

L'école de l'an 2 000 : quatre défis à relever sans tarder!

Claude Lessard

Volume 20, numéro 3, 1994

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031741ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031741ar>

[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

Lessard, C. (1994). L'école de l'an 2 000 : quatre défis à relever sans tarder!
Revue des sciences de l'éducation, 20(3), 547-561.
<https://doi.org/10.7202/031741ar>

Documents

L'école de l'an 2 000: quatre défis à relever sans tarder!

Claude Lessard
Professeur

Université de Montréal

De la prospective à la gestion de la complexité

La prospective, en tant qu'effort systématique de scénarisation et outil de planification stratégique d'un avenir à la fois souhaitable et clairement défini, n'est plus aujourd'hui très à la mode. Cela tient probablement au fait que les exercices réalisés au cours des dernières décennies se sont avérés décevants et que nous sommes maintenant sceptiques quant à notre capacité de construire et de contrôler de manière efficace notre développement. Plus que de prospective au sens strict du terme, c'est d'une gestion de la complexité, de l'incertitude et de l'imprévisible dont nous nous préoccupons, dans un contexte de changement et d'accélération de l'histoire.

En effet, si nous prenons des décisions porteuses de multiples conséquences, nous sommes souvent incapables d'en prévoir les effets à moyen et à long terme. Il en est de même, soit dit en passant, de l'absence de décision. De cela, l'actualité nous offre de multiples manifestations, dont le libre-échange entre le Canada, les États-Unis et le Mexique. Celui-ci ouvre la porte à des changements majeurs au sein de l'économie de ce continent. N'empêche que nous n'avons pas à ce jour de véritable stratégie canadienne pour nous adapter aux nouvelles règles du jeu et en tirer parti. En fait, nous sommes forcés de développer ces stratégies en même temps que nous nous insérons dans le changement. En somme, on découvre, on invente et on structure un nouveau jeu en y jouant. Cela tient bien sûr au type d'économie que nous pratiquons, réfractaire à une planification d'ensemble et à une centralisation du pouvoir décisionnel; cela tient aussi au fait que nous ne sommes pas seuls à venir jouer dans ce nouveau jeu et qu'il nous faut tenir compte d'autres acteurs, sur lesquels nous ne pouvons exercer de véritable contrôle; cela tient enfin en partie aussi au fait que nous sommes en quelque sorte obligés de reconnaître que le social comprend une bonne dose d'indétermination et de désordre et qu'il vaut mieux compter avec cet état de fait que de chercher à l'éliminer complètement. La faillite récente des

régimes totalitaires en Europe centrale et en Europe de l'Est renforce ce dernier point de vue.

La transformation des clientèles d'élèves des écoles francophones de la région de Montréal en fonction de la variable pluriethnique est un autre bel exemple de cette difficulté de la prévision. La loi 101, dans ses aspects scolaires, a été un véritable cheval de Troie. Somme toute couronnée de succès, elle a profondément changé les écoles montréalaises et ce changement s'est opéré très rapidement. Pourtant, les enseignants, les cadres scolaires, les élèves et leurs parents ont dû et doivent encore apprivoiser cette nouvelle réalité, tout en la vivant dans une relative impréparation et en l'absence de modèles de référence établis. Le train est en marche; nous avons réussi, il semble bien, à monter à bord; sans vraiment avoir le temps de (re)prendre notre souffle, nous tentons maintenant d'en contrôler la vitesse et la ou les destinations.

D'un projet de société à un projet d'école

Pourtant, quelle que soit l'indétermination qui nous entoure, il faut définir un horizon temporel et des finalités suffisamment légitimes et consensuelles pour que nous puissions nous mobiliser et agir collectivement. Ne serait-ce que pour exercer notre libre arbitre, être partie prenante du flux de l'histoire et nous imposer comme acteur. Il n'y a pas si longtemps, nous nommions cette démarche définir un projet de société. Dans la sphère scolaire, nous avons transposé cette nécessité et nous l'avons appelée définir un projet éducatif. Quelles que soient les limites et les difficultés de ces exercices, il faut les entreprendre, parce qu'ils sont au cœur de la démocratie et ils en manifestent la vitalité.

Dans le domaine éducatif, une démarche de cet ordre est essentielle et ce, pour deux raisons. La première tient à la nature même de l'entreprise éducative. En effet, la particularité de l'éducation tient du fait qu'elle ne peut se réaliser sans un maître-discours capable de mobiliser les principaux acteurs, les élèves et les enseignants d'abord, les parents et les gestionnaires ensuite. L'éducation n'est pas une entreprise privée guidée et animée en définitive par l'intérêt de ses actionnaires. C'est une entreprise collective qui ne peut atteindre ses objectifs sans un minimum de consensus et de soutien d'une collectivité autour de valeurs intégrées dans un projet cohérent de formation. Plusieurs se plaignent de l'absence de «maîtres» dans nos écoles, dans nos collèges et dans nos universités; ils oublient malheureusement que cela tient pour une part non négligeable au fait qu'il n'y a plus, dans notre société, de maître-discours sur l'éducation ni sur la formation.

La seconde raison relève des orientations modernes de l'éducation. D'ailleurs, s'il est vrai que les systèmes scolaires traditionnels étaient branchés sur le passé et sur la transmission d'un patrimoine culturel aux contours bien établis, l'école moderne, au contraire, a un passé qui date de peu de temps et possède une conscience plus

vive du changement. Éduquer, c'est aujourd'hui préparer la jeune génération en fonction d'un avenir et en fonction d'une société qu'on anticipe et qu'on veut construire et modeler; c'est l'aider à s'y insérer d'une manière créatrice, en la dotant des outils essentiels à une intégration réussie et à une relative maîtrise de son destin.

Dans cet effort de clarification de nos orientations éducatives, quatre défis semblent importants et incontournables: celui de la prise en compte de la diversité des intérêts, des aptitudes et des valeurs des jeunes par opposition à la nécessité d'une formation de base commune pour tous; ensuite, celui du maintien des acquis de la démocratisation par opposition au (re)haussement des exigences et à une plus grande qualité des apprentissages; puis, celui de l'imputabilité des enseignants, des professionnels et des cadres scolaires par opposition à la valorisation de ces personnels et à leur autonomie dans l'exercice de leurs fonctions; et enfin, celui des ressources collectives à notre disposition pour réaliser l'éducation et la formation que nous souhaitons et considérons essentielle. Ces défis sont formulés en termes de tensions entre des objectifs également légitimes; c'est dire qu'il n'y a pas de réponse simple ou catégorique à notre disposition en matière de politiques et de pratiques éducatives. C'est dire aussi qu'il n'y a pas de consensus large sur ces questions et que la démarche pour en construire un est pleine d'embûches et de difficultés.

Quatre défis à relever sans tarder!

Le premier défi concerne la prise en compte de la diversité par opposition à une formation de base commune pour tous; autrement dit, c'est le défi de la personnalisation des cheminements par opposition à la socialisation commune.

Depuis le milieu des années soixante-dix, nous avons essentiellement réduit la diversité que l'on avait introduite à l'occasion de la réforme des années soixante; nous avons uniformisé les *curriculum* du primaire et du secondaire et réduit les cours à option au secondaire. Le remplacement des programmes-cadres par les «nouveaux» programmes fondés sur une pédagogie par objectifs cherchait aussi à mettre en place un cadre curriculaire plus uniforme et standardisé. On estime qu'au primaire, l'ensemble des programmes d'études, des guides pédagogiques, des guides d'évaluation et des guides d'activité atteint les 3 000 pages et continue à croître! Nous avons donc à peu près complété un processus de formalisation/normalisation pédagogique qui implique une structuration plus grande de l'enseignement et, en ce sens-là, une moins grande ouverture de l'enseignement/apprentissage que celle préconisée par le Rapport Parent. Il est clair que cette formalisation et homogénéisation des programmes constitue la contribution la plus importante du ministère de l'Éducation et de la Science du Québec au cours de la dernière décennie à l'évolution du système et elle a modifié sensiblement le type et le contenu des rapports verticaux au sein du système éducatif.

Nous avons aussi adopté des politiques qui ont eu pour effet non voulu mais réel de marginaliser la formation professionnelle au secondaire, puisqu'elle ne rejoint plus qu'une infime partie d'une génération d'élèves. Cette tendance, quoiqu'elle y soit moins forte, existe aussi à l'ordre collégial. On a éliminé les voies au secondaire, du moins formellement, et on a aussi intégré les clientèles dites exceptionnelles, parfois sous l'impulsion des cours de justice. Dernier élément non négligeable, la compétition entre le secteur privé et le secteur public a induit une dynamique à la base du système qui semble avoir pour effet, non pas d'accroître la diversité et la complémentarité des pratiques, mais au contraire de les ramener autour d'un noyau plus uniforme.

Nous avons en effet jugé que vivre dans une société moderne et postindustrielle exigeait de tous la même formation fondamentale, celle que nous avons institutionnalisée dans le programme obligatoire du primaire-secondaire. Nous avons aussi convenu que tous les élèves avaient droit à la même qualité de service éducatif. La réforme actuelle du *curriculum* du cégep préuniversitaire procède pour une bonne part de cette logique et plus d'un est déçu que cette réforme n'aille pas assez loin dans l'établissement de ce qu'on pourrait appeler un *curriculum* préuniversitaire «national», c'est-à-dire plus homogène et uniforme. D'ailleurs, avec le soutien du ministère de l'Éducation et de la Science, des protocoles sont en voie d'élaboration entre des cégeps et des universités afin de développer et d'expérimenter un tel *curriculum*.

Toutes ces réformes ne sont pas sans fondement. Et l'on pourrait ajouter que le mandat confié à l'école montréalaise d'intégrer les enfants d'immigrants à la société québécoise francophone renforce à sa manière cette orientation vers la socialisation commune. On peut se demander cependant si elles n'entraîneront pas à terme des difficultés particulières et un fort taux d'échecs, parce qu'on n'aura pas suffisamment pris en compte la diversité et l'hétérogénéité de nos clientèles dans leur rapport avec les différents champs de la culture contemporaine. Il y a là un défi pédagogique important que tous les systèmes éducatifs de masse cherchent à relever, depuis qu'ils ont considérablement accru la diversité de leurs clientèles en se démocratisant.

Paul Inchauspé, directeur général du Cégep Ahuntsic, note à ce propos:

Il ne doit pas y avoir un pays au monde qui recherche autant l'homogénéité. On a un système homogène de bout en bout. Les élèves handicapés sont dans les groupes comme tout le monde, on a aboli les voies au secondaire, bref, nous sommes dans un système d'enseignement qui a du mal et qui, peut-être même, refuse la prise en compte de l'hétérogénéité. Au collégial, nous avons cette tendance: on a du mal à accepter qu'il y a au cégep au moins deux réalités, celle du secteur préuniversitaire et celle du secteur technique. Nos élèves sont tous pareils, pensons-nous, puisqu'ils sont tous au cégep et qu'ils ont tous le même diplôme! Je bute là devant une croyance, un paradigme: un système doit tendre à l'homogénéité, il ne doit pas tenir compte des différences.

Historiquement, on peut comprendre pourquoi s'est forgé ce paradigme; il y a trente ans, la réforme s'est faite pour essayer d'abolir les différences, la diversité des statuts, pour donner l'accessibilité à tous, etc. Alors, on a mis en place des systèmes qui sont des systèmes pour tous. Mais cela ne marche pas, cela pose des problèmes particuliers. Pour les résoudre, il faut mettre à distance le paradigme sur lequel nous vivons. Un changement aura du mal à se réaliser si on est incapable de comprendre qu'il faut procéder différemment et que notre croyance peut être remplacée par une autre (Inchauspé, 1993, p. 6).

Après les efforts consacrés ces dernières décennies à la mise en place d'un système axé sur l'homogénéité et la socialisation commune, il faut désormais reconnaître et faire une plus grande place aux différences, même si cela nous mène à réviser certaines croyances, par exemple celles sur la polyvalence, sur l'organisation des groupes-classes, sur l'adaptation scolaire ou sur l'élaboration des programmes. En ce sens, l'intégration de la formation professionnelle au sein de l'école secondaire et au collège ne s'est pas traduite par sa valorisation ni par son développement, compte tenu de la place dominante de la formation générale et de la logique de l'ensemble du système. Il vaut mieux prendre acte de cette réalité et reconnaître à ce secteur un espace propre lui permettant de se développer dans sa spécificité. Cela ne signifie pas nécessairement un retour aux anciennes écoles de métiers et aux anciens instituts techniques; cela requiert d'accorder à ce domaine davantage d'autonomie dans son fonctionnement et de mieux reconnaître les critères de valorisation du personnel enseignant et des élèves propres à ce secteur d'activité.

En conclusion à ce premier défi, il nous faut reconnaître que la réussite scolaire ne peut être poursuivie de manière réaliste que si on la conçoit de manière plurielle et non pas en fonction d'un modèle unique, celui défini habituellement par l'ordre scolaire supérieur. La prise en compte de l'hétérogénéité à la fois des élèves et des champs de la culture contemporaine constitue le défi pédagogique des systèmes scolaires, maintenant que leur massification est à peu près chose faite. Meirieu (1992) a écrit de belles pages sur le principe de l'éducabilité des jeunes qu'il considère être au cœur du projet démocratique de scolarisation de masse. Cette éducabilité ne peut être soutenue que dans la reconnaissance et dans le respect des différences.

Réussir à l'école, c'est bien sûr obtenir de bonnes notes et éventuellement un diplôme, mais c'est aussi découvrir et intérioriser un sens à donner à ses études et à la connaissance de soi et du monde, c'est construire sa personnalité et son estime de soi, cheminer sur le plan de l'orientation à donner à sa vie, c'est arriver à nommer des valeurs personnelles et sociales engageantes. Tout cela fait partie intégrante de l'éducation. Et on devrait se demander si chaque jeune qui quitte l'école obligatoire a acquis un plus-être relatif à ces dimensions fondamentales.

Le second défi, d'ailleurs relié au premier, concerne le maintien des acquis de la démocratisation par opposition au rehaussement des exigences et à une plus grande qualité des apprentissages.

À l'heure actuelle, 70 % d'une génération d'élèves obtient son diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes et avant 20 ans au secteur des adultes; 63 % poursuivent des études à temps plein ou à temps partiel au collégial en formation préuniversitaire (43 %) et en formation technique (20 %). À peu près le quart d'une génération s'inscrit à l'université. Cela constitue un progrès considérable par rapport à ce que nous connaissions il y a à peine une trentaine d'années.

Par contre, un peu partout, on se questionne pour vérifier si cette accessibilité accrue ne s'est pas faite au prix d'une baisse du niveau des études. En gros, tout se passe comme si, à la suite d'analyses extrêmement critiques de la performance des systèmes éducatifs, analyses par ailleurs fortement médiatisées, on était prêt à conclure qu'il ne sert à rien d'accroître l'accessibilité de l'éducation, si cela conduit à produire à terme des incultes et des analphabètes, incapables notamment de maîtriser les apprentissages de base. Au Québec, le débat actuel sur la détérioration de la compétence des jeunes à l'écrit et sur la prétendue absence de culture générale des jeunes participe au débat occidental sur la baisse du niveau des études, baisse dont seraient responsables les politiques des dernières décennies de plus grande accessibilité à l'éducation.

Quelques chercheurs se sont penchés sur cette question, notamment Girod (1989) en Suisse et Baudelot et Establet (1989) en France. Certaines études quantitatives ont aussi été réalisées aux États-Unis (Lessard, 1994). Il n'y a pas lieu ici d'analyser cette documentation, sinon pour constater que cette question de la baisse du niveau des études est difficile; elle comporte des problèmes de mesure qui sont complexes; elle n'a de sens que si les paramètres temporels sont clairement définis et que si on prend en compte l'évolution des programmes et des contenus d'enseignement et des grands champs de connaissance; enfin, elle nous amène à nous interroger sur les savoirs qu'une société valorise à un moment donné de son développement historique et sur la perception que les jeunes ont de ce qu'il est le plus rentable pour eux de maîtriser dans ce grand marché contemporain des connaissances. Bref, c'est une question autour de laquelle se cristallise tout un ensemble d'enjeux non seulement scolaires mais aussi sociaux et culturels. Elle commande donc une attention particulière; on ne peut l'écarter du revers de la main comme si elle n'avait d'autre existence qu'idéologique – l'idéologique étant ici implicitement considéré comme mauvais – ni la prendre comme un fait objectif ne devant pas être soumis à un questionnement serré. Dit autrement, dans les termes de Girod, on ne peut ni assumer que le niveau formel et le niveau réel d'instruction vont de pair, le premier servant d'indicateur du second, ni assumer qu'ils sont univoques et stables dans le temps.

Quoi qu'il en soit, on constate une pression assez forte pour rehausser les exigences et le rendement sur le plan des apprentissages. Les universités imposent des

tests de maîtrise du français aux diplômés du cégep, et 40 % de ceux-ci échouent. L'ordre collégial a pris le relais et a développé son propre test; il demande à l'ordre secondaire de produire des diplômés mieux formés. Cette pression pour la maîtrise des apprentissages de base se rendra probablement jusqu'à la maternelle! Chacun de nous peut trouver autour de lui de multiples manifestations de cette exigence d'un renforcement des apprentissages de base.

Le défi consiste à renforcer ces apprentissages, tout en évitant les solutions d'autrefois, c'est-à-dire procéder à une plus grande sélection et à une plus grande élimination en cours de route. Il n'y a pas de doute, l'ancien système éducatif était plus performant, pour la bonne et simple raison que les élèves faibles en disparaissaient rapidement. En effet, selon Dandurand (1990, p. 40), on peut estimer qu'à la fin des années cinquante, sur 1 000 élèves inscrits en première année, à peine 560 persévéraient jusqu'en septième année, 39 jusqu'en douzième année et 25 seulement obtenaient un baccalauréat.

Le défi consiste aussi à renforcer les apprentissages de base, notamment en français langue maternelle, mais sans sacrifier les autres dimensions de l'éducation. Il y a certes une demande sociale significative pour recentrer l'école sur «l'essentiel». Il ne faudrait cependant pas croire que pour la majeure partie de la population et notamment des parents d'élèves, une meilleure formation signifie exclusivement une meilleure formation académique. En fait, si ces derniers accordent en général une priorité à l'académique, ils n'en accordent pas moins de l'importance aux dimensions personnelles, sociales et vocationnelles de la formation. Pour illustrer ce phénomène, Goodlad (1984) a eu l'heureuse idée d'intituler un chapitre d'un de ses ouvrages «We want it all», soulignant ainsi que si les parents américains hiérarchisent les dimensions de la formation de leurs enfants, ils ne demandent pas moins que l'école s'adresse au développement de toutes ses dimensions. Si l'académique prime, ce ne doit pas être au détriment du reste. Il y a eu suffisamment de critiques de nos écoles en tant que boîtes de cours, usines de production sans âme, d'un régime de vie étudiante contrôlée par les contraintes des horaires d'autobus et d'une vie étudiante anémique, pour comprendre que l'on fait fausse route en croyant qu'il faut à tout prix et uniquement accroître les rendements académiques. La qualité de la vie scolaire et parascolaire fait partie de la qualité de l'éducation. Ce point est important, car on exerce une forte pression sur les aspects académiques à la demande expresse du niveau postsecondaire insatisfait des produits du primaire-secondaire et on semble soucieux de hausser ses propres exigences dans le cadre du discours actuel sur l'excellence et la compétition internationale.

Le troisième défi concerne l'imputabilité des enseignants, des professionnels et des cadres scolaires par opposition à la valorisation et à l'autonomie des personnels scolaires dans l'exercice de leurs fonctions.

Attardons-nous ici surtout à la place des enseignants et des enseignantes dans l'école. Au moment de la réforme des années soixante, on a offert aux enseignants et aux enseignantes du Québec le contrat moral suivant: étant donné l'importance

de votre fonction, l'État est prêt à vous reconnaître une forme de statut professionnel, à améliorer vos conditions de travail et d'emploi, à vous consentir une certaine autonomie, notamment sur le plan curriculaire, et une plus grande liberté d'expression, à la condition expresse d'accroître vos qualifications et votre compétence, de vous engager à fond dans la construction d'un service public d'éducation et de vous doter de règles d'éthique propres aux professionnels. On connaît la suite; les enseignants et les enseignantes se sont massivement scolarisés et perfectionnés, notamment à l'université, à telle enseigne qu'œuvre présentement dans nos écoles la génération d'enseignants et d'enseignantes la plus scolarisée de l'histoire du Québec; ils ont préféré opter pour une organisation syndicale forte qui a contribué à l'institutionnalisation d'un modèle de relations de travail de type industriel; les associations pédagogiques se sont développées en marge des syndicats d'enseignants; les programmes-cadres que l'on justifiait, entre autres, en référence au professionnalisme enseignant ont été remplacés par les «nouveaux» programmes, perçus comme encadrant davantage le travail des enseignants. On pourrait dire qu'il n'y a plus de contrat moral entre les enseignants et l'État, mais simplement un contrat de travail issu d'un rapport de force perpétuellement renouvelé.

Toute une génération d'enseignants en poste actuellement a le sentiment d'avoir perdu en cours de route une bonne dose d'autonomie, au profit de la réforme des programmes, de la supervision pédagogique et des examens ministériels. Le dernier congrès pédagogique de l'Alliance des professeurs de Montréal illustre ce phénomène; son thème était «Enseigner en liberté». Bon nombre d'enseignants ont pu y exprimer leur insatisfaction face à une évolution de leur métier qu'ils perçoivent comme essentiellement négative et axée sur l'accroissement des contrôles.

Le discours enseignant est à peu près le suivant: c'est dans ma classe que je conserve un minimum d'autonomie et de liberté, dans mon rapport pédagogique avec les élèves; en dehors de la classe, surgissent problèmes, contraintes et contrôles sur lesquels j'ai peu de pouvoir. Vive ma classe comme oasis de paix et de liberté, à bas le système en tant que lourde bureaucratie contrôlante!

Cette dichotomie entre l'univers de la classe d'une part, et l'école et le système éducatif, d'autre part, est inquiétante. Premièrement, c'est une représentation erronée – tout au moins dichotomique – de la réalité, puisque la classe n'est pas imperméable à ce qui se passe à l'extérieur; deuxièmement, elle exprime un dangereux fossé entre deux ordres de réalité intimement liés; puis troisièmement, elle véhicule un retrait par rapport à un ensemble de préoccupations éducatives qui débordent de la classe et de l'enseignement.

Tant que l'école sera organisée en fonction de groupes-classes, il est certain que la classe demeurera le lieu premier de l'activité enseignante. Mais ce n'est pas suffisant. Si l'on veut instaurer un nouveau contrat moral entre les enseignants et la société, il faut proposer à ces derniers – et notamment à la relève qui entre dans

le système – ce que plusieurs (Fullan et Connelly, 1987; Perron, 1990) appellent un professionnalisme collectif qui requiert que l'on conçoive la responsabilité de l'éducation comme l'affaire d'un groupe d'enseignants s'appropriant le projet éducatif d'une école et collaborant collectivement à sa réalisation avec les parents d'élèves et les cadres scolaires. La documentation existante sur les changements à effectuer dans les écoles nord-américaines met beaucoup l'accent sur une revalorisation de l'enseignement et sur un enrichissement du travail enseignant axé sur le développement d'une plus grande collégialité et d'un plus grand sentiment d'*empowerment* des enseignants (Elsmore *et al.*, 1990). Sont aussi considérés comme partie prenante de cette revalorisation une plus grande flexibilité et une modulation des tâches, l'engagement des enseignants chevronnés dans la formation et dans l'insertion professionnelle de la relève, une plus grande participation à un perfectionnement davantage autogéré, un plan de carrière et une plus grande mobilité des enseignants dans diverses fonctions (enseignement, animation, soutien et conseil pédagogique, administration locale) et une participation au développement curriculaire et à la production et à l'évaluation des outils didactiques.

Les chercheurs qui se sont penchés sur les conditions qui facilitent l'innovation et le changement en éducation tiennent aussi ces années-ci un discours de cet ordre. On a en effet compris qu'un véritable changement en éducation, qui touche en profondeur les pratiques des enseignants et des enseignantes, était extrêmement difficile à réaliser, à soutenir et à inscrire dans la longue durée. Ce changement ne peut se réaliser sans l'engagement profond de ces derniers et sans un ensemble de conditions de soutien et de support. En l'absence de cette participation à toutes les étapes du changement ou des conditions de soutien, on observe une certaine fatigue de bon nombre d'enseignants et une certain détachement de leur part par rapport à des innovations qu'ils perçoivent comme étrangères à leur pratique quotidienne de l'enseignement.

Il faut comprendre qu'un plus grand *empowerment* des enseignants et qu'un enrichissement de leur fonction ne signifient pas que les autres intervenants doivent en quelque sorte s'effacer et cesser d'agir en fonction de leur propre rôle. Cela ne signifie pas non plus que le travail enseignant échapperait à toute forme d'imputabilité. Le pouvoir n'est pas une quantité fixe qui impliquerait que l'augmentation du pouvoir de l'un se fait au détriment du pouvoir d'un autre. Il existe une capacité collective d'atteindre les objectifs fixés; cette capacité peut croître lorsque les individus acceptent le jeu de la collégialité et de la concertation entre partenaires. Ce jeu n'est pas facile et le légendaire individualisme enseignant constitue un sérieux frein à son développement. Mais il demeure que l'éducation est essentiellement une responsabilité collective et que l'école, en tant qu'entité intégrée autour d'objectifs partagés, en est le lieu principal.

En ce sens, engagement et concertation des enseignants ne s'opposent pas à une plus grande imputabilité des écoles et des individus qui y travaillent. En fait,

ces dimensions vont de pair. Comme le constate le Conseil supérieur de l'éducation, «l'obligation de l'évaluation et de l'imputabilité dans le système est une question de justice et d'équité vis-à-vis des élèves et de la population. Le système doit pouvoir témoigner de son produit [...] et rendre compte de l'efficacité des actions tout autant que des coûts qu'elles ont générés» (Conseil supérieur de l'éducation, 1992, p. 37).

Le Conseil supérieur estime par ailleurs que cette évaluation doit respecter certains principes: «elle doit s'assurer de la participation de toutes les personnes concernées par les résultats de l'entreprise d'éducation, elle doit respecter le caractère professionnel de l'intervention des acteurs éducatifs et elle doit reconnaître à la fois la diversité des besoins et la cohérence des actions éducatives» (*Ibid.*, p. 37).

Si nous réussissons à articuler la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement avec une concertation autour d'objectifs clairement définis et avec la mise en place d'une évaluation institutionnelle formative, nous aurons fait un grand pas pour réconcilier des termes en apparence contradictoires comme l'autonomie professionnelle des enseignants et la nécessité de rendre compte de la qualité de l'éducation. Nous aurons aussi à faire en sorte que l'univers de référence des enseignants soit un peu plus large que la classe et qu'il englobe l'école.

Dans la gestion des personnels, deux tendances fortes s'affrontent. Il y a d'une part celle qui, au nom d'un service public d'éducation et de la reddition des comptes, insiste sur la mise en place de contrôles; cela se traduit par des programmes plus précis (contrôle de la planification de l'enseignement), l'instauration de la supervision pédagogique (contrôle et support de la prestation d'enseignement) et des examens nationaux (l'évaluation des apprentissages). D'autre part, une seconde tendance insiste sur la qualification, sur la responsabilisation collective, sur l'enrichissement du travail et sur la mobilité. Au cours de la dernière décennie, on a cherché à évoluer beaucoup en fonction de la première tendance. Dans un contexte où les personnels de l'éducation sont en voie de renouvellement, il est important de réaffirmer la pertinence des éléments constitutifs de la seconde tendance.

Le quatrième défi concerne les ressources disponibles consacrées à l'éducation.

Nous sommes tous conscients que les temps économiques actuels sont difficiles et que ces difficultés accapareront nos énergies pour plusieurs années. Pour dire les choses simplement, on a de plus en plus le sentiment que nous n'avons pas les moyens de nos politiques et que nous ne savons pas très bien comment faire face à ces dures réalités. Nos politiciens ont certes laissé les choses se détériorer, mais ils ont ainsi répondu à une demande insatiable de services considérés par à peu près tout le monde comme allant de soi.

Dans le monde de l'éducation, la décennie quatre-vingt a été marquée par certains efforts pour ajuster les ressources consacrées à l'éducation à la baisse des

effectifs et à la capacité de payer du Québec. Nous avons tendance à nous comparer à l'Ontario et aux États-Unis. À cet égard, les indicateurs du ministère de l'Éducation et de la Science révèlent qu'après avoir connu un «surinvestissement relatif» au cours des années soixante-dix, nous sommes maintenant revenus à une situation ou bien comparable à celle de nos voisins ou bien inférieure. Par exemple, en 1991-1992, l'Ontario et les États-Unis consacraient quelque 600 \$ de plus que nous par élève inscrit dans une commission scolaire. Et si les salaires des enseignants sont comparables à ceux des collègues américains, ils sont maintenant 17 % inférieurs à ceux des enseignants ontariens.

Il est certain que, dans une industrie de main-d'œuvre telle l'enseignement, les salaires consentis aux divers personnels constituent une part importante du budget. Il est tout aussi certain que les départs à la retraite qui se réaliseront au cours des années à venir dégageront certaines disponibilités intéressantes, puisque les nouveaux enseignants commandent un salaire moins élevé que des enseignants chevronnés en fin de carrière.

Il n'en demeure pas moins que la situation des finances publiques est inquiétante et qu'elle annonce des arbitrages difficiles entre les grands secteurs d'activité gouvernementale. Notre société a-t-elle atteint le plafond de ce qu'elle était prête à consentir à l'école publique? Accordera-t-elle une plus grande part à la santé d'une population vieillissante et qui constitue un important bloc d'électeurs? À l'environnement? À un autre niveau, des coupures budgétaires aveugles, feront-elles disparaître toute innovation et toute recherche de meilleures façons de faire?

Il nous faut participer à ce débat qui dépasse largement le seul secteur de l'éducation et ainsi que le note le Conseil supérieur de l'éducation:

«l'effort de rationalisation des dépenses exigé désormais au sein des organisations scolaires doit dépasser le seul réflexe d'opposition aux compressions et s'inscrire dans le cadre du réexamen de l'ensemble des priorités sociales. Les choix éducatifs ne peuvent plus être définis en vase clos; ils doivent maintenant s'insérer dans l'examen d'un ensemble de problématiques sociales. Cette perspective fondamentalement nouvelle s'avère des plus exigeantes, car elle requiert que les acteurs du système scolaire, à commencer par les gestionnaires eux-mêmes, se réfèrent non seulement à l'essentiel de la mission éducative mais s'ouvrent également à une large vision de la vie en société» (Conseil supérieur de l'éducation, 1992, p. 36-37).

Quoi qu'il en soit, dans certains milieux, la mode est à la planification stratégique, c'est-à-dire à un effort concerté de rationalisation des façons de faire non seulement afin d'identifier des priorités, mais aussi de dégager une marge de manœuvre apte à soutenir adéquatement ou au moins de manière satisfaisante ces priorités. Je pense, par exemple, à la francisation des immigrants, jeunes et adultes, à l'effort à consentir dans l'apprentissage du français, langue maternelle, au décrochage scolaire

et à une formation qualifiante pour les jeunes adultes qui désirent revenir sur les bancs d'école. Il faut dégager les ressources nécessaires à ces priorités.

Nous avons appris à compter d'une manière particulière; l'addition et la multiplication n'ont plus de secrets pour nous. Diviser et soustraire nous semblent nettement plus difficiles! Pourtant, il faudra bien s'y mettre, et plus nous reportons les échéances, plus les choix seront difficiles.

De l'utopie éducative des «trente années glorieuses» (1945-1975) au «réalisme pragmatique» actuel ou en quoi le défi le plus important concerne nos façons d'aborder l'éducation

Nous notions au début de ce texte la difficulté du consensus. Il importe d'y revenir en conclusion. Une référence aux années soixante peut être ici utile. On s'en souvient, les idéaux pédagogiques des années 1945-1975, communément nommées les trente glorieuses, dans la plupart des pays occidentaux, mettaient l'accent sur la démocratisation de l'école (l'égalité des chances), sur une pédagogie non autoritaire, centrée sur l'apprenant et son rythme d'apprentissage (la diversité des cheminements et l'individualisation de l'enseignement) ainsi que sur un *curriculum* «moderne», c'est-à-dire comprenant les grands champs du savoir, dont notamment les sciences, les sciences humaines, les humanités et la culture technique, bref un *curriculum* large et ouvert, sans hiérarchie des savoirs (la pluralité des humanismes, pour reprendre l'expression du Rapport Parent). Ainsi qu'Hameline (1987) l'a fait apparaître avec beaucoup de justesse, à l'époque, il n'y avait pas de contradiction dans la pensée éducative entre ces grands thèmes rassembleurs et mobilisateurs; l'égalité des chances se justifiait au nom des exigences de la justice sociale et de l'application des idéaux démocratiques au champ éducatif. Elle était aussi fondée sur la théorie du capital humain, chère aux économistes et aux planificateurs, qui affirmait que nos sociétés, en maintenant des inégalités scolaires fondées sur autre chose que l'intelligence, la motivation et le rendement académique, gaspillaient la ressource la plus importante pour le développement social et économique, soit la ressource humaine.

C'est ainsi que le développement du potentiel individuel ou le développement intégral (la métaphore de la plante chère aux psychologues humanistes) s'harmonisait sans heurt avec les exigences du progrès démocratique et de la rationalité économique. On pouvait donc penser l'éducation comme une forme d'horticulture industrielle, selon l'expression d'Hameline. On comprend dès lors l'extraordinaire force de mobilisation collective autour de l'éducation dans la plupart des pays occidentaux, dans un contexte de relative prospérité économique, à une époque où les idéaux de développement personnel, d'égalité des chances et de développement économique convergeaient vers le même objectif de développement éducatif.

Dit autrement, les sociétés à cette époque étaient convaincues de ne pas faire fausse route en investissant massivement dans la scolarisation formelle, à telle enseigne qu'elles ont exporté dans le tiers-monde leur modèle d'éducation, sans véritablement se soucier tant des coûts exorbitants que ce modèle imposerait à ces pays que du conflit ainsi engendré avec les modèles culturels existants.

Un tel consensus fondé sur l'intégration des pôles individuel, social et économique n'existe plus. Ainsi que le souligne Van Hæcht, «ce projet, qui avait tenté de combiner égalisation des chances pour tous, rationalisation et modernisation de l'école et promotion de l'individualisme pédagogique, a perdu bien de sa crédibilité depuis une quinzaine d'années» (Van Hæcht, 1992, p. 287). La crise économique, celle de l'État-providence, le décrochage scolaire et le chômage des jeunes, les analyses du rendement du système éducatif et les comparaisons nationales et internationales auxquelles elles donnent lieu, le discours néo-libéral sur l'excellence et la compétitivité transposée à l'éducation, la «crise des valeurs» de la «génération lyrique» (Ricard, 1992) et bien d'autres choses sur lesquelles il n'y a pas lieu de s'étendre ici, contribuent à faire en sorte qu'on a le sentiment qu'«une grande incertitude régit le problème des finalités à assigner à l'école et des contenus à transmettre face à un public scolaire de plus en plus différencié» (Van Hæcht, 1992, p. 290). Si certains continuent à promouvoir les idéaux des trente glorieuses et cherchent à sauver les acquis jugés essentiels, d'autres vont jusqu'à remettre en cause l'existence même d'un service public d'éducation, estimant que la seule logique porteuse d'avenir est celle d'un marché éducatif où se rencontreraient une ou des demandes d'éducation et une ou des offres de services éducatifs privatisés (Migué et Marceau, 1989). Selon l'expression de Baillon (1990), suivant ce dernier point de vue, la logique d'un service public d'éducation serait remplacée par une logique de service à un ou des publics d'éducation. Entre ces deux extrêmes, il n'y a pas tant une gamme de positions intermédiaires qu'un sentiment assez largement répandu d'une certaine impasse et un certain désenchantement étant donné le décalage perçu entre les idéaux proclamés et la dure réalité. On a peut-être trop demandé à l'école; elle déçoit, même ses plus ardents défenseurs; fortement critiquée, elle ne sait plus comment s'y prendre pour répondre à des attentes souvent contradictoires. Par ailleurs, ses artisans ont besoin d'une dose minimale d'utopie et d'être convaincus de la valeur de leur travail, pour l'accomplir avec une certaine efficacité.

Le seul consensus qui me semble émerger ces dernières années est ce que j'appelle un «réalisme pragmatique». Fondé sur la reconnaissance d'un inévitable décalage entre les idéaux fondateurs d'un projet collectif d'éducation et les dures contraintes de la réalité, il cherche à cerner sinon les solutions parfaites aux problèmes identifiés, au moins les enjeux les plus importants qui commandent des choix, des compromis et des équilibres peut-être imparfaits, mais tout de même raisonnables. Ce «réalisme pragmatique» refuse les grands discours, les remises en question globales et les grandes réformes structurelles. La récente commission parlementaire sur les cégeps a participé de cet esprit. Sceptique sur l'efficacité des approches globalisantes

et sur la capacité des systèmes éducatifs et de leurs personnels de les assumer, il préfère cibler l'énergie et les ressources disponibles sur des enjeux précis sur lesquels une action concertée est possible. S'il tient à distance la pensée utopique, le «réalisme pragmatique» ne refuse pas pour autant l'action, mais il préfère une action qui se donne toutes les chances de réussir et qui accepte, lorsque cela s'avère nécessaire, de procéder par étapes. Car le «réalisme pragmatique» ressent impérieusement la nécessité du rendement et d'un minimum de réussite, une réussite reconnue par tous les partenaires concernés.

La pensée actuelle des économistes de l'éducation est représentative de ce point de vue. En effet, ces derniers continuent à considérer que l'éducation et la formation est une variable clé du développement social et économique. Ils estiment cependant qu'il y a lieu de bien investir dans l'éducation et la formation; cela implique une évaluation continue des politiques et des pratiques, en vue de soutenir financièrement celles qui donnent des résultats. On peut se demander cependant si la notion de résultat n'est pas ici définie de manière trop étroite.

En somme, par rapport à la pensée utopique et généreuse des trente glorieuses, le «réalisme pragmatique» se présente donc comme plus modeste dans ses visées, plus soucieux de résultats et plus conscient d'un ensemble de contraintes qui limite la marge de manœuvre des acteurs concernés.

Il y a là probablement une forme d'adaptation aux conditions de cette fin de siècle, marquées par une grande incertitude, une grande complexité et de sérieuses limitations sur le plan des ressources. Mais ce «réalisme pragmatique» n'est pas sans ambiguïtés. Car à force de valoriser des actions ciblées et une approche *patch-work*, on finit par transformer de manière substantielle nos politiques et nos pratiques, tout en évacuant le débat sur les finalités éducatives. De plus, ce type d'approche n'est pas très mobilisateur pour les artisans de l'éducation.

Le réalisme en éducation ne peut évacuer une forme de pensée utopique et généreuse et une vision large des finalités de l'éducation. Il est essentiel de remettre l'éducation au centre de nos préoccupations collectives et de la concevoir d'une manière intégrale et globale. Entreprise de masse, on doit certes la gérer de manière rationnelle et efficace, mais sans jamais perdre de vue qu'elle est pour l'essentiel le fruit d'une rencontre somme toute mystérieuse entre un jeune et des adultes et d'un cheminement certes structuré mais qui échappe pour une part non négligeable à nos efforts de rationalisation. En tant que métier de relations humaines, l'enseignement ne peut se réaliser sans un espace de rêve et de liberté qu'il faut protéger, car celui-ci permet le développement du jeune et donne à l'humanité un avenir.

RÉFÉRENCES

Baillon, R. (1990). De l'État tout-puissant à l'utilisateur client. *Projets*, 223, 17-25.

- Baudelot, C. et Establet R. (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris: Seuil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle. *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Les Publications du Québec.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec: bilan et défis. In F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! et Après?* (p. 37-60). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Elsmore, R. F., Cohen, M., David, J. L., Gideonse, H. D., Moore Johnson, S., Raywid, M. A., Rowan, B. et Sykes, G. (1990). *Restructuring schools, the next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Fullan, M. et Connelly, F. M. (1987). *Teacher education in Ontario: Current practices and options for the future*. Toronto: OISE.
- Girod, R. (1989). *Problèmes de sociologie de l'éducation*. Paris et Lausanne: Unesco, Bureau international d'éducation et Delachaux et Niestlé.
- Goodlad, J. L. (1984). *A place called school, prospects for the future*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hameline, D. (1987). Le pédagogisme contre l'excellence. *Autrement*, 86, 101-109.
- Inchauspé, P. (1993). On peut toujours. *Cégepropos*, 22(3), 4-7.
- Lessard, C. (1994). La scolarisation, du déterminisme triomphant à l'utilitarisme stratégique. In F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin (dir.), *Traité des problèmes sociaux* (p. 817-842). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Meirieu, P. (1992). *Émile, reviens-vite, ils sont devenus fous*. Paris: ESF.
- Migué, J.-L. et Marceau, R. (1989). *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire: monopole public ou concurrence?* Québec: École nationale d'administration publique.
- Perron, M. (1990). La formation des maîtres. In F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! et Après?* (p. 369-392), Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ricard, F. (1992). *La génération lyrique. Essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*. Montréal: Boréal.
- Van Hæcht, A. (1992). Les nouvelles manières de connaître: une traverse, la transmission des savoirs. In D. Mercure (dir.), *La culture en mouvement, nouvelles valeurs et organisations* (p. 285-298). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.