

23^e CONGRÈS INTERNATIONAL ANNUEL SUR LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

THÈME: *Comprendre et intervenir aujourd'hui*

La réforme de l'éducation exigera un supplément d'âme

Paul Inchauspé

Montréal, le 19 mars 1998

Une réforme de l'éducation est actuellement en oeuvre au Québec. Cette réforme était en gestation depuis plusieurs années. Et les Etats généraux sur l'éducation, opération qui a duré 18 mois, et à laquelle ont participé directement près de 40.000 personnes, a été un des moments forts de cette gestation. Offre accrue des services à la petite enfance, décentralisation des pouvoirs vers l'école, réforme du curriculum d'étude, ce sont là les piliers essentiels de la réforme mise en oeuvre, à l'issue de cette gestation.

Mais quel est l'horizon visé par cette réforme? C'est l'augmentation de la qualité de la formation intellectuelle des élèves, sans négliger pour autant leur développement intégral. Pour atteindre cet horizon, il faut renforcer la fonction cognitive de l'école, l'accentuer même. Il faut que l'école fasse apprendre, plus et mieux, et cela, non seulement aux plus doués, aux plus rapides, mais aussi, aux plus lents, aux plus faibles, à tous.

Je ne vous dirai pas ici longuement pourquoi. Les débats de ces dernières années ont mis en relief le fait que l'école du livre orange ne mettait pas assez l'accent sur la fonction cognitive de l'école, alors que la société du savoir qui s'installe l'exigera de plus en plus. Et la dramatisation médiatique du phénomène de l'échec scolaire est un signe de ces nouvelles attentes de la société par rapport à son système scolaire.

Or, peut-on atteindre le succès de tous et de toutes, ou du moins du plus grand nombre, et cela, non en baissant les exigences, mais en les augmentant? Impossible, disent certains. Mais la réforme proposée postule que cela est possible; difficile certes, mais possible. Et c'est cette intention qui éclaire les dispositions prises relativement à la préscolarisation de la petite enfance, à la dévolution des pouvoirs vers l'école, à la réforme du curriculum d'étude. Je ne les indiquerai pas ici. Mais, vous qui travaillez dans le milieu de l'éducation, ou en rapport avec lui, vous ne pouvez faire l'économie de la connaissance de ces dispositions. Cependant, comme ce n'est pas là l'objet de mon propos, et comme peut-être certains d'entre vous ne connaissez pas encore ces dispositions, je dirai simplement, ici, qu'elles n'ont qu'un seul but: permettre l'amélioration qualitative de la formation intellectuelle des jeunes, sans négliger pour autant leur formation complète.

Or, toutes ces dispositions, si pertinentes soient-elles, ne produiront pas mécaniquement leurs effets, si tous les acteurs de l'éducation ne consacrent pas aussi leurs efforts à trois tâches qui sont de la première importance: la libéralisation de l'espace professionnel des enseignants et enseignantes, la réaffirmation des croyances qui fondent l'institution scolaire, la restauration, et sans doute même l'instauration, dans nos coeurs de la fibre citoyenne qui justifie l'existence de l'école dans nos sociétés. Je dirai un mot sur chacune de ces tâches.

1-Pour permettre une meilleure réussite des élèves, il faut travailler à libérer l'espace professionnel des enseignants et des enseignantes.

Je dis bien, libérer l'espace professionnel, car l'effet de système des dispositifs actuels tend à maintenir les enseignants dans des comportements d'applicateurs, de techniciens, et non de professionnels. L'enseignant dans sa classe, est le médiateur du curriculum d'étude, c'est pourquoi, les résultats obtenus dans l'enseignement, dépendront du type d'enseignant qu'on privilégie. On n'obtient pas des résultats identiques, quand l'enseignant agit comme un technicien, un applicateur, ou quand il agit comme un professionnel, ayant l'autonomie propre, correspondant à ce statut, celui du choix des moyens.

La majorité des reproches adressés aux enseignants, n'ont d'autres causes que le statut d'applicateur dans lequel on les enferme: peu d'intérêt porté à la pédagogie différenciée, au perfectionnement en cours d'emploi, classification des élèves en *faibles* et *forts*, et non en *lents*, ou *apprenant différemment*, tendance à renvoyer la résolution des difficultés d'apprentissage à d'autres niveaux ou à d'autres instances, réduction des échanges entre collègues aux commentaires sur les comportements des élèves... Tout cela, n'est pas le résultat de la mauvaise volonté des personnes, et nous connaissons tous des enseignants admirables qui, malgré la pente du système ont des comportements contraires à ceux que j'ai décrits, mais tout cela est le résultat de ce que le système attend d'eux. Il ne suffit donc pas de les inciter à changer, ce sont les verrous qui les maintiennent dans cet état qu'il faut ouvrir.

Le rapport sur la réforme du curriculum a identifié deux de ces verrous: c'est la manière dont les programmes sont formulés et le type d'évaluation qui est privilégié. Les programmes d'études sont formulés de façon à déterminer ce qu'il convient de faire en classe: des objectifs et une cascade de sous-objectifs encadrent cette application. Depuis vingt ans, il n'y a plus d'annuaire édité par le ministère; il y a, à la place, par exemple pour le primaire, 6000 pages de documents. Personne évidemment ne les lit, mais les manuels, eux, suivent rigoureusement la démarche prévue, comme s'il n'y en avait pas d'autres possibles. Quant à l'évaluation, le type privilégié, et utilisé massivement de bas en haut du système, c'est celui des épreuves, dites objectives ou standardisées, présentant des questions fermées, généralement à choix multiple. Ces instruments élaborés par des spécialistes sont corrigés de façon automatique et ne requièrent pas le jugement des enseignants.

Mais ce n'est pas tout. L'enseignant peut difficilement sortir de cette situation, car il y a un jeu de renforcement réciproque entre la formulation très détaillée de sous objectifs et l'utilisation de ce type d'épreuves d'évaluation. Pour mieux encadrer la démarche d'enseignement, on aura tendance à jalonner le parcours en déterminant des objectifs intermédiaires nombreux. Mais la recherche de la fiabilité de l'évaluation conduit, elle aussi, au même point: pour assurer cette fiabilité, on aura tendance à privilégier des questions fermées, lesquelles commanderont, à leur tour, la détermination d'objectifs intermédiaires nombreux, plus faciles à évaluer. La spirale de cette action de renforcement réciproque, conduit l'enseignant, non seulement à enseigner selon la démarche prévue, mais, ce qui est plus grave, à enseigner que ce qui peut être évalué selon ce type d'évaluation. On en arrive ainsi à enseigner ce que valorise l'évaluation, et non à évaluer ce que doit valoriser l'enseignement. Il faut donc briser ce cercle, qui voue l'enseignement à la médiocrité et réduit l'enseignant au rôle de technicien.

Mais deux autres éléments renforcent cette situation d'applicateur de l'enseignant: l'effet de l'importance des spécialistes du processus et celui du modèle dominant des rapports entre gestionnaires

et enseignants. Docimologues et taxonomistes déposent les enseignants de la responsabilité des moyens. Or, ce même modèle tend à se reproduire dans les rapports entre enseignants et les spécialistes de l'aide à l'élève. Ne tentent-ils pas de recourir à vous, même dans des situations qu'ils pourraient régler eux-mêmes ? Et inversement, avez-vous avec eux, le type de rapport que vous avez avec d'autres collègues professionnels ? Quant au rapport dominant entre enseignants et gestionnaires, ces derniers le mettent souvent sur le compte des conventions collectives, oubliant qu'elles sont le produit d'un modèle de gestion, celui de la gestion bureaucratique qui cherche à établir le contrôle des comportements. Ce type de gestion ne favorise guère le développement de l'identité professionnelle, car, pour contrôler les comportements, il préconise la détermination très détaillée de règles. Si on veut obtenir la conformité des professionnels à un minimum de normes, et leur faire accepter les objectifs institutionnels et la nécessité de la coopération, il faut au modèle de gestion bureaucratique, substituer celui de la gestion par la communauté d'objectifs partagés.

Cette simple évocation, des situations qui verrouillent l'espace professionnel des enseignants, donne une idée de l'ampleur, et des difficultés, des actions qu'il faudra entreprendre pour créer un tel espace. Mais, si cette tâche n'est pas entreprise sans relâche, nous n'obtiendrons jamais une amélioration qualitative de la formation. Car les élèves ne sont pas des cruches à remplir, mais ce sont des feux à alimenter; aussi des enseignants, maintenus dans un rôle d'apporteur ou, se complaisant dans un tel rôle, ne peuvent enseigner que médiocrement.

2-Pour permettre une meilleure réussite des élèves, il faut aussi affirmer plus nettement les croyances propres à l'institution scolaire.

La réforme du curriculum d'étude vise, entre autres, et cela sans éliminer les finalités utilitaires et développementales d'un curriculum, à mettre plus d'accent, et à valoriser davantage les finalités culturelles et cognitives. Ce n'est pas là, une idée neuve en éducation: une telle valorisation existe ou a déjà existé. Mais habituellement la formation inspirée de cet esprit est réservée à quelques-uns, les meilleurs. Or, ce qu'il y a de neuf dans la réforme souhaitée, c'est que ce genre de formation soit, désormais, plus présente dans l'école commune, l'école pour tous. Mais ceci ne pourra se faire, si tous les acteurs de l'école ne partagent pas un certain nombre de convictions fortes, les convictions qui fondent l'institution scolaire. Actuellement, ces convictions ne sont pas très présentes, ou du moins ne sont passablement affirmées. Ceci ne saurait étonner: aux yeux de beaucoup, l'école est une organisation qui assure des services à des clients, ce n'est pas une institution. Or, il n'y a pas d'institution sans des convictions fortes, sans croyance, à un certain nombre de référents, maintenus, même quand les faits semblent les démentir. Si l'appareil de la justice veut se maintenir dans nos sociétés comme une institution, il doit s'appuyer sur des convictions: nul ne peut se faire justice lui-même; justice doit être rendue avec équité; tout individu est innocent tant qu'il n'a pas été prouvé qu'il est coupable; pour être établie, la culpabilité doit être prouvée hors de tout doute raisonnable; nul ne doit être jugé sans avoir été entendu...

De même pour l'école. Si elle est une institution, c'est qu'elle repose sur des convictions, mais des convictions qui lui sont propres. Et je dirai, ici, certaines d'entre elles: tout être peut être éduqué, et en cette matière, il n'y a pas de limites qui ne puissent être dépassées; tout être peut être éduqué, le tout est dans la manière; des attentes élevées, envers les élèves, loin de les écraser les stimulent, car elles les aident à grandir; dans l'apprentissage, tout ne vient pas tout de suite; le processus, pour atteindre un résultat, n'est pas nécessairement de la même nature que le résultat que l'on cherche à obtenir; la maîtrise et l'aisance dans l'utilisation d'un savoir sont le fruit d'une familiarité, et constance, effort et travail y ont une grande part; le goût et le plaisir d'étudier se communiquent d'autant mieux que le

maître a, lui même, le goût et la passion de la matière qu'il enseigne... Pour que l'école puisse faire accéder, à l'école de base, de plus en plus de monde, à une formation intellectuelle plus exigeante et à une formation culturelle plus riche, elle doit s'appuyer sur les convictions qui la fondent comme institution dont la fonction est d'instruire. Et ces convictions doivent être d'autant plus affirmées que la valeur de l'instruction, même après cinquante ans d'école obligatoire, n'est pas suffisamment reconnue dans notre société.

Pour atteindre ce but, il faut aussi renouveler la conception même que l'on se fait de l'éducation visée par l'école. On y affiche souvent une conception de l'éducation, que je qualifierais de molle, une conception à connotation surtout morale ou psychologique, comme si on ne pouvait aussi éduquer en instruisant. Les enseignants font certes un métier d'éducateur, mais il y a bien des manières d'être éducateur. Dans l'enseignement, on éduque les élèves en travaillant à leur construction comme sujets personnels, libres, comme sujets personnels qui accèdent à la liberté par la connaissance. Il y a bien des manières d'accéder à la liberté, la connaissance est l'une d'entre elles, et c'est, là, le terrain d'action propre de l'école. Le monde où les enfants devront vivre n'est pas le monde naturel, c'est un monde culturel, c'est-à-dire un monde, construit par les hommes, produit des créations humaines, en sciences, en langues, en techniques, en institutions sociales, en art... Jeté dans ce monde complexe, avec très peu de repères, l'analphabète vit cette situation très difficilement, dans l'aliénation. Comment l'école assurera-t-elle la liberté de l'élève, face à ce monde et que fera-t-elle pour que ce monde ne soit pas subi par lui, mais dominé? Tout d'abord, elle le lui fait connaître et comprendre; de plus, elle le lui fait connaître et comprendre comme humain, c'est-à-dire, comme le résultat des créations des hommes; enfin, elle lui donne les instruments qui lui permettront de participer, à son tour, aux nouvelles créations qui transformeront le monde: des savoirs, certes, mais aussi ces aptitudes que l'école aura développées en lui: la raison, l'imagination, l'esprit critique, sans oublier l'ouverture du cœur qui vivifie l'intelligence.

L'école est une institution ayant une fonction sociale, celle d'instruire. Les croyances, qui la fondent comme institution, sont celles qui soutiennent les démarches qui permettent l'accès au savoir. On ne fait pas bien le métier d'enseigner sans partager ces croyances, car elles sont à la fois le fondement et l'horizon du métier d'enseigner. Aussi, pour assurer les tâches de développement intellectuel plus exigeantes que suppose la réforme du curriculum, il faut réanimer et raffermir ces croyances, comme on souffle, sur une braise encore vivante sous la cendre de l'indifférence, de la routine, du désenchantement.

3-Pour permettre la réussite des élèves, il faut, enfin, restaurer, et sans doute même instaurer la fibre citoyenne qui justifie l'existence de l'école dans nos sociétés.

Pourquoi l'école a-t-elle été instituée dans nos sociétés? C'est pour permettre, l'accès de tous, au plein exercice du rôle de citoyen. Cette idée simple, évidente, est loin d'être partagée par tous dans notre société. Or, on ne pourra pas atteindre une amélioration significative de la performance d'ensemble de l'école, et cela pour tous les élèves et non seulement pour les meilleurs, si on ne s'appuie pas sur la fibre citoyenne qui justifie l'existence, dans nos sociétés, de l'école commune, publique et obligatoire.

Mais pour faire comprendre pourquoi cette fibre citoyenne a, chez nous, si peu de force, ou bien même, est si souvent absente, je suis obligé de faire un court détour par l'histoire. Deux courants ont conduit à la création d'écoles pour tous. Le premier de ces courants est celui de la tradition protestante. Adeptes de la liberté de conscience, cette tradition veut que tous sachent lire, afin que chacun puisse accéder à la lecture personnelle et directe de la Bible. En vertu de ce principe, l'Etat du Massachusetts, au

moment de sa création, a établi une loi, obligeant tout regroupement de plus de cinquante personnes, à ouvrir une école, et à engager un maître, pour enseigner la lecture à tous les enfants. Le deuxième de ces courants est celui de l'instauration de la démocratie. Dans une société démocratique, la citoyenneté et son exercice sont fondés sur la compétence du citoyen. Et l'école est indispensable pour préparer les enfants à cette compétence. Et c'est pourquoi, l'école est, non seulement gratuite pour être accessible à tous, mais aussi obligatoire, car l'exercice de la citoyenneté est un devoir pour tous. Deux pays ont plus particulièrement exprimé avec clarté cette idée, à un moment fondateur de leur histoire: les Etats unis d'Amérique, lors de leur création et la France, au moment où elle se donnait une république, durant la période qui a suivi la révolution de 1789. Ainsi Jefferson, s'est interrogé sur les moyens qui permettraient d'acquérir les talents civiques nécessaires à l'édification de la république, de la *res publica*, c'est-à-dire, de la chose publique. Pour lui, pas de sphère publique, sans école publique, et pas de liberté, sans apprentissage de la liberté, à l'école. Pour lui, la démocratie ne peut fonctionner sans citoyens: mais on ne naît pas citoyen, on commence à le devenir à l'école. Et comme l'exercice de la citoyenneté est un droit et un devoir pour tous, tous doivent pouvoir accéder à l'école, tous doivent même y accéder. Pour Condorcet, l'auteur du rapport sur *L'organisation générale de l'instruction publique*, adressé, en 1792, à l'assemblée nationale française, l'égalité politique est un des fondements de la démocratie. Mais que serait cette égalité, si elle n'était pas assurée par l'accès de tous à l'école, où l'instruction donnée développe chez tous les compétences permettant l'exercice d'une citoyenneté responsable? "*Établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre ainsi réelle l'égalité politique reconnue par la loi, tel doit être le principe de l'instruction nationale.*"(Condorcet)

Tous les pays, qui, ces cinquante dernières années, ont établi un système d'école gratuite et obligatoire, font référence à l'instauration d'une société démocratique. Il n'en est pas de même chez nous, car c'est dans un tout autre contexte qu'est née l'école gratuite et obligatoire. Je ne retracerai pas ici l'histoire de cette querelle qui a duré près de soixante-dix ans, de 1875 à 1943. Mais cette querelle a laissé des traces, les sédiments constitués par cette âpre lutte n'ont pas disparu: ils ont continué à jouer lors d'événements ultérieurs et ils jouent encore. Ainsi, par exemple, le rapport Parent ne dit rien sur ce qui pourrait justifier l'école obligatoire pour tous: il se contente de constater que c'est désormais une pratique généralisée dans tous les pays. Sans doute ne veut-il pas rouvrir les blessures, encore fraîches, laissées par le débat difficile suscité par la création du ministère de l'éducation au début des années 1960. Et encore de nos jours, et je l'ai vu constamment lors des Etats généraux sur l'éducation, les raisons avancées pour justifier l'existence de l'école, sont toujours celles qui lui servaient de justification, avant qu'elle ne soit déclarée gratuite, et obligatoire pour tous: l'école est le prolongement de la famille, la responsabilité de l'éducation revient aux familles, l'école appartient aux parents. C'est ce que dit aussi le préambule de la loi de l'instruction publique. On n'y trouve aucune allusion à la relation entre l'école et la constitution d'une société démocratique. C'est pourquoi, ceux qui travaillent dans les écoles se retrouvent souvent en porte à faux, car la raison essentielle de leur tâche, est-elle de répondre aux demandes de parents-clients?

Cette situation explique aussi l'omniprésence, dans notre société, d'une conception molle de ce qui justifie l'existence de l'école pour tous. Or, une conception molle ne pourra suffire à susciter les efforts qui devront être accomplis pour permettre, non seulement pour quelques-uns, mais pour tous, une formation de plus grande qualité. Cette conception molle, c'est celle d'une démocratisation de l'enseignement qui est satisfaite quand elle a assuré l'accès de tous à l'école, mais qui ensuite y laisse végéter la médiocrité, comme si l'école pour tous, signifiait, inéluctablement, résignation à l'abaissement des standards, résignation au plus petit dénominateur commun. Cette conception molle, c'est celle aussi qui accepte la constitution de filières hâtives de ségrégation. Mais quand on veut augmenter significativement la qualité d'ensemble de l'école, on ne peut se résigner à cela. Cependant, pour pouvoir constituer le front du refus d'une telle démocratisation paresseuse et minimaliste, il faut à

la conception molle de la démocratisation, celle de la démocratisation **de** l'enseignement, en substituer une autre, celle de la démocratisation **par** l'enseignement. Seul, l'objectif de la démocratisation **par** l'enseignement permet de prendre avec sérieux la raison d'être de l'école: "assurer à tous l'égalité de fait qui rendra possible l'égalité de droit". C'est cette raison qui justifie qu'on veuille, à l'école, permettre le meilleur succès possible pour tous. Car, comment une école instituée pour assurer l'égalité de tous, et pour permettre une plus grande égalité des chances pour tous, pourrait-elle accepter, sans se renier, d'être, elle même, cause d'inégalité, et cela au moment même où, la plus grande des ségrégations possibles dans les sociétés du savoir - ce qui sera, désormais, de plus en plus, le destin de notre société - c'est la ségrégation, entre ceux qui savent, et ceux qui ne savent pas? C'est pourquoi, si nous n'instaurons pas, dans notre société, la fibre citoyenne qui fonde l'existence de l'école, nous ne réaliserons pas la relance qualitative de l'école, que vise la réforme.

Je conclus brièvement par quelques phrases de Fernand Dumont, extraites de *Raisons communes*, un livre paru il y a moins de trois ans. Fernand Dumont n'est pas un de ces contempteurs du système d'éducation, que l'on voit, de temps à autre, sur les tribunes que leur offrent les médias; c'est un homme lucide, réfléchi, informé, qui toute sa vie, dans son engagement d'intellectuel et de citoyen a été préoccupé par l'instauration d'une vraie culture scolaire. Voici ces lignes écrites deux ans avant sa mort:

Que nous importe un société distincte, dont l'ignorance serait le trait caractéristique? A quoi sert le bavardage politicien sur la priorité de l'économie, alors qu'un nombre grandissant de jeunes quitte l'école sans qualification véritable? Pourquoi une politique libérale envers les créateurs, quand l'inculture raréfie leurs publics? Comment imaginer une démocratie, où des citoyens responsables émergeraient des déserts de l'esprit? (Raisons communes, Boréal, Montréal, 1995,168)

Depuis que je les ai lues, ces lignes douloureuses ne cessent de me hanter. Oui, la réforme nécessaire, la réforme que nous voulons, ne pourra se contenter, si nécessaires soient-elles, des seules techniques d'une ingénierie pédagogique que nous maîtriserions mieux, et les différents dispositifs prévus par cette réforme, notamment ceux de la réforme du curriculum, si pertinents soient-ils, ne sauraient, eux non plus, suffire. La réforme pour être réussie exigera plus: elle exigera un supplément d'âme.

La réforme exigera un supplément d'âme

La réforme exigera un supplément d'âme

La réforme exigera un supplément d'âme