



**HAL**  
open science

## La réforme des programmes scolaires: où en sommes-nous ?

Malcom Skilbeck

► **To cite this version:**

Malcom Skilbeck. La réforme des programmes scolaires: où en sommes-nous ?. [Rapport de recherche] Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1990, 108 p. hal-01512633

**HAL Id: hal-01512633**

**<https://hal.science/hal-01512633>**

Submitted on 24 Apr 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

# **LA RÉFORME DES PROGRAMMES SCOLAIRES**

***Où en sommes-nous?***



PARIS 1990



RP 10174

centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

# **LA RÉFORME DES PROGRAMMES SCOLAIRES**

Où en sommes-nous?

par  
Malcolm Skilbeck

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

6 72943

En vertu de l'article 1<sup>er</sup> de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique ;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : la République Fédérale d'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971) et la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973).

La République socialiste fédérative de Yougoslavie prend part à certains travaux de l'OCDE (accord du 28 octobre 1961).

*Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement a été créé par le Conseil de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques en juin 1968 pour une période initiale de trois ans grâce à des dons de la Fondation Ford et du groupe Royal Dutch Shell. Depuis mai 1971, le Conseil a périodiquement renouvelé son mandat, dont le dernier en date vient à expiration le 31 décembre 1991.*

*Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :*

- encourager et soutenir le développement des activités de recherche se rapportant à l'éducation et entreprendre, le cas échéant, des activités de cette nature ;
- encourager et soutenir des expériences pilotes en vue d'introduire des innovations dans l'enseignement et d'en faire l'essai ;
- encourager le développement de la coopération entre les pays Membres dans le domaine de la recherche et de l'innovation dans l'enseignement.

*Le Centre exerce son activité au sein de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques conformément aux décisions du Conseil de l'Organisation, sous l'autorité du Secrétaire général et le contrôle direct d'un Comité directeur composé d'experts nationaux dans le domaine de compétence du Centre, chaque pays participant étant représenté par un expert.*

Also available in English under the title:

**CURRICULUM REFORM**  
An Overview of Trends



LES IDÉES EXPRIMÉES ET LES FAITS EXPOSÉS DANS CETTE PUBLICATION LE SONT SOUS LA RESPONSABILITÉ DE L'AUTEUR ET NE REPRÉSENTENT PAS NÉCESSAIREMENT CEUX DE L'OCDE

\*  
\* \* \*

© OCDE, 1990

Les demandes de reproduction ou de traduction doivent être adressées à :  
M. le Chef du Service des Publications, OCDE  
2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16, France.

Ce rapport marque la fin de la première phase du Projet du CERI sur la réforme des programmes d'études et l'efficacité de l'enseignement. Il constitue une première approche des courants de pensée, des théories et des objectifs qui ont inspiré les programmes scolaires des pays de l'OCDE. Il présente un tour d'horizon des principales tendances et questions plutôt qu'un compte rendu détaillé, pays par pays.

Conçu dans une perspective historique et dans le contexte socio-politique des pays Membres, ce rapport retrace les changements intervenus dans l'organisation et l'administration de l'enseignement et considère leurs conséquences sur la nature de l'enseignement. Il analyse aussi l'évolution du jugement des spécialistes sur les problèmes pédagogiques ainsi que les priorités assignées au réaménagement des programmes.

Des questions fondamentales que le CERI entend étudier à l'avenir se dégagent de ce rapport : l'entraînement à la pensée spéculative et au raisonnement ; les progrès des mathématiques, des sciences et de la technologie ; les questions relatives aux sciences humaines et aux valeurs morales ; le tronc commun et, enfin, l'appréciation, l'évaluation du processus d'enseignement.

Les éléments d'information sur lesquels repose ce rapport ont été fournis par les pays Membres et sont complétés par des références à des travaux de recherche. Dix-sept pays ont répondu au questionnaire reproduit dans l'annexe 1. La préparation des réponses sous la forme de rapports nationaux s'est révélée, dans bien des cas, complexe et délicate ; elle témoigne du sérieux avec lequel les pays redéfinissent les principes et les pratiques de l'enseignement. On trouvera dans l'annexe 2 la liste des pays Membres qui ont présenté un rapport et, le cas échéant, le nom de l'auteur.

Ce rapport a été établi par le Professeur Malcolm Skilbeck, *Vice-Chancellor*, Deakin University (Australie) avec le concours de David Thomas et de Peter Davies (Secrétariat du CERI). Il est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions qui y sont exprimées ne sont pas nécessairement celles de l'Organisation ou des pays Membres.

*Également disponibles*

LES ÉCOLES ET LA QUALITÉ : un rapport international (1989) (91 89 02 2) ISBN 92-64-23254-0, 156 p.	FF95	£11.50	S\$20.00	DM39
L'ÉDUCATION ET L'ÉCONOMIE DANS UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION (1989) (91 88 03 2) ISBN 92-64-23176-5, 130 p.	FF80	£10.00	US\$17.00	DM33
LES ADOLESCENTS A LA CROISÉE DES CHEMINS. Enseignements et formations (1989) (91 88 02 2) ISBN 92-64-23175-7, 138 p.	FF85	£10.00	US\$19.00	DM37
L'ENSEIGNEMENT AU FÉMININ. Étude internationale sur la façon dont filles et garçons sont élevés et instruits (1986) (91 86 01 2) ISBN 92-64-22865-9, 202 p.	FF65	£6.50	US\$13.00	DM29
L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE FACE À L'ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ (1983)* (91 83 02 2) ISBN 92-64-22430-0, 166 p.				
*Épuisé. Disponible sur microfiche. Prix par microfiche :	FF20	£2.50	US\$4.50	DM8

*Prix de vente public à la librairie de l'OCDE.*

*Le CATALOGUE DES PUBLICATIONS de l'OCDE et ses suppléments seront envoyés gratuitement sur demande adressée soit à l'OCDE, Service des Publications, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16, soit au distributeur des publications de l'OCDE dans votre pays.*

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	7
<i>Chapitre 1.</i> NOUVELLES ORIENTATIONS, ANCIENNES MÉTHODES .....	11
Les changements des programmes et de la pédagogie .....	11
Un cycle de changement .....	12
<i>Chapitre 2.</i> L'ÉVOLUTION DU CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE .....	15
Le langage et les modalités du changement .....	15
Un bref historique .....	16
Les préoccupations des pouvoirs publics .....	18
Les facteurs démographiques, économiques et politiques .....	20
A qui revient la maîtrise des programmes scolaires ? .....	24
L'enseignement et l'auto-représentation des pays .....	28
Les réponses de l'enseignement .....	32
<i>Chapitre 3.</i> LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET LA PÉDAGOGIE : NOUVELLES CONCEPTIONS ET NOUVELLES PRATIQUES .....	37
Vers une diversification des définitions et des usages .....	37
Le programme scolaire considéré comme un moyen de changement et de renouveau ..	43
Quelques distinctions essentielles sur les programmes scolaires .....	44
<i>Chapitre 4.</i> LE TRONC COMMUN DES MATIÈRES FONDAMENTALES .....	49
Antécédents .....	49
Significations et approches actuelles .....	50
Nouvelles initiatives nationales pour définir (et maîtriser) le tronc commun .....	51
Le tronc commun : une responsabilité assumée par les administrations centrales .....	53
Répondre aux nouvelles exigences .....	54
<i>Chapitre 5.</i> LES IDÉES ET LES ORIENTATIONS NOUVELLES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE .....	57
Une révolution silencieuse ? .....	57
Nouvelles orientations .....	58
La réforme en jeu .....	60
<i>Chapitre 6.</i> L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE .....	63
Définition .....	63
Les orientations du changement .....	64
Le choc de deux cultures : enseignement général et enseignement professionnel .....	71

<b>Chapitre 7. LES MÉTHODES D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES ET DE RÉFORME DE LA PÉDAGOGIE.....</b>	<b>73</b>
Examiner, évaluer, perfectionner .....	73
Des méthodes diverses .....	74
L'élaboration des programmes scolaires : la formation continue et les systèmes de soutien .....	75
Le déclin de l'élaboration des programmes par les écoles ? .....	76
<b>Chapitre 8. CONCLUSIONS .....</b>	<b>79</b>
<b>NOTES ET RÉFÉRENCES.....</b>	<b>87</b>
<b>Annexe 1. QUESTIONNAIRE SUR LES TENDANCES ACTUELLES DE LA RÉFORME DES PROGRAMMES SCOLAIRES .....</b>	<b>91</b>
<b>Annexe 2. RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE SUR LES TENDANCES ACTUELLES DE LA RÉFORME DES PROGRAMMES SCOLAIRES ...</b>	<b>99</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>101</b>

# INTRODUCTION

## Origines et nature de l'étude

Ce rapport constitue l'aboutissement d'une étude sur l'évolution des programmes d'études, entreprise en 1987 par le Comité directeur du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI). Elle s'appuyait sur les réponses apportées par les pays à un questionnaire, les conclusions des réunions d'experts et l'examen sélectif de la documentation. Le projet de ce rapport a été distribué aux pays Membres pour qu'ils formulent leurs observations, et a été soumis ensuite au Comité directeur du CERI. Les données recueillies ne pouvaient pas être exhaustives; il faudra donc les compléter en faisant appel à d'autres sources d'information, telles que les travaux actuellement consacrés aux indicateurs de l'enseignement, les statistiques annuelles de l'enseignement établies par l'OCDE, et d'autres projets menés par l'OCDE dans le domaine éducatif.

Ce travail donne cependant une vue d'ensemble de certains événements survenus dans les divers pays Membres et qui sont particulièrement importants pour les stratégies d'élaboration des programmes scolaires et pour les principes qui régissent l'organisation de l'enseignement dans les écoles. Il aura atteint son but s'il réussit à présenter un tableau cohérent de ces événements et à stimuler l'analyse de problèmes suscités par les changements rapides, et de grande envergure, survenus dans tous les pays au cours des dernières décennies et qui sont restés sans solution.

## Résumé

Les décisions politiques et professionnelles qui affectent l'enseignement dans les différents pays constituent un ensemble complexe. Elles sont un élément primordial dans le contexte des activités scolaires qui, depuis une dizaine d'années, est souvent dominé par des préoccupations d'ordre économique et social, car les pays ont à faire face à des questions telles que l'ajustement structurel, l'évolution de l'emploi, la nouvelle composition ethnique des populations et le passage d'un système de valeurs normatif au style relativiste qui caractérise les démocraties industrialisées.

C'est essentiellement dans l'optique de cette évolution qu'on aborde dans ce rapport les modifications d'ensemble des programmes et de l'enseignement. Il n'y a pas d'autre façon de les envisager – telle est la conclusion qu'il convient de tirer du relativisme, qui est l'un des traits marquants de nos sociétés. Il est cependant frappant de constater à quel point se rejoignent, d'un pays à l'autre, les préoccupations des responsables politiques et celles des personnalités qui contribuent à former l'opinion publique en matière d'éducation : représentants des pouvoirs publics, des associations professionnelles, de la communauté

universitaire ou de telle ou telle composante de la collectivité. Les réponses peuvent ne pas être les mêmes mais l'analyse suit des orientations communes. Partout on s'inquiète de la qualité de l'enseignement et de l'acquisition des compétences de base, les parents sont incités à participer directement à la scolarité de leurs enfants et ils le revendiquent comme un droit, l'évaluation est sur toutes les lèvres, les programmes doivent avoir un esprit et une orientation plus professionnels, les techniques d'acquisition des connaissances prennent le pas sur le contenu des diverses matières; la multiplicité des compétences est aujourd'hui le maître-mot de la préparation à la vie, et on rappelle que le système d'enseignement doit rendre des comptes.

Certains thèmes reviennent souvent dans le rapport : ce sont l'interaction entre les forces économiques, technologiques et politiques qui influent sur les programmes, les préoccupations des collectivités ou des groupes de pression, ainsi que les fonctions des spécialistes de l'élaboration des programmes et de l'enseignement. Le vocabulaire et le ton d'un grand nombre d'analyses et de débats sur l'enseignement témoignent de l'influence de ces diverses forces et reflètent souvent les inquiétudes des pays industrialisés qui doivent faire face à la deuxième – ou la troisième? – révolution industrielle. Cela n'a rien de surprenant. L'enseignement n'est pas un monde à part; il est en osmose avec la société et la culture. De nombreux points très spécialisés du débat éducatif – notamment la nature d'une culture intellectuelle, les formes du développement moral et mental des enfants, l'art et la science de l'enseignement – sont profondément marqués par le sentiment que l'enseignement et la survie de la nation sont indissociables. Dans le domaine de l'éducation, n'y a-t-il pas convergence entre les styles de planification et de décision des pays développés et ceux des pays en développement? Ceux-ci s'intéressent depuis longtemps aux rapports entre l'enseignement et le développement – ou la survie – d'un état. Le « capital humain » est une ressource qui intéresse tous les pays<sup>1</sup>.

Ce rapport s'occupe des tendances et des questions communes à plusieurs pays et souligne les événements importants survenus dans l'un d'eux par opposition aux actions courantes menées ailleurs; les simplifications et les omissions étaient donc inévitables. D'ailleurs, lorsqu'on vise une cible mouvante, il n'est que trop facile de la perdre de vue ou de regarder un phénomène brillant et éphémère qui se produit au premier plan en oubliant une toile de fond moins visible mais plus stable. Ce rapport veut rendre compte de l'actualité et ses conclusions sont davantage une indication des enquêtes à prévoir et une source d'idées qu'une grille de lecture pour tous les sujets abordés. Les généralisations qu'il contient reflètent la cohérence des données d'un pays à l'autre et, aussi, les faits propres à chacun d'entre eux. Le choix de ces derniers n'est nullement arbitraire; il résulte des informations fournies par les pays eux-mêmes sur les grandes innovations qu'ils souhaitent signaler afin que d'autres fassent connaître leur propre avis.

C'est ce qui ressort des trois premiers chapitres du rapport, où sont abordés le contenu des programmes, les modifications des relations administratives et du contrôle et les questions générales sur les programmes et la pédagogie au cours de la scolarité obligatoire.

Au chapitre 4, on traite de questions dont l'intérêt est virtuellement universel, à savoir la structure, le contenu et l'organisation du tronc commun des matières fondamentales. Ces aspects feront l'objet d'une analyse plus approfondie au cours d'une étude ultérieure menée au titre de ce programme du CERI. Dans l'immédiat, il est question de la stabilité et du changement, des pays où il existe depuis longtemps des troncs communs qui évoluent, et de ceux qui instaurent (ou plus souvent, réinstaurent) des troncs communs nationaux ou régionaux après avoir favorisé pendant quelque temps les décisions locales. Les lois introduisent des modifications importantes; ce n'est qu'avec le temps que l'on comprendra pleinement leurs effets, notamment sur les relations entre le contrôle de l'administration

centrale et les décisions prises par les établissements scolaires. Qui plus est, l'une des questions les plus importantes auxquelles est confrontée l'administration est celle des moyens qui permettront de concilier les décisions sur le tronc commun et les vœux de groupes d'intérêt sectoriels et locaux – sans parler de ceux qui relèvent de l'école même.

Aux chapitres 5 et 6, on s'attache à l'analyse de l'évolution des programmes et de la pédagogie propres à l'enseignement primaire ou secondaire, sans oublier ceux qui assurent la transition entre les deux. On y suggère que, malgré l'importance croissante attribuée dans l'enseignement secondaire de bien des pays à une « professionnalisation » des programmes, quelques-unes des innovations les plus intéressantes de l'enseignement primaire reposent sur des théories qui tiennent compte des multiples facettes du développement de l'être humain ou représentent une réaction contre les structures imposées et la manipulation des énergies des enfants pour satisfaire aux impératifs de la société.

Bien que la coupure traditionnelle entre les « cultures » des enseignements primaire et secondaire soit aujourd'hui dépassée – d'autant plus qu'elle reposait sur l'hypothèse des différences de classe qui prévoyait pour les enfants des filières parallèles et une totale inégalité des chances – des écarts non négligeables demeurent. Ils reflètent non seulement les développements spécifiques de deux groupes d'âge, mais aussi les différences persistantes de recrutement et de formation des enseignants ainsi que les attentes de la société, qui ne sont pas les mêmes pour ces deux cycles de la scolarité et leurs finalités. Dans cette étude, on part du principe que ces différences relèvent d'un mélange de facteurs psychologiques et sociaux : les modèles de développement humain, dont s'inspirent notamment les débats sur l'enseignement élémentaire, ainsi que l'orientation professionnelle ou préprofessionnelle vers la vie active et le monde des adultes qui occupe une place de choix dans l'élaboration des politiques du secondaire.

Dans l'avant-dernier chapitre, on traite des facteurs qui incitent au changement des programmes et à la réforme pédagogique. On retrouve tout au long du rapport la dichotomie – virtuelle sinon réelle – entre l'indépendance des spécialistes, y compris la valorisation de leur rôle dans le processus de développement, et la tendance des administrations nationales ou régionales à établir des directives particulières et des procédures précises d'évaluation et d'appréciation. Les responsables politiques et administratifs ont tendance à contester la réalité ou l'importance de cette dichotomie, mais les enseignants, les universitaires, les parents d'élèves et les membres de la collectivité pensent que leur attitude tend à dissimuler des formes plus subtiles de domination. Par conséquent, ces groupes demandent une amélioration des services de soutien et des programmes de perfectionnement – qui sont coûteux – alors que les pouvoirs publics et leurs représentants recherchent la rentabilité et considèrent que les directives ne constituent pas un abus d'autorité, mais définissent les conditions nécessaires (et économiques) des décisions locales.

Le rapport se termine par l'énoncé des conclusions présentées sous forme de grands thèmes qui pourraient être ceux des analyses et des enquêtes futures. Beaucoup de ces travaux sont propres aux divers pays Membres; d'autres sont effectués sous l'égide de l'OCDE. Le programme d'ensemble, dont ce rapport sur la situation actuelle n'est qu'un élément, se prolonge par une série d'études portant sur divers aspects du programme scolaire (par exemple les sciences et les mathématiques) ou sur des thèmes tels que les techniques cognitives ou le tronc commun des matières fondamentales. Ces études viendront compléter et approfondir notre rapport en fournissant les détails nécessaires à une description plus générale de la situation et à une analyse plus minutieuse des problèmes pédagogiques.



## *Chapitre 1*

# **NOUVELLES ORIENTATIONS, ANCIENNES MÉTHODES**

« Les écoles s'améliorent progressivement mais la plus grande erreur serait de penser qu'il n'y a pas de différence entre elles et qu'elles sont toutes confrontées aux mêmes problèmes. »<sup>2</sup>

### **Les changements des programmes et de la pédagogie**

Les écoles et les systèmes scolaires des pays de l'OCDE font preuve d'une vitalité nouvelle et d'une volonté de changement. Les enseignants, les parents, les administrateurs, les hommes politiques et les divers groupes au sein des collectivités reconnaissent de plus en plus que les écoles doivent assumer des fonctions et des responsabilités nouvelles tout à fait différentes de celles qu'elles avaient exercées jusqu'à présent. Ce n'est pas qu'on recherche la nouveauté à tout prix ou qu'on rejette le passé, comme au cours des bouleversements qui ont caractérisé la fin des années 60<sup>3</sup>. A partir d'un éventail très large de philosophies politiques et sociales, on demande à l'école de relever le défi lancé par les forces économiques, écologiques ou culturelles qui agissent sur nos sociétés, au lieu de s'y soustraire ou de l'ignorer. Cette étude est axée précisément sur ce thème de l'école envisagée dans une perspective d'adaptation, de flexibilité et de créativité sociale.

Il ressort des témoignages reçus de plusieurs pays Membres qu'on continue de s'interroger sur les finalités de l'enseignement et sur les objectifs qu'il est censé atteindre. Nos pays ne sont pas à l'abri des grands problèmes et des défis économiques ou socio-culturels. Compte tenu de l'évolution de notre mode de vie et de la société tout entière, on peut penser que la fonction de l'école consiste à consolider et à recentrer de façon très précise les programmes d'études, l'enseignement et l'acquisition des connaissances. Il peut s'agir d'anciennes méthodes, connues et solidement implantées, ou d'un nouveau départ vers des orientations inconnues. En tout état de cause, il faut avoir une idée précise des buts de l'enseignement et la détermination d'en faire un instrument pour que la société puisse atteindre de nouveaux objectifs et relever les défis qui lui sont posés. Selon les paroles de Jean-Pierre Chevènement, ancien ministre français de l'Éducation, « L'éducation nationale doit être le fer de lance de la modernisation »<sup>4</sup>.

Dans tous les pays, on remarque d'incessants mouvements de surface, mais on décèle aussi des courants plus profonds. Le caractère fondamental du processus éducatif, ses institutions et les relations entre enseignants et élèves qu'il implique évoluent à une cadence plus régulière et plus uniforme que ne pourrait le laisser supposer l'incessant dialogue international sur la politique et la théorie de l'éducation. Il ne faut pas confondre les

déclarations passionnées qui retentissent parfois sur la place publique et les transformations plus discrètes et plus progressives qui se produisent dans les écoles.

Il est certes grand temps de passer en revue les tendances et les questions qui intéressent la réforme des programmes scolaires et la pédagogie dans les pays Membres de l'OCDE. On voit une fois encore dans la réforme de l'enseignement un instrument important, voire parfois le plus important, du progrès économique et social. Que se passe-t-il et quelles sont les orientations suivies par les autorités de l'enseignement ? Tel est le premier et le principal thème de ce rapport. Il faudrait un grand nombre d'études et d'enquêtes pour répondre de façon complète à ces questions. Ce rapport traite de l'évolution des systèmes éducatifs nationaux dans les cycles primaire et secondaire et y apporte donc une réponse partielle.

Les résultats présentés concernent les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques au cours des dernières décennies ; ils montrent bien que – n'en déplaise à ses critiques les plus virulents – les milieux de l'enseignement n'ont jamais cédé à la tentation de l'immobilisme alors que son environnement connaissait des changements spectaculaires. Seuls les observateurs les plus superficiels, pour ne pas dire les plus partiels, pourraient prétendre le contraire. Mais il convient à présent de tourner la page. D'autre part, on peut se demander à juste titre si les mesures d'adaptation et de réforme de l'enseignement étaient les plus appropriées et si leur application fut suffisante, compte tenu de l'ampleur des problèmes auxquels beaucoup de systèmes d'enseignement sont actuellement confrontés. Cette question, ou ce groupe de questions, à savoir, l'adéquation, la nature et l'ampleur des changements subis récemment par les programmes scolaires et la pédagogie dans les pays Membres, constituera le deuxième centre d'attention de ce rapport.

## Un cycle de changement

Au cours des années 60 et au début des années 70, nombre de pays de l'OCDE ont profondément réformé le contenu et les méthodes de leur enseignement. Ils ont pris ces mesures dans le cadre de l'expansion considérable des systèmes éducatifs qui s'est produite à une époque de croissance et d'évolution spectaculaires dans tous les pays industrialisés. Les processus d'apprentissage ont commencé à jouer un rôle de premier plan car il fallait répondre aux exigences d'effectifs considérablement accrus, issus de tous les secteurs de la collectivité. Les programmes scolaires furent examinés, rénovés et on introduisit de nouvelles matières ou de nouvelles méthodes d'enseignement afin de répondre aux besoins de la société dans la vie professionnelle, dans le cadre des loisirs, dans les relations humaines et pour former aux valeurs morales. Comme le dit très justement W.F. Connell, historien de l'enseignement, « Il y a fort à parier qu'on n'a jamais vu une transformation aussi rapide des matières enseignées que celle qui s'est produite au cours des années 60 »<sup>5</sup>.

Connell a identifié, dans les réformes des programmes et des méthodes pédagogiques que les enseignants de l'époque s'efforçaient de mettre en pratique, trois aspects : *i*) encourager les élèves à découvrir les faits et à y consacrer une réflexion personnelle, à définir les problèmes et à chercher les solutions ; *ii*) diversifier les méthodes en combinant les travaux individuels, les projets confiés à un groupe d'élèves et d'autres méthodes pédagogiques destinées à stimuler l'intérêt des élèves ; *iii*) encourager l'expression et la créativité des élèves. Au cours des années 80, on s'est orienté davantage vers la réponse aux besoins de la société, ce qui tient à la reconnaissance croissante des difficultés économiques et des grands

problèmes sociaux. Mais les orientations reconnues par Connell continuent d'inspirer la pratique pédagogique la plus moderne dans tous les pays.

La longue période de croissance et de développement qui a suivi la deuxième guerre mondiale a débouché, à partir du milieu des années 70, sur une stabilisation et, dans certains cas, sur une certaine réaction à l'ampleur et à la rapidité des changements précédents. Il n'est pas question dans cette étude d'examiner les raisons de ce changement, mais il est évident que dans plusieurs pays, les considérations politiques et économiques l'ont emporté. De nombreux changements adoptés par les écoles ne suscitaient pas une amélioration immédiate ou manifeste des acquis (il était d'ailleurs peu réaliste de s'y attendre) et les pouvoirs publics avaient d'autres préoccupations, telles que la montée du chômage des jeunes et le changement technologique.

Au cours des années 80, les pays se sont intéressés, une fois de plus, aux relations étroites mais souvent complexes entre les effets de l'enseignement et la qualité de la vie en société. Dans plusieurs pays, on a estimé que la possibilité de réaliser des objectifs aussi généraux que le changement structurel de l'économie et l'utilisation des nouvelles technologies, l'amélioration du niveau de vie et une meilleure qualité des services sociaux, la multiplication des emplois et l'enrichissement de la culture, dépendait en grande partie de la qualité générale de l'enseignement dispensé et d'une définition des objectifs et des priorités dont la mise en œuvre exigeait une nouvelle réforme de l'enseignement. Ailleurs, si l'idée de la réforme n'était pas repoussée d'emblée, les décideurs et les administrateurs pensaient très généralement, de même que les parents et les enseignants, que le meilleur moyen de relever le défi posé à l'enseignement par l'évolution socio-économique consistait à mettre l'accent sur des modes de conception des programmes, des matériels pédagogiques, des méthodes d'enseignement qui avaient déjà fait leurs preuves dans le contexte pratique de l'école. C'est ce qui explique le nouvel intérêt porté à l'établissement scolaire lui-même, considéré comme le principal foyer du changement<sup>6</sup>.

Que le thème retenu soit l'innovation ou le recentrage, l'enseignement a été, pendant toutes les années 80, soumis à un examen et à une évaluation publics. Les critères invoqués reflètent de façon constante les inquiétudes qui règnent au sein de la société, notamment en ce qui concerne le comportement et les valeurs des élèves, leur niveau d'instruction, l'obtention d'un emploi et le coût d'un enseignement accessible à tous ceux qui y ont droit. Ces inquiétudes sont souvent alimentées, à leur tour, par la mesure des résultats scolaires. On met ainsi en lumière les problèmes de l'école. Par ailleurs, les indicateurs économiques ont parfois amené à douter de l'aptitude des pays à maintenir une croissance régulière et équilibrée, objectif universel de l'OCDE, depuis sa création. C'est dans cette atmosphère d'introspection, qui associe un optimisme prudent à une autocritique salutaire, qu'a été entreprise cette étude des tendances dans l'évolution des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques. Il existe certes de nouvelles orientations, mais certaines traditions sont toujours vivaces.



## *Chapitre 2*

# L'ÉVOLUTION DU CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE

Le programme scolaire et la pédagogie sont les principaux moyens dont dispose l'école pour atteindre ses objectifs et structurer l'apprentissage. Partout, les programmes se modifient, aussi imperceptiblement que ce soit. Mais comment caractériser le changement ? Comment le rapprocher du contexte plus général de la société et de l'enseignement ?

### **Le langage et les modalités du changement**

De nombreuses métaphores pourraient servir à exprimer les diverses dimensions de la réforme sociale. En 1971, alors que la radicalisation politique des jeunes et des travailleurs faisait encore frissonner les pays d'Europe occidentale, surgissaient de nouvelles visions de la société et de l'enseignement. La reine Elizabeth d'Angleterre déclara à son Premier ministre de l'époque, M. Edward Heath, qu'à son avis, l'ordre social était sur le point de s'effondrer. Heath répondit fort intelligemment qu'à son avis, tout allait bien puisque la situation était sur le point de se renverser dans le sens de la stabilité. Peu de temps après, la crise pétrolière devait donner naissance à un nouveau mouvement de balancier ou peut-être, pendant un moment, à un tourbillon. Mais les brasiers de 1968 s'éteignaient déjà. La crise du pétrole contribua ainsi à ramener l'enseignement à ses propres préoccupations.

Le mouvement de balancier est l'une des images du changement social ou scolaire. On peut aussi employer une autre métaphore, plus proche d'une rotation, celle du phénomène cyclique : les réformes actuelles peuvent être rapprochées de celles d'il y a vingt ou trente ans dans la mesure où il est, une fois de plus, fortement question du rôle joué par l'enseignement dans la construction ou la reconstruction d'un pays. On peut aussi faire appel à la métaphore de l'accélérateur de particules : la réforme prend de la vitesse et lorsque l'accélération maximale est atteinte, des changements fondamentaux interviennent.

Si les comparaisons avec les balanciers ou les phénomènes cycliques sont fort prisées dans les études consacrées au changement, les chercheurs qui s'intéressent à l'évolution de l'enseignement considèrent que la métaphore de l'accélérateur de particules est moins appropriée. Il ressort de la documentation que, souvent, les réformes s'arrêtent avant que des changements fondamentaux n'interviennent : les situations se transforment en partie et les réformes sont qualifiées de parcellaires, partielles ou incomplètes<sup>7</sup>. C'est ainsi qu'aux Etats-Unis, au cours des années 60, la réforme de l'enseignement des mathématiques et des sciences dans les écoles a été menée de façon fort inégale ; au Royaume-Uni, la réforme de l'enseignement primaire recommandée par la Commission Plowden est devenue davantage un commentaire sur ce qu'avaient partiellement réalisé les autorités scolaires locales et les

écoles qu'une orientation précise pour l'avenir. En Irlande, les propositions ambitieuses de réforme de l'enseignement primaire de 1971 n'ont été adoptées par les écoles que de façon très limitée, ce qui a suscité la déception; en République fédérale d'Allemagne, l'école polyvalente n'a pas tardé à devenir une question politique et c'est l'enseignement secondaire sélectif qui demeure le plus répandu<sup>8</sup>.

Plus récemment, l'arrivée de la micro-informatique illustre un autre aspect : les possibilités d'une transformation révolutionnaire de la pédagogie dépendent des valeurs, des compétences et des mentalités des enseignants, des restrictions budgétaires et du déséquilibre technique entre matériel et logiciel. Il est bien rare que les pays puissent ou souhaitent vraiment travailler de façon globale et cohérente sur tous ces fronts. Les progrès sont donc inégaux.

Force est aussi de reconnaître que certaines réformes de l'enseignement peuvent se traduire par une régression ou par des conséquences fâcheuses et inattendues telles qu'une baisse des résultats scolaires ou des progrès minimes avec un maximum de coûts. La technologie de l'éducation a fourni certains exemples de cette dernière situation, et notamment les premières expériences de laboratoires de langues et d'enseignement assisté par ordinateur. Aux métaphores qui symbolisent le mouvement, l'énergie, le dynamisme, il faut donc ajouter la voie sans issue. « Réforme » et « progrès » ne sont pas toujours synonymes. Les éducateurs ont eu l'occasion de l'apprendre au cours des trois dernières décennies.

Mais il se pourrait que la métaphore la plus universelle pour illustrer le changement soit celle de la locomotive en manœuvre dans une gare de triage. Pour ceux qui travaillent dans les écoles, le changement se présente souvent sous la forme d'une série de chocs brutaux qui surviennent lorsqu'une locomotive remplace la précédente pour les traîner le long de voies qui ne finissent jamais. Le bon sens du chef de gare et du conducteur de la motrice (qui, de toute façon, restent rarement en place) n'est pas toujours évident pour ceux qu'on bouscule ainsi<sup>9</sup>.

## **Un bref historique**

Depuis les années 50, nombre de pays Membres ont connu une succession de tentatives d'une portée et d'une intensité très différentes, visant à réformer leur enseignement. Elles concernaient la réorganisation et le développement des écoles; de nouvelles façons d'envisager le champ et le contenu des programmes, de nouvelles pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage ont vu le jour, la formation des enseignants a été développée et élargie. Pour tenter d'évaluer l'importance des mouvements actuels, il n'est pas inutile de les replacer dans le contexte des changements permanents survenus dans les programmes scolaires et la pédagogie de nombreux pays Membres depuis plus d'une génération.

Les initiatives de l'immédiat après-guerre, par exemple celles qui ont été prises aux Etats-Unis au cours des années 50, considéraient les programmes et l'organisation de l'école comme acquis ou cherchaient à les adapter aux caractéristiques apparentes des élèves. On insistait fortement sur la pédagogie, c'est-à-dire sur les moyens d'améliorer l'acquisition des connaissances et d'organiser les classes à cette fin. L'enseignement dispensé pour « préparer les élèves à la vie » le montre bien, car il reflète l'évolution des élèves de l'enseignement secondaire et le sentiment que le contenu et les méthodes pédagogiques devaient s'y adapter. Comme l'a fait remarquer un observateur : « Le débat sur la réforme scolaire au cours des années 50 ne traitait ni de connaissances théoriques ni de programmes, mais bien

de pédagogie et d'organisation»<sup>10</sup>. A une époque de rapide expansion de l'enseignement, des éducateurs doués d'une forte personnalité réussissaient à imposer leurs vues, mais leurs détracteurs souhaitaient qu'il n'en fût plus ainsi. Après les vifs débats des années 50, on se consacra à des projets spécifiques, qui portaient essentiellement sur les contenus de l'enseignement, mais la configuration des programmes était toujours considérée comme immuable. Les projets entrepris tendaient à mettre à jour le contenu des études et à instaurer de nouvelles stratégies d'apprentissage fondées sur la psychologie. Une nouvelle race d'éducateurs devait prendre la relève et «l'élaboration des programmes scolaires» allait devenir un mot d'ordre dans le monde entier.

Les projets des années 60, axés sur les matières, ont commencé par les mathématiques et les sciences ; on considère souvent qu'ils marquent le début du mouvement de réforme des programmes : c'est, bien entendu, simplifier à l'excès. Cependant, les modifications introduites dans l'enseignement des mathématiques et des sciences, par exemple, ont donné un nouvel élan à la conception des programmes axée sur les matières et une nouvelle vigueur à la pédagogie dans le monde entier. Par ailleurs, elles ont insufflé une vie nouvelle à la philosophie «essentialiste» de l'éducation, à savoir, des matières de base universelles, des règles constantes et rigoureuses, des connaissances solidement ancrées et un regain d'intérêt pour les compétences cognitives dans l'ensemble des programmes. Telles étaient les aspirations. Mais la pratique scolaire n'a changé ni autant qu'on l'espérait, ni suivant les modalités prévues.

Il faut d'ailleurs remarquer que le mouvement en faveur de la réforme qui s'est manifesté aux Etats-Unis après le lancement du Spoutnik répondait à des préoccupations politiques, économiques et administratives autant que pédagogiques. On pensait, tout comme aujourd'hui, que la nation était en danger. Mis à part les insuffisances stratégiques des projets, les réformes n'avaient rien pour enflammer l'imagination nationale ou sauter au premier plan de la vie politique comme les réformes des années 80.

Dans certains pays tels que l'Australie, le Japon, la Suède, l'Ecosse, l'Angleterre et le Pays de Galles, les réformes et les expériences tentées depuis les années 50 visaient à réorganiser l'enseignement secondaire pour le rendre polyvalent ; elles étaient axées sur la structure de l'école et le développement des prestations pédagogiques. Au cours des années 60 et 70, nous avons observé des tendances analogues en France, en Finlande, en Turquie et en Italie (mais pas en Allemagne où, en général, le système tripartite de la *Hauptschule*, de la *Realschule* et du *Gymnasium* semble fermement implanté depuis von Humboldt). Ces réformes répondaient en grande partie à des préoccupations autres que la politique internationale et l'économie. Il s'agissait de justice sociale, d'égalité des chances et d'efficacité nationale. Voici donc des Etats-nations décidés à se réformer eux-mêmes et, tout comme la Suède, disposés à prendre exemple sur l'expérience américaine d'enseignement démocratique<sup>11</sup>.

L'enseignement pour tous, conçu suivant une orientation polyvalente, devait faire progresser le pays tout entier et répondre aux besoins de chacun. La réforme de l'école était considérée comme une composante, sinon comme la cause, du progrès social. Cependant, ces changements n'ont pas modifié de façon sensible et profonde la nature et l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage ; seul le contenu des études a été mis à jour et les réformes pédagogiques appliquées manquaient d'envergure. Il ressort d'une observation faite par le service de l'inspection en Angleterre et au Pays de Galles qu'on s'est souvent contenté de modifier l'ancien programme des écoles sélectives pour l'appliquer aux nouveaux établissements<sup>12</sup>. De même, les autorités finlandaises notent que les changements instaurés dans la pratique scolaire au cours des années 70 ne correspondaient pas à la réorganisation de 1972. Pour leur part, les réformes des années 80 concernent essentielle-

ment le contenu et les méthodes. Dans plusieurs pays, on a atténué, dans l'école primaire, la sélection permettant d'accéder aux divers types d'enseignement secondaire, ce qui s'est traduit par une diminution des contraintes sur les programmes et la pédagogie. Cette évolution a provoqué un retour aux apprentissages de base qui persiste jusqu'à ce jour.

## **Les préoccupations des pouvoirs publics**

Il n'est ni possible ni nécessaire d'énumérer ici les nombreuses réformes mises en œuvre, ou d'examiner les modalités et les méthodes des changements intervenus entre les années 50 et 70 : cela nous détournerait du débat actuel et de son contexte qui constituent le principal sujet de ce rapport. Mais pour comprendre ce débat, il est indispensable de savoir que, dans leur quasi-totalité, les problèmes de l'enseignement public analysés actuellement font partie d'un ensemble socio-culturel vaste et complexe, étroitement lié à des préoccupations économiques, politiques et stratégiques des pays Membres. La nature de ces préoccupations est diverse et, à vrai dire, difficile à cerner. Les sujets couramment abordés dans les rapports de l'OCDE et dans d'autres ouvrages concernent la baisse du taux de natalité (sauf en Irlande et, depuis peu, en Suède), l'évolution des structures familiales, le nombre important de divorces, le vieillissement démographique, le chômage, la participation des femmes au monde du travail, l'immigration et les sociétés multiculturelles, le changement structurel de l'économie, les conséquences des nouvelles techniques, la dégradation de l'environnement, l'ordre public, le traitement de l'information et l'influence des médias dans la société.

Apparemment, ces tendances et ces préoccupations devraient exercer une influence capitale. Telle est en effet l'opinion d'un grand nombre d'hommes politiques et d'observateurs. Mais la question mérite d'autres développements. La simple énumération de toutes ces préoccupations et tendances permet de comprendre que les défis jetés à l'enseignement appellent une analyse plus fine. Il n'existe pas de lien direct entre les « questions sociales » et « l'action éducative », et ceci constitue un problème non seulement pour les observateurs et les hommes politiques mais aussi pour les enseignants.

L'impression qu'un nombre considérable d'établissements – en l'occurrence, les écoles – doivent traiter un vaste ensemble de problèmes provoque deux phénomènes contradictoires dans la répartition des pouvoirs : d'un côté, la concentration des décisions politiques, de l'autre, la dispersion des responsabilités. La tendance à la concentration du contrôle politique sur l'enseignement est sensible et va de pair avec la décentralisation dans l'exercice des responsabilités. La nécessité d'avoir à rendre des comptes est de plus en plus perçue comme le mécanisme médiateur capable de maintenir une liaison entre les deux. Mais la situation est plus complexe encore.

Le renforcement du contrôle central de l'enseignement n'implique pas qu'il faille confier ce contrôle à des ministères ou à des centres nationaux ; on peut faire appel à des spécialistes qui, grâce aux techniques modernes de communication, peuvent exercer un contrôle, même partiel, ou une surveillance des activités du système éducatif. Il ne faut pas voir dans cette concentration la distinction traditionnelle entre organisation centralisée ou décentralisée de l'enseignement. Il s'agit d'une redistribution des fonctions et de l'autorité qui incite les organismes centraux et les établissements à jouer des rôles nouveaux. Il faut par ailleurs établir une distinction entre, d'une part, le contrôle central des grandes orientations, des ressources et des programmes, et de l'autre, l'autonomie pédagogique.

Il est intéressant de noter à cet égard la tendance croissante vers un contrôle politique et administratif des principales décisions sur l'enseignement et, par voie de conséquence, l'incertitude et l'ambiguïté qui pèsent sur le rôle de l'enseignant spécialisé. Cette évolution n'exclut d'ailleurs pas des alliances occasionnelles sur certaines questions particulières. La dynamique interne de l'enseignement ne fournit qu'une explication partielle du regain d'intérêt pour le processus d'enseignement, les méthodes pédagogiques, le contenu des programmes, l'environnement scolaire et leurs relations réciproques. Ce qu'il faut donc considérer en premier lieu, c'est l'image publique de l'enseignement, l'importance que lui attribue l'opinion et, par conséquent, son importance politique. L'enseignement est une affaire publique; les décisions qui le concernent et l'utilisation des ressources qui lui sont attribuées intéressent l'ensemble de la population. Telle est la cause de l'attention considérable que lui consacrent les médias et du retentissement qu'ont les débats et les controverses sur l'enseignement dans presque tous les pays.

Sur quoi reposent ces préoccupations? Sur une démonstration objective des insuffisances de l'école? Sur une connaissance réelle des moyens par lesquels certaines pratiques pédagogiques (telles qu'un enseignement rigoureusement encadré ou de fréquents contrôles des connaissances) peuvent provoquer des améliorations ou des changements? Une appréciation impartiale des pratiques pédagogiques et les conclusions de la recherche ne justifient ni les critiques virulentes proférées dans certains pays ni l'optimisme excessif manifesté par la précédente génération de réformateurs. D'après ces derniers, la diversification des programmes et le changement des méthodes pédagogiques constituaient la clé d'une amélioration spectaculaire et rapide de l'apprentissage et des chances de réussite après l'école. Cette opinion a été très contestée. Mais on ne peut pas, non plus, adopter le point de vue contraire d'après lequel le contrôle et l'évaluation amélioreront sensiblement les résultats scolaires.

Sans négliger le moins du monde le besoin de dispenser un enseignement de qualité, d'atteindre des niveaux élevés et d'autres objectifs de l'enseignement de masse, nous devons tenir compte aussi des changements sociaux, économiques, politiques et culturels. Car au même titre que la transformation ou la stabilité de l'école, ils contribuent à expliquer l'inquiétude pour l'enseignement public qui, notamment dans les pays anglophones, est devenue chronique. Cette inquiétude se manifeste par des interrogations sur les connaissances de base, les niveaux, la capacité ou la volonté de l'école de préparer les jeunes à la vie active, l'espoir qu'elle améliorera la moralité publique et le comportement, et la conviction que l'école – ou l'enseignement – doit contribuer au développement économique et social. En général, les pays anglo-saxons s'orientent vers des décisions et des programmes pour l'ensemble de la nation comme en Europe continentale et au Japon. Dans certains pays, notamment aux Etats-Unis, au Royaume-Uni et en Australie, on observe une tendance à rendre l'école responsable des problèmes économiques et sociaux. Si cette tendance donne naissance à des critiques très superficielles et qui atteignent rarement leur but, il arrive aussi qu'on pense, au contraire, qu'une amélioration de l'enseignement est indispensable à la prospérité de la nation. Les pays se trouvent dans une sorte d'impasse et ils éprouvent le besoin de trouver une issue.

L'espoir qu'une meilleure qualité de l'enseignement, des programmes et des résultats scolaires se traduiraient par des progrès économiques et sociaux a considérablement grandi depuis la fin des années 70. Les revendications des années 60 et 70 : démocratisation de l'enseignement et de l'accès à celui-ci, égalité des chances, n'ont pas disparu, mais se sont atténuées et sont devenues plus sporadiques. Elles ont été dépassées par les impératifs économiques et techniques. Il est plus souvent question de « rentabilité » que d'« égalité ».

Dans le cas de l'Australie, une étude menée par l'OCDE en 1987 met en lumière le rôle de l'école dans la reprise économique. Par la suite, le ministre australien de l'Emploi,

de l'Education et de la Formation professionnelle qui présidait en 1988 la Conférence intergouvernementale de l'OCDE sur «L'éducation et l'économie dans une société en mutation» et présentait la position de l'Australie, a exprimé clairement l'idée que l'enseignement doit être un moyen efficace d'adaptation aux changements économiques et aux autres changements macro-sociaux. Il ne s'est d'ailleurs pas limité aux aspects économiques et techniques; il a souligné qu'il est indispensable de prendre en compte certains intérêts sociaux ou individuels et que les sciences sociales et humaines avaient un rôle essentiel dans le «processus d'ajustement». D'autres projets de l'OCDE ont adopté un point de vue plus large encore. Mais l'ajustement ne se produit pas toujours dans le même sens. Le programme des conférences de l'OCDE et le rapport sur *Les écoles et la qualité* (paru en 1989) démontrent à l'évidence qu'il existe dans les pays Membres de très nombreuses opinions politiques et administratives favorables à un enseignement orienté vers l'adaptation. Il s'agit d'une nécessité manifeste mais il importe de nous rappeler, comme l'a dit George Papadopoulos lors de la Conférence de Kyoto de 1987, qu'«il ne faut pas s'imaginer que l'enseignement s'adapte simplement au changement... ; il est lui-même facteur de changement. L'enseignement a sa propre vie, souvent ses propres objectifs, et il est l'un des moyens dont les sociétés se servent pour susciter le changement»<sup>13</sup>.

Cette remarque et les préoccupations essentiellement pédagogiques qu'elle exprime montrent qu'il est nécessaire d'établir un nouveau bilan. Il est aussi juste de dire que l'enseignement est un bien public, élément durable de nos valeurs, que d'y voir un instrument au service du pouvoir pour atteindre certains résultats économiques et sociaux dans des circonstances données. L'OCDE semble être une tribune appropriée au débat préalable à tout nouvel accord entre les tenants de la spécificité de l'enseignement, les défenseurs de la rationalisation de l'économie et les partisans du réalisme politique – à condition que le débat embrasse tous ces domaines et ne se cantonne pas à l'un d'entre eux.

## **Les facteurs démographiques, économiques et politiques**

Nous abordons à présent trois des changements qui, dans les rapports établis par les pays Membres pour la préparation de cette étude, semblent particulièrement importants dans l'élaboration des programmes et la pédagogie. Ils concernent, en général, l'évolution démographique, économique et politique. La démographie est un facteur primordial dans l'élaboration théorique et pratique des programmes, par exemple en Australie, en Angleterre et au Pays de Galles, aux Etats-Unis, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, pays où on constate une baisse ou une stabilité relative des effectifs. Cette baisse varie selon les cycles d'études ou les régions; dans certains pays elle constitue une difficulté majeure pour l'attribution des ressources, la formation et l'emploi des enseignants ou l'établissement d'un ordre de priorité dans l'élaboration des programmes. Ces facteurs démographiques mettent en évidence le besoin de parvenir à une certaine souplesse dans la politique de recrutement et dans les procédures d'affectation des ressources; mais la plupart des pays n'y sont pas encore parvenus.

La stabilité générale ou le déclin des effectifs scolaires peut cacher une croissance sectorielle importante, comme celle des communautés asiatiques et hispaniques dans certaines régions des Etats-Unis. D'ailleurs, le taux de natalité peut connaître des changements soudains, comme en Irlande où il a subi une chute spectaculaire tandis que la poussée démographique précédente produit encore des effectifs pléthoriques. En France, on enregistre un déclin des effectifs de l'école primaire mais une augmentation rapide des effectifs

dans les programmes pré-professionnels. Dans les filières techniques longues du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (pour les jeunes de 15 à 18 ans et plus), par exemple, les effectifs ont plus que doublé au cours des dix dernières années. Des changements analogues se produisent au Royaume-Uni et suscitent un intérêt accru pour la formation pré-professionnelle donnée à partir du premier cycle secondaire.

La diminution des effectifs, associée à ce qui pourrait être une croissance sectorielle non négligeable provoquée par l'augmentation du taux de scolarisation, pose actuellement un grave problème d'adaptation. Mais, ce problème est moins sérieux que les prévisions ne le laissent entendre il y a quelques années encore. Au Canada, après une chute rapide, le taux s'est stabilisé à moins de 1 pour cent par an; dans l'enseignement secondaire, il a été compensé par un plus faible taux d'abandon après la scolarité obligatoire et par le retour des jeunes qui avaient abandonné prématurément leurs études et qui souhaitent obtenir un certificat de fin d'études secondaires. Comme la plupart des pays Membres, le Canada connaît actuellement une explosion des taux de scolarisation. On prévoit des taux supérieurs à 80 et même à 90 pour cent pour les adolescents de 17 et 18 ans, ce qui est vraisemblable compte tenu du pourcentage des élèves scolarisés au début des années 70 et qui n'abandonnent pas l'école sans avoir atteint la douzième année d'études ou un niveau équivalent. De tels pourcentages ont déjà été atteints en Finlande, au Japon, en Suède et en Allemagne. En Australie, en Angleterre, au Pays de Galles, et en France, le taux est déjà de 60 pour cent et la tendance est à la hausse.

C'est d'ailleurs le cas de presque tous les pays; ils devront donc faire face aux répercussions d'un taux de scolarité qui sera virtuellement de 100 pour cent pendant toute l'adolescence et peut-être au début de l'âge adulte. Ceci pose des problèmes importants pour le contenu des programmes, les relations entre maître et élèves, les méthodes pédagogiques, les processus d'acquisition des connaissances, les incidences pour la vie en société et le passage de l'école au travail ou aux études supérieures. Nous les étudierons dans les chapitres 5 et 6.

L'existence d'une population scolaire culturellement très diverse est aussi importante que le volume des effectifs et leur répartition. Au Japon, la situation est relativement aisée car la population est très largement monoculturelle et monolingue. En revanche, en Australie, au Canada, aux Etats-Unis, en Nouvelle-Zélande et, à des degrés divers, dans les pays de l'Europe de l'ouest et du nord, ce facteur est très important. De multiples solutions ont été adoptées : politiques globales prévoyant l'enseignement initial dans la langue maternelle, enseignants de même origine, mise en place d'une politique générale d'éducation multiculturelle basée sur des critères de justice sociale, d'harmonie et de rentabilité. Dans plusieurs pays les taux d'abandon (ou de réussite scolaire) présentent des différences inacceptables d'un groupe ethnique à l'autre. Dans certains pays – la Nouvelle-Zélande constitue un exemple intéressant à cet égard – les programmes de réforme s'adressent prioritairement aux populations autochtones (*the people of the land*).

Cependant, ces politiques sont souvent sujettes à controverse et il semble bien – comme en témoignent les documents australien et canadien – qu'elles suscitent une réaction de plus en plus énergique dont les connotations politiques sont loin d'être négligeables. La nécessité de programmes et de méthodes pédagogiques qui fassent place à toute une gamme d'exigences concernant l'enseignement dans la langue maternelle, les langues nationales, les handicaps socio-économiques liés à l'origine ethnique et le pluralisme culturel des valeurs et des styles de vie, loin de diminuer, s'affirme de plus en plus.

Il convient aussi de faire état de la composition des effectifs scolaires selon le sexe, de la préoccupation qui s'exprime dans plusieurs pays au sujet de la disproportion entre garçons et filles dans les effectifs des cours de science et de technologie des niveaux moyen

et supérieur de l'enseignement, et de la persistance des stéréotypes sexistes comme un des aspects dominants de la pédagogie. Ces préoccupations sont bien illustrées dans le rapport de l'OCDE intitulé *L'enseignement au féminin*<sup>14</sup>.

Les facteurs économiques semblent déterminer en grande partie le contexte du débat et des décisions politiques dans bon nombre de pays. Parmi ces facteurs figurent : les changements structurels de l'économie lorsque la production des richesses passe (non sans heurts, il est vrai) de l'agriculture et des industries manufacturières traditionnelles aux activités financières et de services; le besoin souvent signalé de nouvelles compétences techniques pour obtenir ou conserver un emploi; l'accent mis par les pouvoirs publics sur le rôle des petites entreprises et, par conséquent, sur les compétences commerciales et l'esprit d'entreprise; le déséquilibre des échanges et les problèmes entraînés par l'endettement. Bien que ces problèmes soient largement débattus dans les pays de l'OCDE et que les différents points de vue mènent à des interprétations et des politiques non moins différentes, on constate une tendance pratiquement universelle à considérer l'enseignement comme un instrument de la politique économique nationale. Le compte rendu des débats de la Conférence intergouvernementale sur l'éducation et l'économie dans une société en mutation, tenue en 1988 à l'OCDE, en témoigne sans équivoque<sup>15</sup>.

Les raisons de ce regain d'intérêt pour les rapports entre l'économie et l'éducation ont été largement analysées dans les documents de l'OCDE. Elles ne dépendent pas seulement des effets à long terme de la crise pétrolière du début des années 70 et des compressions budgétaires que celle-ci a entraînées dans la plupart des pays Membres, mais aussi de la très vive concurrence qui s'est instaurée dans les relations financières et les échanges internationaux. On attribue à l'enseignement – conformément aux conceptions classiques d'Adam Smith – un rôle dans la production et l'accumulation des richesses. Ce phénomène est particulièrement perceptible dans les pays endettés (par exemple l'Australie et les Etats-Unis), mais on le perçoit aussi ailleurs et il peut avoir d'autres effets. Ainsi, au Japon, le Conseil national pour la réforme de l'enseignement, qui relève du Premier ministre, a voulu récemment internationaliser les programmes pour inciter les jeunes à mieux comprendre les responsabilités de leur pays et le rôle grandissant qu'il joue dans le monde entier.

Les restrictions budgétaires ont des effets sensibles sur les politiques scolaires : elles stimulent notamment l'intérêt porté à la nécessité de rendre des comptes et à d'autres mesures de l'efficacité, aux indicateurs des résultats, aux méthodes de gestion, à la formation et à la préparation à la vie active dispensées pendant les dernières années de l'enseignement secondaire et à la place de plus en plus grande faite aux connaissances de base pendant les premières années de l'école primaire. On peut y voir une expression vigoureuse du mouvement en faveur de l'efficacité nationale qui se manifeste à intervalles réguliers dans plusieurs pays Membres depuis que l'enseignement public est devenu une entreprise de vaste portée<sup>16</sup>.

Ces courants très forts des politiques actuelles pourraient sans doute évoluer si l'on assistait à une reprise générale de l'activité économique, mais ils semblent destinés à se maintenir pendant plusieurs années encore. Il apparaît à l'évidence dans les débats engagés sur ce point qu'on admet à présent la nécessité d'adopter une approche intégrée et trans-sectorielle. Pour y parvenir, il faudrait que les enseignants, les économistes, les planificateurs, les milieux d'affaires et les représentants des syndicats puissent se réunir plus fréquemment. Ce besoin est reconnu en Suède et en Australie et par le mouvement appelé «La société industrielle», au Royaume-Uni. Les responsables politiques et administratifs et les représentants des entreprises sont mieux à même de satisfaire cette exigence que les enseignants. On s'oriente toutefois dans nombre de pays vers une meilleure interaction entre les enseignants, les entreprises et les collectivités locales. Par des moyens de ce genre, on

pourrait parvenir à l'intégration pratique des considérations économiques, sociales et pédagogiques qui, à l'heure actuelle, sont souvent surestimées dans une approche globale et sous-estimées dans la pratique scolaire.

Les enseignants sont très fortement incités à démontrer que l'amélioration de l'enseignement est reflétée par les bons résultats obtenus dans certains domaines prioritaires du programme. N'en déplaise aux détracteurs et aux sceptiques, les systèmes éducatifs nationaux se sont remarquablement adaptés. Il suffit pour s'en convaincre de considérer l'exemple de la France où le nombre de jeunes qui obtiennent leur baccalauréat s'est multiplié par huit depuis 1950. Dans plusieurs pays, y compris la France, le Royaume-Uni et les Etats-Unis, on attache de plus en plus d'importance aux indicateurs des résultats qui fournissent à l'opinion publique des renseignements sur les niveaux d'instruction. Ce mouvement comporte des coûts éducatifs et financiers, aussi bien que des avantages. Il faut que les enseignants tiennent compte de ces différents facteurs.

Les critères économiques d'une utilisation rentable et efficace des ressources publiques jouent un rôle évident dans cette évolution. D'autres facteurs interviennent aussi, mais il ne fait aucun doute que l'évaluation permanente de l'économie, sa restructuration et sa gestion influent chaque jour davantage sur les mesures prises pour améliorer l'enseignement et les programmes. Ces facteurs sont moins évidents dans l'évolution pédagogique, laissée en grande partie à l'initiative des enseignants dont les possibilités d'innovation sont cependant réduites dans bon nombre de pays à cause des compressions budgétaires permanentes.

On s'oriente très clairement, surtout dans les pays anglo-saxons, vers une centralisation du contrôle de l'enseignement, de sa direction, de la politique des programmes et de l'évaluation. Ceci n'a rien de nouveau en Europe continentale. Les déclarations récentes du ministre australien de l'Emploi, de l'Education et de la Formation professionnelle rejoignent cette orientation. Mais le cas le plus frappant est celui du projet de loi sur l'enseignement soumis au Parlement britannique en 1988 ; il se traduira par l'instauration (ou la réinstauration) d'un programme national, défini et suivi par les autorités nationales dans certaines matières essentielles, et par l'organisation d'examens eux aussi nationaux pour tous les élèves des écoles publiques de 7, 11 et 14 ans. Les facteurs économiques débouchent souvent sur des considérations politiques et idéologiques.

Dans bon nombre de pays Membres, le rapport des forces politiques et idéologiques est très différent de celui des années 1965-1970. Il est particulièrement frappant, compte tenu des conséquences pour l'évolution de l'école et de l'enseignement, de voir se manifester de nouvelles formes de conservatisme politique, y compris ce qu'on appelle «la nouvelle droite». Ce conservatisme ne se limite pas aux partis de droite ; il peut être considéré comme un glissement général de l'électorat, devenu plus réticent face aux grands changements sociaux et plus attaché aux valeurs traditionnelles de la société. Certains observateurs y voient une réaction face au vaste ensemble de réformes sociales et à la rapidité des changements survenus depuis les années 60, ainsi qu'à la prétendue libéralisation des mœurs des jeunes et de leur conduite. D'autres soulignent les effets troublants exercés dans le monde entier par les manipulations génétiques, le surarmement, la pollution, l'urbanisation et des forces qui semblent échapper au contrôle du citoyen. En tout état de cause, tout semble indiquer que la question des valeurs morales prend de plus en plus de place dans les débats engagés au sujet des programmes et de la pédagogie à tous les niveaux et à toutes les étapes de l'enseignement.

L'extrême droite réclame sans cesse qu'on inculque aux enfants certaines valeurs, notamment des valeurs patriotiques, ou des dogmes religieux et sociaux. Mais on assiste plus fréquemment à un débat bien équilibré, comme en Norvège, entre les tenants d'une morale traditionnelle fondée sur des bases religieuses, et les partisans d'une approche laïque

et sociale. Les enseignants sont naturellement opposés à tout endoctrinement, mais leur rôle dans la transmission des valeurs leur apparaît souvent incertain.

Ces tendances, et le débat dont elles font l'objet, s'appuient sur le malaise suscité par la crainte du désordre ou du déséquilibre social, ou simplement par l'inquiétude ou la tristesse devant l'effondrement des valeurs et des comportements traditionnels. Cette dernière préoccupation est très clairement perceptible dans la vigoureuse critique de la « dégradation » du Japon moderne entreprise par le Conseil national pour la réforme de l'enseignement qui relève du Premier ministre japonais. Ce sentiment s'exprime aussi aux Etats-Unis où des gouvernements successifs ont fortement incité les écoles à inculquer des valeurs morales à leurs élèves. Il n'est pas étonnant que les écoles aient du mal à relever de façon satisfaisante les défis qui leur sont lancés et à déterminer la position appropriée face à un enseignement des valeurs dans une société libre et démocratique.

Comme nous l'avons déjà vu, la Norvège offre l'intéressant exemple d'un débat permanent sur les normes et les valeurs culturelles, religieuses ou morales. Il a lieu dans le contexte d'une société (et d'une école) traditionnellement religieuse frappée de plein fouet par une époque laïque. De la même façon, on enregistre en Norvège aussi une réaction conservatrice favorable à un retour aux connaissances de base, face à la généralisation de l'enseignement qui s'étend à présent jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Cette réaction est d'ailleurs fort répandue dans nombre de pays Membres, y compris l'Australie, l'Angleterre et le Pays de Galles, les Pays-Bas et, très manifestement, les Etats-Unis. Dans ce dernier pays, deux rapports récents du Secrétaire d'Etat à l'Education, consacrés l'un à l'enseignement élémentaire et l'autre à l'école secondaire, ont été largement diffusés. Ils mettent en lumière ce que M. Bennett appelle une inquiétude nationale croissante au sujet des valeurs fondamentales de la vie américaine et du rôle de l'école dans leur défense<sup>17</sup>. En 1986, la France a introduit un nouveau programme d'éducation civique obligatoire dans les collèges (premier cycle secondaire). L'attention qu'on prête aujourd'hui à l'enseignement professionnel et à la préparation à la vie active dans les écoles secondaires en France, au Royaume-Uni et dans un grand nombre de pays, témoigne aussi de l'intérêt porté aux valeurs du travail, de l'ouvrage bien fait et à la discipline qu'impose une formation rigoureuse dispensée dans des contextes d'interaction école-travail hautement structurés.

A cette orientation favorable aux enseignements de base et à la définition des valeurs essentielles dans les programmes (la structuration des connaissances, la persévérance, la volonté de réussir, la maîtrise de son sujet, l'orientation) s'associe l'intérêt grandissant pour l'évaluation des résultats. Les initiatives prises dans ce but commencent d'ailleurs invariablement par la langue nationale et les mathématiques qui, dans la quasi-totalité des pays, constituent le « cœur même » de l'enseignement primaire. A partir de là, il n'y aurait apparemment qu'un pas à faire pour examiner et évaluer la qualité de l'enseignement considérée en fonction de ses résultats mesurables. On pourrait alors analyser les rapports entre ces résultats et les investissements les plus aisément quantifiables en termes de dépenses publiques et de frais généraux : les salaires, le matériel, l'équipement et les bâtiments. On peut se servir de modèles informatiques, de tableaux statistiques ou noircir de notes le dos d'une enveloppe; la simplicité du procédé est toujours fort séduisante mais aucun système n'a pu démontrer l'influence réelle de ces rapports sur le fonctionnement des écoles.

### **A qui revient la maîtrise des programmes scolaires ?**

Beaucoup des préoccupations abordées ci-dessus sont moins techniques que politiques, car elles ont trait au contrôle de l'enseignement, aux critères qui justifient qu'on l'exerce et

aux agents auxquels il peut être confié. Plus généralement, il s'agit de la répartition du pouvoir et de l'autorité. La tendance vers une maîtrise des grandes lignes du programme au nom de l'intérêt national, et par le biais d'une autorité centrale bénéficiant d'une assise politique, est, à l'heure actuelle, l'une des plus répandues. Il en est ainsi, que les moyens employés soient les directives d'un ministère, la consultation nationale ou les orientations mises au point à l'intention des responsables locaux. La tradition libérale est prise en tenaille entre la droite politique (qui revendique un libéralisme nouveau) et l'appareil tentaculaire de l'administration centrale.

Il est aujourd'hui presque impossible de démêler des facteurs tels que *i)* le pouvoir financier et politique; *ii)* la culture de l'école, la structure et l'organisation des programmes scolaires et de la pédagogie; *iii)* l'accès et la participation aux avantages qu'apporte l'enseignement; *iv)* les mesures concernant l'évaluation et l'obligation pour le système éducatif de rendre des comptes. Cette évolution montre bien jusqu'à quel point les théories dominantes quant aux rapports qui doivent exister entre l'école et la société semblent avoir pris le pas sur la dynamique interne du système scolaire dans le processus de changement. Autrement dit, le remplacement du spécialiste de l'enseignement par l'administrateur, le gestionnaire et l'homme politique semble s'accélérer dans plusieurs pays Membres.

Nous disons «semble» car il faut distinguer ce qu'on peut appeler le discours public sur la politique de l'enseignement et la structure, l'organisation, les méthodes de l'enseignement proprement dit. Il arrive souvent qu'une grande partie du débat public et de la rhétorique qui entoure l'enseignement n'ait guère d'effet sur les écoles, le corps enseignant, les élèves, les parents et même les collectivités locales. Quand leurs effets sont perceptibles, ils passent par la dynamique du système scolaire et par les préoccupations et les intérêts locaux. Bien que pouvoir et contrôle soient intégrés dans le discours politique, ils restent dissociés dans le champ plus large et plus diffus de l'action éducative menée par les autorités régionales et locales et au sein des écoles. Cet état de choses et une recherche insuffisante sur la pratique pédagogique font qu'il est extrêmement difficile de donner une appréciation générale des changements fondamentaux de la pratique scolaire.

Si l'on adopte un point de vue quelque peu différent, on peut constater que ce pouvoir de contrôle présente une multiplicité de niveaux, de dimensions ou d'aspects. Dans leur interaction ils déterminent les résultats des différentes initiatives, et notamment ceux qui intéressent les programmes et la pratique pédagogique. Les objectifs généraux, les matières, les ressources, la formation des enseignants et leur sélection, la pédagogie et l'organisation de l'école sont ainsi «contrôlés». Il serait intéressant de définir la position de chaque pays dans chacun de ces domaines, au moyen d'une analyse comparée. Il ne s'agirait que d'un premier pas, assez timide, d'ailleurs. Il reste à expliquer la dynamique interne des différents systèmes. Elle présente des similitudes dans plusieurs des pays Membres.

Dire que l'intérêt national pour les programmes et les résultats scolaires doit être distingué de l'intérêt individuel ou sectoriel n'est pas une nouveauté. Chacun des rapports nationaux préparés pour cette étude y fait allusion et, dans chaque cas, on constate que cet intérêt national a évolué. Cela suffit à ouvrir un débat pour savoir qui doit exercer le contrôle sur les programmes scolaires. Comme nous le verrons ci-dessous, dans certains pays les notions d'enseignement et de scolarité sont étroitement liées, par l'Histoire même, à la construction de l'unité nationale<sup>18</sup>.

On distingue, en général, les prises de décisions centralisées et décentralisées pour expliquer les différences des activités correspondantes. Mais une distinction aussi nette et aussi tranchée est manifestement insuffisante dans les situations auxquelles nous sommes actuellement confrontés.

En premier lieu, elle suppose une dichotomie simple alors qu'il en existe en réalité toute une gamme qui va de l'autorité nationale unique aux arrangements de type fédéral, et aux systèmes mixtes qui font largement appel aux autorités régionales ou locales. Des exemples fort divers pourraient être cités. Au Canada, la Constitution attribue la maîtrise de l'enseignement aux provinces, mais le gouvernement fédéral exerce lui aussi certains pouvoirs, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues et l'accueil des groupes minoritaires. Et des commissions locales dirigent, par délégation des provinces, le fonctionnement et l'administration des systèmes scolaires et la mise en œuvre des programmes.

En deuxième lieu, on assiste très couramment à une répartition des rôles et des responsabilités entre toute une série d'organismes et d'institutions publics ou privés qui sont le reflet de la tradition historique et du partage des pouvoirs. Cette situation est clairement illustrée par les dispositions prises à l'égard de l'enseignement privé dans de vieux pays européens tels que les Pays-Bas, l'Angleterre et la France, mais aussi en Australie où l'enseignement privé joue un rôle important sur le plan de l'éducation et constitue, en plus, un élément électoral non négligeable.

Enfin, la nature et les modalités du contrôle de l'enseignement et des influences qu'il subit sont en pleine évolution, ce qui revêt une très grande importance dans plusieurs pays à l'heure actuelle. Ces changements vont au-delà des structures administratives et légales. Par exemple, l'idée que l'enseignement doit rendre des comptes agit aussi bien sur le fonctionnement interne des établissements que sur l'ensemble du système éducatif national.

Comme le fait remarquer l'auteur du rapport finlandais, l'enseignement est en mutation permanente : « L'ensemble du système éducatif est actuellement en mouvement car la nécessité d'un changement permanent est très communément acceptée par toute la société ». Cependant, même en Finlande, pays relativement petit et homogène, le changement n'est ni uniforme, ni cohérent. La grande réforme structurelle réalisée au cours des années 70 a déjà atteint une période de stabilité et les énergies s'orientent à présent vers le contenu et les méthodes de travail et vers la restructuration de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Dans ce pays, l'administration est organisée en trois niveaux : central, régional et local, et on tend à développer les fonctions des administrations locales. L'exemple finlandais montre donc que le pouvoir de contrôle se partage et que la dichotomie entre les systèmes centralisés et décentralisés ne correspond plus aux aspects essentiels des mécanismes de contrôle et de prise de décisions. On trouve une situation analogue en Suède, en Nouvelle-Zélande et en Australie. En France, souvent considérée comme le modèle même du système centralisé, on s'oriente vers l'adoption de procédures consultatives complexes, ce qui apporte de nouveaux éléments d'analyse. Plusieurs instances seront concernées, allant du ministère au conseil d'établissement de chaque école, et les enseignants participeront davantage à la détermination des méthodes pédagogiques et à l'évaluation des résultats scolaires. Il faut donc en déduire que, dans plusieurs pays, la distinction traditionnelle entre systèmes centralisés et décentralisés n'a plus de raison d'être car on assiste à la fois à la dispersion des pouvoirs et à l'adoption de nouvelles formes de regroupement.

L'évolution des modalités du contrôle des programmes et de la pédagogie s'oriente vers de nouvelles formes de concentration du pouvoir. Ces changements nous aident à mieux comprendre une importante transformation de la dynamique interne du système d'enseignement. On fait souvent remarquer, comme dans le rapport du Canada, que « la tendance dominante de la réforme des programmes revient à donner à la programmation scolaire une orientation plus rigoureuse et en même temps à soumettre ses résultats à une évaluation à la fois plus stricte et plus systématique ». Au cours des années 60 et au début des années 70, les réformes des programmes et de la pédagogie étaient fortement influen-

cées, dans chaque discipline, par la psychologie du développement et la psychologie cognitive. La sociologie de l'éducation alors émergente, l'expansion et le développement de la formation des maîtres jouaient un rôle moins important. Aujourd'hui on s'oriente davantage vers des aspects qui relèvent de la politique sociale, ce qui représente une profonde modification de l'esprit et des valeurs, comme si on était passé d'un mouvement centripète à un mouvement centrifuge.

Aux Pays-Bas, l'opinion la plus répandue veut que le pouvoir et l'autorité soient partagés entre la famille, l'école et des organisations collectives telles que les églises. Cela ne signifie pas cependant que ces trois pôles soient en équilibre stable. Un vif débat porte actuellement sur le besoin de recourir à l'école pour tenter de résoudre des problèmes sociaux tels que le vandalisme, la toxicomanie, la violence et les maladies sexuellement transmissibles. Mais, en même temps, on demande à l'enseignement de concentrer ses efforts sur les « connaissances de base » et de laisser plus de place à la famille et à l'église pour assurer l'éducation civique et morale des enfants.

Ces multiples tendances posent le problème des priorités nationales et du partage de l'autorité. Cette nécessité d'orienter la politique scolaire en fonction des priorités se trouve au cœur même d'un grand débat : les gouvernements font valoir les besoins éprouvés par le pays, l'état ou la province : ils souhaitent que les programmes puissent les satisfaire. De leur côté, les groupes d'intérêts locaux, les associations professionnelles (y compris les associations d'enseignants) défendent souvent des priorités différentes. Les pays prennent conscience de la nécessité de définir plus précisément l'ordre de priorité et les modalités des très nombreuses fonctions de l'école ainsi que les tâches éducatives qui peuvent être confiées à d'autres institutions.

On se fie peut-être exagérément aux textes, aux directives politiques et administratives, voire à la loi pour traiter ces questions. Les grandes orientations sont souvent présentées au moyen de textes luxueusement imprimés, émanant des administrations centrales. Ainsi une récapitulation récente des déclarations d'intention et des initiatives de l'administration de l'Etat de Victoria, en Australie, met en lumière la contribution qu'un enseignement général bien organisé peut apporter à la mise en œuvre d'une politique gouvernementale en faveur des jeunes (*Youth Guarantee*) et à la diffusion des stratégies en faveur de la justice sociale et de l'amélioration de l'économie de l'état. On y précise les rôles des enseignants, des parents, des conseils scolaires et des autorités centrales<sup>19</sup>. Mais de nombreux enseignants et conseils scolaires ne prennent pas connaissance de ces textes. Quand ils débouchent sur des directives, il est assez difficile de savoir s'il s'agit d'une prescription ou simplement d'une incitation. L'autre solution est, bien entendu, la législation et les réglementations, moyens couramment utilisés pour définir les programmes d'études de façon générale.

Le ministre britannique de l'Education et de la Science, exprimant l'intention de son gouvernement de s'assurer à nouveau un pouvoir de contrôle sur les programmes d'études par l'instauration d'un tronc commun national, a insisté sur les besoins du pays à une époque de concurrence internationale acharnée. Ouvrant à la Chambre des Communes le débat sur la deuxième lecture du projet de réforme de l'éducation, M. Baker a déclaré : « Améliorer la qualité de l'enseignement dispensé dans nos écoles est la tâche la plus importante confiée à ce Parlement ». Il a inclus dans son discours une citation d'un Premier ministre conservateur du XIX<sup>e</sup> siècle qui, en 1874, déclarait à la Chambre des Communes : « C'est sur l'éducation de son peuple que repose le sort de ce pays »<sup>20</sup>. Ne voulant pas être en reste à la Chambre des Lords, Lord Jenkins, se faisant l'écho d'une déclaration faite par John Dunning en 1790, rappela « que le pouvoir exécutif se renforce alors qu'il devrait diminuer ».

Cependant, M. Baker déclara que, pour réaliser tous les objectifs qui lui tenaient à cœur – et notamment rétablir l'autorité des chefs d'établissement, des administrateurs; donner plus de droits aux parents d'élèves – et libérer les énergies, « nous devons faire appel au pouvoir central du Parlement, ce qui est paradoxal. Mais faire appel au pouvoir de l'administration centrale pour y ramener le pouvoir est une chose, et s'en servir pour attribuer le pouvoir aux citoyens en est une autre »<sup>21</sup>. Malgré cela, le projet de loi de M. Baker a soulevé dans l'enseignement britannique la plus vaste controverse depuis la deuxième guerre mondiale. Les deux positions en conflit ont été clairement présentées dans un éditorial du *Times Higher Educational Supplement* : « Le grand projet de loi sur la réforme de l'enseignement » de M. Kenneth Baker, qui a peu de chances de perdre un jour les ironiques guillemets, est une mesure contradictoire. On y cherche à la fois à accroître le pouvoir de l'Etat et à encourager le libre choix »<sup>22</sup>. Imperturbable, M. Baker fit observer en présentant la troisième lecture de son texte, qu'il s'agissait d'un « moment décisif dans l'histoire de notre système d'enseignement » tandis que Mme Thatcher reconnaissait que son gouvernement avait instauré « une réforme profonde du système d'enseignement de l'Angleterre et du Pays de Galles »<sup>23</sup>. La situation britannique peut constituer un cas extrême, mais elle met parfaitement en lumière le paradoxe suivant : la maîtrise du pouvoir central doit être accentuée pour que la liberté soit plus grande à l'échelon local.

Une autre approche est celle du document américain très répandu et très discuté, *A Nation at Risk*, diffusé et vigoureusement soutenu par le ministère américain de l'Education; il constitue, en quelque sorte, un texte de référence fondamental sur les nouvelles orientations<sup>24</sup>. Cette méthode élémentaire d'élaboration des textes semble indispensable si l'on veut diffuser clairement et largement un message à l'intention d'une population à la fois nombreuse et disséminée. Mais du fait même que ce texte préconise un point de vue ou une orientation, il a toutes les chances de susciter une vigoureuse opposition. Cette réaction n'est nulle part aussi clairement illustrée qu'en France : plus les autorités nationales responsables de l'enseignement se montrent résolues et incisives, plus la réforme risque d'échouer. Ainsi se trouvent une fois de plus démontrées les limitations d'une analyse traditionnelle de l'opposition entre prises de décisions centralisée et décentralisée. Il semble bien que les rapports fluctuants entre des centres puissants et concentrés et le champ diffus du fonctionnement sur le terrain exigent qu'on élabore une théorie nouvelle capable de dépasser la dichotomie désormais stérile entre « centralisation » et « décentralisation ».

## **L'enseignement et l'auto-représentation des pays**

Tout au long des années 80, les rapports américains sur les nouvelles orientations qu'il semblait nécessaire d'imprimer à l'enseignement ont mis l'accent sur une crise visible de l'économie et de la société. Dans une perspective millénariste, certains considéraient que cette crise pouvait atteindre les racines mêmes de la culture américaine. C'est ce thème qu'on trouve dans le document fondamental du mouvement en faveur de la réforme, *A Nation at Risk* : « Les fondements éducatifs de notre société sont à présent érodés par une marée montante de médiocrité qui menace notre avenir même ».

Il est instructif de comparer les interrogations américaines (et dans une moindre mesure britanniques) avec celles d'autres pays qui ont contribué à ce rapport. Les rapports officiels finlandais sont d'un style et d'un ton modérés. On y traite systématiquement le programme d'études de l'école primaire et secondaire comme une partie intégrante de l'ensemble des politiques sociales en s'attachant en particulier à l'égalité sociale face à

l'éducation, aux rapports entre les connaissances théoriques et pratiques d'une part, et l'évolution des exigences de la production de l'autre, à la formation démocratique des citoyens et aux activités culturelles. Cette approche est mesurée et on a l'impression d'une réalisation progressive et régulière des priorités et des finalités nationales.

La réforme générale actuellement en cours au Japon, qui fait suite à l'évaluation menée au cours des années 1985-1987, la plus récente par rapport au cycle normal du renouvellement décennal, s'appuie sur des conceptions qui ont donné lieu à une large discussion concernant ce qu'on appelle « la dégradation de l'école » : la violence à l'école, les brimades, les excès de la compétition, les pressions intenses auxquelles sont soumis les élèves, leur résistance aux exigences de l'école, le déclin des valeurs morales.

On peut se demander dans quelle mesure ces aspects reflètent des préoccupations plus générales, telles que les problèmes socio-culturels et le rôle de l'école pour les résoudre (ou ne pas les résoudre selon le cas), la révolution industrielle et technique et ses incidences sur la collectivité internationale au sein de laquelle le Japon s'attribue un rôle de plus en plus important. Les préoccupations sociales et culturelles ont été soulignées dans le mandat du Conseil national pour la réforme de l'enseignement, spécialement formulé par le Premier ministre d'alors en septembre 1986, « compte tenu de la nécessité urgente de prévoir un enseignement adapté à l'évolution de la société et au développement culturel du pays... afin de mettre au point les réformes nécessaires en ce qui concerne les politiques et les mesures gouvernementales... et d'organiser un enseignement compatible avec les changements évoqués plus haut » (Loi prévoyant la création du Conseil national pour la réforme de l'enseignement). Il est intéressant de noter qu'en créant ce conseil, le Premier ministre mettait en évidence l'importance nationale et la portée des réformes nécessaires. En présentant ses réflexions sur l'orientation probable de la réforme, M. Michio Okamoto qui, en tant que président du Conseil national pour la réforme de l'enseignement, est appelé à jouer un rôle de premier plan dans l'évolution de l'école, voyait dans les changements qui interviendront dans l'enseignement à la fin du XX<sup>e</sup> siècle les prémices d'un XXI<sup>e</sup> siècle au cours duquel, disait-il, « le Japon irait à la rencontre du monde »<sup>25</sup>.

Dans ses rapports, le Conseil national japonais critique le matérialisme et le conformisme de la société moderne, sa méconnaissance des qualités et des besoins de l'individu et des valeurs humaines véritables. Mais l'enseignement lui-même a sa part de responsabilité : on reproche aux enseignants de ne pas suivre la cadence de cette évolution. Dans l'optique japonaise, les programmes et la pédagogie scolaires ont un rôle de premier plan à jouer dans le processus de restauration d'une vraie culture. Il sera indispensable d'apporter des changements importants à l'enseignement pour rendre les individus capables de s'adapter à « l'évolution future de la société ». Dans le contexte de la proposition de réforme, il s'agit autant des attitudes et des valeurs culturelles nouvelles (ou peut-être de la réaffirmation de certaines valeurs considérées comme indiscutables), envisagées parallèlement à une mentalité scientifique et technologique internationale, que de la souplesse et de l'adaptabilité si fréquemment demandées aux étudiants dans les sociétés occidentales. Les Japonais expriment ainsi leur sentiment de vivre trop de changements de même nature.

La situation qui prévaut au Japon et les propositions de réforme qui y sont formulées semblent mettre en évidence des contradictions importantes qu'on retrouve dans tous les pays : le contrôle, l'ordre et l'orientation nécessaires à la satisfaction d'exigences sociales communes et, par ailleurs, le respect des valeurs humanistes propres à répondre aux attentes de chacun, l'utilisation de la croissance économique et du progrès technique pour servir les intérêts d'une vaste humanité. Depuis les premiers temps de la révolution scientifique en Europe, tel a été le rêve des utopistes. Il est fascinant de le retrouver au cœur même du débat politique actuel consacré à l'enseignement public.

Spontanément, on considère l'enseignement comme un moyen de créer et de recréer l'ordre social. D'après l'analyse de Durkheim, reprise par un ancien directeur français de l'éducation, «fondée par la république, l'école publique fonde, génération après génération, la société républicaine. Vouée de naissance à répandre l'instruction, elle conserve fermement sa mission, dans une économie en crise où il importe d'élever les qualifications, dans un pays qui accueille de nombreux déracinés pour en faire, par tradition, des citoyens libres et responsables, dans une société médiatique qui diffuse beaucoup d'informations et peu de savoirs. Elle exprime avec force, par là même, le lien essentiel du savoir et de la liberté.»<sup>26</sup>.

Le choix des connaissances qu'on doit transmettre, la désignation des responsables de ce choix et l'articulation de ces connaissances constituent des problèmes permanents et d'importance primordiale dans l'élaboration des programmes. Lorsque les priorités et les exigences nationales définies par les gouvernements sont jugées déterminantes, les besoins et les intérêts propres des individus ou des groupes peuvent paraître négligeables. Cependant, la liberté individuelle, le bien-être de la société, l'économie et l'enseignement sont inextricablement mêlés. L'enseignement fait partie de l'image nationale. Aux Etats-Unis, ce qu'on appelle dans le rapport soumis par ce pays «une relation intégrale entre un enseignement efficace et le bien-être du pays» fait l'objet, à l'heure actuelle, du débat le plus général et le plus vif. Tout comme en France, la liberté est en jeu, mais la liberté en question est très intimement liée à la situation économique en déclin du pays et à la nécessité «de maintenir la position américaine de prédominance mondiale».

Comme le font remarquer les auteurs de ce rapport, il y a fort longtemps qu'on connaît les liens qui unissent l'enseignement et le bien-être du pays. C'est d'ailleurs cette idée qu'on trouve à l'origine des débats sur les programmes scolaires et sur l'enseignement, depuis le temps de l'arrivée des premiers colons européens sur la côte Est au début du XVII<sup>e</sup> siècle. Tout au long de l'histoire, cette relation a reflété les courants successifs, idéologiques, normatifs et intellectuels, allant de la théocratie au XVII<sup>e</sup> siècle, aux lumières au XVIII<sup>e</sup> et aux idées républicaines et nationalistes au XIX<sup>e</sup> siècle. Malgré les efforts des fondamentalistes et absolutistes de diverses tendances – religieuses, éthiques, politiques ou de toute autre nature – il est généralement entendu à notre époque que l'école protège l'individu et qu'elle joue en même temps un rôle d'intégration. Ainsi, l'école s'adapte à la culture de son environnement, la renforce et la reproduit ou, dans une certaine mesure, contribue à sa production et à sa transformation.

Aux Etats-Unis, ces théories de l'enseignement n'ont jamais été aussi vivaces et aussi manifestes qu'aujourd'hui et leurs relations réciproques semblent aussi ambiguës que nécessaires. Il se peut que l'intérêt qu'elles suscitent ne soit pas aussi vif partout. Mais, comme nous l'avons déjà signalé, la création par le Premier ministre du nouveau Conseil national pour la réforme de l'enseignement, au Japon, et la législation scolaire vigoureuse adoptée au Royaume-Uni mettent en lumière le conflit, potentiel sinon réel, à l'intérieur d'une même culture. Il résulte de l'opposition entre les exigences de l'Etat et les aspirations des citoyens, entre les intérêts publics et privés. Les pouvoirs publics disposent de moyens de stimuler l'enseignement, en invoquant, sinon l'identité de la nation, ses fondements et ses rapports avec d'autres pays.

La comparaison internationale des résultats scolaires est un exercice prisé mais dont la valeur est souvent douteuse. L'initiative en vient le plus souvent de l'administration centrale elle-même ou de ses instances, quand elle n'émane pas de l'industrie internationale de l'évaluation. Ces initiatives sont, certes, extrêmement répandues aux Etats-Unis, mais il ne faut pas oublier qu'elles s'accompagnent d'un flot sans précédent de critiques, bilans évaluatifs, propositions, conférences, colloques, séminaires et réunions organisés par de nombreux organes non gouvernementaux.

Dans un certain nombre de pays Membres, les déclarations publiques sur les problèmes de l'enseignement ne cessent de se multiplier. Tout comme les Etats-Unis, le Canada a connu depuis quelques années une série de bilans critiques, commissions, évaluations et recherches largement présentés au public. Dans la quasi-totalité des provinces, on enregistre actuellement des propositions en matière de programmes scolaires. En général, elles prévoient des cadres mieux définis (et obligatoires) pour l'élaboration des programmes et un plus grand recours à l'évaluation. L'école doit aussi rendre des comptes, dans l'intérêt de la nation ou de sa province. Ces mesures reflètent les nombreuses inquiétudes de l'opinion publique, à la suite de larges évaluations de l'enseignement primaire et secondaire. On trouve aussi au Canada des exemples très précis de la volonté de certaines fractions du public d'aborder certains problèmes ou questions qui les amènent à penser que leurs intérêts sont menacés (les groupes d'intérêt peuvent être considérés comme l'une des grandes forces qui agissent sur les politiques d'enseignement). «L'intervention» du gouvernement (par exemple, le débat sur «l'école libre» qui a eu lieu en France en 1986) se heurte à une vigoureuse résistance lorsque des intérêts privés importants sont en jeu.

Bien que dans certains pays il n'y ait que peu d'indices de divergences manifestes sur les orientations de la politique scolaire, il se peut que les propositions de changement suscitent des désaccords latents. Les médias jouent un rôle de premier plan en faisant connaître – et parfois en suscitant – certaines inquiétudes, et en obligeant les autorités scolaires à s'intéresser à des questions dont ils soulignent l'importance. L'expression des inquiétudes du public peut favoriser le changement. La réforme de l'école primaire en Italie, que nous abordons au chapitre 5, en est un exemple. Tandis que les autorités recherchent la concertation, diffusent des idées, des propositions et que les médias accordent une place grandissante aux problèmes de l'enseignement, le public, de son côté, participe activement au débat sur l'éducation scolaire. Plusieurs rapports nationaux s'y réfèrent : en Australie, on constate un intérêt accru à l'égard du rôle de formation des écoles, du choix des matières par les élèves et de l'évaluation des résultats. Aux Pays-Bas, on privilégie les questions d'environnement, de santé et les considérations morales. Tout porte à croire que l'enseignement a pris une importante dimension publique. Cela se manifeste de plusieurs façons : les hommes politiques et les personnalités diffusent largement leurs idées à travers les médias et sont à leur tour influencés par les réactions de ceux-ci. Les commissions et groupes d'experts se multiplient et les rapports s'accumulent. Des groupes de pression bien organisés jouent un rôle de premier plan dans la démarche politique. Dans bien des pays, il est devenu normal de diffuser les documents consultatifs, non seulement auprès des groupes de professionnels, mais aussi à l'intention de la collectivité tout entière<sup>27</sup>. Tel est, par exemple, le cas de la Suède depuis les années 70.

Au cours de ses trois années d'existence, le Conseil national japonais s'est réuni 668 fois, a tenu 14 audiences publiques dans différentes régions du pays, réunissant au total 5 500 personnes, et a recueilli les opinions de 483 experts; les idées de ses membres et d'autres éléments d'information, ont été publiés dans un bulletin mensuel et les conclusions et recommandations collectives ont fait l'objet de rapports d'activité qui, après un débat public, ont donné naissance à quatre rapports officiels. Dans le Saskatchewan, l'examen des programmes et des méthodes pédagogiques entrepris en 1984 a suscité 40 000 réactions documentées : réponses à des questionnaires, exposés et lettres. En Nouvelle-Zélande, l'examen des programmes scolaires, récemment accompli, a obtenu un niveau de participation remarquable : 21 500 réponses ont été envoyées à la commission qui demandait au public de faire connaître ses opinions et le projet de rapport a suscité 10 000 commentaires. La *Task Force to Review Educational Administration*, mise en place par le gouvernement néo-zélandais, a obtenu des réactions analogues.

Cette participation n'est pas sans effets. D'après les auteurs du rapport de la Nouvelle-Zélande, «le nombre et la qualité des réponses ont influencé l'évolution des programmes scolaires, même avant que le document ne fasse l'objet d'une acceptation définitive». Les extraits des commentaires formulés par les citoyens sur l'enseignement et les propositions de changement, les documents publics ou officiels font apparaître des opinions fort diverses et difficilement conciliables.

De plus en plus souvent, les propositions en faveur d'un changement des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage et d'autres questions de même ordre, sont présentées sous forme de textes qui se prêtent à un débat général. Et, comme nous l'avons vu, le public réagit certes par des critiques, mais aussi par des observations positives et constructives. Il faut s'opposer à l'idée que l'opinion publique des pays Membres est en général mécontente de l'école. Certains rapports fallacieux parus dans les médias ont donné naissance à un mythe. Mais la réalité est souvent différente. En Suède, par exemple, les sondages montrent que l'opinion publique fait confiance à l'enseignement. Le pourcentage des personnes qui se déclarent satisfaites est élevé, comme l'indiquent les résultats de la recherche, même si certains changements précis sont demandés. Il y a sans doute des exceptions, mais il ressort des informations recueillies pour cette étude que ce ne sont, précisément, que des exceptions.

Dans ce chapitre, on s'est attaché pour l'essentiel à la réponse de l'enseignement et des enseignants aux grands changements sociaux. Mais, malgré sa fréquence, le changement des systèmes éducatifs n'est pas universel. Dans certains pays le *statu quo* est fort bien accepté. Il se peut que cela corresponde au désir de conserver intacte une image de bien-être économique, social et éducatif. Ailleurs, et le rapport de la Suisse met ce problème en lumière, les valeurs traditionnelles de l'enseignement sous-tendent fortement la culture, même si l'on ressent un pressant besoin de les changer.

En Allemagne, par exemple, le public reconnaît que les politiques ont été mises en œuvre de façon satisfaisante et qu'il est peut-être préférable, à tout prendre, de penser que le mieux est parfois l'ennemi du bien, au lieu d'entreprendre une réforme aventureuse des programmes. On assiste même à un arrêt des réformes de l'enseignement; il n'y a aucune nouvelle initiative en la matière et, depuis 1975, l'atmosphère est au conservatisme prudent («n'abandonnons pas ce que nous avons réalisé au profit des avantages incertains que nous procurerait le changement»), tandis que les résultats des réformes de la décennie précédente donnent lieu à un véritable scepticisme. Cette grande prudence manifestée à l'égard de l'évolution de l'enseignement fait de l'Allemagne, et peut-être des autres pays germanophones, une exception. En Allemagne, cette attitude tient peut-être autant à l'inquiétude que provoquent la situation économique, la polarisation idéologique et l'absence d'une nouvelle dynamique politique (celle-ci est apparue, en revanche, au Royaume-Uni et aux Etats-Unis) qu'à une réaction éclairée face aux résultats (ou au manque de résultats) des réformes de l'enseignement intervenues entre 1965 et 1975. On peut dire que la situation aux Etats-Unis et au Japon représente une indication de la nouvelle tendance internationale.

## **Les réponses de l'enseignement**

Une vue d'ensemble ne peut, par définition, être exhaustive. Tout au plus avons-nous présenté dans la section qui précède un échantillonnage des tendances dans l'adaptation de l'enseignement aux changements sociaux, économiques et politiques. On peut résumer comme suit les principaux aspects du débat général et de l'évolution de l'école et de l'apprentissage :

1. Les réformes adoptées depuis les années 50 et qui touchent les structures et l'organisation de l'école ont été acceptées en grande mesure et sont en train d'être consolidées et affinées. Elles entraînent une amélioration des possibilités d'accès aux études; la mise en place de systèmes polyvalents et de l'école unique; la réduction, l'élimination, ou la modification de la sélection remplacée par des examens aux différentes étapes de la scolarité et la généralisation des possibilités d'enseignement pour chaque tranche d'âge. En général, les pays de langue allemande n'ont pas adopté l'école polyvalente, mais ont procédé à des réformes à partir de l'intérieur; là où ils ont été maintenus, les examens ont été modifiés et on enregistre un regain d'intérêt à leur égard dans certains pays et un développement des tests de niveau.
2. Dans l'élaboration des politiques d'enseignement et le débat public, le contenu et la qualité de l'enseignement occupent une place de plus en plus grande. On s'intéresse ainsi à l'élévation des niveaux d'exigence (au sens de la possibilité d'obtenir des normes comparables pour l'ensemble du système), à la satisfaction des besoins précis des élèves, des parents et de la collectivité, aux conditions dans lesquelles se pratiquent l'enseignement et l'apprentissage dans les salles de classe et les écoles, et à une gestion efficace et rentable des locaux qui permette d'atteindre les résultats souhaités. On souligne que l'école doit rendre des comptes et que les structures et les pratiques scolaires doivent s'adapter aux besoins actuels des milieux économiques et industriels.
3. En général, on tient compte des besoins de certaines catégories d'élèves (par exemple les plus doués, les handicapés, les enfants issus des minorités ethniques, les filles et ceux qui suivent des enseignements techniques). On met à leur disposition des possibilités et des ressources spéciales pour l'organisation de l'école et l'élaboration des programmes. Mais dans de nombreux pays, on insiste sur l'intégration et la mise au point d'un tronc commun de matières fondamentales. Dans certains systèmes, le «gaspillage» des dons et des talents est perçu comme un problème. Le tronc commun destiné à tous les élèves (généralement fondé sur une théorie de l'enseignement général), l'évolution vers l'enseignement de connaissances théoriques et pratiques immédiatement utilisables et les exigences et intérêts très personnalisés des diverses catégories d'élèves sont parfois difficilement conciliables.
4. Il est frappant de constater que dans les pays où l'opinion publique est très critique ou inquiète au sujet des résultats de l'enseignement, on enregistre des progrès considérables dans la définition des caractéristiques d'une «bonne» école. De nombreux travaux scientifiques ont été consacrés aux effets des stratégies d'intervention sur les résultats scolaires et aux conditions requises pour la réussite de l'enseignement et pour l'acquisition des connaissances. D'où l'intérêt manifesté aux Etats-Unis pour de «meilleures écoles» et pour «ce qui réussit», et au Royaume-Uni pour des «pratiques efficaces». Le rôle des services d'inspection, considérés comme des indicateurs indispensables pour mesurer les progrès accomplis vers un enseignement de qualité dans une école en mutation, est largement reconnu aujourd'hui, par exemple au Royaume-Uni, en Suède et en France.
5. On retrouve partout l'orientation générale qui consiste à réformer et à améliorer l'enseignement à une époque de changement social, industriel, scientifique et technique considérable. Mais les théories fondamentales de l'enseignement, voire

les orientations d'un grand nombre de changements envisagés, sont loin de faire l'unanimité. De profonds désaccords se sont manifestés dans plusieurs pays. Ils remontent, d'ailleurs, aux années 60 et même avant; ils opposent les théoriciens du développement, qui préconisent une pédagogie centrée sur l'enfant, les héritiers de la tradition humaniste libérale et les défenseurs de la formation professionnelle et de la rationalisation de l'économie. Etant donné que les pouvoirs publics n'ont pas le monopole de la compréhension ou de la sensibilité en matière d'enseignement, il est intéressant de consulter la documentation émanant des organismes spécialisés et des groupes d'intérêt afin de dégager les différentes dimensions du débat. Il est particulièrement important de constater qu'une grande partie des actions nationales en faveur de programmes d'études plus professionnels, plus rentables et plus efficaces, fait l'objet de nombreuses critiques car on y voit une forme de « technocratie des gestionnaires ». Il existe à ce propos un écart considérable entre, d'une part, les gestionnaires du système, les responsables administratifs et les hommes politiques et de l'autre, les personnalités et les groupes les plus influents parmi les professionnels de l'enseignement.

6. L'intérêt croissant que suscite l'adoption d'un tronc commun de matières fondamentales montre qu'on est prêt, dans les différents pays, à rechercher un accord sur une base éducative commune et sur les aspects prioritaires des programmes scolaires. Dans plusieurs pays, on semble reconnaître que l'enseignement général doit être dispensé tout au long de la scolarité obligatoire. Il doit être fondamental et diversifié, mais avec une orientation de plus en plus sensible vers la vie active et l'âge adulte; la formation civique et les compétences (transférables) transmises aux élèves doivent être de haut niveau. La préférence pour une formation permanente, dispensée tout au long de la vie, dont l'éducation scolaire constituerait la première phase, est encore timide mais elle gagne du terrain.
7. On remarque une préoccupation générale pour le choix des responsables du contrôle de l'éducation, de ses finances et des moyens pour rendre compte publiquement des politiques et des procédures éducatives et de l'utilisation des ressources. Dans la plupart des pays, on observe des indices de plus en plus nombreux d'une intervention croissante de l'administration centrale, souvent indirecte, à travers des politiques budgétaires et financières, des réglementations, du suivi et de l'évaluation, de l'émission des directives.
8. L'enseignement est universellement reconnu comme un moyen d'intégration sociale. Mais ce sont principalement les enseignants qui attirent l'attention sur le besoin de comprendre les nouvelles valeurs et les nouveaux styles de vie des élèves et de les accepter. Des observateurs pensent, cependant, que certaines propositions de réforme semblent traiter les élèves plus comme les objets des politiques en faveur du renouveau ou du développement national que comme des êtres humains qui participent au processus éducatif. C'est ainsi que la notion industrielle de contrôle de la qualité, la volonté manifeste de s'adapter au progrès technique et l'intérêt croissant exprimé par les ministères de l'Industrie, du Commerce, du Travail et de la Main-d'œuvre ne s'accordent pas toujours aux projets pédagogiques qui considèrent que la scolarisation doit contribuer au développement personnel. Il peut s'ensuivre une certaine incohérence des politiques nationales d'enseignement. Ceci témoigne du besoin d'une interaction plus étroite entre les différents groupes d'intérêt et de la mise au point de modèles plus sophistiqués de développement éducatif, économique et social. La Nouvelle-

Zélande et la Finlande semblent se tenir à l'écart d'un grand nombre de ces mouvements. Après plusieurs années de débats intenses et une série d'initiatives qui n'ont pas toujours été bien coordonnées, on constate au Royaume-Uni une cohérence et une intégration nouvelles des politiques et des programmes.

9. On ne peut pas introduire une réforme nationale des programmes scolaires et de la pédagogie en se limitant à ces deux aspects. L'organisation de l'école, la formation des enseignants, les conditions d'emploi, les rapports entre l'école et l'entreprise et les valeurs sociales influent sur les programmes et les méthodes d'enseignement et d'acquisition des connaissances. Tous ces facteurs font partie d'un ensemble extrêmement complexe dont les éléments sont étroitement liés entre eux. Les pressions qui s'exercent en faveur d'une réforme des programmes et de la pédagogie viennent aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur des systèmes d'enseignement. Elles sont directes et indirectes et la mise en œuvre du changement semble exiger une très large participation qui, cependant, se présente plus souvent comme une lutte pour le pouvoir que comme une entreprise commune.
10. La réponse de l'enseignement aux tendances et aux changements très divers abordés dans ce chapitre a été considérable. Les enseignants doivent cependant continuer à souligner l'importance de ces changements et de ces tendances aux yeux des membres les plus critiques de l'opinion, car leur soutien est nécessaire au développement de l'éducation. Les modifications apportées aux programmes seront abordées dans les chapitres suivants. Elles comprennent : l'enseignement de nouvelles matières (par exemple, l'informatique), ou le développement de certaines innovations antérieures (notamment les sciences fondamentales, l'étude de l'environnement), la mise à jour constante du contenu de l'ensemble du programme, de nombreuses initiatives visant à rapprocher le contenu des études de la vie active et de la réalité quotidienne, l'attention prêtée à la transmission des valeurs morales et civiques, quelle que soit la discipline enseignée, et l'innovation pédagogique centrée sur l'élève ou le groupe d'élèves.



### *Chapitre 3*

## **LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET LA PÉDAGOGIE : NOUVELLES CONCEPTIONS ET NOUVELLES PRATIQUES**

Selon le rapport de l'Angleterre et du Pays de Galles, le débat national sur l'enseignement est axé sur la question des programmes. Et c'est dans la question des programmes que s'exprime la volonté du gouvernement d'instaurer un tronc commun national. Ce rapport ne susciterait probablement pas l'accord de tous les pays. Cependant, bon nombre des principaux problèmes abordés dans notre étude relèvent directement des programmes qui ne sont peut-être pas au cœur du débat sur l'enseignement dans tous les pays, mais qui occupent certainement une place primordiale dans la plupart d'entre eux. D'ailleurs, ce débat est souvent abordé précisément à partir du contrôle des programmes scolaires et de leur adaptation à des besoins nationaux.

### **Vers une diversification des définitions et des usages**

Il nous faut définir clairement l'utilisation des termes «programmes» et «pédagogie». Ce n'est pas une tâche facile. Lorsqu'on parle des programmes, on se réfère aux directives générales, aux sujets obligatoires des différentes matières et à des notions plus particulières telles que tronc commun, programmes optionnels ou axés sur des activités d'éveil ou sur des expériences et des enseignements académiques ou professionnels. Le terme «pédagogie», de son côté, est souvent utilisé mais rarement défini. Il n'en existe pas de définition nette, claire et précise. Cependant, quelle que soit la place accordée aux finalités utilitaires, on remarque dans tous les pays une tendance à accepter des définitions larges qui englobent une vaste gamme de connaissances et de pratiques enseignées et appliquées dans différents endroits. On le constate même dans les pays où, depuis toujours, l'intérêt pour les programmes s'attache plus précisément aux textes de ceux-ci, aux directives d'application et aux contenus des enseignements, alors que la pédagogie concerne avant tout le processus de transmission des connaissances. Ainsi, un auteur français définit le programme de façon quelque peu rhétorique, mais claire cependant, comme appartenant au «genre démonstratif de style élevé», «un mode de communication adressé par le ministre aux citoyens dans une prose lisible» – mais «c'est la langue de l'Etat parlant de l'école au nom de l'intérêt général»<sup>28</sup>.

Cette référence à la forme du discours public est essentielle. Etant donné les changements profonds qui se sont produits dans l'enseignement, le terme de «programmes» ne peut plus être limité à la seule définition théorique des contenus des différentes matières et à leur mode d'organisation, c'est-à-dire la façon dont les enseignants les présentent à leurs élèves dans une forme particulière de transmission de l'information. Bien entendu, cette

approche spécialisée ne peut pas être rejetée, mais elle laisse de côté un aspect important : la totalité et l'interdépendance des expériences vécues par les élèves dans le contexte d'un « climat » scolaire donné, et les rapports entre ces expériences et le contexte socio-culturel. La référence à un « mode de communication » nous rappelle aussi que le programme peut également être conçu comme une prestation de services et l'apprentissage comme un service reçu. Il s'agit de deux phénomènes tout à fait différents.

Il faut que les enseignants s'occupent de ces notions publiques plus générales pour réaffirmer les objectifs, les finalités ou les valeurs si souvent utilisés pour définir le but de l'école dans un Etat moderne. Les contenus des programmes, les textes, les supports médiatiques, les équipements, les laboratoires, les salles de classe, fournissent les moyens et le cadre, de même que l'enseignant assure l'orientation, le fondement et la gestion de l'acquisition des connaissances.

De plus en plus souvent, les logiciels et l'informatique viennent à l'appui de l'instruction directe dispensée par le maître et doivent être compris dans une conception plus large du programme scolaire et de la pédagogie correspondante. De plus en plus souvent aussi, le programme dépasse la classe telle qu'elle fonctionne sous la direction du maître et englobe un apprentissage personnalisé, qu'il se pratique ou non dans le milieu immédiat de l'école. Les modèles de la pédagogie comme transmission et introspection ne peuvent rendre compte de ces évolutions nouvelles et doivent être abandonnés.

Il est rare que les employeurs et les hommes politiques opposent une résistance à cette acception plus large des programmes scolaires. Ils ont plutôt tendance à inciter les écoles à donner à leurs élèves la souplesse d'esprit, le sens de l'initiative, la faculté d'adaptation, la créativité, la compétence dans la résolution des problèmes, les qualifications polyvalentes, l'aptitude à travailler en équipe, etc. En revanche, on constate encore un certain scepticisme, voire une résistance, de la part de l'aile la plus conservatrice du corps enseignant et des détracteurs qui, par étroitesse d'esprit, restent attachés à une conception rigide des « apprentissages de base ». Ce qu'un rapport émanant du Québec appelle « la culture contemporaine » n'est pas encore implanté au sein des programmes d'études, mais cela ne saurait tarder<sup>29</sup>.

L'important, lorsqu'on envisage le programme de l'école et les méthodes pédagogiques utilisées, c'est de tenir compte de ces éléments dans leur totalité, et de leurs rapports réciproques. L'importance fondamentale du programme et de la pédagogie dans toute discussion ayant pour thème l'enseignement, son élargissement et son amélioration devient ainsi évidente, et aussi, la complexité des problèmes et la difficulté de réaliser la réforme au lieu de se contenter d'en parler. Le programme scolaire couvrira donc nécessairement les finalités, les valeurs et les modes d'activité jugés convenables ou nécessaires à une bonne acquisition des connaissances. Il est donc inévitable que le programme dépasse l'établissement scolaire et appelle une collaboration active entre l'école, les parents et le milieu ambiant.

La pédagogie consiste à traduire, dans le fonctionnement de l'enseignement et de l'apprentissage, le programme scolaire. On l'assimile parfois à la méthode en se fondant sur une distinction traditionnelle entre le programme considéré comme « contenu » et la pédagogie comme « transmission de ce contenu ». Malheureusement, cette distinction ne nous avance guère car, même comme méthode, la pédagogie est relationnelle ou transactionnelle. L'expérience pédagogique véhicule des normes et des valeurs qui reposent sur la conviction que l'enseignant a pour fonction de veiller à ce que l'élève s'instruise, tandis que celui-ci participe activement au processus qui le mènera à l'indépendance personnelle. Selon cette analyse, le programme débouche sur la pédagogie et vice versa.

Des réformes telles que la transformation des devoirs du soir en travail indépendant (dans les pays scandinaves) ou l'engagement du Japon à l'égard d'un allongement de la journée scolaire, de l'adoption généralisée du travail par projet et par groupe, ainsi que le débat sérieux qui couvre ces questions, impliquent une conception plus large, et non plus restreinte, du programme. De même, elles mettent en évidence les relations étroites entre programme et pédagogie dans une école transformée. On assiste au développement lent mais continu de pratiques centrées sur l'élève, telles que le travail indépendant, le travail sur des projets par petits groupes, les visites organisées sur le terrain, la communication structurée entre élèves, et les horaires groupés. Il fut un temps où l'on distinguait facilement la pédagogie du programme, lorsque ce dernier consistait en un ensemble imposé (par l'administration centrale) de matières à enseigner, alors que pour l'enseignant, la pédagogie consistait à communiquer librement ces matières à ses élèves. Comme nous l'avons vu, l'enseignement ne se définit plus ainsi.

En France, mais aussi aux Etats-Unis, au Royaume-Uni, au Japon, en Italie, et d'ailleurs dans tous les pays qui ont participé à cette étude, l'Etat s'intéresse très manifestement aux programmes scolaires, depuis les matières enseignées jusqu'aux objectifs du système et aux ressources mises à la disposition de l'enseignant. Mais le contrôle de l'enseignant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage est toujours vigoureusement revendiqué, comme on peut clairement le constater dans le rapport des Pays-Bas. Il serait cependant regrettable de conclure que, puisque la nation, l'Etat et les diverses autorités centrales sont les gardiens du programme (dans l'intérêt du public), pour l'exercice de son rôle, l'enseignant doit se servir exclusivement de la pédagogie. Mis à part l'intérêt professionnel très vif que suscitent l'élaboration et l'évaluation des programmes à l'école même, une division aussi précise des rôles et des responsabilités ne tient pas compte des relations extrêmement subtiles et étroites qui existent entre programme et pédagogie dans un enseignement soumis à l'effet des réformes.

Le rôle prépondérant que joue le programme dans la vie de l'école est clairement précisé par la définition formulée dans une publication de 1986 du Service d'inspection d'Angleterre et du Pays de Galles :

« Le programme d'une école comprend toutes les activités conçues ou encouragées dans son cadre fonctionnel pour favoriser l'épanouissement intellectuel, personnel, social et physique des élèves. Il comprend non seulement le programme formel des cours mais aussi le programme informel » des activités extra-scolaires, ainsi que tous les éléments qui concourent à l'esprit de l'école, tels que la qualité des relations, la volonté de faire régner l'égalité des chances, les valeurs démontrées par la façon dont l'école s'acquitte de ses tâches, et par son mode d'organisation et de gestion. Les styles d'enseignement et d'apprentissage exercent une grande influence sur le programme scolaire et, dans la pratique, ne peuvent en être séparés »<sup>30</sup>.

Cependant, dans la législation récemment adoptée par le gouvernement britannique à propos du programme scolaire national, on retrouve un point de vue moins optimiste et plus orthodoxe qui consiste à n'intégrer que quelques matières dans le « tronc commun ». Dans ce contexte, le programme national ne comprend pas tout ce qui figure dans la définition du Service d'inspection ; il devient un simple schéma national des matières que l'école est tenue d'enseigner et les élèves, d'apprendre, pendant les années de la scolarité obligatoire. A cela s'ajoute l'orientation vers l'instauration d'examens nationaux. Apparemment, l'idée qu'on se fait des programmes scolaires s'est progressivement rétrécie entre l'époque où l'Inspection a fait connaître son point de vue (à la fin des années 70 jusqu'au milieu des années 80) et où fut publiée la déclaration d'intention du gouvernement intitulée *Better*

*Schools*<sup>31</sup>, et l'adoption de la nouvelle législation. L'une des raisons invoquées pour justifier cet état de choses est la parcellisation qui s'ajoute à la spécialisation excessive de la pratique actuelle. Une autre raison est l'inégalité des résultats d'une région du pays à l'autre. Reste à savoir si des problèmes de ce type disparaîtront ou s'atténueront. On constate toutefois déjà un antagonisme entre autorités centrales et locales au moment où le contrôle des programmes scolaires donne lieu à une nouvelle répartition des pouvoirs.

Au Royaume-Uni, il incombe aux autorités scolaires locales de veiller à ce que des déclarations d'intention et des objectifs que d'aucuns considèrent par trop « nationaux » soient adaptés à la situation locale. Le résultat est quelque peu paradoxal : l'enseignement devient l'instrument d'une politique de réforme conçue largement à l'échelon gouvernemental qui s'oriente sans aucun doute vers une pratique plus inventive que celle qu'on applique dans bon nombre d'écoles, et qui semblerait exiger une conception plus ouverte de la connaissance et de ses applications. Il n'en reste pas moins que le programme imposé ressemble à une liste de sujets parfaitement orthodoxes et risque de se traduire par un rétrécissement des perspectives. Le cas britannique illustre aussi ce qui pourrait bien être l'émergence de nouvelles difficultés entre l'appareil politique et administratif d'une part, et le corps des enseignants et spécialistes de l'autre.

Il est difficile de maintenir la différenciation des rôles dans une période caractérisée par d'importants changements. Aux Pays-Bas, on établit cependant, comme nous l'avons vu, une distinction explicite entre deux éléments des décisions relatives au programme scolaire, à savoir :

- a) La définition des sujets et des matières à enseigner, l'élaboration des programmes des examens d'après les matières et leurs finalités respectives et les emplois du temps;
- b) Les processus d'enseignement et d'acquisition des connaissances, la didactique et la méthodologie, l'organisation du processus éducatif.

L'auteur du rapport des Pays-Bas poursuit : « La liberté de l'enseignant en ce qui concerne les décisions relatives au deuxième ensemble d'éléments est considérée comme très importante, tandis que le gouvernement central, les conseils scolaires, les chefs d'établissement ont affaire au premier ensemble. Il est donc nécessaire de préciser, dans l'acceptation large de « programme scolaire » qui a cours actuellement, l'étendue, la nature et les limites de l'autorité, ainsi que la responsabilité pour des décisions particulières. Cet éclaircissement n'est cependant pas toujours perceptible dans les politiques ou pratiques éducatives ». C'est bien le moins qu'on puisse dire<sup>32</sup>.

Le besoin de clarification qui ressort du rapport néerlandais est d'autant plus évident que, dans certains pays, on constate une tendance croissante à élargir la notion de programme en adoptant les idées formulées par le Service d'inspection britannique. En Finlande, par exemple, « On estime que le programme rend compte de toutes les mesures et de toutes les dispositions les plus importantes, propres à favoriser l'expérience de l'apprentissage, en fonction des objectifs exposés » (rapport de la Finlande). Les objectifs en question démontrent l'interpénétration du programme et de la pédagogie. Ils sont récapitulés dans un projet de changement d'orientation des écoles finlandaises, qui passeraient du rôle de « fournisseurs » d'informations détaillées que des élèves passifs doivent mémoriser, à celui de promoteurs de toutes les activités dont les élèves organiseraient eux-mêmes la planification et la direction. Ces activités seraient conçues pour « développer la capacité des élèves d'appliquer les réflexions et les connaissances théoriques et de mieux comprendre un univers qui paraît de plus en plus complexe. »

La faiblesse de la conception traditionnelle de l'enseignement, en Finlande et ailleurs, ne dépend pas seulement de l'étroitesse du point de vue adopté qui entraîne la négligence ou la sous-estimation de l'épanouissement personnel et social. Ce qui a pesé – et continue de peser – très lourd, c'est la tendance à mettre en valeur certains aspects et certains thèmes particuliers des études que les enseignants transforment trop facilement en éléments d'information. Les élèves doivent donc les apprendre par cœur et les répéter au moment des examens.

Toute conception étroite du programme scolaire entraîne une mauvaise pratique de l'enseignement et de l'apprentissage. La place accordée aux questions d'examen et aux épreuves écrites, conçues comme des compétitions de haut niveau, a eu des effets néfastes, en donnant trop d'importance aux constructions théoriques, aux formules passe-partout et aux codes, et en négligeant les rapports entre la connaissance théorique et l'action personnelle et sociale. Il faut en tenir compte pour pouvoir apprécier l'importance de la nouvelle orientation professionnelle de l'ensemble des programmes et des méthodes d'enseignement et d'acquisition des connaissances. Cette orientation peut être considérée comme faisant partie d'une préoccupation plus générale qui relève de la volonté d'enseigner l'art de la réflexion appliquée. Cette tendance est particulièrement évidente dans le rapport finlandais. On la trouve également dans les rapports de l'Australie, du Canada, de la France, du Japon, de la Nouvelle-Zélande et de la Turquie.

Les catalogues des matières et d'informations ne constituent pas des programmes bien qu'ils aient certainement leur rôle à jouer. Dans un rapport du Secrétariat dont il a déjà été question, M. Cerquiglini – tout comme les autorités de la Finlande, des Pays-Bas et d'autres pays – attire l'attention sur l'importance des documents publics qui comprennent une part non négligeable d'analyse éducative : « Programmes : une liste de savoirs et de compétences, classés rationnellement et répartis par niveau ». Il ajoute : « Un programme scolaire montre qu'il est à tout instant objet de décisions. Car il ne s'agit pas d'une encyclopédie : l'ambition n'est pas de produire quelque image du monde par accumulation des discours scientifiques ; elle est pour ainsi dire seconde ; il convient, sur la base d'un savoir maîtrisé, de fonder une première mise en ordre des connaissances, et de retenir à cet effet l'essentiel... Il s'agit de refuser les savoirs morts ou mal assimilés. L'école, et c'est en cela qu'elle est « élémentaire », donne les éléments d'une culture vivante et féconde... ». Dans une optique cartésienne, M. Cerquiglini souhaite qu'on prête attention aux connaissances intellectuelles et ordonnées : « Apprendre c'est d'abord classer : la discipline fournit un outil pédagogique, un ensemble de repères, des connaissances ordonnées ».

On pourrait y voir une approche trop intellectuelle. Mais M. Cerquiglini conclut que « La préparation d'un programme scolaire... est un travail toujours à l'intersection : bilan des connaissances vives et nécessaires (jugement des savants), respect des possibilités de perception et d'acquisition des enfants (jugement des pédagogues), volonté politique (promotion, par exemple, de l'éducation artistique comme discipline à part entière). Il faut choisir, expliciter ses choix, afin d'en permettre clairement la critique (jugement du citoyen) ».

Ces remarques vont à l'encontre de la persistance, notamment dans l'enseignement secondaire, des programmes qui ne sont pas conformes aux finalités généralement avancées par les pays. Malgré l'instauration de l'école polyvalente, on trouve encore des écoles plus cotées que d'autres, ce qui entraîne une vive concurrence pour accéder à celles (aussi bien primaires que secondaires) dont les élèves ont le mieux réussi aux concours d'entrée aux établissements d'enseignement supérieur les plus prestigieux. C'est ce qui ressort de publications françaises et japonaises récentes<sup>33</sup>. Cette situation favorise, à son tour, les examens et les pratiques d'évaluation basés sur l'esprit de compétition ainsi que des programmes et

une pédagogie restreints qui privilégient la communication d'informations. Les élèves sont donc entraînés pour une vraie course d'obstacles.

D'autres mesures s'imposent si l'on veut que le mouvement de réforme réussisse et qu'il dépasse la réorganisation structurelle de l'enseignement et les nouvelles orientations des programmes et de la pratique pédagogique dont les principes ont été largement adoptés. Des projets et des expériences conçus pour atteindre les objectifs de la réforme permettraient d'avancer en ce sens.

Il est encourageant de constater un regain d'intérêt très général et très important pour certains aspects cognitifs du programme scolaire : la psychologie du développement, les sciences cognitives et la nouvelle science du traitement de l'information à laquelle la technologie informatique a donné une impulsion considérable. Le projet de programme scolaire de l'enseignement primaire en Italie est fortement axé sur les disciplines cognitives. Le débat engagé aux Etats-Unis porte en grande partie sur les moyens d'améliorer les compétences cognitives des élèves et les structures de la connaissance qu'ils doivent appliquer dans leur vie quotidienne. Mais les conséquences de ce conformisme compétitif, avec ses connotations fortement élitistes et potentiellement antidémocratiques, demeurent incertaines. Les réformes japonaises qui traitent directement de cette question seront suivies avec beaucoup d'intérêt.

Le programme scolaire est, en bien ou en mal, un moyen d'orientation et de médiation. Si le programme est bien conçu, les élèves peuvent être dirigés vers l'univers de la connaissance, de la culture, de l'expérience sociale et des relations humaines. Mais le programme ne peut pas être considéré comme une entité définitive et fixe – une liste ou un catalogue des savoirs, comme semblent le croire certains des tenants du retour aux apprentissages de base. Il se constitue ou il se construit au point d'intersection de plusieurs éléments :

- i) Les besoins d'apprentissage perçus ou supposés de chaque élève;
- ii) La structure et l'évolution de la connaissance conçue comme un ensemble de disciplines et d'outils pour les apprentissages (et non comme le modèle le plus récent d'un fragment du monde de l'érudition, de la pensée théorique et de la recherche empirique tel qu'on le voit dans les instituts de recherche universitaire);
- iii) Les réalités, les croyances, les valeurs et les idéologies en pleine mutation qui caractérisent la société.

Il s'inspire en grande partie des travaux de théoriciens allemands et français (Habermas, Bourdieu, Foucault), et il est profondément enraciné dans les sciences culturelles et l'épistémologie européennes et américaines. Plus récemment, on a vu émerger un mouvement pédagogique fondé sur une approche critique et une perspective d'émancipation. Ce mouvement a eu des implications importantes sur les programmes scolaires (en tant que constructions culturelles) et sur la pédagogie (en tant que transaction). Mais ces implications n'ont pas encore trouvé d'application dans la réalité pédagogique courante, bien qu'elles aient déjà donné lieu à une abondante littérature.

L'élaboration des programmes scolaires, la planification de leur mise en œuvre et leur manifestation concrète dans le rapport enseignants-enseignés constituent l'expression des valeurs profondes de la société et de l'organisation du savoir. On reconnaît chaque jour davantage que le programme est une sélection d'éléments de la culture, une approche de celle-ci et une médiation des expériences et des procédures culturelles dans une situation vivante où les enseignants, les élèves, les parents, et l'environnement social s'influencent réciproquement en accomplissant un projet commun. Ne serait-ce que pour des raisons de

transparence, tout cela doit être accessible grâce à la documentation et à la politique de « portes ouvertes » appliquée par l'école.

Comme nous l'avons déjà vu, on peut envisager la culture d'un point de vue classique, comme une somme de connaissances bien établies et qui doivent être communiquées, ou y voir quelque chose de plus souple et de plus adapté à la vie contemporaine. Les enseignants ont parfois été lents à saisir la différence. Depuis quelques années, les groupes ultraconservateurs de différents pays, des Etats-Unis à l'Islande en passant par la Nouvelle-Zélande, l'Australie et le Royaume-Uni, ont compris l'importance politique de ce qu'on peut appeler l'approche culturelle des programmes scolaires. Ceci s'est traduit, et continuera probablement de se traduire, par des confrontations diverses, notamment à propos des aspects sociaux, scientifiques et moraux des programmes.

Les procédures qui permettraient de faire face aux débats et aux pressions de ce genre semblent manquer; le discours approprié fait aussi défaut. Du fait que les programmes font de plus en plus l'objet d'un débat public, les spécialistes de l'enseignement devront s'employer à rédiger des rapports et des directives pédagogiques plus solides.

### **Le programme scolaire considéré comme un moyen de changement et de renouveau**

Bien que l'effet socio-culturel des programmes scolaires ne soit pas clairement perçu dans tous les pays Membres, on assiste sans aucun doute à une plus grande prise de conscience à ce sujet. Elle est fortement déterminée et aidée non seulement par les sciences pédagogiques, mais aussi par l'attention prêtée aux fonctions économiques et sociales de l'école. Ceci s'explique en grande partie par les grands changements sociaux contemporains : l'importance croissante des services et de la finance; l'émergence des nouvelles technologies et des industries fondées sur le savoir; les mouvements démocratiques nés dans les années 60.

Le programme scolaire doit donner aux jeunes une gamme aussi large et aussi diverse que possible de compétences et de connaissances. Ceci est universellement reconnu. Mais les aspects du programme qui concernent la morale et l'éducation civique sont considérés comme tout aussi importants puisqu'il n'y a pas de renouveau social sans de nouvelles relations entre les hommes, de nouvelles organisations et structures sociales, et des utilisations et applications nouvelles du savoir dans le monde du travail. Le choix des connaissances transmises ne pourra donc être qu'un des éléments du processus général d'élaboration des programmes scolaires. La réforme a pour but essentiel d'organiser tous les moyens pédagogiques disponibles pour favoriser l'acquisition des connaissances et pour que tous les élèves reçoivent un enseignement approprié. Mais il est difficile de savoir exactement ce qui est « souhaitable », ce qui « réussit » et à qui il appartient d'en décider. Ceci constitue l'objet d'un vaste débat auquel nous assistons déjà.

Pour comprendre les applications et les résultats du programme scolaire dans son acception la plus large, il faudrait procéder à des études approfondies de tous les systèmes scolaires. Or, nous ne disposons ni des instruments appropriés, ni d'un savoir suffisamment complet pour nous satisfaire. Il faut tenir compte des facteurs sociaux, scolaires et pédagogiques que nous avons signalés et des processus du changement dans le cadre particulier des programmes scolaires. Les principales sources d'information en ce domaine semblent être :

- i)* Les enquêtes, y compris celles qui portent sur les résultats scolaires des élèves;
- ii)* Les rapports émanant des experts consultants et formateurs d'enseignants;
- iii)* Les études ethnographiques approfondies qui sont fort appréciées dans les milieux universitaires.

Mais on aurait tort de n'examiner que les situations nationales dans lesquelles le changement est à la fois rapide et général. Le rapport de l'Allemagne, par exemple, donne un aperçu remarquable de la dynamique intérieure d'un système d'enseignement stable dont les résultats sont excellents. D'après ce rapport, le programme scolaire semble fonctionner en Allemagne comme Platon l'avait souhaité dans son dernier dialogue, très conservateur, *Les lois*. Il s'agit d'un «défi codifié», un moyen par lequel «la génération adulte détermine quelle part de l'héritage commun sera transmise à la génération qui suit... un instrument d'orientation de l'Etat». Et cependant, il y a eu une sorte de révolution culturelle en Allemagne dans la conception des programmes et, par conséquent, dans la définition du rôle social de l'école.

Avant la *Bildungsreform* (1965 - 1975), on accordait traditionnellement la primauté aux contenus des programmes. D'après le rapport allemand : «la *geisteswissenschaftliche Pädagogik* s'appuyait sur une théorie précise, selon laquelle la *Bildung* (éducation par la transmission des valeurs) devait émaner du contenu des études, doué d'une validité propre». Cette théorie a été mise en question au cours des années 60 par S.B. Robinsohn, spécialiste des programmes scolaires qui, sous l'influence des mouvements américains et britanniques, a préconisé une nouvelle approche, essentiellement technique. Elle était axée sur certains objectifs, elle comprenait des contenus remplaçables et mettait à la disposition des enseignants des directives spécifiques sur les procédures d'enseignement et d'évaluation. Il s'agissait d'obtenir une efficacité technique par la précision des finalités et la perfection des méthodes. Il s'agissait, en somme, du modèle techno-industriel de l'élaboration des programmes. Le changement était considéré comme un processus conçu et organisé par des experts.

Depuis les années 70, on assiste à un mouvement contraire qui se propose de «reconquérir l'enseignement» (*Wiedergewinnung des Erzieherischen*) : on insiste à nouveau sur les normes et les valeurs solidement implantées dans les domaines traditionnels du savoir et de la culture. Le programme scolaire redevient ainsi un moyen d'initier les jeunes à la culture prédéterminée du groupe, et les exigences morales et sociales doivent occuper une place de choix. Mais on ne peut pas inverser le cours du temps : le débat sur le programme scolaire a déjà dépassé non seulement l'héritage de von Humboldt mais aussi la technocratie des années 60. Une réaction radicale s'est produite en Allemagne aussi bien contre le mouvement de «reconquête de l'enseignement» que contre la technocratie de Robinsohn. C'est ce qu'on appelle l'*Antipädagogik*, pour qui l'éducation, et donc le programme scolaire, constitue une mainmise culturelle sur l'individu et une atteinte à la liberté. Il va sans dire que l'*Antipädagogik* est un mouvement minoritaire en Allemagne, comme les mouvements parallèles dans d'autres pays. Il nous rappelle cependant qu'en matière de programme scolaire, ni le conservatisme traditionnel, ni les théories rationalistes modernes ne peuvent dominer le débat contemporain sur les idées et les orientations du changement. Ceci devient évident dès qu'on abandonne les documents officiels de plusieurs pays et qu'on se tourne vers les travaux des spécialistes ou vers les rapports et commentaires parus dans la presse.

### **Quelques distinctions essentielles sur les programmes scolaires**

Sans explorer tous les aspects des discussions théoriques sur les programmes scolaires, il faut cependant préciser certaines distinctions importantes. Le programme peut être considéré : *i*) comme un texte officiel ou comme une carte des voies d'accès aux connaissances; *ii*) comme un instrument de la politique de l'état ou un produit des sciences de

l'éducation; *iii*) comme une création *sui generis* ou une fonction des structures éducatives destinée au système scolaire; *iv*) comme un moyen d'établir le consensus ou de le briser.

Si l'on s'en tient à la première de ces distinctions, le programme est souvent considéré comme un texte officiel, en général un document qui, dans le cas de la Norvège, des Pays-Bas, de la France, du Japon et d'autres pays, et selon les termes du rapport norvégien, «délimite les finalités et les objectifs de l'école, présente un sommaire des matières à couvrir et du contenu de l'enseignement, et montre les moyens par lesquels enseignants et élèves peuvent aborder les divers sujets et thèmes qui doivent être traités». Tous les pays ont actuellement des documents nationaux, régionaux ou provinciaux, de ce genre. Ils constituent un cadre, un ensemble de directives ou d'orientations pour l'action de l'école. On a aussi envisagé le programme, dans la tradition de la pédagogie active, comme une sorte de carte ou de guide pour l'acquisition des connaissances; il peut être établi à tous les niveaux, depuis la salle de classe jusqu'au ministère national<sup>34</sup>.

On enregistre une franche évolution vers des directives précises et complètes; mais elle est loin d'être uniforme. Elle constitue, à l'évidence, une démonstration de l'intérêt croissant des pouvoirs publics pour le rôle que doit jouer l'enseignement dans l'accomplissement de certaines actions prioritaires, notamment dans les secteurs économique et social. En Australie, par exemple, un document publié par le ministère fédéral de l'Emploi, de l'Education et de la Formation professionnelle signale la volonté du gouvernement d'élaborer, en collaboration avec les états, un cadre national des programmes scolaires<sup>35</sup>. En Nouvelle-Zélande, d'importantes enquêtes, des documents consultatifs et des rapports nationaux ont été consacrés respectivement à l'orientation générale des programmes et à l'administration des écoles. Dans le premier cas, il s'agit de donner aux écoles et aux collectivités locales un rôle déterminant en faisant une large place à la pédagogie active, mais on insiste aussi sur la nécessité d'un programme d'études commun à tout le pays. On trouve, ensuite, un mécanisme complémentaire, comme en témoigne la place faite aux organismes d'examen et de vérification, pour suivre l'application des décisions prises à l'échelon local<sup>36</sup>.

Il ressort des rapports néo-zélandais que les collectivités et les administrations sont à la recherche de moyens de redistribuer le pouvoir dans un nouveau système fortement structuré; la responsabilité des décisions ayant trait aux programmes scolaires serait partagée entre plusieurs partenaires. L'influence que pourraient exercer certains groupes de pression sur les dispositifs centralisés actuels a suscité des inquiétudes, mais on peut croire que, dans le nouveau système, les instances locales disposeront d'une marge de manœuvre équivalente.

La Nouvelle-Zélande s'oriente aussi vers un certain degré de privatisation des ressources de l'enseignement, au détriment des autorités et du trésor public, ce qui s'est déjà produit dans plusieurs pays. Ainsi, en France, au Royaume-Uni, en Australie, aux Etats-Unis et au Canada, l'activité des consultants privés ne cesse de grandir. Il faut donc surveiller cette évolution pour éviter que la pédagogie ne soit sacrifiée à la rentabilité. Une privatisation partielle, réglementée par l'administration (par exemple, à travers les directives ou le texte des programmes scolaires) semble devoir se développer, même dans des pays où l'enseignement privé n'occupe pas une place prépondérante.

La deuxième distinction établie ci-dessus concerne deux perceptions différentes du programme. D'une part, il est considéré comme un instrument précis de la politique de l'Etat, pour les écoles publiques ou privées, grâce auquel des objectifs généraux de caractère social et éducatif sont représentés sous une forme concrète. D'autre part, le programme est perçu comme une émanation des sciences cognitives, de la recherche universitaire et des décisions professionnelles d'enseignants qui travaillent avec les enfants, les parents et

d'autres partenaires. Bien qu'il y ait de nombreux exemples de cette deuxième conception, l'Etat a sans cesse tendance à prendre le pas sur les intérêts professionnels et universitaires.

L'exemple du Japon est intéressant. Les programmes scolaires évoluent « de l'unité vers la diversité » mais, en même temps, une instance nationale (le Conseil national pour la réforme de l'enseignement) fixe les nouvelles orientations. On retrouve cette tendance dans bon nombre de pays : on assiste à une dispersion des instances responsables des prises de décisions, mais le contrôle général reste entre les mains de l'Etat qui adopte de nouvelles stratégies pour atteindre les principaux objectifs que nous avons déjà analysés. Pour les spécialistes des sciences de l'éducation et de la pédagogie et les enseignants eux-mêmes, cette évolution a pour effet de restreindre progressivement le contrôle que les enseignants exercent sur l'enseignement. Aussi bénéfique que cela puisse être dans une période de transition, cela fait apparaître le besoin d'un effort renouvelé de formation professionnelle des enseignants afin qu'ils puissent s'acquitter pleinement de leurs nouvelles fonctions.

La troisième distinction que nous avons établie concerne la place du programme dans le cadre de référence ou le code général du discours politique et administratif sur l'enseignement. On entend par là la reconnaissance évidente dans plusieurs pays du fait que, dans la séquence des réformes de l'enseignement, l'élaboration des programmes est considérée comme une conséquence naturelle, inévitable ou nécessaire des changements structurels et de l'expansion de l'enseignement intervenus au cours des années 70.

Le programme scolaire ainsi conçu est de plus en plus modifié et façonné en tant que variable dépendant d'un système ou d'une structure. L'évolution des programmes paraît aussi tributaire des changements qui se sont produits dans d'autres secteurs du système scolaire, par exemple dans la formation des enseignants et leurs conditions de travail. Toutefois, rien dans les rapports des pays ne permet de supposer qu'un grand exercice d'élaboration ou de réaménagement théorique des programmes soit en train de se produire. S'agit-il donc, sous une forme masquée, de la distinction bien connue entre une volonté de changement purement théorique et la perpétuation sur le terrain de la pratique habituelle ?

On semble s'orienter vers un débat sur le programme scolaire; on exigerait aussi que le contenu de l'enseignement soit profondément modifié, ainsi que la pédagogie et l'acquisition des connaissances, et on demanderait une nouvelle orientation de la politique scolaire, mais sans qu'il soit question d'aménager les programmes de façon systématique et générale pour répondre aux nouveaux besoins. De ce point de vue, le débat sur les programmes scolaires peut paraître oiseux.

D'un autre point de vue, on se trouve face à une situation contradictoire : alors que les gouvernements et les leaders de la profession enseignante reconnaissent la nécessité de repenser et de réorganiser les programmes, les compressions budgétaires qui se traduisent par un accroissement de l'effectif des classes (comme en Irlande) ou par une diminution des ressources pour les travaux de développement (comme aux Pays-Bas et dans la plupart des autres pays) constituent de véritables obstacles. Il est important de signaler les exceptions, telles que l'introduction, au Japon, de nouvelles disciplines (nous y reviendrons) et les vastes réformes entreprises notamment en France, en Australie et au Royaume-Uni dans l'enseignement professionnel et pré-professionnel. L'élaboration générale des projets, caractéristique des années 60, semble avoir disparu. Ce phénomène est compréhensible, mais le manque apparent de solutions de rechange l'est beaucoup moins. Il vient s'ajouter à la prolifération des directives et des orientations et au déclin de la formation continue des enseignants dans un certain nombre de pays. Il fait apparaître ainsi de graves insuffisances dans l'élaboration des programmes.

Une dernière distinction est encore possible. Dans certains cas, le programme scolaire peut être considéré comme un effort délibéré pour rétablir le consensus national sur les

objectifs et les valeurs de l'enseignement. On pourrait citer, par exemple, les tentatives faites aux Etats-Unis pour arriver à un consensus sur le besoin, éprouvé ou déclaré, de surmonter la crise, ainsi que le processus d'examen mis en œuvre en Nouvelle-Zélande. Dans d'autres cas, le programme peut apparaître comme l'expression d'un point de vue sur l'éducation et sur le changement social que le gouvernement est prêt à assumer, même s'il risque d'entraîner des divisions et des différences plus grandes à l'intérieur du pays. Le Royaume-Uni nous offre, peut-être, l'exemple le plus remarquable de cette attitude dans les dernières années. Mais ce n'est pas le seul. Aux Pays-Bas, la responsabilité des recommandations sur la réforme des programmes a été attribuée au Conseil scientifique, sous prétexte qu'il avait été impossible de parvenir à un accord sur les problèmes de l'enseignement.

Dans ce chapitre, nous avons étudié essentiellement l'évolution des définitions du programme et les grandes orientations de la politique et de la pratique scolaires. Il est temps à présent de voir comment ces concepts et ces orientations sont mis en pratique dans les initiatives qui concernent le tronc commun des matières fondamentales.



## Chapitre 4

# LE TRONC COMMUN DES MATIÈRES FONDAMENTALES

L'une des tendances les plus frappantes qu'on peut observer dans le domaine des programmes scolaires est le regain d'intérêt pour un cadre précis et clair, s'appliquant à un pays ou à un système tout entier. Il s'agit de fixer les objectifs, les matières ou sujets obligatoires, les directives ou procédures d'évaluation et toute une gamme de dispositions permettant le suivi et la transparence du système. Le tronc commun des matières fondamentales est de plus en plus répandu. Il est le résultat logique des évolutions et des mouvements évoqués dans les chapitres précédents. Mais quel sens attribue-t-on à la formule «tronc commun» dans le débat sur les programmes et dans la pratique scolaire ?

### Antécédents

L'évolution des idées sur la nature et le contenu du tronc commun va de pair avec l'expansion considérable de nos systèmes nationaux d'enseignement public qui s'est produite vers le début ou le milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Ce phénomène est particulièrement marquant dans l'enseignement secondaire où l'accroissement rapide des effectifs et leur plus grande diversité ont jeté un défi au modèle traditionnel du programme scolaire et de la pédagogie. Ce modèle supposait un ensemble de connaissances que tous les élèves devaient acquérir et les mêmes méthodes d'enseignement pour toute la classe avec la prédominance des cours magistraux. Il y avait, bien entendu, des exceptions mais on entendait par tronc commun des matières fondamentales l'ensemble du programme destiné à la totalité des élèves.

Ce modèle s'est effondré sous l'effet des changements que nous avons déjà signalés. On a cherché alors à établir un corpus commun de connaissances, de valeurs ou de qualifications qui, abstraction faite des aptitudes et des antécédents des élèves, puisse constituer le noyau des programmes très divers des dernières décennies. En fait, tous les systèmes scolaires comportent certains enseignements obligatoires de base, bien qu'ils soient le plus souvent différenciés à des fins pédagogiques.

La documentation américaine nous fournit les meilleures sources pour tenter de suivre l'évolution de ce processus et du sens donné à l'expression «tronc commun». Il n'est pas de notre propos de faire ici une exégèse historique mais il est indispensable de mentionner les principes qui sont à l'origine des réflexions sur le tronc commun. Ils comportent un certain nombre de postulats : les matières du programme peuvent donner lieu à des études groupées ou à des enseignements pluridisciplinaires; il existe un ensemble commun de valeurs sociales et de principes démocratiques et l'école doit les inculquer à tous les citoyens; le tronc commun peut être considéré comme un ensemble d'expériences d'acquisition des

connaissances et il peut donc être personnalisé en fonction des particularités de chaque élève<sup>37</sup>.

Aux Etats-Unis, dans les années qui ont suivi le lancement du Sputnik, ces aspirations, favorables à une nouvelle pédagogie et à un tronc commun imprégné de valeurs et de significations socio-culturelles, ont été délaissées pour privilégier une approche du tronc commun axée sur les matières<sup>38</sup>.

## **Significations et approches actuelles**

Dans l'acception la plus répandue dans les pays Membres, le « tronc commun » suppose, en premier lieu, un contrôle et une direction de l'ensemble du système (national, provincial ou régional) et des éléments essentiels du programme pour atteindre les finalités et les objectifs nationaux. L'accent est mis, ensuite, sur une teneur, une structure et une organisation des programmes définies à l'avance. Troisièmement, le terme recouvre non seulement un contenu conçu pour atteindre des objectifs spécifiques, mais des niveaux de réussite et les moyens de les évaluer. Quatrièmement, l'approche actuelle du tronc commun et l'insistance sur des matières obligatoires et des niveaux à atteindre constituent une réaction au morcellement des études provoqué par la méthode du « libre-service » qui permet aux élèves de se composer un programme avec les matières qui leur plaisent ou qui leur conviennent. Cinquièmement, on estime dans certains pays que le mouvement en faveur d'un tronc commun est une attaque déguisée contre les innovations dans les programmes et la pédagogie telles que les études intégrées, certaines matières controversées dans les domaines sociaux, culturels et écologiques, le travail en groupe et l'apprentissage basé sur l'intérêt des élèves.

Le mouvement favorable à un tronc commun des matières fondamentales n'a rien de vraiment nouveau. La documentation consacrée à l'enseignement le fait remonter à l'antiquité. A toutes les époques de l'histoire, on a tenté d'analyser les éléments fondamentaux de l'instruction et de la compréhension, les types de savoir qui semblent propices à la poursuite des études, les compétences intellectuelles et pratiques les plus utiles, les valeurs et les attitudes qui semblent les plus intéressantes pour les individus et pour la société. Il est inévitable que certains groupes puissants – par exemple, l'église, l'Etat ou certaines associations professionnelles – cherchent à contrôler l'enseignement et l'acquisition des connaissances; le tronc commun est un moyen évident d'y parvenir.

Etant donné que des groupes d'intérêt sont impliqués dans cette démarche et que toutes ces questions appellent des jugements de valeur – sans oublier que la connaissance scientifique des processus d'apprentissage et du savoir lui-même est limitée – il y a toujours eu, comme c'est encore le cas aujourd'hui, des raisons parfaitement légitimes de débattre de la question. En outre, jusqu'à une époque récente, le débat n'avait pas à prendre en compte l'enseignement obligatoire, généralisé, encore inexistant. Ce qui ajoute une dimension particulièrement évidente aux efforts actuels pour définir les enseignements obligatoires, destinés à tous les élèves, et les filières plus spécialisées, réservées à certains élèves et certains groupes. La réforme des méthodes d'examen, d'évaluation et les indicateurs des résultats scolaires ressentent aussi les conséquences d'une scolarité de plus longue durée. Le tronc commun des matières fondamentales est donc soumis à de fortes pressions.

Dans plusieurs pays où il existe un tronc commun de matières fondamentales obligatoire à l'échelon national, on a récemment procédé à l'examen de la portée, de la forme, du contenu et de l'organisation de ce tronc commun, pour savoir dans quelle mesure il contri-

bue à satisfaire les priorités et les besoins nationaux et s'adapte aux changements. On peut citer certains exemples frappants comme l'Italie (enseignement primaire), la Turquie (enseignement secondaire) et le Japon (enseignements primaire et secondaire). Les tendances particulières sont décrites dans les chapitres suivants.

D'autre part, on constate actuellement l'émergence d'un puissant mouvement en faveur du tronc commun dans des pays tels que les Etats-Unis, l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Canada. Ce mouvement constitue une réaction contre une décentralisation traditionnelle des décisions et contre une dispersion, un affaiblissement peut-être, des priorités nationales dans l'élaboration des programmes scolaires. Le tronc commun est ainsi devenu l'une des grandes priorités nationales en matière d'enseignement.

Au Canada, les «enseignements fondamentaux» sont en cours de définition, les cours d'informatique se multiplient dans l'enseignement secondaire et les critères d'obtention du certificat de fin d'études secondaires deviennent plus rigoureux. Tel qu'il est actuellement défini dans toutes les provinces canadiennes, le tronc commun doit comprendre, dans l'enseignement primaire ou secondaire, «les techniques d'expression, les mathématiques, les sciences exactes et les sciences sociales». Il est probable que des sujets obligatoires seront prochainement ajoutés. On souligne cependant que l'énoncé des différentes matières ne suffit pas à définir les connaissances de base; on prête aussi une attention croissante aux techniques de traitement de l'information, de résolution des problèmes, de réflexion critique, etc.

Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, la Nouvelle-Zélande a un tronc commun de matières obligatoires dans le primaire et dans le secondaire. Cependant, ce programme commun a été élargi et diversifié – ou, comme le diraient ses détracteurs, dilué et morcelé – en y incorporant par exemple des cours de sensibilisation aux problèmes de la santé, à la paix dans le monde, à l'informatique, à l'écologie, etc. L'examen du programme auquel il a été récemment procédé a fixé des principes et des directives et a indiqué des domaines d'études et des méthodes pédagogiques, mais n'a pas été jusqu'à préciser les sujets et le temps qu'on devrait leur consacrer. A la lumière des résultats fournis par cet examen, les autorités néo-zélandaises procèdent à une révision des orientations actuellement en vigueur. Qui plus est, l'examen place, sans aucune ambiguïté, les dernières années de l'enseignement secondaire à l'intérieur du tronc commun des matières fondamentales.

### **Nouvelles initiatives nationales pour définir (et maîtriser) le tronc commun**

Dans les pays qui ont l'intention de confirmer ou renforcer un tronc commun bien défini et axé sur les matières au programme, il est généralement admis qu'il faut faciliter l'accès des élèves aux connaissances et aux techniques d'apprentissage (résolution des problèmes, modes de raisonnement, schémas cognitifs, techniques de coopération et de communication, etc.). Mais cet accès au savoir et les méthodes qui permettent de l'acquérir seront-ils facilités ou entravés par les changements actuellement en cours? C'est sur cette question que porte le débat.

Le Royaume-Uni a pris l'initiative, inusitée dans ce pays, d'adopter des dispositions législatives afin de définir les matières du tronc commun, et de donner au ministre d'Etat à l'Education et à la Science les pouvoirs nécessaires pour suivre sa mise en œuvre; il peut, notamment, recourir aux examens nationaux pour vérifier les résultats obtenus par les élèves de 7, 11, 14 et 16 ans (certificat général de l'enseignement secondaire qui remplace

les examens antérieurs). Tous les enfants sont tenus d'étudier un ensemble de « matières fondamentales » pendant leurs années de scolarité obligatoire : les mathématiques, l'anglais, les sciences, l'histoire, la géographie, la technologie, la musique, les arts plastiques, l'éducation physique et pour les élèves de 12 à 16 ans, une langue étrangère moderne. Dans la pratique, ces matières constituent le tronc commun, mais ce terme est officiellement réservé à trois disciplines : l'anglais, les mathématiques et les sciences. D'importantes décisions de financement et de gestion relèvent à présent des écoles, ce qui constitue un changement radical par rapport aux pratiques antérieures : les écoles déterminaient en général leurs programmes (en fonction des examens de fin d'études secondaires) et les autorités extérieures étaient chargées des détails budgétaires.

Aux Etats-Unis, bien que l'administration fédérale ne soit pas habilitée à définir un tronc commun de matières fondamentales de ce genre, les nombreux rapports nationaux qui ont commencé de paraître en 1981 préconisaient un large tronc d'études pour tous les jeunes et en traçaient les grandes lignes<sup>39</sup>. Ces propositions étaient loin d'être les premières, mais cette série de documents a suscité un intérêt et un soutien sans précédent. Le rapport intitulé *A Nation at Risk*, par exemple, recommandait l'enseignement de « cinq nouvelles matières de base » : l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales et l'informatique. Seule la dernière constituait une innovation relative, mais ce qui était vraiment nouveau c'était l'accent mis sur l'étude systématique et continue de matières distinctes, toutes obligatoires. Un grand nombre de systèmes scolaires américains se sont orientés dans ce sens.

Les sources dont nous disposons (y compris les rapports établis par les pays pour notre étude) ne fournissent pas d'ensembles de données sur les matières obligatoires, le temps qui leur est affecté, etc. Nous ne pouvons donc pas établir des comparaisons systématiques entre pays. La phase suivante des travaux que l'OCDE consacre aux programmes scolaires comprendra une étude des orientations du tronc commun et des problèmes qu'il suscite. On devrait pouvoir disposer ainsi de données à la fois plus complètes et plus détaillées.

En quoi réside l'originalité des nouveaux arguments en faveur d'un tronc commun ? Aux Etats-Unis, c'est manifestement l'importance attachée aux niveaux de réussite dans certaines matières fondamentales, obtenus grâce aux moyens suivants :

- Une étude plus attentive des concepts les plus importants,
- Une organisation structurée des savoirs de base,
- Des compétences cognitives et pratiques,
- Un plus grand effort des enseignants et des élèves à l'intérieur des écoles,
- Une meilleure organisation du travail fait à la maison,
- Un intérêt explicite pour les stratégies d'acquisition des connaissances,
- L'évaluation et l'application des connaissances,
- Un contrôle plus rigoureux, plus complet et plus fréquent des résultats scolaires à tous les niveaux, dans chaque école ou dans toutes les écoles de la nation.

Pour répondre à ces impératifs, les autorités américaines et certaines organisations professionnelles et privées ont émis de très nombreuses critiques, réalisé des enquêtes et mis en place des programmes nouveaux dans les lettres, les sciences et les mathématiques. D'importantes initiatives ont été prises dans le domaine de la notation et de l'évaluation. Mais elles ont soulevé de vives controverses car, comme de nombreux observateurs l'ont fait remarquer, les activités de ce genre peuvent avoir des conséquences négatives sur les finalités et les valeurs générales de l'enseignement, largement proclamées dans tout le pays. Les autorités des Etats-Unis n'ignorent pas ces risques :

«De nombreux spécialistes savent qu'on a pris beaucoup de temps réservé à l'enseignement pour organiser les épreuves d'évaluation. Les praticiens, les responsables politiques et administratifs et les chercheurs se sont interrogés sur l'efficacité des moyens utilisés pour recueillir les renseignements souhaités et sur l'utilité de cette information lorsqu'elle a été obtenue.»

Au Royaume-Uni, le débat se poursuit sur la conception trop étroite du tronc commun et sur l'organisation prévue d'épreuves nationales dans les matières qui le composent, c'est-à-dire l'anglais, les mathématiques et les sciences, tandis que le gouvernement passe de la planification à la consultation et de là, à la législation et à la mise en œuvre<sup>40</sup>. Ce débat met en lumière un point important qui concerne le programme et la pédagogie. De par leur nature même, les priorités se traduisent par des changements précis d'ordre cognitif et affectif et des compétences bien définies. Ces changements et ces compétences doivent être distingués des connaissances qui devraient faire l'objet des programmes scolaires et de l'enseignement, et qui constituent un ensemble beaucoup plus large, probablement.

Les gouvernements auraient intérêt à considérer plus attentivement les incidences de l'inévitable resserrement du programme provoqué par la concentration sur un petit nombre de matières «de base». Des choix s'imposent ainsi que des économies dans les prestations. Mais on court le risque de voir appliquer des réformes rétrogrades aux termes desquelles les solutions des années 80 et 90 s'inspireraient de la problématique des années 60 et 70. On voit mal comment l'évolution nationale vers l'instauration de matières obligatoires et d'épreuves rigoureuses évitera la rigidité de l'enseignement, permettra de donner la souplesse, l'indépendance et la faculté d'adaptation qu'on exige aujourd'hui de la population active ou d'éveiller l'intérêt pour la culture générale nécessaire à une société de loisirs. L'histoire de la pédagogie a montré à quel point il est difficile de parvenir à l'enseignement empirique et axé sur l'élève qu'il conviendrait d'instaurer<sup>41</sup>.

### **Le tronc commun : une responsabilité assumée par les administrations centrales**

L'idée d'un tronc commun national ou régional est déjà très répandue dans la totalité des pays Membres, à l'exception de quelques pays anglo-saxons. Reste à savoir si le contenu de ce tronc commun doit être décidé par les pouvoirs publics et imposé à tous les élèves, mais cette question suscite moins d'intérêt. On veut savoir, en revanche, qui participera à la définition du tronc commun, quels changements on pourra introduire dans le champ qu'il doit couvrir et dans son contexte, et mieux connaître les modalités de sa mise en œuvre. Celles-ci comprennent : la définition des objectifs, les moyens d'assurer leur réalisation, les procédures utilisées pour évaluer les résultats des élèves, la prise de décisions régionales et locales, les services de soutien, etc. En France, les méthodes d'évaluation des connaissances ont été considérablement améliorées depuis plusieurs années, en effectuant un échantillonnage national à tous les niveaux de l'enseignement. Ce n'est qu'un exemple des initiatives prises dans ce domaine.

En Finlande, on a beaucoup travaillé, depuis le début des années 70, sur le contenu du tronc commun pour tenter de reconnaître l'essentiel et de supprimer le superflu. Comme nous l'avons déjà vu, les Finlandais s'inquiètent de la place excessive donnée à la simple accumulation de l'information, destinée à être récitée ensuite par les élèves. Un grand projet intitulé «Finalités officielles de l'enseignement et de l'acquisition des connaissances» a donc été lancé en 1985 pour trouver les moyens de développer chez les élèves l'aptitude à réfléchir, à résoudre les problèmes, la curiosité intellectuelle et la créativité dans toutes les

matières du tronc commun. Ce projet n'est pas thématique mais vise à mettre au point des techniques d'acquisition des connaissances et des stratégies cognitives qui puissent s'appliquer à toutes les matières.

Le travail entrepris sur les matières fondamentales, même s'il reste lié aux différentes disciplines, illustre une évolution de plus en plus répandue dans les pays de l'OCDE. Les divers systèmes scolaires abordent la question dans une perspective plus générale, précisent leurs objectifs et, ce faisant, mettent l'accent sur les structures du savoir, les stratégies et styles cognitifs, les processus d'apprentissage et les compétences transférables telles que l'identification et la résolution des problèmes et les moyens d'appliquer et d'utiliser les connaissances acquises. On trouve des exemples de cette démarche aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande, en Allemagne et en Norvège. On y met l'accent sur les nouveaux rôles et tâches des enseignants, mais nulle part il n'est question d'accroître parallèlement les ressources et les équipements, notamment en ce qui concerne la formation continue qui était considérée au cours des années 60 et 70 comme le corollaire indispensable de toute réforme des programmes. Faute de remédier à cette situation, les nouvelles orientations et les nouvelles méthodes de planification tarderont à s'implanter dans les écoles.

### **Répondre aux nouvelles exigences**

Jusqu'à présent, la discussion sur le tronc commun des matières fondamentales reposait sur l'idée que l'apprentissage des connaissances de base exigées de tous les élèves s'exprime le plus facilement sous la forme d'un ensemble de matières obligatoires, aménagé dans le cadre de la semaine et de l'année scolaires. Ceci ne fait que confirmer la façon dont les troncs communs sont fréquemment décrits dans les réglementations et directives des pouvoirs publics et présentés dans les emplois du temps de l'école. Du chapitre précédent où sont discutées les conceptions et approches générales du programme, il ressort que cette méthode comporte d'importantes limitations. Celles-ci sont reconnues dans une certaine mesure lorsque la définition des « apprentissages essentiels » n'est pas axée sur les disciplines mais présentée en termes de compréhension globale, d'aptitude à la pensée critique, de valeurs, de souplesse intellectuelle, etc. Le point de vue des provinces canadiennes et de la Nouvelle-Zélande sur ce sujet a déjà été évoqué et il se pourrait qu'une tendance se dessine dans ce sens mais, jusqu'à présent, elle est étouffée par le concept de tronc commun défini comme un ensemble de matières distinctes et qui se succèdent dans l'emploi du temps.

Il devient de plus en plus évident qu'une réflexion plus inventive et, en particulier, une plus forte participation des spécialistes aux études d'orientation sont nécessaires pour préciser la direction que doivent prendre la planification et la mise en place d'un tronc commun. Trop d'initiatives sont prises dans les pays Membres dans le sens d'une approche globale ou transversale du programme et d'une pédagogie rénovée pour que soit maintenue la formule un peu démodée des programmes scolaires axés sur les matières et sur une organisation de l'emploi du temps par matières. Les connaissances spécialisées, exigées dans l'enseignement supérieur, ont renforcé le conservatisme des écoles secondaires en matière de programmes, tandis que le régime du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, structuré par matières, a eu des effets analogues sur l'école primaire. D'autres changements résulteront de l'orientation vers un enseignement professionnel dans le secondaire. Parmi les projets pilotes mis en application dans ce domaine, il en est beaucoup qui tentent de rompre le carcan thématique.

Faut-il donc abandonner les matières scolaires ? Certes non. Il s'agit plutôt, comme l'a fait observer John Dewey il y a bien longtemps, de se servir des matières enseignées comme d'une *ressource* dans la conception des programmes, et ainsi de les exploiter et de les combiner afin de répondre aux intérêts et à l'expérience des élèves et de l'univers socio-culturel dont ils font partie.

Certains signes encourageants laissent prévoir un changement. Ainsi, comme nous l'avons déjà vu, les politiques scolaires actuelles et les idées sur l'élaboration des programmes scolaires comprennent souvent certaines branches de la connaissance mais ne s'y limitent pas. Une analyse complète et détaillée du tronc commun devrait intégrer à la fois les processus d'acquisition des connaissances et leur environnement, alors que les définitions qui sont généralement formulées tiennent peu compte de ces dimensions ou, s'agissant de la seconde, les passent complètement sous silence. Cela suffit à mettre en évidence le besoin d'un langage plus exact et plus moderne.

Comme les enseignants le savent très bien, ce que les autorités scolaires considèrent réellement comme des apprentissages de base essentiels ne coïncide pas nécessairement avec les objectifs déclarés et les descriptions de ce qui doit être enseigné. Il s'agit, bien davantage, de la forme et du contenu de l'évaluation des résultats scolaires et des opérations de suivi que les systèmes éducatifs appliquent pour s'assurer que leurs objectifs sont respectés. Il faudrait bien évidemment une correspondance étroite entre les deux. C'est manifestement le cas de certains systèmes, par exemple celui de la Finlande, plus que d'autres. Il sera intéressant d'examiner le contenu et l'énoncé des indicateurs de performance à mesure qu'ils se propagent d'un système d'enseignement à l'autre. Les enseignants enseigneront pour répondre aux exigences du système d'évaluation et les élèves apprendront en conséquence. Il est donc d'une importance primordiale que les dispositifs d'évaluation, de suivi et de contrôle public du fonctionnement du système reflètent pleinement les réformes des programmes et de la pédagogie qu'on veut mettre en œuvre.

Il nous faudrait examiner de façon un peu plus détaillée les tendances en matière d'évaluation ; elles semblent indiquer qu'une grande partie des travaux de recherche porte sur ce domaine (par exemple aux Etats-Unis, au Royaume-Uni, au Canada, aux Pays-Bas, en Suède et en France). Les données sur l'échec scolaire s'accumulent grâce à ce travail de suivi et font l'objet d'un grand débat dans certains pays. En France notamment, un « dispositif d'évaluation de l'école élémentaire » a été lancé en 1978 et suivi en 1980 d'un programme analogue qui couvre l'enseignement secondaire. Il convient donc de prêter attention aux moyens utilisés pour que les objectifs soient respectés : le contrôle public du fonctionnement du système, l'élaboration et l'application des indicateurs de performance, le contrôle et l'évaluation exercés par les services d'inspection, etc. Les études déjà menées à l'OCDE sur « La qualité de l'enseignement », « Les services d'inspection et l'amélioration du fonctionnement de l'école » et « Les indicateurs internationaux de l'enseignement » sont extrêmement intéressantes et d'actualité.

L'un des principaux impératifs qu'on retrouve dans le débat sur le tronc commun est l'identification des valeurs, des disciplines, des domaines du savoir, des compétences et des thèmes considérés comme essentiels à la vie dans le monde moderne et à la formation des élèves d'aujourd'hui, et donc des citoyens de demain. Il ne s'agit pas seulement de les enseigner, mais aussi de les apprendre, et le passage des impératifs nationaux à l'assimilation personnelle bien réussie par *tous* les élèves et qui puisse les satisfaire *tous* demeure l'une des grandes tâches que l'enseignement doit accomplir. La question du champ que doit couvrir aujourd'hui le tronc commun du programme, de son contenu, de son organisation, de la façon de l'enseigner et de l'apprendre, exige une analyse plus rigoureuse que jamais. Les tenants de l'orientation vers un tronc commun obligatoire et à contenu

large, comme celui qui est en vigueur dans tous les types d'écoles en Allemagne, se plaignent du niveau général assez médiocre, selon eux, des systèmes qui ont encouragé une grande diversité et qui limitent les exigences scolaires les plus rigoureuses à une minorité. D'autres, tenant compte de la très grande diversité des aptitudes, des capacités, des intérêts et des origines socio-culturelles des élèves doutent du bien-fondé de l'orientation vers un enseignement théorique « pur et dur ». D'autres encore considèrent le tronc commun dans l'optique des problèmes sociaux et des compétences nécessaires à la vie en société, comme l'ont fait, pendant les années 50, les défenseurs américains de l'enseignement pour « une adaptation à la vie ». On enregistre par voie de conséquence de sérieuses difficultés dans l'orientation générale vers un tronc commun pour tous les élèves, et ce dans tous les pays Membres. Ces difficultés ne seront pas résolues simplement en promulguant des lignes directrices, des cadres théoriques ou des directives, ni même par la législation.

Ce qu'il y a de plus intéressant dans les débats actuellement engagés sur le tronc commun des matières fondamentales, c'est sans aucun doute tout ce qui est fait pour introduire de nouvelles formes et de nouvelles organisations du savoir dans le tronc commun lui-même : en quelque sorte, une nouvelle conceptualisation des apprentissages de base. La stratégie conceptuelle adoptée dans le nouveau programme de l'école primaire en Italie et au Japon, la nouvelle conception du tronc commun considéré comme étant la base d'une formation universelle appelée à durer toute la vie, sont deux exemples dignes d'être retenus. On assiste au Japon à une réaction contre l'abondance matérielle qui se manifeste par une mise en question des effets de la richesse sur les enfants, et une réaffirmation des valeurs humanistes. *Seikatsuka* – la fusion de la science élémentaire et des études du milieu social et de l'environnement à l'école élémentaire – est une initiative nouvelle et courageuse. Dans l'ensemble, on s'efforce résolument de donner une place centrale dans le tronc commun à la créativité, la pensée logique, l'imagination, l'inspiration, l'intérêt pour les études, la satisfaction d'apprendre, le plaisir de la réussite, face à la « dégradation » de la société et de l'enseignement japonais d'aujourd'hui.

D'autres exemples d'innovations apportées au tronc commun sont : l'enseignement de l'informatique – décrit comme étant la première véritable réforme des programmes intervenue en France depuis 50 ans –, le caractère pré-professionnel conféré aux programmes de l'enseignement secondaire au Royaume-Uni, en Irlande, aux Pays-Bas, en Finlande, aux Etats-Unis, en Turquie, et en France où une réforme de l'enseignement primaire fait aussi l'objet de propositions. Nous ne nous attarderons pas à l'étude de ces thèmes car ils seront abordés dans les chapitres suivants et traités de façon plus approfondie dans une étude de cas sur le tronc commun, prévue dans une phase ultérieure du programme de travail de l'OCDE. Qu'il suffise de constater ici avec satisfaction qu'on s'oriente vers une réévaluation indispensable de l'organisation générale et du contenu du tronc commun, et, parallèlement, vers la réaffirmation de valeurs plus traditionnelles.

Nous allons poursuivre par un bref examen de l'évolution qui caractérise les programmes et les méthodes pédagogiques dans l'enseignement primaire et secondaire. Etant donné que la discussion générale a porté ici sur ces deux cycles, il est inutile de revenir sur des points déjà abordés. On s'attachera plutôt à quelques-uns des aspects nouveaux qui ont été mis en lumière dans les rapports soumis par les pays.

## *Chapitre 5*

# **LES IDÉES ET LES ORIENTATIONS NOUVELLES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

L'enseignement primaire ou élémentaire marque en général le commencement de la scolarité obligatoire et suit la fréquentation facultative de l'école maternelle ou du jardin d'enfants. De même que les dernières années, non obligatoires, du deuxième cycle secondaire, l'éducation préscolaire se généralise dans nombre de pays Membres. Nous nous attacherons ici aux années de la scolarité obligatoire. L'âge d'entrée dans le primaire est en général de 5, 6 ou 7 ans; l'enseignement y dure de six à huit ans, jusqu'à l'âge de 11-12 à 14 ans. L'organisation la plus répandue de la scolarité complète se présente sous la forme d'une structure de 6+3+3 (école primaire + premier cycle secondaire + deuxième cycle secondaire). L'enseignement primaire est depuis toujours une période d'instruction commune et élémentaire. Alors que la durée de la scolarité s'allonge régulièrement, cette configuration n'a pas sensiblement changé, mais on voit s'étendre encore cet enseignement de base dont fait partie le tronc commun d'études générales qu'on retrouve dans l'enseignement secondaire.

### **Une révolution silencieuse ?**

Il ressort clairement des rapports des pays que dans l'enseignement primaire, autant sinon plus que dans le secondaire, on assiste à une réévaluation et une restructuration profondes des programmes. Une révolution silencieuse et discrète serait-elle en train de se produire dans l'enseignement primaire ? C'est avec prudence qu'il faut répondre à cette question. La plupart des renseignements et des discussions sur le contenu des études qu'on trouve dans les rapports nationaux, y compris le débat général sur le tronc commun des matières fondamentales, se réfèrent implicitement à l'enseignement secondaire. Pourtant, tout semble indiquer, notamment en France où le ministère de l'Education a préparé un plan prospectif, et en Italie où cette tâche a été confiée à une équipe d'experts, que des esprits inventifs s'occupent activement du programme de l'école primaire. Il faudra suivre ces projets pour savoir dans quelle mesure, et avec quel succès, les plans récemment élaborés passeront dans la pratique scolaire.

Dans l'enseignement primaire quatre facteurs semblent se dégager du débat éternel et peu concluant sur les apprentissages de base; ils exercent une influence non négligeable sur les réformes des programmes et des méthodes pédagogiques :

- i) L'introduction plus ou moins rapide des technologies de l'information et des ordinateurs dans les écoles;

- ii) L'opinion très répandue que des compétences cognitives largement définies doivent être développées dans l'ensemble du programme scolaire;
- iii) La prise de conscience générale de la précarité de la vie humaine sur notre planète et du besoin de donner aux enfants le sens des valeurs, de les sensibiliser à l'environnement et à la beauté de la nature et de tout faire pour favoriser leur épanouissement personnel et l'acquisition d'une culture générale;
- iv) Les mesures destinées à obtenir une structure et une cohérence plus solides des programmes, des procédures d'évaluation plus rigoureuses, la transparence des résultats obtenus, et des méthodes pédagogiques plus structurées.

Il s'agit de généralisations établies à partir de diverses sources et qui s'appliquent à des pays ayant chacun son système éducatif propre. Il existe, bien entendu, des exceptions et des priorités différentes. Mais ces quatre facteurs sont, pour ainsi dire, universels et dans les rapports des pays on retrouve toujours un ou plusieurs d'entre eux.

### **Nouvelles orientations**

Dans certains pays, l'enseignement primaire a fait l'objet d'un examen approfondi et connaît d'importantes réformes. L'initiative la plus récente dans ce domaine est apparemment celle de l'Italie où le gouvernement a consulté des personnalités publiques et culturelles venant d'horizons très divers. Les propositions que celles-ci ont formulées soulignent le besoin d'une culture générale universelle. Pour y parvenir, il conviendrait d'organiser systématiquement des expériences mettant en jeu des « connaissances structurées » dans les domaines suivants : linguistique, mathématiques, perception de l'espace, musique et arts plastiques. On pourrait constituer ainsi « un répertoire de hiérarchies et de références culturelles ». Il est prévu d'introduire dans le système scolaire, au cours des cinq prochaines années, un tronc commun comprenant neuf matières de même valeur cognitive et d'attribuer aux enfants un rôle actif dans l'acquisition des connaissances. L'école a pour fonction principale d'assurer la médiation culturelle; l'enseignant doit donc se départir de son image traditionnelle d'artisan et de maître d'école pour assumer des fonctions nouvelles et plus exigeantes dans la transmission de la culture et dans la formation aux compétences cognitives.

La mise en œuvre de cette réforme et des grands changements proposés nécessite des mesures énergiques d'organisation et de formation, notamment de formation continue des enseignants. Cela suscite quelques commentaires nuancés dans le rapport irlandais qui rappelle que des propositions de réforme semblables avaient été formulées en Irlande en 1971 et qu'elles se sont heurtées à une vive résistance de la part de certaines catégories d'enseignants et des écoles elles-mêmes.

Il sera fort intéressant d'analyser les modalités d'application de ces réformes car l'Italie pourra s'appuyer sur les enseignements de deux décennies d'expériences et de recherches, ce qui n'est pas le cas de l'Irlande. Mais que ces réformes atteignent leurs objectifs ou non, les propositions elles-mêmes constituent une élégante démonstration de l'importance de la culture générale par rapport aux compétences de base en mathématiques ou en langues et des limitations de certaines conceptions du mouvement en faveur d'un tronc commun.

Au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, les enseignants devront veiller à ce que le retour aux « apprentissages de base » et aux examens, auquel sont fortement attachés les autorités, s'insère dans un programme à la fois polyvalent et axé sur l'enfant. Les débats promettent d'être animés, comme l'indique le rapport français pour lequel « l'enseignement

primaire est l'objet, et devrait être encore plus l'objet, après la publication du Plan Prospectif préparé par le ministère, d'un débat de fond».

Le caractère terminal de l'école élémentaire a virtuellement disparu avec le développement de la scolarité obligatoire et la généralisation de l'enseignement secondaire dans tous les pays Membres. Le rapport français consacre la plus grande attention au rôle de préparation à l'enseignement secondaire que doit assumer l'école primaire, ce qui entraîne le besoin d'une pédagogie différenciée à une époque où la scolarisation s'étend à l'ensemble de la société.

Plusieurs pays s'orientent vers l'intégration de l'enseignement élémentaire dans une école unique (ou un processus continu qui va du jardin d'enfants à la douzième année d'études), c'est-à-dire ce que les Américains et les Australiens appellent le «Programme K-12». Il y a cependant une véritable «culture» de l'enseignement élémentaire ou primaire qui reflète les origines historiques différentes des écoles primaires et secondaires. Cette «culture» est renforcée par la formation et la sélection des enseignants et, de façon plus subtile, par le prestige de la psychologie du développement (illustré par l'influence de Piaget). L'intérêt que suscitent aujourd'hui les stratégies cognitives peut être considéré comme un de ses prolongements.

De nombreuses initiatives récentes, parmi les plus significatives en matière de programmes scolaires, ont porté sur l'enseignement primaire. Certaines d'entre elles sont défavorables à l'évolution vers un tronc commun structuré en disciplines dont le contenu et les procédures d'évaluation sont fixés par l'Etat. La tendance à donner à tous les élèves un enseignement commun aussi bien dans le cycle primaire que dans le secondaire est un aspect marquant de l'organisation scolaire de certains pays. La grande diversité d'aptitudes, de niveaux et d'intérêts qu'on trouve dans l'école ou dans la classe constitue un véritable défi pour les enseignants : comment respecter les différences des élèves et s'en servir efficacement ? Comment s'accommoder des caractéristiques extrêmement diverses des enfants à l'intérieur d'une école et d'une classe communes et d'un programme unique ?

Ce défi pédagogique est considérable. Les nouvelles demandes semblent susciter un regain d'intérêt pour la personnalité de chaque enfant, pour ses besoins particuliers et ses façons d'apprendre. La plupart des enseignants ont le sentiment que les changements ont été trop rapides, insuffisamment préparés et mal étayés. Rien ne témoigne véritablement de l'élaboration continue et effective d'une pédagogie novatrice.

Les nouvelles technologies peuvent avoir une utilité pédagogique considérable, mais leur exploitation s'est avérée inégale, en grande partie à cause des insuffisances des logiciels et des restrictions budgétaires. L'immense majorité des systèmes scolaires sont confrontés à d'importantes demandes : formation permanente des enseignants, grands projets de développement, matériels pédagogiques, soutien technique, crédits nécessaires à l'achat de nouveaux équipements et évaluation efficace des coûts et des avantages des nouvelles technologies. Cependant, la généralisation de ces technologies semble inévitable; leurs applications se multiplient dans toutes les disciplines et plus particulièrement encore dans les disciplines cognitives.

Le débat ancien, d'inspiration progressiste, qui oppose un enseignement axé sur les matières à un enseignement axé sur l'enfant se poursuit. On a du mal à le comprendre, car dans les milieux scolaires (par opposition aux milieux de la communication), le «débat» s'est transformé en dialectique et son contenu se retrouve implicitement dans diverses propositions favorables à l'instauration de programmes très diversifiés visant à développer la personnalité des enfants dans tous ses aspects. Les rapports entre la structure du savoir et les stratégies cognitives, aussi bien dans le domaine des valeurs que dans celui des compétences intellectuelles, suscitent un regain d'intérêt comme le montrent les rapports de

l'Australie, du Royaume-Uni, de l'Italie, des Pays-Bas, de la Nouvelle-Zélande, des Etats-Unis et de l'Irlande. D'autres pays en font état aussi. On s'intéresse à la nature et à la place des « connaissances de base ». Au Canada, on s'attache plus particulièrement à la façon de définir ces connaissances de base et leur contenu. En général, on donne la priorité aux techniques d'expression, aux mathématiques, aux sciences et au maniement de l'ordinateur.

On tend aussi à rejeter toute dichotomie dans le regroupement des enfants ; la classe est donc organisée en fonction de la finalité et de la nature du travail pédagogique. On estime généralement qu'à l'école primaire, la différenciation selon les caractéristiques personnelles (intelligence, aptitudes) doit être réduite à un minimum et qu'il faut plutôt favoriser la personnalisation à l'intérieur d'une même classe d'âge. Les systèmes scolaires des états australiens offrent de nombreux exemples de regroupements, horizontaux ou verticaux, plus ou moins importants.

Au Canada et dans d'autres pays, les instituteurs des petites classes s'efforcent d'atténuer le formalisme et la rigidité des deux premières années d'école pour laisser un peu plus de place à la liberté et à la souplesse de l'école maternelle et du jardin d'enfants. On s'oriente dans plusieurs provinces vers un élargissement du programme pour permettre aux enfants d'avancer à leur propre rythme, et on s'intéresse à l'évaluation indicative plutôt que récapitulative. L'une des tendances les plus encourageantes est l'intérêt manifesté par les parents à l'égard de l'éducation préscolaire et du passage de la maternelle à l'école primaire. C'est, encore une fois, en Australie que cet intérêt se manifeste le plus. Les autorités françaises reconnaissent le besoin de regrouper et de différencier les enfants dans l'enseignement primaire en fonction de buts eux aussi différents. L'hétérogénéité des élèves implique nécessairement une méthode pédagogique qui en tienne compte et qui repose sur l'évaluation continue (rapports, analyse, révision des méthodes pédagogiques). Ici comme ailleurs, on demande à l'enseignant un travail de suivi, d'analyse et d'évaluation.

## **La réforme en jeu**

Il est indispensable de concilier, d'une part, l'enseignement personnalisé et une pédagogie souple et, d'autre part, les exigences d'un enseignement adapté aux différents âges et un contrôle des connaissances dans le système tout entier. Toute action dans ce sens risque cependant d'intensifier le débat et de rendre l'enseignement des « matières de base » plus complexe, notamment dans des pays comme le Royaume-Uni et les Etats-Unis où les épreuves de « contrôle continu » prennent de plus en plus une dimension nationale. Il serait trop simpliste de considérer que les exigences que posent l'enseignement de chaque matière et l'organisation des examens vont de soi, avec, toutefois, quelques différences dans les moyens utilisés pour appliquer le programme scolaire et préparer aux examens. Il faut que les responsables politiques et administratifs soient prêts à adopter et à accepter des méthodes pédagogiques souples et que les distinctions faites dans les années 60 entre enseignements formel (didactique) et informel (souple) deviennent moins tranchées.

Force est de reconnaître que cette conciliation nécessaire a déjà eu lieu. Mais il serait imprudent de négliger certains indices contraires. On les trouve dans de nombreux pays – sous une forme relativement atténuée dans certains, en Norvège par exemple. En Nouvelle-Zélande, en Australie et aux Etats-Unis, on constate une certaine véhémence dans le mouvement favorable au retour aux apprentissages de base et dans les critiques fondamentalistes qui dénoncent le laxisme des valeurs morales et éthiques et des relations entre maîtres et élèves. Cela ne peut que rappeler l'importance qu'accordaient les critiques

d'alors aux « excès progressistes » des années 60 et 70. Par ailleurs, l'influence du nouveau mouvement en faveur des examens commence à se faire sentir à l'école primaire.

On a pu dire que le débat au sujet de l'enseignement primaire est sporadique et sans passion dans certains pays (Finlande, Suède, Suisse, Allemagne). Ailleurs (aux Pays-Bas par exemple), les résultats de la recherche suggèrent l'existence d'un fort courant conservateur et d'une opinion publique satisfaite, alors que les opinions exprimées au Parlement et dans la presse vont dans le sens contraire. Ce sont ces dernières qui semblent les plus influentes et, plus particulièrement, l'intention exprimée par le gouvernement (favorablement accueillie) de légiférer sur l'évaluation des résultats de l'école primaire.

Il ressort des rapports nationaux que deux pays ont récemment soumis l'école primaire à un examen et formulé les propositions les plus intéressantes et les plus importantes pour réorienter ou modifier les programmes et la pédagogie. Le cas de l'Italie a déjà été signalé. L'autre pays qui se prépare à mettre en œuvre d'importants changements est le Japon.

Les autorités japonaises proposent, comme nous l'avons vu, de modifier l'enseignement y compris l'enseignement élémentaire, pour lui ôter son caractère très compétitif, conformiste et matérialiste et l'orienter vers l'individualisme, l'internationalisme et « la prospérité de toute l'humanité ». L'instruction morale doit connaître un renouveau et devenir le moyen d'aborder certains problèmes de comportement à l'école tout en contribuant à la formation du caractère. Comme nous l'avons signalé au chapitre précédent, un nouveau sujet appelé *Seikatsuka* (littéralement, « vivre ») doit être ajouté au tronc commun de l'école élémentaire en associant les sciences et les études sociales. *Seikatsuka* exigera moins d'heures de travail que celles qui sont actuellement consacrées aux sciences et aux études sociales et l'enseignement du japonais sera prioritaire pendant les deux premières années d'école. On donnera plus d'importance à l'enseignement de l'anglais et à l'harmonisation des diverses matières inscrites au programme. Parmi les réformes pédagogiques proposées pour l'école primaire figurent une acquisition plus personnalisée des connaissances, des rudiments de savoir-vivre, la créativité, les processus de réflexion et de décision.

La démarche suivie pour réformer les écoles primaires en Italie est tout aussi globale et, comme dans le cas du Japon, a pris son point de départ au plus haut niveau du gouvernement par la création d'un groupe d'experts qui vient s'ajouter à la structure habituelle des commissions et organes consultatifs du ministère. Il est encourageant de constater que les deux systèmes reconnaissent l'importance fondamentale du cycle élémentaire. Des propositions nouvelles et audacieuses dépassent de loin les idées reçues sur les besoins des enfants pendant leur scolarité.

Pendant, les réformes des deux pays illustrent l'approche essentiellement « hiérarchique » qui caractérise le changement dans la quasi-totalité des cas. Il est difficile de ne pas en conclure qu'il existe un risque réel de voir s'élargir le fossé entre les orientations des pouvoirs publics et leur application dans les salles de classe. Pour l'éviter, il faudra compléter cette approche par une attention équivalente portée aux changements qui se produisent à l'intérieur des écoles elles-mêmes. Cela ne veut pas dire, bien entendu, que les seules initiatives dignes d'intérêt sont celles qui émanent de l'école. Mais si les enseignants, les parents, les collectivités locales et les élèves ne participent pas eux-mêmes activement au processus de réforme, le changement sera très lent et très inégal. Les rapports de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande, des Etats-Unis et du Royaume-Uni, entre autres, montrent bien que les autorités de l'enseignement sont conscientes de ce besoin, mais il est difficile de savoir si les actions entreprises en tiennent vraiment compte.

A une époque où les budgets de l'enseignement n'augmentent pas, ou diminuent, on assiste dans plusieurs systèmes scolaires à une suppression des ressources destinées aux services de soutien et de perfectionnement et on restreint la formation des enseignants. Les

exigences très diverses émanant des autorités s'ajoutent aux attentes des écoles et des collectivités et rendent ce problème encore plus évident. Dans de nombreux systèmes on retrouve certaines exigences particulières :

- Des critères et des normes précis pour évaluer les résultats des élèves en fonction de leur âge (l'organisation et la définition de ces épreuves nécessitent des ressources importantes; elles exigent une formation et du personnel supplémentaires);
- La formation d'élèves inventifs, actifs, désireux de s'instruire et d'entreprendre, bien équilibrés, bien insérés dans la société et capables d'entrer sans heurt dans l'enseignement secondaire (mais les classes nombreuses et les matériels et équipements insuffisants incitent les enseignants, et les obligent parfois, à adopter des méthodes pédagogiques ne faisant appel qu'aux manuels scolaires et s'adressant à l'ensemble de la classe);
- Des écoles qui s'attachent à toute une gamme d'éléments du programme, anciens et nouveaux, en plus des apprentissages traditionnels des langues, des mathématiques, des lettres, de l'éducation physique, etc.; une considération particulière pour des questions d'actualité telles que la santé, l'environnement, l'informatique, la paix dans le monde, l'égalité entre hommes et femmes, la culture nationale et les relations internationales (souvent les enseignants ne sont pas suffisamment préparés pour aborder tous ces sujets : les traitements et les conditions de travail dans les écoles primaires ne sont pas toujours de nature à y attirer des individus à la fois instruits et entreprenants).

On n'a pas abandonné l'idée traditionnelle d'un programme scolaire destiné à enseigner la culture générale et à donner aux élèves une base solide pour la poursuite de leurs études, pour acquérir une formation professionnelle et, somme toute, pour la vie active et l'exercice des droits et responsabilités du citoyen. Mais cette idée a été reformulée pour tenir compte de la diversification des connaissances et des exigences d'un enseignement secondaire universel. Malgré tous les efforts déployés en faveur d'une pédagogie personnalisée et axée sur l'enfant, celle-ci est perçue, en général, comme un additif et non comme un des fondements de la réforme des programmes. L'enseignement primaire se trouve donc dans une situation cruciale. Il a servi d'atelier et de laboratoire pour la réforme de l'enseignement pendant plusieurs décennies. Aujourd'hui, il faut l'encourager et l'aider en prêtant un intérêt soutenu à ses structures et à ses stratégies, à ses fonctions et à ses relations. C'est la condition indispensable pour que les ambitions des réformateurs puissent se réaliser.

## L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

### Définition

Le rapport de la France donne une définition simple et utile de l'enseignement secondaire : « L'enseignement secondaire en France va de la fin de l'école primaire jusqu'au baccalauréat. Il est constitué de trois structures les collèges, les lycées professionnels, les lycées d'enseignement général et technique ». Cette définition fait de l'enseignement secondaire l'étape qui suit l'enseignement élémentaire et primaire, en indique le but – la réussite d'un examen final (généralement passé vers 17 ou 18 ans) – et indique une différenciation des programmes qui, dans le cas de la France, s'accompagne aussi d'un changement d'école. Dans d'autres systèmes, notamment dans les pays scandinaves, au Canada, en Angleterre et au Pays de Galles, aux Etats-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Australie, ces différenciations du programme sont à peu près comparables, mais l'enseignement est généralement dispensé dans une école unique et polyvalente.

L'enseignement secondaire est à la fois la continuation de l'éducation de base donnée à l'école primaire et la passerelle qui mène à la vie active, à la poursuite d'études professionnelles ou supérieures, et aux responsabilités de l'âge adulte. Il est donc obligatoirement au centre d'un grand nombre de débats et de discussions. En général, les pays ont dépassé le stade des expériences et des controverses qui ont accompagné l'instauration de l'école polyvalente au cours des années 50 et 60. Le programme scolaire est d'ailleurs primordial pour l'enseignement secondaire. Comme le fait remarquer J.C. Forquin (dans un rapport du Secrétariat), les questions ne manquent pas : Quel type de connaissances vaut-il la peine de transmettre ? Quel est l'équilibre optimal entre les différents domaines du savoir, la science, la technologie et les lettres, l'enseignement de culture générale et l'enseignement professionnel, l'enseignement général et spécialisé, les connaissances théoriques et celles qui sont nécessaires à la vie quotidienne, entre un programme commun et différencié, entre un tronc commun et des options ?

On ne peut pas éviter de se poser de pareilles questions. Il est décevant de constater que, même dans la documentation scientifique et spécialisée ou dans les rapports nationaux, on trouve peu de témoignages d'un débat éclairé sur ces questions (et d'autres qui leur sont proches) qui fasse appel au public et aux spécialistes. Comme on le rappelle tout au long de ce rapport, des politiques et des programmes destinés à répondre à ces questions ont effectivement été mis au point par les pouvoirs publics. Ils ont provoqué des résistances (particulièrement au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, et parfois en France) mais ils ne résultaient pas d'une analyse menée par la collectivité ou la profession enseignante, ni de la réflexion ou du débat. Ils n'ont pas été suivis, non plus, de grands projets et ils n'ont pas

suscité l'engagement du public dans la résolution de ces problèmes. Il y a eu, certes, de très nombreuses consultations mais les résultats présentent une remarquable uniformité dans les différents pays : les programmes de l'enseignement secondaire devraient s'articuler autour d'un noyau élargi de matières obligatoires et les élèves devraient être orientés vers la poursuite des études, l'enseignement supérieur ou le monde du travail.

Pourtant, les profondes mutations économiques, sociales et culturelles évoquées au chapitre 2 soulignent la nécessité d'un examen approfondi des programmes et de la pédagogie dans le secondaire. Dans leurs efforts louables pour améliorer le niveau d'instruction, économiser les ressources et donner une structure solide à l'enseignement dispensé dans les écoles secondaires, les gouvernements devront aussi s'assurer que les changements ne constituent pas une simple réaction mais une évolution positive.

### **Les orientations du changement**

L'une des tendances les plus aisément perceptibles dans l'évolution du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le renforcement de la filière professionnelle, aussi bien à l'école polyvalente que dans les établissements pré-professionnels et professionnels spécialisés. Au risque de simplifier à l'extrême un ensemble de changements très complexes, on peut distinguer deux tendances. Aux Etats-Unis, on assiste à la disparition de la distinction habituelle entre enseignement général et enseignement professionnel dans le secondaire. En Allemagne, le système « dual » dans lequel l'industrie et l'école se partagent la responsabilité de l'enseignement professionnel, et les filières professionnelles distinctes, sont aussi vigoureusement implantés qu'autrefois. Un certain nombre de pays introduisent des enseignements professionnels ou pré-professionnels dans l'enseignement général (tout comme, à une époque antérieure, des points de culture générale étaient ajoutés au programme professionnel).

Dans la plupart des pays, l'enseignement général et l'enseignement professionnel secondaires étaient, traditionnellement, distincts et séparés ; le contenu des programmes, la formation des enseignants, l'organisation, les diplômes, l'administration, et, souvent, les conditions de service étaient différents. Dans la plupart des pays, ce fossé tend à disparaître, en particulier grâce à une nouvelle orientation du programme de l'enseignement général. Dans le rapport finlandais, par exemple, on voit que la formation professionnelle intègre à présent le deuxième cycle du secondaire. En Suède, des programmes d'enseignement professionnel ont été incorporés au deuxième cycle secondaire depuis le début des années 70. Une deuxième étape de la réforme, actuellement en préparation, a pour objet de renforcer l'enseignement professionnel en le prolongeant de deux à trois ans.

Au Royaume-Uni, en France, en Australie, en Irlande, en Italie et en Turquie, par exemple, on tente d'introduire des enseignements professionnels dans le programme de l'école secondaire. Ils pourraient ressembler aux enseignements pré-professionnels qui s'inscrivent dans le cadre de la *Technical and Vocational Educational Initiative* mise en œuvre au Royaume-Uni sous l'égide de la *Training Commission* (autrefois *Manpower Services Commission*) et dispensés aux élèves de 14 à 18 ans. Cet enseignement professionnel peut être aussi lié à certaines qualifications précises, comme c'est le cas pour les baccalauréats professionnels français qui sanctionnent des cursus parallèles aux filières plus académiques ou générales.

Les ressources nécessaires aux initiatives et aux expériences nouvelles en matière d'enseignement professionnel et technique émanent en général de ministères – ou de

services ministériels – autres que ceux qui gèrent l'enseignement secondaire général et académique. Il existe des affinités étroites entre ces ministères, l'industrie, les services de l'emploi et certains services financiers. Cet ensemble de forces et les intérêts économiques qu'elles représentent impriment une impulsion puissante aux réformes des programmes de l'enseignement secondaire. Ces réformes peuvent se traduire par les résultats souhaités, parmi lesquels :

- Des compétences souples ou polyvalentes qui s'appliquent à un grand nombre de situations;
- Une disposition favorable à la vie professionnelle et à l'organisation du travail;
- Une orientation technologique et une large compréhension du progrès technique dans la société moderne;
- Des compétences dans un ou plusieurs domaines spécifiques de la vie professionnelle pour pouvoir entrer directement dans la vie active, accéder aux études supérieures ou suivre une formation complémentaire.

L'évolution vers une professionnalisation croissante de l'enseignement secondaire a déjà fait l'objet d'autres études de l'OCDE et il n'est donc pas nécessaire d'en donner une étude approfondie. Nous voudrions cependant rappeler que ce développement des enseignements professionnels est étroitement lié à d'autres facteurs tels que l'égalité entre garçons et filles et l'égalité de tous face à l'enseignement. Dans certains pays, dont l'Australie et les Etats-Unis, on a l'habitude d'orienter vers l'enseignement professionnel les élèves dont les résultats sont faibles ainsi que ceux qui semblent particulièrement doués pour les études techniques ou pratiques. En fait, quelles qu'aient pu être les raisons invoquées, beaucoup de ces filières ont rapidement perdu de leur prestige et les élèves qu'elles ont recrutés étaient majoritairement issus de milieux socio-économiques défavorisés. L'enseignement professionnel, instauré pour répondre à de réels besoins de la société et des individus, peut donc en fait renforcer le handicap économique et social. C'est en prenant conscience de cet état de choses que certains systèmes ont tenté d'intégrer dans l'enseignement secondaire les filières professionnelles et techniques.

Par ailleurs, on s'efforce d'introduire ou d'encourager des changements dans la vie de l'entreprise en réformant les programmes d'enseignement professionnel. Cela permet aussi d'attirer dans les entreprises des étudiants qui en avaient été éloignés par l'orientation académique de leurs études. La professionnalisation du programme d'études doit donc être considérée comme l'une des initiatives visant à une restructuration plus générale de l'économie. C'est ce que reflètent très clairement les politiques récemment adoptées en Australie.

Mis à part la vaste campagne entreprise pour renforcer les aspects professionnels du programme scolaire, la réforme de l'enseignement secondaire est loin d'atteindre l'ampleur et la vigueur des changements d'organisation survenus entre les années 50 et 70 avec l'instauration du collège unique. La réorganisation des écoles et la restructuration des systèmes scolaires sont en avance sur la réforme des programmes et de la pédagogie.

Cette situation permet de mieux comprendre le mécontentement persistant des employeurs et des universitaires face aux compétences, aux connaissances et aux aptitudes des diplômés de l'enseignement secondaire qu'ils jugent insuffisantes. D'ailleurs, les enseignants du secondaire expriment la même opinion sur les élèves qu'ils reçoivent de l'enseignement élémentaire. Malgré les grands efforts entrepris dans la plupart des pays pour donner une orientation plus technique, technologique et professionnelle au programme que suivent les élèves à partir de l'âge de 14 ans environ, on continue de demander des changements plus profonds. En plus, les conséquences de l'augmentation rapide des taux de

scolarisation qui fait qu'un très fort pourcentage de la tranche d'âge reste à l'école pour suivre six ans ou davantage d'enseignement secondaire, n'ont pas encore été pleinement assimilées et traduites par un réaménagement des programmes. En Amérique du Nord, l'accroissement des taux de scolarisation est dû en grande partie à la participation de catégories de la population placées assez bas sur l'échelle socio-économique, de familles d'immigrés et de minorités ethniques. Il n'est pas possible de répondre à leurs besoins en leur donnant simplement « plus de la même chose », qu'il s'agisse du programme scolaire ou de la pédagogie, et quelques-unes des innovations les plus intéressantes en la matière s'observent dans des systèmes qui répondent de façon positive à leurs besoins.

Au Canada, dans une vaste gamme de matières qui comprend les lettres, les sciences naturelles et sociales, les mathématiques, les beaux-arts et la formation aux métiers de l'industrie et du commerce, on reconnaît de plus en plus que l'école secondaire traditionnelle ne parvient pas à répondre aux besoins de l'élève « peu doué pour les études théoriques ». L'une des solutions consiste à dispenser des cours communs mais à des niveaux différents, en attribuant plus ou moins d'importance aux sujets théoriques et pratiques. Cette méthode ne s'est pas traduite, au Canada, par un retour aux formes plus traditionnelles d'une division des classes par niveau, et notamment par la répartition des élèves, vers l'âge de 14 ans, entre filières « générales » ou « professionnelles ». Les lignes de démarcation sont plus floues et l'ouverture vers la vie professionnelle est un thème qui envahit de plus en plus le programme d'études de tous les élèves, à un niveau de généralité dont témoigne une expression telle que « les compétences génériques et transférables ». Cependant, ces compétences semblent être plus difficiles à enseigner et à acquérir que les qualifications, mieux connues, qui correspondent à des métiers précis. Le problème consiste donc, pour l'essentiel, à respecter l'orientation générale vers la poursuite des études tout au long de la vie et un enseignement à vocation ou à orientation professionnelle. Mais il faut ajouter des qualifications particulières, correspondant à un emploi donné, dans le cadre d'un programme d'enseignement général.

Comme le fait remarquer le rapport français, la réforme des filières professionnelles de l'enseignement secondaire a pour objet principal de « donner aux jeunes une formation générale et professionnelle qui les rende aptes à s'adapter, au cours de leur vie active, à l'évolution des techniques et des emplois. En même temps, les jeunes doivent être capables de s'adapter rapidement à un premier emploi ». Par ailleurs, les autorités françaises déclarent sans équivoque qu'« une authentique politique de formation professionnelle ne peut se concevoir sans un resserrement des liens entre l'éducation nationale et le monde de l'économie ». Comme nous l'avons vu, la formation professionnelle est l'un des grands thèmes qu'on retrouve sans cesse dans le débat politique consacré à l'enseignement primaire et secondaire dans la quasi-totalité des pays Membres. La conjugaison des enseignements général et professionnel demeure un véritable problème.

Alors qu'on reconnaît généralement l'importance de l'enseignement et de la formation à vocation professionnelle, on s'attache avant tout aux besoins du marché de l'emploi (et on fait en sorte que les adolescents soient tenus à l'écart du marché du travail aussi longtemps que possible et par différents stratagèmes, à une époque où ils sont particulièrement touchés par le chômage). On ne peut pas douter que cela soit nécessaire, mais on risque d'aller trop loin. D'autres thèmes ne sont pas moins importants : les valeurs personnelles, la citoyenneté, la culture générale, les loisirs et les relations entre adultes. Il faut tenir compte des besoins d'éducation très variés et examiner de près les caractéristiques socio-culturelles et individuelles des publics scolaires. Aussi importantes que soient l'analyse du marché du travail et l'analyse économique, elles ne doivent pas prendre l'enseignement en otage.

Le cas de la Turquie illustre bien le problème : les autorités déclarent : « nos ressources humaines sont notre atout le plus précieux et le moteur du développement. Il est indispensable que ce potentiel soit exploité au maximum grâce à l'éducation et qu'il contribue au développement de la nation ». D'où la théorie du capital humain et les stratégies de valorisation des ressources humaines. En Turquie, « l'exploitation » des ressources humaines s'accompagne du sentiment que l'éducation civique, morale et éthique doit jouer son rôle. L'enseignement pré-professionnel et la formation professionnelle, mis en œuvre grâce à des dispositifs de coopération entre les écoles et les entreprises publiques et privées, occupent cependant la première place dans les chapitres du Cinquième Plan quinquennal de développement consacrés à l'enseignement.

Ainsi, les « progrès technologiques et socio-économiques qui se produisent en Turquie » exigent une adaptation de l'emploi du temps à l'école. Mais l'enseignement secondaire reste axé principalement sur des connaissances théoriques : 60 pour cent des effectifs suivent des programmes d'études générales, et des cours d'enseignement général sont ajoutés aux filières professionnelles pour faciliter le passage des élèves dans l'enseignement supérieur. Les autorités turques reconnaissent que plusieurs problèmes se posent lorsqu'il s'agit d'adapter les programmes scolaires aux exigences du marché de l'emploi, notamment le coût des programmes et la difficulté de retenir les enseignants.

L'Australie nous fournit un autre exemple de l'influence des orientations vers des contenus professionnels sur les programmes et la pédagogie de l'enseignement secondaire. Dans ce pays, on a cherché à mieux articuler les écoles secondaires et les collèges d'enseignement technique et complémentaire. Ceux-ci font partie du secteur tertiaire ou post-obligatoire ; ils sont très dynamiques et en voie d'expansion. La situation socio-économique actuelle leur offre des possibilités sans précédent. Des cours passerelles et des petites unités d'initiation sont organisés dans les collèges d'enseignement technique et complémentaire (*Technical and Further Education Colleges, TAFE*) pour permettre aux élèves de mieux connaître ce que ces collèges peuvent leur offrir. Pour suivre ces cours, les élèves du secondaire disposent de deux possibilités : les cours peuvent être assurés par les enseignants des TAFE, dans les locaux de ceux-ci, pendant les heures de classe, ou bien dans les établissements scolaires en faisant appel aux professeurs de l'école secondaire. Les élèves peuvent obtenir ainsi des unités de valeur, soit de leur école, soit des TAFE. La souplesse de ces programmes permet que des personnes qualifiées, appartenant à une branche d'activité donnée, puissent enseigner les matières des TAFE aux élèves du secondaire. Le rapport australien donne l'exemple suivant : « à Weipa, une ville minière isolée dans le nord du Queensland, une classe d'élèves de l'école secondaire passe 4h30 par semaine dans le centre de formation technique de la Comalco Mining Co. Les jeunes commencent leur journée à 7 heures, heure normale d'ouverture des ateliers de l'entreprise, ce qui leur permet d'acquérir une expérience plus réaliste et d'éviter de perdre une partie du temps qu'ils doivent consacrer à d'autres matières ». Les élèves s'initient au travail pratique et voient leur stage sanctionné à la fois par l'école secondaire et par le collège TAFE.

Il existe en Australie d'autres modalités de coopération entre ces collèges, les écoles secondaires et les entreprises, y compris les cours communs qui sont assurés en collaboration à la fois dans les collèges TAFE et les écoles, ainsi que des commissions d'état qui comprennent des représentants des TAFE, des écoles secondaires, de l'administration et des entreprises. Les stages pratiques d'initiation au travail sont répandus à tel point que la plupart des élèves y consacrent au moins 15 jours au cours de leur dixième ou onzième année d'études. Le rapport australien poursuit : « Maintenant que les questions d'organisation et les aspects juridiques sont réglés, et que la plupart des enseignants comprennent la nature des expériences menées, on envisage de resserrer les liens entre cette

activité, l'orientation professionnelle et l'élaboration des programmes d'études destinés à l'entrée dans la vie active». Les élèves font ainsi directement connaissance avec le monde du travail et les enseignants se voient offrir de nouvelles possibilités. Des dispositifs sont mis en place pour leur permettre de passer un certain temps dans des entreprises.

Ces tendances à la professionnalisation ont été traitées assez longuement car elles occupent une place de premier plan dans presque tous les pays. D'autres thèmes peuvent être évoqués brièvement. Il ne s'agit pas de souligner leur importance, mais d'analyser les modalités d'approche des problèmes de l'éducation nationale dans bien des pays. Les besoins des minorités ethniques semblent stimuler la réflexion (notamment en Australie, au Canada, aux Etats-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Angleterre et au Pays de Galles). On reconnaît aussi que dans un avenir proche l'éducation sera continue et s'étendra sur toute la durée de la vie. L'intérêt porté à ce thème ressort clairement de plusieurs rapports nationaux (par exemple ceux du Canada, de la Turquie, de la Finlande, de l'Irlande, de l'Allemagne, de l'Angleterre et du Pays de Galles, des Etats-Unis, de l'Australie et des Pays-Bas). On formule aussi des propositions et des méthodes permettant de multiplier des possibilités qui étaient autrefois refusées aux jeunes filles et aux élèves handicapés ainsi qu'aux jeunes particulièrement doués.

Il s'agit d'initiatives fort importantes qui montrent bien l'ampleur des changements introduits dans les programmes de l'enseignement secondaire. Mais elles sont, semble-t-il, assez décousues; elles prouvent donc que, dans l'ensemble du cycle secondaire, la réforme des programmes n'est pas encore parvenue à surmonter le morcellement, l'orientation académique, et le manque apparent d'intérêt et d'«utilité» ressenti par de trop nombreux élèves. Ce désintérêt des élèves s'applique probablement davantage au premier cycle de l'enseignement secondaire qu'au deuxième, étant donné l'attention qu'on prête actuellement à l'enseignement professionnel, supérieur ou complémentaire dans la réforme des programmes destinés aux élèves plus âgés. Comme l'indiquait une étude de l'OCDE consacrée au premier cycle de l'enseignement secondaire dans quatre pays, ce cycle semble manquer trop souvent d'une véritable identité, par opposition à l'aspect «fondamental» de l'école élémentaire, à la spécialisation et à l'orientation vers l'âge adulte du deuxième cycle du secondaire<sup>42</sup>. Les propositions de réformes à vocation polyvalente au Japon sont à la fois plus claires et plus définies en ce qui concerne l'enseignement primaire et le deuxième cycle du secondaire qu'elles ne le sont pour le premier cycle. Cette situation est loin d'être exceptionnelle et montre combien il est indispensable pour les pays de prêter plus d'attention aux années cruciales du début de l'adolescence.

En général, les enseignants ont été lents à réagir, se contentant de changer les contenus des programmes et d'instaurer des réformes limitées afin de répondre en partie aux nouveaux besoins d'une population scolaire à la fois plus nombreuse et plus diverse. Cependant, les changements radicaux actuellement en cours dans l'enseignement secondaire américain ont pris une orientation particulière. Depuis les années 50, ces changements ont eu pour but d'en finir avec des enseignements qui, axés sur l'élève et la vie quotidienne, n'avaient atteint qu'un niveau intellectuel assez modeste et avaient produit une culture scolaire basée sur les intérêts des jeunes et les loisirs. Les autorités fédérales, fortement soutenues par les états, ont souligné le besoin de procéder à une réforme approfondie de l'enseignement secondaire. Le consensus qu'avait suscité le célèbre rapport Conant de 1959 – qui préconisait la diversité des matières, l'unité de temps Carnegie, le groupement des élèves selon leurs aptitudes et, en fait, une multiplicité de filières – n'existe plus<sup>43</sup>.

M. Bennett, Secrétaire d'Etat à l'Education qui a succédé à M. Bell, a joué un rôle de premier plan en proposant d'introduire dans le système éducatif américain des changements

encourageants qui donnent une nouvelle physionomie à l'enseignement secondaire dans ce pays :

- Renforcer les programmes d'études générales en élevant les niveaux requis dans l'enseignement des mathématiques, des sciences, des langues et des lettres et sciences humaines, et mettre au point des projets pour définir un contenu gradué dans ces disciplines;
- Favoriser la croissance des effectifs dans ces cursus d'études générales et accepter, voire encourager, une diminution des inscriptions dans les cours d'enseignement professionnel, d'économie domestique et de dessin industriel (les cours d'enseignement professionnel sont intégrés dans le programme d'enseignement général);
- Définir les compétences minimales dans les travaux pratiques selon l'âge des élèves et leur classe;
- Raviver l'intérêt pour l'enseignement des lettres, des études sociales, des sciences, des mathématiques et des techniques d'expression : par exemple, le programme pour les sciences sociales et l'histoire promu par le *California State Department of Education* (qui couvre les douze premières années d'études, y compris le jardin d'enfants), et des projets scientifiques patronnés par l'*American Association for the Advancement of Science*, la Fondation Carnegie et la *National Science Foundation*;
- Recourir plus fréquemment aux indicateurs de performance, et notamment aux indicateurs de « résultats scolaires » publiés annuellement dans *The Condition of Education*, une publication du ministère américain de l'Education;
- Améliorer les notes obtenues au *Scholastic Aptitude Test* et d'autres résultats scolaires, par exemple le *Wall Chart* qui mentionne les notes et d'autres indicateurs scolaires en les comparant état par état (système inauguré en 1984 par M. Bell, Secrétaire d'Etat à l'Education), établissement de « bilans » par état, et modification des procédures d'examen pour refléter ce qui est enseigné dans chaque matière.

Cette énumération témoigne d'une inquiétude, qui s'est généralisée après le lancement du Spoutnik en 1959, pour les résultats de l'enseignement secondaire et primaire. Les résultats des élèves américains, mesurés en fonction des notes obtenues aux examens, ont décliné pendant plusieurs années entre 1970 et 1980 et ce n'est qu'au prix d'efforts considérables qu'ils ont commencé à s'améliorer depuis la publication de l'ouvrage *A Nation at Risk* (1983). Les comparaisons internationales qui utilisent les mesures du *International Educational Achievement* ne sont pas favorables, notamment en mathématiques<sup>44</sup>, et ont donné lieu à des débats passionnés. Depuis plusieurs années, l'enseignement figure en bonne place parmi les priorités politiques, d'où la création de programmes spéciaux, de conférences de gouverneurs, d'améliorations du financement et d'un vif intérêt du public. Ce vif intérêt semble s'éteindre quelque peu<sup>45</sup>, ce qui pourrait inquiéter les autorités américaines qui souhaitent continuer l'application des réformes entreprises actuellement. Mais on peut raisonnablement penser que l'élan actuel en matière de programmes scolaires et d'évaluation se maintiendra aussi longtemps que la réforme de l'enseignement, et notamment le niveau d'instruction des élèves de l'école secondaire, seront perçus comme les éléments d'une stratégie nationale pour préserver le rang des Etats-Unis dans le monde.

Il faut aussi tenir compte du rôle primordial de l'enseignement secondaire (et primaire) pour assurer la formation civique et démocratique des jeunes et l'égalité des chances. Ainsi, dans les premiers paragraphes de *James Madison High School* (*op. cit.*, note 17), le Secrétaire d'Etat à l'Education, M. Bennett, décrit la *high school* comme une entreprise

démocratique commune. Les valeurs et les finalités d'une participation égalitaire aux bénéfices de la culture de la nation y sont proclamées. Cependant, aux Etats-Unis, des groupes sociaux nombreux sont très touchés par la pauvreté, ce qui pose de graves problèmes aux écoles; environ 10 pour cent de la population doit avoir recours aux services de l'enseignement spécial et les prestations sont inégales; les enfants des travailleurs immigrés ont des besoins d'enseignement particuliers<sup>46</sup>. Malgré les engagements politiques, l'enseignement secondaire risque de se diviser en deux types d'établissements : d'une part, une minorité d'écoles consacrées à l'enseignement général, d'un niveau élevé et fréquentées par les enfants des milieux privilégiés et, d'autre part, un groupe d'établissements nombreux, variés et souvent médiocres.

John Gardner s'interroge à ce sujet dans son livre : *Excellence : Can We Be Equal and Excellent Too?* (L'excellence : pouvons-nous être à la fois égaux et excellents ?) et répond par l'affirmative comme l'avaient fait Harry Broudy et ses collaborateurs en 1964<sup>47</sup> à propos des programmes scolaires. Les réformes actuellement en cours relèvent du même point de vue et d'une conviction inébranlable : les conditions nécessaires à la réforme de l'enseignement secondaire et primaire ont été définies par la recherche et la pratique; des progrès ont été accomplis grâce aux modifications introduites par la législation en matière d'exigences pédagogiques et de transparence des écoles, par les dispositions prises par les états pour évaluer les résultats scolaires, par une grande diversité de mesures d'incitation, par une direction fédérale, provinciale et locale ferme, notamment en ce qui concerne le rôle du chef d'établissement, et par la mise au point de projets destinés à certaines catégories d'élèves (les élèves peu doués et ceux des milieux défavorisés qui ne participent guère au travail de la classe). D'autres mesures de même ordre sont recommandées<sup>48</sup> pour l'enseignement secondaire, mais il faudra faire face, encore, à de vastes difficultés. Cependant, en visant l'une après l'autre des cibles précises et limitées, les autorités américaines semblent avoir accompli de réels progrès. Le message de l'historienne Diane Ravitch, dans ses commentaires sur «les réformateurs, les radicaux et les romantiques» de la période de l'après-guerre jusqu'à la fin des années 70, semble avoir été entendu : «Plus l'objectif recherché est limité et précis, plus la réforme a des chances de durer»<sup>49</sup>.

Or, même après plusieurs années d'efforts soutenus, il est difficile de savoir si la réforme actuellement en cours aux Etats-Unis pourra atteindre certains de ses objectifs : une amélioration importante des niveaux scolaires ou un changement dans l'esprit de l'école. Au Royaume-Uni, la loi de 1988 sur l'enseignement tend à satisfaire le besoin d'un enseignement plus rigoureux, au début et à la fin du premier cycle secondaire. De nouveaux examens à l'âge de seize ans et une évaluation nationale des élèves de quatorze ans ont été prévus; leurs objectifs sont très proches de ceux des Etats-Unis.

Aussi bien aux Etats-Unis qu'au Royaume-Uni, on semble penser que les besoins les plus évidents auxquels doivent répondre les programmes de l'enseignement secondaire sont la rigueur intellectuelle, une plus grande attention pour les enseignements fondamentaux, l'amélioration de la discipline dans les écoles et l'établissement de liens étroits entre l'éducation scolaire, l'éducation complémentaire et la vie active. Ces quatre points constituent l'essentiel des réformes des programmes et de la pédagogie dans ces deux pays – et dans quelques autres.

De nombreux programmes de réformes élaborés au cours des années 60 et 70 devaient répondre à des besoins spécifiques et résoudre des problèmes spéciaux (par exemple, le handicap social, le manque d'intérêt des élèves pour les études, les programmes de niveau trop faible pour les élèves doués), ou tester de nouveaux modes d'organisation des programmes (interdisciplinarité, programmes thématiques) ou encore de nouveaux styles pédagogiques (travail indépendant, travail personnalisé, apprentissage basé sur des projets ou dos-

siers). Cependant, peu de ces réformes semblent avoir été largement appliquées. Si ces innovations avaient connu plus de succès, les résultats de l'école susciteraient peut-être moins de mécontentement dans les pays où le débat est le plus vif. Il est difficile de savoir quelle est la cause principale du mécontentement actuel : l'application de ces réformes ou le fait qu'elles aient été délaissées.

Quelle est l'importance réelle des changements qui ont été apportés aux programmes et à la pédagogie ? La scolarisation concerne aujourd'hui l'ensemble de la population, mais le programme est toujours organisé en fonction des différentes matières comme dans l'enseignement secondaire hautement sélectif de naguère. Il a été progressivement modifié (ou dilué) pour répondre à l'évolution des effectifs. La journée et l'année scolaires n'ont pour ainsi dire pas changé depuis plusieurs décennies. Le Japon adopte cependant la semaine scolaire de cinq jours, comme le font les entreprises avec la semaine de travail, répondant ainsi à ceux qui accusent les Japonais de trop travailler.

Les examens officiels n'existent pas dans tous les pays mais les épreuves orales et écrites, qui constituent depuis toujours les « rites de passage » de l'école à l'emploi ou aux études supérieures, prédominent largement, malgré quelques innovations d'ordre pratique. Les Etats-Unis et le Royaume-Uni figurent parmi les rares pays où l'on assiste à des changements importants dans l'enseignement secondaire. L'évolution la plus marquante est une orientation vers une plus grande rigidité – ou cohérence – de la structure des programmes scolaires et de leur organisation et on accorde une importance croissante à l'acquisition rigoureusement structurée des connaissances, sous l'autorité du maître. Cette tendance ne résulte pas de nouvelles études consacrées aux besoins socio-psychologiques des jeunes, mais de l'idée solidement ancrée que les résultats de l'enseignement sont très insuffisants pour faire face à la crise économique.

Les programmes de l'enseignement secondaire ne font peut-être plus l'objet d'un véritable débat dans les pays qui connaissent une évolution importante. Mais on y trouve des controverses lorsque des initiatives, prises le plus fréquemment par l'administration centrale, donnent lieu à des réactions négatives ou hostiles des administrations locales ou du corps enseignant (notamment aux Etats-Unis), ou lorsque d'autres initiatives de l'administration centrale, adoptées dans tout le pays, sont vivement critiquées par des observateurs individuels et par certaines associations professionnelles (notamment aux Etats-Unis et au Japon).

Dans plusieurs pays (par exemple en Allemagne et en Suisse), le public ne participe pas au débat fondamental sur le contenu et la structure des programmes, mais il n'en exige pas moins que les élèves bénéficient d'un enseignement plus complet et de meilleure qualité. Les revendications portent essentiellement sur le bon fonctionnement des écoles : accroître les taux de scolarisation, améliorer les chances de réussite et relier encore plus étroitement les études aux possibilités d'accès au marché du travail ou à l'enseignement supérieur, mieux gérer les ressources pour atteindre les résultats considérés comme prioritaires. En Allemagne, ces tendances ont provoqué une remarquable amélioration du pouvoir d'attraction du *Gymnasium* et de la *Realschule*. En revanche, la *Hauptschule* connaît un déclin manifeste : ce n'est pas elle qui évoque la réussite dans les études et dans la vie, mais le *Gymnasium*, d'études générales, et la *Realschule* dont les enseignements sont « reliés à la réalité » ou « tournés vers la vie ».

### **Le choc de deux cultures : enseignement général et enseignement professionnel**

L'un des rares débats internationaux sur l'enseignement secondaire a pour origine le choc historique de deux traditions culturelles : l'enseignement général, libéral et humaniste

d'une part, et de l'autre, l'enseignement professionnel, technique et technologique. On retrouve ici la thèse célèbre de C.Pp. Snow sur les deux cultures. Très discutée au cours des années 60, cette thèse repose sur la tradition historique européenne. En Allemagne, les grandes lignes de ce débat sont issues de la brillante réussite du projet de von Humboldt et Goethe qui, au XVIII<sup>e</sup> siècle, établissaient déjà une distinction entre ces deux cultures. Depuis lors, le *Gymnasium* a exigé de ses élèves – et leur a donné – de très hauts niveaux de connaissances dans toute une gamme de disciplines : mathématiques, scientifiques, littéraires et sociales. Cependant, contrairement à ce qui se passe au Royaume-Uni et, jusqu'à ces dernières années, en France, la tradition allemande a solidement implanté l'enseignement professionnel qui, depuis les travaux du réformateur Georg Kerschersteiner à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, est devenu une filière parallèle à l'enseignement secondaire et a bénéficié d'un grand prestige. Au Royaume-Uni, depuis la création de la *Manpower Services Commission*, des efforts sérieux ont été faits pour corriger le déséquilibre de l'enseignement secondaire, qui fait l'objet d'attaques aussi fréquentes qu'inutiles depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle pour sa méconnaissance des aspects techniques, pratiques et appliqués de l'enseignement. En France, avec l'arrivée des nouvelles technologies de l'information, on s'efforce d'implanter, à côté des cultures classique, littéraire et scientifique qui ont dominé l'enseignement secondaire, une « culture technologique ». On retrouve cette idée dans une déclaration d'intention du Québec qui fait de la technologie « une dimension essentielle de la culture contemporaine »<sup>50</sup>. Que ce soit au Royaume-Uni ou en France, les politiques et les structures nouvelles sont à la fois globales par le champ qu'elles couvrent et complexes par leurs modalités d'application.

Par ailleurs, certains faits donnent à penser qu'aux Etats-Unis aussi, la dichotomie traditionnelle entre enseignement général et enseignement professionnel est en train de disparaître; la formation professionnelle spécialisée tend à être exclue de la *high school* (pour en améliorer le niveau général) et des cours de formation professionnelle ou de culture générale ont été introduits dans les programmes d'études selon que les écoles sont générales ou professionnelles. Cet intérêt pour une préparation à la vie active se retrouve dans nombre de pays – aux Etats-Unis, au Japon, en Australie, en Finlande, en Suède, en Irlande, en Turquie, au Canada, en Angleterre et au Pays de Galles, et ailleurs. La formation professionnelle peut être dispensée dans des établissements distincts, par exemple dans des centres de formation qui dépendent des entreprises, ou faire partie de divers programmes expérimentaux des écoles secondaires. Elle a contribué à créer un nouvel esprit par ses programmes de « compétences génériques et adaptables », ses stages pratiques d'initiation au travail, la meilleure préparation à la vie active qu'elle assure et les liens étroits qu'elle noue entre le monde du travail et l'enseignement. Ces changements sont très probablement les prémices d'une restructuration générale du programme de l'enseignement secondaire qu'on avait longuement attendue et qui était devenue indispensable. Ils n'ont pas été suscités par le système éducatif pour répondre à une évolution vitale, mais par des forces puissantes qui ont infléchi les politiques de l'enseignement.

## Chapitre 7

# LES MÉTHODES D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES ET DE RÉFORME DE LA PÉDAGOGIE

### Examiner, évaluer, perfectionner

Pendant un certain temps, un modèle ou une stratégie donnée d'élaboration des programmes scolaires a paru prévaloir dans nombre de pays de l'OCDE. Le programme était conçu comme une somme organisée de connaissances – groupées par sujets ou matières – qu'il fallait examiner, évaluer et modifier régulièrement pour tenir compte des progrès du savoir (contenu et pédagogie), des réalités sociales et des caractéristiques des publics scolaires en mutation constante. Elaborée à partir des projets nationaux mis en œuvre dans les domaines des mathématiques et des sciences aux Etats-Unis, au cours des années 50, la stratégie d'élaboration des programmes comportait plusieurs démarches :

- Rassembler une équipe de spécialistes des différentes matières et de la pédagogie;
- Passer en revue l'état actuel des connaissances dans le domaine ou le groupe de domaines en question;
- Analyser les pratiques pédagogiques utilisées pour chaque sujet;
- Décider des changements souhaitables dans le contenu des programmes et la pédagogie;
- Produire les matériels nécessaires pour des cours pilotes et des programmes d'enseignement et d'apprentissage;
- Procéder à des essais, assurer le suivi et mettre au point les modifications;
- Établir, publier et diffuser le nouveau matériel relatif au programme scolaire et les instructions pédagogiques correspondantes.

Cette stratégie reflétait, d'une part, l'importance du modèle scientifique et technique « Recherche-Développement-Diffusion » comme modèle du changement dans la planification des programmes et, d'autre part, l'influence persistante, venue de l'intérieur même de l'enseignement, des réformes adoptées au cours de la période progressiste : la *Eight Year Study*, et les écrits de Ralph Tyler, Virgil Herrick et autres<sup>51</sup>.

Cette stratégie présentait de très nombreuses variantes : la gestion par objectifs dans la tradition de Franklin Bobbitt et du taylorisme; la participation des enseignants et d'autres praticiens dans une approche fondée sur l'école ou l'enseignant; la continuité du groupe de travail à travers des phases successives d'élaboration des projets et sa participation à des instances nationales d'élaboration des programmes; le passage de la production de matériels pédagogiques au développement de la formation continue des enseignants.

## Des méthodes diverses

Malgré la prééminence de cette stratégie ou de cet ensemble de stratégies fondées sur le travail par projets, qu'on retrouve dans plusieurs systèmes scolaires à partir des années 50, les méthodes d'élaboration des programmes ont toujours été très variées. Le mouvement moderne d'élaboration des programmes a fait appel à plusieurs moyens. Les principaux ont été l'édition de manuels, de directives, d'ensembles multi-médias et l'action des dispositifs ministériels des états fédérés ou des provinces (comités, consultants, conseillers, inspecteurs, etc.). Les initiatives tendant à favoriser une meilleure prise de conscience et la participation des citoyens à la fixation des objectifs et des priorités ont aussi joué un rôle important. Le *Minnesota Dialogue on Education*, par exemple, a contribué à élever le débat sur les « apprentissages de base » en le faisant passer de certaines connaissances rudimentaires à des processus cognitifs très développés<sup>52</sup>. Les équipes temporaires de spécialistes des différentes matières et de la pédagogie, financées par des fondations et des centres d'élaboration de programmes, n'ont représenté qu'un des éléments, certes fort important, de ce mouvement qui comportait bien d'autres aspects. Les écoles pilotes figuraient dans ces projets et dans d'autres aussi. Les innovations pratiquées en Italie dans les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont bien connues; plusieurs ont été proposées par les établissements eux-mêmes.

La situation qu'on retrouve dans plusieurs pays est brièvement évoquée dans le rapport des Etats-Unis : « L'élaboration et la réforme des programmes sont un exercice permanent. Et comme aux Etats-Unis l'enseignement n'est pas une entreprise centralisée mais plutôt un ensemble de systèmes parallèles, indépendants et relevant des différents états, les méthodes de réforme des programmes présentent une variété presque infinie ».

Le rapport américain signale plusieurs initiatives possibles. La définition des orientations et des critères se fait sous l'égide de certains organismes nationaux, y compris la *National Governors Association* et le *Council of Chief School Officers*. Mais ces organismes ne font que répondre, en première instance, à des propositions; ils ne prennent pas d'initiatives. Celles-ci proviennent, essentiellement, des Secrétaires d'Etat qui font connaître leur point de vue et précisent leurs propres finalités en matière de programmes et de pédagogie. L'Administration fédérale exprime ses priorités par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation, de la *National Endowment for the Humanities* et de la *National Science Foundation*. Plus de deux cents rapports – souvent nationaux – sur divers aspects de l'enseignement ont été établis au cours des années 80.

Des déclarations claires et fermes émanant de certaines autorités nationales et de certaines personnalités jouent ainsi leur rôle. Ces déclarations sur les objectifs des programmes et sur les priorités dans les connaissances et les compétences que les élèves doivent acquérir à l'école ont joué un rôle de premier plan dans la stratégie américaine d'élaboration des programmes. On trouve des méthodes très semblables dans les provinces canadiennes, dans toute l'Europe, au Japon, et en Angleterre et au Pays de Galles où, comme nous l'avons vu, le principal moyen utilisé est la législation nationale.

Il faut cependant faire la différence entre la déclaration des objectifs et des priorités, d'une part, et l'élaboration des programmes de l'autre. Car nous ne savons pas quels liens de cause à effet s'établissent entre les deux. Nous ne savons pas non plus quelles sont les conditions nécessaires à la réussite du changement. Malheureusement, les pays n'apportent pas de réponse à ces questions dans leurs rapports, bien que certains, notamment les Etats-Unis, se soient montrés particulièrement actifs en matière de suivi. Les états ont réagi en adoptant des lois qui, par exemple, exigent un enseignement plus rigoureux et un allongement de la journée scolaire. A la suite de ces lois, l'administration a modifié les

cours, les directives et les épreuves et a mis au point des programmes de formation continue pour initier les enseignants aux nouvelles méthodes. Les traditions d'un contrôle local ou régional de l'enseignement et la liberté du maître de choisir sa propre méthode ne pouvaient qu'être menacées par cette approche hiérarchique qui s'exerce, en général, de façon prescriptive.

De toutes les méthodes d'élaboration des programmes scolaires, le recours au manuel et le test de niveau semblent prévaloir encore aux Etats-Unis. Ces procédés sont impropres au changement; il serait préférable d'être plus attentif au perfectionnement des enseignants. Cet état de choses, auquel s'ajoute l'orientation générale de la réforme aux Etats-Unis, donne aux processus actuels d'élaboration des programmes le caractère d'un mouvement en faveur de leur consolidation et de leur permanence. Les messages favorables au texte et à l'examen, reliés par l'instruction, sont repris dans la presse spécialisée, très orthodoxe et influente, et se voient ainsi renforcés.

### **L'élaboration des programmes scolaires – la formation continue et les systèmes de soutien**

Heureusement, dans la plupart des pays, l'élaboration des programmes a toujours été reliée à la formation continue des enseignants et des chefs d'établissement. D'habitude, une commission ou un service gouvernemental met au point un projet de programme général. Il peut s'agir de la totalité du programme scolaire – comme lors de la réforme de l'école élémentaire en Italie ou de l'ensemble du système au Japon – ou d'une seule discipline telle que l'informatique, récemment entrée à l'école. S'il est accepté, ce projet est suivi d'un programme de conférences et de sessions de formation pour les enseignants. Trop souvent, cette étape est écourtée, et il est rare que les enseignants y apportent leur concours. Mais, faute d'un suivi rigoureux et prolongé, l'adoption risque d'être partielle. La mise en œuvre de ces projets requiert des ressources considérables, non seulement pour les équipements et les matériels – l'informatique est un cas exemplaire – mais aussi pour les services de consultation et de soutien et pour la formation des enseignants.

Le rapport de l'Irlande souligne les conditions nécessaires à l'élaboration des programmes scolaires par projets : un personnel suffisant au centre et à la périphérie; une bonne expérience en matière de réseaux d'établissements; des ressources suffisantes pour assurer la formation du personnel et l'évaluation des projets; de véritables possibilités d'adoption par l'ensemble du système. Cette approche est certes intéressante mais elle exige toute une gamme de services coûteux.

On s'inquiète précisément de constater que ces services sont réduits dans un grand nombre de pays, au moment même où les gouvernements préconisent de grandes réformes. Les états australiens, par exemple, ont réduit sensiblement tous leurs services de conseil et de soutien. Cependant, de grandes restructurations sont en cours, y compris l'attribution aux écoles et aux groupes scolaires de responsabilités auparavant confiées aux autorités centrales. Récemment, le ministre fédéral de l'Education s'est déclaré favorable à l'adoption d'un tronc commun national et à l'introduction d'enseignements professionnels dans le secondaire. Pour que de telles mesures puissent réussir, il faudra un important suivi et des services de soutien bien organisés. Or, ni les services ministériels chargés des programmes scolaires des différents états, ni les services correspondants de l'administration centrale, ne sont renforcés pour faire face à ces exigences.

Au Royaume-Uni, les nouvelles lois sur l'enseignement ont donné naissance à des besoins analogues mais, dans ce pays aussi, les ressources destinées à fournir aux autorités

scolaires locales l'aide et les services de consultation dont elles ont besoin ont été sensiblement diminuées. L'organisme national précédemment chargé de l'élaboration des programmes scolaires, le *Schools Council*, a été supprimé par le Secrétaire d'Etat, Sir Keith Joseph, en 1984. Cette instance évoluait alors d'une approche basée sur des projets nationaux, fortement structurés et axés sur les matières d'enseignement, vers une autre, qui privilégiait le soutien aux initiatives des enseignants et des écoles. Les organismes qui l'ont remplacée n'ont eu ni le pouvoir ni les ressources nécessaires pour jouer un rôle important dans l'élaboration des programmes. Pour appliquer à ces derniers la législation récemment adoptée, on semble se limiter aux dispositions législatives et à un contrôle rigoureux du fonctionnement des écoles : l'élaboration des programmes scolaires serait donc un simple moyen qu'on adopterait, ou qu'on rejetterait, conformément à la loi et au processus de suivi correspondant.

Le rapport du Canada donne une vue d'ensemble des réactions des systèmes éducatifs face aux dispositions législatives, ou aux initiatives prises par des commissions d'experts. Le Canada s'intéresse particulièrement aux techniques des communications, aux mathématiques, aux sciences et aux études sociales. D'autres disciplines sont également examinées et développées dans diverses provinces, y compris la santé, les beaux-arts, l'éducation physique et l'éducation familiale. Les structures et les processus décrits montrent qu'il faut prévoir des ressources à la fois suffisantes et bien réparties. Les enseignants et d'autres participent naturellement à l'élaboration des programmes après l'appréciation des besoins et le travail approfondi d'une commission (ce qui implique une large concertation). Viennent ensuite la production et la distribution de matériels de qualité, le suivi et l'évaluation de ces matériels, des journées d'étude et des consultations destinées à aider les enseignants et les commissions scolaires à s'adapter aux nouvelles exigences, de nouvelles formes d'évaluation, un soutien suffisant accordé au travail local d'élaboration des programmes, généralement exigé par les directives correspondantes.

L'analyse canadienne montre, de façon caractéristique, les actions qui ont été jugées adéquates par les systèmes éducatifs modernes qui ont appliqué diverses méthodes d'élaboration des programmes. Pour que ces actions réussissent, il faut un système provincial ou national fortement structuré et bien géré, ainsi qu'une expérience professionnelle approfondie et bénéficiant d'une bonne diffusion. Il faut aussi prévoir des fonds permanents et substantiels destinés spécifiquement à développer ces actions au lieu de se contenter de les maintenir. Ces conditions s'avèrent très difficiles à remplir dans bon nombre de pays Membres.

### **Le déclin de l'élaboration des programmes par les écoles ?**

Bien qu'il en soit parfois question dans plusieurs rapports nationaux, l'élaboration des programmes d'études par les écoles ou les enseignants semble être moins répandue qu'auparavant. Si tel n'est pas le cas, il en est peu question dans les documents officiels. Dans tous les pays, les grandes initiatives émanent des autorités publiques, statuant à partir d'une position centrale, que ce soit dans la province, dans les états ou au sein du gouvernement national. Les enseignants participent aux projets d'élaboration, parfois directement, mais le plus souvent par l'intermédiaire des organismes consultatifs. Le rapport français est sans équivoque :

«L'enseignement étant en France défini de manière centralisée, les changements dans la pratique au niveau des écoles sont essentiellement le résultat de décisions prises au

niveau national et qui sont diffusées, avec mention de leur date d'application, par des canaux officiels. Le rôle joué par l'enseignant est celui d'intermédiaire entre les décisions officielles et l'élève. Au stade de la consultation qui précède la décision, les enseignants peuvent être appelés à participer, mais uniquement par le biais de leur syndicat ou de leur association. C'est sans aucun doute le ministère qui est l'autorité en matière de programmes et si des explications sont nécessaires pour faire comprendre aux enseignants le sens de certaines décisions, c'est le ministère qui les organise. Il maintient également des contacts réguliers avec les instances chargées de la publication des manuels scolaires pour s'assurer que ses directives sont effectivement suivies et, par l'intermédiaire du Centre national de documentation pédagogique, produit périodiquement des matériels pédagogiques».

Cependant, dans certains systèmes scolaires on insiste toujours sur la participation des enseignants au processus d'élaboration des programmes. Le rôle de premier plan joué par les enseignants dans les communes ressort clairement du rapport finlandais : «Le travail scolaire ne peut revêtir des formes nouvelles que si les enseignants peuvent y participer étroitement et s'ils sont continuellement soutenus par l'administration de l'école et d'autres instances extérieures à l'établissement scolaire». Les rapports de la Nouvelle-Zélande et de l'Australie recueillent des sentiments analogues.

Dans cette récapitulation des tendances en matière de gestion des programmes, il convient de mentionner, enfin, deux procédures que les pouvoirs publics trouvent efficaces – et économiques – pour préciser les orientations de l'élaboration des programmes : les systèmes d'évaluation et d'examen, et les directives globales. Dans les deux cas, ces moyens s'insèrent dans le cadre de la législation et de la réglementation.

Les examens constituent un moyen puissant d'influencer l'élaboration des programmes scolaires. Pour l'enseignement secondaire néerlandais, la régulation est fournie par une loi (1968), par ses amendements et par un grand nombre de circulaires officielles qui précisent les matières à enseigner et les emplois du temps minimaux. Qui plus est, les ministres sont habilités à fixer les programmes des examens par circulaires et, d'après le rapport des Pays-Bas, ils se servent de ce moyen pour formuler «des programmes d'examens plus détaillés, plus précis et plus approfondis». Ce contrôle devrait se resserrer après la résolution du gouvernement de *i)* déterminer les critères par classe pour l'enseignement primaire et secondaire, et *ii)* charger le commerce et l'industrie de déterminer et développer les profils correspondant à l'enseignement professionnel.

Il ne s'agit pas là de tendances isolées mais d'une évolution de plus en plus perceptible dans tous les pays de l'OCDE. Mais leurs incidences dans l'élaboration des programmes n'ont pas encore été pleinement évaluées. Des exigences plus rigoureuses en matière d'examens et d'évaluation et l'orientation vers des critères de résultats par classe, qui en sont encore à leurs débuts, n'ont pas encore été appliquées dans tous les pays. Mais les pouvoirs publics se montrent de plus en plus intéressés par ces moyens qui leur permettront de fixer les cibles du développement pour l'ensemble du système, depuis l'enseignant individuel jusqu'au ministre.

L'autre tendance manifeste – mais bien plus ancienne – est la promulgation de directives en matière de programmes. Elles sont devenues à la fois globales et plus détaillées. En Australie par exemple, le ministère de l'Éducation de l'État de Victoria a mis au point un «cadre» de programmes et des groupes, animés par le ministère, s'en servent pour élaborer des directives précises sur les sujets obligatoires de chaque matière et sur la pédagogie la plus appropriée. La réforme italienne du premier cycle de l'enseignement secondaire, qui date de 1979, définit un schéma conceptuel mais ne donne aucun détail sur les matières et

les méthodologies. Elle est à la fois plus restreinte et moins prescriptive que les directives ministérielles précédentes.

Grâce à ces directives, les pouvoirs publics peuvent intervenir, eux aussi, dans l'orientation des programmes. Elles sont souvent rédigées par des praticiens et l'administration ne fait que les entériner. Le rapport de la Nouvelle-Zélande souligne que l'élaboration des programmes à l'école et le dialogue entre l'école et la communauté permettent de couvrir un champ plus vaste. Il insiste aussi sur les ressources nécessaires au bon fonctionnement de la formation continue des enseignants.

Le rapport norvégien, dans une optique analogue, fait valoir que les révisions récentes des directives se sont traduites par une plus grande clarté dans la détermination «des responsabilités des différents niveaux du système scolaire dans l'élaboration et la planification des programmes». On insiste encore plus que dans les directives précédentes sur l'élaboration des programmes à l'école et notamment sur la coopération nécessaire pour leur mise au point. «Il est prévu par les directives en matière de programmes que la planification commune effectuée par le personnel donnera aux enseignants à la fois une base pédagogique pour leur planification en classe et des idées». Des fonds ont été dégagés pour permettre aux enseignants de participer à l'élaboration des programmes et de suivre une formation continue.

Lorsque les pouvoirs publics demandent que les directives soient appliquées, ils font souvent valoir que c'est pour donner aux enseignants eux-mêmes plus de possibilités dans l'élaboration des programmes et leur coordination. Comme nous l'avons vu, des ressources supplémentaires peuvent être accordées, mais ce n'est pas toujours le cas. De larges programmes de développement d'innovations locales sembleraient exiger des investissements plus importants que des procédures fortement centralisées. Ils peuvent cependant être à la fois plus efficaces et plus intéressants; cet argument est souvent avancé à propos des initiatives locales novatrices. La méthode des directives provoque un effort initial considérable, mais le suivi, plus discret et de plus longue durée, risque de perdre de son élan et de ne plus bénéficier du financement permanent dont il a besoin.

Les directives suscitent l'intérêt des pouvoirs publics parce qu'elles leur fournissent un moyen de direction et qu'en même temps, elles incitent les enseignants et les communautés scolaires à prendre plus de responsabilité dans l'élaboration des programmes. Les directives illustrent un paradoxe qu'on retrouve constamment dans la réforme des programmes scolaires. On pourrait dire que la liberté est imposée. En même temps, elle est limitée, ou tout au moins fortement structurée, notamment par la mise en place de critères fondés sur les notes, les examens, et d'autres procédures d'évaluation actuellement à la mode. Il conviendra de prêter une attention vigilante aux effets multiples et potentiellement contradictoires de ces stratégies et processus divers d'élaboration des programmes scolaires.

## Chapitre 8

# CONCLUSIONS

*« Lorsqu'on parle de l'avenir, le corbeau s'esclaffe. »*  
(Proverbe japonais).

Les processus éducatifs, le contenu des programmes et les méthodes pédagogiques se modifient dans toute la zone de l'OCDE. Le rythme du changement varie et chaque pays aborde les problèmes à sa façon. Les orientations varient, elles aussi, mais certaines tendances et certains mouvements se retrouvent dans tous les systèmes. On peut retracer les modèles du passé grâce à des enquêtes systématiques et des analyses historiques, mais la situation actuelle ne se laisse pas cerner facilement. Et, bien entendu, l'avenir demeure inconnu. Les enseignants réagissent en soulignant le besoin d'adapter les programmes et les enseignements à un univers changeant et incertain. Ainsi, les élèves sont encouragés à acquérir les compétences nécessaires à l'analyse, à la communication, à la résolution des problèmes, à une réflexion plus souple et à une meilleure capacité d'adaptation. Ce n'est pas une seule matière, mais le programme tout entier – c'est-à-dire les qualités et l'enseignement général exigés par la vie actuelle, ses tendances et ses problèmes – qui devient le fondement toujours plus indispensable des connaissances et des compétences spécialisées.

Ces idées et ces tendances sont la conséquence de facteurs économiques sociaux et culturels qui, à des degrés divers, affectent tous les pays. Elles résultent aussi de la dynamique et de la créativité du processus d'enseignement. L'école n'est pas seulement une réponse à l'évolution sociale et technique; elle a sa propre dynamique et, dans l'univers contemporain, elle joue un rôle de plus en plus important dans la destinée des nations. C'est ce qui explique le vif intérêt de l'opinion publique et de la classe politique à l'égard des résultats scolaires, ainsi qu'un grand nombre d'événements récents qui relèvent de la politique et de la pratique scolaires. Les milieux de l'enseignement, les groupes de pression, les employeurs et les pouvoirs publics s'accordent pour rejeter tout enseignement étroit, utilitaire et replié sur lui-même, qui ne correspond pas aux besoins de la société et constitue une contrainte pour les individus.

Le regain d'intérêt pour l'école que les hommes politiques ont manifesté dans les années 80 peut être expliqué de plusieurs façons. On prétend souvent que les écoles ne tiennent pas compte des modifications de leur environnement; ou encore, que les résultats scolaires sont insuffisants ou que l'enseignement exige des investissements considérables et doit être strictement suivi et évalué dans une quête éternelle de rentabilité. Dans certains pays, les détracteurs de l'enseignement prétendent qu'il ne contribue pas assez à satisfaire

les finalités et les priorités des pouvoirs publics. De nos jours, on attend beaucoup de l'école et les réformes de l'enseignement suscitent beaucoup d'incertitudes ou de controverses, mais personne ne doute que de nouvelles orientations soient nécessaires. Les priorités d'antan, dont certaines semblaient indiscutables, ont perdu de leur force ou ont été discréditées. On insiste beaucoup, à présent, sur le besoin d'adapter très rigoureusement le système scolaire à l'évolution sociale et culturelle et, le plus souvent, au changement économique.

Cela se traduit par une tendance qu'on retrouve dans tous les pays de l'OCDE : les gouvernements traitent les programmes scolaires en termes stratégiques, pour restructurer l'économie ou mieux la contrôler. Ce mouvement reflète l'inquiétude de l'opinion publique à l'égard des résultats scolaires et le regain d'intérêt que suscite la théorie du capital humain. On prétend que le contenu des programmes et les méthodes pédagogiques sont trop importants pour être confiés aux seuls enseignants et qu'ils doivent être réglementés par des politiques vigoureusement interventionnistes menées par les gouvernements.

Cependant, ces interventions se présentent moins sous la forme de directives ou de prescriptions détaillées que de lignes directrices ou de cadres théoriques. Ce sont des moyens de gestion, nationaux, régionaux ou propres à chaque état. Les enseignants sont censés traduire ces directives en programmes précis, jouant ainsi leur rôle professionnel. Mais leur liberté doit s'exercer au sein de structures qui s'étendent à l'ensemble du système : l'équilibre entre liberté et contrôle est fragile et beaucoup d'enseignants estiment qu'il n'est pas respecté. Cependant, les directives ou les cadres ne semblent pas suffire et l'on voit apparaître un appareil de plus en plus important de suivi, d'appréciation et d'évaluation, d'indicateurs de résultats et d'autres mesures qui informent les enseignants des attentes ou des exigences des pouvoirs publics. En même temps, ces indicateurs fournissent des données sur des aspects quantitatifs et qualitatifs du fonctionnement des écoles.

On assiste à la concentration du pouvoir et, en même temps, à sa décentralisation. Cette évolution s'inscrit bien dans les politiques de gestion des gouvernements. Il existe par ailleurs un thème sous-jacent, celui du maintien de l'ordre social dans des démocraties pluralistes et du rôle d'intégration sociale que joue l'enseignement dans les divers milieux culturels et ethniques d'un Etat moderne. Le programme scolaire constitue inévitablement un champ d'action politique dans le sens le plus large du terme. Ceci est plus aisément perceptible dans certains systèmes que dans d'autres. On n'enregistre d'importantes modifications législatives que dans certains pays, mais on constate partout un regain d'intérêt général pour les compétences de base, le tronc commun des matières fondamentales et les rapports nouveaux entre enseignement général et enseignement professionnel. Derrière ces changements se profilent des questions d'identité nationale, de survie dans la poursuite éternelle de la croissance économique, ainsi que des interrogations persistantes sur les valeurs morales et civiques.

Les changements dans le contenu des programmes tiennent à des facteurs démographiques, économiques, culturels et politiques : notamment, l'augmentation des effectifs scolaires, des questions liées à l'immigration, la présence de groupes ethniques différents et la détermination des gouvernements d'établir des liens plus étroits entre le programme scolaire et l'économie. L'amélioration de la qualité et des résultats de l'enseignement, recherchée dans plusieurs pays, s'étend aux lettres, aux beaux-arts, et aux sciences sociales, mais on insiste plus particulièrement sur les sciences physiques et biologiques, les mathématiques, les technologies et les qualifications nécessaires à une participation effective à la vie économique.

Cependant, des mouvements contraires se manifestent aussi. Certaines des initiatives les plus intéressantes en matière de programmes et de pédagogie résultent d'une réaction aux excès de la richesse matérielle ou d'une véritable reconnaissance du besoin d'espace et

d'épanouissement personnel dans l'enseignement comme dans la vie. Les systèmes éducatifs doivent faire face à des problèmes extrêmement ardu, qui ne cèdent pas aux discours grandiloquents sur les priorités et les intérêts nationaux. Les autorités scolaires continuent de prendre des dispositions pour tenter de réduire les taux d'abandon et pour lutter contre la violence dans les écoles. La faible motivation des élèves, leurs résultats médiocres ou insuffisants, la faible participation de certaines catégories sociales à des matières ou à l'ensemble des études bénéficient d'une attention soutenue. Mais de graves problèmes subsistent : les taux d'abandon importants des élèves issus des catégories socio-économiques défavorisées, l'échec scolaire et les redoublements, les faibles niveaux d'instruction et l'insuffisance des services de soutien. Rien ne permet d'affirmer que des problèmes de cette ampleur, qui sont devenus chroniques, reçoivent l'attention globale et soutenue qu'ils exigent.

L'école ne doit pas résoudre à elle seule ces questions et d'autres qui leur sont proches, mais son rôle demeure primordial. Malgré les progrès accomplis, on peut se demander si l'ampleur et le rythme de l'évolution en matière de programmes scolaires et de pédagogie, notamment dans les écoles secondaires, sont suffisants. Bien qu'on assiste à des expériences et à des innovations, les aménagements du contenu des enseignements et des méthodes pédagogiques ne sont pas encore adaptés aux changements structurels des dernières décennies, au passage de l'enseignement sélectif à l'enseignement polyvalent et d'une éducation pour une minorité à l'éducation de masse tout au long de l'adolescence. Le style des réformes est le plus souvent fragmentaire et ponctuel au lieu d'être planifié de façon globale, durable et cohérente. Il n'est donc pas étonnant que les progrès soient inégaux.

Il s'agit cependant de changements importants des programmes et de la pédagogie ; les autorités chargées de l'enseignement doivent donc leur prêter une attention soutenue si elles souhaitent profiter des expériences tentées par les uns et par les autres pour résoudre des problèmes communs. Dans bien des pays, l'école primaire, libérée en grande partie de la hantise des examens d'entrée à l'école secondaire, fait preuve d'une vitalité et d'une ouverture aux idées nouvelles qui présagent bien de l'avenir. Les innovations pédagogiques sont manifestes ; de nouvelles matières ou de nouveaux sujets d'études sont abordés, l'examen de l'ensemble du programme et la planification sont pratiques courantes et certains systèmes ont entrepris des examens critiques et des réformes de grande envergure. Parmi celles-ci figurent de nouvelles stratégies d'apprentissage qui s'inspirent principalement des sciences cognitives, l'incorporation de nouvelles matières – par exemple, l'informatique, les sciences et les études sociales intégrées – et une forme d'apprentissage axée sur la résolution des problèmes. Les écoles primaires sont encouragées aussi à mettre au point des programmes plus structurés, avec une séquence mieux aménagée des études, des objectifs clairs et une évaluation périodique des résultats des élèves par des mesures objectives. L'école primaire bénéficie d'un soutien croissant de la part des parents d'élèves : les portes des écoles ne leur sont plus fermées.

Dans le cycle secondaire, les changements les plus évidents et les plus intéressants concernent les relations entre enseignement général et enseignement professionnel. On trouve de nombreux enseignements orientés vers la vie professionnelle ou directement liés à celle-ci. Mais, mises à part ces initiatives, l'école secondaire n'est pas encore parvenue à redéfinir sa mission et son rôle comme l'ont fait les écoles primaires.

Les très nombreux projets d'élaboration thématique des programmes, mis au point dans les années 60 et 70, n'ont pas suffi à transformer leur application réelle. Il est difficile de savoir si cela tient à la diffusion limitée ou au suivi insuffisant des initiatives, ou à une carence fondamentale de la stratégie. En général, les projets étaient axés sur des disciplines données, ils manquaient de cohérence et servaient de modèles de démonstration au lieu de

constituer une stratégie globale de réforme. Mais ils constituaient un repère et une dynamique qui semblent manquer à présent. Ils s'adressaient directement aux enseignants. Tous ne pouvaient y participer, mais même ceux qui ne travaillaient pas dans des écoles pilotes ou qui ne faisaient pas partie des groupes de travail sur les programmes pouvaient assister à des conférences et à des débats sur «les nouveaux programmes». On peut cependant conclure, sans grand risque d'erreur, que ces «projets» n'ont pas réussi à tisser des liens durables entre les spécialistes des diverses disciplines, ceux des sciences cognitives, les planificateurs des programmes scolaires, les collectivités et les professeurs dans leurs classes. L'impulsion nécessaire aux réformes peut venir de chacune de ces catégories mais la démarche du changement se fait rarement de façon logique et globale.

L'énergie autrefois investie dans les grands projets nationaux d'élaboration des programmes se manifeste aujourd'hui dans les tentatives faites par les gouvernements pour aménager le tronc commun des matières fondamentales. Ces initiatives du gouvernement ou de l'administration centrale sont, en partie, le prolongement de la fonction traditionnelle du ministère ou des services centraux. Mais elles témoignent aussi de l'importance politique de l'enseignement et de la place primordiale que lui attribue l'opinion publique, ce qui se manifeste, par exemple, par les critiques des résultats scolaires. Il ne faut pas passer sous silence la notion du changement systématique – l'idée que toutes les parties ou tous les éléments d'un système peuvent être intégrés à un mouvement de réforme qui doit être coordonné par une instance centrale. Mais concrètement, les anciennes pratiques scolaires sont d'une persistance remarquable. Ainsi, la demande d'un nouveau style d'éducation se traduit trop souvent par l'imposition d'un tronc commun, défini de façon restreinte par un ensemble de matières obligatoires traditionnelles. Cette définition élude trop de questions sur la nature du savoir et des multiples capacités d'apprendre manifestées par les élèves. Un fossé trop étroit sépare le tronc commun à forte dominance thématique et les changements sociaux, économiques et culturels auxquels l'école est incitée à s'adapter. La transmission des valeurs échoue trop souvent à cause de la somme d'informations que doivent transmettre les programmes; le moyen choisi ne permet pas d'atteindre les fins promises.

L'école est une institution universelle fonctionnant dans un monde fortement médiatisé, alors que les méthodes d'enseignement gardent souvent le caractère didactique d'une époque antérieure. Ce problème n'a pas encore été résolu. Le mode d'instruction fondé sur le cours magistral et un appareil national d'examen ne présentent pas la souplesse et l'imagination dont nous avons besoin. Ils ne suffiront pas à donner aux élèves un ensemble de valeurs qui leur soient propres, la compétence nécessaire pour définir et tenter de résoudre les problèmes et l'aptitude à manier divers modes d'expression et de communication. Le contenu des programmes doit permettre aux élèves de se servir de leurs connaissances thématiques pour mieux analyser les grands thèmes du moment : la prise de conscience écologique, l'environnement, la paix dans le monde, les valeurs humaines, la religion et la culture, la consommation.

Les tentatives pour élaborer un programme, et une pédagogie correspondante, en faisant appel à un vaste éventail de structures et de stratégies cognitives, figurent parmi les initiatives intéressantes, mais elles sont encore au premier stade de leur mise en œuvre et on les retrouve surtout dans l'enseignement primaire. Il faut aussi être attentif à un autre problème encore non résolu : quelles valeurs faut-il transmettre et quelle méthode faut-il employer? De nombreux enseignants de l'école primaire sont prêts à élargir la notion restreinte des «apprentissages de base» pour y ajouter la conscience esthétique et écologique, l'adresse et le développement physique. Cette approche souple du programme scolaire comprend aussi des questions sociales et éthiques d'actualité. Par ailleurs, en prêtant une attention excessive et prématurée aux résultats des évaluations et aux performances, on

risquerait de subir des pressions et des distorsions indésirables, et de limiter le champ du programme que l'on cherche à appliquer.

Mais des questions demeurent : quels sont les meilleurs moyens pour obtenir des programmes vivants et passionnants ? « L'élaboration des programmes » est-elle réservée aux experts, qui formuleront à l'usage des enseignants des directives et concevront les matériels ? Ou les enseignants doivent-ils y participer pleinement ? La production à l'extérieur de l'école de manuels et de matériels de soutien adéquats résout-elle le problème ou les enseignants doivent-ils avoir la possibilité de concevoir et de produire – ou d'adapter – quelques-uns de leurs propres matériels ? De quel soutien, notamment en matière de perfectionnement et d'accès aux services de conseil, un enseignant a-t-il besoin ? Les pouvoirs publics sont-ils en mesure de le lui fournir ? La décentralisation attribuée aux commissions scolaires et aux conseils d'établissement des responsabilités exercées traditionnellement par des autorités centrales : quelles en sont les conséquences sur la planification et l'élaboration des programmes ? Quel est le « juste » équilibre entre les directives centrales et les initiatives locales en matière de programmes et de pédagogie ? Comment faut-il gérer, à la frontière de l'école et de la vie active, les contributions de la collectivité et du monde du travail à la planification des programmes ?

Ces questions et bien d'autres retiennent encore notre attention. Mais les indices qui nous feraient croire qu'elles sont rigoureusement analysées et abordées de façon pratique ne sont pas toujours faciles à trouver. Le débat se poursuit donc sur la qualité générale de l'élaboration des programmes et sur l'intérêt et l'aptitude des enseignants à se servir – pleinement ou partiellement – d'un vaste répertoire de procédures pédagogiques. Cependant, dans bien des systèmes d'enseignement, les compressions budgétaires réduisent ou ralentissent les programmes de formation et de perfectionnement des enseignants.

L'élaboration des programmes d'études et la pratique pédagogique sont-elles parvenues à un grand tournant de leur histoire ? Les faits évoqués dans ce rapport montrent que dans la quasi-totalité des systèmes scolaires, on constate un regain d'intérêt et que, dans certains cas, des transformations profondes sont en cours. Compte tenu des situations et des circonstances dont il a été question, les conclusions et les recommandations donneront matière à une poursuite du débat. La récapitulation suivante est donnée à titre d'indication :

- Dans les écoles primaires et secondaires, certains problèmes encore non résolus exigent une attention constante. La conciliation des besoins normaux de la société (le sens civique, l'ordre social, la préparation des enfants à leurs rôles d'adultes et à la vie active, etc.) et de la liberté de l'individu (y compris la possibilité de disposer de son temps et de choisir son activité) est un aspect permanent des prises de décisions sur les programmes. A l'heure actuelle, il est indispensable de mettre en évidence l'équilibre entre la « structure » et « l'autodétermination » dans le tronc commun des matières fondamentales. La transmission des valeurs par l'enseignement reste imprécise alors qu'on enregistre une inquiétude très générale pour la conduite et le comportement humains ;
- On a eu tendance au cours des années 80 à subordonner aux impératifs de l'économie les préoccupations à long terme sur l'accès aux études, l'égalité des chances et la justice. Il serait dangereux et immoral de continuer dans cette voie, compte tenu des réalités de nos sociétés. De grandes inégalités face à l'enseignement n'ont pas encore disparu. En ce qui concerne les programmes et la pédagogie, l'étape suivante consiste à effectuer une nouvelle synthèse qui prendrait en compte directement et simultanément :

- i) L'orientation des pouvoirs publics vers la restructuration de l'économie;
  - ii) La révolution technologique;
  - iii) Le principe d'universalité qui veut que chaque individu ait le droit de faire les études de son choix. Les programmes et la pédagogie, actuellement appliqués, continuent à favoriser certains individus tandis que d'autres sont rejetés.
- La planification des programmes doit être souple et doit pouvoir s'adapter à un environnement changeant. Une assimilation permanente est nécessaire si l'on veut tenir compte de la nature et de l'ampleur du changement. La révolution informatique l'illustre bien, ainsi que les migrations et l'évolution du rôle de chaque pays dans les relations internationales. Cela explique le besoin de directives et d'un cadre de référence pour l'ensemble du système – méthodes qui sont de plus en plus répandues. Mais ces dispositifs sont mieux compris par les responsables et les administrateurs des systèmes éducatifs que par les enseignants et les communautés scolaires. Les enseignants praticiens et les communautés scolaires locales ont besoin d'une information régulièrement mise à jour sur les grandes orientations et sur l'évolution de l'ensemble du système. Mais, à présent, ils ne disposent pas d'une documentation systématique, globale, détaillée et suffisante sur les pratiques d'adaptation au changement. Cette documentation semble hétérogène et certains indices portent à croire qu'elle suscite indifférence et résistance. Or, c'est précisément dans chaque école que les changements des programmes et de la pédagogie doivent s'enraciner. La participation de l'école et l'engagement du corps enseignant dans la détermination et la mise en œuvre du changement sont essentiels.
  - Il faut donc que la planification des programmes ne se limite pas à la volonté de disposer de directives largement diffusées pour obtenir leur application : il faut aussi prévoir des services de soutien divers et, notamment, un personnel chargé de l'orientation et des conseils et une formation continue systématique des enseignants, des chefs d'établissement et des équipes scolaires. Cela suppose que l'élaboration des programmes vise l'ensemble du pays. Lorsque les efforts sont centrés sur chaque école ou chaque enseignant (l'élaboration des programmes à partir de l'école), la mise en œuvre est plus difficile encore.
  - Le défi le plus urgent lancé aux enseignants et à la collectivité tout entière consiste à traduire en une série de conceptions nouvelles et globales des programmes les attentes, les thèmes et les problèmes qui, comme le montre ce rapport, constituent les axes essentiels des nouvelles orientations de l'école. Les débats sur la qualité, la restructuration économique et ses conséquences pour l'enseignement, la diversité et la souplesse des compétences nécessaires, les valeurs et les problèmes du monde d'aujourd'hui sont appelés à se poursuivre. Ils toucheront de maintes façons plusieurs sujets et disciplines des différents cycles de l'enseignement. Mais si on ne veut pas se contenter d'effets marginaux ou ponctuels, c'est au programme tout entier, aux enseignements de base et à la séquence des apprentissages qu'il faut consacrer toutes les énergies. C'est dans ce sens que le tronc commun pose réellement le problème fondamental. Il faut, pour éclairer les débats déjà engagés et ceux qui se produiront à l'avenir, bien comprendre la mission et les finalités d'ensemble de l'école dans la société contemporaine. On ne sait pas exactement qui doit définir cette mission et comment il doit procéder, mais dans nos sociétés, il doit s'agir d'une démarche effectuée en commun et faisant appel à une large concertation et à un débat public qui ne néglige aucun sujet. Pour que cette démarche

aboutisse à une action concrète, de nouveaux modes de direction professionnelle seront nécessaires.

- Des transformations sont intervenues dans les programmes et dans les modalités d'enseignement et d'acquisition des connaissances; leurs effets sont évidents dans tous les pays Membres. Les niveaux scolaires se sont maintenus, malgré les pressions considérables exercées par l'expansion quantitative et les modifications profondes de la composition des effectifs scolaires. Ces résultats doivent être expliqués patiemment; ils doivent être largement connus pour infirmer les critiques dirigées contre l'école et ses maîtres, critiques qui, aussi justifiées soient-elles, sont parfois amplifiées à des fins publicitaires et politiques douteuses. Les indices qui ressortent des études nationales et de la documentation analysée dans ce rapport font apparaître, dans l'ensemble, un maintien des réalisations et une réussite continue de l'évolution et de l'adaptation des écoles et de l'enseignement. Les difficultés très réelles que l'école doit surmonter pour accomplir sa mission dans la société et dispenser une éducation de base à l'ensemble de la population sont bien reconnues et abordées avec vigueur même si, comme c'est souvent le cas, les fonds publics disponibles pour financer l'évolution de l'enseignement et développer les structures existantes sont fort limités.
- Nous sommes parvenus à un stade de réalisation et de réussite après des décennies d'expansion et de diversification sans précédent; aussi les spécialistes de l'enseignement doivent-ils avoir le courage de faire franchir une étape de plus à l'entreprise publique d'éducation. Tel est le cas de plusieurs pays : des exemples de vastes réformes des programmes et de la pédagogie ont été évoqués dans ce rapport. Mais l'élaboration de projets et d'objectifs nationaux est une chose; leur application réelle dans la pratique scolaire dans toutes les localités du pays en est une autre, et force est de reconnaître que des efforts supplémentaires devront être accomplis pour concevoir et appliquer de grandes stratégies de mise en œuvre. La nécessité s'en fait particulièrement sentir quand les pouvoirs publics, en faisant appel aux commissions d'experts ou aux dispositions législatives, proposent de nouveaux schémas de programmes, comme c'est le cas en France et en Italie, pour transformer les programmes de l'école primaire, au Royaume-Uni pour mettre au point le tronc commun des matières fondamentales, et au Japon pour procéder à l'examen national de l'enseignement. Le contraste entre l'ampleur de ces plans et propositions et les moyens disponibles pour les appliquer à la réalité de l'école est trop grand dans la plupart des cas cités. Ce message doit être entendu par les gouvernements qui nourrissent des idées et des projets ambitieux pour modifier dans tout le pays le contenu des programmes – notamment ceux de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande – et aussi par les enseignants et les membres des collectivités qui participent au processus de changement proprement dit.
- Le rapport a mis en lumière les difficultés et les contradictions qui résultent des vives attaques auxquelles sont exposés les programmes et les méthodes pédagogiques ainsi que des différentes attentes dont l'enseignement fait l'objet dans des sociétés pluralistes. Ces difficultés et ces contradictions caractérisent des sociétés en mutation rapide et, loin de donner naissance à des problèmes insolubles, témoignent d'un dynamisme et d'une créativité qui augurent bien de l'avenir. Tel est le cas de l'antinomie entre la fonction professionnelle, pratique et utilitaire que les entreprises ou les pouvoirs publics voudraient voir attribuer à l'enseignement et les valeurs libérales, humanistes et propices à la culture générale que défendent les

enseignants et, souvent, les élèves et les parents eux-mêmes. C'est grâce à l'interaction et aux oppositions entre des projets et des programmes concurrents que les positions et les idées de chacun peuvent être précisées et que le changement peut avancer. Cette situation est clairement illustrée par la contradiction entre, d'une part, le mouvement en faveur de l'efficacité et de la gestion, qui préconise des résultats bien définis, mesurés de préférence au moyen de tests et d'indicateurs, et, de l'autre, la thèse des enseignants, qui axent leur action sur l'individu et dont les notions holistiques ne se réduisent pas facilement au morcellement de performances spécifiées à l'avance.

- L'auteur pense, enfin, que la plus grande difficulté mise en évidence par cette étude consiste à tracer un chemin à travers la jungle des idées et des tendances, souvent présentées sous la forme d'exigences sociales, culturelles et personnelles qui appellent une « réponse » de la part de l'enseignement. Beaucoup d'entre elles ont été citées dans ce rapport et certaines, analysées de façon plus détaillée. Ces idées et ces tendances occupent un large éventail qui va des compétences indispensables pour une société technologique aux valeurs et styles de vie qui nous sont communs – ou qui devraient l'être. Existe-t-il donc un ensemble de structures primordiales de la connaissance, de la compréhension et de la recherche, un substrat de valeurs et de croyances qui pourrait être commun à tous et dont on pourrait s'inspirer pour la définition des programmes et des pratiques pédagogiques ? Ou devons-nous admettre qu'au-delà du niveau le plus rudimentaire, il n'existe pas de voie commune en matière de programmes et d'enseignement et que, par conséquent, les chemins parcourus seront fort divers ? Il se pourrait que les deux hypothèses soient fondées. Aucun élève, où qu'il se trouve, ne doit être privé de l'accès aux formes fondamentales du savoir et de l'expérience ; tous doivent être informés des grandes questions, qui sont essentielles pour vivre sur notre planète. Mais l'individu et la société ont besoin des qualifications spécialisées, des compétences et des connaissances dont dépendent la survie même de la société et le bien-être de l'homme. Il ressort clairement des changements qui interviennent dans tous les systèmes scolaires que ce double impératif doit être systématiquement et globalement satisfait dans les années à venir.

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. UNESCO (1984), Institut international pour la planification de l'éducation, *La planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels du développement*, vol. 1, Rapport d'un séminaire de l'IIPE, Paris.
2. Ralph Tyler, spécialiste américain des programmes scolaires, interviewé par Jean Evandeanf : « At 86 a Minister's Son Spreads the Gospel of Educational Reform », *The Chronicle of Higher Education*, 20 juillet 1988.
3. Cauter, D. (1988), *Sixty-Eight, the Year of the Barricades*, Londres, Chatto et Windus; Gitlin, T. (1988), *The Sixties : Years of Hope, Days of Rage*, Toronto et New York, Bantam.
4. Chevènement, J.P. (1985), « Le fer de lance de la modernisation : la rentrée scolaire 1984-85 », dans *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Le Livre de poche.
5. Connell, W.F. (1980), *A History of Education in the Twentieth Century World*, Canberra et New York, Curriculum Development Centre and Teachers College Press, p. 333. Voir aussi OCDE/CERI (1972), *Programmes d'enseignement à partir de 1980*, Paris, OCDE; OCDE/CERI (1975), *Guide pour l'innovation pédagogique*, Paris, OCDE.
6. OCDE/CERI (1979), *L'élaboration des programmes à partir de l'école*, Paris, OCDE; OCDE/CERI, Projet international sur l'amélioration du fonctionnement de l'école, Eggleston, J. (1980), *School-Based Curriculum Development in Britain : a Collection of Case Studies*, Londres, Routledge et Kegan Paul; Skilbeck, M. (1984), *School-Based Curriculum Development*, Londres, Harper and Row.
7. Berman, P. et McLaughlin, M.W. (1978), *Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. 8, Implementing and Sustaining Innovation*, Santa Monica, Californie, Rand Corporation; Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1984), *Innovation Up Close. How School Improvement Works*, New York, Plenum Press; Skilbeck, M. (1985), « Curriculum Development – from RDD to RED : review, evaluate, develop », dans Nisbet, J. et al. (dir. publ.), *World Yearbook of Education, 1985. Research Policy and Practice*, Londres, Kogan Page.
8. Berman, P. et McLaughlin, M.W. (1975), *Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. 4, The Findings in Review*, Santa Monica, Californie, Rand Corporation; Kliebard, H.M. (1979), « The drive for curriculum change in the United States, 1890-1958. From local reform to a national preoccupation », *Journal of Curriculum Studies*, 11, 12, pp. 273-281 ; et Kliebard, H.M. (1986), *The Struggle for the American Curriculum*, Londres, Routledge et Kegan Paul; McClure, R.M. (1971), « The reforms of the fifties and sixties : a historical look at the near past », *Seventieth Yearbook of the National Society for the Study of Education : The Curriculum : Retrospect and Prospect*, Chicago, Ill., The Society, pp. 45-75; Giacuinta, J.B. et Kazlan, C. (1980), « The growth and decline of public school innovations; a national study of the open classroom in the United States », *Journal of Curriculum Studies*, 12, 1, pp. 61-72; Gammage, P. (1987), « Chinese Whispers », *Oxford Review of Education*, 13, 1, pp. 95-109; An Roinn Oideachais (1971), *Curaclam Na Bunscoile (Primary School Curriculum)*, Dublin, the Stationary Office, parties

- 1 et 2; Edelstein, W. (1986), «The Rise and Fall of the Social Science Curriculum Project in Iceland, 1974-1984 : Reflections on reason and power in the education process», *Journal of Curriculum Studies*, 19, 1, pp. 1-23; Edelstein W. (1986), *art. cit.*, p. 3. Voir aussi Kliebard, H.M. (1986), *op. cit.* chapitre 9, «Life adjustment education and the end of an era».
9. Une étude de cas australienne récente illustre le problème posé par la «rationalité». Rizvi, F. et Kemmis, S. (1987), «Dilemmas of Reform», *The Participation and Equity Programme in Victorian Schools*, Geelong, Victoria, Deakin Institute for Studies in Education. Voir aussi Kirst, M.W. et Meisner, G.R. (1985), «Turbulence in American secondary schools : what reforms last?», *Curriculum Inquiry*, 15, 2, pp.169-186; Edelstein, W. (1986), *art. cit.*, p. 3. Voir aussi Kliebard, H.M. (1986), *op. cit.*, chapitre 9, «Life adjustment education and the end of an era».
  10. U.S. Office of Education (1951), *Life Adjustment Education for Every Youth*, Bulletin 22, Washington, D.C., Government Printing Office. Pour une controverse au sujet de la «préparation à la vie», voir Scott, C. Winfield et Hill, C.M. (dir. publ.) (1954), *Public Education Under Criticism*, New York, Prentice Hall; Ravitch, D. (1983), *The Troubled Crusade. American Education, 1945-1980*, New York, Basic Books.
  11. Kallos, D. et Lundgren, U.P. (1976), *An Enquiry on the Curriculum : Foundations for Curriculum Change*, Goteborg, Pedagogiska Institutionen, Goteborgs Universitet.
  12. Her Majesty's Inspectorate (1977), *Curriculum 11-16*, Londres, HMSO.
  13. Papadopoulos, G. (1987), *Proceedings of the Conference of High-Level Experts on Education*, Tokyo, Organising Committee for the Conference, p. 11.
  14. OCDE (1986), *L'enseignement au féminin*, Paris, OCDE.
  15. OCDE (1989), *L'éducation et l'économie dans une société en mutation*, Paris, OCDE.
  16. Callahan, R. (1962), *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, University of Chicago Press; Kliebard, H.M. (*op. cit.*), chapitre 4, «Scientific Curriculum Making and the Rise of Social Efficiency».
  17. Bennett, W.J. (1986), *First Lessons, A Report on Elementary Education in America*, Washington, D.C., U.S. Department of Education; Bennett, W.J. (1987), *James Maddison High School, A Curriculum for American Students*, Washington, D.C., U.S. Department of Education.
  18. Voir Curtis, M. (1935), *The Social Ideas of American Educators*, New York, Charles Scribner and Sons; Wiggin, G.A. (1962), *Education and Nationalism*, New York, McGraw Hill.
  19. Victoria State Board of Education (1987), *Directions in Curriculum*, Melbourne, State Board of Education.
  20. *Hansard*, 3.12.1987 (rapport officiel des actes du Parlement britannique), colonne 771.
  21. Baker, K. (1988), «Tories are not school bullies», *The Sunday Telegraph* du 13 mars, p. 11.
  22. Editorial *The Times Educational Supplement* (1987), «Beyond Mr. Baker», 18 septembre.
  23. *Hansard*, 11.5.1988, colonne 636.
  24. U.S. National Commission on Excellence in Education (1983), *A Nation at Risk*, Washington, D.C., Government Printing Office. Voir aussi le rapport du ministre de l'Éducation sur le mouvement de réforme qui a suivi : Bennett, W.J. (1988), *American Education : Making it Work*, Washington, Department of Education.
  25. *Organising Committee for the Conference Proceedings*, Kyoto, The Committee (1987), pp. 23-30.
  26. Cerquiglini, B. (1987), document de travail du Secrétariat.

27. Voir, par exemple, Department of Education and Science/Welsh Office (1987), *The National Curriculum 5-16 : a Consultative Document*, Londres, The Department; Department of Education, New Zealand (1988), *Draft National Curriculum Statement*, Wellington, The Department.
28. Cerquiglini, B. (1987), *art. cit.*
29. Ministère de l'Éducation, Québec (1982), *L'insertion professionnelle des jeunes*. Voir aussi l'intéressant rapport français, Legrand, L. (1982), *Pour un collège démocratique*, Paris, Collection des rapports officiels (rapport au ministre de l'Éducation nationale). Il y a de nombreuses analogies entre la conception large du programme d'études et de la pédagogie examinée ici et ce qu'on appelle la « culture valorisant l'esprit d'entreprise » qui intéresse beaucoup, aujourd'hui, les pays Membres. Voir Ball, C. (1989), « Apprendre à entreprendre : Nouvel enjeu pour l'éducation et la formation », Paris, OCDE/CERI (document en diffusion générale).
30. Her Majesty's Inspectorate (1985), *The Curriculum from 5 to 16*, Londres, Department of Education and Science.
31. Department of Education and Science (1985), *Better Schools*, Londres, HMSO.
32. Voir, par exemple, OCDE (1983), *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*, Paris, OCDE, particulièrement les chapitres V, X, XI.
33. Les critiques japonaises sont résumées dans les discours du Premier ministre, Yasuhiro Nakasone, du ministre de l'Éducation Masajuro Shiokawa, et du Président du Conseil national pour la réforme de l'enseignement, Michio Okamoto, dans les comptes rendus de la conférence de Kyoto tenue en 1987 (*op. cit.*). Deux ouvrages écrits par des directeurs de lycées parisiens traitent ouvertement des conséquences de la sélection et de l'esprit de compétition sur les programmes et la pédagogie : Deheuvel, P. (1988), *L'excellence est à tout le monde*, Paris, éditions Robert Laffont; et Gentzittel, M., (1988), *Madame le proviseur*, Paris, Le Seuil.
34. Pour une analyse du schéma culturel dans les programmes, voir Kemmis, S. (1983), *Towards the Socially Critical School*, Melbourne, Victoria Institute of Secondary Education; Lawton, D. (1983), *Curriculum Studies and Educational Planning*, Londres, Hodder and Stoughton, chapitre 3; et Skilbeck, M. (1984), *School-Based Curriculum Development*, Londres, Harper and Row, chapitre 2.
35. Dawkins, J.S. (1988), *Strengthening Australia's Schools : A Consideration of the Focus on Content of Schooling*, Canberra, Department of Employment, Education and Training.
36. The Committee to Review the Curriculum for Schools (1987), *The Curriculum Review*, Wellington, Department of Education; The Taskforce to Review Education Administration (1988), *Administering for Excellence*, Wellington, The Task Force; Lange, D. (1988), *Tomorrow's Schools. The Reform of Education Administration in New Zealand*, Department of Education.
37. Voir Smith, B.O, Stanley, W.O. et Shores, J.H. (1957), *Fundamentals of Curriculum Development*, New York, Harcourt, chapitres 14 et 15; Skilbeck, M. (1985), *A Core Curriculum for the Common School*, Londres, University of London, Institute of Education.
38. Goodlad, J. (1986), « Core Curriculum : what and for whom », dans Gorter, R.J. (dir. de la publ.), *Views on Core Curriculum*, Enschede, National Institute for Curriculum Development.
39. On trouvera un examen de la première série de ces rapports dans Westbury, I. (1984), « A nation at risk », *Journal of Curriculum Studies*, 16, 4, pp. 431-445; voir aussi les notes 8 et 24 ci-dessus; et Goodlad, J.I. (1984), *A Place Called School*, New York, McGraw Hill.
40. National Union of Teachers (1987), « National Curriculum », *N.U.T. Education Review*, vol. 1, n° 2, automne; Lawton, D. et Chitty, C. (dir. de la publ.) (1988), *The National*

- Curriculum*, Bedford Way Paper 33, Londres, University of London, Institute of Education; Simon, B. (1988), *Bending the Rules*, Londres, Lawrence and Wishart.
41. Deux études américaines sont intéressantes à cet égard : Cremin, L.A. (1961), *The Transformation of the School*, New York, Alfred A. Knopf; Cuban, L. (1986), «How did teachers teach, 1890-1980», *Theory into Practice*, XXII, 3, pp. 159-165.  
Cuban note que l'instruction axée sur le maître a prévalu tout au long de cette période : «La parole est bien plus au maître qu'aux élèves; prédominance des questions qui exigent la mémoire des faits et de l'instruction destinée à l'ensemble de la classe; recours important aux manuels et aux textes qui soulignent la mémoire des faits; les possibilités de changement que les réformateurs peuvent apporter au travail de la classe sont bien plus limitées qu'on pourrait s'y attendre à l'école élémentaire, et plus encore à l'école secondaire. De tradition, les pratiques pédagogiques sont restées fidèles à un modèle axé sur le maître qui ne cesse de se réaffirmer alors que l'impulsion donnée aux réformes s'affaiblit et finit par disparaître.»
  42. OCDE (1987), *Les adolescents et l'école unique*, Paris, OCDE.
  43. Conant, J.B. (1959), *The American High School Today*, New York, McGraw Hill.
  44. Educational Testing Service (1986), *United States Summary Report : Second International Mathematics Study*, Champaign, Ill., Stipes Publishing Co.
  45. Westbury, I. (1988), «How should we be judging the American high school?», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, n° 4, pp. 291-315.
  46. Ces difficultés ont été très précisément soulignées par le super-intendant des écoles de la ville de San Diego, Thomas W. Paysant, dans sa conférence (Paul B. Salmon Memorial Lecture) donnée en 1987 à l'American Association of School Administrators Convention, New Orleans, Louisiane.
  47. Gardner, J. W. (1984), *Excellence : Can We Be Equal and Excellent Too?* (édition révisée), New York, Norton; Broudy, H.S., Smith, B.O. et Burnett, J.R. (1964), *Democracy and Excellence in American Secondary Education*, Chicago, Rand McNally.
  48. Bennett, W.J. (1988), *op. cit.*
  49. Ravitch, D. (1983), *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980*, New York, Basic Books, p. 266.
  50. Ministère de l'Éducation, Québec (1982), *L'insertion professionnelle des jeunes*.
  51. Étudié dans Skilbeck, M. (1983), *School-Based Curriculum Development*, Londres, Harper and Row, chapitre 2 «Designs for the School Curriculum».
  52. Randall, R.E. (1987), «The Minnesota Dialogue on Education», *Phi Delta Kappan*, mars, pp. 539-543.

## Annexe 1

# QUESTIONNAIRE SUR LES TENDANCES ACTUELLES DE LA RÉFORME DES PROGRAMMES SCOLAIRES

## CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES ET NATURE DU PROBLÈME

### Le débat sur l'enseignement

1. De 1960 à 1980, l'enseignement a fait l'objet, dans plusieurs pays Membres, d'une réorganisation profonde qui n'a pas toujours été complétée par d'importantes réformes de la nature de l'enseignement et des stratégies d'enseignement et d'acquisition des connaissances. Le débat sur la qualité de l'enseignement qui se déroule dans de nombreux pays de l'OCDE semble avoir suscité un regain d'intérêt pour les processus d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, le choix des matières enseignées, le milieu scolaire en général et les relations de cause à effet entre ces divers aspects.

2. Les pays Membres ont accompli récemment quelques réalisations remarquables. Elles comprennent, en particulier, une augmentation importante du nombre d'élèves, des initiatives politiques fondamentales et une amélioration des pratiques scolaires telles que l'adoption de moyens permettant de répondre à des besoins d'instruction spéciaux, la réduction des taux d'abandon et, dans plusieurs pays, le relèvement du niveau général de l'enseignement. On constate aussi de grands progrès dans la définition des caractéristiques des écoles efficaces et d'un programme d'études de qualité dans une période de transformations sociales, culturelles et économiques continues. Néanmoins, depuis 1980, on constate, dans le cadre de ces changements, que les finalités et l'efficacité de l'enseignement suscitent de plus en plus d'inquiétude. Ces débats suscitent des désaccords; certains mettent fortement l'accent sur la compétitivité économique, d'autres, d'une manière générale, sont plus intéressés par le bien-être individuel et d'autres aspects de l'épanouissement personnel. Les politiques d'élaboration et de planification des programmes sont influencées par la façon dont ces changements sont perçus dans la société. La transformation de l'économie de production en une économie des services et de l'information exige une main-d'œuvre d'un niveau d'instruction beaucoup plus élevé que celui que les écoles donnent actuellement à leurs élèves. Dans les pays où il existe un système bien développé de formation professionnelle, les problèmes sont moins graves, mais le genre de préparation professionnelle et pré-professionnelle qui y est offert appelle quelques révisions. Le système scolaire existant doit faire face à une crise de confiance; c'est, en partie, à cause de cela que, dans certains pays, on essaye de *redéfinir les compétences de base* pour répondre aux exigences nouvelles.

### L'organisation de l'enseignement et le contrôle de son fonctionnement

3. Dans quelques pays, on assiste aussi à une réorganisation de *l'offre d'enseignement*. Le ministère de l'Éducation n'est plus le seul responsable de l'enseignement; l'école obligatoire elle-même

n'échappe pas à cette nouvelle situation (le pouvoir d'influence que détient la *Manpower Services Commission* au Royaume-Uni en est un exemple frappant). Cette situation s'ajoute aux différentes forces qui contraignent l'école à se transformer, mais on ne sait pas encore si toutes ces modifications sont compatibles entre elles. Après une période d'expansion rapide, le système d'enseignement est entré dans une phase de consolidation et, en même temps, de diminution des ressources budgétaires, ce qui limite les possibilités d'expérimentation.

4. Pour des raisons qui tiennent, entre autres, à l'influence de la culture technologique, aux réalités nouvelles du monde du travail, à la recherche de meilleures procédures de *contrôle*, on réclame des *objectifs clairement définis* pour l'enseignement. Les difficultés que cette exigence soulève sont bien connues : il est difficile d'appliquer la notion industrielle de « contrôle de la qualité » aux résultats scolaires, c'est-à-dire à des enfants dont les aptitudes, le milieu social et les intérêts sont extrêmement différents. Les facteurs les plus aisément quantifiables ne sont pas nécessairement les plus importants. Dans les pays Membres, on s'efforce, néanmoins, de fournir des renseignements plus précis sur les écoles et leurs résultats. On est en train de remplacer le modèle économique du rendement qui accorde peu d'importance aux résultats scolaires, puisqu'il est essentiellement conçu pour évaluer le rendement des investissements en fonction des taux d'encadrement, des dépenses par élève, des taux d'occupation des locaux, des taux de participation, etc., par une analyse plus élaborée de la façon dont l'instruction est dispensée et de ses résultats, de la nature de l'enseignement, de la qualité de l'apprentissage et du bien-fondé du matériel pédagogique.

#### **Le programme : définition, contrôle et administration**

5. Quelle que soit la nature des débats en cours, nombre des questions mentionnées ci-dessus concernent le programme scolaire. Celui-ci est au centre du processus d'enseignement. Il est le moyen manifeste dont dispose l'école pour définir sa fonction essentielle et déterminer ses valeurs, ses finalités générales et ses objectifs spécifiques. Le programme scolaire et les niveaux atteints par les élèves qui le suivent sont les critères dont on se sert en général pour apprécier l'efficacité et les résultats de l'école. Le programme est aussi le moyen qu'utilise l'école pour concilier les besoins d'instruction de chacun de ses élèves, les exigences nouvelles de la société et l'évolution rapide du savoir. Le programme scolaire a toujours servi à affirmer les principes fondamentaux de la société qui seront traités et transmis à l'école dans un milieu vivant où les enseignants, les élèves, leurs parents et la population locale sont en relation constante.

6. Cependant, le mot « programme » fait l'objet d'interprétations très différentes dans plusieurs pays de l'OCDE. Certains lui attribuent un sens très large qui embrasse toutes les activités qui se déroulent à l'école; le « programme scolaire » devient presque un synonyme d'enseignement. Cette conception universelle du programme scolaire va de pair avec une tradition pédagogique qui fait de l'école une communauté et lui attribue un rôle moral et social. « L'enseignement » des « matières » n'est alors qu'une partie du programme scolaire. Cette conception est à l'opposé de celle qui existe dans d'autres pays, où l'enseignement passe pour être le principal objet de l'école, d'autres aspects de l'éducation étant laissés aux soins de la famille, de l'église et de la société en général. On constate même des différences entre les interprétations qu'on donne dans divers pays de la notion d'« instruction » : les uns accordent leur préférence à une approche plus encyclopédique, d'autres la limitent à l'enseignement de concepts essentiels. Malgré toutes ces divergences, l'instruction et l'éducation sont imbriquées sous maints rapports importants, aussi bien à l'école que dans les relations de cette dernière avec les familles des élèves et la société. Ces liens d'interdépendance fournissent souvent des aperçus de ce que la société attend de l'école, en particulier pour ce qui est de l'insertion des enfants dans la société et de leur éducation morale. Le programme scolaire a donc des dimensions sociales et politiques – au sens large de ce terme – très importantes. Aujourd'hui, on reconnaît de plus en plus que la transmission du savoir n'est pas la tâche exclusive de l'école; par conséquent, les enseignants exercent un moindre contrôle sur la définition des programmes.

7. Le plus important, cependant, est de savoir si le programme scolaire aide effectivement les élèves à progresser. Dans le cadre de ce questionnaire, nous dirons donc que le programme scolaire

comprend toutes les *expériences d'apprentissage organisées* menées à l'école, qui aident l'élève à réussir dans ses études. Le programme scolaire se réfère au contexte, à la structure et aux processus d'enseignement et d'acquisition des connaissances que l'école organise pour atteindre ses objectifs pédagogiques et moraux. Les autorités responsables du contrôle des programmes varient selon les pays : dans certains, le programme est prescrit par l'administration nationale; dans d'autres, il est déterminé par les autorités scolaires locales; dans d'autres encore, il est établi à l'école même.

– *Compte tenu de ces considérations, les correspondants nationaux sont priés :*

- a) *De fournir une information de base sur la structure, l'organisation et le contrôle de leurs systèmes éducatifs (du préscolaire à la fin du secondaire);*
- b) *D'indiquer les grandes tendances dans l'évolution des effectifs scolaires, les taux de participation, d'abandon et d'encadrement;*
- c) *De fournir les données de la recherche ou d'autres sources sur la façon dont les écoles appliquent le changement dans leurs pratiques d'enseignement réelles, par rapport aux directives gouvernementales et législatives et à l'évolution de l'opinion publique;*
- d) *De commenter la situation actuelle de leur pays concernant chacun des principaux problèmes signalés dans les paragraphes 1 à 7, en donnant, si possible, des exemples concrets.*

## LES TENDANCES DE LA RÉFORME DES PROGRAMMES

8. Dans le souci de faciliter le travail qui devra être accompli dans les pays Membres pour répondre aux questions posées ci-dessous, on a établi une distinction entre l'enseignement primaire commençant à l'âge de cinq ans environ et l'enseignement secondaire, se terminant vers l'âge de seize ans. On n'oublie pas, cependant, que dans certains pays, il n'y a pas de solution de continuité entre le préscolaire et la fin du secondaire (à 17 ou 18 ans) et que, dans d'autres, il existe des orientations significatives (entre 14 et 16 ans) vers des programmes de formation professionnelle spécifiques pour certains élèves.

### L'enseignement primaire

#### *Le débat général*

9. La fonction terminale de l'enseignement primaire a virtuellement disparu avec la prolongation de la scolarité obligatoire et l'instauration, dans tous les pays Membres, d'un enseignement secondaire de masse ou même universel. Dans certains pays, l'enseignement primaire fait partie d'une école commune à structures continues, tandis que dans d'autres, il conserve des traits bien caractéristiques. Dans les pays Membres, les controverses sur les programmes, l'enseignement et l'acquisition des connaissances s'articulent autour d'un certain nombre de sujets : enseignement axé sur la discipline ou sur l'enfant; enseignement de groupe ou individualisé; besoins communs ou besoins spécifiques de certains groupes culturels ou spéciaux; disciplines intégrées ou séparées; organisation de l'enseignement en classes sous une forme rigide et formelle ou sous une forme souple et non formelle; centralisation ou décentralisation vers l'école des décisions sur les programmes; contrôle des connaissances formelles au moyen d'un système externe d'évaluation ou évaluation des processus d'acquisition des connaissances au sein de l'école; valeurs devant orienter la vie scolaire. Dans quelques pays Membres, on introduit de nouvelles disciplines ou domaines d'études et de nouvelles articulations au sein de certaines disciplines. Un intérêt généralisé semble se manifester pour redéfinir les enseignements de base sur lesquels s'appuiera la scolarité ultérieure. Un problème persistant pour l'enseignement primaire est celui du bon moment et des moyens les plus appropriés pour créer un

enseignement sur l'environnement s'adressant à des groupes d'élèves d'âges et de capacités divers. On s'interroge aussi sur la meilleure façon de passer ensuite à des enseignements plus structurés.

– *Veillez donner des renseignements sur les points suivants :*

- a) *La nature du débat sur l'enseignement primaire dans votre pays ;*
- b) *La transition de l'éducation préscolaire à l'enseignement primaire ;*
- c) *Comment le passage de l'école primaire à l'école secondaire est-il prévu et supervisé?*
- d) *Comment procède-t-on pour harmoniser les qualités et les connaissances des instituteurs et les exigences des nouveaux programmes?*
- e) *Quels sont les grands changements des processus d'enseignement et d'acquisition des connaissances déjà adoptés ou prévus par le programme de l'enseignement primaire et quels en sont les fondements?*
- f) *Qui décide de ces changements? Quels sont ceux qui ont été approuvés et ceux qui ont donné lieu à des critiques? Qui a formulé ces critiques et pour quelles raisons?*

*Le contenu du programme et les processus d'enseignement et d'acquisition des connaissances*

10. Le débat sur le contenu de l'enseignement primaire semble montrer que, dans plusieurs pays, on accorde plus d'importance à certaines parties du programme qu'à d'autres. Par exemple, le choix des matières essentielles à l'instruction des enfants donne lieu à de vives controverses.

– *Veillez commenter les principaux aspects de ce débat dans votre pays, si possible en faisant référence à des recherches ou à d'autres analyses sur la situation actuelle des écoles.*

11. Parallèlement à ces débats sur l'enseignement de base, plusieurs pays ont introduit dans le programme des sujets ou des domaines d'étude nouveaux, de nouveaux thèmes et groupements de disciplines tels que sciences et technologie, technologies de l'information (ordinateur, vidéo, films, télévision, etc.), problèmes de l'environnement, valeurs morales et civiques, enseignements combinant les sciences et les sciences sociales, etc.

– *Veillez préciser les sujets nouveaux ou complémentaires qu'on introduit dans le programme de l'école primaire de votre pays.*

12. Durant la dernière décennie, on a beaucoup discuté de l'obligation de l'école de se mettre au service de tous les enfants, en particulier à la suite des nouvelles lois adoptées dans plusieurs pays en faveur de l'intégration à l'école ordinaire des enfants qui ont des besoins d'instruction spéciaux. On s'est aussi élevé contre l'utilisation de manuels et de méthodes qui perpétuent des idées préconçues au sujet de certaines ethnies ou sur la place de l'homme et de la femme dans la société.

– *L'intégration d'enfants handicapés à l'école ordinaire a-t-elle infléchi le programme de l'enseignement primaire dans votre pays? De quelle façon? S'est-on intéressé de la même manière aux besoins d'instruction spéciaux des élèves exceptionnellement doués? Le souci d'améliorer l'instruction des groupes ethniques minoritaires ou celle des filles a-t-il eu des conséquences pour certains éléments du programme scolaire et les processus d'enseignement et d'acquisition des connaissances?*

13. La réorganisation de la durée de la journée scolaire et du temps consacré à chaque matière a fait l'objet d'enquêtes dans quelques rares pays Membres.

– *Des réorganisations de ce genre ont-elles eu lieu dans votre pays et, si tel est le cas, quels ont été leurs effets sur le programme scolaire?*

14. Par ailleurs, on se demande si, à l'école primaire, les enseignements doivent être dispensés (essentiellement) par un seul instituteur ou par *plusieurs*. Dans le premier cas, le problème qui se pose est celui de la diversité des matières (l'instituteur peut-il être compétent dans tous les domaines?) et dans le second, celui de la coordination.

- *Veillez commenter les principes fondamentaux et les ordres de priorité qui président à l'organisation de l'enseignement dans votre pays.*

### *Les examens et l'évaluation des élèves*

15. L'examen d'orientation à la fin de l'école primaire tend à disparaître dans plusieurs pays de l'OCDE. On adopte des méthodes d'évaluation beaucoup plus sophistiquées pour suivre et enregistrer les progrès des enfants.

La définition des indicateurs de résultats suscite un intérêt grandissant et, dans certains cas, on s'inquiète des effets d'un « excès d'examens » sur le programme scolaire et l'apprentissage. En même temps, on cherche à renforcer l'évaluation de la planification et de l'organisation du programme.

- *Veillez indiquer quelles sont les nouvelles méthodes d'évaluation des élèves en cours d'adoption dans votre pays et leurs conséquences sur le programme scolaire et sur l'acquisition des connaissances.*
- *Y a-t-il des preuves d'un intérêt grandissant pour l'évaluation du programme scolaire, y compris des modalités de planification et de mise en œuvre de ce programme?*

## **L'enseignement secondaire**

### *Contenu du programme et processus d'enseignement et d'acquisition des connaissances*

16. A l'école secondaire, une grande partie de l'enseignement semble encore fragmentée et largement dépourvue d'utilité ou d'intérêt pour les élèves. Dans quelques pays, on constate un manque de rigueur dans les styles d'enseignement et une certaine hésitation à inclure des matières nouvelles dans le programme. D'autres critiques mettent l'accent sur les problèmes soulevés par l'absence de motivation des élèves et d'utilité et d'intérêt des programmes scolaires. De nombreuses réformes qui avaient été proposées entre 1960 et 1980 telles que l'enseignement par équipes, les groupes hétérogènes, l'enseignement individualisé, l'interdisciplinarité, semblent avoir fait long feu. Le programme demeure essentiellement divisé en disciplines séparées. D'autres modes d'aménagement du programme scolaire n'ont rien de nouveau, mais il serait intéressant de connaître certaines des méthodes les plus récentes adoptées dans quelques pays Membres.

17. Dans l'enseignement secondaire, le débat porte essentiellement sur le *contenu* du programme d'études et son articulation en matières obligatoires et optionnelles ou en domaines disciplinaires. Le concept de « tronc commun » a fait couler beaucoup d'encre. Parfois, il est simplement défini comme les disciplines ou les sujets obligatoires pour tous les élèves dans une école ou dans tout un système éducatif. Mais on le présente aussi comme un ensemble de matières de base ou de domaines d'expérience, véritable socle d'une scolarité ultérieure, s'insérant dans un modèle hiérarchisé de programme d'enseignement. Pour d'autres encore, le tronc commun est constitué d'un ou plusieurs thèmes unificateurs qui donnent cohérence et unité à l'ensemble du programme. Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur sa définition ou sur les enseignements qui devraient en faire partie, une large majorité pense que les matières fondamentales indispensables à tout tronc commun sont : la langue maternelle, les langues étrangères, les mathématiques, les sciences et la technologie, les arts (l'esthétique et la création) et les lettres. Il y a également un large accord pour inclure dans le tronc commun des études à caractère pratique, l'éducation physique et une initiation aux valeurs morales et spirituelles. Une approche aussi large implique qu'on fasse la distinction entre ce qui est « fondamental » et l'ensemble du programme d'études.

18. Ce tronc commun peut s'avérer trop restreint : par exemple, si pendant les premières années de l'école secondaire on insiste exagérément sur l'assimilation des compétences de base. Et cela risque de créer des problèmes. Comme l'ont montré les auteurs du rapport britannique intitulé *Better Schools*, « bien que centré principalement sur l'enseignement primaire, il serait faux de croire qu'une insistance exagérée sur les compétences de base suffise à elle seule à améliorer l'aptitude des élèves à lire, à

écrire et à compter. Nombre d'élèves ont encore trop peu de possibilités de faire, dans les domaines scientifiques, pratiques et esthétiques de leur programme, des exercices qui augmenteraient non seulement leur compréhension de ces domaines mais aussi leur aptitude à lire, à écrire et à compter. La plupart des écoles insistent exagérément sur des pratiques de compétences de base en matière d'écriture, de lecture et de calcul qui n'ont aucun rapport avec les circonstances dans lesquelles ces aptitudes sont nécessaires, de sorte que les élèves n'ont pas suffisamment d'occasion de les élargir et de les appliquer». C'est pourquoi on cherche à étendre la définition de l'aptitude à lire, à écrire et à compter afin d'y inclure tout un ensemble d'aptitudes dont l'homme a besoin pour se diriger dans l'existence et pour vivre en société.

- *Veillez faire des commentaires sur le contenu obligatoire tout au long des études secondaires. Quelles sont les matières facultatives et à partir de quel âge les propose-t-on? Quelles sont les raisons de ces politiques et de ces décisions?*
- *Comment ces sujets ou disciplines obligatoires sont-ils structurés pour satisfaire les attentes en matière de résultats et de niveaux des élèves?*
- *Constate-t-on un mouvement favorable ou contraire à la liberté laissée aux élèves de choisir certaines disciplines qui correspondent à une large gamme d'options?*

19. Le problème de l'équilibre du programme d'études secondaires a également subi l'influence de : i) l'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur; ii) l'importance donnée à l'éducation permanente; iii) l'éducation pour les loisirs et l'éducation civique.

- *Veillez faire des commentaires sur les conséquences éventuelles de cette évolution sur le type de programme proposé;*
- *L'équilibre du programme pose-t-il des problèmes? Et, si tel est le cas, comment sont-ils traités?*

#### *La formation professionnelle*

20. Dans certains systèmes éducatifs, le programme des écoles secondaires réserve une place très importante à la formation professionnelle ou pré-professionnelle. Dans d'autres, la préparation professionnelle n'a lieu qu'après l'enseignement secondaire. On constate aussi des divergences sur le choix de l'étape la plus appropriée pour commencer la spécialisation professionnelle, sur la façon d'équilibrer l'enseignement professionnel et les études générales, sur la nature et l'importance des programmes spécifiquement pré-professionnels. Dans quelques pays, certains élèves risquent d'être orientés très tôt vers la filière professionnelle et détournés des études générales; une sorte de procédure de sélection interne pourrait se créer ainsi qui conduirait à minimiser la valeur de la formation professionnelle.

21. Il apparaît de plus en plus qu'une meilleure insertion des élèves dans la vie sociale et économique oblige non seulement à les doter de connaissances professionnelles générales et particulières, mais aussi à développer chez les adolescents les qualités et les attributs personnels qui les mettront en mesure de trouver un emploi, d'en changer facilement et de donner libre cours à leurs talents créateurs, à leur faculté d'adaptation et à leur esprit d'initiative, aussi bien dans leur travail que dans leur vie en général. On a pris l'habitude de désigner ces qualités sous l'expression générale d'«esprit d'entreprise».

- *Quelle est la place de l'enseignement professionnel dans le programme d'études secondaires de votre pays? A quel âge commence-t-il et comment est-il défini?*
- *Quels types de programmes pré-professionnels ont été introduits et pourquoi?*
- *Quelles difficultés soulève le maintien d'un équilibre judicieux entre l'enseignement professionnel et les études générales?*
- *Quelles difficultés soulève la modification des matières inscrites au programme de l'enseignement professionnel pour répondre à l'évolution du marché du travail? Quelle importance accorde-t-on au développement de l'«esprit d'entreprise» des élèves dans l'ensemble du programme scolaire?*

### Groupes spéciaux

22. L'école reçoit des enfants dont les aptitudes et les talents divers requièrent un programme différencié. Par ailleurs, la présence d'élèves de minorités ethniques soulève, dans les écoles secondaires, un ensemble de nouvelles questions qui deviennent de plus en plus aiguës à mesure que le programme se spécialise, par exemple, dans les sciences et les mathématiques (quel professeur enseignera ces matières et dans quelle langue donnera-t-il ses cours?). Le « pluriculturalisme » concerne manifestement tout le programme scolaire et il peut avoir des conséquences profondes sur les relations entre les élèves et sur celles des élèves et de leurs professeurs.

- *Veillez indiquer les réformes adoptées à la suite de la multiplication des groupes ethniques minoritaires dans votre pays. Quels ont été leurs effets sur les programmes? Plus précisément, comment a-t-on cherché à satisfaire ces besoins particuliers?*

Dans certains pays, on s'inquiète de la diminution du nombre de femmes dans les filières scientifiques. On se demande aussi, dans une optique plus générale, comment devrait se manifester, dans les autres matières du programme, la conception nouvelle de la place de la femme dans la société.

- *Ces sujets d'inquiétude existent-ils dans votre pays et, si tel est le cas, a-t-on modifié le programme scolaire pour y remédier?*

### Les examens et l'évaluation

23. D'aucuns affirment qu'on accorde plus d'importance au processus d'apprentissage (assimilation des notions théoriques, développement des aptitudes, etc.) et moins aux résultats sous forme de contenu (connaissances). Les moyens adoptés jusqu'à présent pour mesurer étroitement les résultats scolaires sont en train d'être remplacés par des rapports détaillés sur le travail des élèves et leurs caractéristiques, par un contrôle continu des connaissances, etc. L'évaluation traditionnelle consiste à additionner les résultats de l'élève à la fin de l'enseignement secondaire. On met l'accent aujourd'hui sur l'évaluation formative ou diagnostique des progrès de l'élève à l'école et sur des mesures ou des indicateurs relevant d'un système plus vaste, prenant en considération tout un groupe d'âge, l'ensemble des niveaux d'apprentissage atteints et leur distribution. Ces nouvelles procédures d'évaluation s'ajoutent à la précédente et la remplacent parfois. Ces changements ont pour origine des demandes socio-économiques : d'une part, des niveaux plus élevés de résultats scolaires, pour répondre à des économies en mutation ; d'autre part, une aspiration à l'équité. Les réponses des professionnels de l'enseignement sont donc de plus en plus complexes.

- *Veillez indiquer si de nouvelles méthodes d'évaluation des élèves sont en cours d'adoption dans votre pays et, si tel est le cas, veuillez décrire leur effet sur l'enseignement obligatoire et sur le programme scolaire.*
- *Les pédagogues de votre pays accordent-ils actuellement plus d'importance aux processus d'acquisition des connaissances? Cet intérêt nouveau est-il compatible avec l'obligation imposée aux écoles de rendre des comptes plus rigoureux et de suivre plus attentivement les résultats de leurs élèves? Quelles sont les innovations apportées au contrôle de la qualité de l'enseignement, par exemple des indicateurs de résultats scolaires, un contrôle de la qualité des cours, une vérification des conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé, etc.?*
- *Est-ce que des changements dans l'enseignement et la formation post-secondaires ont affecté les politiques et les procédures d'évaluation dans les écoles?*
- *L'octroi des diplômes et l'homologation ont-ils connu d'importants changements ?*

### L'élaboration du programme scolaire

24. Toutes les considérations exposées ci-dessus se rattachent à l'élaboration du programme scolaire. Celle-ci semble faire l'objet de nouvelles orientations dans quelques pays Membres, mais les restrictions financières les empêcheront de prendre l'ampleur qu'avait connue le courant précédent

entre 1960 et 1970. Cependant, les initiatives prises aux Etats-Unis par la *National Science Foundation* ont le plus grand intérêt; dans certains pays Membres, les écoles commencent à conclure des contrats, par exemple avec des entreprises industrielles et commerciales, comme le mouvement «adopter une école» lancé aux Etats-Unis. Des mesures sont actuellement prises dans ce sens par les autorités nationales ou locales et par les écoles; des instituts universitaires de recherche et des entreprises industrielles et commerciales y sont associés parfois. Contrairement à ce qui s'est passé dans les années 50 et 60, la nouvelle vague d'élaboration des programmes semble prendre en considération des objectifs de politique éducative très vastes et très complets, ainsi que l'ensemble des cadres où vont s'insérer ces programmes. Ce mouvement est directement influencé par les inquiétudes des parents et de la collectivité. Dans plusieurs pays, par exemple aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et au Japon, il existe une forte impulsion centrale; dans d'autres pays, comme l'Allemagne, les initiatives semblent plus sporadiques ou se concentrent sur un nombre limité de disciplines. Aux Etats-Unis, la définition très précise des finalités sociales et morales joue un rôle essentiel dans l'élaboration du programme. Dans plusieurs pays, celle-ci est fortement influencée par des données comparatives, y compris des données internationales sur les résultats scolaires. Ces changements ont des conséquences sur l'orientation et la nature de l'élaboration des programmes aussi bien à partir de l'école que dans les centres nationaux.

- *Quelle autorité du système éducatif prescrit le programme scolaire dans tous ses détails? A quelle autorité incombe-t-il de prescrire des changements? L'élaboration des programmes à partir de l'école est-elle un élément important de la planification des programmes?*
- *Qui élabore le programme scolaire? De quelle façon et sur quelles bases? Comment est-il évalué?*
- *Qui reçoit les fonds nécessaires (les enseignants, les administrateurs, les chercheurs en sciences de l'éducation)? Quels objectifs doivent-ils atteindre?*
- *Quels sont les domaines prioritaires (par exemple, les sciences naturelles et exactes, la lutte contre la toxicomanie, les sciences de l'éducation)?*
- *Quels sont les domaines d'étude qu'on néglige (par exemple, les arts, c'est-à-dire la musique, le théâtre, les arts plastiques, etc.)?*
- *Qui décide de l'introduction de « nouveaux » enseignements dans le programme? A qui appartient-il de le mettre à jour?*
- *Comment les enseignants sont-ils informés des nouvelles matières inscrites au programme et des méthodes pédagogiques correspondantes? Comment sont-elles portées à la connaissance du public?*
- *Dans quelle mesure et de quelle façon les contraintes budgétaires ou autres entravent-elles les écoles et les systèmes éducatifs lorsque ceux-ci doivent élaborer de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes d'enseignement?*

*Annexe 2*

**RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE  
SUR LES TENDANCES ACTUELLES DE LA RÉFORME  
DES PROGRAMMES SCOLAIRES**

**TITRE**

**AUTEUR**

**ALLEMAGNE**

L'évolution de l'école et les nouvelles modalités d'acquisition des connaissances en République fédérale d'Allemagne.

K. Westphalen

**ANGLETERRE ET PAYS DE GALLES**

L'évolution de l'école et les nouvelles modalités d'acquisition des connaissances. Enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes scolaires.

J. Clifford

**AUSTRALIE**

L'évolution de l'école et les nouvelles modalités d'acquisition des connaissances. Enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes et sur l'efficacité de l'école.

R. Beaton,  
B.J. Mathews

**CANADA**

Tendances récentes de la réforme des programmes dans les enseignements élémentaire et secondaire.

Conseil des Ministres

**DANEMARK**

Une réforme danoise concernant les premières années de la scolarité [in *Compulsory Education : Statistics, Methodology, Reform and New Tendencies*, Vol. IV, Università di Parma 1986, Ed. Giovanni Genovesi].

H. Vejleskov

**ÉTATS-UNIS**

Enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes scolaires.

Marilyn Binkley

**FINLANDE**

Tendances de la réforme des programmes scolaires.

V. Lepisto

**FRANCE**

Etude sur les propositions de réforme des programmes scolaires.

Ministère  
de l'Education

La réforme des programmes scolaires dans un pays d'enseignement centralisé : l'expérience française de 1985.

B. Cerquiglini

**IRLANDE**

Enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes scolaires.

Ministère  
de l'Education

**ITALIE**

Enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes scolaires (Annexe : La dynamique de la réforme des programmes dans l'enseignement primaire en Italie).

F. Ghilardi

**JAPON**

Enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes scolaires.

**NORVÈGE**

L'évolution de l'école et les nouvelles modalités d'acquisition des connaissances.

Ministère  
de l'Education

**NOUVELLE-ZÉLANDE**

Tendances de la réforme des programmes dans l'enseignement néo-zélandais.

**PAYS-BAS**

Enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes scolaires aux Pays-Bas.

J. van Bruggen

**SUÈDE**

L'évolution de l'école et les nouvelles modalités d'acquisition des connaissances.

H. Hamber

**SUISSE**

Enquête préliminaire sur les tendances récentes en matière de réforme des programmes d'études. Rapport relatif aux travaux conduits en Suisse romande.

L. Krugel

**TURQUIE**

Contenu des programmes scolaires et organisation de l'enseignement et de l'acquisition des connaissances dans le secondaire.

## REMERCIEMENTS

L'auteur tient à exprimer sa reconnaissance à :

M. J.M. Atkin (Etats-Unis)

M. J. van Bruggen (Pays-Bas)

M. J.C. Forquin (France)

M. F. Ghilardi (Italie)

M. T. Payzant (Etats-Unis)

M. K. Westphalen (Allemagne)

et à MM. D. Thomas et P. Davies (Secrétariat du CERI),

ainsi qu'aux membres du Comité directeur du CERI  
qui lui ont prodigué informations et conseils.



**WHERE TO OBTAIN OECD PUBLICATIONS  
OU OBTENIR LES PUBLICATIONS DE L'OCDE**

**Argentina - Argentine**

Carlos Hirsch S.R.L.  
Galeria Güemes, Florida 165, 4° Piso  
1333 Buenos Aires  
Tel. 30.7122, 331.1787 y 331.2391  
Telegram: Hirsch-Baires  
Telex: 21112 UAE-AR. Ref. s/2901  
Telefax: (1)331-1787

**Australasia - Australie**

D.A. Book (Aust.) Pty. Ltd.  
11-13 Station Street (P.O. Box 163)  
Mitcham, Vic. 3132 Tel. (03)873.4411  
Telex: AA37911 DA BOOK  
Telefax: (03)873.5679

**Austria - Autriche**

OECD Publications and Information Centre  
4 Simrockstrasse  
5300 Bonn (Germany) Tel. (0228)21.60.45  
Telex: 8 86300 Bonn  
Telefax: (0228)26.11.04  
Gerold & Co.  
Graben 31  
Wien 1 Tel. (0222)533.50.14

**Belgium - Belgique**

Jean De Lannoy  
Avenue du Roi 202  
B-1060 Bruxelles  
Tel. (02)538.51.69/538.08.41  
Telex: 63220

**Canada**

Renouf Publishing Company Ltd.  
1294 Algoma Road  
Ottawa, Ont. K1B 3W8 Tel. (613)741.4333  
Telex: 053-4783 Telefax: (613)741.5439  
Stores:  
61 Sparks Street  
Ottawa, Ont. K1P 5R1 Tel. (613)238.8985  
211 Yonge Street  
Toronto, Ont. M5B 1M4 Tel. (416)363.3171  
Federal Publications  
165 University Avenue  
Toronto, ON M5H 3B9 Tel. (416)581.1552  
Telex: (416)581.1743  
Les Publications Fédérales  
1185 rue de l'Université  
Montréal, PQ H3B 1K7 Tel. (514)954-1633  
Les Éditions La Liberté Inc.  
3020 Chemin Sainte-Foy  
Sainte-Foy, P.Q. G1X 3V6  
Tel. (418)658.3763

**Denmark - Danemark**

Munksgaard Export and Subscription Service  
2, Nørre Sogade, P.O. Box 2148  
DK-1016 København K  
Tel. (45 33)12.85.70  
Telex: 19431 MUNKS DK  
Telefax: (45 33)12.93.87

**Finland - Finlande**

Akateeminen Kirjakauppa  
Keskuskatu 1, P.O. Box 128  
00100 Helsinki  
Tel. (358 0)12141  
Telex: 125080 Telefax: (358 0)121.4441

**France**

OECD/OCDE  
Mail Orders/Commandes par correspondance:  
2, rue André-Pascal  
75775 Paris Cedex 16 Tel. (1)45.24.82.00  
Bookshop/Librairie:  
33, rue Octave-Feuillet  
75016 Paris Tel. (1)45.24.81.67  
(1)45.24.81.81  
Telex: 620 160 OCDE  
Telefax: (33-1)45.24.85.00

**Librairie de l'Université**

128, rue Nazareth  
13002 Aix-en-Provence Tel. 42.26.18.08

**Germany - Allemagne**

OECD Publications and Information Centre  
4 Simrockstrasse  
5300 Bonn Tel. (0228)21.60.45  
Telex: 8 86300 Bonn  
Telefax: (0228)26.11.04

**Greece - Grèce**

Librairie Kaufmann  
28 rue du Stade  
105 64 Athens  
Tel. 322.21.60  
Telex: 218187 LIKA Gr

**Hong Kong**

Government Information Services  
Publications (Sales) Office  
Information Service Department  
No. 1 Battery Path  
Central Tel. (5)23.31.91  
Tel. 802.61190

**Iceland - Islande**

Mal Mog Menning  
Laugavegi 18, Posthólf 392  
121 Reykjavik Tel. 15199/24240

**India - Inde**

Oxford Book and Stationery Co.  
Sindia House  
New Delhi 110001 Tel. 331.5896/5308  
Tel. 31 61990 AM IN  
Telefax: (11)352.5993  
17 Park Street  
Calcutta 700016 Tel. 240832  
Telex: 62 875

**Indonesia - Indonésie**

Pdili-Lipi  
P.O. Box 269/JKSMG/88  
Jakarta 12790  
Tel. 583467  
Telex: 62 875

**Ireland - Irlande**

TDC Publishers - Library Suppliers  
12 North Frederick Street  
Dublin 1 Tel. 744835/749677  
Telex: 33530 TDCP EI Telefax: 748416

**Italy - Italie**

Libreria Commissionaria Sansoni  
Via Benedetto Fortini, 120/10  
Casella Post. 952  
50125 Firenze  
Tel. (057)645415  
Telex: 570466 Telefax: (39.55)641237  
Via Bartolini 29  
20155 Milano Tel. 365083  
20155 Milano Tel. 365083  
La diffusione delle pubblicazioni OCSE viene assicurata dalle principali librerie ed anche da:  
Editrice e Libreria Herder  
Piazza Montecitorio 120  
00186 Roma Tel. 679.4628  
Telex: NATEL I 621427  
Libreria Hoepli  
Via Hoepli 5  
20121 Milano Tel. 865446  
Telex: 31.33.95 Telefax: (39.2)805.2886  
Libreria Scientifica  
Dott. Lucio de Biasio "Aelou"  
Via Meravigli 16  
20121 Milano Tel. 807679  
Telefax: 800175

**Japan - Japon**

OECD Publications and Information Centre  
Landic Akasaka Building  
2-3-4 Akasaka, Minato-ku  
Tokyo 107 Tel. 586.2016  
Telex: (81.3)584.7929

**Korea - Corée**

Keon Book Centre Co. Ltd.  
P.O. Box 1658, Kwang Hwa Moon  
Seoul Tel. (REP)730.78.91  
Telefax: 735.0030

**Malaysia/Singapore -**

**Malaisie/Singapour**  
University of Malaya Co-operative Bookshop  
Ltd.  
P.O. Box 1127, Jalan Pantai Baru 59100  
Kuala Lumpur Tel. 756.3000/756.5425  
Telex: 757.3661  
Information Publications Pte. Ltd.  
Tel-Pu Industrial Building  
24 New Industrial Road No. 02-06  
Singapore 1953 Tel. 283.1786/283.1798  
Telefax: 284.8875

**Netherlands - Pays-Bas**

SDU Uitgeverij  
Christoffel Plantijnstraat 2  
Postbus 20014  
2500 EA - Gravenhage Tel. (070)78.99.11  
Voor bestellingen: Tel. (070)78.98.80  
Telex: 324886 idru Telefax: (070)47.63.51  
**New Zealand - Nouvelle-Zélande**  
Government Printing Office  
Customer Services  
P.O. Box 12-411  
Freepost 10-050  
Thorndon, Wellington  
Tel. 0800 733-406 Telefax: 04 499-1733

**Norway - Norvège**

Narvesen Info Centre - NIC  
Bertrand Narvesens vei 2  
P.O. Box 6125 Etterstad  
0602 Oslo 6  
Tel. (02)67.83.10/(02)68.40.20  
Telex: 79668 NIC N Telefax: (47 2)68.53.47

**Pakistan**

Mirza Book Agency  
65 Shahrah Quaid-E-Azam  
Lahore 3 Tel. 66839  
Telex: 44886 UBL PK. Attn: MIRZA BK

**Portugal**

Livraria Portugal  
Rua do Carmo 70-74  
1117 Lisboa Codex Tel. 347.49.82/3/4/5

**Singapore/Malaysia**

**Singapour/Malaisie**  
See "Malaysia/Singapore"  
Voir "Malaisie/Singapour"

**Spain - Espagne**

Mundi-Premsa Libros S.A.  
Castello 37, Apartado 1223  
Madrid 28001 Tel. (91) 431.33.99  
Telex: 49370 MPLI Telefax: (91) 275.39.98

**Libreria Internacional AEDOS**

Consejo de Cienio 391  
08009 - Barcelona Tel. (93) 301-86-15  
Telefax: (93) 317-01-41

**Sweden - Suède**

Fritzes Fackboksförätaget  
Box 16356, S 103 27 SH  
Regeringsgatan 12  
DS Stockholm Tel. (08)23.89.00  
Telex: 12387 Telefax: (08)20.50.21  
Subscription Agency/Abonnements:  
Wennergren-Williams AB  
Box 30004  
104 25 Stockholm Tel. (08)54.12.00  
Telex: 19937 Telefax: (08)50.82.86

**Switzerland - Suisse**

OECD Publications and Information Centre  
4 Simrockstrasse  
5300 Bonn (Germany) Tel. (0228)21.60.45  
Telex: 8 86300 Bonn  
Telefax: (0228)26.11.04

**Librairie Payot**

6 rue Grenus  
1211 Genève 11 Tel. (022)731.89.50  
Telex: 28356

**Maditex S.A.**

Ch. des Falettes 4  
1020 Renens/Lausanne Tel. (021)635.08.65  
Telefax: (021)635.07.80

**United Nations Bookshop/Librairie des Nations-Unies**

Palais des Nations  
1211 Genève 10  
Tel. (022)734.60.11 (ext. 48.72)  
Telex: 289696 (Attn: Sales)  
Telefax: (022)733.98.79

**Taiwan - Formose**

Good Faith Worldwide Int'l. Co. Ltd.  
9th Floor, No. 118, Sec. 2  
Chung Hsiao E. Road  
Taipei Tel. 391.7396/391.7397  
Telefax: (02) 394.9176

**Thailand - Thalande**

Sukit Siam Co. Ltd.  
1715 Rama IV Road, Samyan  
Bangkok 5 Tel. 251.1630

**Turkey - Turquie**

Kültür Yayınları Is-Türk Ltd. Sti.  
Atatürk Bulvarı No. 191/Kat. 21  
Kavaklıdere/Ankara Tel. 25.07.60  
Dolmabahçe Cad. No. 29  
Besiktas/Istanbul Tel. 160.71.88  
Telex: 43482B

**United Kingdom - Royaume-Uni**

H.M. Stationery Office  
Gen. enquiries Tel. (01) 873 0011  
Postal orders only:  
P.O. Box 276, London SW8 5DT  
Personal Callers HMSO Bookshop  
49 High Holborn, London WC1V 6HB  
Tel. 297138 Telefax: 873.8463  
Branches at: Belfast, Birmingham, Bristol,  
Edinburgh, Manchester

**United States - États-Unis**

OECD Publications and Information Centre  
2001 L Street N.W., Suite 700  
Washington, D.C. 20036-4095  
Tel. (202)785.6323  
Telex: 440245 WASHINGTON D.C.  
Telefax: (202)785.0350

**Venezuela**

Libreria del Este  
Avda F. Miranda 52, Aptdo. 60337  
Edificio Galipan  
Caracas 106  
Tel. 951.1705/951.2307/951.1297  
Telex: Librestec Caracas

**Yugoslavia - Yougoslavie**

Jugoslavenska Knjiga  
Knez Mihajlova 2, P.O. Box 36  
Beograd Tel. 621.992  
Telex: 12466 jk bgd

Orders and inquiries from countries where Distributors have not yet been appointed should be sent to: OECD Publications Service, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16.  
Les commandes provenant de pays où l'OCDE n'a pas encore désigné de distributeur devraient être adressées à: OCDE, Service des Publications, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16.

**LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2 rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16**  
**IMPRIMÉ EN FRANCE**  
**(96 90 01 2) ISBN 92-64-23311-3- N° 45010 1990**



**Ce rapport permet pour la première fois de faire le point sur l'évolution des programmes scolaires dans les pays de l'OCDE. A une époque où les réformes dans l'organisation et l'administration de l'enseignement sont nombreuses et où l'accent est mis sur l'efficacité, le lecteur trouvera ici une approche à la fois historique et comparative de questions comme la responsabilité des écoles, l'évaluation, l'adaptation des programmes et la réforme de l'enseignement.**