

LA FACE CACHÉE DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION



Andy Hargreaves et Dennis Shirley

Lynch School of Education, Boston College
Le 10 novembre 2011

Rapport commandé par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants



Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
Canadian Teachers' Federation

LA FACE CACHÉE DU CHANGEMENT

*Les enseignantes et enseignants sont tout **au bout** de la réforme de l'éducation.* À part les élèves et les parents, ils sont souvent les derniers à être consultés par rapport aux changements à apporter à l'éducation et à la gestion de ces changements. Le changement en éducation est une chose que les ministères gouvernementaux, les « philanthrocapitalistes », les économistes motivés par le rendement et les législateurs aux visées électorales s'approprient de plus en plus. Même lorsque ces responsables de l'élaboration et de la diffusion des politiques parlent au nom des membres du personnel enseignant, ces derniers ont souvent peu ou pas de voix. Les enseignantes et enseignants ont rarement l'occasion de parler en leur propre nom.

Lorsque des délégations internationales visitent des administrations hautement performantes, y compris au Canada, ce ne sont généralement pas les enseignantes et enseignants qu'elles se trouvent à rencontrer, mais plutôt des ministres, des gestionnaires et des conseillers et conseillères — c'est-à-dire les personnes qui imposent et s'approprient une vue du sommet ainsi qu'une version officielle de ce que toutes les autres personnes sont censées voir. Non seulement cette vue est entachée de partialité, mais elle mène aussi à une distorsion des faits et des perceptions. Les recherches de Diane Wood (2007) ont montré que les communautés d'apprentissage professionnelles, comme de nombreuses réformes, sont souvent vues plus favorablement par les personnes se trouvant au sommet que par les personnes se trouvant tout en bas. Une recherche quantitative par sondage sur le leadership et la confiance révèle que les directions des écoles et des districts se considèrent comme ayant un niveau de confiance invariablement plus élevé pour chaque facteur de confiance, comparativement aux enseignantes et enseignants sondés. De plus, l'écart entre les membres du personnel enseignant et les membres du personnel de direction est le plus important en ce qui concerne les facteurs de confiance (Daly et Chrispeels, 2008, p. 44; et Daly, 2009). Plus concrètement, les administrateurs et administratrices au sommet ont tendance à se considérer

Les enseignantes et enseignants ont rarement l'occasion de parler en leur propre nom.

comme étant davantage en confiance et à présenter leurs réformes sous un jour plus favorable que les enseignantes et enseignants. Les enseignantes et enseignants constituent le point d'arrivée de la réforme en éducation — les derniers à entendre, les derniers à savoir, les derniers à parler. Ils sont principalement les cibles de la réforme, et non ses participants.

Il n'est donc pas étonnant que les *enseignantes et enseignants soient souvent à **bout** en ce qui concerne la réforme de l'éducation.* Ils sont au bout du rouleau. Les cibles et le testage, les changements capricieux et contradictoires, le climat politique qui se nourrit d'échecs et foment la peur, l'insécurité et l'instabilité professionnelles, la compétition féroce ainsi que la privatisation galopante sont les ennemis de l'enseignement qui érodent et trahissent la confiance de toute la profession enseignante, bien qu'ils soient plus présents au sud de la frontière qu'ici au Canada. Cependant, d'autres adversaires moins évidents au Canada et ailleurs peuvent quand même amener les enseignantes et enseignants à ne plus savoir à quel saint se vouer aujourd'hui. Les discours réchauffés qui mettent sur le même pied l'enseignement à la classe entière et l'enseignement de style « usine », l'engouement démesuré pour l'instruction guidée par les technologies, la réduction de la personnalisation profonde à la personnalisation superficielle, les entrepôts de données qui horripilent les enseignants et l'utilisation des comparaisons internationales en matière de rendement au désavantage des enseignantes et enseignants des écoles publiques dans presque tous les pays développés représentent les Goliathes trompeurs du changement en éducation aujourd'hui. Ils constituent la face cachée surréaliste de la réforme scolaire.

S'il est bel et bien vrai, comme on le prétend généralement aujourd'hui, que l'enseignante ou l'enseignant constitue la plus grande influence scolaire sur la réussite scolaire d'un enfant, alors il est temps de cesser d'insulter le personnel enseignant, de le mettre à l'écart et de lui imposer changement après changement. Il est temps de ramener la population enseignante au cœur de la réforme : elle doit faire partie de la solution et non pas seulement du problème.

LES TROIS VOIES DU CHANGEMENT

La première voie du changement

Comment est-on arrivé au point où les membres du personnel enseignant sont toujours les objets et jamais les sujets du changement, où les dirigeantes et dirigeants disent avoir de l'estime pour les enseignantes et enseignants, d'une part, mais présumant que les enseignantes et enseignants ne savent pas comment améliorer l'enseignement et l'apprentissage, d'autre part?

Les choses n'ont pas toujours été ainsi. Au Canada, en Australie, au Royaume-Uni et aux États-Unis, la décennie comprise entre le milieu des années 1960 et la fin des années 1970 a été, à de nombreux égards, l'âge d'or de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. À cette époque, l'intrusion de l'État dans la classe était faible et les politiques provinciales étaient suggestives plutôt que directives. On donnait aux écoles les ressources nécessaires et on laissait les enseignantes et enseignants faire leur travail. Dans le contexte d'une économie forte et d'une pénurie d'enseignants, l'heure était à l'optimisme, à l'expansion et à l'innovation.

Dans le cadre d'une étude intitulée *Change over Time* (le changement au fil du temps), qui a permis d'interroger plus de 200 membres du personnel enseignant et administratif de huit écoles secondaires au sujet de leur vie et de leur expérience professionnelle sur plus de 30 ans, l'un de nous a travaillé avec Ivor Goodson et Dean Fink pour découvrir que les enseignantes et enseignants d'expérience avaient la nostalgie de cette époque où l'éducation ne visait pas seulement à changer des vies *individuelles*, mais aussi à *changer le monde* en façonnant les générations de l'avenir. Les enseignantes et enseignants d'expérience avaient aussi l'impression que cette période s'était achevée avec la standardisation et les prescriptions externes qui leur avaient volé leur liberté et les avaient détournés de leurs objectifs moraux initiaux (Hargreaves et Goodson, 2006; Hargreaves et Fink, 2006a).

Les enseignantes et enseignants constituent le point d'arrivée de la réforme en éducation — les derniers à entendre, les derniers à savoir, les derniers à parler.

Parallèlement, nous avons appris qu'il n'y avait pas qu'une seule source de nostalgie, mais bien deux. Les enseignantes et enseignants d'expérience qui enseignaient les matières principales dans des écoles secondaires traditionnelles déploraient la perte de leur capacité à enseigner ce qu'ils aimaient — sans égard au degré d'engagement des élèves. Ils regrettaient l'époque où les parents ne contestaient ni ne mettaient en doute leurs décisions, et où les écoles étaient monoculturelles. Ils avaient la nostalgie d'une époque plus simple où l'équipe de football renforçait l'esprit d'école et où les hymnes chrétiens pouvaient être chantés dans les assemblées sans accommodement ni excuse (Goodson, Moore et Hargreaves, 2006).

La réponse des décisionnaires et des critiques du monde des affaires à ces enseignants de la génération du baby-boom des années 1960 et aux missions qu'ils portent toujours en eux dans leur enseignement est une réponse « antinostalgie » — qui se ressent profondément et qui a été délibérément perpétuée. Il s'agit d'une forme de scepticisme et de suspicion à l'égard d'une génération excessivement idéaliste et même dangereusement idéologique, contaminée par des philosophies d'enseignement progressistes véhiculées par les établissements de formation pédagogique enfermés dans des tours d'ivoire, et rendue paresseuse par une sécurité excessive, des prestations de retraite dispendieuses et des comptes de dépenses syndicales faramineuses. Protégée par ses associations professionnelles et ses avantages, et rendue à l'aise et complaisante par les bénéfices de l'ancienneté et les capacités décroissantes de l'âge moyen, cette cohorte est maintenant vue comme une génération résistante qui s'accroche à de vieilles pratiques de l'ère des usines, qui s'en tient au contrat et qui critique toutes les propositions visant une plus grande responsabilisation.

Soutenus par les milliards de dollars d'entreprises et d'organisations philanthropiques, des films comme *Waiting for Superman* et des communiqués et des livres dont la diffusion est soigneusement orchestrée font des enseignantes et enseignants les nouveaux banquiers de l'approbation publique. Ces critiques se servent d'incidents exceptionnels d'abus syndical pour mettre dans le même panier tous les enseignants de la première voie et leurs

syndicats (Brill, 2011; Brimelow, 2003; Paige, 2006). Elles omettent en revanche de caricaturer les associations d'écoles à charte inefficaces ou les entreprises défendant leurs propres intérêts qui s'ingèrent de plus en plus dans le monde de l'éducation publique.

Lorsqu'on s'est rendu compte que quelques districts scolaires des États-Unis, comme celui d'Atlanta, se livraient à de la corruption au plus haut niveau pour manipuler les statistiques afin de faire croire à l'amélioration, personne n'a proposé que l'on sonne le glas des districts scolaires ou de la démocratie locale. Lorsque Enron et l'effondrement mondial du secteur bancaire ont fait perdre des milliards de dollars aux gens ordinaires, personne n'a sérieusement parlé d'un renversement révolutionnaire du capitalisme. Pourtant, lorsque des actes excessifs et occasionnellement choquants de certains syndicats ou de leurs dirigeantes ou dirigeants sont exposés, on suppose que cela justifie la fin du syndicalisme, des écoles administrées par des districts, des régimes de retraite à prestations déterminées ou d'une profession enseignante qui devrait désormais être assujettie à une rémunération au rendement.

La première voie du changement a peut-être connu ses beaux jours il y a 40 ans, mais elle demeure bien vivante dans le souvenir nostalgique des personnes qui l'ont vécue et dans la stratégie « antinostalgie » amère de ses opposants politiques et commerciaux.

L'interrègne

La première voie a favorisé l'innovation, mais elle a également engendré l'incohérence. Elle a produit certaines idées progressistes, mais elle a également perpétué le traditionalisme. La classe politique et la population avaient une certaine confiance dans le personnel enseignant et son autonomie — mais il s'agissait davantage d'une confiance aveugle que d'une confiance méritée.

On a tenté, d'abord en Angleterre dans les années 1980, puis au Canada et en Australie dans les années 1990, de rendre le système plus cohérent tout en conservant les meilleurs éléments des idéaux centrés sur l'enfant et l'apprenant des années 1970. C'est à cette époque que l'Ontario a adopté sa stratégie sur les années de transition qui portait principalement sur les programmes d'études interdisciplinaires, l'enseignement fondé sur les résultats et les méthodes alternatives d'évaluation. Aux États-Unis,

le Kentucky a été l'un des premiers États à mettre en place une période d'enseignement fondé sur les résultats en adoptant environ 70 normes générales communes à l'échelle de l'État. L'Ontario avait environ 13 normes — bien moins que le Kentucky. La Colombie Britannique a ouvert la voie en ce qui concerne l'intégration des programmes d'études. La province du Manitoba a été une pionnière dans le domaine des méthodes alternatives d'évaluation, comme l'a été (et l'est toujours) la Saskatchewan. L'Afrique du Sud et les États australiens de l'Australie Occidentale et de la Tasmanie ont tous essayé la méthode de l'enseignement fondé sur les résultats dans le cadre de la réforme de l'éducation pour finalement l'abandonner.

Il est temps de ramener la population enseignante au cœur de la réforme : elle doit faire partie de la solution et non pas seulement du problème.

La tentative de créer un curriculum commun et plus cohérent établissant une orientation concertée tout en laissant une place au jugement professionnel a été inclusive sur le plan professionnel. Les projets pilotes foisonnaient et les équipes d'enseignants rédigeant des programmes d'études proliféraient. Les uns après les autres, les conseils ont élaboré leurs propres cahiers de résultats et de normes. En Ontario — et il s'agit d'un correctif important à apporter à certaines affirmations ultérieures — la capacité professionnelle était forte; environ le tiers de tous les membres du personnel enseignant de la province ont suivi activement des cours professionnels de quelque nature que ce soit, à un moment donné.

Le besoin de pallier le manque de cohérence était évident, et les enseignantes et enseignants ont grandement aidé à déterminer la meilleure façon de répondre à ce besoin.

L'un de nous a mené des recherches avec Lorna Earl et le gouvernement de l'Ontario pendant cette période — d'abord en aidant à établir les orientations après un examen des recherches internationales sur les meilleures pratiques en ce qui concerne les années de transition (Hargreaves et Earl, 1991), et ensuite en évaluant la mise en œuvre de la stratégie du gouvernement néodémocrate (Hargreaves, Earl et autres, 2001). En plus d'avoir noté l'incapacité habituelle de tirer parti des enseignements des projets pilotes, ou même d'attendre que les résultats des projets pilotes soient disponibles, nous avons appris deux choses importantes de cette période.

1. Les enseignantes et enseignants n'aimaient pas les résultats généraux qu'ils trouvaient vagues et considéraient comme appartenant au jargon de l'éducation. Le mot le plus souvent et le plus mal employé dans tout système de résultats et de normes est probablement le mot « approprié ». Mais lorsque les conseils scolaires ont réagi à cela en précisant les résultats de façon très détaillée, les enseignantes et enseignants ont trouvé ces résultats lourds et contraignants — les considérant comme une atteinte à leur jugement professionnel. La réponse, comme nous l'avons appris, allait se trouver dans la qualité de la direction scolaire et dans sa capacité à travailler avec le personnel enseignant pour bâtir une communauté qui comprendrait ce que les résultats *signifiaient* pour ses propres objectifs et pratiques. La clarté allait se trouver non pas dans la nature du texte, mais dans la force de la communauté professionnelle.

2. Dans un projet connexe sur les réactions émotionnelles du personnel enseignant à l'égard du changement en éducation, nous avons constaté, sans surprise, que les enseignants préféraient *les changements élaborés à l'interne aux changements imposés de l'extérieur*. Nous avons notamment observé qu'un grand nombre des changements que le personnel enseignant considérait comme ayant été élaborés à l'interne étaient en fait d'origine externe (Hargreaves, 2004). Autrement dit, l'origine d'un changement n'avait aucune importance — ce qui importait davantage était la capacité d'une école et de sa communauté d'enseignants à se l'approprier.

L'interrègne a montré que sous une direction efficace et en présence de communautés professionnelles fortes, la quête de cohérence pouvait être fructueuse. Mais jamais l'investissement dans le leadership et dans la collaboration entre enseignantes et enseignants n'a été suffisant, ni au début ni par la suite. Cette situation n'était pas particulière au Canada. Elle s'est répétée dans de nombreuses régions du monde. Et les gouvernements ont, les uns après les autres, suivi l'exemple d'Augusto Pinochet, au Chili, de Margaret Thatcher, au Royaume-Uni, et de Ronald Reagan, aux États-Unis, et ont plutôt instauré une deuxième voie de réforme sociale.

La deuxième voie

La deuxième voie de la réforme de l'éducation s'est inspirée des politiques idéologiques du néoconservatisme, mais a été particulièrement influencée par la ville d'Edmonton (Alberta). C'est là que le professeur australien Brian Caldwell, comme beaucoup de ses collègues australiens à l'époque, avait entrepris ses études de doctorat en éducation à la University of Alberta (voir Hargreaves et Fink, 2006b, pour plus d'information sur cette influence à l'échelle internationale). Dans le cadre de ses recherches, le professeur Caldwell avait étudié les efforts novateurs que déployait Edmonton pour créer des écoles autogérées dans les années 1980. Sur le plan idéologique, la deuxième voie reposait en grande partie sur la conviction voulant que l'investissement du gouvernement soit remplacé par les principes de l'économie de marché dans la mesure du possible, mais que cette concurrence repose sur des règles

de base centralisées définies par un curriculum et des tests standardisés. Or, au début de son développement, la philosophie des écoles autogérées où les éducateurs et éducatrices étaient responsables d'une grande part de leur budget et de l'administration dans le respect

de ces lignes directrices larges plaisait à certains adeptes du progressisme et du libertarianisme qui cherchaient à parvenir à une plus grande autodétermination dans leur prise de décision.

Caldwell a rapatrié le principe d'autogestion dans l'État insulaire australien de Tasmanie, puis, au moyen d'une trilogie de livres sur les écoles autogérées et par ses propres efforts enthousiastes de sensibilisation, a aidé à exporter la philosophie et la stratégie vers les gouvernements conservateurs du monde entier qui étaient résolus à réduire l'intervention de l'État sur le plan financier et à resserrer son contrôle sur le plan idéologique (Caldwell et Spinks, 1988, 1992, 1998). Les écoles autogérées et la théorie de la gestion locale des écoles (Local Management of Schools) se sont transportées à Victoria (Australie), puis en Nouvelle-Zélande, en Angleterre et finalement en Ontario, une province qui était alors dirigée par le premier ministre Mike Harris. Elles se sont aussi rendues jusqu'en Alberta où elles se sont répandues dans toute la province sous le gouvernement Klein.

Les États-Unis ont également adopté les stratégies de la deuxième voie, mais d'une façon plus fragmentaire et plus graduelle. Dans ce pays, la deuxième voie s'est caractérisée par des initiatives comme les écoles-pôles et les écoles à charte.

Dans son nouveau livre sur la réforme finlandaise de l'éducation, Pasi Sahlberg, le plus grand expert finlandais en éducation et un ancien spécialiste de la Banque mondiale, qualifie cette nouvelle stratégie envahissante de la deuxième voie de mouvement mondial de réforme de l'éducation (Sahlberg, 2011). Ce mouvement comporte cinq caractéristiques précises :

- *standardisation de l'enseignement et de l'apprentissage* à l'aide de normes de rendement claires, élevées et imposées par l'administration centrale pour l'ensemble des écoles, des enseignantes et enseignants et des élèves;
- *accent sur la littératie et la numératie* ainsi que sur les compétences de base en lecture, en écriture, en mathématiques et en sciences naturelles;
- *enseignement en fonction de résultats prédéterminés* et uniformes;
- *emprunt d'idées de réforme axées sur le marché* appartenant à d'autres systèmes ou secteurs au lieu de l'élaboration de nos propres solutions;
- *responsabilisation fondée sur les tests* et liée aux systèmes d'inspection, de punition et de récompense;
- *contrôle* sous forme de surveillance continue des données.

En collaboration avec Dean Fink, Ivor Goodson et d'autres collègues, l'un de nous a évalué l'impact de ces réformes sur une série d'écoles secondaires de l'Ontario et de l'État de New York (Hargreaves, 2003). Nous avons constaté que les réformes étaient totalement antithétiques aux objectifs scolaires que préconisait alors l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et qui visaient l'édification d'une société du savoir et, par le fait même, le développement de l'innovation et de la créativité.

Voici quelques conséquences des réformes de la deuxième voie :

- *Curriculum standardisé moins adapté aux besoins d'apprenants et d'apprenantes issus de cultures diverses*. Les enseignantes et enseignants de

l'enfance en difficulté, les enseignantes et enseignants des écoles de formation professionnelle et les éducateurs et éducatrices des écoles parallèles dont les apprenants provenaient d'horizons très divers estimaient que ce curriculum ne convenait pas du tout à leurs élèves.

- *Moins de créativité* — un résultat tragique dans une économie mondiale du savoir de plus en plus compétitive. Les enseignants ont indiqué qu'ils devaient enseigner en vue des tests au lieu d'user de créativité, qu'ils se sentaient forcés de laisser des exercices intéressants de côté et qu'ils étaient trop occupés pour essayer d'être créatifs. Selon un membre du personnel enseignant, « la créativité et l'enthousiasme se sont transformés en désespoir et en dépression, et une attitude léthargique s'est développée ».
- *Démoralisation* — littéralement la perte de motivation. Les enseignantes et enseignants se sont sentis trahis. Ils en ont eu assez de se faire dénigrer par le gouvernement. Un enseignant a traduit la pensée d'un grand nombre de ses collègues en s'exprimant ainsi : « Je suis un bon enseignant. J'adore enseigner et j'aime beaucoup travailler avec les adolescents et adolescentes. Mais en ce moment, les politiques entourant l'enseignement me découragent tellement que je me demande parfois comment je vais continuer! ».
- *Exode de la profession*. Ceux et celles qui pouvaient sortir de la profession l'ont fait. En raison de l'attitude négative du gouvernement et de la détérioration des conditions de travail, des enseignantes et enseignants ont « fermement décidé de partir ». Des enseignantes et enseignants ont décidé de « quitter la profession le plus vite possible » et « avaient hâte à la retraite ». L'inspiration et le renouvellement ont disparu et les enseignants sont devenus « très très épuisés ». C'est peut-être ce que le gouvernement souhaitait depuis le début — se débarrasser de ceux qui étaient vieux, dispendieux et gênants. Mais les jeunes enseignants eux aussi devenaient de plus en plus désabusés; pas juste les vieux. « Il n'y a pas de joie à enseigner, a dit une enseignante. Il n'y a qu'une longue liste de déceptions ». Une autre, qui « adorait enseigner », « songeait sérieusement à quitter la profession ». Un jeune enseignant qui possédait trois diplômes a fini par regretter son choix de carrière, car « il n'y a

aucune joie à se faire dire pendant six ans qu'on est un bon à rien et un parasite ». « Je ne souhaiterais certainement pas cette profession pour mes enfants », a-t-il dit. Il « adorait travailler avec les enfants, mais pas avec ce gouvernement ».

- *Moins de collégialité.* La pression exercée du sommet et le rythme de la réforme ont éliminé toute forme de collaboration ou de communication entre collègues. Il y avait moins d'occasions d'« échanger et de mettre des idées en application », de « travailler ensemble », de « se consulter », de « discuter des meilleures pratiques » ou de « communiquer avec des gens qui enseignent les mêmes matières ». Une école avait « une salle du personnel agréable où les gens pouvaient se réunir et discuter », mais elle était « habituellement vide ». Où étaient donc les enseignants? « Dans leur bureau, à planifier leurs cours et à corriger, souvent seuls, pour ne pas prendre de retard! »
- *Moins de plaisir à enseigner et à apprendre.* « Il semble y avoir tant d'insistance sur le respect des normes établies de l'extérieur que nous ne passons pas autant de temps à réfléchir sur ce que nous ferons dans la classe et à éprouver du plaisir à le faire. »

Que s'est-il passé dans nos deux administrations de l'Ontario et de New York depuis que nous avons terminé notre étude, en 2003? En Ontario, les mauvais jours de la deuxième voie ne sont plus qu'un souvenir. Mais à New York, la situation est bien différente. La deuxième voie est en train de renaître à l'étranger, notamment sous la forme d'écoles à charte et de normes nationales aux États-Unis, de nouvelles normes en Nouvelle-Zélande, de nouveaux programmes d'études en Australie, d'études libres en Suède et d'académies en Angleterre. La campagne agressive en faveur de la rémunération au rendement des enseignantes et enseignants américains est en train de revigorer certains aspects du gestionariat de la deuxième voie dans le monde entier.

Sur le plan idéologique, la deuxième voie reposait en grande partie sur la conviction voulant que l'investissement du gouvernement soit remplacé par les principes de l'économie de marché dans la mesure du possible, mais que cette concurrence repose sur des règles de base centralisées définies par un curriculum et des tests standardisés.

Contrairement à ce que prétendent trop souvent les personnes qui attaquent la profession enseignante, ce ne sont pas les enseignants vieillissants qui sont incapables de se libérer de l'emprise du modèle des « écoles-usines », mais bien les gouvernements qui réimposent agressivement ce modèle en cédant aux pressions des marchés et à la standardisation. Pourtant, ces vieux principes sont de plus en plus remis en question. Par exemple, Marc Tucker (2011), du National Center for Education and the Economy des États Unis, affirme maintenant que les réformes de la deuxième voie comme la privatisation et les régimes de rémunération au rendement sont déphasées par rapport aux systèmes hautement performants de l'étranger, et qu'elles sont impropres au développement des compétences et des aptitudes requises pour une économie du savoir novatrice.

La troisième voie

Sous l'influence du sociologue de renom Anthony Giddens (1999) et d'un triumvirat formé de chefs d'État occidentaux, soit Tony Blair, Gerhard Schroeder et Bill Clinton, une nouvelle vague de réformes stratégiques a pris forme dans les années 1990 et au début du nouveau millénaire. Désillusionnés par les promesses extrêmes et non tenues des première et deuxième voies, *les penseurs et les leaders de la troisième voie ont décrit une nouvelle approche du changement social qui allait se situer quelque part entre le marché et l'État, voire au-delà.* Correctement conçue et mise en œuvre, la troisième voie allait remplacer l'opposition public-privé par les partenariats public-privé, donner aux personnes une plus grande autonomie, mais également, par des cibles de rendement, leur imposer une responsabilisation accrue, et offrir aux professionnels davantage de soutien financier et matériel, tout en rehaussant les attentes et la pression à l'égard des résultats. Il y avait un meilleur esprit communautaire, mais également un plus grand sentiment d'urgence. On pensait qu'il serait ainsi possible de créer des sociétés à la fois plus compétitives et plus unies (Hargreaves et Shirley, 2009).

La troisième voie de la réforme en éducation a été lancée principalement dans le cadre des trois priorités de Tony Blair : éducation, éducation, éducation. Une stratégie nationale de littératie et de numératie a été mise en œuvre sur les conseils et sous la

direction de Sir Michael Barber. Cette stratégie était accompagnée d'un curriculum imposé, minuté, prédéterminé, reposant sur un système complet de formation, d'encadrement et de documents, et lié à des cibles et à des tests à l'échelle de tout le système. Le gouvernement Blair, à l'instar de son prédécesseur, a fait la vie dure aux écoles défailtantes avec ses régimes stricts d'inspection et d'intervention.

Mais qu'est-il arrivé en pratique? Après une forte amélioration des premiers résultats aux tests à l'échelle du système au Royaume-Uni, les notes ont atteint un plateau une fois les « résultats rapides » obtenus. Michael Barber a réagi en ne faisant pas grand-chose, sauf « maintenir les mêmes messages plus longtemps » (Barber, 2007, p. 371). Il voulait être dur (Barber, 2007, p. 32) avec le personnel enseignant et les directions d'école dans l'élan pour améliorer l'apprentissage dans toutes les écoles, et en particulier celles se trouvant dans les situations les plus difficiles.

Les gains qui avaient été réalisés par rapport aux mesures du système ont été largement et abondamment critiqués. On leur a reproché d'être un résultat du rétrécissement du curriculum, de l'enseignement en vue du test et de la création d'un niveau de référence artificiellement bas par l'évaluation des compétences des apprenants avant de leur offrir du soutien. Il a également été montré que statistiquement, les améliorations ne constituaient qu'une continuation des tendances précédant la stratégie de Blair et Barber, plutôt qu'un résultat de la stratégie elle-même (p. ex. Tymms, 2004). De plus, le gouvernement de coalition britannique actuel n'a pas tardé à faire remarquer qu'après au moins une dizaine d'années de réforme de l'éducation en Angleterre sous le gouvernement des nouveaux travaillistes, les scores de l'Angleterre aux tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE ont dégringolé — pour se retrouver à une misérable 24^e place en lecture, par exemple.

Michael Barber a poursuivi sa carrière chez McKinsey & Company où il a occupé un poste élevé avant de se joindre au bureau du conseiller en chef en matière d'éducation chez Pearson, l'une des plus importantes entreprises de

... les penseurs et les leaders de la troisième voie ont décrit une nouvelle approche du changement social qui allait se situer quelque part *entre* le marché et l'État, voire *au-delà*.

publication de manuels, de rédaction de tests et de fournitures scolaires du monde. En 2011, par exemple, Pearson a signé un contrat de 32 millions de dollars sur cinq ans

pour rédiger les tests standardisés de la 3^e à la 8^e année pour le département de l'Éducation de l'État de New York (Otterman, 2011). Michael Barber est l'auteur principal d'un rapport de McKinsey & Company intitulé *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better* (les systèmes scolaires les plus performants du monde continuent de s'améliorer) (McKinsey & Company, 2010). Parmi les cinq systèmes qui s'améliorent continuellement et qui sont passés de « très bons » à « excellents » d'après le rapport, on retrouve l'Ontario. McKinsey fait l'éloge de l'Ontario pour son rendement supérieur aux tests du PISA de l'OCDE — dont le propre rapport, qui considère l'Ontario comme l'une des quatre administrations les plus performantes et les plus aptes à mettre en œuvre des réformes réussies, a été diffusé quelques jours seulement après celui de McKinsey. D'une certaine façon, la voie ontarienne est devenue pour d'autres la nouvelle troisième voie prototypique.

LES VOIES CANADIENNES DU CHANGEMENT?

McKinsey & Company a félicité l'Ontario pour son insistance sur l'évaluation de la littératie et de la numératie, pour son soutien important aux écoles dans la mise en œuvre et pour sa persévérance lorsque ses propres résultats aux tests ont atteint un plateau temporaire. Michael Fullan (2009), conseiller spécial du premier ministre de l'Ontario en matière d'éducation et également auteur de la préface du rapport de McKinsey & Company, explique que les fondements de la stratégie ontarienne de réforme ont été empruntés à la stratégie nationale de littératie et de numératie de l'Angleterre et adaptés au contexte ontarien. La stratégie de l'Ontario en matière de cibles de rendement à l'échelle du système s'est également inspirée des programmes que Michael Barber avait dirigés, et que Fullan et son équipe ont évalués, puis, à la différence de l'Angleterre cependant, ont mis en œuvre avec des conséquences non punitives.

D'après Fullan, ce que l'Ontario a fait est différent de ce que Barber avait mis en place au Royaume-Uni. L'Ontario a réduit les exigences, augmenté le soutien et persévéré lorsque ses résultats ont atteint un plateau. Après que Barber eut quitté le poste le plus en vue en éducation en Angleterre, des événements mondiaux ont distrait Blair de ses priorités en éducation et lui ont fait perdre ses objectifs de vue. Et cela s'est produit, soit dit en passant, sous la ministre de l'Éducation du gouvernement travailliste et ancienne enseignante, Estelle Morris — qui avait comme priorités de revitaliser une profession démoralisée et de soutenir un engagement accru en matière d'innovation.

McKinsey & Company n'est pas la seule à louer l'Ontario pour son rendement élevé et les politiques associées à sa réussite. Par exemple, dans *Standing On the Shoulders of Giants: An American Agenda for Educational Reform* (se tenir sur des épaules de géants : priorités américaines en matière de réforme de l'éducation), Marc Tucker (2011), du National Center on Education and the Economy des États-Unis, parle de l'Ontario, à l'égal de Singapour, de Shanghai et de la Finlande, comme un exemple inspirant de réussite, d'amélioration et d'équité en éducation. Il félicite l'Ontario de réussir à attirer et à retenir des enseignantes et enseignants hautement qualifiés, d'avoir fait la paix avec les syndicats de l'enseignement devenus mécontents sous l'administration précédente de la deuxième voie et, comparativement à la stratégie américaine *Race to the Top*, de permettre aux enseignantes et enseignants d'exercer un plus grand contrôle sur l'essentiel de leur travail d'une façon qui respecte leur professionnalisme.

À l'instar de McKinsey & Company et du National Center on Education and the Economy (NCEE), l'OCDE considère également le Canada comme l'un des quatre pays les plus performants et les plus aptes à mettre en œuvre une réforme de l'éducation réussie : notamment parce qu'il se classe 6^e au classement général du PISA. À vrai dire, l'OCDE ne se concentre pas sur le Canada dans son ensemble, mais plutôt sur la seule province de l'Ontario. Dans une présentation vidéo des répercussions du PISA sur les politiques, réalisée et commercialisée grâce au soutien de la Fondation Pearson (2010), Andreas Schleicher de l'OCDE fait l'éloge du Canada pour son approche positive en matière d'immigration, qui se reflète dans les faibles écarts de rendement entre les élèves issus de milieux sociaux différents, puis, sans explication, se met à parler de l'Ontario — comme si cette province équivalait au Canada dans son ensemble ou comme si

elle représentait le Canada. La province reçoit des éloges pour son insistance marquée sur l'amélioration mesurable de la littératie et de la numératie; pour sa capacité à établir un plan clair et à convaincre des intervenantes et intervenants clés, y compris les membres du personnel enseignant, à le respecter; pour son utilisation judicieuse des données sur le rendement pour cerner les problèmes de rendement de certains élèves ou de certaines écoles; pour sa décision d'« inonder » ces écoles des ressources, de l'aide technique et du soutien nécessaires.

Il semble donc que McKinsey & Company, l'OCDE, Pearson et le NCEE s'entendent pour décrire l'Ontario comme un modèle de réforme de l'éducation réussie. Leurs descriptions communes correspondent assez étroitement aux descriptions détaillées des réformes ontariennes et de leur impact qui ont été formulées par deux des principaux responsables de ces réformes — le conseiller du premier ministre, Michael Fullan (2009) et l'ancien sous-ministre, Ben Levin (2008).

Devrions-nous par conséquent nous tourner vers l'Ontario, une province qui a persévéré et réussi là où l'Angleterre a échoué, pour mettre en œuvre des réformes de l'éducation de la troisième voie?

Sans vouloir prendre position sur l'orientation ou le bien-fondé de la stratégie de l'Ontario, nous nous appuyons sur des données et des faits pour nous questionner sur cette interprétation générale des raisons de la réussite de la province. Bien évidemment, l'Ontario n'est pas la seule province canadienne ayant bien réussi au PISA (Knighton, Brochu et Gluszynski, 2010). En lecture, c'est en fait l'Alberta qui mène, suivie par l'Ontario et la Colombie-Britannique. En mathématiques, le Québec est en tête, suivi par l'Alberta et l'Ontario. En sciences, l'Alberta mène, suivie par la Colombie-Britannique et l'Ontario. Certaines des différences entre les provinces sont très minces — à peine un point de pourcentage environ. Pourtant, les politiques et les stratégies diffèrent souvent beaucoup. Quand on atteint les 90, le seul endroit où un ou deux points comptent vraiment est sur un terrain de basketball.

Prenons l'Alberta. Dans cette province, le gouvernement conservateur en place depuis 40 ans appuie le Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta (PARSA) depuis plus d'une décennie afin de favoriser la mise en œuvre de projets scolaires novateurs dans plus de 90 p. 100 des écoles de la province. Presque toutes les écoles

de l'Alberta participent activement au PARSa qui a été créé pour permettre au personnel enseignant de mener des recherches sur une base régulière. L'Alberta serait un exemple paradigmatique d'une administration décrite par Marc Tucker où les enseignantes et enseignants ne sont pas les *cibles* de la recherche, mais bien ses *participants* et ses *guides* dans un engagement à l'égard de l'apprentissage, de l'innovation et de l'autoperfectionnement plutôt qu'à l'égard de la mise en œuvre des politiques des autres.

Nous avons récemment fait partie d'une équipe qui a effectué un examen du PARSa grâce au soutien de l'Alberta Teachers' Association et du gouvernement (Hargreaves, Crocker, Davies, McEwen, Sahlberg, Shirley et Sumara, 2009). La liberté des écoles s'est accompagnée d'un soutien solide et de nombreuses possibilités de réseautage. On a donné libre cours à l'innovation. Les enseignantes et enseignants ont été galvanisés. Les effets mesurables sur le moral et la satisfaction du personnel enseignant sont démontrables. Partout les écoles cherchent à améliorer leurs propres pratiques. Le ministre Dave Hancock a fièrement dit qu'il souhaitait voir plus d'innovations échouer, car selon lui, s'il n'y a pas d'échec, il n'y a pas d'innovation authentique.

Contrairement à l'Ontario, l'Alberta n'a pas de cibles d'amélioration gouvernementales et ne se concentre pas aussi étroitement sur la littératie et la numératie. À bien des égards, elle est l'opposé de l'Ontario. En même temps, l'Alberta a jusqu'ici accordé une grande importance aux tests standardisés, et elle le fait depuis encore plus longtemps que l'Ontario sous la forme de tests de rendement provinciaux. Toutefois, sa nouvelle première ministre, Alison Redford, a annoncé qu'elle mettrait bientôt fin aux tests de 3^e et de 6^e année en raison du stress excessif qu'ils causent aux élèves. L'Alberta réussit légèrement mieux que l'Ontario avec des politiques très différentes et une vision axée autant sur l'innovation que sur l'amélioration. Alors si l'Alberta est au moins aussi efficace que l'Ontario, sinon plus, avec une orientation politique différente, devrions-nous abandonner l'Ontario en tant que modèle de changement et accrocher plutôt nos wagons à la locomotive albertaine?

Probablement pas. Au sommet de son système, l'Ontario peut compter sur des défenseurs et des interprètes intellectuels de sa stratégie plus éminents et plus

éloquents. Les relations entre les porte-paroles de l'Ontario et les organisations internationales qui écrivent sur la province sont plus étroites et donnent à cette dernière une tribune mondiale qui lui permet de projeter ses aspirations et ses réalisations. Cet état de fait est tout à l'honneur des porte-paroles de la province et montre le sérieux de leur détermination. Il indique aussi que ces porte-paroles comprennent les enjeux de la réforme mondiale de l'éducation et que nous pouvons tous et toutes en tirer des leçons.

Mais en quoi les politiques elles-mêmes justifient-elles une attention spéciale? Peut-être les politiques de l'Ontario sont-elles seulement plus évidentes et plus faciles à expliquer que les politiques de l'Alberta, par exemple? Ou peut-être sont-elles davantage au diapason d'une nouvelle forme de réforme mondiale de l'éducation dans laquelle s'investissent des organisations internationales, des philanthrocapitalistes et des sociétés d'experts-conseils de toutes sortes?

S'il est impossible de répondre à ces questions avec certitude, il est possible de soulever des questions fondées sur des données probantes relativement au rôle de premier plan que joue le Canada à l'échelle internationale dans la réforme de l'éducation et à ce que cela signifie.

- Les résultats du PISA n'offrent aucune donnée permettant de déclarer la stratégie de réforme de l'éducation d'une province en particulier comme étant supérieure à la stratégie des trois provinces qui performant tout aussi bien qu'elle, ou d'attribuer à une province une équivalence privilégiée ou présomptueuse à la performance du Canada dans son ensemble en tant que nation. Si la stratégie de réforme de l'Ontario se présente déjà de façon plus cohérente, il devrait incomber au secteur de la recherche et de la pratique réflexive non pas de se *faire l'écho* de ce que d'éminents défenseurs et architectes disent au sujet de leurs réformes, mais de servir le grand public, la profession et la communauté responsable des politiques en *décrivant* des réformes qui fonctionnent, qu'elles aient déjà été bien décrites ou non.

- Les idées maitresses et les priorités de la réforme ontarienne qui ont été soulignées par la province elle-même et par des organisations internationales sont celles qui reposent largement sur l'amélioration des résultats en littératie et en numératie dans les écoles élémentaires plutôt que sur l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles secondaires (à l'exception de l'engagement à améliorer la persévérance à l'école secondaire). Le PISA évalue le rendement des élèves à l'âge de 15 ans. Comme les réformes de l'Ontario pour l'élémentaire avaient à peine été proposées plus de sept ans avant le plus récent cycle du PISA, leurs effets à l'âge de 15 ans ne seront visibles qu'à partir du prochain cycle. Si des politiques concernant l'éducation élémentaire ont eu une incidence directe sur les scores actuels du PISA, il doit fort probablement s'agir des politiques du gouvernement Harris de la deuxième voie qui a précédé le gouvernement actuel — un gouvernement qui a miné le moral du personnel enseignant, a réduit le nombre d'aides-enseignants et d'aides enseignantes, a favorisé la détérioration des conditions de travail générales du personnel enseignant et ne s'est à peu près pas occupé de l'éducation élémentaire — choisissant plutôt de se concentrer sur la réforme des écoles secondaires. Cette explication semble peu plausible.

- Les mêmes limites s'appliquent aux personnes qui pourraient avoir tendance à préférer le modèle de réforme de l'Alberta à celui de l'Ontario. Dans le cadre de notre évaluation du PARSA, le statisticien en éducation Robert Crocker a utilisé toutes les stratégies quantitatives imaginables pour tenter de déterminer des effets directs positifs ou négatifs du PARSA sur le rendement des élèves. Étant donné l'intégration du PARSA dans 90 p. 100 des écoles de la province pendant plus de dix ans dans le grand contexte des projets de réforme, et la difficulté à connaître le nombre exact d'élèves ayant ou n'ayant pas participé à des projets du PARSA, aucune preuve claire n'a pu être tirée ni dans un sens ni dans l'autre. Cela ne veut pas dire que le PARSA n'a eu aucun effet positif sur le rendement des élèves, mais simplement que les initiatives qui ont été intégrées avec succès et de manière durable dans le système tout entier ne

peuvent pas être démêlées statistiquement des autres influences sur les résultats des tests de rendement. Il serait par conséquent aussi fallacieux de dire que le PARSA est expressément responsable des scores élevés aux tests du PISA que de prétendre que la stratégie de littératie et de numératie de l'Ontario ou l'amélioration du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est responsable des scores élevés aux tests du PISA.

- Certaines politiques peuvent peut-être expliquer les scores élevés aux tests du PISA, mais elles ne sont peut-être pas celles sur lesquelles les porte-paroles insistent habituellement. Peut-on attribuer la réussite de l'Alberta à l'accent que cette province met depuis longtemps sur la responsabilisation guidée par les tests, ou à son engagement décennal à l'égard de l'innovation menée par les écoles? En Ontario, des porte-paroles internes et externes tendent à mettre en évidence l'orientation claire, l'environnement où l'on retrouve à la fois beaucoup de pression et beaucoup de soutien, l'élimination des « distractions » syndicales et les niveaux élevés de soutien professionnel. Mais Ann Lieberman (2011) pourrait invoquer les initiatives remarquables mises en œuvre par la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et le ministère de l'Éducation dans le domaine du leadership du personnel enseignant, en vertu desquelles des ressources liées au perfectionnement et au leadership professionnels vont directement à la population enseignante, et qui ont récemment permis à 1 500 enseignants de participer directement à des projets de réflexion — ce qui a eu des répercussions importantes sur

... nous pourrions peut-être songer à choisir les politiques en nous fondant sur des motifs autres que les répercussions directes, observables et à court terme sur la réussite des élèves.

le renouvellement professionnel des enseignantes et enseignants. Puis il y a le projet que l'un de nous a mené avec Henry Braun dans un septième des districts scolaires en Ontario. Ce projet fait ressortir la puissance d'une stratégie sur l'éducation de l'enfance en difficulté remarquablement inclusive, mise en œuvre avec souplesse et visant à apporter des changements à l'école entière, changements qui sont essentiels pour les élèves identifiés, mais également bénéfiques pour tous les élèves — à l'aide de principes comme l'enseignement différencié, la conception universelle de l'apprentissage et les technologies

d'assistance. Cette stratégie a été élaborée par et pour chacun des districts, suivie et encadrée par une équipe intermédiaire formée d'anciens cadres très respectés de conseils scolaires et mise en réseau parmi les districts, favorisant la transparence de la participation et des résultats. Ces politiques ne sont pas bien connues en dehors de la province, mais elles pourraient vraisemblablement avoir des répercussions importantes sur les résultats aux tests de rendement. Si certaines politiques influencent en effet le PISA, elles ne sont peut-être pas toujours celles ou les seules qui sont officiellement mises en valeur.

- Nous ne pouvons pas applaudir l'Ontario prématurément ou automatiquement pour son insistance sur la littératie et la numératie relativement aux cibles du système, pas plus que nous pouvons applaudir l'Alberta pour l'approche du PARSA, apparemment ascendante ou orientée vers l'innovation. Les réalisations des autres provinces ne font qu'ajouter au mystère. Comment pouvons-nous expliquer que la Colombie-Britannique réussisse mieux que l'Ontario aux tests de sciences du PISA alors que dans cette province, les syndicats de l'enseignement et le gouvernement provincial sont tout sauf en paix? Ou encore que le Québec francophone arrive premier en mathématiques? Les provinces ont toutes des politiques différentes, elles entretiennent des relations différentes avec les syndicats de l'enseignement et elles sont dirigées par des partis politiques différents — mais dans les quatre provinces les plus peuplées et les plus prospères (au fil du temps) du Canada, les résultats aux tests du PISA sont à peu près les mêmes.
- Enfin, l'Ontario et les autres provinces pourraient invoquer leurs propres sources de données sur l'amélioration des résultats aux tests provinciaux à l'échelle du système pour démontrer l'impact de leurs politiques. Cependant, comme en Angleterre ou dans certains États américains, les données des systèmes à grands enjeux recueillies dans le cadre d'un recensement de toutes les écoles et de tous les élèves, qui sont liées à des stratégies d'intervention précises pour les écoles et les élèves se situant juste sous les cibles minimales du système, sont vulnérables à ce que Marc Tucker, aux États-Unis, Michael Gove, secrétaire à l'éducation au Royaume-Uni, et la Royal Statistical Society, également au

Royaume-Uni, décrivent comme des « incitatifs pervers » (Royal Statistical Society, 2009). Dans ces cas, les éducateurs et éducatrices ont appris qu'il était possible d'améliorer le rendement par des moyens non authentiques, notamment en rétrécissant le curriculum, en créant un niveau artificiellement bas lorsque les élèves passent leur premier test afin de faire croire à l'amélioration plus tard, en affectant les meilleurs enseignants d'une école aux années qui sont évaluées plutôt que là où on a le plus besoin d'eux, ou encore en se concentrant sur les enfants « bulles » qui se trouvent juste sous le seuil de compétence du système (Hargreaves et Shirley, 2009). En Ontario, par exemple, les recherches que l'un de nous mène actuellement dans dix conseils scolaires donnent des exemples de conseils et d'écoles qui concentrent leurs énergies sur l'amélioration des résultats des enfants se situant juste sous le niveau 3 de réussite au test de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) — c'est-à-dire ayant un score de 2,7, 2,8 et 2,9 — dans le cadre de l'« objectif 75 » de la province voulant que 75 p. 100 des élèves de l'élémentaire qui passent le test atteignent le niveau 3 à un moment donné. Des enseignants et enseignantes indiquent que cela se fait parfois au détriment des écoles et des conseils qui accordent une attention égale au progrès des élèves se situant à un niveau encore plus bas, par exemple entre les niveaux 1 et 2.

Toutes ces réflexions et réserves entourant le fait de distinguer une province des autres, et même de distinguer certains aspects des politiques de cette province à court terme plutôt que d'autres politiques parallèles et précédentes, devraient nous pousser, au Canada et ailleurs, à regarder d'un œil neuf les indications et les raisons possibles de la réussite impressionnante du Canada aux évaluations internationales du rendement des élèves. Pour nous, il semble y avoir quatre conséquences et explications importantes de la réussite du Canada en général.

Premièrement, il y a manifestement *quelque chose de spécial au sujet du Canada en tant que nation*, ou du moins de ses régions les plus prospères. Le Canada et la Finlande, seul pays non asiatique dépassant le Canada dans les classements de l'OCDE, ont des ressemblances frappantes. En 2007, l'un de nous a été rapporteur pour une équipe de l'OCDE composée de trois personnes qui s'est rendue en Finlande pour examiner le lien entre la réussite scolaire et les stratégies du pays en matière de

leadership et de réforme (Hargreaves, Halász et Pont, 2008; Hargreaves et Shirley, 2009). Ce que notre visite bien remplie nous a permis de constater a été confirmé à maintes reprises par des interprétations ultérieures du succès de la Finlande. Les deux pays valorisent le personnel enseignant et l'enseignement, et insistent sur un programme professionnel de formation universitaire pour tous les enseignants et enseignantes des écoles publiques. Les conditions de travail sont favorables : installations de qualité, rémunération acceptable, nombreuses possibilités de perfectionnement professionnel et pouvoir du personnel enseignant d'exercer son jugement professionnel. Les deux pays accordent beaucoup d'importance aux écoles publiques et n'ont qu'un secteur privé très modeste en éducation. Les deux pays disposent de systèmes de sécurité sociale et de santé publique solides ainsi que de larges filets de sécurité sociale pour protéger les membres les plus jeunes et les plus vulnérables de la population. Enfin, les deux pays se caractérisent par des cultures de collaboration et d'intégration bien ancrées qui les rendent en fait plus concurrentiels à l'échelle internationale.

Ce ne sont pas les politiques récentes de telle ou telle province qui font que le Canada réussit si bien en éducation, mais bien un tissu social et une approche politique interconnectée à long terme qui valorise l'éducation et le personnel enseignant, qui accueille et intègre les personnes immigrantes, qui attache beaucoup de prix au bien public et qui n'abandonne pas les plus faibles dans leurs efforts pour devenir plus forts sur le plan économique. Dans ses plus récents travaux, l'OCDE (2011) reconnaît également que ces aspects plus généraux du tissu social et politique canadien contribuent à expliquer la réussite du pays en éducation.

Deuxièmement, c'est *l'interrelation des réformes et des politiques à l'intérieur et au-delà du secteur de l'éducation, ainsi que le caractère distinctif qu'elles assument ensemble* qui ont le plus d'impact sur l'amélioration et la réussite de l'éducation, et non une ou deux stratégies prises séparément. Au Canada, à Singapour, en Norvège et en Finlande, les ministres, sous-ministres ou autres hauts dirigeants nous ont tous parlé de façon répétée de l'importance de la culture globale et de l'identité distinctive de leur pays comme quelque chose que l'on ne peut pas transposer techniquement ou « téléporter » d'un endroit à l'autre sur la planète (Shirley et Hargreaves, sous presse). Les éléments stratégiques ne peuvent pas non plus être facilement séparés les uns des autres lorsqu'ils passent d'un système à l'autre. Autrement, les pays pourraient

tous se mettre à adopter les deux ans de service militaire qui sont actuellement obligatoires pour les hommes en Finlande et à Singapour! Attendez-vous à n'obtenir que peu ou pas d'effets positifs sur la réussite et l'amélioration de l'éducation, par exemple,

- si vous insistez pour que l'ensemble ou la plupart des enseignantes et enseignants soient titulaires d'une maîtrise, mais n'offrez pas aux enseignantes et enseignants un environnement de travail stimulant, respectueux et sécuritaire;
- si vous conseillez aux pays occidentaux de tolérer les classes plus nombreuses et les méthodes d'enseignement à l'ensemble de la classe à l'instar des systèmes asiatiques performants, mais ne tenez pas compte de la plus grande diversité sur le plan de la culture et des styles d'apprentissage que l'on trouve dans la plupart des nations occidentales;
- si vous améliorez les politiques en éducation, mais réduisez le soutien aux enfants et aux familles pauvres et défavorisés par l'entremise d'autres politiques sociales ou stratégies fiscales.

Troisièmement, si rien ne prouve vraiment que les récentes stratégies politiques d'une province ou d'un système en particulier sont plus ou moins efficaces que les autres, *nous pourrions peut-être songer à choisir les politiques en nous fondant sur des motifs autres que les répercussions directes, observables et à court terme sur la réussite des élèves*. Il pourrait s'agir de motifs d'ordre éthique, professionnel ou démocratique, voire même pragmatique pour ce qui est de leur cohérence avec d'anciennes stratégies politiques réussies sur de longues périodes plutôt qu'avec des éléments stratégiques à court terme en particulier. Ces motifs fournissent d'autres fondements légitimes pour l'élaboration des politiques, autres que ceux qui peuvent produire des résultats immédiats pendant la durée d'un seul mandat électoral.

Il est de plus en plus évident que ces politiques devraient également respecter les principes établis de longue date et interreliés qui sont profondément et durablement enracinés dans la culture et l'identité des systèmes hautement performants. Comme la confiance et la trahison, ces principes interreliés peuvent être instantanément et facilement bafoués ou trahis par un gouvernement indifférent ou hostile. Ils prennent des années et peut-être même des décennies à s'établir au sein des gouvernements voués à la transformation de leurs sociétés entières.

Quatrièmement et finalement, des organisations internationales comme l'OCDE et McKinsey & Company jouent un rôle inspirant en sensibilisant la population mondiale à l'équité et à la réussite en éducation. Elles influencent les décideurs pour qu'ils revoient leurs stratégies politiques nationales en fonction de ce qui est efficace sur le plan éducationnel, social et économique, plutôt qu'en fonction de stratégies confortables ou commodes sur le plan idéologique. Elles ont démontré que les pays les plus grands et les plus puissants ne sont pas forcément les plus performants.

L'OCDE et McKinsey & Company ont recueilli et analysé des masses de données qui mettent en doute l'hypothèse selon laquelle les réussites passées se traduisent automatiquement en réussites futures. À la manière de la troisième

voie, ces organisations ont miné la crédibilité de toutes les personnes qui soutiennent que l'amélioration de l'éducation peut s'obtenir à bon marché ou au moyen d'une force enseignante médiocre et même pernicieuse. Elles ont exposé la faiblesse des arguments séduisants et d'une simplicité trompeuse voulant qu'une amélioration réelle et durable puisse venir d'une solution simple et instantanée, et qu'une performance élevée puisse être garantie par des mesures punitives et la standardisation.

Toutefois, ces organisations transnationales ont un comportement ambivalent. Elles se montrent sous leur meilleur jour lorsqu'elles posent des questions provocatrices, présentent des données déroutantes et s'opposent à des idéologies intransigeantes. Voilà l'enseignement planétaire à son meilleur. Mais comme certains membres du personnel enseignant, qui peuvent être tentés de favoriser certains enfants par rapport à d'autres, ces organisations transnationales sont également susceptibles de préférer certaines interprétations et recommandations par rapport à d'autres, surtout au regard des acteurs ministériels ou économiques auxquels elles doivent s'adresser. Les considérations politiques finissent par jouer un rôle dans les choix qui sont faits afin d'élever certains systèmes performants au-dessus d'autres systèmes tout aussi performants. Les conseils qui ne découlent pas toujours des données probantes de façon très évidente commencent à façonner le discours

professionnel d'une manière qui dépasse ce que les données disent réellement.

Ces réalités sont souvent assez subtiles, mais elles sont bien tangibles, et les ignorer signifierait passer à côté de la dynamique qui est en train de façonner l'avenir de l'éducation d'une façon singulièrement puissante. Voici deux exemples qui illustrent ce point.

Le premier exemple, qui concerne les efforts déployés pour améliorer le recrutement du personnel enseignant, est tiré du document de l'OCDE intitulé *Building a High-*

Quality Teaching Profession: Lessons from around the World (bâtir une profession enseignante de haute qualité : leçons internationales) (OCDE, 2011). Il provient du Royaume-Uni et attire l'attention sur la réussite d'une campagne de recrutement et de publicité à

l'intention du personnel enseignant qui a vanté les mérites de la profession enseignante, mis l'accent sur les moyens alternatifs d'entrer dans la profession et publicisé les primes de début pour les enseignantes et enseignants qui accepteraient d'enseigner les matières où il y avait pénurie d'enseignants. Le document est ainsi rédigé :

Lorsqu'elle a pris le pouvoir, l'administration Blair a été confrontée à l'une des pires pénuries d'enseignants de l'histoire. Cinq ans plus tard, il y avait huit candidatures pour chaque poste vacant, ce qui est dans une certaine mesure attribuable à l'augmentation importante des salaires et aux grands changements apportés à l'environnement de travail du personnel enseignant; **mais** une campagne de recrutement sophistiquée et puissante a joué un rôle très important dans ce revirement de situation. (traduction libre)

Attardons-nous un peu sur la conjonction « mais » et sur ce qui figure de chaque côté de ce mot. « Mais » attire l'attention des lecteurs et lectrices sur la seconde partie de la phrase après l'énoncé d'introduction, les avisant de la valeur des campagnes publicitaires à court terme comme moyens de rehausser l'image de l'enseignement et d'améliorer le recrutement, comparativement à un investissement à long terme et plus dispendieux dans les conditions de travail et la rémunération du personnel

enseignant. Si nous inversons ce qui vient avant et après « mais », la phrase prend un tout autre sens.

Lorsqu'elle a pris le pouvoir, l'administration Blair a été confrontée à l'une des pires pénuries d'enseignants de l'histoire. Cinq ans plus tard, il y avait huit candidatures pour chaque poste vacant, ce qui est dans une certaine mesure attribuable à une campagne de recrutement sophistiquée et puissante, **mais** l'augmentation importante des salaires et les grands changements apportés à l'environnement de travail du personnel enseignant ont joué un rôle très important dans ce revirement de situation.

Dans l'esprit du questionnement, l'OCDE souligne d'une manière fascinante, inspirante et en tout point conforme aux données probantes l'importance d'améliorer la qualité et le recrutement du personnel enseignant pour voir une amélioration des résultats. Mais les méthodes qui sont présentées ou mises en évidence pour y parvenir ne sont pas présentées automatiquement dans les données et sont sujettes au jugement et à l'interprétation.

Le second exemple est tiré du document de Marc Tucker (2011) intitulé *Standing On the Shoulders of Giants* (se tenir sur les épaules de géants), écrit pour le National Council on Education and the Economy des États-Unis. Il s'agit là aussi d'un document inspirant qui abonde en constatations concernant le pouvoir d'un enseignement de grande qualité. S'appuyant sur des enquêtes que d'autres ont menées sur les rendements élevés observés à Singapour, à Shanghai, en Finlande et au Canada (Ontario), Tucker souligne l'importance d'offrir un salaire de départ juste et compétitif au personnel enseignant, d'intégrer la recherche et le questionnement dans la pratique professionnelle de l'enseignement, de faire obstacle aux moyens alternatifs d'entrer dans la profession et de traiter les enseignantes et enseignants comme des professionnels capables d'accomplir du travail intellectuel : pas vraiment le modèle du travail en usine standardisé de Frederick Taylor. Mais vers la fin de son analyse, Tucker passe à l'interprétation et aux recommandations. D'abord, il fait quelques affirmations au sujet de la rémunération des enseignants :

Si les grandes organisations transnationales et interreliées sont les *Amazones* du changement en éducation, qui deviendra l'équivalent éducatif des librairies indépendantes locales...

Il s'avère que la rémunération totale des enseignantes et enseignants est plus compétitive que la rémunération en argent à elle seule, car la rémunération des enseignants américains, comme celle des fonctionnaires généralement, est largement axée sur les prestations de retraite... Cependant, bien que cette forme de rémunération incite fortement les enseignants d'expérience à demeurer dans la profession plus longtemps qu'ils ne l'auraient fait autrement, elle rend la profession enseignante peu attrayante pour les jeunes qui se préoccupent davantage de soutenir leur famille que de planifier leur retraite.

La trajectoire de la rémunération en argent est également importante. La plupart des enseignantes et enseignants américains touchent leur salaire maximum rapidement. Et, même lorsque des rajustements sont faits pour tenir compte des différences dans la qualité de l'enseignement, chose très rare, ces rajustements sont minimes... Certains pays — encore une fois, Singapour constitue un bon exemple — versent des primes pouvant aller jusqu'à 30 p. 100 aux enseignantes et enseignants qui se révèlent particulièrement efficaces à de nombreux égards. (traduction libre)

Si bien conçu que soit l'argument concernant la rémunération du personnel enseignant, rien dans les données issues des compa-raisons internationales examinées dans ce document ne soutient l'opinion selon laquelle les jeunes enseignants ne se préoccupent pas de leur sécurité ou de leur retraite, ni ne justifie le fait de gonfler la

rémunération du personnel enseignant au début aux dépens des prestations de retraite. Il s'agit d'une opinion sans fondement. De plus, l'exemple de Singapour pour ce qui est de la rémunération fondée sur le rendement ne s'accompagne d'aucun exemple de nations plus libérales et démocratiques comme le Canada ou la Finlande, qui n'ont pas ce genre de système de rémunération. Cet exemple ne donne donc pas beaucoup de poids aux données présentées dans le rapport.

Le document ne mentionne pas non plus que le calcul du rendement des enseignantes et enseignants de Singapour exclut les calculs directs des résultats aux tests. Cela ouvre donc la porte à des interprétations qui pourraient justifier l'utilisation des résultats aux tests pour soutenir la rémunération fondée sur le rendement du personnel enseignant. Ironiquement, en reprenant les mots que Tucker a empruntés à Arthur Conan Doyle dans un autre contexte, ce document rappelle « le chien qui n'a pas aboyé ».

Le document traite également des syndicats et de la syndicalisation.

Si les États décident de rémunérer les enseignantes et enseignants comme des professionnels et de leur conférer le genre de responsabilité et d'autonomie professionnelles dont disposent les autres professions, les enseignantes et enseignants devront être prêts à signer des contrats qui s'éloignent du modèle « col bleu » et se rapprochent d'un modèle professionnel d'organisation du travail dans lequel les membres du personnel enseignant prennent sur eux-mêmes de rehausser les normes d'enseignement pour qu'elles figurent parmi les plus élevées du monde, d'assurer le rendement des élèves, de travailler autant d'heures qu'il est nécessaire pour faire le travail requis et d'évaluer le travail de leurs collègues, recommandant le départ des enseignantes et enseignants qui ne répondent pas aux normes élevées et ainsi de suite.

Les enseignantes et enseignants devront renoncer à leurs droits d'ancienneté relativement aux affectations et à la rétention ainsi qu'à d'autres caractéristiques de l'environnement de travail des cols bleus, et ils devront accepter que certains membres du personnel enseignant soient mieux rémunérés que d'autres et aient des responsabilités différentes en reconnaissance de leur rendement supérieur. (traduction libre)

Cette interprétation peut être jugée favorablement ou défavorablement selon le point de vue et les valeurs de chacun et chacune. À notre avis, il s'agit d'une interprétation qui ne cadre pas avec certaines des données sur le rendement élevé — en particulier aux États-Unis où l'État

le plus syndicalisé, le Massachusetts, est également l'État le plus performant et où les États ayant les pires dossiers en matière de réussite scolaire, traditionnellement dans les États du Sud, ont de faibles syndicats de l'enseignement (Ravitch, 2010). Encore une fois, il s'agit de points que certaines organisations internationales commencent maintenant à reconnaître. Par exemple, dans *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, l'OCDE (2011) signale que tous les pays qui réussissent bien au PISA font participer les enseignantes et enseignants et leurs syndicats ou associations à l'établissement et à la promotion du programme de réforme. Nous notons également que dans le document de Marc Tucker à l'intention du National Center for Education and the Economy, rien ne prouve que les enseignants ne « prennent pas sur eux-mêmes de rehausser les normes d'enseignement pour qu'elles figurent parmi les plus élevées du monde » ni qu'en général, ils ne se donnent pas la peine de « travailler autant d'heures qu'il est nécessaire pour faire le travail requis ». À l'instar du chien qui n'aboie pas, la citation soulève autant de questions par ce qu'elle ne dit pas que par ce qu'elle dit.

Actuellement, plusieurs fédérations canadiennes de l'enseignement collaborent étroitement avec le gouvernement dans certaines provinces, mais s'y opposent ardemment et même farouchement dans d'autres. Pourtant, le rendement de ces provinces demeure élevé à l'échelle internationale. La relation qu'établit Tucker entre les syndicats et les syndicats de cols bleus ne tient pas compte du fait que de nombreux syndicats, y compris les syndicats de l'enseignement, sont en réalité des syndicats de cols blancs qui disposent de codes de déontologie professionnelle solides et se sont engagés à l'égard du perfectionnement professionnel tout en exerçant leurs droits historiques en matière de négociation collective.

Des organisations nationales et transnationales qui s'intéressent aux politiques ont mobilisé des ressources considérables pour soulever de nouvelles questions importantes et inspirantes sur la politique en éducation qui soutiennent généralement l'amélioration de la situation, des conditions et de la rémunération du personnel enseignant. Il n'y a pas de mal à ce que ces organisations interprètent leurs données et en présentent les répercussions d'une manière qui soit compatible avec la nature de leur fondation et des intervenants et intervenantes pour lesquels elles œuvrent. Seulement, les explications et les recommandations connexes

n'englobent pas tous les intérêts publics et professionnels; elles ne soulignent pas tous les aspects des questions importantes qu'elles abordent. Le rôle de ces organisations en tant que groupes de pression et groupes qui recueillent et interprètent des données soulève des questions inévitables par rapport aux conseils qu'elles donnent à grande échelle par l'entremise de conférences, de vidéos et d'autres moyens parrainés par des entreprises ou des organisations philanthropiques. Les interprétations de ces organisations internationales interreliées sont d'une concordance fascinante. Cette concordance ou « marque » constitue à la fois leur force et leur limite en mettant en évidence certaines questions et en en minimisant d'autres. Il est par conséquent important que les groupes qui n'œuvrent ni dans le secteur des entreprises ni pour le compte d'un parti politique quelconque et qui, dans les sociétés démocratiques et diversifiées, ont besoin et ont le droit d'être entendus, disposent d'un espace et d'une tribune leur permettant de donner d'autres interprétations ayant des répercussions éthiques et professionnelles différentes.

Les organisations internationales à visées économiques et politiques sont devenues les *multinationales* de la réforme mondiale de l'éducation. Elles font un travail extrêmement important et grandement influent, mais il reste que ce travail s'effectue selon des points de vue particuliers et interreliés. Si nous avons besoin de ces multinationales à visées politiques et commerciales en éducation et dans la vie publique, nous avons aussi besoin de *magasins de quartier* — des organismes indépendants offrant des produits de rechange qui sont parfois semblables aux courants dominants, et parfois différents. Si les grandes organisations transnationales et interreliées sont les *Amazones* du changement en éducation, qui deviendra l'équivalent éducatif des librairies indépendantes locales qui fournissent écrits et stimulation intellectuelle aux lecteurs indépendants qui souhaitent se faire leurs propres idées et qui ne veulent pas qu'on leur suggère quoi lire?

Il y a réellement ici un rôle influent et urgent pour les associations professionnelles orientées vers l'avenir, y compris les syndicats et les fédérations de l'enseignement. Nous soutenons que le temps est venu pour la Fédération canadienne des enseignantes et

des enseignants, en collaboration avec des groupes professionnels d'éducateurs et d'éducatrices du monde entier, de parrainer et de mener une importante enquête de comparaison internationale non pas d'un point de vue politique, commercial ou ministériel, mais du point de vue des professionnels de l'enseignement. Une telle enquête examinerait et analyserait les pays et les systèmes hautement performants (ainsi que ceux qui progressent rapidement par rapport à un point de départ inférieur) selon la manière dont les membres du personnel enseignant et les élèves vivent les réformes, et pas seulement selon la manière dont les ministres et les responsables des politiques les conçoivent.

La première étape de ce projet a été lancée en mars 2011 par l'Alberta Teachers' Association, au Canada, et le Centre pour la mobilité internationale, en Finlande. La province de l'Alberta et la Finlande figurent toutes les deux parmi les systèmes qui réussissent le mieux aux tests du PISA. Pourtant, les porte-paroles albertains et finlandais de l'éducation ne tiennent pas leur performance pour acquise; ils se demandent plutôt comment ils peuvent apprendre les uns des autres de manière à ce que les niveaux élevés de réussite s'accompagnent d'un esprit d'innovation et d'apprentissage permanent. Ils partagent leurs connaissances et leurs expériences non seulement avec les décideurs de haut niveau, mais également avec les directions d'école, les membres du personnel enseignant et les élèves.

Cette étape, bien qu'importante, est petite. Une étude systématique transprovinciale et transnationale de la performance élevée, tant en pratique que grâce à la pratique, et pas seulement au sein du milieu de l'élaboration des politiques, constitue l'étape gigantesque qui doit maintenant être franchie au profit de l'éducation publique au Canada ainsi que de la voix et de l'expérience des enseignantes et enseignants hautement performants et progressant rapidement du monde entier. Ce que nous

La voie de l'avenir consiste à renforcer encore plus la profession enseignante, à apprendre les unes des autres, en tant que provinces, comme le font les pays hautement performants, et à intégrer audacieusement l'innovation et la réflexion dans de nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage au lieu de se contenter d'apporter des améliorations régulières aux pratiques existantes.

pensons trouver, d'après les recherches et les examens que nous avons déjà menés dans un certain nombre de systèmes hautement performants à l'échelle du globe, sont des éléments importants au Canada de ce que nous avons décrit comme étant la quatrième voie du changement en éducation.

VERS LA QUATRIÈME VOIE

En tant que chercheurs indépendants et collaborateurs universitaires, nous avons interprété de façon indépendante, et continuons de le faire, les comparaisons internationales de la réussite en éducation à partir d'enquêtes indépendantes, impartiales et de première main sur la performance élevée et les raisons entourant cette performance en Finlande, en Ontario, en Alberta et à Singapour, de réformes menées par des syndicats de l'enseignement et d'observations aberrantes sur la réussite dans des districts scolaires et des réseaux situés dans des contextes généralement peu performants (Hargreaves et Shirley, 2009; Shirley et Hargreaves, sous presse; Hargreaves et Harris, 2011). Ces travaux sont largement utilisés par la profession enseignante à l'étranger, mais ils sont curieusement absents de presque toutes les recherches et références des organisations transnationales qui œuvrent dans le secteur des politiques et de la consultation.

Nos propres constatations coïncident dans une large mesure avec les stratégies de la troisième voie qui font l'objet du nouveau consensus mondial sur les stratégies de rendement et de réforme. La situation et la qualité du personnel enseignant, un sentiment d'orientation commune ainsi que l'importance du développement du leadership et de la stabilité ne constituent que quelques-uns des points qui font l'objet d'un consensus clair.

Mais il existe également de grandes différences d'orientation et d'interprétation qui sont importantes pour les écoles et la profession enseignante et qui peuvent contribuer à la présence des nombreuses voix méritant d'être entendues pour ce qui est des comparaisons internationales et des recommandations stratégiques. Des organisations communautaires, des organisations de l'enseignement, des réseaux de réflexion, des associations de porte-paroles de l'éducation et d'autres communautés incarnant la richesse et la complexité de l'expérience

humaine et éducationnelle ont beaucoup à apporter à la table. Nous croyons, à l'instar du gourou de la recherche de la troisième voie, Anthony Giddens, que le temps est venu de reconnaître la promesse dilatoire des réformes de la troisième voie et de ne pas seulement retoucher ou tenter de transférer l'architecture de la troisième voie, mais de viser des améliorations plus audacieuses et plus durables. Malgré toutes nos différences, la volonté de la population mènera sûrement beaucoup d'entre nous au-delà de ce qui a été considéré comme la troisième voie de la politique internationale actuelle, et ce, de façon démocratique, inclusive, professionnelle et inspirante.

Nous terminons en présentant ce que nous considérons comme étant *huit* recommandations ambitieuses, mais tout à fait réalistes, qui peuvent nous aider à passer de la troisième à la quatrième voie :

- *Faire passer la responsabilité avant la responsabilisation.* Embrasser l'approche de la Finlande qui met l'accent sur la responsabilité collective de la société et du système d'éducation à l'égard des jeunes plutôt que, ou au moins avant, la méthode anglo-américaine axée sur la responsabilisation externe, qui a été importée dans les écoles par le secteur des entreprises. La responsabilisation devrait seulement servir là où la responsabilité a échoué; elle ne devrait guider ni les pratiques du personnel enseignant ni les priorités du système.
- *Éliminer le testage standardisé lié aux cibles du système.* Briser l'illusion voulant qu'une augmentation du nombre de tests soit synonyme d'un meilleur apprentissage, et élaborer des évaluations qui se fondent sur un échantillon d'élèves plutôt que sur tous les élèves d'une province ou d'un district donné — et, au moins, à l'instar d'administrations hautement performantes telles que Singapour, la Finlande et l'Alberta, séparer à tout prix les tests standardisés restants des cibles à grands enjeux du système et des « incitatifs pervers » qu'ils créent toujours. Deux des systèmes qui ont déjà fait partie des systèmes les plus testés du monde — l'Alberta et l'Angleterre — sont en train de supprimer les derniers tests standardisés que les élèves doivent passer avant la fin de leurs études secondaires, éliminant ainsi une source de stress inutile pour les élèves et leurs familles, épargnant d'importants fonds publics et donnant libre cours aux possibilités d'innovation en éducation dans le contexte

des compétences du XXI^e siècle. Il est temps que les systèmes hautement performants leur emboitent le pas.

- *Élaborer et diffuser d'autres méthodes d'évaluation formative et développementale.* Faire fond sur tout le travail qui a déjà été réalisé dans le domaine de l'« évaluation pour l'apprentissage » dans de nombreux contextes canadiens afin de mettre en place d'autres méthodes d'évaluation formative constructives fournissant au personnel enseignant et aux élèves la rétroaction opportune qui génère un meilleur apprentissage et un meilleur rendement.
- *Rompre l'obsession de la technologie comme une fin en soi.* Utiliser plutôt les médias numériques pour enrichir et transformer les méthodes d'enseignement en classe, et pas seulement pour les guider. Comme le démontre avec force Michael Fullan (2011) dans sa critique notable des mauvais moteurs de la réforme de l'éducation, investir dans les technologies pour produire des changements s'est révélé tout à fait inefficace. L'auteur montre que la transformation devient possible lorsque le changement technologique sert le changement pédagogique. Il n'y a pas un domaine où cela est plus urgent et plus évident que dans le mouvement en faveur de l'apprentissage personnalisé. On insiste trop sur l'apprentissage personnalisé comme un accès en ligne souple et individualisé à un curriculum et à un apprentissage existants (McRae, 2010). Il s'agit d'une personnalisation superficielle. À l'inverse, un apprentissage profondément personnalisé vise un rapport significatif entre le curriculum et les expériences de vie, les projets de vie et l'apprentissage permanent des élèves — le genre d'approche qu'épousent depuis des décennies des organisations comme l'UNESCO (1996) et qui respecte la tradition européenne d'apprentissage permanent ou *Bildung*, comme on l'appelle en Allemagne (Shirley, 2008, 2009).
- *Rehausser la qualité et les normes pour tous les enseignants, par les enseignants et en collaboration avec les enseignants.* L'amélioration de la qualité de l'enseignement est une responsabilité collective. Comme l'un de nous le signale dans un livre coécrit avec Michael Fullan sur l'avenir de la profession enseignante, qui paraîtra bientôt, au lieu de se contenter, comme les réformateurs ont tendance à le

faire, d'améliorer les conditions des enseignants en début de carrière, de faire quelque chose pour les enseignants en fin de carrière ou de récompenser quelques enseignants apparemment performants en leur offrant une rémunération fondée sur le rendement, il faudrait, pour améliorer la qualité de la profession, prêter attention au renouvellement de tous les membres de la profession enseignante, où qu'ils soient — et pas seulement les enseignants se trouvant aux extrémités du spectre de l'âge, de l'expérience ou de l'efficacité (Hargreaves et Fullan, sous presse). Cela exige un engagement à plusieurs égards, notamment :

- participation massive à la *réflexion professionnelle* considérée comme une composante du travail attendue et soutenue;
 - conception de *l'apprentissage professionnel* de façon à ce qu'il soit vécu par chaque enseignant, chaque jour, comme une partie intégrante du travail;
 - développement du sens de la *responsabilité collective* à l'égard de tous les élèves parmi les membres du personnel enseignant de différentes années ou entre les enseignants en classe et ceux qui jouent un rôle précis en matière d'éducation de l'enfance en difficulté;
 - participation aux *communautés d'apprentissage professionnelles* qui se caractérisent par des conversations dynamiques et stimulantes au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement plutôt que par des discussions précipitées sur les données visant à produire des résultats rapides;
 - établissement de *partenariats avec les administrations et les décideurs* pour l'élaboration des programmes d'études et des politiques en éducation, pas seulement pour leur application.
- *Réunir les meilleurs éléments des diverses réformes provinciales* — amélioration du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en Ontario, grands réseaux de réflexion du personnel enseignant en Alberta et programme de mathématiques rigoureux au Québec, par exemple — pour favoriser l'apprentissage entre les diverses administrations du Canada.
 - *Former des coalitions internationales stratégiques*, comme le partenariat Alberta-Finlande, non seulement au niveau stratégique et administratif, mais aussi entre tous les éducateurs et éducatrices

et surtout entre les enseignantes et enseignants afin de permettre aux provinces et aux nations hautement performantes d'apprendre les unes des autres dans un esprit d'ouverture, de curiosité et d'intégrité professionnelles.

- Favoriser l'engagement de la population en tant que partie intégrante de l'amélioration profonde de l'éducation en établissant un lien plus étroit entre l'amélioration scolaire et la profession enseignante, d'une part, et les organisations communautaires et de la société civile, d'autre part. Dans les systèmes déjà hautement performants, il est au moins aussi important de favoriser l'engagement de la population que de développer la confiance du public envers l'éducation.

Les éducateurs et éducatrices, les décisionnaires et la population du Canada devraient être fiers de la position du pays à titre de chef de file mondial en matière de changement en éducation. Cette position n'est pas l'œuvre ou la prérogative d'une seule province mais de plusieurs provinces, en particulier, et des bases mêmes de la profession enseignante et de la société canadienne, en général. D'après les normes internationales de McKinsey & Company, le système d'éducation du Canada, qui n'est pas un système unique, mais multiple, se situe déjà quelque part entre « très bon » et « excellent » en ce qui concerne ses normes de rendement. La voie de l'avenir ne consiste pas à forcer les classes du pays à augmenter de quelques points de pourcentage leurs résultats aux tests dans les matières de base. Il ne s'agit pas non plus d'adopter des stratégies de réforme populaires sur le plan politique et idéologique provenant de pays moins performants, comme le maintien du testage standardisé à grande échelle ou l'introduction de la rémunération fondée sur le rendement. La voie de l'avenir consiste à renforcer encore plus la profession enseignante, à apprendre les unes des autres, en tant que provinces, comme le font les pays hautement performants, et à intégrer audacieusement l'innovation et la réflexion dans de nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage au lieu de se contenter d'apporter des améliorations régulières aux pratiques existantes.

L'éducation devrait donc viser non seulement le rendement ou même la personnalisation, mais aussi la création d'une vie meilleure, plus productive et plus socialement juste pour tous et toutes.

Les élèves ont une vie actuelle et future. L'apprentissage devrait en fin de compte enrichir la vie des élèves en tant que citoyens et citoyennes, mais également en tant que consommateurs et productrices. L'éducation devrait donc viser non seulement le rendement ou même la personnalisation, mais aussi la création d'une vie meilleure, plus productive et plus socialement juste pour tous et toutes.

Les enseignantes et enseignants ont une vie eux aussi. Ils aident les autres à donner un sens à leur vie. Ils ne peuvent pas le faire si d'autres ne contrôlent la signification qu'ils donnent à leur propre vie. Il est temps pour les gouvernements et les fédérations d'enseignants non seulement de parvenir à une forme de paix transactionnelle, mais aussi de bâtir ensemble un avenir transformationnel en tant que partenaires dynamiques et égaux. Cela doit passer par la mobilisation des membres du personnel enseignant et de leurs organisations en tant que partenaires actifs dans les évaluations et les recommandations internationales en matière de rendement scolaire qui influencent tant les stratégies nationales et provinciales de changement en éducation. Le Canada a bien fait sur l'échiquier mondial du changement en éducation. Si cet échiquier devient un lieu propice à des changements encore plus dynamiques dans l'avenir, le pays devra obtenir davantage que la paix professionnelle avec ses enseignants ou même davantage que leur appui. Les membres du personnel enseignant et leurs fédérations devront devenir

des cocréateurs du changement sur la plus grande échelle possible pour bâtir une société forte et juste. C'est une chose d'être excellent. C'en est une autre de le rester. Les gouvernements et les fédérations sont-ils prêts à relever ce défi?

Références

- BARBER, M. *Instruction to deliver: Fighting to transform Britain's public services*, London, Methuen, 2007.
- BRILL, S. *Class warfare: Inside the fight to fix America's schools*, New York, Simon & Schuster, 2011.
- BRIMELOW, P. *The worm in the apple: How the teacher unions are destroying American education*, New York, Perennial, 2003.
- CALDWELL, B., et J.M. SPINKS. *Beyond the self-managing school*, Philadelphie et London, Falmer, 1998.
- CALDWELL, B., et J.M. SPINKS. *Leading the self-managing school*, Philadelphie et London, Falmer, 1992.

- CALDWELL, B., et J.M. SPINKS. *The self-managing school*, London, Falmer, 1988.
- DALY, A.J., et J. CHRISPEELS. « A question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts », *Leadership and Policy in Schools*, 2008, vol. 71, n° 1, p. 30-63.
- DALY, A.J. « Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust », *Educational Administration Quarterly*, 2009, vol. 45, n° 2, p. 168-216.
- FULLAN, M. *Choosing the wrong drivers for whole system reform*, Centre for Strategic Education, Seminar Series 204, 2011.
- FULLAN, M. « Large-scale reform comes of age », *Journal of Educational Change*, 2009, vol. 10, n° 2, p. 101-113.
- GIDDENS, A. *The third way: The renewal of social democracy*, London, Polity, 1999.
- GOODSON, I., S. MOORE et A. HARGREAVES. « Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning », *Educational Administration Quarterly*, 2006, vol. 42, n° 1, p. 42-61.
- HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*, Boston, Beacon Press, 1971.
- HARGREAVES, A., et A. HARRIS. *Schools performing beyond expectations*, New York, Routledge, 2011.
- HARGREAVES, A. et autres. *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*, San Francisco, Jossey-Bass, 2001.
- HARGREAVES, A., et autres. *The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta Initiative for School Improvement (AIS)*, Edmonton, Alberta Education, 2009.
- HARGREAVES, A., et D. FINK. *Canadian Approaches to School Improvement and Educational Change*, dans CHI-KIN LEE, J., et M. WILLIAMS, éd., *School Improvement: International Perspectives*, New York, Nova Science Publishers, 2006b.
- HARGREAVES, A., et D. FINK. *Sustainable leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006a.
- HARGREAVES, A., et D. SHIRLEY. *The fourth way: The inspiring future for educational change*, CA, Thousand Oaks, Corwin, 2009.
- HARGREAVES, A., et I. GOODSON, éd. « Special themed issue on Change Over Time », *Educational Administration Quarterly*, 2006, vol. 42, n° 1.
- HARGREAVES, A., et L. EARL. 1991.
- HARGREAVES, A., et M. FULLAN. *Livre sur l'avenir de la profession enseignante dont le titre reste à déterminer*, New York, Teachers College Press, sous presse, mars 2012.
- HARGREAVES, A., G. HALÁSZ et B. PONT « L'approche de la Finlande en matière de direction systémique », dans PONT, B., D. NUSCHE et D. HOPKINS, éd., *Améliorer la direction des établissements scolaires, Études de cas sur la direction des systèmes*, Paris, OCDE, 2008, vol. 2, p. 69-109.
- HARGREAVES, A. « Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership », *School Leadership and Management*, 2004, vol. 24, n° 2, p. 287-309.
- HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*, New York, Teachers College Press, 2003.
- KNIGHTON, T., P. BROCHU et T. GLUSZYNSKI. *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 2010.
- LEVIN, B. *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*, Cambridge, Harvard Education Press, 2008.
- LIEBERMAN, A. « Teachers, learners, leaders », *Educational Leadership*, 2011, vol. 67, n° 9.
- McKINSEY & COMPANY. *How the world's most improved school systems keep getting better*, London, McKinsey & Company, 2010.
- McRAE, P. « The Politics of Personalization in the 21st Century », *Alberta Teachers Association Magazine*, 2010, vol. 91.
- OCDE. *Bâtir une profession enseignante de haute qualité — Leçons internationales*, [En ligne], 2011. [<http://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationale/background.pdf>].
- OTTERMAN, S. « In \$32 million contract, state lays out some rules for its standardized tests », *The New York Times*, 12 août 2011.
- PAIGE, R. *The war against hope: How teachers' unions hurt children, hinder teachers, and endanger public education*, Nashville, Thomas Nelson, 2006.
- PEARSON FOUNDATION. *Strong performers and successful reformers in education*, Ontario, Canada, [En ligne], 2010. [<http://www.pearsonfoundation.org/oced/canada.html>].
- RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*, New York, Basic, 2010.
- ROYAL STATISTICAL SOCIETY. Memorandum submitted by the Royal Statistical Society, [En ligne], 2009. [//Users/shirleyd/Desktop/Perverse%20Incentives.webarchive] (Consulté le 21 octobre 2011).
- SAHLBERG, P. *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*, New York, Teachers College Press, 2011.
- SHIRLEY, D. *American perspectives on German educational theory and research: A Closer Look at both the American educational context and the German Didaktik tradition*, ARNOLD, K.H., et autres, éd., *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2009, p. 195-210.
- SHIRLEY, D., et A. HARGREAVES. *The global fourth way*, CA, Thousand Oaks, Corwin, sous presse.
- SHIRLEY, D. « The coming of post-standardization in education: What role for the German Didaktik tradition? », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2008, vol. 9, p. 35-46.
- TUCKER, M. *Standing on the shoulders of giants: An American agenda for education reform*, Washington, DC, National Center on Education and the Economy, 2011.
- TYMMS, P. « Are standards rising in English primary schools? », *British Educational Research Journal*, 2004, vol. 30, n° 4, p. 477-494.
- UNESCO. *Learning: The Treasure Within*, Paris, UNESCO, 1996.
- WINERUP, M. « When free education trips overlap with education commerce », *The New York Times*, 19 septembre 2011, p. A15.
- WOOD, D. « Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? », *Teachers College Record*, 2007, vol. 109, n° 3, p. 699-739.

Publication de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Pour obtenir des exemplaires supplémentaires, veuillez communiquer avec nous au :

2490, promenade Don Reid
Ottawa (Ontario) K1H 1E1
Tél. : 613-232-1505 ou
1-866-283-1505 (sans frais)
Fax : 613-232-1886
www.ctf-fce.ca

© Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2012.

Tous droits réservés. Toute reproduction en tout ou en partie sans le consentement préalable par écrit de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants est interdite.

ISBN 978-0-88989-387-0

