

Entrevue avec Giovanni Calabrese, directeur de la maison d'édition Liber

Paru dans Bulletin Liber, mai 2008

1. Paul Inchauspé, à la fin des années 1990 vous avez présidé le comité chargé de revoir le curriculum des études primaires et secondaires de l'école québécoise. Vous avez remis un rapport, le ministère de l'Éducation a commencé à intégrer les propositions qu'il contenait. L'élémentaire d'abord. Mais voilà que, arrivé au secondaire, le processus soulève sinon une résistance panique du moins une confusion méfiante et paralysante. Dans votre livre Pour l'école, vous avez voulu permettre à tout le monde d'y voir clair. Avant d'y arriver, si vous permettez, je voudrais connaître votre opinion sur cette idée, fort répandue je crois, selon laquelle, au Québec, on va de réforme en réforme, sans donner le temps à aucun système de faire ses preuves. Car depuis le rapport Parent, au milieu des années 1960, ce n'est pas la première fois qu'on veut repenser le système scolaire, tous niveaux confondus. Il y a une quinzaine d'années vous avez d'ailleurs dû prendre la défense du cégep. Alors, dites-moi, ces réformes, y en a-t-il trop, sont-elles justifiées, sont-elles mal menées, quelle image gardez-vous de ces remises en question périodiques?

Réponse Oui, je pense qu'on ne donne pas aux réformes le temps de produire leur plein effet. Prenons l'exemple du cégep puisque vous l'évoquez. Ce type d'institution scolaire, à cheval sur la dernière année du secondaire et sur la première universitaire apparaît comme une anomalie par rapport au mode d'organisation des études très largement dominant en Occident. Quand on est à cheval, on s'expose à être désarçonné : le destin du cégep, tant qu'il existera, sera d'être remis en question. Il y a eu une réforme des cégeps au début des années 90. Heureusement d'ailleurs, sinon lors des États généraux, ç'aurait été la curée. Commissaire aux États généraux, ce fut pour moi assez facile de dire : vos critiques, ce sont les choses auxquelles la réforme des cégeps (dont le discours implicite avait été : réformer ou fermer) essaie de remédier. Alors, laissez-lui le temps de produire ses effets. Mais cela n'a pas empêché, il y a maintenant 4 ans, qu'on remette en cause leur existence. Mais ce fut une déroute pour les stratèges du ministère. C'était une déroute annoncée pour qui savait lire les choses. La réforme avait fait taire les critiques et deux

conditions nécessaires à la disparition du cégep n'étaient pas réalisées : la réforme du secondaire était alors encore incertaine et celle du premier cycle universitaire toujours un sujet tabou.

Mais, ce n'est pas le prurit de réforme qui est le plus inquiétant, le fait qu'on ne prenne pas suffisamment conscience du temps et du soutien qu'implique la mise en œuvre d'une réforme l'est bien plus. On annonce dans les journaux que 20 000 enseignants qui enseignaient les cours d'enseignement religieux et de morale bénéficieront d'une formation pour le nouveau cours d'éthique et culture religieuse. C'est bien, mais les cours d'histoire ou de sciences voient aussi la perspective de leur cours profondément transformée, or qu'a-t-on prévu pour soutenir un tel changement? On répond à l'urgence de la commande politique. Mais je ne vois actuellement ni plan ni vision de ce que doit être un soutien à l'implantation de la réforme du programme d'études. Si ce plan existe, j'aimerais le connaître.

Mais y a-t-il trop de réformes? La réforme du curriculum d'études qui a précédé celle-ci date de plus de 30 ans. Je constate surtout qu'on a peur du mot et de ce qu'il implique. Les changements proposés par cette réforme méritent, à cause de leur ampleur, cette dénomination. Le ministère l'appelle « renouveau pédagogique ». Cela fait plus symphonie pastorale, promenade, avec la fleur au fusil!

2. Dans le cas de la mission qu'on vous a confiée, quelle était la question à l'origine du projet de réforme? Quel problème s'agissait-il de résoudre? Qu'est-ce qui n'allait pas dans l'école québécoise?

Réponse Dans les années 1990, une vingtaine d'États occidentaux ont réexaminé leur curriculum d'études. Dans la même décennie, des rapports importants, dont le plus connu, le rapport Delors de l'UNESCO (1996), ont traité de la refondation de l'école. Trente ou quarante ans après avoir investi pour développer quantitativement leur réseau d'éducation, les pays occidentaux pensaient qu'il leur fallait entreprendre une autre réforme, qualitative celle-là. Pourquoi? Parce que, trente ans après, les rides et les insuffisances du système mis en place apparaissaient plus nettement, mais surtout parce qu'on avait conscience que le monde change, que les défis pour lesquels nos

enfants et nos petits-enfants doivent être préparés ne seront pas tout à fait les mêmes que ceux que l'on voyait trente auparavant.

Les deux discours qui soutenaient cette remise en question avaient alors une forte résonance chez nous. Le premier, c'était le discours américain de l'échec de l'école, cause d'une économie décevante. Le deuxième, celui de la nécessaire préparation de jeunes à la société du savoir, était véhiculé par les grands rapports de l'UNESCO et de la Communauté européenne. Il apparaissait aussi alors clairement (et l'expérience vécue dans la transformation des métiers et professions pour lesquels on forme au collégial avait été pour ma compréhension de ce phénomène décisive) que l'exigence de savoirs de plus en plus élevés et de plus en plus abstraits pour un nombre de plus en plus grand de personnes était une réalité incontournable dont l'école devrait tenir compte.

Quand les États généraux sur l'éducation sont arrivés en 1995, déjà depuis 10 ans des débats avaient lieu au Québec sur ce fond de questions et tous concluaient qu'il fallait remembrer en profondeur le curriculum d'études. Je ne vous nommerai pas tous les comités et études qui ont porté sur cette question avant les États généraux. Le plus important est le rapport Corbo parce qu'on y trouve déjà la matrice de la réforme qui sera proposée et que les orientations de ce document ont été validées lors des États généraux. Le travail de notre comité était facilité par tout ce mâchage préalable des questions. On pouvait s'appuyer sur des demandes sociales, conscientes, fortes qui permettaient de contenir les lobbys disciplinaires très actifs à cette époque. C'est d'ailleurs pourquoi nos recommandations ont suscité au moment de leur parution, l'adhésion.

Nous n'avions pas à faire les programmes, mais à indiquer les orientations importantes dont devrait tenir compte le nouveau programme. Pour vous donner une idée de ce que cela impliquait comme chantier et bouleversement et des incidences qu'elles auront sur le travail des enseignants, voici quelques-unes d'entre elles. La refonte de la grille-matière impliquait la disparition de matières pour permettre des gains de temps d'enseignement dans d'autres. Ainsi, le temps du français est augmenté au premier cycle du primaire et aux trois premières années du secondaire, il passe de 450 heures à 600 heures, l'histoire passe au secondaire de 200 heures à 450 heures et les arts sont enseignés toutes les années du secondaire. Le programme antérieur

souffrait du syndrome de la balkanisation, il fallait rechercher une plus grande intégration des matières, ce qui conduit à remembrer les espaces des disciplines. Depuis plusieurs années, les approches préconisées pour des contenus de certaines matières demandaient leur modernisation : l'histoire ne doit pas s'en tenir aux événements et acteurs politiques, mais aussi aux réalités sociales qui caractérisent une époque, les sciences ne doivent pas servir seulement à accroître le nombre d'ingénieurs et de scientifiques, mais doivent aussi laisser place à une approche sensible à l'interaction entre les sciences, la technologie, la société. Dans l'ancien dispositif, des balises jalonnaient la démarche d'un cours au moyen d'objectifs et de sous-objectifs nombreux et des évaluations permettaient de valider la progression des élèves au moyen de tests objectifs calqués sur les étapes prévues dans ces apprentissages. Ces étayages ne sont plus là, l'espace professionnel est libéré. Quand on prend conscience de ces changements, car sur ces points nos recommandations ont été acceptées, on ne peut penser aller chercher la victoire en chantant en parlant de « nouveau », c'est à un dur labeur de changement qui s'étendra sur plusieurs années que sont conviés écoles et enseignants.

3. Pour l'école est le bilan, dix ans plus tard, du travail qui a été fait au sein du comité chargé de cette réforme, de la signification de l'entreprise, de l'esprit dans lequel on l'a envisagée. Vous vous y adressez non pas aux enseignants, mais à l'enseignant, à son intelligence personnelle pour ainsi dire, par-delà les commentaires, critiques, interprétations et autre bavardage qui ont accompagné l'instauration de la réforme. Vous vouliez en revenir à l'essentiel. Et une part de l'essentiel c'est l'enseignant, sa place, son rôle, sa responsabilité. À propos en particulier de lui, de ce personnage principal, que s'est-il passé entre l'intention et la réalisation qui l'a rendu insatisfait de la réforme et résistant à son instauration?

Réponse Si j'ai écrit ce livre, c'est bien pour les raisons que vous dites. Je voulais faire porter l'attention sur des éléments essentiels de la réforme qui dans les débats étaient escamotés. Je rends d'ailleurs le ministère en partie responsable de ce fait. Il n'a pas, je pense, assez pris conscience des difficultés qu'aurait cette réforme au moment de son implantation au secondaire. Les changements que j'ai nommés plus haut ne sont pas anodins. Et même, tous comptes faits, la résistance aurait pu être plus grande sans le travail de présentation et de mobilisation mené sur le terrain par les équipes des commissions scolaires. Mais, ce que je reproche surtout au ministère,

c'est d'avoir maladroitement allumé les feux de la contestation théorique en donnant de l'importance à des spécialistes jargonnant des « processus d'élaboration de programmes » ou de « réingénierie pédagogique ». J'espère que des documents seront réécrits et je m'appête à envoyer au ministère, que j'ai déjà écorché sur ce sujet dans mon livre, une note sur ce sujet.

Donc, dans mon livre je voulais revenir sur l'essentiel, mais je voulais surtout parler de cette réforme à l'enseignant, à ces enseignants dont je pourrais toucher l'intelligence et le cœur avec des mots et une représentation personnelle de leur métier dans lesquels ils pourraient se reconnaître. Pourquoi? Parce que la représentation que se fait l'enseignant de son métier dans une pratique skinnérienne n'est pas la même que celle que suppose ce programme et sans la généralisation de cette représentation différente de son rôle, la réforme ne produira pas les effets attendus. Or, même dans le système antérieur, de tels enseignants ont toujours existé et j'ai des témoignages qui me le confirment : ils se retrouvent dans les rôles de passeur culturel et d'éveilleur d'esprit qu'évoque mon livre. Ils me disent : pourquoi ne m'a-t-on jamais présenté les choses ainsi? Ce programme, et surtout l'approche culturelle qui en est la marque caractéristique, demande de tels enseignants. Et les changements qu'il demande ne pourront se faire, malgré tout le soutien qui pourrait être apporté, sans cette passion de quelques-uns qui créeront de nouvelles normes informelles qui en entraîneront d'autres. J'entends dire parfois : « le programme nouveau est trop ambitieux, tu te fais une idée trop haute des enseignants tels qu'ils sont ». Je ne partage pas ce cynisme. La loi de Pygmalion est la loi la plus importante de l'éducation: « Ce que tu attends de quelqu'un, tu l'obtiens ». Pourquoi ne s'appliquerait-elle qu'avec les élèves?

4. Pour vous la réforme est toujours bonne et nécessaire, même dans sa partie sur le secondaire qui soulève aujourd'hui bien des résistances et des protestations. Mais dans ses étapes déjà réalisées, à l'élémentaire par exemple, comment les choses se passent-elles, y a-t-il collaboration, enthousiasme, bons résultats, ou au contraire grincements, grogne, mauvais résultats? Quelles différences faut-il avoir à l'esprit, en ce qui concerne les défis de l'implantation de la réforme, entre le primaire et le secondaire?

Réponse D'abord le primaire. Je suis mauvais juge. Je n'ai de contacts qu'avec celles et ceux que la réforme enthousiasme. Mais la situation du primaire est bien différente de celle du secondaire.

La réforme ne touche en rien l'enseignement du français et des mathématiques chez eux. Elle touche l'enseignement de l'histoire, transformé en cours sur l'univers social et le mini cours d'écologie, transformé en vrai cours des sciences. L'enseignant du primaire est maître de son temps dans sa classe et il donne à ces matières l'importance qu'il veut. Sont-ils bien préparés à donner ces nouveaux cours? D'après des échos nombreux que j'en ai, manifestement non pour les sciences. Mais cela risque aussi de l'être pour le cours d'univers social, si du moins on pense que le savoir d'un enseignant qui doit enseigner une matière ne doit pas se résumer au contenu de son manuel.

Quant au secondaire, il n'y a pas d'enseignants qui ne soient touchés, sauf peut-être les professeurs de mathématiques. Cours supprimés, nouveaux cours à donner, approche changée dans certaines matières, réorganisation de champ de concepts, déplacements de lignes de partage disciplinaire, nouveaux contenus demandant des changements de pratique pédagogique, manuels nouveaux ne présentant plus comme les anciens des connaissances selon un ordre hiérarchisé et sous une forme balisée, préparation à des examens dits « à question ouverte » impliquant des « réponses à développement » de la part des élèves et donc augmentant le poids des corrections... Et tout cela dans une situation où enseigner au secondaire est, parmi les tâches d'enseignement des divers ordres d'enseignement, la tâche la plus difficile. Il leur faut faire face à une situation d'adolescence de masse. Ai-je besoin de continuer? La barque n'est-elle pas assez lourde?

5. La réforme telle que vous la présentez entendait, on l'a dit, rendre à l'enseignant sa dignité, sa responsabilité et la maîtrise de sa pratique. Mais, en amont, qu'en est-il de la formation des maîtres, les destine-t-on au rôle que vous voudriez qu'ils jouent? Et en aval, reconnaît-on leur travail, la transmission qu'ils assurent?

Réponse En amont, je ne sais pas comment les facultés universitaires préparent les futurs enseignants au nouveau programme. Des étudiants que j'ai rencontrés me disent qu'on leur parle beaucoup de socio-constructivisme! Ah bon! Non, ce qui me préoccupe sur l'amont c'est quatre choses : qu'est-ce qui conduit un jeune à vouloir entrer dans ce métier: au primaire, je comprends, mais au secondaire? Pourquoi beaucoup des étudiants des Sciences de l'éducation

n'aiment pas la lecture? Pourquoi les professeurs des Sciences de l'éducation ont-ils été absents dans le débat public sur la réforme? Pourquoi des généralistes sur des problèmes d'éducation sont-ils rares ou inexistantes parmi les professeurs des Sciences de l'éducation?

En aval, c'est vrai qu'il y a une condescendance, parfois teintée de mépris, pour ceux qui enseignent à l'école ordinaire. Les enseignants le ressentent. Certains d'entre eux ont milité pour que soit créé un ordre professionnel d'enseignants. J'y ai vu, là, une manière de compenser un déficit de reconnaissance sociale. Pour renverser la situation, il ne suffira pas que les enseignants du secondaire ne soient plus de simples applicateurs. Il faudra que se constitue, et d'abord par eux-mêmes et les actions de leurs associations, ce tissu conjonctif qui alimente et manifeste l'existence d'un corps d'enseignants professionnels. Ce tissu est fait de mécanismes de perfectionnement continue, de colloques, de revues, de publications... qui à la fois nourrissent les membres et témoignent publiquement de leur vitalité. Les publications des professeurs de cégep chez Liber et l'accueil de cette maison à leurs publications ont plus fait pour la reconnaissance publique du rôle particulier des enseignants de cet ordre que bien des discours.

6. Vous restez, je crois, optimiste quant à la concrétisation de la réforme. Qu'est-ce qui vous rend confiant? Quels signes vous rassurent?

Réponse Optimiste, oui parfois, et parfois pessimiste. Ces changements étaient nécessaires, mais les choses ne sont pas gagnées. On oublie trop souvent que la mise en œuvre d'un changement décidé est une opération complexe qui a ses contraintes propres et qu'elle demande beaucoup d'attention de la part des décideurs au plus haut niveau. Or, c'est là une attitude peu commune. Au contraire, le plus souvent les décideurs s'intéressent aux opérations qui conduisent aux propositions de réforme. Mais ils négligent la mise en œuvre. Ils n'y voient qu'une activité subalterne d'application. Ils ne lui consacrent ni temps ni ressources. Quand ils lui consacrent du temps, ce n'est qu'au début, après ils s'en désintéressent.

Alors à votre question, je répondrai par cet aphorisme de Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799) : « Je ne sais pas si ça ira mieux parce que ça change, mais je suis par contre certain qu'il fallait que ça change pour que ça aille mieux ».

