

LA RÉFORME AU CARREFOUR DE LA MÉMOIRE ET DE LA CRÉATIVITÉ

par Arthur Marsolais

La réforme en cours nous aide-t-elle à comprendre le mouvement de progression de l'éducation scolaire dans l'histoire récente du Québec? Et ce mouvement est-il continu ou bien passablement discontinu, parsemé de crises surmontées? Les propos qui suivent cherchent les assises et les points d'appui de la réforme dans l'histoire des quatre décennies de l'école primaire et secondaire depuis le rapport Parent (1964).

On peut fausser l'histoire en exagérant les ruptures et les discontinuités, comme si ce qui avait précédé des changements importants était du fait même disqualifié et dévalorisé: complaisance dans le diagnostic noir! On peut à l'inverse tout représenter comme une progression lisse, sans à-coups, sans crises: c'est courtiser l'apologie et renoncer à l'esprit critique. Concernant l'acquis, depuis 1964 jusqu'à 2000, il y a des éléments positifs qui préparent et soutiennent certains parti pris de l'actuelle réforme, et l'on trouve aussi des éléments négatifs, des blocages et des déceptions, d'où des coups de barre correcteurs. Regardons, au fil de quatre décennies, les grands contrastes autour de la forme des programmes, de la conception de l'élève et des buts de l'éducation scolaire, autour de la demande sociale changeante d'éducation et de formation ainsi que de la canalisation conséquente de la jeune génération dans une palette diversifiée de parcours et de destins scolaires. Dans l'esprit du rapport Parent, l'école est une solution et non un problème. Elle est la

solution à des problèmes collectifs d'ordre culturel, social, économique et technique, d'ordre démocratique aussi. Devant la figure actuelle de ces défis collectifs, quelle capacité l'école primaire et l'école secondaire se donnent-elles de répondre? Telle est la question centrale sur l'intérêt, la légitimité et la nécessité de la réforme actuelle. Trouver au fil du temps ses points d'appui et discerner les carences qui l'ont suscitée en font comprendre la raison d'être et surtout le potentiel de renouvellement qu'elle comporte.

1. L'ENTHOUSIASME DES PIONNIERS : LES ANNÉES 60

Deux grands signes indiquent un mouvement accéléré de modernisation du Québec dès les années 50. Le premier colle à la prospérité d'après-guerre: une vague de croissance démographique considérable, qu'accompagne l'urbanisation accélérée, l'industrialisation à haute dose. Le second: une pression croissante de prolongation des études. Les parents de l'époque sont très nombreux à désirer que leurs enfants deviennent des adultes plus instruits qu'eux-mêmes. Que ce soit en milieu urbain populaire ou en milieu rural, cela se formule souvent comme suit: « Nous ferons tout pour qu'ils étudient. Ce sera cela, leur héritage. » Ainsi, dans les années 60, on travaillera d'abord sur deux fronts, autour des écoles: re-qualifier, retravailler qualitativement l'enseignement primaire – souci prioritaire d'ordre pédagogique –

et absorber pratiquement et décevant l'immense vague de demande sociale d'études secondaires complètes (465 000 élèves en 1965, 721 000 en 1972) : souci prioritaire d'ordre organisationnel. Dans les deux réseaux, on adoptera un type de programme qui mise sur le talent et l'initiative des professeurs : les programmes-cadres.

L'ÉCOLE PRIMAIRE : UN VIRAGE ESPÉRÉ VERS LA PÉDAGOGIE ACTIVE ET COOPÉRATIVE

En 1960, la «pédagogie nouvelle» a des racines culturelles de deux siècles et des formes de mise en œuvre testées depuis une quarantaine d'années par les Montessori, Freinet, émules de Dewey, Cousinet et d'autres encore. L'arrière-plan culturel se rattache particulièrement à Jean-Jacques Rousseau et à Pestalozzi, Suisse germanophone très séduit par les promesses d'émancipation de la Révolution française, et à bien d'autres. Cependant, comme l'a montré fort pertinemment le philosophe montréalais Charles Taylor (*Les sources du moi*, 1990 (trad. 1998); *Grandeur et misère de la modernité*, 1992; *Modern Social Imaginaries*, 2004), la composante liée à l'expression personnelle dans la culture moderne, c'est-à-dire l'appel à être pleinement et authentiquement soi chacun dans son originalité, se développe dans les élites et les classes aisées de l'Occident jusqu'au milieu du XX^e siècle et ne devient un élément central de la culture de masse qu'à partir des années 60. Privilégier dorénavant la pédagogie active et coopérative à l'école primaire correspond directement au mouvement social général dans l'Occident libre et prospère.

Le rapport Parent et le premier ministre de l'Éducation, celui des années 60,

propageront donc activement un engagement et une philosophie pédagogiques, d'école active et coopérative, de pédagogie ouverte (voir l'ouvrage classique d'André Paré sur la pédagogie ouverte, en trois volumes, et presque toutes les publications de Claude Paquette), de pédagogie «organique» postulant, à la façon de Rousseau, que l'élève a en lui les principales ressources nécessaires à son épanouissement (voir le concept du «s'éduquant» et le manifeste anti «modèle mécaniciste» publié par le Conseil supérieur de l'éducation sous le titre *L'activité éducative* en 1971). Par rapport à l'ancienne solution «de gré ou de force», l'autoritarisme de même que l'arsenal des punitions et humiliations sont récusés. La psychologie de la dynamique des groupes et l'approche clinique non directive de Karl Rogers (voir son ouvrage intitulé *Liberté pour apprendre*) fournissent opportunément le moyen de sortir de l'ancien climat relationnel marqué d'austérité, d'uniformité impérative, d'une perception des enfants comme de petits barbares à dompter, à domestiquer, à élever durement pour en faire «du bon monde». Au XXI^e siècle, nous restons branchés sur la même base culturelle implicite, donc le même vœu d'une école libératrice plutôt que répressive. Sur le plan scolaire, le lieu de l'enthousiasme de ce virage a été le primaire, et l'époque, de 1962 à 1972. J'exposerai plus loin les désenchantements relatifs qui émergeront.

AU SECONDAIRE, LA CRÉATIVITÉ ORGANISATIONNELLE

Pour l'enseignement secondaire, l'action découlant du rapport Parent s'est-elle concentrée sur l'organisation interne ou sur la mise en valeur d'un curriculum actualisé et pertinent, ou bien sur la revitalisation de la pratique et de la

pensée pédagogiques, ou encore sur la valorisation du personnel éducatif? La création du collégial nouvelle manière, englobant les douzième et treizième années d'études, plutôt qu'à l'ancienne, soit de la douzième à la quinzième, a suscité de la créativité curriculaire. Le travail sur l'éducation préscolaire et les classes primaires, lui, paraît essentiellement sur le renouveau pédagogique. Tel n'a pas été le cas au secondaire, pour une raison principale : la marée démographique qu'il subissait, et une raison subsidiaire, soit la nécessité de mettre fin à la canalisation précoce de la jeunesse dans une palette immense d'études et de formations secondaires. Pour le réseau secondaire, bâtir et organiser ont été prioritaires. Bâtir en vitesse pour recevoir une population scolaire qui a certainement augmenté de 50 p. 100 ou plus en six ou sept ans.

Unifier le secondaire a été la solution pratique, mais pas seulement pratique. Cela a été aussi un *remède*, on peut dire, en fait, *le* remède à une très inégale proposition d'avancement scolaire, entre anglophones et francophones, entre jeunes hommes et jeunes femmes, entre ruraux et urbains, entre riches et pauvres. Combien y avait-il de sortes d'études secondaires? Que leur rappel ne soit pas blessant ni placé sous le signe d'une réputée grande noirceur!

Il y avait une éducation « pré-nuptiale », en quelque sorte, dans des instituts familiaux. Des écoles annexes aux hôpitaux pour des infirmières auxiliaires et des « gardes-bébés », dont le travail non rémunéré en cours d'études était très apprécié. Il y avait le cours secondaire commercial, le cours secondaire général. Il y avait des écoles d'agriculture (internat en semaine, du début d'octobre à la fin de mars). Il y avait des écoles de

métiers après la huitième année et des écoles techniques après la dixième année (ou « une neuvième année forte »). Il y avait un secondaire classique pour garçons, un secondaire classique pour filles (moins...), un secondaire classique mixte (peu!). Il y avait un secondaire scientifique, qui conduisait à beaucoup de facultés et d'écoles universitaires : écoles de génie, écoles de commerce et d'administration, faculté des sciences sociales (à Montréal mais non à Québec), faculté des sciences, ou encore à la faculté des arts et à son baccalauréat décentralisé dans les collèges classiques par la passerelle d'une douzième année dite « Belles-lettres spéciale ». Il y avait aussi des formations professionnelles dans les écoles normales, pour le primaire, accessibles au-delà de la neuvième année.

On a créé une école secondaire *unique et commune*, qui canalisait moins précocement les cheminements scolaires des femmes, des francophones, des ruraux et des pauvres. Cependant, l'immense pression de l'urgence organisationnelle a poussé à des emprunts mal discutés. Je m'arrêterai surtout à l'emprunt du *tracking* couramment pratiqué aux États-Unis, c'est-à-dire l'adoption d'un triple degré d'ambition pour chaque programme d'études : l'excellence dans une « voie enrichie », la portée moyenne dans la « voie régulière » et la compassion dans la « voie allégée ».

Nous sommes alors dans une époque qui rêve d'individualiser au maximum l'enseignement, d'abord en s'adaptant à une diversité de rythmes d'apprentissage. L'« idéal » des voies consistait à penser qu'un même élève pourrait briller (voie enrichie) en français, en anglais et en arts, suivre bien (voie régulière) en histoire et en sciences et profiter d'une approche

plus patiente (voie allégée) disons en géographie, en mathématiques et en éducation physique. *Cela a été une utopie.* En pratique et dans l'immense majorité des cas, l'élève était « en allégé » partout, ou « en régulier » ou « en enrichi » de même. Du côté didactique, l'usage des voies correspondait à l'espoir de classes les plus homogènes possible, dans une vision très linéaire de la progression.

LES PROGRAMMES-CADRES

La succession de formes des programmes, depuis 1964, est très éclairante. Dans la décennie du rapport Parent, on a choisi la forme des programmes-cadres, qui s'opposait à d'antérieurs programmes-catalogues. L'idée de programme-cadre repose sur une grande confiance faite aux responsables administratifs et aux enseignants. S'il s'agit, au primaire, de montrer à lire, à écrire, à compter, mesurer et calculer, d'initier au chant, au dessin, à une base modeste concernant les phénomènes naturels et les produits fabriqués illustrant les sciences appliquées ainsi qu'à une histoire générale et locale compréhensible par des enfants, il n'est pas nécessaire d'écrire des tomes pour cela. En Angleterre, le programme de sciences du primaire tient en une page et demie et, pourtant, ce pays jouit d'un grand prestige dans l'enseignement des sciences. Les éducateurs ont donc, au-delà du programme, un ou des « syllabus » que se donnent les écoles ou les conseils scolaires, et qui ne relèvent pas de la directivité d'un ministère. Ici, le programme-cadre ministériel tout à fait succinct renvoyait en principe à un programme dit « institutionnel » dans l'ensemble d'une commission scolaire par exemple, puis à un plan d'études spécifique dans une école.

2. UN CERTAIN DÉSENCHANTEMENT : LES ANNÉES 70

Au primaire, la pratique d'une pédagogie active n'a pas connu la généralisation espérée. L'inspiration rivale de la psychologie behavioriste, également forte, conduisait beaucoup vers les exercices stéréotypés, vers la mise en marché de méthodes et de manuels correspondants. De sorte qu'il s'est établi quelques dizaines d'écoles publiques dites « alternatives » où les enseignants très partisans de pédagogie active et coopérative se sont retrouvés un peu en marge, tandis que la majorité des classes se coloraient à des degrés fort variables de pratiques pédagogiques « actives ».

De 1970 à 1975, les programmes-cadres ont fait l'objet littéralement d'une campagne de dénigrement public, sans grand regard rigoureux sur leurs effets. Assimilés, à tort ou à raison, à une mentalité de non-contrôle ministériel, de laisser-faire largement établi, ils sont devenus politiquement insoutenables. Cependant, les deux grands objets du désenchantement se concentrent sur le secondaire et touchent l'orientation, d'une part, y compris une réticence croissante au classement des élèves par voies, et, d'autre part, la carence d'équilibre entre instruction et éducation.

ORIENTER D'OFFICE : UNE AURA DE SCANDALE

Au cours des années 70, un trait de l'école secondaire inspirée du rapport Parent fera donc immensément problème. Il s'agit de la double question, à propos de l'orientation : quand et par qui ? Le combat se joue entre trois camps : les partisans de la psychométrie, très influents auprès de la commission Parent, les sociologues engagés à gauche et,

enfin, les férus de psychologie clinique, humanistes, soucieux d'éthique, de justice scolaire et d'équité.

De 1965 à 1972, les responsables scolaires n'ont pas mauvaise conscience d'orienter d'office les jeunes selon leur talent présumé : dès la fin de la septième année, en attendant de passer à la fin de la sixième année, vers 1971-1972, on en envoie un certain nombre en « occupationnel » au secondaire (la « voie pratique »). En première et en deuxième secondaire, ceux et celles qui courtisent la « voie allégée » choisiront, dans l'exploration professionnelle de deuxième secondaire, lequel des « métiers courts » leur convient. En troisième secondaire, on dirigera les élèves qui n'aspirent pas à poursuivre leurs études au collégial ou ne peuvent pas, du fait de leurs notes, y aspirer, vers le secteur « professionnel long » de quatrième et cinquième secondaire. Le tout est légitimé par le principe de méritocratie affiché dans le rapport Parent, qui base sur les quotients intellectuels l'accès différencié souhaitable à l'université, à la formation technique du collégial, aux métiers et à l'initiation au travail non qualifié.

À partir de 1972 en particulier, la pratique d'orienter d'office, très sélectivement et au vu du « rendement » scolaire du début du secondaire sinon du primaire, est attaquée. Elle l'est par deux camps nettement distincts. Le premier mène une lutte politique. Orienter comme cela, c'est réactionnaire. Les progressistes sont dans le camp des travailleurs et travailleuses : ils veulent à terme une société sans classes et, dans l'immédiat, une école qui cesse d'être complice de la classe dominante, complice d'une sélectivité qui reconduit à l'identique les rapports entre dominants et dominés. Ce camp achète ses munitions en France, dans la

mouvance militante des maîtres penseurs que sont Bourdieu, Passeron, Althusser et Michel Foucault.

L'autre camp mène une lutte moins politique, plus ancrée dans la psychologie. Il s'agit d'un courant humaniste, à forte résonance éthique, qui a pleinement absorbé la révolution des mœurs, l'individualisme, l'hédonisme, le souhait général que l'école ne soit pas trop austère (trop puritaine? trop janséniste? trop concurrentielle?), trop seulement « milieu de travail », mais qu'elle soit aussi « milieu de vie ». Si la prospérité permet que l'adolescence se prolonge, s'il y a de moins en moins d'urgence à « gagner sa vie » dès 16, 17 ou 18 ans, n'est-ce pas immoral de forcer les adolescents et les adolescentes de la classe moyenne à faire, de la troisième à la cinquième secondaire, des choix de cours à option qui préconditionneront la nature de leurs études ultérieures? Recul et répugnance éthiques devant toute influence discutable des enseignants et de l'école secondaire sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes.

Le premier combat, sociopolitique, a laissé comme bénéfice durable le passage d'une conception de la justice scolaire comme identité de service, équivalence quantifiée, minutée presque, uniformité par normalisation, à une conception plus raffinée, celle de l'équité. Cette dernière non seulement tolère, mais appelle une proportionnalité, elle fonde la légitimité, jusqu'à aujourd'hui, de placer *plus de ressources* là où les besoins sont plus grands.

Le second combat, pédagogique-humaniste pour ainsi dire, converge avec le premier sur la méfiance de l'orientation active. Il introduit dans l'enseignement secondaire un second plaidoyer : au lieu

de seulement « instruire », il faut désormais se soucier d'apprendre à être, d'épanouir, de socialiser, travailler autant les savoir-faire et les « savoir-être » (attitudes) que les savoirs proprement dits.

LE SOUCI DES SAVOIR-ÊTRE

Ces immenses polémiques des années 70 aboutissent à des décisions qui marquent encore le secondaire actuel. Légitimées dans l'énoncé de politique de 1979, *L'école québécoise*, ces décisions sont cristallisées dans le régime pédagogique qui en découle. On peut formuler comme suit les effets les plus marquants :

- 1) supprimer les cours à option qui préorientaient les jeunes vers des familles précises de programmes d'études postsecondaires, techniques ou autres;
- 2) les remplacer par des cours moins instructifs qu'éducatifs, à portée d'éthique sociale, de découverte de soi, d'éthique personnelle, de sensibilisation à des pratiques sociales d'ordre économique (consommation, au sens de l'entreprise) et d'ordre environnemental;
- 3) reporter en principe les choix présageant d'une qualification particulière, de formation et de carrière, après l'âge de 17 ans, même, idéalement, pour le choix entre l'établissement d'enseignement collégial et le centre de formation professionnelle où l'on apprend un métier.

Certains choix structurants issus de ce moment d'évolution de l'école secondaire sont des héritages que le mouvement actuel de réforme entreprend de traiter autrement. D'une part, le second cycle du secondaire repensé pourrait, sans jouer au devin sur la base des quotients

intellectuels, devenir plus « aidant », en matière de choix d'orientation, en comportant plus de cours à option et en les faisant valoir mieux. D'autre part, il entend remédier au parallélisme hérité entre matières à visée de formation personnelle et sociale et matières à visée d'instruction, en préférant l'intégration au parallélisme.

3. LES ANNÉES 80

Qu'y a-t-il de préparatoire à la présente réforme dans les années 80 soit comme assises sur lesquelles s'appuyer, soit comme problèmes et diagnostics à reprendre par la réforme pour les traiter autrement? Depuis 1979, les grandes décisions de l'énoncé de politique *L'école québécoise* s'appliquent. Le changement de forme des programmes, vers des programmes très analytiques formulés par objectifs, accapare beaucoup l'attention. Il est piloté selon une stratégie de multiplicateurs, qui ne sera pas reprise dans le pilotage présent de la réforme. Travailler plutôt le fond du curriculum, c'est partie remise à la décennie suivante et à la période d'incubation de la réforme actuelle. Deux mouvements caractérisent autant le primaire que le secondaire au cours des années 80 : un élargissement du souci pédagogique à la sphère de la *culture d'établissement locale*, à la dynamique de chaque école particulière si l'on veut; une évolution dans la perception de l'*assise de la profession enseignante*.

L'ENJEU DE LA CULTURE D'ÉTABLISSEMENT

Depuis une quinzaine d'années, les enjeux importants étaient centraux, action ministérielle et militance syndicale servant de contrepoids et d'aiguillon. Une crise économique en 1981-1982 pousse le

gouvernement au gel des salaires dans les services publics. Ce gel est associé à une communication publique gouvernementale reçue, en milieu enseignant, comme une profonde dévalorisation sociale. Cela a conduit peu à peu à ne plus situer tous les enjeux au sommet, dans des bras de fer entre puissances centralisées. En même temps, la recherche internationale remettait en valeur l'« effet-école », en nuanciant grandement tant le fatalisme de la sociologie de gauche (« pas d'amélioration scolaire sans changement révolutionnaire de la société ») que de la sociologie platement fonctionnaliste (« il n'y a que des correctifs économiques aux inégalités économiques : l'école n'y peut rien »). La remise en valeur de la culture d'établissement procède très lentement, moins lentement toutefois au primaire qu'au secondaire, sur la piste du « projet éducatif » de chaque école particulière. C'est une préparation lointaine à une facette de l'actuelle réforme : réduction du pouvoir de veto typique de la consultation imposée et augmentation du pouvoir de décision en matière de curriculum, de pédagogie, de services aux élèves et d'organisation, et ce, à l'intérieur même de l'école plutôt qu'à la commission scolaire.

D'UNE TÂCHE D'APPLICATION À UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

Le second mouvement crucial consiste en une considération plus réaliste de l'importance du corps enseignant. Malgré toute la promotion de la pédagogie active, l'appel à des méthodes toutes faites était resté fort. De plus, en prenant très rapidement le train en marche des programmes archidétaillés par objectifs de comportement mesurables pour surcompenser la mauvaise presse des programmes-cadres, on allait très peu

dans le sens d'une émancipation responsabilisante des professeurs! Pourtant, c'est au cours des années 80 que la conception américaine du professeur comme *reflective practitioner* a fait très largement son chemin au Québec. Dans cette perspective, l'enseignante et l'enseignant, salariés de grandes organisations, ne rêvent pas de passer pour des membres de professions libérales, riches, indépendants et autogérés, autodisciplinés même. Toutefois, ils ne sont pas non plus des techniciens et techniciennes appliquant de façon soumise des documents ou trousseaux (*kits*) conçus ailleurs et par d'autres. Ce sont des acteurs plutôt que des « agents ». Ils conduisent une pratique professionnelle pourvue de sa propre base de connaissance d'expérience. Ils ne sont pas les « applicateurs », encore moins les otages, d'une *théorie* psychologique ou d'une *théorie* sociologique. Ces connaissances disciplinaires éclairent plutôt le retour réflexif sur leur pratique. À terme, cette réévaluation enrichissante de l'assise de la profession change le rôle des directions d'école ainsi que celui des spécialistes du conseil pédagogique et elle marquera la façon de faire des universités dans la formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire.

LE PIÈGE DU TRAITEMENT ISOLÉ DE CHAQUE PROBLÈME

On n'en est plus, comme au début, à traiter le primaire seulement sous l'aspect pédagogique et le secondaire uniquement quant à l'aspect organisationnel. Des deux côtés, une problématique de besoins sociaux-réponses scolaires s'est imposée. De même, on voit bien que les questions de pédagogie, d'organisation et de forme des programmes appellent un sens plus vif de la valeur et de la nature propre de la profession enseignante et une vision

plus dialectique du lien central/local. Cependant, jusqu'à la tenue des États généraux déclencheurs de l'actuelle réforme en 1995-1996, la propension restera très vive à traiter les problèmes un à un, isolément. Rappelons quelques thèmes importants de grande actualité : la qualité de l'éducation remise en question, le sort de la formation professionnelle (au secondaire), le taux élevé d'abandon.

LA QUALITÉ ET LE MAGASINAGE

Le discours des années 80 porte beaucoup sur la qualité de l'éducation. L'ampleur de l'ambition humaniste de la fin des années soixante-dix dans les finalités de l'éducation scolaire prête le flanc à la fois au soupçon et au reproche d'une école dite « fourre-tout », en besoin de recentrage. Voir, comme témoin d'une époque, les actes d'États généraux sur la qualité de l'éducation tenus en 1986 à l'initiative des commissions scolaires. On est porté à dire : le défi de l'accessibilité est réglé, passons à la qualité. En même temps, le rapport école-familles, dans beaucoup de milieux, se colore nettement d'attitudes de consommateurs et de consommatrices. L'école secondaire publique se considère souvent comme étant en situation de rivalité avec les écoles privées. Ayant perdu la ressource de regrouper des élèves en « voie enrichie », on incline à mettre en place des programmes attractifs dits de « douance ». C'est vers 1983 que le programme « alternatif », préparant en principe au baccalauréat international, prend un essor qui deviendra fulgurant. De même, pour les jeunes particulièrement doués, on instaure, sous l'euphémisme d'« alternatives-curriculum » propagé par le Conseil supérieur de l'éducation, des programmes de futurs musiciens et musiciennes, de futurs savants, de futurs sportifs de haut

niveau, de futurs bilingues. Presque en désespoir de cause, on tentera de se munir d'indicateurs de qualité qui serviraient d'outils de diagnostic aux équipes éducatives pour donner une certaine assurance de qualité à leur milieu social immédiat. Cependant, l'usage d'indicateurs très sommaires dérivera souvent vers des comparaisons qui enferment nombre d'écoles dans une image publique de médiocrité quasi insurmontable. Malgré tous les discours bien intentionnés, on n'arrivera pas, à l'échelle de l'opinion publique, à faire considérer comme excellente l'école « ordinaire », qui fait progresser tout un contingent d'élèves aux acquis de départ très inégaux, et comme médiocre l'école sélective, qui, par hypothèse, laisse relativement végéter des élèves triés.

UNE REVALORISATION DE LA FORMATION AUX MÉTIERS PAR L'HYPERSÉLECTIVITÉ

Les formations aux métiers, et particulièrement le secteur professionnel court, avaient mauvaise presse au temps de l'orientation par les enseignants et les autorités scolaires. Pour revaloriser la formation professionnelle, on la rend beaucoup moins accessible, beaucoup plus sélective. On fusionne la formation aux métiers des jeunes avec celle des adultes. À terme, sans que cela résulte d'une intention poursuivie, elle est d'autant plus réservée aux adultes que le métier visé est recherché. Qualité accrue, mais en partie par une accessibilité diminuée. Il y a là un effet combiné, et peu prévu, d'un désir de tenir compte de la fréquente limite des débouchés et d'un mode de financement de la formation professionnelle des adultes qui appuie cette dernière, et non celle des jeunes, sur des fonds de développement économique. L'effet à terme de décisions prises sur la

formation aux métiers pour les jeunes, de 1985 à 1987 (ministère de M. Claude Ryan), a légué une question ouverte importante, en matière de cheminements et de visée de qualification : le passage en continuité vers l'apprentissage d'un métier se fera-t-il plus organiquement qu'avant, et quand? au milieu du secondaire? après le secondaire?

L'AMPLEUR DE L'ABANDON

Au cours des années 80, la politique concernant les écoles de milieux défavorisés progresse et se raffine, se tourne vers le discernement des modes d'action les plus efficaces. L'adaptation scolaire fait des pas de géant. L'accueil et la francisation des enfants allophones se développe. Toutefois, il reste un immense désarroi devant le grand nombre de départs sans diplôme d'études secondaires, bien que le secteur de la formation générale de l'éducation des adultes en rattrape rapidement un certain nombre. Le ministre Pagé propose en 1992 tout un plan d'action relativement à l'abandon scolaire, avec ressources spécifiques à la clé : *À chacun ses devoirs*. On ne peut plus tout expliquer par la démotivation : l'échec, particulièrement sous la forme de redoublements, joue pour beaucoup aussi. Les cas d'abandon se repèrent au secondaire, mais il est évident que l'école primaire est aussi visée. Les projets suscités par le plan d'action ciblé du ministre Pagé et de ses successeurs immédiats privilégient les activités parascolaires, l'encadrement, les services complémentaires. À terme, la réforme affrontera la question sous deux aspects. D'une part, quel sens donner à la progression des élèves et, par conséquent, à ces arrêts que sont les redoublements? D'autre part, quels aspects de fond du curriculum sont remis en question? Entre

autres, est-il souhaitable de privilégier un curriculum essentiellement homogène et pratiquement uniforme jusqu'à la fin du secondaire, comme cela se fait alors, tandis que sur le plan international on pousse très rarement un tel degré d'uniformité au-delà de la neuvième année?

4. DANS LA RÉFORME, DES CONTINUITÉS ET DES VIRAGES AUDACIEUX

Les États généraux sur l'éducation, en 1996, débouchent sur la proposition de dix chantiers, d'importance variable. Le premier est celui qui nous occupe ici : le nouveau souffle à donner à l'école primaire et secondaire. Le premier mouvement net est comme le couronnement d'une évolution graduelle. Il colle à une compréhension moins étatiste et plus démocratique du rapport entre le ministère de l'Éducation et le réseau des écoles. Il met fin à l'élargissement du champ réglementé de la consultation obligatoire, de parents et de professeurs, consultation qui attire les pouvoirs de veto et de blocage bien plus que la capacité d'initiative de véritables acteurs. Il le fait en déplaçant vers l'école comme institution sociale («établissement» signifie autre chose et plus qu'une organisation ou une petite entreprise) des pouvoirs décisionnels, d'ordre pédagogique, organisationnel, de l'ordre du curriculum et des services complémentaires. Ce faisant, dans la ligne d'une démarche esquissée en 1983 (voir le livre blanc *L'école, une école communautaire et responsable*), et amorcée légalement en 1988, le gouvernement aligne la Loi sur l'instruction publique sur la réalité sociale d'enseignants et d'enseignantes qui sont des acteurs, et non des pions dans une grande machine centralisée, et sur la

dépendance entre la qualité de l'éducation en général et la dynamique interne de chaque école en particulier.

Le premier corollaire en sera la mise à l'écart, dans le pilotage ministériel du changement, de la stratégie linéaire et « hiérarchique-descendante », des multiplicateurs. S'il y a changement, à nouveau, de forme des programmes, il s'agira de ne pas s'hypnotiser là-dessus pour en faire une montagne. La nouvelle façon de piloter le changement postule l'authentique potentiel professionnel des enseignants, des autres agents d'éducation et des directions d'école. En outre, il met en pratique une stratégie de réseaux, plus horizontale que verticale : écoles pilotes, enseignants et enseignantes contribuant à l'actualisation des programmes, membres du personnel enseignant testant et validant des premières esquisses dans leur classe, cadres témoins et partenaires d'un suivi par l'intermédiaire de rencontres nationales, unités internes de conseil pédagogique recevant les « commandes » de leur base plutôt que de porter unilatéralement et presque autoritairement la bonne parole... Ce n'est pas l'anarchie ni l'insouciance : c'est la reconnaissance d'une dynamique décentralisée d'interprétation et d'appropriation plus efficace et plus valorisante qu'une stratégie de multiplicateurs où le centre fait foi de tout.

Quelles sont les arêtes, les composantes fortes, à effets directs sur les élèves, dans cette réforme, et quelles continuités représentent-elles, le cas échéant? Je les aborde en portant le regard sur le secondaire d'abord, car les effets potentiels de la réforme y restent moins clairement perçus qu'au primaire, du simple fait du calendrier de mise en œuvre. Je souligne d'entrée de jeu que la réforme traite le secondaire non pas de

façon isolée, mais en l'insérant pleinement dans l'ensemble du système. Donc, un secondaire allié au primaire en vue d'une meilleure continuité de progression. C'est aussi la recherche d'un nouveau souffle des études secondaires qui peut atténuer ou retarder le recours au secteur de l'éducation des adultes, qui peut placer le second cycle secondaire sur la même longueur d'onde que la composante de formation générale des établissements d'enseignement collégial, qui peut préparer mieux au choix entre les diverses spécialisations techniques ou préuniversitaires; un secondaire qui peut aussi servir de piste d'envol direct, et par choix positif, vers des formations professionnelles aux métiers, en continuité avec le secondaire général. Le chantier du secondaire, quoique central, n'est donc pas considéré isolément.

PENSER « CURRICULUM »

L'originalité la plus audacieuse de la réforme en ce qui touche le secondaire me paraît celle d'avoir osé toucher le contenu, la substance, le sens, la qualité, si l'on veut, du curriculum. En 1965, celui-ci passait pour aller de soi. En 1980, on a touché sa forme, le mettant à la remorque de la façon de le formuler en vogue à l'époque, et on lui a additionné des matières comportant de une à cinq unités pendant les cinq années du secondaire, tout en soustrayant des cours à option, mais rien de plus. Cette fois-ci, on a repensé plus en profondeur le curriculum. On l'a confronté aux diagnostics émergents depuis 1985. Sens et pertinence trop peu en évidence pour les élèves, d'où le risque de glissade dans l'utilitarisme : « À quoi ça me sert? » Décalques de savoirs savants en savoirs scolaires qui perdent trop de vue les pratiques sociales de référence, les conditions pour faire émerger un rapport

imaginatif, créatif, critique relativement à un savoir qui se construit. La pédagogie active ne vaut pas que pour la manipulation et pour apprendre la natation dans l'eau plutôt que dans le manuel! Le travail intellectuel de résolution de problèmes, de dégagement du sens d'un grand texte est aussi une activité, pas une passivité. De quinze à vingt ans de réflexion, ici et ailleurs, sur la mise en jeu des capacités intellectuelles de base dans toutes les disciplines ont, naturellement, préparé le terrain à traiter le fond même des questions de curriculum.

Il y a un corollaire drôle à cette audace : pour une fois, nous avons hésité avant d'importer. Avec la ministre Robillard et le comité formé ensuite sous la présidence de M. Claude Corbo (voir le rapport : *Préparer les jeunes au XXI^e siècle*, 1994) et mandaté par le ministre Chagnon, nous venions à un cheveu près d'acheter en bloc la stratégie de divers États américains d'une éducation basée sur les résultats (*outcome-based education*) : commencer par la fin en posant un profil de sortie, puis, en régressant vers le début, poser des seuils de contrôle et déduire les moyens appropriés pour la cible ultime. C'est un bel exemple de rationalité instrumentale, mais il table beaucoup sur l'utilitarisme, sur une vision très « fonctionnelle » de l'école.

Nous nous sommes aussi gardés d'une autre école de pensée curriculaire qui séduit beaucoup chez nos voisins du Sud : l'éducation basée sur les compétences (*competency-based education*), soit une façon de structurer les apprentissages qui ne gravite plus autour des disciplines. En maintenant les disciplines, la réforme tire toutefois parti de deux grandes leçons des dernières décennies. La première consiste

dans le souci des degrés avancés de la taxonomie bien connue des objectifs d'apprentissage. Au-delà de savoir parce qu'on se rappelle, *comprendre*; au-delà encore, *intégrer* ses nouvelles connaissances à ses acquis antérieurs; et surtout, en bout de course, s'approprier le savoir au point de *l'appliquer*, disait-on alors. Au point de le mobiliser comme ressource devant des questions neuves et des défis nouveaux, dirions-nous aujourd'hui. *Ce pour quoi les programmes se focalisent sur quelques grandes compétences synthétiques.* En même temps, la réforme reprend un des présupposés indépassables des anciens programmes-cadres, qui encourage la brièveté. Les programmes hyperdétaillés avaient été conçus, aux États-Unis durant les années 60, avec la belle étiquette suivante : à l'épreuve des professeurs (*teacher proof*)! Aujourd'hui, on sait mieux l'équilibre existant entre des autorités ministérielles et l'initiative de la base dans la classe. On présuppose que correspond au programme officiel un *programme interprété*, on aide le mieux possible cette interprétation, bien loin de la rêver inexistante! Telle est une des assises de la reconnaissance d'un rôle professionnel de praticien réflexif.

UNE VOCATION SCOLAIRE DE MÉDIATION CULTURELLE

L'école de pensée curriculaire dans laquelle la réforme nous entraîne au moins partiellement, par contre, déjà au primaire et particulièrement au secondaire, est sans doute celle qui voit dans les enseignants et les enseignantes des passeurs culturels. Les disciplines ne sont pas un en-soi. L'élève n'est pas successivement un peu musicien, un peu mathématicien, un peu sportif, un peu historien, un peu écrivain. Les disciplines sont des médiations, des modes

d'ouverture sur le monde commun, des façons de sortir de soi. Les sciences communes et obligatoires que l'on apprend au secondaire concernent un individu citoyen qui ne sera pas scientifiquement analphabète, qui, conséquemment, comprendra autrement son métier quel qu'il soit, son environnement naturel, les déterminants de sa santé, les interliaisons entre sciences, technologie et société. On apprend l'art, une autre langue vivante, la sienne propre, l'histoire et la géographie pour *s'ouvrir au monde. Ce sont des médiations*. À ce titre, les disciplines s'ouvrent sur des pratiques sociales dont l'éducation s'est toujours soucieuse : pratiques de santé, de communication et de réciprocité dans un monde cosmopolite, pratique d'un rôle de producteur ou de productrice qualifiés, discernement dans la consommation, y compris symbolique-médiatique, dépassement de la dépendance d'un sujet « subordonné » vers la posture d'acteur dans une collectivité démocratique. Cette ouverture du curriculum, ce rôle implicite de réponse à la question suivante : « Qu'est-ce qui mérite d'être transmis? », conduit à une décision de grande conséquence, celle *d'insérer* ce que nous appelons les *domaines généraux de formation dans les enseignements disciplinaires* plutôt que de les traiter dans des cours parallèles ad hoc.

L'ASSISTANCE À L'ORIENTATION

On se rappelle la position extrême, abstentionniste, des environs de 1975 : « C'est affreux d'influencer l'orientation, c'est malsain de faire faire des choix de cours à option à 16 ans. » On faisait conséquemment en sorte qu'il ne reste plus, en quatrième et en cinquième secondaire, que la possibilité de « se tester » en sciences. Par volonté de

compensation, on instaurait un cours d'éducation au choix de carrière. Plus tard, on lançait la politique de l'école orientante. Dans la réforme, on va plus loin en matière d'assistance à la démarche d'orientation, en réservant plus du tiers des unités de quatrième et de cinquième secondaire à des cours à option. C'est donc revenir sur les décisions de la fin des années 70, réaligner les caractéristiques structurales du régime des études sur un besoin essentiel. Il n'est pas interdit de penser que deux décennies d'abstentionnisme y sont pour quelque chose dans le taux général inapproprié d'accès à une qualification dans la formation initiale depuis des années. En effet, en additionnant ceux et celles qui, dans un même groupe d'âge, sortent d'un parcours scolaire en disposant soit d'un diplôme d'études professionnelles du secondaire, soit d'un DEC technique, soit d'un diplôme de premier cycle, nous n'atteignons malheureusement pas le taux d'un sur deux.

LES REDOUBLEMENTS- RALENTISSEMENTS

L'autre grand diagnostic, si vif au moment des États généraux et encore aujourd'hui, est celui de l'abandon, celui de la grande proportion de jeunes qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires. La réforme actuelle, englobant le primaire, ose toucher la structure même de la progression. Depuis les années 60, nous nous étions laissés fasciner par une sorte de fétichisme du niveau de progression. Il s'est trouvé des élèves de première année dont, dès après deux mois de contact, le professeur déclarait : « Celui-là, il est qualifiable, aux fins d'orthopédagogie, de deux ans de retard. » Il est devenu évident que le traitement des difficultés scolaires, que ce soit par le ralentissement, le

redoublement ou la séparation d'un an et souvent deux d'un élève d'avec sa classe d'âge, conduit presque fatalement à l'abandon à l'âge où les autres quittent le secondaire parce qu'ils y ont terminé leurs études. La majorité des pays européens nordiques (l'Angleterre, les pays scandinaves en particulier) font à l'inverse le pari suivant : ce sera plus profitable pour un élève, même faible, de suivre en progression son groupe d'âge jusqu'à la neuvième, ou dixième, parfois la onzième année incluse (c'est le cas en Angleterre), que de lui faire faire du surplace en répétant une année une fois ou deux... Il y a aussi quelque chose de ce pari dans la restructuration actuelle du curriculum et, dans ce contexte précis, on entend un appel pédagogique, l'appel à *une pédagogie* moins uniforme, *plus différenciée*.

DES RACINES ET DES AILES...

Pour le primaire comme pour le secondaire, la réforme a de fortes racines. Elle fait converger des continuités : sens évolué de la profession enseignante; reconnaissance des dynamiques locales; dédouanement d'une éducation politique libre d'endoctrinement; mûrissement de didactiques relevant d'une pédagogie active accordée au travail intellectuel des enfants puis des adolescents et adolescentes à la hauteur de leur potentiel. Cependant, cette réforme a aussi des ailes. La métaphore végétale des racines ne traduit qu'une part du sens de la réforme. En écoutant Saint-John Perse, l'autre part se laisse deviner : « L'oiseau, de tous nos consanguins le plus ardent à vivre [...] Oiseaux, lances levées à toutes frontières de l'homme! [...] Ils passent, nous laissant, nous ne sommes plus les mêmes. Ils sont l'espace traversé d'une seule pensée [...] Ils gardent parmi nous quelque chose du songe de la création. »

Si elle a des racines, la réforme a également des ailes, en ce qu'elle ose des coups de barre : elle rapatrie d'anciennes composantes de formation personnelle et de formation sociale jusqu'ici placées en parallèle; elle restaure une contribution plus réaliste à l'exploration et à l'orientation; elle admet une diversité dans les progressions à ne pas traiter suivant un rêve d'uniformité et d'homogénéité. Enfin, elle confine moins la valeur même des études secondaires dans l'utilitaire et l'instrumental et elle affirme mieux le sens d'une médiation culturelle portée par la palette des disciplines du curriculum. Peut-on lui souhaiter autre chose que longue vie et vaste fécondité?

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.