trois participants à la table ronde animée par M. Michel Venne, chroniqueur au journal *Le Devoir*, avaient été invités à répondre à la question suivante : « La réforme en cours, où allons-nous? », autrement dit, à établir un certain bilan du travail accompli et à tracer une esquisse des actions à venir.

D’entrée de jeu, M. **Roch Bérubé**, vice-président aux affaires professionnelles de l’Association des cadres scolaires du Québec, réaffirme l’adhésion des cadres scolaires à l’esprit et aux grands objectifs de la réforme. Il estime que l’aventure de la réforme évolue bien dans les milieux scolaires et que le chantier prend forme un peu plus tous les jours. Cependant, observe-t-il, il faut être conscient que la réforme exige des « changements simultanés massifs et multiformes » qui remettent en question le travail de l’ensemble du personnel. Bien que tous partagent une mission commune et soient centrés sur la réussite des élèves, les changements de rôle attendus ne peuvent avoir lieu du jour au lendemain. Aussi, dit-il, « la réforme prend ses formes et ses couleurs à mesure que les actions en dessinent les contours » dans chacun des milieux.

La tâche est ardue, rappelle M. Bérubé, parce que les modèles à suivre n’existent pas, et il reste encore beaucoup à faire, notamment à consolider la mise en œuvre du Programme de formation au troisième cycle du primaire, à former les enseignants du secondaire et à mettre la dernière main aux outils de gestion tels les régimes pédagogiques. Il déplore le fait que certaines idées originales aient dû être abandonnées en raison de compressions budgétaires et recommande à tous les acteurs visés de demeurer vigilants afin de ne pas sombrer dans une bureaucratie gourmande de rapports de toutes sortes. Il suggère aux milieux scolaires d’abandonner les luttes entre les écoles et les services centraux ou celles pour s’arracher les élèves et d’établir des réseaux en vue de mettre à profit le savoir et l’expérience de chacun. Pour lui, le réseautage constitue une force au service de l’apprentissage. Considérant qu’il n’y a pas de réforme idéale, il souhaite que l’on accepte de rester réaliste en ce qui concerne les résultats attendus ainsi que le temps et les moyens accordés pour les atteindre.

Pour sa part, M^{me} **Johanne Fortier**, présidente de la Fédération des syndicats de l’enseignement, juge que la réforme n’est nullement étrangère à l’organisme qu’elle préside puisque, dès 1992, celui-ci exigeait un débat sur l’éducation. Puis il

adoptait une déclaration de principes en 1996. La Fédération a adhéré à l'orientation qui voulait rapprocher les lieux de décision de l'action et faire en sorte que les enseignants participent aux conseils d'établissement. Elle est également intervenue dans l'établissement du nouveau curriculum, pièce maîtresse de la réforme, pour s'assurer que les contenus ne soient pas négligés et que le rythme d'implantation soit acceptable.

M^{me} Fortier relève cependant un certain nombre d'éléments irritants : l'adoption de la promotion continue sans véritable solution de rechange au redoublement, une politique d'évaluation des apprentissages qui n'éclaircit pas les questions soulevées, le manque de clarté du projet ministériel pour le secondaire. Le premier cycle du secondaire constitue-t-il la fin de la formation commune, l'obtention du diplôme d'études secondaires ne semblant plus l'objectif à atteindre? En outre, elle constate que l'égalité des chances est fortement compromise par la multiplication des pratiques sélectives et le manque de soutien à l'intégration des élèves en difficulté.

Poursuivant son exposé, M^{me} Fortier s'attaque à la question de la professionnalisation de l'enseignement et à celle de la création d'un ordre professionnel. Elle rappelle les actions accomplies ou en cours : formation à l'enseignement revue, durée des stages étendue, insertion professionnelle à l'étude. Reconnaissant que le débat demeure en ce qui concerne l'évaluation du personnel et la reddition de comptes, elle affirme tout de même avec véhémence que la création d'un ordre professionnel n'est pas un bon moyen de revalorisation de la profession et que le personnel enseignant n'en veut pas.

En terminant son allocution, M^{me} Fortier admet que la mise en œuvre de la réforme s'est effectuée sans trop de heurts jusqu'à maintenant, mais elle considère que son avenir est incertain. Le modèle marchand très prisé par les temps qui courent et la dérive utilitariste qui en découle soulèvent des inquiétudes. Aussi

avise-t-elle les promoteurs de la réforme que, si cette dernière mène à une plus grande démocratisation, la Fédération des syndicats de l'enseignement avancera avec eux, sinon, elle ne suivra pas.

De son côté, M. **Robert Bisaillon**, sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation, fait le point sur les aspects essentiels de la réforme afin que tous en aient la même compréhension. Lorsque nous disons réforme, précise-t-il, nous parlons :

- de la décentralisation des responsabilités pédagogiques vers les établissements, mouvement qui n'a pas été décrié;
- de l'instauration d'un modèle de direction collégiale qui fait sortir le rôle professionnel d'un espace privé pour l'amener dans l'espace public;
- de la reformulation de la mission de l'école en trois points : instruction, socialisation, qualification;
- de l'objectif de la réussite de l'élève selon son potentiel afin d'amener chacun aussi loin que possible;
- de la multiplication des sources d'information qui enlève à l'enseignant le monopole du savoir;
- du concept même d'apprentissage qui prend un autre sens dans ce contexte, d'où la nécessité d'insister sur la capacité d'un élève à comprendre ses savoirs, à acquérir des savoirs utiles pour la vie;
- de l'apprentissage tout au long de la vie, ce qui suppose une formation continue;
- des exigences du vivre-ensemble qui se sont précisées à cause de la diversité des groupes qui composent la société;

- de la coopération et de l’exercice de la citoyenneté devenues incontournables;
- de la réussite qui devient une entreprise collective;
- des stratégies professionnelles plus diversifiées induites par la diversité des élèves.

À ce propos, M. Bisaillon ajoute : « On ne peut pas inviter tous les élèves à l’école et faire comme s’ils étaient tous pareils. » Tenir compte du contexte social et scolaire des élèves ne constitue pas une demande additionnelle, c’est tout simplement indispensable à la réussite même de l’apprentissage. Utiliser les technologies pour donner accès aux savoirs de même qu’instaurer la coopération et la collaboration en classe sont des évolutions nécessaires dans le monde actuel. Le fondement de l’identité professionnelle de l’enseignant réside dans sa capacité de concevoir et de mettre en œuvre des situations d’apprentissage et d’évaluation qui permettent aux jeunes d’acquérir des savoirs durables.

« L’identité professionnelle, conclut M. Bisaillon, n’est pas seulement ce que l’on est, mais ce que l’on fait. La profession enseignante sera et deviendra ce que individuellement et collectivement l’on aura voulu en faire. »

LES PRÉSENTATIONS…

… À PROPOS DU RAPPORT AU SAVOIR ET À LA CULTURE

BERNARD CHARLOT

Selon Bernard Charlot, professeur à l’Université Paris VIII et à l’Université fédérale du Matto Grosso au Brésil, le rapport au savoir constitue un mode d’approche pour les chercheurs et pour les enseignants qui permet de modifier le regard porté sur les élèves. Il n’explique pas l’échec. Ce n’est pas la cause de l’échec, pas plus que l’origine sociale de l’enfant d’ailleurs. Il est vrai qu’une corrélation statistique entre l’origine sociale de l’enfant et la réussite ou l’échec

scolaire existe, mais la famille n'est pas la cause de l'échec. Malgré l'inégalité sociale devant l'école, il y a des enfants de milieux populaires qui réussissent à l'école. Il faut donc s'intéresser à ces réussites et voir ce qui s'est passé. Aller à l'école, c'est avoir une histoire singulière dans les rapports sociaux.

Pour comprendre comment se produit l'échec ou la réussite scolaire, on doit tenir compte de plusieurs éléments. Bernard Charlot propose de regarder autrement la question et d'effectuer une lecture « en positif » plutôt que de ne voir que le handicap, que les carences. Mieux vaut traiter l'échec comme une expérience que l'enfant traverse et se demander quel sens cela a pour un enfant d'aller à l'école, d'étudier, d'apprendre et de comprendre. Beaucoup d'enfants vont à l'école pour obtenir les notes minimales et avoir un diplôme, de l'emploi, de l'argent, une vie normale. Dans ce cas, tout est permis, même la tricherie. Ces jeunes croient que, si le professeur explique bien, ils sauront. Avoir une mauvaise note leur semble injuste puisque c'est parce que l'enseignant n'a pas bien expliqué. Ils considèrent que, apprendre à l'école, c'est écouter et répéter, alors que, apprendre dans la rue, c'est faire des expériences.

En terminant, Bernard Charlot indique deux directions d'approfondissement de la question du rapport au savoir : 1) la perspective anthropologique qui porte sur le rapport à « l'apprendre » de l'être humain qui naît incomplet dans un monde déjà là et qui doit devenir une personne; 2) la perspective didactique qui a pour objet de construire le rapport aux savoirs, de faire entrer quelqu'un dans un travail intellectuel. Être enseignant aujourd'hui, observe Bernard Charlot, c'est créer les conditions qui permettent de travailler avec les élèves.

YVES LENOIR

Professeur à l'Université de Sherbrooke, Yves Lenoir soutient la thèse « que l'école québécoise est aujourd'hui fortement intégrée à la logique anglophone nord-américaine, logique fondée sur des orientations professionnalisantes,

instrumentales et utilitaristes, qui se sont substituées à des orientations classiques d'origine européenne française. Ces orientations reposent sur une logique qui privilégie nettement les fonctions de socialisation et les dimensions psychopédagogiques, au détriment d'une centration sur les savoirs homologués. » Pour lui, c'est le rapport Parent qui consacre la rupture entre l'école imprégnée d'une idéologie de conservation tournée vers le passé et l'école marquée par l'idéologie du rattrapage orientée vers l'avenir. Au début des années 60, les nouvelles élites de la société industrielle veulent faire entrer la société québécoise dans le monde moderne et lui permettre de rattraper son retard sur le plan technologique. Il leur faut donc modeler le système d'éducation en ce sens.

Les volumes 2 et 3 du rapport Parent guideront la transformation du système scolaire. On y propose un humanisme renouvelé qui prend ses distances avec l'humanisme classique jugé inapproprié pour répondre aux exigences du monde moderne. Selon le professeur Lenoir, le Québec a rejeté un modèle d'éducation fondé sur un certain savoir pour adhérer à un modèle d'éducation orienté vers le faire. Les intérêts économiques ont alors prévalu, et l'on assiste depuis à une implantation progressive du modèle néolibéral. La tension existe toujours cependant entre la logique rationnelle et la logique fonctionnelle. Aussi M. Lenoir termine-t-il son exposé par une ouverture sur la conciliation des deux logiques, « à moins que, et c'est de notre point de vue la perspective fructueuse et originale sur laquelle et avec laquelle il importe de travailler, la société québécoise ne puisse procéder à une synthèse de ces deux logiques et marier leurs dimensions de sens et fonctionnelle, la rationalité et l'instrumentalisation, le savoir et le savoir-faire ».

OLIVIER DEZUTTER

La question qui préoccupe Olivier Dezutter, professeur à l'Université de Sherbrooke, est celle de la culture du livre et de la lecture dans les nouvelles classes de français. Quelle sera cette culture? Certes l'importance du livre et de la

littérature est affirmée dans les programmes de français et les enseignants doivent contribuer au rehaussement culturel du Programme de formation, mais dans quel sens?

Affirmant d'entrée de jeu que la culture ne passe pas uniquement par le livre et la lecture, que la lecture en tant que pratique culturelle ne se limite pas à la lecture des œuvres littéraires, que le travail autour de la lecture et de la culture n'est pas l'apanage de la classe de français, Olivier Dezutter n'en constate pas moins que la classe de français reste le lieu prédestiné du contact avec le livre, avec la littérature et, partant de là, avec la culture. Cependant, note-t-il, la littérature reste un objet de controverse. Quelle définition donner à la littérature? Doit-elle être mise au service d'autres fins telles la morale ou la constitution de la nation, comme elle l'a été la plupart du temps? Le choix des livres à proposer aux élèves touche des enjeux majeurs. Quelle est aujourd'hui la position de l'institution scolaire à l'égard de la place et du rôle de la lecture et de la littérature? Dans les instructions officielles de quatre nations francophones, la Suisse, la Belgique, la France et le Québec, on remarque des finalités convergentes dans lesquelles l'appropriation de la culture ressort clairement.

Maintenant, qu'en est-il des pratiques des enseignants québécois? Une enquête a montré que le livre est présent en classe et que 85 p. 100 des enseignants font lire les quatre œuvres obligatoires. On observe toutefois que la lecture reste un objet de distinction sociale puisqu'on lit moins d'œuvres dans les écoles de milieux défavorisés et plus que les quatre obligatoires dans les écoles de milieux favorisés. Les romans policiers ont la préférence. Ils correspondent aux champs d'intérêt des élèves, mais pour amener ces derniers à développer des compétences de lecteur, croit M. Dezutter, il faudrait aussi leur proposer des textes résistants.

L’enquête a révélé que les romans lus par les élèves font l’objet de contrôle. Les enseignants s’assurent que les romans ont vraiment été lus en obligeant les élèves à répondre à des questionnaires ou à effectuer des présentations orales.

En conclusion, le conférencier estime qu’une action politique concertée pour donner accès aux livres est nécessaire et qu’une réflexion sur le choix des livres à proposer aux élèves dans une optique culturelle reste à faire. Il propose comme chantier pédagogique prioritaire d’investir dans la formation initiale des enseignants et des enseignantes.

DENIS JEFFREY

S’intéressant à la dimension éthique de la profession enseignante, Denis Jeffrey, professeur à l’Université Laval, a traité, dans un premier temps, des défis éthiques des enseignants et des enseignantes. On peut supposer, dit-il, que ces derniers, comme l’ensemble de la population, adhèrent aux valeurs de la modernité libérale : individualisme, consumérisme, profit, progrès, etc., mais lorsqu’ils sont en classe, c’est-à-dire dans un milieu protégé, quelles valeurs véhiculent-ils? Quelles valeurs doivent-ils transmettre?

Les enseignants et les enseignantes s’entendent sur un certain nombre de valeurs : dignité et respect des élèves, justice, égalité, tolérance, joie de vivre, autonomie, solidarité, mais comment donner un sens aux valeurs dans le monde scolaire? De nombreuses limites surgissent. Un enseignant peut-il organiser un débat sur la nouvelle conjugalité, sur l’assouplissement des lois sur les drogues? Doit-il se soumettre à des normes vestimentaires? Peut-il faire la promotion du condom?

L’enseignement est un métier éthique, affirme le professeur Jeffrey, puisqu’il vise la transformation d’un enfant, le développement de l’humanité de l’élève. Tout élève doit recevoir les moyens de faire partie de cette humanité à part entière. Or, l’enseignant est un représentant de cette humanité désirée pour les élèves. Il est un

modèle pour eux et pour la société. Il occupe un poste de confiance et d'influence. Ses droits et ses devoirs qui sont formulés de façon très générale dans la Loi sur l'instruction publique ont besoin d'être explicités. C'est pourquoi le conférencier propose, dans un second temps, un cadre de référence éthique qui permettrait de les clarifier et d'en discuter.

Denis Jeffrey préfère parler de « cadre de référence éthique » plutôt que de « code d'éthique », lequel se situe dans l'ordre juridique. Il voudrait que les discussions des enseignants et des enseignantes sur les questions éthiques qui se posent dans le quotidien pédagogique permettent de créer une mémoire éthique dans laquelle il serait possible de retrouver une jurisprudence éthique. Il propose donc :

- que l'on reconnaisse que la réflexion et la délibération éthiques sont des composantes incontournables de la profession enseignante;
- qu'une consultation soit menée pour mettre au jour les normes et les valeurs qui balisent les pratiques enseignantes;
- que soit élaboré un cadre de référence éthique qui serve de base pour la délibération sur des enjeux éthiques;
- que des forums de discussion éthique soient créés dans les écoles pour faciliter l'explicitation des valeurs;
- que les discussions et les solutions apportées à divers problèmes forment une jurisprudence éthique;
- que les commissions scolaires rendent disponible du temps pour ces discussions;
- que les commissions scolaires et les écoles nomment des responsables des questions éthiques;

- que le ministère de l'Éducation nomme une personne responsable de la promotion de l'éthique enseignante et de l'animation de discussions à l'échelle nationale.

… À PROPOS DES MUTATIONS DU TRAVAIL SCOLAIRE ET ENSEIGNANT

AGNÈS VAN ZANTEN

Intitulé « L'influence des contextes d'exercice sur les carrières et le travail des enseignants », l'exposé d'Agnès Van Zanten, chercheuse au Centre national de la recherche scientifique à Paris, montre comment l'exercice du métier d'enseignant varie selon les milieux de travail. Cette affirmation s'appuie sur une recherche effectuée dans six établissements situés dans des milieux défavorisés et dont les résultats ont permis de confirmer les hypothèses formulées au départ, à savoir : que les contraintes locales pesant sur la profession enseignante ne pèsent pas de la même façon; qu'il y a une segmentation de la profession selon les contextes locaux; et que les formes d'organisation de la profession enseignante sont inadaptées pour répondre aux demandes qui leur sont adressées.

Avec la massification de l'enseignement et l'autonomie des établissements, les contextes locaux ont changé. On a assisté à une diversification et à une ségrégation des publics ainsi qu'à une augmentation du pouvoir local. Les enseignants dans les milieux défavorisés subissent des pressions politiques qui s'expriment par une injonction nouvelle pour différencier la pédagogie, laquelle s'accompagne d'un accroissement des ressources mais aussi d'un bouleversement des modes de travail qui prennent les formes de projets, de contrats ou de partenariats. Ils ressentent aussi des pressions internes en raison de l'obligation de promouvoir son établissement et à la spécialisation des établissements, ce qui renforce la ségrégation. L'éthique marchande pénètre le monde de l'enseignement. Les pressions sociales pèsent lourd également. La priorité est donnée à la discipline et à la sécurité.

Alors, pris entre les chefs d'établissement qui sont portés à s'investir à l'extérieur de l'école, les parents qui n'ont pas beaucoup de pouvoir collectif mais qui peuvent toujours choisir une autre école, ou intervenir directement auprès de l'enseignant ou tout simplement être absents, ainsi que les élèves qui adoptent une logique instrumentale qui va de pair avec la concurrence, les enseignants, pour s'adapter au milieu social, utilisent des stratégies qui ne contribuent pas toujours à démocratiser l'accès au savoir. Ou bien ils s'installent dans une logique de résistance individuelle alléguant que l'enseignement ne doit pas être contaminé par une influence entrepreneuriale ou alors ils adhèrent à une solidarité défensive et s'allient avec des collègues pour maintenir une paix relative et un peu d'efficacité au détriment de l'apprentissage.

L'étude effectuée par Agnès Van Zanten dans les écoles de milieux défavorisés met en lumière le fait que l'autonomie enseignante est inadaptée pour faire face aux changements visés par les réformes. Chaque fois, la question de savoir comment négocier les réformes avec les enseignants se pose, aussi faudrait-il, pour éviter de se retrouver toujours dans la même situation, que les enseignants prennent plus de place dans la création même des réformes.

CLAUDE LESSARD

D'emblée, Claude Lessard, professeur à l'Université de Montréal, affirme que la réforme en cours au Québec exige des changements dans la pratique, mais qu'elle ne fournit pas de règles précises pour ce faire. Elle propose un nouveau cadre et laisse les milieux l'appliquer selon leur contexte. Ainsi en est-il de l'injonction au travail collectif, à la responsabilisation collective présente dans la réforme. Ce travail concerté constitue à la fois un facilitateur et un écueil. Aussi Claude Lessard a-t-il tenté d'analyser cette demande de travail concerté et de voir ce que la recherche nous apprend sur les facteurs qui en facilitent l'émergence.

Ce conférencier constate que la première mention du travail collectif apparaît dans le rapport Parent et qu'elle est formulée en termes de solidarité professionnelle. On n'en trouve aucune trace dans les écrits pédagogiques antérieurs, fait-il remarquer. Puis, l'Énoncé de politique de 1979 parle de projet éducatif, de partenariat avec les parents. Le Conseil supérieur de l'éducation emploie l'expression « professionnalisme collectif ». Ses deux avis sur la réforme sont explicites sur le travail collectif qui présente plus de défis que les autres changements attendus. Enfin, le référentiel de compétences pour la formation des maîtres en fait une dimension centrale de la nouvelle professionnalité.

L'injonction au travail collectif se trouve également dans d'autres pays : la France, la Belgique, la Suisse et les États-Unis. Depuis une dizaine d'années, on entend donc un discours qui monte sur le sujet. Il s'agit d'une demande globale qui n'exclut pas grand-chose du travail collectif. On parle de la transparence des pratiques, de l'enseignant qui sort de sa classe et de la classe qui s'ouvre à l'extérieur. On invoque un ensemble de raisons pour justifier cette demande. On allègue entre autres :

- que c'est l'évidence même, le bon sens;
- que la collégialité est constitutive du modèle professionnel, car on ne réfléchit pas seul;
- qu'il n'y a pas de changement sans appropriation collective du sens du changement;
- que l'organisation apparente ne se développe pas sans travail collectif;
- que l'école est appelée à s'évaluer comme les autres secteurs. On fait alors référence à la nouvelle économie;
- que l'on vit un nouveau rapport à la norme, dit postmoderne.

On peut difficilement s'opposer à ces justificatifs, admet M. Lessard. Cependant, les enseignants demeurent ambivalents devant l'injonction au travail concerté. Ils se sentent incompétents. Ils soupçonnent qu'il pourrait bien s'agir d'un cadeau empoisonné.

Que dit la recherche sur les pratiques de collaboration et sur les facteurs qui en expliquent l'émergence? Elle met en lumière :

- qu'il y a une différence entre la recherche quantitative et la recherche qualitative, entre l'analyse des représentations et celle des pratiques effectives. Les données quantitatives sont en général plus favorables aux pratiques de collaboration;

- que la collaboration est plus une affaire d'affinités personnelles et de volontariat que d'intériorisation d'une norme imposée par l'autorité hiérarchique;

- que la culture des enseignants est réfractaire au travail concerté;

- que la collaboration ou son contraire est le produit d'un contexte;

- que la collaboration est affaire de « communauté ».

Que conclure à la suite de cette présentation? D'abord, nous semble-t-il, que la distance entre l'injonction au travail concerté et sa réalisation est immense, ensuite que, si nous tenons tient compte de ce que la recherche nous apprend, cette distance ne peut être franchie que milieu par milieu, par les équipes-écoles qui décideront de prendre le risque de sortir de l'individualisme et de relever le défi de la responsabilité collective.

… À PROPOS DES PROFESSIONNALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT

JACQUES TARDIF

Professeur à l'Université de Sherbrooke et auteur réputé d'ouvrages pédagogiques, Jacques Tardif a intitulé sa présentation « De l'individualisme à l'interdépendance professionnelle : une frontière à franchir rapidement ». Estimant que la réforme de l'école en cours au Québec est de l'ordre de la rupture plutôt que de la continuité tranquille, Jacques Tardif est convaincu que, dans ce contexte, la vitesse du TGV correspond à l'idéal, alors que celle du train à vapeur risque de ne jamais conduire à destination. Il a eu et il a encore l'occasion de travailler avec des équipes-écoles, et l'immense chemin parcouru par celles qui ont carrément adopté une position de rupture a confirmé son point de vue.

Selon lui, la culture professionnelle qui domine actuellement dans les écoles ne convient pas pour atteindre les objectifs visés par la réforme. Cette culture est centrée sur l'enseignement, ce qui était cohérent avec un objectif de démocratisation de l'enseignement mais pas avec celui de démocratisation de l'apprentissage. Elle privilégie l'individualisme professionnel, un peu comme si chacun vivait sur son île. C'est également une culture de responsabilisation individuelle, ce qui donne à chacun l'autorisation de se distancier de tout ce qui est collectif. Bref, c'est une culture propre à une chaîne de montage industrielle. Dans cette culture professionnelle dominante, on peut se demander, à juste titre, qui assume la responsabilité du développement de l'enfant.

La réforme en cours, affirme M. Tardif, nécessite une culture professionnelle axée sur l'apprentissage, cohérente avec la démocratisation de l'apprentissage, une culture dans laquelle prédominent la complémentarité horizontale et la complémentarité verticale. Elle demande une gestion collégiale du parcours d'apprentissage des élèves sur l'ensemble d'un cycle. Elle réclame une culture d'interdépendance professionnelle qui exige l'autonomie collective et la responsabilité partagée de l'ensemble des actions à l'intérieur de l'école, une

culture qui soutient l'exploitation des forces de chacun au service des élèves, une culture propre à une communauté de pratique.

Les missions confiées à l'école sont multiples, rappelle M. Tardif. Les trois finalités énoncées (instruire, socialiser et qualifier) esquissent en quelque sorte les rôles dévolus aux enseignants et aux enseignantes. On s'attend qu'ils soient des modèles de citoyenneté démocratique. On souhaite qu'ils agissent comme des professionnels qui, en présence de phénomènes humains et sociaux, donnent accès à la perception et à la compréhension des perspectives multiples, des évidences contradictoires et des interprétations transculturelles, comme des professionnels qui valident les apprentissages des élèves et rendent compte de leurs progrès.

Avant de conclure son exposé, Jacques Tardif dira quelques mots sur les technologies de l'information qu'il voit comme des outils puissants mis à la disposition des enseignants et des enseignantes et des ressources inestimables pour l'intelligence humaine. Il importe, selon lui, de favoriser l'intégration maximale des technologies de l'information en classe, de considérer qu'elles ne sont pas que des outils d'information mais qu'elles sont aussi des outils de production, de communication et de création, de prendre en considération le fait qu'elles font partie de l'acculturation d'un nombre important de jeunes à la société actuelle où elles sont omniprésentes.

Ce conférencier terminera sa présentation par « quelques balises relatives à l'éthique professionnelle » de la profession enseignante. La démocratisation de l'enseignement et la démocratisation de l'apprentissage commande des éthiques différentes, affirme-t-il. Cette dernière exige un très haut niveau de différenciation des situations d'apprentissage selon le degré des compétences et des connaissances des élèves de même qu'une culture d'interdépendance professionnelle qui oblige chaque enseignant à être responsable de ce qui se passe dans l'école et non seulement dans sa classe. Dans le contexte de la réforme, Jacques Tardif croit qu'il

faut développer une éthique de l'altérité mise en œuvre quotidiennement dans ses relations avec ses collègues de l'enseignement mais aussi avec tous les partenaires de l'école, les parents en tout premier lieu.

THIERRY KARSENTI

L'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école, jugée trop lente selon certains chercheurs, intéresse tout particulièrement Thierry Karsenti, professeur à l'Université de Montréal. Pourtant, dit-il, les TIC sont fort présentes dans les sociétés occidentales et très utilisées par les jeunes en dehors de l'école. Elles offrent un large accès à l'information et représentent un formidable outil de recherche pour peu que l'on ait acquis des stratégies de navigation dans le savoir.

Pour comprendre comment s'effectue l'intégration des TIC à la pratique pédagogique, Thierry Karsenti a mené une enquête auprès d'environ 7 000 futurs enseignants. Il a voulu savoir les usages qu'ils en font et les facteurs qui influent sur leur utilisation. Le Programme de formation de l'école québécoise définit l'exploitation des TIC comme une compétence transversale d'ordre méthodologique que tous les élèves doivent acquérir. Comment les futurs enseignants se préparent-ils à contribuer à l'acquisition de cette compétence? À l'université, ils ont un cours obligatoire sur les TIC dans le meilleur des cas. Quels autres usages font-ils des TIC? Ils utilisent le traitement de texte pour leurs travaux. Certains font des présentations à l'aide de PowerPoint. Ils s'en servent également pour la recherche d'information ou pour le courriel.

Les résultats de la recherche révèlent que 75 p. 100 des formateurs utilisent les TIC à l'université, surtout pour présenter des contenus ou pour le courrier électronique, autrement dit ils s'en servent avant tout comme moyen d'enseignement magistral.

Qu'en est-il de l'utilisation des TIC au cours des stages? Près de 50 p. 100 des futurs enseignants n'ont jamais ou ont rarement utilisé les TIC durant leur stage. On constate une différence importante entre le primaire et le secondaire cependant. En effet, au primaire, 35 p. 100 des futurs enseignants n'utilisent pas les TIC au cours de leurs stages, alors qu'au secondaire le taux grimpe à 90 p. 100. Il ressort également de l'enquête que 18 p. 100 des futurs enseignants dont l'enseignant associéa recours aux TIC ne les utilisent pas eux-mêmes.

Qu'en font ceux qui les utilisent? Principalement de la recherche d'information, des présentations avec PowerPoint, du courrier électronique, de l'initiation aux TIC. Le chercheur constate que les utilisations innovantes représentent moins de 5 p. 100 des usages. La recherche met aussi en lumière le fait que les personnes les plus susceptibles d'utiliser les TIC en classe sont les enseignantes du primaire qui se sentent compétentes, qui ont une attitude positive à cet égard et qui ont un ordinateur branché à la maison.

Que faut-il retenir de cette enquête afin de faire avancer l'intégration des TIC à l'école? D'abord, que les facteurs psychologiques jouent un rôle important dans l'utilisation des TIC. L'attitude positive est primordiale. Ensuite, que l'enseignant doit se sentir compétent avant de se lancer dans cette démarche. Enfin, que la valeur pédagogique des TIC doit être mise en évidence, ce qui n'est pas fait puisque, durant la formation des enseignants, ces dernières sont surtout mises au service de l'enseignement magistral. Le chercheur conclut qu'une évolution identitaire de l'enseignant s'impose. À son avis, les TIC ne se substitueront pas au maître, mais la façon de « faire la classe » devra changer. Un juste équilibre reste à trouver.

LA CONFÉRENCE DE PHILIPPE PERRENOUD

Professeur à l'Université de Genève, conférencier de renom et auteur prolifique, Philippe Perrenoud a choisi d'aborder la profession enseignante au temps des

réformes sous l'angle de la gestion du changement puisqu'il a intitulé sa conférence ainsi : « Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire ». Tenant pour acquis qu'une réforme est un acte politique en vue de provoquer un changement à large échelle et que la volonté vient d'en haut, alors que la réussite dépend de ceux qui sont sur le terrain, le conférencier analyse les six erreurs classiques qui entraînent l'échec des réformes.

1) SOUS-ESTIMER LA FORCE DES ADVERSAIRES

Lorsqu'on entreprend une réforme, on a à créer un minimum de consensus. Or, il y a toujours des personnes qui préfèrent leurs convictions à l'obéissance civile, qui s'autorisent à ne pas prendre au sérieux des décisions démocratiques. Ces résistances ne sont pas toujours exprimées et elles surviennent souvent au moment où les choses paraissent décidées. Il ne faut pas croire que le consensus est acquis une fois pour toutes mais plutôt accepter qu'à chaque phase de la réforme le paysage va changer et que des résistances se manifesteront.

2) SE GARDER D'ASSOCIER LES ACTEURS AU PILOTAGE DE LA RÉFORME

Une réforme se négocie du début à la fin, mais avec qui faut-il la négocier? La question de la représentativité des acteurs se pose alors. On ne peut se contenter de négocier avec les structures administratives habituelles. Il importe de se donner d'autres structures de pilotage de la réforme et d'associer le plus grand nombre d'acteurs à sa genèse si l'on veut que ceux et celles qui auront à la mettre en œuvre se sentent partie prenante de la réforme.

3) AVANCER ET ÉVALUER TROP VITE

Il existe un conflit entre la temporalité politique et le temps nécessaire pour transformer des identités et des pratiques. Les politiciens ont au mieux quatre ans pour laisser leur marque. C'est trop court pour constater les résultats d'une réforme. Cette situation se complique par une culture de l'évaluation qui en

devient, par moments, obsessionnelle. On veut tout évaluer, tout de suite. Il est nécessaire de repenser les temps et les objets de l'évaluation.

4) SOUS-ESTIMER LE POUVOIR DES RELAIS

Toutes les personnes qui ont une fonction d'accompagnement, soit l'ensemble des cadres scolaires, chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, formateurs, ne sont souvent pas assez mobilisées. Ces catégories de personnes ne sont pas toujours traitées de façon à être des acteurs dynamiques de la réforme. On néglige de les faire participer à la conception de la réforme et on ne les soutient pas assez pour qu'elles puissent elles-mêmes accompagner le travail sur le terrain.

5) IGNORER LA RÉALITÉ DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Les promoteurs de la réforme témoignent d'une méconnaissance des conditions réelles du travail des enseignants. On constate un déficit d'analyse sur le terrain de ce que font vraiment les enseignants. Certains d'entre eux sont aux prises avec des préoccupations de survie qui sont très loin des dispositifs sophistiqués prévus par la réforme. Aussi, les réformes empiètent souvent sur la sphère d'autonomie des professionnels, ce qui les voue à l'échec.

6) SURESTIMER LE NIVEAU DE QUALIFICATION DES PROFESSIONNELS

Les missions que l'on demande à l'école sont impossibles en l'état actuel des savoirs et de la recherche et des compétences des enseignants. En ce qui concerne la volonté de supprimer l'échec scolaire par exemple, l'état des savoirs ne nous permet pas de garantir le succès de tous. On peut au mieux grignoter quelques pourcentages. Il en est de même de la mission de rétablir la citoyenneté. Les réformes font souvent montre d'une ambition disproportionnée par rapport aux compétences des acteurs.

En conclusion, Philippe Perrenoud affirme que le principal effet des réformes est de hausser le niveau de qualification des acteurs, ce qui est déjà bien parce que, si on élève le niveau de qualification des professionnels, les réformes ne seront plus nécessaires. Il suffira d'accompagner tous les foyers d'innovation.

LA CONFÉRENCE DE BERNARD CHARLOT

La conférence de clôture du colloque, intitulée « Tant qu'il y aura des enseignants… », a été prononcée par Bernard Charlot, auteur d'ouvrages reconnus, notamment sur le rapport au savoir, chercheur et professeur à l'Université Paris VIII et à l'Université fédérale du Matto Grosso au Brésil. Ayant constaté que les enseignants ont un certain air de famille partout dans le monde, le conférencier, s'est demandé s'il n'y avait pas des « universaux » dans la situation d'enseignement, c'est-à-dire des caractéristiques qui structurent une activité d'enseignement et qui « renvoient aux rapports entre apprendre et être enseigné, entre le cognitif et le relationnel, entre l'éthique et la compétence spécifique, entre la clôture et l'ouverture, etc. ».

Ces « universaux » existent bien sûr. Pour les saisir, il faut partir de la condition humaine : l'être humain naît inachevé et il arrive dans un monde qui est déjà là. L'humanité est ce que l'enfant s'approprie au cours de son éducation. Chacun s'éduque. Cependant, on ne peut s'éduquer que parce qu'on est éduqué. La dialectique de l'intériorité et de l'extériorité est bien présente. Voici donc, selon Bernard Charlot, quelques « universaux » de la situation d'enseignement :

1. Nul ne peut apprendre sans une activité intellectuelle, sans se mobiliser. L'enseignant n'est pas maître des résultats. Certes, il a le pouvoir, mais le résultat dépend de l'élève. Si ce dernier ne s'y met pas, l'enseignant aura tout fait en pure perte;

2. Cette « contre-dépendance » entraîne beaucoup d'autojustification. Les enseignants disent : « Je ne comprends pas pourquoi il ne comprend pas. » Ils tenteront de trouver une explication qui ne les mettra pas en cause eux-mêmes;

3. L'éducation suppose un rapport à l'autre, non seulement aux êtres humains mais aussi aux valeurs, aux oeuvres, etc. Or il existe une ambiguïté dans la relation pédagogique qui a trait à la question de l'amour des élèves. Ils aiment la matière parce qu'ils aiment l'enseignant. Il est difficile de distinguer la relation affective de la relation anthropologique. Pour Bernard Charlot, les élèves ne sont pas en demande d'amour, ils sont en besoin de paroles d'adultes;

4. On ne peut pas s'approprier tout le patrimoine humain, mais seulement une part de celui-ci. Quelle part a la légitimité pour être transmise aux enfants? Pourquoi enseigner cela plutôt qu'autre chose et, à la limite, pourquoi va-t-on à l'école? Un soupçon d'illégitimité de ce qui est enseigné plane toujours sur la situation d'enseignement;

5. L'éducation est un triple processus d'hominisation, de socialisation et de singularisation. Or si les trois fonctionnent bien ensemble sur le plan théorique, ce n'est pas aussi simple sur le plan pratique. Des pressions s'exercent sans cesse pour tirer dans un sens ou dans un autre;

6. Les enseignants enseignent dans un établissement qui gère. Ils sont pris dans une logique de gestion. Cette dernière est-elle compatible avec une logique de formation? L'enseignant peut-il gérer un acte pédagogique qui dépend de la mobilisation de l'élève en appliquant un idéal actuel de la gestion qui serait la parfaite transparence, la parfaite maîtrise de la situation? Une rationalisation complète de la situation d'enseignement est impossible.

Les caractéristiques de la situation d'enseignement relevées par le conférencier font ressortir le fait que l'enseignement ne peut pas être un métier apaisé puisque

les enseignants travaillent presque constamment en situation de tensions. Souvent, ils se sentent menacés, mal considérés, culpabilisés, car ils sont pris dans un ensemble de tensions et d'injonctions contradictoires.

De plus, les nouveaux modèles socioscolaires viennent accentuer les tensions propres aux situations d'enseignement. En effet, tous les systèmes scolaires sont touchés par un mouvement de fond : l'éducation pour tous. L'école s'ouvre à des élèves qui autrefois n'y seraient pas entrés. Cette ouverture de l'école est articulée autour de deux autres phénomènes : 1) le lien entre le niveau de scolarisation et le niveau d'insertion professionnelle; et 2) l'affirmation de façon insistante du droit de l'élève à la réussite scolaire. Ces trois principes sont démocratiques, mais ils ne sont pas compatibles ensemble. Ils le sont deux à deux mais pas tous les trois. Par exemple, ouvrir l'enseignement supérieur à tous et donner un emploi correspondant au niveau d'études à tous, cela ne fonctionne pas dans une société hiérarchisée. Cette contradiction est gérée idéologiquement par le principe d'égalité des chances. Cependant, s'agit-il d'égalité de départ ou d'égalité d'arrivée? Le nombre d'élèves qui échouent atteste une inégalité des êtres humains à l'arrivée. Comment les enseignants gèrent-ils cette contradiction? Comment expliquent-ils les inégalités dans la réussite scolaire? Ils disent faire ce qu'ils peuvent et écartent d'emblée l'idée que leur pratique pédagogique peut expliquer les inégalités. Ils ont alors recours à trois portes de sortie : 1) l'explication par les dons : les enseignants construisent une théorie à partir de ce qu'ils constatent et justifient la réussite ou l'échec de l'élève par ses capacités personnelles, ce qui remet en question le principe du caractère éducable de l'être humain; 2) l'explication par le handicap socioculturel : les élèves souffrent de carences liées à leur situation sociale, familiale, etc., mais ce n'est pas la faute de leurs parents. Cette explication a le mérite de sauver l'idée d'éducabilité; 3) l'explication par la reproduction : l'école est capitaliste, bourgeoise et reproductrice. Le système est

mis en place pour que l'élève échoue. Dans ce cas, le coupable tout désigné est le ministre.

Les trois réponses utilisées par les enseignants pour expliquer l'échec scolaire leur permettent de théoriser leur expertise et de protéger leur image personnelle. Selon cette façon de penser, ni les élèves, ni les familles, ni les enseignants ne sont coupables. Tous sont des victimes. Cette vision résiste à toutes les mises en doute de la recherche, car elle permet de supporter la contradiction. La fragilité inhérente à la situation d'enseignement elle-même est devenue plus grande dans la société actuelle et encore plus dans certains quartiers.

Par ailleurs, la volonté de progrès démocratique traduite dans les politiques éducatives a des effets sur l'enseignant en tant qu'agent culturel et pédagogique, soutient Bernard Charlot. L'ouverture de l'école à tous les élèves pose le problème de la gestion du parcours de ceux-ci. De plus, la lutte contre le redoublement accroît la difficulté de gérer l'hétérogénéité. L'école transforme les différences sociales des enfants en différences scolaires des élèves. Toutefois, comment gérer ces différences? Les tentatives pour recréer une certaine homogénéité se multiplient : écoles privées, classes de niveau, projets particuliers centrés sur une discipline, etc. Les enseignants n'aiment pas cela, car la hiérarchisation des classes entraîne une hiérarchisation des enseignants, mais ils résistent de moins en moins tant la difficulté de gérer les différences leur paraît insurmontable.

Pour Bernard Charlot, le problème fondamental réside dans le fait que les élèves vont à l'école pour obtenir les notes minimales, avoir un diplôme, un emploi, de l'argent, donc une bonne vie. Plusieurs n'y vont que pour cela. Le savoir n'a pas de valeur en lui-même. La valeur d'usage du savoir a laissé la place à la valeur marchande du diplôme. De plus, pour beaucoup d'élèves, celui qui doit être actif en classe, c'est l'enseignant. Le devoir de l'élève, c'est d'aller à l'école et d'écouter. S'il n'apprend pas, c'est que le professeur n'explique pas bien. Donc,

s’il échoue, c’est la faute du professeur… Il n’est pas du tout évident aux yeux de l’élève que, pour apprendre, il faut s’engager dans une activité intellectuelle. L’enseignement a perdu son sens pour les élèves et pour les enseignants.

Et voilà que les réformes arrivent et donnent des injonctions aux enseignants :

1) une injonction constructiviste, tout à fait légitime puisque, pour apprendre, il faut entrer dans une activité intellectuelle;

2) une injonction à l’ouverture de l’école et au partenariat, peu claire mais légitime puisque les élèves se plaignent que l’école, ce n’est pas la vie. Cependant, l’ouverture est parfois déstabilisatrice, car la spécificité de l’école disparaît;

3) une injonction à individualiser l’enseignement et à mettre l’élève au centre de l’action. Cela aussi est légitime, mais il faut qu’il y ait déjà un savoir présent. Comment l’individualisation à elle seule permettra-t-elle à l’élève de découvrir que les savoirs sont les produits du travail de l’humain? Les grands rêves qui permettaient aux personnes de se structurer n’existent plus. Qu’est-ce que les adultes ont à dire aux jeunes qui vaut la peine collectivement? Que reste-t-il comme choix de vie? Faire œuvre esthétique de sa vie comme on le voit à la télévision ou régresser dans les références archaïques des intégrismes? Autant de questions sans réponse;

4) une injonction à préparer des élèves à vivre dans une société du savoir qui repose sur les TIC. C’est légitime, mais l’information n’est pas le savoir. On est peut-être en train d’entrer dans une société de l’information et de sortir du savoir;

5) une injonction à devenir des professionnels capables de résoudre des problèmes : « Débrouillez-vous comme vous le voulez, mais résolvez les problèmes. » Habituellement, le temps des réformes est plutôt confortable

> parce que l'État dit ce qu'il faut faire. Cette fois, on demande d'innover. On n'est pas dans un temps de réforme mais dans un temps d'innovation. L'injonction à devenir des professionnels comporte aussi son lot de contradictions. D'abord, enseigner, ce n'est pas transmettre, c'est accomplir une fonction anthropologique. Peut-on devenir des professionnels de cela? Ensuite, le professionnel de l'enseignement doit travailler dans des conditions de temps, d'espace et d'évaluation conçues pour des fonctionnaires de l'enseignement. Peut-on devenir un professionnel de l'enseignement avec de telles pratiques de gestion? Enfin, pour former les professionnels attendus, on a des formations universitaires axées sur les disciplines.

Que faut-il faire? Humblement, Bernard Charlot avoue qu'il n'en sait rien. Il a choisi de travailler autour du rapport au savoir parce que cette approche lui semble la plus prometteuse en vue de comprendre pourquoi les élèves ne s'engagent pas dans un travail intellectuel.

En conclusion, Bernard Charlot met en lumière quatre phénomènes qui préfigurent l'évolution de la société :

1. Les pratiques sociales exigent plus d'information, plus de savoirs qu'autrefois. L'utilisation répandue des cartes bancaires en constitue un bon exemple;

2. La nature du lien social est en train de changer. L'appartenance au groupe est de moins en moins fondée sur le partage des valeurs et de plus en plus sur l'interdépendance des individus;

3. Cela entraîne une redéfinition de la subjectivité. L'individu est valorisé dans la sphère privée, mais il n'y a plus de place pour le sujet dans le social qui devient le lieu du partenaire;

4. L’interdépendance prend une dimension mondiale : métissage, uniformisation culturelle, mondialisation.

Ces mouvements à long terme dessinent de nouvelles formes d’organisation de la société qui mettent en jeu ce que c’est qu’un être humain. Et tant qu’il y aura des enseignants, dit Bernard Charlot, il faudra à l’école tenir les deux bouts de la chaîne : ce qui se passe quotidiennement dans la classe et ce qu’est la fonction anthropologique de l’éducation, soit celle qui permet à l’enfant d’accéder à l’humanité.

M^{me} Luce Brossard est rédactrice pigiste.