

## La réforme de l'éducation dans la Roumanie postcommuniste

Chargée de cours, dr. Valerica Anghelache

Université «Dunărea de Jos» de Galati

Le Département pour la Formation du Personnel Didactique

**Abstract:** *After 1989, the Romanian educational system has experienced the difficult way of reforms, both as regards the educational policy, but also the educational system and process. The school was forced to reformulate its mission, to make changes at the structural and functional level, to adapt to political and social changes. Although it was marked by good intentions, the educational reform has not been exempt from any breakdown, due to inexperience, but also the lack of strategic vision to mid- and long term. The new context request professionalisation of the educational field and changing mentalities.*

**Keywords:** *reform, change, education, professionalisation, pragmatism*

Parler du changement dans l'éducation c'est faire référence, obligatoirement, au processus de réforme dont l'école roumaine a été le sujet et l'est encore. Cette question a déclenché de vives polémiques concernant son opportunité et ses conséquences sur l'école en tant qu'organisation ou sur le processus d'enseignement. Pour ce faire, nous trouvons nécessaire d'analyser les changements promus par la réforme de l'éducation, enregistrés au niveau de l'enseignement pré-universitaire et universitaire roumain, après 1989.

La plupart des spécialistes considèrent que toute réforme se déroule en trois étapes distinctes:

a) *La formulation de la politique de réforme curriculaire.* Cette étape consiste à opérationnaliser le concept de l'idéal éducatif dans des finalités qui facilitent le passage du souhaitable au réalisable, du projet valorique absolu au contexte réel où celles-ci pourraient être transposées.

b) *L'implémentation de la réforme,* ce qui suppose l'élaboration des instruments spécifiques tels les projets, les programmes, les matériels d'appui, les normes méthodologiques etc. Leur importance réside dans le fait qu'elles offrent l'opportunité de la transmission de la connaissance à travers les actes d'enseignement et d'apprentissage.

c) *Le monitoring et l'évaluation de la réforme,* permettant la confirmation des performances envisagées initialement. La majorité des spécialistes impliqués dans l'analyse de la réforme éducative considère que, du moins à ce stade, il est prématuré d'émettre des jugements définitifs sur l'effet qualitatif de l'éducation.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la réforme du système de l'enseignement roumain n'a pas démarré exclusivement dans les années 1998, bien qu'il y ait eu pourtant quelques tentatives timides en ce sens dès le début des années '90. Afin d'avoir une perspective d'ensemble des efforts soutenus pour changer l'aspect général de l'éducation en Roumanie, nous considérons comme nécessaire de passer en revue les repères généraux des réformes éducatives initialisées depuis ce moment-là.

De même, les mesures de réforme ont visé à ce niveau la réforme curriculaire, la réforme du système d'évaluation et la réforme institutionnelle. Dans une analyse détaillée, les spécialistes essaient d'établir les étapes que les réformes de l'éducation devraient parcourir, tout en soulignant les mesures essentielles, les bénéfiques et les dysfonctionnements relevés à chaque étape [1].

Ainsi, au début des années '90 les premiers pas en ont été faits dans la direction du changement éducatif. Faute d'une vision stratégique à moyen ou long terme, quelques modifications toujours actuelles se sont néanmoins produites dans le système éducatif: la durée de la scolarité obligatoire est passée de 10 années à 8 années d'étude; les plans et les programmes d'enseignement ont été modifiés sans que l'on n'assure ni les corrélations entre eux, ni l'expertise ou l'analyse des conséquences de ces modifications; l'exode du corps enseignant vers le milieu urbain et vers des écoles „d'élite”; la réduction du temps de travail dans l'enseignement de 6 jours à cinq jours par

semaine, sans pour autant diminuer la quantité de la matière scolaire, ainsi que la suppression de l'uniforme, etc.

Entre les années 1991-1995 on constate une tendance au pragmatisme et à la professionnalisation, ce qui signifie l'implication des spécialistes de l'Institut des Sciences de l'Éducation dans l'élaboration des textes préliminaires du curriculum, ainsi que l'adoption du modèle „rationnel” dans l'élaboration du curriculum, par la mise en évidence de l'importance des objectifs qui deviennent des repères dans le choix des contenus et dans l'assurance de la cohérence du curriculum.

A partir de 1995-1996, on peut parler de l'élaboration proprement dite de la réforme, cette période se distinguant par des modifications au niveau du curriculum dans le cycle primaire et moyen. A titre d'exemple, dans le cadre de la discipline langue et littérature roumaines s'inscrit la sous-composante „communication”. A partir de la deuxième année primaire on introduit la discipline „Sciences”, ainsi que la discipline «Éducation civique», dès la troisième année primaire. De même, on a élaboré et approuvé les programmes analytiques pour les quatre premières années du primaire, on a introduit des manuels alternatifs pour la première et la deuxième année, tandis que pour le cycle moyen on a élaboré de nouveaux programmes scolaires dont le contenu propose, comme élément de nouveauté, des activités d'apprentissage orientant l'activité de l'enseignant.

Les années 1996-1997 représentent une étape marquée par la nécessité d'un curriculum noyau et d'un curriculum à décision de l'école. En vertu de ce fait, la stratégie de la réforme dans cette période a visé la révision du curriculum pour les premières années du primaire, mettant l'accent sur l'élimination des incohérences scientifiques, l'assurance de la cohérence verticale (à l'intérieur de la discipline) et horizontale (entre les programmes des différentes disciplines), l'ajout des corrections au niveau des programmes scolaires du collège en vue de renforcer la cohésion inter et transdisciplinaire entre les programmes scolaires, ainsi que la diminution du contenu couvert dans chaque matière scolaire.

Malgré les bonnes intentions - la projection, le développement, l'implémentation et la révision du nouveau curriculum-, la période comprise entre 1990-1997 a été, selon les spécialistes, marquée par une série de dysfonctionnements, tels que l'inexistence d'une volonté politique de changement, le manque de médiatisation du programme de réforme, l'incapacité du corps enseignant d'accepter les changements et de s'y adapter, l'absence de corrélation entre le curriculum-formation et perfectionnement – évaluation – management -décentralisation et la tendance à réaliser non pas un Curriculum National, mais plutôt une série de programmes scolaires pour chaque discipline, relativement indépendantes etc.

On ne se propose pas de passer en revue les causes de ces dysfonctionnements, bien qu'elles puissent fournir des explications de l'échec des réformes lors de cette période. On peut pourtant apprécier que, faute d'une vision stratégique, toute tentative de créer quelque chose de durable est vouée à l'échec.

A partir de l'année scolaire 1998, plus précisément de 1998 à 2000, on peut parler d'une accélération des réformes en éducation, dans le but évident de remédier aux dysfonctionnements de l'étape antérieure, mais aussi de réaliser une transformation fondamentale du système éducatif roumain, s'appuyant sur le principe d'assurance qualité dans l'enseignement.

Ainsi, dans le domaine de la *réforme curriculaire*, c'est au Conseil National pour le Curriculum d'établir les directions stratégiques [2]: l'élaboration d'un curriculum national cohérent qui décrive les expériences d'apprentissage que l'école offre aux élèves dans le but d'une meilleure intégration dans la vie sociale, l'élaboration et la mise en pratique d'une stratégie de développement curriculaire à court, moyen et long terme, l'élaboration d'une méthodologie de projection, développement, implémentation, évaluation et révision progressive du nouveau curriculum et la formation des ressources humaines et managériales qui assurent la professionnalisation des processus de développement curriculaire.

Dans le domaine du curriculum, les mesures de réforme les plus importantes précisées de manière relativement chronologique ont visé:

1. La projection et l'élaboration d'un plan cadre pour les premières huit années scolaires permettant aux écoles de dresser leurs propres grilles horaires.
2. Le groupement des disciplines scolaires autour des sept axes curriculaires, ce qui assure la cohésion inter et transdisciplinaire du système. Ces axes curriculaires se trouvent dans un équilibre dynamique, par ce qu'elles partagent certains objectifs d'apprentissage.
3. L'organisation des cycles curriculaires, en tant qu'étapes de scolarisation, regroupant plusieurs années d'étude et qui partagent certaines finalités. Elles facilitent le passage d'un niveau d'enseignement à l'autre.
4. La délimitation entre le tronc commun de connaissances et le curriculum à la décision d'école;
5. La décentralisation de la décision sur les grilles horaires adoptées pour chaque unité scolaire, en fonction de son projet curriculaire et managérial.
6. L'élaboration des programmes scolaires pour l'enseignement primaire et moyen en conformité avec les exigences du plan cadre d'enseignement.
7. La formulation des standards curriculaires pour l'enseignement primaire et moyen, pour chaque discipline. Ces standards ont été inclus dans les volumes qui contiennent les programmes scolaires.
8. L'élaboration des programmes scolaires pour le lycée, la focalisation de l'acte pédagogique sur *les acquisitions finales* de l'apprentissage, la mise en évidence de la *dimension actionnelle* dans la formation de la personnalité de l'élève, la définition claire de l'offre scolaire par rapport aux intérêts et aux aptitudes de l'élève, mais aussi en conformité avec les attentes de la société.

L'élaboration des programmes scolaires en accord avec la philosophie du plan cadre a imposé la création des guides méthodologique et des matériels d'appui, ce qui a mené au développement d'un "marché des manuels alternatifs". En réalité, l'idée de manuel alternatif est une conséquence de la démocratisation de l'éducation et de l'apparition des sources alternatives d'apprentissage, d'autant plus que, dans le processus d'évaluation les objectifs sont plus importants que les contenus. Bien que les enseignants aient accepté l'idée du manuel alternatif, les études d'impact de la réforme démontrent qu'il y a aussi des mécontentements liés à certains *désavantages*: tous les manuels alternatifs élaborés pour la même discipline et année d'étude ne comportent pas les mêmes contenus; ainsi, il y a le risque d'une discordance entre les données liées au même aspect, ce qui peut nuire à l'acte d'évaluation; la qualité des contenus d'un manuel dépend de la manière dont les auteurs ont structuré ces contenus et moins des exigences de la programme.

Bien que mieux réalisée que les réformes antérieures, la réforme commencée en 1998 est aussi susceptible d'amélioration. Ainsi, Al. Crișan [3] procède à une analyse critique en ce sens, soulignant des *inconvenients* tels les erreurs managériales, institutionnelles et organisationnelles dans la prise de décisions quant à l'élaboration du curriculum, le manque d'une équipe stable de concepteurs de curriculum, ce qui a nuit à la qualité et à la continuité du processus de développement curriculaire. De plus, la promotion des programmes et des manuels ne s'est pas accompagnée de facteurs tels une formation du corps enseignant, la modification du système d'évaluation sommative, la réforme du management scolaire, des standards occupationnels etc.

En ce qui concerne la réforme du système d'évaluation dans l'enseignement pré-universitaire, on peut affirmer qu'elle vise des changements fondamentaux, qualitatifs. Les principales mesures de réforme se rattachent à l'évaluation sommative et aux évaluations externes (les examens et les tests nationaux). Le premier pas vers une réforme réelle, fondée sur l'expertise dans le domaine, a été la mise en place du Service National d'Evaluation et d'Examination (SNEE), capable de projeter, de gérer et de monitoriser le sous-système d'évaluation et d'examination. Outre cela, ce service a été intégré à la nécessité de professionnalisation de l'évaluation et de l'examination.

Dans l'enseignement moyen et secondaire, la réforme du système d'évaluation a signifié l'introduction par SNEE, dès l'année scolaire 1999-2000, de certains critères pour accorder les notes scolaires, devenant ainsi un système unitaire d'appréciation des performances des élèves à ce

niveau. L'élaboration de ces critères se trouve en rapport étroit avec le curriculum, étant réalisée à l'aide d'éléments de compétence définis au niveau des standards de performance. Parmi les avantages anticipés par ses initiateurs, ce système assure l'objectivité de l'évaluation, particulièrement en cas des tâches susceptibles de subjectivité (par exemple, l'essai), il permet la corrélation avec les examens nationaux, et comporte une haute valeur formative, etc.

Dans la perspective de la *réforme institutionnelle*, il s'impose de préciser que le changement des politiques a engendré en même temps le changement de l'ethos scolaire. La définition de celle-ci en tant qu'organisation capable de développement a conduit à la reconsidération du management de l'éducation, les managers scolaires étant obligés de répondre à d'autres exigences que celles habituelles. L'organisation scolaire a redéfini sa mission et ses objectifs, l'accent étant mis sur les stratégies de développement organisationnel et des ressources humaines. Tout cela a été possible grâce aux réglementations concernant la décentralisation de l'enseignement pré-universitaire, la création et la consolidation de l'autonomie institutionnelle des écoles et des lycées. Dans la vision du Ministère de l'Education (1999) la *décentralisation* vise des activités didactiques dans le contexte de la mise en œuvre du nouveau curriculum national, des activités financières relatives à la cumulation et à l'utilisation des ressources extrabudgétaires et budgétaires, l'assurance de l'infrastructure de concert avec les autorités et les communautés locales, l'assurance des facilités sociales (bourses, transport scolaire); le recrutement du personnel didactique et auxiliaire, l'élaboration des projets pour son propre développement, l'insertion dans le contexte économique, administratif, culturel et local etc.

L'autonomie institutionnelle comporte vraiment une importance particulière, étant une conséquence naturelle de la décentralisation du système éducationnel roumain et une des conditions pour l'introduction de l'innovation et de la rentabilité du management éducationnel.

Ayant un rôle très important dans la reproduction du capital culturel et dans la transmission des valeurs vers le social, l'Université ne pouvait rester hors de la réforme, d'autant plus que, durant le communisme, on parle d'une stagnation dans l'introduction du changement à ce niveau.

La réforme du système de formation des enseignants dans l'enseignement roumain représente donc une des conditions essentielles pour le développement de la société. Après 1989, on peut délimiter au moins deux aspects qui ont engendré la suite des transformations à ce niveau: la réforme institutionnelle de l'Université, ce qui a permis l'obtention de *l'autonomie académique*, administrative etc. et *l'extension*, c'est vrai, parfois incontrôlée, *du réseau d'institutions d'enseignement supérieur* à l'échelon national.

Selon Iucu, R., Păcurari, O. [4] le processus de réforme démarré à ce niveau a eu comme point de départ certains objectifs généraux qui visaient la réforme du système de formation des enseignants, mais aussi quelques options stratégiques de politique générale. Tout cela prouve que la réforme de l'enseignement supérieur a un caractère planifié, évitant ainsi les éventuels dysfonctionnements. Le processus de réforme dans la composante de la formation des enseignants représente encore une nécessité, compte tenu du fait qu'en Roumanie le corps enseignant se confronte à quelques problèmes majeurs, décrits dans la „Carte blanche de la réforme de l'enseignement” [5]:

a) le déficit de statut des cadres enseignantes, conséquence directe d'une rémunération insuffisante, d'une dévalorisation du métier d'enseignant, ainsi que du manque d'intérêt des jeunes pour la carrière didactique, considérée seulement comme une étape passagère, „une rampe de lancement.” vers des métiers plus lucratifs.

b) le déficit de professionnalisation. Le statut d'enseignant est l'un occupationnel et non pas professionnel, excepté l'enseignement préscolaire et primaire, ce qui porte des conséquences négatives sur le statut social d'enseignant.

c) le déficit d'information, puisque les publications périodiques existantes au niveau national à rôle de débat et d'information des cadres enseignants sont extrêmement rares et ont des tirages réduits.

d) le déficit de communication et de participation à cause du manque d'une infrastructure nécessaire à une communication efficiente. Les décisions sont prises au sommet de la hiérarchie, et l'information arrive parfois distorsionnée à la base.

La correction de ces déficits suppose des étapes différentes, en fonction de la complexité des aspects impliqués. Ce qui compte c'est que la réforme se trouve aujourd'hui en plein déroulement.

Le changement des programmes d'études représente un autre moment important. Cette mesure a nécessité une nouvelle projection curriculaire et la réévaluation des programmes d'études, à cause des inconvénients engendrés: une faible corrélation entre la formation initiale et la formation continue; la manière classique dont on tenait les cours et les séminaires, la surcharge de la programme avec des disciplines théoriques en défaveur des travaux pratiques; une valorisation insuffisante de la pratique pédagogique; le caractère reproductif des examens, la difficulté des transferts de crédits académiques, etc.

Ce n'est qu'une partie des aspects qui ont mené au changement des programmes d'études. Pour mettre fin aux dysfonctionnements, Iucu. R. [6] trouve que la projection de ces programmes doit se rapporter à une série de principes qui assurent leur viabilité: l'exercice de l'autonomie universitaire; la stratification des études (enseignement de courte durée 2-3 ans-, enseignement supérieur de longue durée, enseignement postuniversitaire, la flexibilité des carrières universitaires pour assurer la mobilité horizontale des étudiants; la multi-dimensionnalité de la formation, moyennant l'accord entre les programmes d'études et les exigences du marché éducatif, la mise en corrélation des programmes roumaines d'études avec le programmes des universités étrangères, facilitant aussi la mobilité internationale des étudiants, la reconnaissance des diplômes etc.

Nous sommes d'avis que le simple respect de ces principes ne suffit pas à définir la qualité des programmes d'études, des changements au niveau institutionnel, interinstitutionnel etc. étant aussi nécessaires.

L'introduction du système des crédits transférables constitue une autre étape importante. Ces crédits offrent la possibilité d'apprécier la „quantité” d'effort qu'un cours implique. Ils représentent une unité de valeur, dont le rôle consiste à quantifier l'apprentissage, à rendre possible une hiérarchisation des activités. Une conséquence incontestable en est la (re)projection curriculaire, supposant la restructuration de plans d'enseignement sur trois types de disciplines: obligatoires, optionnelles et facultatives, tout comme une nouvelle analyse de la durée du programme de formation. D'autres restructurations se sont aussi produites au niveau des cours académiques, des séminaires et des travaux pratiques.

Sur le plan de la formation continue, la réforme s'est orientée autour des objectifs suivants:

a) l'introduction du système des crédits, vus comme une condition nécessaire au changement de la représentation des degrés didactiques des examens dans des programmes de formation continue;

b) l'élaboration d'une stratégie du développement du système de formation initiale et continue du personnel didactique de l'enseignement pré-universitaire (2001-2004)

c) l'élaboration de la Méthodologie d'accréditation des programmes de formation continue;

d) le mentorat (destiné aux enseignants en début de carrière). C'est une initiative qui témoigne de la préoccupation pour la formation pratique des cadres didactiques débutantes. Le projet de méthodologie est censé créer le cadre d'évaluation des compétences professionnelles, tout comme celui de la performance éducative de chaque débutant en vue d'obtenir un diplôme de professeur définitif. Le mentorat suppose l'observation de stagiaire dans l'exercice de l'activité didactique et extradidactique, la consultance dans l'activité de projection des activités didactiques, le feed-back pour tous les aspects liés à l'activité didactique, l'intégration du stagiaire dans la culture organisationnelle de l'école etc.

En grandes lignes, ce sont les changements les plus importantes de la réforme éducative au niveau de l'enseignement pré-universitaire et universitaire roumain. Malgré ses nombreux dysfonctionnements existants dès son début et jusqu'à présent, ce processus se veut être, en fait, un facteur de restructuration profonde du système et des pratiques éducatives, pour leur faire reposer sur les principes de la qualité et de l'efficience. L'implémentation de cette réforme, a suscité les

réactions les plus diverses, allant du simple étonnement ou enthousiasme, à la crainte, tout cela à cause de l'afflux de nouveautés difficile à gérer. Critiquée sévèrement ou acceptée sans condition, la réforme de l'école roumaine comporte des avantages tant pour le personnel didactique que pour les élèves. Ainsi, les cadres didactiques ont la chance et la liberté de projeter la démarche didactique en fonction des particularités de la situation, de s'exprimer comme des vrais professionnels, d'utiliser des méthodes didactiques qui puissent faciliter la compréhension des contenus. Elle offre aux élèves l'opportunité de développer leur esprit critique, leur créativité, d'élargir leur horizon de connaissance, d'améliorer la communication avec les enseignants, d'exercer l'apprentissage coopératif etc.

Comme attendu, la réforme et les changements impliqués ont été perçus comme de vraies menaces qui nuisent au statut professionnel de chaque enseignant. Parfois, on la trouve comme une potentielle responsable de l'effacement de la tradition de l'école roumaine. Ainsi, on a lancé des préjugés et des stéréotypes de pensée et d'action, devenus de véritables résistances au changement. Il est certain que la réforme n'a laissé personne indifférent. Pourtant, certains ont pris conscience qu'une évolution des mentalités s'impose, tout en remarquant l'opportunité des mesures de réforme.

Quelles que soient les réactions, il n'y a qu'une seule conclusion: la réforme éducative doit être poursuivie et soutenue par des investissements substantiels, notamment en ce qui concerne la réhabilitation de la base matérielle. Bien qu'au début on accusait le manque d'une préparation préalable au changement, on s'y est adapté progressivement et l'on a assumé la responsabilité de son implémentation.

#### Notes:

- [1], [3] Crișan, Al., 2002, „Reforma curriculară: date și fapte pentru un istoric al problemei”, en *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom, Iași, p. 135
- [2] Singer, M., 2002, „Reforma curriculară de la concepere la implementare. Bilanț la început de mileniu”, en *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu*, vol. I - II, Editura Polirom, Iași, p. 139
- [4] Iucu, R. B., Păcurari, O., 2001, *Formare inițială și continuă*, Colecția Educația 2000+, Editura Humanitas Educational, București, p. 14
- [5] M.E.C., 1998, *Cartea albă a reformei învățământului*, București, p. 20
- [6] Iucu, R. B., 2004, *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educational, București, 31

#### Bibliographie:

- Ciolan, I., 2002, „Reforma curriculară în învățământul liceal românesc: premise, politici, metodologii”, în Păun, E.; Potolea, D. coord., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași.
- Crișan, Al., 2002, „Reforma curriculară: date și fapte pentru un istoric al problemei”, în *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom, Iași.
- Iucu, R. B.; Păcurari, O., 2001, *Formare inițială și continuă*, Colecția Educația 2000+, Editura Humanitas Educational, București.
- Iucu, R. B., 2004, *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educational, București.
- M.E.C., 1999, *Curriculum Național. Planuri-cadru de învățământ*, Editura Corint, București.
- M.E.C., 1998, *Cartea albă a reformei învățământului*, București.
- M.E.C., OECD., 2000, *Analiza politicilor naționale în domeniul educației: România*, București.
- Miroiu, A. coord., 1998, *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnostică*, Editura Polirom, Iași.
- Singer, M., 2002, „Reforma curriculară de la concepere la implementare. Bilanț la început de mileniu”, în *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu*, vol. I - II, Editura Polirom, Iași.
- Stoica, A., 2000, *Reforma evaluării în învățământ*, Editura Sigma, București