

La *perestroïka* scolaire américaine

Clermont Barnabé

Volume 19, numéro 3, 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031648ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031648ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Barnabé, C. (1993). La *perestroïka* scolaire américaine. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 569–584. <https://doi.org/10.7202/031648ar>

La *perestroïka* scolaire américaine

Clermont Barnabé
Professeur
Université McGill

La dernière décennie de réformes scolaires américaines

En 1961, le gouvernement du Québec créait une commission d'enquête sur l'éducation, connue sous le nom de commission Parent. Les volumes deux et trois de ce rapport, publiés en 1964, recommandaient en particulier une réorganisation des structures scolaires. Certaines recommandations ont permis de mettre en branle au Québec toute une série de changements scolaires que plusieurs continuent d'apprécier, tandis que d'autres continuent à les remettre en question. Les années qui suivirent la publication de ces deux volumes ont consisté à la mise en place des nouvelles structures. Puis, le système d'éducation a cherché à se stabiliser, pour ensuite laisser la place à des initiatives et à des expériences scolaires locales. Toutefois, depuis le rapport Parent, nous n'avons pas eu d'étude globale de notre système scolaire ni de changements aussi profonds que ceux provoqués par ce rapport.

Au contraire, l'éducation américaine est toujours en état de crise (Firestone, Fuhrman, et Kirst, 1990, p. 549). Régulièrement, des chercheurs, des professeurs en éducation, des gens d'affaires et des législateurs soulèvent des problèmes à l'égard des écoles primaires et secondaires, et proposent des réformes substantielles afin de solutionner ces problèmes. Vers la fin des années cinquante, ce furent des réformes concernant les programmes d'études dans le but de former les futurs chefs de file scientifiques. Les réformes des années 1960 mettaient l'accent sur l'accès à l'éducation des enfants de toute race, tout en maintenant des niveaux élevés de réussite, tandis que celles des années soixante-dix recommandaient d'humaniser davantage l'éducation et de rendre les écoles plus responsables. Les réformes des années quatre-vingt furent surtout caractérisées par le mouvement de l'excellence et de l'efficacité des écoles, et par des rapports de commissions nationales.

Il est parfois instructif et intéressant, et parfois même intrigant, de lorgner chez nos voisins du Sud afin de constater de quelle façon ils solutionnent leurs problèmes en éducation. Qu'on le veuille ou non, nous subissons d'une façon ou d'une autre l'influence américaine en adoptant ou en adaptant certaines de leurs initiatives. Le lecteur ne devrait donc pas être surpris de retrouver dans l'exposé qui suit certaines idées, entendues récemment chez nous, empruntées chez nos voisins. C'est pourquoi il nous a semblé particulièrement important de rapporter les récents développements survenus aux États-Unis dans le domaine de l'éducation.

L'article qui suit décrira tout d'abord les événements déclencheurs des réformes en éducation survenues depuis les années quatre-vingt dans les commissions scolaires américaines et les objectifs proposés, pour ensuite passer en revue les réactions que les différentes réformes ont suscitées. En troisième lieu, seront exposées certaines applications concrètes que les réformes ont suscitées. Enfin, en guise de conclusion, des implications pour notre propre système d'éducation seront présentées et discutées.

Au départ, on doit se rappeler qu'il n'existe pas de système scolaire national aux États-Unis. La constitution américaine ne mentionne pas l'éducation. Le gouvernement fédéral peut avoir un impact sur les écoles, suite à des décisions de la Cour suprême, des lois du Congrès et des programmes découlant de ces lois. Mais, en vertu du dixième amendement de la constitution, les pouvoirs qui ne sont pas donnés au fédéral appartiennent aux États. L'éducation relève donc des États. Historiquement, ces derniers se sont contentés de passer des législations fixant des normes minimales sur des questions, telles la formation des maîtres, le salaire minimum des enseignants, le curriculum, etc. Les commissions scolaires demeurent relativement autonomes face à l'État.

Les événements déclencheurs des réformes et leurs objectifs

Au début des années 1980, les Américains constatèrent que leurs écoles publiques frôlaient l'échec complet. Les résultats aux tests de rendement scolaire révélaient que les élèves américains traînaient derrière plusieurs pays en mathématiques et en sciences. Les élèves quittaient l'école secondaire avant la fin de leurs études à un taux alarmant tandis qu'à peine cinq ou six pour cent des diplômés du secondaire étaient prêts à entreprendre des études collégiales. Quant au public en général, il avait perdu confiance dans ses écoles en même temps qu'il se demandait si la nation posséderait le talent intellectuel pour raviver l'économie qui montrait des signes d'essoufflement. Une averse de rapports prestigieux sont venus confirmer et peut-être gonfler ces faits. Ils ont donné lieu, selon Murphy (1990), à deux principales vagues de réformes en éducation qui méritent d'être décrites.

La première vague de réformes (1983-1985)

La première vague de réformes débute par le plus remarquable des rapports, qui eut sans aucun doute la plus grande influence. Il s'agit de celui soumis par la Commission nationale sur l'excellence en éducation sous le titre de *A nation at risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983). Le rapport de 36 pages, paru en avril 1983, reçut une couverture extraordinaire de la part des médias. Les auteurs du rapport déclaraient que la qualité de l'éducation était compromise à cause de la multitude des demandes conflictuelles que les américains exigeaient de leurs écoles.

Selon le rapport, il fallait plutôt se concentrer sur les matières académiques de base, augmenter les normes académiques, le temps passé à l'apprentissage des élèves (journée et année scolaire plus longue), le *testing* des élèves et l'alignement des manuels scolaires et des

tests de rendement scolaire avec les programmes d'études. Le rapport mettait aussi l'accent sur des exigences plus serrées vis-à-vis de la formation des maîtres ainsi que sur une rémunération plus adéquate afin de recruter et de retenir les meilleurs enseignants.

En quelques mois, plusieurs autres rapports parurent. Ce fut d'abord le rapport du groupe de travail national sur l'éducation en vue de la croissance économique (Education Commission of the States, 1983*a*). Ce rapport mettait en lumière le rôle que les États et le monde des affaires devraient jouer à l'égard des réformes en éducation. On y recommandait que chaque gouverneur d'un État développe un plan d'action en vue d'améliorer l'éducation des élèves américains. Ce plan d'action devait inclure des objectifs spécifiques à rencontrer ainsi qu'un échéancier de réalisation de ces objectifs. Le rapport conseillait fortement des améliorations concernant le recrutement, la formation et la rémunération des enseignants.

La National Science Board Commission on Precollege Education in Mathematics, Science and Technology publiait également en 1983 un rapport. Ce document insistait sur un engagement national à l'égard de l'excellence en éducation et faisait appel à tous les efforts possibles afin de fournir une qualité de l'éducation pour tous les élèves. Selon le rapport, le gouvernement fédéral se devait de financer au moins partiellement les quelques 2 000 écoles exemplaires à travers le pays qui devraient servir de catalyseurs des changements en éducation. Le rapport suggérait également une meilleure rémunération des enseignants, en particulier les enseignants qualifiés pour enseigner les mathématiques, les sciences et la technologie, dont le salaire devrait être comparable à celui des professionnels qui œuvrent dans d'autres secteurs.

À la suite d'une observation de 15 écoles secondaires différentes à travers le pays, le président de la fondation Carnegie pour l'avancement de l'enseignement publiait son rapport (Boyer, 1983). Selon lui, les écoles secondaires n'ont pas de mission claire; elles sont à la dérive. Ce rapport mettait l'accent sur les besoins des élèves plutôt que sur ceux de la nation, contrairement aux rapports précédents. Boyer insistait sur le rôle important du langage et des habiletés à communiquer. Son message consistait à souligner l'importance d'enseigner aux élèves à penser d'une façon critique et à communiquer efficacement. En général, Boyer était sympathique aux enseignants. Selon lui, les enseignants devraient être soulagés des tâches non académiques et avoir une tâche d'enseignement moins lourde afin qu'ils passent plus de temps à la préparation de leur classe. Enfin, Boyer envisageait pour les enseignants un plan de carrière comprenant des niveaux hiérarchiques différents, tels que enseignant associé et enseignant senior.

Deux études importantes furent publiées au cours de l'année 1984. Ce fut d'abord une étude portant sur 38 écoles élémentaires et secondaires situées dans autant d'États (Goodlad, 1984). Pendant 8 ans, 46 chercheurs ont observé 1 000 classes, interviewé des étudiants, des enseignants et des parents, préparé des enquêtes et analysé les résultats. Goodlad conclut que les écoles n'étaient pas des endroits très excitants pour les élèves, que les enseignants ne faisaient pas une utilisation judicieuse de leur temps en classe et qu'ils ne variaient pas beaucoup leurs méthodes d'enseignement. Il soulignait que les élèves préféraient

leurs amis et les sports plutôt que leurs enseignants et leurs classes. Goodlad recommandait, en particulier, que l'autorité soit décentralisée, que les enseignants aient un mot à dire dans l'allocation de l'argent et que chaque école développe des plans à long terme de dotation de personnel.

La seconde étude parue la même année rapportait les données recueillies auprès d'écoles secondaires publiques et privées à travers les États-Unis (Sizer, 1984). L'auteur proposait que la mission principale des écoles secondaires consiste à enseigner aux élèves la façon de penser et que les enseignants aient la liberté de déterminer la manière d'enseigner. Selon Sizer, la bureaucratie hiérarchique qui existait dans les écoles empêchait les élèves d'apprendre. Le pouvoir et l'imputabilité, selon lui, devaient se situer au niveau des écoles plutôt qu'au niveau de la commission scolaire. Comme solution, Sizer recommandait d'accorder plus d'autonomie aux enseignants, de les rendre responsables du succès de leurs élèves et de réduire le nombre de matières à enseigner.

Cette première vague d'études prenait pour acquis que les conditions que l'on constatait dans les écoles contribuaient à un pauvre apprentissage de la part des élèves et qu'elles étaient attribuables à la pauvre qualité des enseignants. En d'autres mots, les enseignants faisaient partie du problème plutôt que de la solution. Les recommandations comprises dans les divers rapports de cette première vague ont donné lieu à des initiatives imposées sous forme de lois par les autorités de chacun des États, comme par exemple ceux de la Californie, du Minnesota et du Connecticut. C'est ainsi que les enseignants eurent droit à des prescriptions de toutes sortes, des mesures serrées du rendement des élèves et des enseignants ainsi qu'à des modèles spécifiques d'enseignement (Murphy, 1990, p. 23).

La première vague de réformes a donc donné lieu à des changements imposés par la plupart des États américains. En effet, comme le souligne Kimbrough et Nunnery (1988, p. 233), les réformes de cette première vague furent largement établies et contrôlées par les gouverneurs des États et par leurs législatures, appuyées des chefs d'entreprise. Dès 1983, plusieurs États américains, donc ceux de la Floride et du Tennessee, légiférèrent en vue d'imposer aux commissions scolaires un système de salaire au mérite pour les enseignants comme un des remèdes aux problèmes en éducation. Évidemment, les enseignants, individuellement de même que collectivement, par la voie de leurs syndicats, réagirent avec ténacité. Selon ces derniers, il n'existait aucune mesure adéquate de la compétence d'un enseignant qui puisse permettre aux administrateurs scolaires de déterminer quel enseignant mériterait un salaire plus élevé. Certains États, comme ceux de la Floride et du Tennessee, relièrent le salaire au mérite à un plan de carrière qui consistait à différencier les tâches des enseignants. Il s'agissait de hiérarchiser les fonctions des enseignants auxquelles correspondaient des degrés différents de responsabilités (Barnabé, 1992, p. 18).

La première vague de réformes plaçait les problèmes de l'imputabilité et de rendement comme étant les priorités les plus importantes (Bacharach, 1990, p. 3). Cette première vague de centralisation, selon Bacharach, ne pouvait malheureusement pas améliorer la qualité de l'enseignement. Il s'en suivit que le meilleur arrimage entre les réformes et le milieu consistait en des réformes développées au niveau de la commission scolaire ou au

niveau de l'école. Qui pourrait mieux adapter une réforme à une école que ceux qui déjà prennent des décisions cruciales par rapport à l'enseignement des matières. Le mouvement pour donner plus de pouvoirs aux enseignants était né; la seconde vague de réformes s'en est chargée.

La seconde vague de réformes (1986-1989)

La seconde vague de réformes naît dès 1986 avec la parution de deux autres rapports. Le premier, présenté par un groupe de travail de la fondation Carnegie, portait exclusivement sur les enseignants (Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, 1986). Ce rapport plaidait en faveur d'une «professionnalisation» des enseignants, c'est-à-dire des enseignants soigneusement sélectionnés, bien formés, soumis à des normes élevées de certification et bien rémunérés. Il suggérait d'accorder plus d'autonomie aux enseignants et de s'assurer que ces derniers soient plus responsables du succès de leurs élèves. Enfin, le rapport recommandait que la gestion des écoles soit décentralisée et que celles-ci soient entièrement gérées par une nouvelle génération d'enseignants professionnels bien payés.

Le second rapport, connu sous le nom de Holmes Group (1986), fut publié par un groupe d'individus qui avaient travaillé à la rédaction du rapport précédent. Il va de soi que le groupe reprit passablement les mêmes idées exprimées par la fondation Carnegie. Toutefois, à la différence du rapport précédent, le groupe proposait une différenciation des tâches des enseignants permettant à des enseignants de passer de «maîtres» à «enseignants professionnels» puis à «professionnels de carrière». On y faisait aussi mention de la création «d'écoles de développement professionnel» où de jeunes enseignants pourraient raffiner leurs habiletés et d'une restructuration de la formation des maîtres.

Enfin, la question des réformes en éducation atteint son zénith en 1989, lorsque le président des États-Unis, Georges Bush, convoqua une conférence afin de discuter des questions d'éducation. C'était seulement la troisième fois dans toute l'histoire des États-Unis qu'un président prenait l'initiative d'inviter tous les gouverneurs des États à une discussion d'une importante question d'intérêt national. Selon le président Bush, l'éducation dispensée alors représentait une menace vis-à-vis de la position de *leadership* des États-Unis au cours du prochain siècle (Fiske, 1989). À cette conférence, le président louangea le mouvement des réformes en éducation pour ses critiques bien articulées des écoles et suggéra que ces dernières avaient besoin de règlements moins nombreux et moins bureaucratiques. Il faisait appel à l'imputabilité des enseignants et des directeurs d'école et affirmait que l'indifférence à l'égard des bons enseignants ne serait pas tolérée. À la suite de ce sommet, le président Bush suggéra une stratégie en six points appelée *America 2000: An education strategy*, développée par le département américain de l'éducation (US Department of Education, 1991).

Dès que les réformes de la première vague furent appliquées pour résoudre les problèmes scolaires, elles subirent les attaques des chercheurs autant que des praticiens. On trouvait que les suggestions soumises dans les rapports de 1983 et de 1984 étaient, au mieux

inadéquates et, au pire, possédaient un esprit pervers. Les réformateurs réclamaient plutôt des révisions fondamentales de la façon avec laquelle les écoles étaient organisées et dirigées. Ils réclamaient un examen détaillé du système actuel d'éducation et recommandaient une restructuration complète du système. Cette idée de restructuration caractérisait la deuxième vague de réformes en éducation. Elle consistait en particulier à accorder plus de pouvoirs aux enseignants afin qu'ils puissent travailler plus efficacement auprès des élèves.

C'est vraiment la deuxième vague qui a créé le plus de remous et qui en crée encore aujourd'hui, malgré l'apparition récente d'une troisième vague. Comme il a été indiqué précédemment, l'idée de restructuration scolaire caractérise les réalisations de la deuxième vague. Cette restructuration scolaire est devenue soudainement, tout à la fois, une source d'espoir et une platitude pour les éducateurs américains (Barth, 1991, p. 123). C'est un immense parapluie en-dessous duquel on peut regrouper beaucoup de choses qui se disent, qui s'écrivent et qui se font. C'est un concept ou un thème qui a une signification différente selon les personnes et qui correspond à une variété de solutions proposées aux problèmes d'éducation vécus aux États-Unis.

Elmore (1991) a d'ailleurs senti le besoin de replacer un peu les choses dans leur juste perspective. Selon lui, les réformateurs ont centré leurs efforts sur trois dimensions principales de la restructuration scolaire: l'enseignement proprement dit et l'apprentissage des élèves, les conditions de travail des enseignants et les structures de direction des écoles ainsi que les incitatifs utilisés pour motiver les enseignants. (*Ibid.*, p. 11). Il continue en soulignant que le débat politique autour de l'idée de restructuration scolaire a pivoté autour des thèmes de l'attribution des pouvoirs, de l'imputabilité et de l'apprentissage académique des élèves. Elmore croit que le succès de la restructuration scolaire dépendra en grande partie de la façon avec laquelle les solutions proposées répondront à ces trois difficultés.

À partir de tout ce qui précède, il appert plus important de s'attarder aux réalisations suscitées par la seconde vague des réformes, c'est-à-dire la restructuration scolaire. Afin de mieux comprendre le cas concret des commissions scolaires présenté plus loin, il convient de bien distinguer les trois modèles empruntés par le mouvement de restructuration scolaire. Il s'agit du modèle technique, du modèle professionnel et du modèle orienté vers le client (*Ibid.*, 1991).

Pour le modèle technique, l'objectif consiste à modifier la structure de la classe et celle de l'école de façon à ce qu'elle soit conforme aux connaissances disponibles à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. En d'autres mots, l'enseignement dispensé par les enseignants et l'apprentissage des élèves doivent être structurés à partir des théories connues. On entend par structure les façons d'organiser le temps en classe, de regrouper les élèves, la séquence avec laquelle les matières sont présentées, etc. Ce modèle technique repose sur le postulat que les élèves apprendront davantage dans la mesure où l'on fera appel aux meilleures technologies reliées à l'enseignement.

Les habiletés, les valeurs et les prédispositions des enseignants sont à la base du modèle professionnel. Une condition primordiale de la structuration des écoles consiste à changer les conditions d'entrée à la profession d'enseignant. Au niveau de la classe, la structure privilégiée est celle qui maximise l'accès des enseignants aux nouvelles connaissances et qui laisse aux enseignants le choix des technologies appropriées. Le problème central de la restructuration scolaire, selon ce modèle, consiste à créer une organisation dans laquelle les enseignants assument la responsabilité d'améliorer leur enseignement et sont récompensés conformément à cette responsabilité.

Le troisième modèle de structuration scolaire repose sur l'hypothèse que le succès des écoles publiques est déterminé par la satisfaction de leurs clients, à savoir, les élèves, les parents et la communauté en général. Le modèle propose, par exemple, que les élèves comme les parents aient le choix de leur école et que la gestion soit décentralisée au niveau de l'école. Ce modèle orienté vers le client exige conséquemment que la structure scolaire la plus appropriée soit celle qui permettra de répondre aux préférences des clients. Il suppose la diversification des écoles, chacune ayant un projet éducatif distinctif, mais aussi la participation des parents avec les enseignants à la prise de décision au niveau de l'école, grâce à différents comités (Raywid, 1990, p. 157).

Selon Murphy (1990, p. 29), une troisième vague de réformes en éducation se serait dessinée depuis 1988. Comme dans le cas des deux vagues précédentes, cette nouvelle vague résulte des critiques exprimées à l'égard des réformes proposées précédemment. Malheureusement, il semble que cette vague soit un peu trop récente pour qu'il soit possible de bien la décrire. Ce que l'on en sait pour le moment indique que le point central serait l'élève et qu'il s'agirait de concevoir une meilleure façon de lui fournir les services auxquels il a droit. Ces nouveaux réformateurs sont intéressés à remplacer les façons actuelles de rendre les services aux élèves parce qu'elles ne sont pas, selon eux, coordonnées ni même reliées entre elles. Ils proposent de les remplacer par un modèle plus intégré faisant appel à plusieurs organisations différentes de même qu'à plusieurs professions.

Bref, la première vague de réformes (1983-1985) concentrait son attention sur une certaine standardisation en fixant des exigences minimales pour les élèves et pour la certification des enseignants. Elle mettait l'accent sur le système d'éducation et elle demandait aux États de remédier aux problèmes identifiés. Les réformes de la seconde vague (1986-1989) étaient dirigées cette fois vers les enseignants. Si la première vague voulait plus de contrôle, la seconde désirait au contraire plus d'autonomie (Boyd, 1990, p. 86). Appelée le mouvement de restructuration, la seconde vague proposait de restructurer l'organisation de l'enseignement. Quant à la troisième vague (depuis 1988), elle place l'élève au centre de ses préoccupations et désire améliorer les services qui leur sont dus.

Les réactions suscitées par les différentes réformes

Un premier examen des rapports de la première vague ont donné lieu, à eux seuls, à plus de 16 commissions nationales intéressées par les réformes et à plus de 175 groupes de

travail créés par les États (Education Commission of the States, 1983*b*). Chose certaine, les rapports appartenant à l'une ou l'autre vague n'ont laissé personne indifférent. Ils ont plutôt provoqué une mobilisation soutenue de bien des personnes venant de plusieurs milieux différents. Selon Murphy (1990, p. 5), les réformes proposées étaient uniques à bien des égards. Leur étendue était sans précédent. Une foule de problèmes et de déficiences en éducation étaient attaqués d'une façon plus large qu'auparavant; les réformes suggérées s'adressaient davantage à la population scolaire en général, plutôt qu'à une clientèle particulière, et elles entretenaient une intensité jamais vue.

Les États répondirent relativement bien aux différentes recommandations des rapports. C'est ainsi que 45 États rehaussèrent leurs exigences académiques pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. Il y eut également, dans plusieurs États, une augmentation des épreuves scolaires. Par contre, plusieurs réformes recommandées ne virent pas le jour. Ainsi, aucun État ne prit la décision de prolonger l'année scolaire au-delà des 180 jours actuels. Quelques autres suggestions, telles que le prolongement de la journée scolaire et le changement des politiques concernant les devoirs faits à la maison, ne reçurent relativement que très peu d'attention. Les changements les plus répandus à travers tous les États ont porté sur la modification de la certification des enseignants et sur l'amélioration de leurs salaires.

Mais ce sont surtout les commissions scolaires qui sont entrées dès le début dans les réformes proposées. Ce fut le cas des commissions scolaires de Rochester, New York, de Miami, Floride, et de Cincinnati, Ohio. Non seulement la plupart des commissions scolaires n'ont-elles pas résisté à augmenter le contenu académique, mais elles ont excédé, dans certains cas, les exigences de l'État (Fuhrman, Clune, et Elmore, 1988). Certaines commissions scolaires ont même précédé l'intervention de leur État pour augmenter les exigences d'obtention du diplôme à la fin des études secondaires (Firestone, Fuhrman, et Kirst, 1990, p. 358). C'est grâce à l'initiative des commissions scolaires que les réformes qui concernent la restructuration scolaire ont réussi véritablement à progresser.

On ne peut parler des réactions suscitées par toutes les réformes survenues aux États-Unis depuis le premier rapport de 1983 sans parler des enseignants. Ces derniers furent tellement mis à contribution au cours de toutes ces années que certains prétendent que les réformes en éducation pourraient être une nouvelle raison de l'épuisement des enseignants (Farber, 1991, p. 280). Il ne faut pas oublier que les enseignants n'ont pas tellement été impliqués dans la planification et l'implantation des réformes scolaires. De fait, un sondage effectué à la fin de la première vague des réformes a révélé que 63 % des enseignants sondés avaient le sentiment que les réformes avaient été mises en place sans leur implication (Harris and Associates, 1985).

La plupart des enseignants ne sont pas convaincus que les écoles dans leur milieu ont subi une amélioration à la suite des deux vagues de réformes proposées. Dans un sondage annuel conduit par l'organisme Phi Delta Kappa, seulement 36 % des enseignants questionnés affirment que les écoles se sont améliorées, tandis que 25 % pensent qu'elles sont pires qu'auparavant et que 38 % croient qu'elles n'ont pas changé (Elam, 1989, p. 797).

D'un point de vue plus optimiste, la fondation Carnegie a révélé que 76 % des 13 500 enseignants questionnés affirment que les objectifs de leur école ont été définis plus clairement depuis le début des réformes tandis que 74 % d'entre eux déclarent que les exigences académiques ont été rehaussées. Par contre, 59 % des enseignants avaient le sentiment que l'éducation avait subi une plus grande interférence politique (Boyer, 1988).

Certaines applications concrètes suscitées par les réformes

Parler de cas concrets présente toujours un problème de sélection. Comment décider, parmi tous les cas existants, lesquels illustrent davantage le phénomène discuté? La meilleure façon de procéder consiste à se fixer des critères qui servent à guider nos choix. Pour nos fins, le premier critère utilisé fut la fréquence avec laquelle certaines réformes scolaires sont rapportées par les écrits sur le sujet. Les autres critères utilisés comprenaient la grosseur du système, le moment où les réformes ont commencé et le succès des réformes entreprises. La décision fut prise de décrire les réformes scolaires survenues dans les comtés de Dade, en Floride, et de Jefferson au Kentucky. Les descriptions qui suivent sont inspirées de celles fournies par David (1991), Provenzo (1989), Kohli (1989), Timar (1989) et par Hansen et Liftin (1991).

Les écoles publiques du comté de Dade en Floride

Cette commission scolaire située à Miami est la quatrième plus grande des États-Unis avec ses 255 000 élèves, ses 14 000 enseignants et ses 276 écoles. Dès 1971, un comité formé de citoyens nommés par le gouverneur de la Floride avait pour mandat de faire des recommandations quant à l'amélioration des écoles publiques de l'État. Le comité avait recommandé, en particulier, que les décisions soient prises là où l'enseignement était dispensé. De fait, toutes les recommandations dudit comité furent incluses dans une loi passée par l'État de la Floride au milieu des années 1970 sur laquelle s'appuie ce qui est maintenant connu sous le nom de *School-Based Management/Shared-Decision Making* (SBM/SDM). Selon Provenzo (1989, p. 148), l'évolution de ce modèle de réforme scolaire présente un intérêt particulier pour l'ensemble du pays puisqu'il illustre le passage des relations de confrontation entre la commission scolaire et le syndicat des enseignants à des relations imprégnées d'étroite coopération.

Ce n'est pourtant qu'en juillet 1986 que les commissaires d'écoles du comté de Dade votèrent unanimement une proposition qui prévoyait le développement d'une expérience pilote impliquant la nouvelle forme de gestion des écoles. Au cours de l'année 1986-1987, un groupe de travail sur la «professionnalisation» des enseignants fut mis sur pied; ce groupe était coprésidé par Joseph Fernandez, directeur général de la commission scolaire, et par Pat Tornillo, président du syndicat des enseignants. En janvier 1987, un communiqué signé par les deux présidents fut envoyé à tous les directeurs d'école et aux délégués syndicaux de chacune des écoles.

Le communiqué invitait les directeurs d'école et leur personnel, s'ils étaient intéressés, à soumettre des projets dans le cadre du projet pilote de quatre ans concernant la gestion décentralisée des écoles. En fait, on demandait aux écoles de préparer un plan prévoyant une prise de décision partagée entre l'administration, le personnel et les parents, le développement de structures collégiales, une plus grande implication du milieu, etc. Cinquante-trois propositions furent reçues et un total de 32 écoles furent choisies pour participer au programme pilote par un comité réunissant administration et syndicat. Dans le cadre de ce projet pilote, les écoles pouvaient utiliser leur budget de la façon qu'elles le désiraient; elles pouvaient le dépenser en équipement, en personnel ou de toute autre façon et elles étaient libres de mettre en place la forme de gouvernement qu'elles désiraient, à la condition que les enseignants soient assurés d'un rôle important en ce qui regarde la planification et la prise de décision.

Plusieurs changements furent assez vite observables dans chacune des écoles, quoiqu'ils étaient différents d'une école à une autre. Par exemple, une école avait un conseil de 32 membres incluant des représentants de tous les éléments constitutifs de l'école tandis qu'une autre école avait un conseil de 10 membres élus par les enseignants et les administrateurs. Une école ajoutait une période de plus, afin de permettre aux enseignants de l'école de s'impliquer dans la gestion de l'école, tandis qu'une autre remplaçait le directeur adjoint par deux enseignants dont une partie du temps était consacrée à la discipline ou à conseiller les enseignants. Dans certaines écoles, les parents qui siégeaient sur le conseil d'école avaient un mot à dire dans l'allocation des ressources tandis que le directeur d'école n'avait pas de vote prépondérant. Par contre, dans plusieurs de ces écoles, le conseil d'école était responsable de la sélection d'un nouveau directeur d'école.

Au-delà des changements survenus au niveau des écoles, plusieurs autres programmes spéciaux furent implantés dans la commission scolaire. Une école, par exemple, décida d'offrir des classes sur une base volontaire le samedi matin, de 9 h à 12 h, dans le but de procurer aux élèves une aide additionnelle. Plusieurs autres écoles suivirent cet exemple et décidèrent d'offrir le même service. Un autre programme intéressant fut celui de mentor. À l'automne 1987, huit enseignants d'une école secondaire furent choisis pour aller aider d'autres enseignants dans une autre école secondaire. Ces enseignants jouissaient alors d'un mini-congé sabbatique.

L'entente signée en 1988 entre le syndicat des enseignants et la commission scolaire accordait une augmentation de salaire de 28 % pour les trois années suivantes. Mais, en même temps, l'entente contenait pour la première fois tout un article intitulé «professionnalisation de l'enseignement et de l'éducation». Cet article prévoyait la création d'un programme pilote d'aide et d'intervention auprès des enseignants, d'un plan de carrière pilote, d'une banque de jours d'absence permettant aux enseignants d'assister à des conférences, des congrès, etc., et d'un programme de subventions accordées par la commission scolaire afin de financer des rencontres préparées par le personnel des écoles qui portaient sur des problèmes d'éducation. Bref, on doit noter que les réformes dans cette commission scolaire sont le fruit d'une coopération entre l'administration et les enseignants.

Les écoles publiques du comté de Jefferson

La commission scolaire du comté de Jefferson, située à Louisville au Kentucky, comprend 153 écoles servant 93 000 élèves. L'impulsion en faveur d'une restructuration des écoles fut donnée au point de départ par le directeur général de la commission scolaire. Impressionnée par le travail accompli depuis son arrivée à Louisville, la fondation Gheens approcha le nouveau directeur général afin de déterminer comment elle pourrait aider la commission scolaire à mettre en place les réformes scolaires désirées. Éventuellement, la fondation décida d'engager les ressources financières nécessaires à la création de l'académie Gheens pour le développement professionnel, qui devint le pivot des réformes scolaires de la commission scolaire.

L'académie, située dans une école élémentaire rénovée, avec un personnel de 60 personnes dirigée par un directeur exécutif, est à la fois une ressource pour le développement du personnel de la commission scolaire et un centre qui sert à guider les efforts de cette dernière dans la restructuration des écoles et de la profession enseignante. En plus, l'académie a développé le concept des écoles de développement professionnel. Il s'agit de certaines écoles très ordinaires de la commission scolaire qui acceptent volontairement de faire partie d'un programme dont l'objectif est de servir la commission scolaire de la même façon que les hôpitaux universitaires servent la profession médicale.

L'académie, avec l'aide du syndicat des enseignants, des administrateurs et de professeurs d'université, a développé dans un document des exemples de lieux de travail qui sont satisfaisants pour les enseignants et des exemples d'environnements qui fournissent un apprentissage productif pour les élèves. Le personnel de l'académie a investi d'incessants efforts pour communiquer et pour expliquer le document à tout le personnel de chaque école. Les écoles furent ensuite invitées à devenir des écoles de développement professionnel, à la condition que la décision soit prise par une majorité du personnel de chaque école et que l'on accepte de réorganiser les écoles de façon à ce qu'elles deviennent plus productives. En novembre 1986, 24 écoles étaient devenues des écoles de développement professionnel.

Un autre élément de changement consiste en une collaboration entre la commission scolaire et l'université de Louisville. Ce partenariat s'intéresse à une nouvelle conception du rôle de l'enseignant en formation, de l'enseignant et du superviseur des stages. Par exemple, deux enseignants de la commission scolaire furent choisis pour devenir des chargés de cours cliniques à l'université tandis que deux professeurs de l'université étaient impliqués dans les écoles de la commission. D'autre part, certaines écoles secondaires sont divisées en plusieurs petites écoles de 150 élèves chacune conduite par une équipe de cinq enseignants dont l'un sert de chef d'équipe. Chaque équipe prend ses propres décisions à l'égard des méthodes d'enseignement, des horaires et du matériel didactique.

Bref, les changements dans cette commission scolaire sont survenus grâce à une restructuration des écoles et de la profession d'enseignant. Jusqu'ici, selon Kholi (1989), les résultats des changements rapportés semblent avoir eu un effet positif et avoir contribué à une nouvelle vision de ce que peut signifier la professionnalisation des enseignants.

Conclusions et implications

Cet article a d'abord décrit plus ou moins en détail les principaux événements survenus en éducation aux États-Unis depuis 1983 et responsables de deux vagues de réformes scolaires à la grandeur du pays. La première vague de 1983 à 1985 fut caractérisée par des réformes pour la plupart imposées par chacun des États et plus souvent qu'autrement prescrites par des lois. La seconde vague de réformes couvrant la période de 1986 à 1989 mit l'accent sur la professionnalisation des enseignants et la restructuration scolaire. Puis, nous avons présenté les réactions que ces deux vagues de réformes ont suscitées chez la majorité des éducateurs. Enfin, nous avons décrit les réformes survenues dans deux commissions scolaires.

C'est la seconde vague des réformes scolaires qui a suscité le plus de changements, groupés sous l'étiquette de restructuration scolaire. Pour la plupart des éducateurs américains, le terme «restructuration scolaire» inclut plusieurs éléments, tels la gestion décentralisée, la participation à la prise de décision, le choix de l'école par les parents, l'enseignement individualisé, le programme d'études intégré, la dotation collégiale du personnel (Villars, 1991, p. 7). D'autres y ajoutent la rémunération au mérite des enseignants et un plan de carrière pour ces derniers. Chose certaine, la restructuration scolaire américaine s'est concrétisée habituellement par une combinaison de deux ou plusieurs de ces éléments.

La plupart des réformes scolaires de la deuxième vague furent le résultat d'initiatives locales, de commissions scolaires prenant même de l'avance sur leur État. Toutefois, comme nous l'avons constaté, les enseignants n'ont pas tellement été emballés par les réformes suggérées ou intervenues dans leur école. Pourtant, la Fédération américaine des enseignants, par la voix de son président Albert Shanker, a encouragé, depuis le début, que des réformes soient apportées au système scolaire américain (Shanker, 1985, 1986). D'autre part, plusieurs commissions scolaires, telles celles du comté de Dade en Floride et de Jefferson au Kentucky, en sont à des réformes qui servent presque de modèles.

Une *perestroïka* québécoise en éducation est-elle nécessaire, imaginable ou possible? Il est tout d'abord intéressant de noter que certains aspects des réformes scolaires américaines ont déjà été proposés ici même au Québec. Par exemple, le livre blanc de 1982, intitulé *L'école: une école communautaire et responsable* (Gouvernement du Québec, 1982, p. 46), proposait notamment une redistribution des pouvoirs en faveur des écoles. On y suggérait une refonte des structures «afin de déplacer vers l'école des pouvoirs de décision et de gestion qu'elle n'a pas, afin de vraiment reconnaître l'école comme le lieu premier des enjeux éducatifs et de la qualité des apprentissages».

Le projet de loi 40 déposé à l'été 1983 traduisait en substance les propositions du livre blanc. Après une année de discussions, le projet fut malheureusement retiré.

Ce projet de loi fut remplacé par la loi 3 sanctionnée en décembre 1984. Cette dernière accusait un recul par rapport au projet de loi 40. La loi prévoyait la création d'un conseil d'école au sein duquel les parents devaient détenir la majorité des voix; cependant,

les principaux pouvoirs de gestion demeuraient entre les mains de la commission scolaire. De toute façon, la loi fut déclarée anticonstitutionnelle en 1985. Éventuellement, la loi 107, sanctionnée en décembre 1988, revenait à une idée contenue dans la loi 71 de 1979 en créant dans chaque école un conseil d'orientation sur lequel les parents doivent être en nombre au moins égal au nombre total des représentants des autres groupes.

La nécessité d'une *perestroïka* québécoise en éducation n'est probablement pas tellement difficile à établir. En premier lieu, dans un texte qui porte particulièrement à la réflexion, Brassard (1989, p. 6) a souligné une tendance à la taylorisation progressive de l'enseignement où «le personnel éducatif des écoles devient de plus en plus cantonné dans un rôle d'exécutant». D'ailleurs, le ministre de l'Éducation du Québec affirmait que «le Québec doit maintenant, comme beaucoup de nations l'on fait récemment, procéder à une réflexion en profondeur sur son système d'éducation» (Gérin-Lajoie, 1989, p. 352). Enfin, dans une étude récente commandée par la Centrale des enseignants du Québec, Carpentier-Roy (1991, p. 34) souligne avec assez de vigueur que «les professeurs dénoncent la perte d'autonomie, de liberté et de pouvoir réel qui s'est faite au cours des ans». Elle recommande d'ailleurs «la nécessité impérative de réorganiser le travail (des enseignants) pour qu'émergent ces collectifs de travail» (*Ibid*, p. 78).

Afin qu'une *perestroïka* québécoise en éducation puisse se produire, il faudra tout d'abord repenser la façon avec laquelle les élèves apprennent et la façon d'assurer un enseignement plus efficace, avant de penser à améliorer le système d'éducation. On a actuellement tendance à traiter les élèves comme des objets que l'on doit transformer en tenant compte des programmes d'études et des horaires étroitement définis et uniformisés. Dans un tel contexte, les enseignants n'ont plus beaucoup de latitude dans l'exercice de leur profession. Au contraire, l'une des solutions consisterait à prendre plutôt pour acquis que les élèves ne peuvent être standardisés et que l'enseignement ne peut devenir une routine. Dans ces circonstances, les enseignants peuvent vraiment exercer leur profession.

En second lieu, les premiers essais d'une *perestroïka* de l'éducation ne pourront probablement pas avoir lieu sans une initiative locale. Comme dans le cas des commissions scolaires du comté de Dade et du comté de Jefferson, des changements peuvent être déclenchés au niveau d'une commission scolaire. Pour cela, il faut espérer trouver une réelle volonté politique et administrative de la part de l'administration supérieure de la commission scolaire. À cause d'une bureaucratisation et d'une standardisation poussée du système d'éducation au Québec, il ne serait pas surprenant de constater que certains dirigeants de nos commissions scolaires craignent d'être victimes de représailles à la suite de certaines initiatives qu'ils auraient osé prendre.

Par contre, il ne faudrait surtout pas attendre que les premières idées de changements viennent toujours d'en haut. Des innovations valables et souvent permanentes sont parfois le résultat d'une décision commune prise par les gens de la base. Les enseignants d'une école pourraient fort bien briser leur propre rythme de monotonie en déclenchant eux-mêmes, de concert avec l'administration de leur école, un processus de changement. La récente loi 107 ouvre la porte à cette possibilité, notamment par la création d'un conseil

d'école dont la fonction principale consiste à «déterminer les orientations propres à l'école contenues dans le projet éducatif» (Loi 107, article 77, 1^{er} alinéa). Cette stipulation de la loi pourrait fournir une occasion de mettre en place un système de gestion administratif et pédagogique qui soit de nature à assurer la réalisation du projet éducatif.

Il est tout à fait possible que déjà certaines initiatives puissent être prises au niveau local. On pourrait, par exemple, faire appel à des volontaires, tels des parents, des citoyens ou des enseignants retraités, afin d'accomplir diverses tâches: la surveillance d'examens, la compilation des notes, etc. Plus libres, les enseignants pourraient alors superviser les débutants dans l'enseignement. La direction d'une école pourrait amener les enseignants à sortir de leur isolement en suggérant qu'ils élisent un coordonnateur de leur niveau d'enseignement, les quatrièmes années par exemple, afin de travailler davantage en équipe. Afin de remettre la pédagogie un peu plus entre les mains des enseignants, ces derniers devraient se voir confier la distribution des élèves par classe et devraient participer davantage à l'affectation des enseignants au sein de leur école.

Plus structurellement, il faudrait peut-être songer à une certaine forme de titularisation de classe et à des horaires plus flexibles. D'autre part, les enseignants accepteraient d'élire certains de leurs collègues à la direction de l'école ou, tout au moins, de participer à la sélection de la direction (Berthelot, 1991, p. 105). Même si les enseignants ne semblent pas d'accord avec une stratification de la profession enseignante en fonction des degrés de responsabilités (*Ibid.*, p. 106), cette proposition mériterait d'être étudiée de plus près. En général, dans certains États américains, une telle stratification de la profession semble avoir contribué à la «professionnalisation» des enseignants.

Nous arrivons à la veille de l'an 2 000 et notre système d'éducation semble avoir d'énormes difficultés à réaliser ses objectifs. Le temps est peut-être venu de repenser nos façons de faire. Il est à espérer que la discussion des réformes scolaires américaines présentées dans cet article contribuera à une réflexion sur notre système d'éducation. Lorsque nous aurons réussi à instaurer une organisation du travail moins rigide et qui respecte les compétences de nos enseignants, peut-être alors aurons-nous plus de chance d'entrer dans le XXI^e siècle avec un système d'éducation renouvelé, plus stimulant et plus confiant d'atteindre ses objectifs.

RÉFÉRENCES

- Bacharach, S. B. (1990). Education reform: Making sense of it all. In S. B. Bacharach (dir.). *Education reform: Making sense of it all* (p. 1-6). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Barnabé, C. (1992). Un plan de carrière pour les enseignants: l'expérience américaine. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(1), 17-28.
- Barth, R. S. (1991). Restructuring schools: Some questions for teachers and principals. *Phi Delta Kappan*, 73, 123-128.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner: qu'en disent les profs* Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Boyd, W. L. (1990). Balancing control and autonomy in school reform: The politics of perestroika. In J. Murphy (dir.), *The educational reform movement of the 1980's* (p. 85-96). Berkeley, CA: McCutchan Publ.

- Boyer, E. L. (1983). *High school. Report on secondary education in America*. New York: Harper and Row.
- Boyer, E. L. (1988). *Report card on school reform*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brassard, A. (1989). *L'utilisation des technologies du traitement de l'information à des fins de gestion et la progression "en arrière" de la gestion scolaire*. Communication présentée au 2^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, 1^{er}, 2 et 3 novembre, Sherbrooke.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Carpentier-Roy, M. C. (1991). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Québec: Centrale des enseignants du Québec.
- David, J. L. (1991). Restructuring in progress: Lessons from pioneering districts. In R. F. Elmore (dir.). *Restructuring schools: The next generation of educational reform* (p. 209-250). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Education Commission of the States (1983a). *Action for excellence: A comprehensive plan to improve our nation's schools*. Denver, CO: Education Commission of the States, Task Force on Education for Economic Growth.
- Education Commission of the States (1983b). *A summary of major reports on education*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Elam, S. M. (1989). The second Gallup Phi Delta Kappa Poll of teachers' attitudes toward public schools. *Phi Delta Kappan*, 71, 785-798.
- Elmore, R. F. (1991). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Firestone, W., Fuhrman, S. et Kirst, M. (1990). An overview of education reform since 1983. In J. Murphy (dir.). *The educational reform movement of the 1980's. Perspectives and cases* (p. 349-364). Berkeley, CA: McCutchan.
- Fiske, E. B. (1989). Will President Bush pass the test at his education summit conference? *New York Times*, 13 septembre, p. B10.
- Fuhrman, S. W., Clune, W. H. et Elmore, R. F. (1988). Research on educational reform: Lessons on the implementation of policy. *Teachers College Record*, 90(2), 237-258.
- Gérin-Lajoie, P. (1989). *Combats d'un révolutionnaire tranquille*. Montréal: Centre éducatif et culturel.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Gouvernement du Québec (1982). *L'école: une école communautaire et responsable* (Livre Blanc). Québec: Ministère de l'éducation.
- Harris, L. and Associates (1985). *The metropolitan life survey of the american teacher*. New York: Metropolitan Life insurance Company.
- Hansen, J. H. et Liftin, E. (1991). *School restructuring. A practitioner's guide*. Swampscott, MA: Watersun Publ.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Kimbrough, R. B. et Nunnery, M. Y. (1988). *Educational administration. An introduction* (3^e éd.). New York: Macmillan.
- Kohli, W. (1989). Restructuring a school system: The Jefferson county public schools. In J. R. Rosow, R. Zager et J. Casner-Lotto (dir.), *Allies in educational reform* (p. 206-224). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murphy, J. (dir.). (1990). *The educational reform movement of the 1980's. Perspectives and cases*. Berkeley, CA: McCutchan.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: US Government Printing Office.

- National Science Board Commission of Precollege Education in Mathematics, Science and Technology (1983). *Educating Americans for the 21st century*. Washington, DC: National Science Board.
- Provenzo Jr., E. F. (1989). School-based management and shared-decision making in the Dade County Public Schools. In J. M. Rosow, R. Zager et J. Casner-Lotto (dir.), *Allies in educational reform* (p. 146-163). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Raywid, M. A. (1990). Rethinking school governance. In R. F. Elmore (dir.), *Restructuring schools. The next generation of educational reform* (p. 152-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shanker, A. (1985). In support of teachers. The making of a profession. *National Association of Secondary School Principals Bulletin (NASPP Bulletin)*, 69(482), 93-99.
- Shanker, A. (1986). Teachers must take charge. *Educational Leadership*, 44(1), 12-13.
- Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the american high school*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Timar, T. (1989). The politics of school restructuring. *Phi Delta Kappan*, 71, 265-275.
- US Department of Education (1991). *America 2 000: An education strategy*. Washington, DC: Department of Education.
- Villars, J. (1991). *Restructuring through school redesign*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan Educational Foundation (Fastback n° 322).