

Colloque 2011
de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec

Quinze ans après
Un bilan prospectif pour voir haut et loin

par Paul Inchauspé

Québec

Le 17 novembre 2011

En m'adressant à vous ce matin, je suis conscient de l'effort que je vais vous demander. Toutes vos conversations et vos préoccupations des dernières semaines tournent probablement autour de l'avenir de la structure dont vous êtes un des piliers : qu'en sera-t-il des commissions scolaires ? Or les sujets que j'ai l'intention de traiter devant vous demandent pour être entendus que l'on sorte de ce marécage où tout ce qui grouille et scribouille s'en donne à cœur joie. Ce que j'ai à vous dire, demande de prendre du recul, de la hauteur comme lorsqu'on monte sur le haut d'une montagne. Ce que j'ai à vous dire demande que l'on voie haut pour voir loin. C'est l'amplitude du regard qui permet de voir se déployer les grands mouvements de terrain qui structurent le paysage et solliciteront vos interventions.

Aussi, malgré la conjoncture, j'ai décidé de maintenir l'axe des propos que j'avais l'intention de vous adresser quand on m'a contacté il y a plusieurs mois. Je dirai même que la conjoncture m'y incite encore davantage. Je me suis toujours méfié de ces projets de virage de structures qui apparaissent soudainement. Ce sont des faux fuyants, des leurres, des diversions qui détournent l'attention qu'il faudrait porter aux questions de fond. C'est donc là une raison de plus pour les rappeler encore plus fortement dans ces circonstances. De plus, si même la commission scolaire était abolie, il y aura toujours une structure intermédiaire qui coiffera les écoles. Il y aura toujours des directeurs généraux et des directrices générales de ces organismes. Il y aura donc toujours des hauts dirigeants qui occuperont dans le système une position charnière, incontournable, à la frontière du national et du local, à l'intersection des rôles, politiques, d'expertise technique et de créateur de sens qu'exigent ces postes. C'est cette situation charnière qui permet à ces hauts dirigeants de voir haut et loin et de contribuer ainsi à changer significativement les choses dans la mesure où ils « portent », comme on porte sur ses épaules, la préoccupation de ces questions de fond.

C'est à ce type de dirigeant que vous êtes que je m'adresse. Je voudrais ici vous faire part très simplement de mes réflexions sur trois sujets autour desquels depuis plusieurs années une intense mobilisation a lieu dans vos commissions scolaires, vos écoles. Ce sont la réforme du programme d'études, la préoccupation de la réussite des élèves, les aléas de la gouvernance. Pour chacun de ces sujets, j'essaierai de camper d'abord dans une vue rétrospective la ou les grandes tendances qui ont marqué les actions dans ces domaines, puis d'indiquer les tâches qu'il faudra affronter, en continuité, en complément ou en rupture avec les précédentes.

J'ai rédigé ce que je vais vous dire. Certains des sujets que je vais aborder sont difficiles, du moins pour moi ; j'ai du mal à en parler sans émotion et j'ai beaucoup hésité à aborder certains d'entre eux. La rédaction préalable d'un texte me permet de mesurer ce que je vais dire, d'éviter des écarts. Et puis ce texte est fait pour être lu et les notes nombreuses que j'ai ajoutées sont parfois plus intéressantes à lire que le texte lui-même. À sa lecture ou sa relecture, peut-être plus qu'à la simple audition, vous verrez que certains

bilans douloureux évoqués sont moins là pour en faire la critique que pour en tirer des leçons et que l'intention de ce bilan inventaire est prospectif. Ce bilan n'évoque pas que du passif, mais quand il l'évoque c'est pour qu'on puisse en dégager les lignes d'avenir.

I La réforme du programme d'études

Les élèves qui ont suivi tout le parcours du nouveau programme d'études sont au cégep depuis un an. Au dire des professeurs de cégep, ils ne sont pas dénués de connaissances, comme le prédisaient pourtant des contempteurs de la réforme. Les catastrophes pressenties ne se sont pas réalisées. Du coup, tout le grand branlebas des groupes d'opposants à la réforme et le tintamarre médiatique qui l'accompagnait se sont assoupis, sinon éteints. On est en droit de pousser un « Ouf » de soulagement. Mais peut-on s'en contenter ? Je ne crois pas, car le bilan d'une telle opération de réforme est instructif et qu'à sa lumière on verra bien que les tâches ne sont pas terminées.

Le bilan dont je vais parler est celui de « la réforme du programme d'études ». En cours de route on a changé sa dénomination, l'appelant « réforme pédagogique », puis « renouveau pédagogique ». Ces changements ne sont sans doute pas innocents, mais quelle signification leur accorder ? Vision trop floue de ce qui est en jeu ? Volonté d'imposer un changement pédagogique ? Détournement de la réforme du programme d'études ? Maladresse ? Toutes les interprétations sont possibles. Quoi qu'il en soit, l'effet le plus manifeste de ces changements fut la production de la Tour de Babel, chacun donnant à l'objet de la réforme et donc à son succès ou à son échec le sens qu'il veut bien lui donner.

Alors, revenons à ce qui fut d'abord appelé « réforme du programme d'études » et qui s'est effectivement réalisé puisque le programme d'études actuel est différent du programme d'études antérieur et qu'on peut donc mesurer s'il correspond aux attentes de changement exprimées. Nous sommes là en terrain sûr, vérifiable, alors que je ne peux rien dire de la réforme ou de la rénovation pédagogique parce que je ne sais pas ce qu'elle visait et ne peux donc mesurer les effets qu'elle aurait produits.

Des attentes aux résultats

La gestation de ce que devait être la réforme du programme d'études fut longue. Les premiers questionnements datent de 1986, alors que les premiers États généraux de l'éducation, appelés États généraux sur la qualité de l'éducation, avaient pour thème « L'école un fourre-tout ? ». Je vous ferai grâce de l'énumération des étapes de ce long processus de percolation qui a abouti, 10 ans après, aux propositions de réforme du groupe de travail que j'ai présidé. Ces propositions furent essentiellement au nombre de quatre. a) Réorganiser la grille-matière de façon à donner plus de place à certaines matières jugées plus essentielles. b) Privilégier dans les contenus des matières, au moins les neuf premières années d'études, une approche culturelle des contenus des matières du programme, approche qui permettrait à l'enseignant de mieux faire voir aux élèves que ce qu'il apprend à l'école est dans le monde réel puisque ce sont ces inventions passées, qu'on apprend à

l'école, qui ont transformé notre monde. c) Donner plus d'importance qu'on ne le faisait auparavant au développement chez les élèves des savoirs durables, des savoirs dont il pourra se servir plus longtemps : ces contenus plus essentiels des différentes matières qui, s'ils sont bien maîtrisés, permettent d'intégrer plus tard les connaissances nouvelles, mais aussi certains savoirs faire généraux ou spécialisés dont on juge la maîtrise utile sinon nécessaire. d) Sortir la formulation des contenus des matières du carcan de la formulation par objectifs et l'évaluation des élèves de la pratique des épreuves, dites objectives à choix multiple.

Or, par rapport aux attentes exprimées, quels sont les résultats obtenus ?

La grille matière a été refaite. Des matières, celles appelées les « petites matières », ont disparu, parfois leur contenu a été réintégré dans d'autres. Le français, l'histoire, les sciences, les arts ont vu eux leur part augmenter dans le curriculum d'études.

Quant à l'approche culturelle, tout le monde ici, j'espère, sait comment cette approche a effectivement affecté le contenu des matières du programme. a) De façon très significative, en géographie, en histoire, en sciences, en enseignement religieux, en mathématiques au deuxième cycle du secondaire, b) en renforçant cette orientation quand elle était déjà esquissée : en arts, en français, en mathématiques c) et en s'assurant que toutes les matières à tous les niveaux indiquent des repères culturels. J'ai postulé que tout le monde ici connaît cela, mais je n'en suis pas sûr. Car les textes de présentation ministérielle de ces programmes ne disent pas en quoi sur ce point ils diffèrent du programme précédent, ce qu'est l'orientation nouvelle choisie, ce qui la justifie, ce qu'elle implique pour l'enseignant. À quel esprit a-t-il pu échapper que ça aurait été là des informations et des précisions élémentaires, utiles pour ceux qui auraient à appliquer ce programme?

Quant à la transmission de savoirs durables, le programme d'étude donne effectivement plus d'importance qu'auparavant au développement chez les élèves de certains savoirs faire intellectuels généraux d'une part, mais aussi à l'intérieur de chacune des matières ou disciplines aux savoirs faire particuliers qui leur sont propres ainsi qu'aux notions (faits, principes, concepts) sur lesquels pourront se greffer ultérieurement d'autres savoirs. Et pour pouvoir aller dans ce sens, il a fallu faire bouger, dans le programme du secondaire, les lignes de partage disciplinaire, réorganiser les champs conceptuels des disciplines, marqués par une vision mécanique de l'organisation des savoirs, adopter une construction plus organique, soucieuse de l'interdépendance des éléments. Ce fut là un immense travail réalisé par des équipes d'enseignants et des professionnels du ministère, un immense travail dont la qualité n'est pratiquement pas soulignée chez nous. Il faut un œil étranger pour le voir !

Quant au dernier point, dans un premier temps, la formulation des contenus du programme par objectifs a été abandonnée ainsi que l'utilisation dans les examens ministériels des questionnaires à choix multiple. Un changement de type d'examen, celui des questions à développement, a été introduit pour les examens du secondaire, même avant que les nouveaux programmes aient été mis en application. Et cela fut bénéfique.

Mais à un certain moment, au moment où s'élaborait la Politique d'évaluation des apprentissages et que l'application du nouveau programme débutait au secondaire, on voit apparaître un nouveau discours, source de contestations, de malentendus, de contradictions, de tâtonnements dans la recherche des formes ministérielles d'évaluation, de décisions erratiques concernant le bulletin, un discours qui affirme que ce programme est un programme, et je cite, « un programme élaboré selon l'approche par compétence » et qu'en conséquence...les apprentissages et les évaluations doivent se faire de telle et telle façon et mesurer les compétences.

Amalgames et dérapages

Ce sont là des questions complexes et bien emmêlées. J'ai dû les fouiller moi-même, faute d'avoir pu rencontrer quelqu'un en autorité sur ces questions au ministère, quelqu'un qui m'explique le quoi et le pourquoi des choses. J'avais déjà fait part, il y a quelques années à ces autorités de quelques observations que me suscitaient des textes de présentation du programme d'études du secondaire : elles n'avaient alors suscité ni réponse, ni écho. Mais malgré la complexité de ces questions, je me dois de vous en dire ici un mot, car, et je pèse mes mots, en jouant sur des amalgames un essai de formatage de l'enseignement se met en place.

C'est en jouant sur des amalgames autour du mot « compétence » que ce programme est dit programme selon « l'approche par compétence ». Quand on évoque les finalités de l'apprentissage, il est normal que l'on dise que les choses qu'on apprend le sont pour qu'on puisse s'en servir. Qu'on veuille même, pour paraître moderne, appeler « compétence » cette capacité de mobiliser ses connaissances, je le veux bien, mais cela suffit-il pour que le programme d'études dont la présentation rappelle cette finalité soit appelé « programme par compétence » ou même « selon l'approche par compétence » ? Pendant des siècles ces choses ont été dites sans qu'on parle de « compétence ». Allez voir Montaigne. Mais encore plus, on disait alors des choses que les textes de présentation du programme ne font pas et qu'il aurait été judicieux de rappeler : le développement ou non de cette capacité dépend du niveau de maîtrise plus ou moins profond que l'on a des choses apprises¹. Et la préoccupation de la manière ou des manières qui permettent de développer chez les élèves cette capacité de *transfert des apprentissages* est une question soulevée au Québec depuis

¹ Au niveau le plus élémentaire, répéter ou reconnaître ce qu'on a appris, puis comprendre ce qu'on a appris, puis le comprendre au point de pouvoir l'expliquer, puis le comprendre au point de pouvoir l'appliquer, puis maîtriser ce savoir au point de pouvoir l'utiliser dans des contextes différents de celui dans lequel on l'a appris, puis de pouvoir l'utiliser dans des contextes de plus en plus éloignés du contexte premier de l'apprentissage.

« Il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il y faut l'incorporer, il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre » a dit il y a longtemps Montaigne. Pas seulement arroser, vernir ou peindre, mais teindre. La teinture imprègne.

30 ans dans la foulée de la perspective de la *formation fondamentale* que devrait viser l'école².

Le deuxième amalgame vient de ce que le programme indiquant quelques compétences que l'élève doit développer on l'associe aux types de programmes qui sont de vrais « programmes par compétences » comme le sont, par exemple, les programmes d'enseignement professionnel et qu'on se croit ainsi autorisé à l'appeler « programme selon l'approche par compétence ». Comment se laisser prendre à ce jeu de passe-passe quand on connaît la nature différente de la formulation de ces deux types de programmes et de leurs « compétences » ?³ Comment en conclure que comme on le fait dans un programme par compétence, désormais on n'évaluera plus que les compétences quand on lit les formulations mêmes des compétences dans ces deux types de programme ?⁴ Comment s'étonner que des contempteurs de la réforme aient pu prétendre, avec mauvaise foi, j'en conviens, que le programme nouveau néglige les connaissances pour ne s'intéresser qu'aux compétences ? Ces textes maladroits de présentation ont fourni aux opposants de la réforme les balles pour la combattre.

On aurait pu s'épargner bien des troubles et d'incompréhensions de « la bataille de la réforme » si le bon sens critique avait pu s'exercer pour mettre à jour ces amalgames. Au début, j'ai pensé que ces amalgames n'étaient que des maladroites dont on payait le prix fort dans ces batailles et la saga du bulletin et que les choses s'apaiseraient. Mais je suis arrivé à la conclusion que non, l'effet de ces amalgames est plus grave : ils n'avaient comme but que de faire accepter un formatage de l'enseignement qui s'appliquerait aux

² Je donnerai seulement ici comme textes de références des rapports du temps du Conseil supérieur de l'éducation : La formation fondamentale et l'éducation, rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, L'intégration des savoirs au secondaire, au cœur de la réussite éducative, avis adopté en novembre 1990, Pour des apprentissages pertinents au secondaire, avis adopté en novembre 1993. On pourrait aussi citer les travaux et écrits des années 1990 de Jacques Tardif de l'Université de Sherbrooke sur l'enseignement « stratégique » ou le transfert des connaissances. Les rédacteurs des présentations des cahiers des différentes matières du programme auraient pu trouver dans ces textes de quoi les alimenter pour rappeler ces finalités. Ça n'aurait pas pour autant fait d'un programme qui rappelle ces finalités, un programme « selon l'approche par compétence ».

³ Le programme *Réparation d'ascenseur* comprend 32 « compétences » différentes ; elles sont à développer en deux ans. Les « compétences » en mathématiques du programme d'enseignement général sont seulement au nombre de trois : résoudre des problèmes, raisonner, maîtriser le langage mathématique ; elles sont à développer chaque année pendant toute la scolarité dans des contenus qui changent eux chaque année. Si le même mot de « compétence » est utilisé dans les deux types de programme, s'en suit-il que l'on ait affaire à des réalités de même nature ?

⁴ Dans un programme par compétence comme celui de *Réparation d'ascenseur*, les compétences sont énoncées chacune sous la forme de celle-ci : « Installer, ajuster, mettre en marche un escalier mécanique fonctionnel ». Dans ce cas, l'évaluation peut ne porter que sur la compétence parce que la formulation même de la compétence indique le contenu sur lequel elle doit se vérifier : l'escalier mécanique. Dans le programme de formation générale, les compétences ne sont pas formulées ainsi, les contenus dans lesquels se développent ces compétences ne sont pas précisés dans leur formulation. « Déployer un raisonnement mathématique », mais sur quoi ? « Lire et apprécier des textes variés », mais quels textes ? Je ne peux porter un jugement sur la maîtrise de ces compétences que si je connais les contenus sur lesquels ils s'appliquent.

enseignants du secondaire. En disant « comme but », j'exagère peut-être et ne peux prouver une telle intention. Et j'ai du mal, à croire à un tel machiavélisme, mais le résultat est là. Alors je dirai que tout cela, ces amalgames ont comme effet de faire accepter un formatage de l'enseignement pour les enseignants du secondaire. Mais comment suis-je arrivé à cette conclusion ?

Le formatage

Depuis plusieurs années, j'ai l'occasion de rencontrer sur le terrain des acteurs de quelques écoles secondaires (enseignants, coordonnateurs, directeurs) et de m'entretenir avec eux des changements qu'ils vivent, des problèmes concrets que leur posent ces changements. Et c'est ainsi que ces dernières années, j'ai vu apparaître chez eux et cela plus particulièrement quand on parle d'évaluation, un discours codé de termes et de sigles : « tâches complexes », « échelles de niveaux de compétence », les SE, les SAE, l'APC. Lors de ces échanges, je devais souvent les arrêter pour qu'ils me disent ce que cela voulait dire. À l'évidence, tout ceci semblait manifester l'intention ministérielle de faire appliquer une forme hégémonique, c'est-à-dire applicable à tous, d'une forme d'enseignement et de l'évaluation dans les écoles secondaires du Québec. Faute de pouvoir recueillir des informations auprès des responsables ministériels sur ce qui en était, je suis allé moi-même chercher les réponses en commençant par lire attentivement les deux textes officiels qui encadrent l'évaluation la *Politique d'évaluation des apprentissages*, *l'Évaluation des apprentissages au secondaire, cadre de référence*, puis en menant une enquête pour découvrir l'origine de tout ce nouveau dispositif de formatage.

Je raconterai peut-être un de ces jours, les étapes de ce voyage que j'ai mené dans le continent de l'évaluation⁵. Je dirai simplement ici la conclusion à laquelle je suis arrivé. Tout ce dispositif d'apprentissage et d'évaluation, appelé l'APC, a sa source dans des écrits de skinnériens reconvertis. Les auteurs sur lesquels s'appuient nos textes travaillent eux aussi à les appliquer⁶. Sous le terme de la « pédagogie de l'intégration », ils sont en train d'essayer de reformater l'enseignement primaire au Maroc et en Algérie, un enseignement qui avait été précédemment formaté selon l'approche skinnérienne des programmes par objectifs.

Qu'on me comprenne bien, je ne prétends pas que cette approche soit dénuée d'intérêt, ce que je conteste, c'est l'application hégémonique de ce formatage qu'on semble vouloir instaurer. La réforme voulait sortir le programme d'études de la situation de

⁵ J'ai rédigé un texte qui raconte ces étapes. Je lui ai donné comme titre Un voyage dans le continent de l'évaluation selon l'approche par compétence (APC), Récit. C'est un texte inédit. Je ne sais encore l'usage public que j'en ferai. Je comptais le remettre à des responsables ministériels si nous avions pu nous rencontrer.

⁶ Tout semble s'être passé comme si les responsables de l'évaluation se sont dits : il faut qu'on sorte du système « d'évaluation par objectifs », voici des spécialistes skinnériens reconvertis qui le font en évaluant dorénavant des « compétences ». Pour que nous puissions le faire aussi, il faut que le programme soit dit « programme selon l'approche par compétence ». En jouant avec des amalgames autour du concept de « compétence », on peut le justifier. Encore une fois, c'est la queue du chat qui mène le chat, le mode d'évaluation choisi détermine ce qui doit être appris ! C'était déjà comme ça avec les « programmes par objectifs ».

formatage de l'apprentissage et d'évaluation des programmes par objectifs, était-ce pour retomber dans un autre formatage ? Et puis malgré l'intérêt de l'approche pédagogique préconisée, est-on sûr qu'à elle seule elle permet aux élèves de réaliser tous les apprentissages que suppose le programme d'études, notamment l'augmentation des capacités de transfert ?

Et puis, surtout comment peut-on haut et fort, dire que l'enseignant est un professionnel, responsable des moyens, alors que les moyens mis à sa disposition imposent pratiquement un tel formatage ? Car ce ne sont pas seulement les formes d'évaluation pratiquées par le ministère qui incitent l'enseignant à de telles pratiques, mais aussi les outils dont il dispose. Une véritable industrie de formatage de l'enseignement est en train de se mettre en place. On a demandé à la GRICS d'élaborer des instruments de « situations d'évaluation des compétences », comme dans le temps on élaborait des instruments d'évaluation à question fermée. On les trouve dans sa banque d'instruments de mesure (BIM).

Mais ce n'est pas tout, les manuels tendent à devenir des instruments complets de formatage d'enseignement. Tout y est prévu, il suffit de les appliquer. Et pour s'en assurer encore plus, le document qui sert de guide pour le professeur mâche et remâche encore plus le travail pour l'enseignant. J'ai vu un manuel guide pour le professeur qui accompagne le manuel du cours de français de ses élèves. C'est un monument et il coûte 600 \$! Je n'ose penser à ce que pourrait découvrir une enquête journalistique dans l'industrie du manuel scolaire.

Le ministère en serait éclaboussé. Car de tels manuels, gonflés, et dont le coût est énorme sont les conséquences mêmes de règles d'approbation qu'il a énoncées. Lisez-les, on le trouve sur le site du ministère⁷. Or deux des critères d'approbation, le premier et le troisième demandent explicitement que pour être approuvés que les conceptions d'apprentissages et les évaluations proposées dans le manuel soient conformes avec « l'approche par compétence »⁸. Un manuel qui ne contiendrait que les contenus du programme, laissant le choix des moyens à l'enseignant ou un manuel qui proposerait une approche pédagogique, comme celle de l'enseignement explicite par exemple, verrait

⁷ Sur le site du ministère au : http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/Infos/Info_new_Fr.asp

Sur les site de Vie pédagogique au : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/148/index.asp?page=approbation>

⁸ Le critère 1 se lit ainsi : Adéquation de la conception de l'apprentissage et des propositions d'approches pédagogiques avec les exigences d'une approche par compétences, telle que préconisée par le Programme de formation.

Le critère 3 se lit ainsi : Adéquation de l'évaluation des apprentissages avec une approche par compétences.

d'après ces critères leur approbation refusée⁹. Si j'étais éditeur, je saurais ce qu'il me reste à faire.

Et maintenant ?

Le bilan que l'on peut faire sur la réforme du programme d'études est clair. D'un côté, des changements importants et significatifs ont été réussis sur les objets correspondant aux trois premières attentes : transformation de la grille-matière, refonte de l'orientation du contenu de plusieurs matières selon l'approche culturelle, mise en relief des points d'insistance (contenus et savoirs faire) visant l'appropriation par les élèves de savoirs plus durables. La réussite sur ces questions fut telle que même les opposants à la réforme ne voudraient pas sur ces points revenir en arrière. Par contre, la tentative de sortie de l'approche skinérienne qui marquait l'ancien programme fut un fiasco. La solution proposée, celle de « l'approche par compétence », fut l'occasion de débats confus et d'incompréhensions qui subsistent toujours. Et quand on y regarde de près, cette tentative cherche à remplacer l'ancien formatage de l'enseignement par un nouveau, plus intéressant sans doute sur certains points que l'ancien, mais qui n'en demeure pas moins une tentative d'imposer une forme hégémonique de formatage.

Il existe sans doute des personnes, et peut-être même dans cette salle, qui pensent qu'il est bon qu'il en soit ainsi et qu'on n'obtiendra une amélioration significative de l'enseignement qu'en faisant des enseignants des applicateurs de recettes élaborées en laboratoire par des spécialistes. Mais ce n'est pas, je suis persuadé, l'opinion de la majorité d'entre vous. Vous avez une trop haute opinion du métier d'enseignant et des conditions dans lesquelles il doit se déployer pour penser cela et rien dans les positions tenues par votre association ne le laisse supposer. Mais alors, comment sortir de ce bourbier ?

Régler les problèmes posés à l'origine dans les textes fondateurs ? Les réécrire pour qu'ils disent autre chose ou autrement ce qu'on voulait dire ? Détricoter des dispositifs mis en place que j'ai évoqués ? C'est ce que la logique et la cohérence voudraient. Mais ne nous faisons pas illusion, cela ne viendra pas, du moins tout de suite. Il fallait du courage aux responsables ministériels pour faire réécrire la première version officielle du nouveau programme du primaire, mais la détermination qui serait nécessaire pour reprendre cette fois les choses pour le secondaire est d'une tout autre envergure. De plus de tels replis ne s'improvisent pas, mal gérés, ils provoquent d'autres catastrophes¹⁰. Alors, n'attendons pas

⁹ Or, en s'appuyant sur les recherches concernant les apprentissages en neuro sciences, certains spécialistes prétendent pourtant que pour développer des compétences l'enseignement explicite et correctif a un effet sur l'apprentissage supérieur à celui d'un enseignement non explicite.

¹⁰ Les retraites d'animaux au comportement grégaire se terminent toujours par des catastrophes. Il y a quelques années, (non, il ne s'agit pas de la traversée de la rivière Caniapiscau où périrent 10 000 caribous), 3000 caribous, suivant leurs anciens qui leur servent de guides, traversent une rivière glacée. À un certain moment sentant probablement la glace trop fragile, les guides rebroussent chemin. Ce fut la catastrophe. La glace s'effondre, 80 % du troupeau tombe dans l'eau. Heureusement qu'ils savent nager, mais 200 se noient quand même.

de revirements spectaculaires dans l'immédiat¹¹. Il n'y aura que des « rabibotages » mal ficelés et insatisfaisants du type de ceux pratiqués pour le bulletin et qui vous obligent à vous dédire, « à manger vos bas » pour parler le langage coloré des négociations.

Mais s'ensuit-il qu'il faut rester inerte ? Au contraire, il faut préparer les conditions qui permettront les réajustements. Il faut renforcer ou rétablir les contrepoids qui rééquilibreront les choses. Dans un article qui a paru dans la revue *Le Point en administration de l'éducation* et intitulé « Relancer la réforme du curriculum d'études, c'est revenir aux choses négligées, le programme lui-même et l'enseignement comme praticien d'un métier », j'ai abordé cette question¹². Je ne prétends pas être exhaustif, mais deux types d'actions que j'indique dans cet article, l'exploitation de ce qu'implique la mise en œuvre pratique, pédagogique, des contenus même des matières du programme et de leur perspective culturelle et aussi le recours aux enseignants et plus particulièrement aux associations professionnelles dans lesquelles ils se retrouvent pour faire le travail d'animation, d'élaboration et de diffusion de ces pratiques devraient, si elles sont menées et soutenues avec constance et détermination, peuvent contribuer à changer significativement les choses, à mettre cette fois-ci réellement en œuvre, mais de la seule manière qui convient pour la réaliser, la « réforme pédagogique ». Pensez-vous que les dispositifs mis en place pour implanter la réforme du programme auprès des enseignants sont suffisants ou appropriés pour assurer une augmentation de leur qualité d'enseignant ? Pensez-vous que des changements seront mis en œuvre par le ministère si vous ne vous en préoccupez pas aussi vous-même et pas seulement dans votre commission scolaire, mais pour l'ensemble du système ? Faites un inventaire de ce qui est actuellement en place et demandez-vous si ce sont là les conditions optimales pour réaliser ce travail d'animation, d'élaboration et de diffusion qui serait requis. Certaines choses vous sauteront alors aux yeux.

Et puis s'il était encore besoin de vous inciter à vous préoccuper de cette question et d'inciter le ministère lui-même à faire de même, n'entendez-vous pas depuis quelques semaines se rapprocher le bruit des bottes de ceux qui voudraient mettre au pas le système de l'éducation pour « l'améliorer » ou pour qu'il soit « le meilleur au monde », mais en proposant des recettes essayées ailleurs et qui ont échoué ? En annexe de cette conférence, vous trouverez un texte de Diane Ravitch qui fut vice ministre de l'Éducation aux États-Unis du temps de George Bush, père, et qui raconte les effets de certaines politiques de contrôle et d'évaluation qu'elle approuvait alors. La victime de cet acharnement de contrôle fut la qualité de la formation elle-même, on a tué ce qu'on voulait sauver. « Aujourd'hui, dit-elle, en observant les effets concrets de ces politiques, j'ai changé d'avis : je considère désormais que la qualité de l'enseignement que reçoivent les enfants prime sur les problèmes de gestion, d'organisation ou d'évaluation des établissements ». Cette qualité de l'enseignement ne dépend-elle pas d'abord de la qualité d'enseignement de l'enseignant ? Et quoi mettre en place pour l'assurer, la soutenir, la faire croître ?

¹¹ Quoique, sait-on jamais ? Ça m'étonnerait que le nouveau président du Conseil supérieur de l'Éducation, Claude Lessard, préoccupé depuis longtemps par cette question reste inerte.

¹² Cf. *Le Point en Administration de l'Éducation*, volume 13, Numéro 4, Printemps.

II La réussite scolaire

Les 2es Rencontres interrégionales sur la persévérance scolaire ont eu lieu tout à côté il y a un mois et les médias ont fait état à cette occasion de la mobilisation que suscite dans tout le Québec la préoccupation de la réussite et de la persévérance des élèves. Quand j'ouvre tous les matins le bulletin AMEQ en ligne, rares sont les jours où une information n'aborde pas cette question : commissions scolaires qui annoncent leur progrès en terme de persévérance ou de diplomation, ministère qui change les bases de calcul des décrocheurs, réalisations d'écoles secondaires pour leurs élèves à risque, intervention de personnalités de la société civile. À l'évidence, à travers le réseau des commissions scolaires, de leurs écoles et de leur communauté on voit se développer des initiatives nombreuses qui ont les caractéristiques d'initiatives ayant connu du succès ailleurs dans le domaine de la persévérance et de la réussite scolaires, caractéristiques au nombre de trois que rappelait Michel Perron lors de cette Rencontre interrégionale : engagement de la communauté, relation de confiance entre le jeune et les personnes qui l'encadrent à l'école, coordination entre les interventions des différents milieux ou organismes.

Je sais que vos préoccupations actuelles concernant la réussite et la persévérance sont, étant donné vos fonctions, monopolisées par deux de ces types d'actions : recherche de l'engagement de la communauté et celle de la coordination des interventions. Les problèmes de la relation de confiance entre le jeune et l'école se vivant à l'école sont, ce qui est normal, davantage du ressort de l'école. Je voudrais pourtant attirer votre attention sur les aspects systémiques qui sont sous-jacents à cette question parce qu'il faudra agir aussi sur eux pour que s'installe plus facilement un tel type de relation.

Mais auparavant, pour bien camper cette question, il est bon de revenir un peu en arrière pour faire quelques constats sur la préoccupation de la réussite dans l'école québécoise et en tirer des leçons. Dans le parcours d'études d'un élève, trois situations clefs sont déterminants pour sa réussite : la nature du développement lors de sa prime enfance, la résolution des difficultés d'apprentissage des matières de base et notamment de la lecture au primaire, l'achèvement des études au secondaire. Mais si dans les deux premiers cas la situation est claire, les solutions sont déjà inscrites dans l'organisation du système, il n'en est pas de même au secondaire.

Pour le préscolaire et le primaire, les solutions relatives à la réussite sont inscrites dans le système

Ce que nous appelons les services éducatifs complémentaires sont inscrits, depuis des dizaines d'années, dans le paysage scolaire. C'est une réalité qui n'est pas courante dans tous les systèmes scolaires. Aussi les acteurs de l'école, qui ont une incidence directe sur la réussite des élèves, ne sont pas seulement des directeurs ou des enseignants, c'est aussi le

personnel spécialisé. Leur action de prévention, de diagnostic, d'aide et de soutien aux élèves dans leur apprentissage a toujours été considérée comme un des leviers de la réussite des élèves.

Mais le Québec est encore allé plus loin. Au début des années 90, le rapport Bouchard, *Un Québec fou de ses enfants*, a mis en lumière l'importance des conditions de vie de la petite enfance pour la réussite ultérieure à l'école, particulièrement dans les quartiers les plus pauvres. Des dispositions prises pour la petite enfance, d'abord par le ministère de la Santé et des Services sociaux, ont été reprises et implantées par le ministère de l'Éducation. Elles visent une intervention précoce, intensive, accessible, continue et intégrée auprès des enfants.

Je ne vous parlerai pas des difficultés qu'ont à affronter ces services, je voudrais simplement attirer ici votre attention sur les avantages et les conditions de ces solutions systémiques. Ce sont des solutions que personne ne remet continuellement en cause. Elles s'appuient sur des évidences confirmées par les progrès de connaissance scientifique. On ne leur demande pas de justifier leur existence par des quotas ou des résultats quantitatifs. Leur mise en œuvre répond à une obligation de moyens. Mais certains de leurs résultats apparaissent dans le long terme et soudain on prend conscience des effets de ces services. Depuis quelques années déjà le cégep, et actuellement l'université, doivent mettre en place des dispositions particulières concernant la passation des examens de certains de leurs étudiants puisqu'ils ont pu arriver à ces niveaux d'études malgré leur handicap.

Est-ce une cause ou un effet, les personnes qui travaillent ainsi à réduire les handicaps à la réussite de ces enfants partagent une même vision du développement de l'enfant, celle d'une personne placée au centre d'un ensemble de systèmes qui agissent sur lui, et c'est dans les interrelations entre lui et ces systèmes ainsi que dans les interrelations qui se créent entre ces systèmes que se réalise plus ou moins bien son développement. Je ne vous décrirai pas ici ces systèmes. Je vous renverrai au modèle d'écosystème de développement de Bronfenbrenner dont vous avez, sans doute, entendu parler. Presque toutes les études et les recherches actuelles dans les domaines sociaux et psychosociaux s'y réfèrent, le programme *Agir autrement* s'en inspire et le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) l'a adopté comme cadre de référence de ses travaux. Il est évident que quand divers intervenants partageant une vue commune de l'enfant, de son développement, des facteurs qui y concourent, on comprend mieux ce que chacun fait dans l'école ou autour de l'école et ce qu'il faut faire ensemble.

À l'évidence, relativement à la réussite, le secondaire n'est pas dans la même situation que le préscolaire et le primaire. Et ces différences nous donnent à penser.

Le secondaire a eu de la difficulté à bien circonscrire le problème de la réussite

Si vous parcourez ce qui s'est écrit au secondaire sur ces questions depuis 30 ans vous verrez apparaître des termes variés qui disent bien cette difficulté : réussite, difficulté d'apprentissage, réussite éducative, échec scolaire, échec de l'école, réussite aux tests internationaux, taux de diplomation, persévérance. Ce sont là des choses qui concernent

toutes la réussite, mais qui ne relèvent pas des mêmes registres d'action. Elles n'ont pas d'ailleurs la même origine. Les premières expressions, réussite éducative, échec scolaire, traduisent les préoccupations des acteurs du système éducatif. D'autres expressions, diplomation, persévérance, s'expriment et se mesurent par des taux et elles traduisent les préoccupations des responsables politiques.

D'ailleurs l'école obligatoire a du mal à accepter que l'agenda relativement à la réussite soit de plus en plus déterminé par des attentes extérieures relatives à la performance du système scolaire. Le rôle qui est le sien ne la prédispose pas à cela. Traditionnellement, l'enseignement primaire et secondaire a un mandat de scolarisation des jeunes et la loi détermine le temps de cette scolarisation. Aussi l'obligation faite aux commissions scolaires a été jusqu'à présent une obligation de moyens, elle devient de plus en plus une obligation de résultat. La réussite ou l'échec aux examens était imputé antérieurement à l'élève lui-même, elle l'est de plus en plus aux commissions scolaires, aux écoles. Les services du ministère lui-même ont été au début pris au dépourvu pour répondre à cette demande. Il y a 20 ans, les données de performance ne colligeaient que la réussite au DES. Étaient donc considérés comme décrocheurs tous ceux qui n'avaient pas un DES ! C'était donner soi-même aux autres des bâtons pour se faire battre. Qu'il a donc fallu du temps pour établir des indicateurs plus exacts et plus justes ! Qu'il a donc fallu du temps pour considérer l'enseignement professionnel et ses programmes comme une voie normale de scolarisation !

Mais la pression est inéluctable. Vous connaissez les raisons politiques, sociales, économiques, de la recherche de l'accroissement des niveaux de scolarisation. Les attentes de cette nature se sont d'abord manifestées pour les universités. Mais pour atteindre les cibles fixées, elles ne pouvaient plus compter sur l'augmentation continue des populations étudiantes que, pendant 25 ans, le grand mouvement d'accessibilité aux études supérieures vécu après 1970 leur avait assurée. Pour les atteindre, elles devaient désormais compter sur l'augmentation des taux de diplomation, en amont, au cégep et au secondaire. En 1993, le ministre de l'Éducation avait demandé au Conseil supérieur de l'éducation d'établir les objectifs de scolarisation que le Québec devrait atteindre pour l'an 2013. Le mandat de cette étude fut confié à la Commission de l'enseignement supérieur que je présidais alors. Si on voulait augmenter le pourcentage de doctorats de la population du Québec (qui était alors de 0,4 p. cent) pour la mettre au niveau de celle qu'elle était à l'époque aux États-Unis (soit 1 p. cent de la population) il fallait, en tenant compte des taux de déperdition, que la diplomation au secondaire de la population avant 20 ans passe de 64 p. cent à 85 p. cent, soit 19 points de plus. Vous avez vu ce chiffre de 85% revenir plusieurs fois comme cible à atteindre dans les indicateurs stratégiques publiés par le ministère.

La pression pour une plus grande diplomation restera là. Aussi, dans les circonstances, je trouve intéressant et habile que la demande de mobilisation pour la réussite au secondaire porte d'abord sur la persévérance. La persévérance est une condition nécessaire, même si elle n'est pas suffisante, pour augmenter la diplomation, car on ne diplômera pas un élève absent. Et puis, en matière de persévérance, il est normal

qu'on ait une responsabilité de résultats, car il n'est pas sûr que l'école secondaire se soit encore donnée tous les moyens pour favoriser cette persévérance.

Trois obstacles structurels

Les activités relatives à l'augmentation de la persévérance qui se déroulent dans vos écoles sont nombreuses, diverses, et les acteurs de la société civile des villages, quartiers, villes, régions sont de plus en plus partie prenante de telles actions. Comment ne pas s'en réjouir ? Mais ce que voudrais indiquer ici ce sont des obstacles structurels qui limitent dans certaines situations le développement de telles activités. Ce sont aussi à ces obstacles qu'il faudra s'attaquer. Et si dans vos fonctions vous ne vous en préoccupez pas, il n'y aura pas de développement significatif qui permettra de les lever.

Pour que vous situiez mieux l'axe de mon propos, je rappelle les trois constantes que l'on retrouve dans des activités relatives à la réussite et qui produisent des résultats : engagement de la communauté, relation de confiance entre le jeune et les personnes qui l'encadrent à l'école, coordination entre les interventions des différents milieux ou organismes. Mon propos porte sur la deuxième constante. Les conditions qui permettraient d'établir des relations de confiance entre le jeune et les personnes qui l'encadrent à l'école sont-elles facilement présentes à l'école secondaire ? Quant à moi, je réponds non, elles n'y sont pas naturellement présentes. Ces dernières années, j'ai beaucoup fréquenté ceux qui y travaillent. Les innovateurs pour qui j'ai beaucoup d'estime se sont heurtés à ces obstacles structurels. Les choses bougent un peu, mais si lentement. J'ai beaucoup écrit sur ces questions, aussi je serai ici très bref.

Alors qu'au primaire et au préscolaire, on se réfère au développement de l'enfant, que l'on partage une vision commune de son développement, au point que cela est perceptible dès que l'on entre dans ces écoles, il est rare de trouver quelque chose d'analogue au secondaire. La représentation première qu'on se fait du jeune qui y entre est celle d'un élève et non d'un jeune adolescent qui étudie. Or, si on n'a pas une conception partagée de ce qu'est l'adolescence, des manières propres de développement en zigzag de cet âge, de ce qu'est le phénomène social de l'adolescence de masse, on ne comprendra pas la nécessité, si l'on veut contrer l'échec scolaire, de créer pour cet âge, dans l'école même, un milieu de vie stimulant. Si une telle vision du jeune et de son développement n'est pas partagée par les enseignants, ils seront démunis et isolés devant des problèmes de discipline, auront tendance à les considérer comme des problèmes de comportement relevant des spécialistes ou à utiliser le code de vie de l'école comme un code de sanction servant à exclure de la classe ou de l'école. Pourquoi une telle conception du jeune du secondaire a-t-elle encore du mal à s'exprimer, à être partagée ?

Pourquoi à l'école secondaire la conception polyvalente de l'organisation de l'école est-elle toujours encore prédominante ? Et c'est là le deuxième obstacle structurel. On sait, et ceux qui le pratiquent le disent, l'organisation scolaire du type de la « famille », qui donne à un groupe d'enseignants la responsabilité de plusieurs groupes d'élèves, répond mieux aux besoins des élèves et des enseignants que l'organisation « polyvalente ». L'élève y réalise une meilleure intégration de savoirs, il s'implique davantage dans les activités

d'apprentissage, il bénéficie d'une attention plus personnalisée à ses réussites, à ses difficultés, à ses progrès. Quant à l'enseignant, il a ainsi l'occasion de s'impliquer collectivement, de briser l'isolement, de vivre les sentiments forts de fierté, joie, complicité que procurent les réalisations faites ensemble, d'exercer plus de pouvoir sur les conditions du déroulement de son travail, de vivre les sentiments de responsabilité partagée d'une équipe. Ces choses sont aussi vécues dans des groupes d'adaptation scolaire, dans des programmes particuliers, du type Sport-Études ou dans le programme international. On a donc, dans ces cas, trouvé les moyens de sortir du moule de l'organisation polyvalente, pourquoi s'y maintient-on trop facilement pour le reste ? ¹⁴

Le troisième obstacle structurel qu'il faut affronter pour créer les conditions qui permettent que s'établisse cette relation de confiance entre l'élève et les personnes qui l'encadrent est, dans certaines situations, la trop grande mobilité des enseignants. Or, les études le disent, la stabilité de son environnement est pour un élève le gage de la réussite. Les élèves du premier cycle du secondaire qui ont affaire à un nombre restreint d'enseignants différents réussissent mieux, surtout les plus faibles. De même, les systèmes scolaires dans lesquels les écoles recrutent elles-mêmes les enseignants ont de meilleurs résultats. Ce n'est pas le cas chez nous, c'est la commission scolaire qui engage et les règles d'affectation du personnel sont des règles de gestion de la mobilité. Dans cette logique, la préoccupation du directeur ou de la directrice des ressources humaines de la commission scolaire est la même que celle du président ou de la présidente du syndicat : faciliter la mobilité, réduire ce qui la limite. Je sais que je touche là des questions difficiles, qui ont des aspects juridiques concernant les pouvoirs respectifs de la commission scolaire et de l'école et les règles établies dans les conventions collectives. Mais si on veut être conséquent avec l'objectif de l'augmentation de la persévérance scolaire, il faudra bien les aborder. Des écoles secondaires, qui œuvrent dans un environnement difficile relativement à la réussite et à la persévérance scolaires, ne pourront pas affronter les difficultés qui sont les leurs, si des modalités particulières d'engagement ou d'affectation ne leur assurent pas la mise en place d'équipes stables dans la durée.

L'hémorragie

Je ne peux terminer ces quelques réflexions sur les conditions de la persévérance et de la réussite sans aborder un sujet qui me trouble et me fait mal, celui de la formation générale des adultes. L'éducation des adultes a été une constante de mes préoccupations durant ma carrière. Après les États généraux sur l'éducation, il y a 10 ans, on m'a même confié la coordination des travaux, l'organisation d'audiences et la rédaction de rapports

¹⁴ Dans le cadre de l'expérimentation des activités du projet École éloignée en réseau menées par le CEFRIO au secondaire, on a rapidement buté sur les difficultés de la mise en réseau entre écoles distantes au secondaire, à cause de la forme d'organisation qui y est pratiquée, celle de « l'organisation polyvalente ». Pour y voir clair, Gilles Ayotte (secrétaire général à la Commission scolaire des Sommets) et moi avons alors mené et produit une étude sur la question pour le compte du CEFRIO. Le titre de cette étude est Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : condition nécessaire de l'implantation de l'École éloignée en réseau. Cette étude présente entre autres de formes d'organisation innovante pratiquées dans le réseau des écoles secondaires. On peut la trouver sur le site du CEFRIO à : <http://www.cefrio.qc.ca/fileadmin/documents/Projets/Renouvellement-org.-scolaireoct.-05.pdf>

devant conduire à l'adoption d'une Politique gouvernementale d'Éducation des Adultes et de la Formation continue. À cette occasion, mes sentiments d'estime pour ceux qui travaillent dans ce secteur avec des moyens limités, mais beaucoup d'engagements personnels avaient été encore plus renforcés. Depuis lors, je n'avais eu aucun contact avec ce secteur. Invité, il y a un an, à donner une conférence en soutien à l'introduction de la réforme du programme d'études de la formation générale des adultes, j'ai demandé de pouvoir au préalable rencontrer sur le terrain dans des centres d'éducatons des adultes des équipes d'intervenants, directions, enseignants, conseillers pédagogiques pour connaître leur situation réelle. Je suis sorti déconcerté de ces rencontres.

Par la suite, j'ai rencontré les responsables ministériels de l'éducation des adultes, ceux de la TREAQ, ceux de l'AQIFGA. Ils m'ont tous confirmé l'objet de mon étonnement. La clientèle de la Formation générale des adultes est maintenant constituée surtout de « jeunes ». Certains avancent même le chiffre de 80 %. J'ai retrouvé dans une conférence que j'avais faite en 1993 une note de bas de page dans laquelle je m'inquiétais, et j'étais bien le seul, d'un phénomène que je venais d'observer dans la dernière version des *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire - 1993*. Il y était noté qu'en 1991-1992, 12 p. cent des élèves qui ont entrepris des études secondaires passaient, avant 20 ans, sans interruption d'études, en formation générale dans le secteur des adultes. Ce taux n'était que de près de 2 p. cent en 1984-1985. Et je concluais cette note par cette formule : voilà comment on organise l'hémorragie du système ¹⁵! C'était déjà là l'effet visible de la disposition qui fait obligation d'aller à l'école jusqu'à 16 ans et rend accessible à cet âge l'éducation des adultes. L'hémorragie a hélas continué, elle est devenue même systémique. En avril, les écoles secondaires mettent en place l'organisation de la rentrée suivante, or dans certaines commissions scolaires, les centres d'éducation des adultes reçoivent à cette date, chose impensable dans le temps, des indications sur le nombre d'élèves qui leur seront envoyés. Les services de formation générale des adultes semblent être désormais considérés comme une extension de l'enseignement régulier et ces transferts prennent l'allure de délestage.

Avec l'aide du nouveau système de comptabilisation des présences, la commission scolaire améliorera ainsi son taux de persévérance de ces jeunes, mais, qu'en est-il de leur réussite ? En recevant ainsi de plus en plus de jeunes, je me serais attendu que le mode d'organisation traditionnel de l'éducation des adultes, celui d'un enseignement individualisé (enseignement modulaire, progression individuelle de l'élève, auto-apprentissage assisté¹⁶) mis en place pour des vrais adultes motivés qui veulent rattraper leur retard et progresser à leur rythme, soit révisé pour tenir compte d'une clientèle différente, celle de « jeunes » dont les motivations à rester encore à l'école sont faibles¹⁷.

¹⁵ En ce temps-là, le DES des adultes comprenait près de 40 crédits de moins que le DES des jeunes.

¹⁶ Des adultes de niveau différents sont dans un même local. Ils progressent à leur rythme en « remplissant des cahiers » comme ils disent. Un enseignant est présent, assis à un bureau, il fait selon l'expression utilisée dans le milieu du « dépannage bureau », répondant aux questions qui lui sont posées.

¹⁷ Une quand même qui m'a étonné et qui est probablement fausse. Les services d'éducation des adultes et de la formation professionnelle seraient une commission scolaire à l'intérieur de la commission scolaire. Les

Hélas non, et trop peu de centres abordent encore cette question, au moment où l'application du nouveau serait pourtant l'occasion d'un changement dans l'organisation. J'en profite cependant pour dire que des réalisations remarquables allant dans ce sens ont lieu actuellement à Alma et que je compte aller visiter à St Hubert deux centres pour « adultes » organisés pour y recevoir des « jeunes »¹⁸.

Je pourrais vous parler longuement de cette situation, du tabou dont il est entouré (le monde est gêné quand on en parle ouvertement), des confidences¹⁹ qui m'ont été faites sur ce qui se passe réellement. Je ne vous dirai ici que deux effets d'une situation que l'on se cache comme sous une couverture : un manque d'analyse qui décrit ouvertement l'état de la question et la nature des difficultés rencontrées, mais surtout, surtout, l'absence de prise en main et de pilotage de l'ensemble de cette question²⁰. Pas l'aveugle **et** le paralytique, mais l'aveugle paralytique ! Tout se passe comme si on comptait sur le proverbial sens de l'initiative des acteurs de terrain de l'éducation des adultes pour que ces choses se règlent tout seul.

Et si c'était le temps ?

Et s'il était temps de poser la question qui gêne ? Si l'augmentation de la persévérance scolaire est une priorité politique pourquoi ne pas augmenter l'âge de la scolarité obligatoire de 16 à 18 ans ? Pourquoi cette disposition n'a-t-elle pas été retenue dans le plan sur la persévérance scolaire pour le Québec établie par la ministre Courchesne ? L'Ontario a adopté une telle disposition et les effets systémiques de cette mesure sur l'augmentation de la diplomation sont déjà évidents ? Pourquoi met-on seulement sur les épaules des acteurs de terrain l'obligation de retenir l'élève à l'école ? Pourquoi ne pas aussi l'y contraindre ? L'école aurait ainsi d'autant plus de responsabilités pour le faire réussir.

Une telle disposition pour être applicable et produire ses effets contraindra l'école secondaire à changer, les parcours scolaires devront être redessinés, puisqu'on sera contraint d'y maintenir des jeunes qui pouvaient ou quitter l'école ou trouver une place à l'enseignement des adultes. Ce ne sera pas là un mince chantier, bien plus utile au Québec que ceux qu'inventent des politiciens en recherche de nouveauté. Cette question se posera

directions générales des commissions scolaires ne s'intéresseraient pas ou même ignorerait ce qui s'y passe...tant que ces services sont source d'avantages financiers .

¹⁸ J'ai rédigé un texte sur les observations que j'ai eues l'occasion de faire et les réflexions que cela a suscitées en moi. Il a pour titre : Note sur quelques observations relatives à l'implantation du nouveau curriculum d'études en formation générale des adultes. Elle est datée de décembre 2010 et a été remise à la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère, ainsi qu'à la TREAQFP et à la AQIFGA.

¹⁹ Je vais vous en dire une quand même. Il y en a qui disent (mais ça ne doit pas être exact, bien sûr) que les services de formation des adultes sont une commission scolaire à l'intérieur de la commission scolaire, que les directions générales des commissions scolaires sont intéressés à la rentabilité financière de ces services et qu'elles ignorent les situations réelles vécues par les élèves de ces services.

²⁰ Ai-je besoin de préciser ce que je veux dire par là ?

inéluçtablement, il faudra vous en préoccuper : l'âge de la scolarité obligatoire est en augmentation dans les sociétés avancées.

III La Gouvernance

J'aborde maintenant le troisième sujet annoncé, celui de la gouvernance. Rétrospectivement, je me rends compte que j'ai été bien présomptueux en m'engageant à traiter devant vous cette question. Ayant été pendant 6 ans directeur des études d'un gros cégep, puis pendant 13 ans directeur général d'un autre gros cégep, puis pendant 6 ans président du conseil d'administration de Télé-Québec, je pensais avoir une certaine connaissance de ce sujet : la gouvernance dans l'administration publique ou parapublique. Mais n'ayant ni l'expérience de gestionnaire dans le contexte qui est le vôtre, ni une connaissance précise des changements que vous avez vécus les dix ou quinze dernières années, j'ai voulu pallier ce manque. Je me suis infligé cet été la lecture de plus de 400 pages de documentation sur les nouvelles tendances de la gouvernance en éducation et sur la gestion axée sur les résultats, documentation que m'a fournie obligeamment mon ami Guy Pelletier de l'Université de Sherbrooke.

Comme un boxeur qui a pris des coups, je suis sorti un peu sonné de cette lecture et plein de compassion pour la situation actuelle qui est la vôtre. Avançant comme un rouleau compresseur, rapport annuel, projet éducatif, plan de réussite, plan stratégique, convention de partenariat, un filet de plus en plus serré de mécanismes de reddition de compte s'installe qui vient s'ajouter à tous les mécanismes de gestion qu'il vous faut déjà assurer, celui des ressources matérielles, celui des ressources financières, celui des ressources humaines, celui des plans prévisionnels des clientèles d'élèves et les réorganisations de la carte scolaire que cela suppose. Où trouvez-vous le temps pour aller sur le terrain, y rencontrer les équipes, faire la gestion de proximité qui justifie l'existence de ce réseau intermédiaire qu'est la commission scolaire ? Qui déjà, récemment, disait qu'il fallait alléger la lourdeur bureaucratique de ce réseau ? Elle pensait à quoi en disant cela ?

Se libérer

Mais je ne vais pas ajouter ici ma voix aux lamentations de ceux qui dénoncent cette situation. Je voudrais plutôt vous faire part d'une impression qui m'est venue en lisant ces textes. Elle n'est pas encore très élaborée, ni étayée, mais je vous la livre quand même, car souvent en ces matières la première impression est la bonne. Dans le système de gouvernance dans lequel vous agissez, les impulsions qui entraînent les grands mouvements viennent toujours du haut les forces venant du bas ou les forces horizontales qui animent un réseau ont du mal à s'exprimer. Un tel système développe chez ceux qui doivent agir dans ce contexte la culture de la soumission, l'inhibition devant la prise de risque.

J'ai constaté trois conséquences observables produites par un tel système. a) Menottés, corsetés, débordés, vous pouvez difficilement exercer votre rôle de producteur de sens. b) Les impulsions qui viendraient du bas ont peu d'effets parce que leurs sources

sont dispersées et leur voix inaudible. c) Les activités de conception des grands changements demeurent le monopole des technocrates, la connaissance du terrain et des savoirs d'expérience y ont très peu de place. Je dirai un mot sur chacun de ces éléments. Je n'ai pas les solutions pour les corriger, c'est vous autres qui les trouverez. Mais il faut d'abord se libérer dans la tête et prendre conscience que c'est le système de gouvernance dans lequel vous êtes placés qui produit ces effets et non une inertie personnelle congénitale dont vous seriez affecté. En démontant intellectuellement ces mécanismes, vous verrez vite qu'il ne tient plus qu'à vous ou de maintenir la situation ou d'aller à contre-courant de ce qui est attendu de vous.

Donner du sens

Je vous ai dit tout au début que votre fonction était au croisement des rôles politiques, d'expertise technique et de créateur de sens. Les instances du haut vous incitent à instaurer chez vous des pratiques d'une gestion axée sur les résultats. Et il est vrai que cela a conduit peut-être plusieurs d'entre vous à pratiquer davantage une gestion de proximité. Mais n'avez-vous pas remarqué que cette gestion de proximité se réduit presque toujours à seule la reddition de compte ou à la supervision, à un rapport qui reste toujours, un rapport de haut en bas ?

Mais l'exercice du rôle de donneur de sens demande bien autre chose, une gestion de la proximité bien différente. Cela demande de prendre du temps pour s'isoler et réfléchir. Cela demande du temps pour rencontrer sur le terrain les équipes-écoles ou des équipes de directeurs ou directrices d'écoles. Cela prend du temps et de la disponibilité d'esprit pour les écouter. Cela prend du temps pour les questionner sur les activités qu'ils mènent, pour les écouter profondément, avec attention. Et ce seul geste est déjà créateur de sens. Cela prend du temps et de la ruminant réflexive pour trouver et dire les mots qui portent, des mots qui ne sont pas empruntés aux langues de bois. Et en prenant ainsi ce temps, en se laissant imprégner de tout cela, en les ruminant dans sa tête on voit à un certain moment mieux les points d'insistance du système sur lesquels il faudrait agir pour permettre d'autres types d'action, d'autres types de comportement.

Faire entendre sa voix

Dans ce système, la voix du bas est peu entendue, parce que les impulsions qui viennent du bas sont dispersées. Deux des sujets que je viens d'évoquer peuvent me servir à illustrer ce constat. Pourquoi les difficultés que soulève l'application du mode d'évaluation que j'ai évoquées, et qui ont dû se vivre dans la bataille du bulletin, ont-elles du mal à être prises en considération par l'instance centrale ? Parce que la Fédération des commissions scolaires se veut une alliée indéfectible du ministère, qu'elle ne pense pas qu'une fonction critique qui tient compte de réalités vécues sur le terrain devrait s'exprimer et qu'elle ne mandate pas un porte-voix crédible sur ces questions pour le faire. La commission professionnelle de l'Association des cadres scolaires est peut-être intervenue, mais si elle l'a fait ce fut sur une base volontaire. De même, pensez-vous que les interventions de la TREAQ

seule soient de nature à faire bouger significativement le ministère sur les problèmes de la Formation générale des adultes ?²¹

Bref dans ce système, la voix de ceux qui sont proches de la réalité scolaire, la voix des cadres peut se faire entendre, mais c'est par le biais de leurs associations professionnelles respectives et très souvent elle ne se fait guère entendre au-delà des sujets dépassant leur intérêt professionnel immédiat. Seule la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'écoles se comporte autrement. Et je devine que cela vous irrite, non seulement à cause de quelques-unes de ses prises de position ou du média qu'elle utilise, mais d'abord parce qu'elle prend position sur divers sujets et que cela ne doit pas se faire. Effectivement, les normes informelles du système de gouvernance dans lequel vous êtes placé, ce sont les rapports feutrés, les échanges privés. Mais qui a intérêt à ce qu'il en soit ainsi ?

Balkanisation des porte-voix donc, mais aussi trop souvent silence de l'association dont les membres occupent la position la plus stratégique de l'ensemble du système, votre association, l'association des directeurs et des directrices des commissions scolaires. Je comprends la situation qui est la vôtre, la proximité par rapport à vos instances politiques vous contraint sur certains sujets à un devoir de réserve. Mais s'en suit-il que vous ne pouvez pas prendre un peu de distance ? N'y a-t-il pas des sujets où votre intervention aura plus de poids et de crédibilité que si elle était prise par l'instance politique. Les sujets que j'ai abordés ce matin ne sont-ils pas tous de cette nature ? L'instance politique de la Fédération peut difficilement dire des choses précises sur ces sujets qui ont des aspects techniques, mais vous pouvez le faire et votre voix a du poids. Lire dans le journal un matin : « L'ADIGECS s'objecte avec vigueur à l'instauration d'un système de financement basé sur la réussite et la performance des écoles » n'est pas sans effet quand le communiqué indique que cet organisme regroupe 151 directeurs et directeurs adjoints provenant de 69 commissions scolaires ? Et pensez-vous qu'une prise de position analogue soutenue par une des associations des cadres aurait le même poids dans l'opinion publique ?

Quoi faire pour ne pas perpétuer cette situation ? Je vous laisse avec ce casse-tête.

Le cordonnier et le marcheur

Le philosophe américain Dewey a utilisé souvent la métaphore du cordonnier pour illustrer les rapports qu'il devrait y avoir entre « l'expert » et les gens de terrain qui sont dans l'action. Il utilisait cette métaphore pour inciter les gens qui sont dans l'action à se mobiliser à proposer des solutions au lieu d'abandonner ce rôle aux seuls « experts ». Le cordonnier, l'expert, connaît peut-être la meilleure façon de réparer un soulier, mais seul celui qui le porte, celui qui est dans l'action et qui marche, peut lui indiquer les zones de

²¹Je me rends compte que je me laisse moi-même prendre à cette vision d'instances diverses segmentées dont les mandats respectifs sont flous. Je n'ai pas pensé à envoyer ma note sur la Formation générale des adultes à l'ADIGECS et encore moins à la Fédération des commissions scolaires. Cela me semblait relever des membres de la TREAQ, c'est tout. Et pourtant c'est aussi une question d'intérêt pour les directions générales des commissions scolaires. Mais l'ADIGECS est-il le bon véhicule pour le leur communiquer ?

frictions et préciser la douleur ressentie. Son expérience, son savoir d'expérience ne sont pas insignifiants.

Or dans les systèmes de gouvernance actuels, les instances centrales s'abritent pour prendre leurs décisions, et ceci n'est pas propre au Québec, sur l'autorité des « experts », des « savants ». L'avis de ceux qui ont les « savoirs d'expérience », les « artisans » est peu demandé et leur intelligence collective peu sollicitée. On cherche une réforme pédagogique par un formatage conçu par des « experts », des cordonniers qui ne l'ont même pas encore expérimentée et qui n'ont pas eux-mêmes portés ces souliers, et on s'abstient d'aller chercher par la mobilisation l'intelligence collective des enseignants qui eux marchent et portent les souliers.

Il en est de même pour vous. Vous avez une intelligence collective qui dort, qui n'est pas sollicitée et qui ne peut se déployer parce qu'on vous occupe à d'autres choses. Aussi la patinoire de la conception est abandonnée à des « experts » qui planifient des plans pour vous. Mais s'il est impossible aux 70 000 enseignants de se mobiliser eux même pour concevoir les pratiques pédagogiques les plus pertinentes pour atteindre les objectifs du programme d'études, votre groupe peut lui le faire dans les domaines qui sont les vôtres. Si vous le décidez. Pensez-vous qu'une reconfiguration du secondaire qui serait faite par des « experts » extérieurs serait meilleure que celle que vous pourriez concevoir vous-même. La conception des systèmes ou de leurs changements n'est pas le pré carré réservé à l'instance centrale. Elle vous concerne aussi, vous pouvez donc décider qu'il en sera autrement²². La « bonne » connaissance doit être pratique et la « bonne » pratique doit être pensée.

Conclusion

Un appel

Les choses dont je vous ai entretenu ce matin sont austères. Mais je ne pouvais ne pas trouver meilleur auditoire pour les dire. C'est un bien grand honneur que vous m'avez

²² Dans ma carrière, j'ai eu six fois l'occasion d'accéder à de postes qui m'auraient éloigné de la base. Je ne les ai pas acceptés. À Claude Ryan qui, une de ces fois, me demandait pourquoi, j'ai répondu : « J'ai besoin du contact avec le terrain pour réfléchir aux changements qui pourraient être apportés au système par le niveau de décision supérieur et vous avez vous-même intérêt à ce qu'il y ait des personnes qui fassent ce choix. Vous pourrez ainsi vous servir de leurs savoirs d'expérience pour contrebalancer ceux de vos experts. » C'était le genre d'argument que Claude Ryan pouvait comprendre et c'est le genre d'attitude qui lui plaisait.

Jean Garon a beaucoup insisté pour que j'accepte le poste de président du Conseil supérieur de l'éducation. Je le refusais parce que cela m'aurait obligé à quitter mon poste de commissaire aux États généraux sur l'éducation, poste dans lequel il venait de me nommer. Je lui ai dit : « Je ne peux pas manquer la chance que j'ai d'écouter directement les milliers de personnes qui viendront parler de ceux qu'ils dénoncent ou proposent en éducation et me faire ensuite une tête sur certaines de ces questions ». J'ai pu écouter pendant 900 heures et amasser ainsi du grain à moudre pour la réflexion. C'est une chance qu'on n'a pas souvent dans la vie.

fait en m'invitant et en me laissant carte blanche pour vous dire ces choses qui me tiennent à cœur. Et je vous remercie de cette confiance.

Que vous le vouliez ou non, ces quelques lignes d'avenir que j'ai esquissées devant vous vous toucheront d'une façon ou d'une autre. Mais il se pourrait aussi qu'en en prenant conscience collectivement et en anticipant les choses vous les influenciez. Si elles vous paraissent pertinentes et justes, c'est le poids que vous, plus que tout autre, mettez pour avancer dans ces chantiers qui fera la différence.

Aussi c'est un peu là un appel que je vous lance et je rappelle brièvement ces chantiers. En ce qui concerne la réforme du programme d'études. Ce n'est pas en imposant un formatage d'un mode d'enseignement qu'on obtiendra l'amélioration souhaitée, mais en s'appuyant sur les bonnes pratiques que développeront des enseignants. C'est donc dans la mise sur pied des dispositifs qui permettront l'animation de réseaux de tels enseignants et la diffusion de leurs réalisations qu'il faut œuvrer.

En ce qui concerne la préoccupation de la persévérance, la prise en compte sérieuse d'une de ses conditions nécessaires, « établir des relations de confiance entre le jeune et les personnes qui l'encadrent à l'école » amènera nécessairement à une certaine reconfiguration du secondaire si on veut lever des obstacles du système, facteurs d'abandon et limiter les effets négatifs du transfert des « jeunes » aux « adultes ». La montée inéluctable de l'âge de la scolarité obligatoire à 18 ans sera un accélérateur de cette reconfiguration.

En ce qui concerne la gouvernance, l'essentiel de mon propos dit qu'il n'est pas bon pour un système que seules les forces venues du haut s'exercent et que les forces venues du bas, celles qui ont l'expertise du terrain et de l'expérience, soient réduites à réagir et ne puissent être appelées à proposer. Dans un tel système, laissé à lui-même, seuls s'exercent sur les forces du haut, l'influence des « spécialistes » et les freins des syndicats. Mais vous pouvez faire en sorte qu'il en soit autrement.

Le chemin se construit en marchant

Je devine le scepticisme probable de certains d'entre vous, un scepticisme normal dans les circonstances. En effet, je n'ai esquissé que des lignes d'avenir, les buts qu'on devrait se donner, mais non les chemins qui y conduisent. Mais quand on affronte l'avenir, le chemin se construit en marchant. J'aime souvent citer un proverbe espagnol : *« Il n'y a pas de chemin ? Nous le construirons en marchant. L'important au départ, c'est de savoir : où l'on veut aller et pourquoi »*.

Mais une organisation comme la vôtre n'est pas nécessairement le meilleur des lieux pour ce travail d'élaboration de solutions. Le travail de représentation accapare temps et énergie et la recherche du consensus nécessaire pour soutenir des positions est un frein quand il faut élaborer des solutions nouvelles. Mais les consensus se préparent et pour acclimater les esprits aux solutions nouvelles, encore faut-il les avoir déjà élaborées. Alors il arrivera peut-être que dans cette salle, l'un ou l'autre d'entre vous se dise : ces questions sont

importantes et je vais m'associer à quelques autres pour y réfléchir et voir les chemins qui pourraient être construits. Je ne peux que vous inciter à le faire, j'ai vécu moi-même une situation semblable²³, et je me rendrais certainement alors, et si vous le désiriez, disponible pour vous rencontrer.

²³ Dans les années 1980, devant les critiques nombreuses dont étaient objets les cégeps, la Fédération des Cégeps jouait son rôle de défense. Mais cela à terme ne pourrait suffire et ce n'était pas le bon lieu, ni le bon moment pour y parler de réforme. Alors à deux, nous avons décidé de constituer un petit groupe de réflexion, qui travaillerait, masqué, inconnu, sur des sujets difficiles qu'on avait tendance à occulter. Le groupe a grandi, par cooptation, nous sommes montés à 7. Pendant 7 ans, nous nous sommes réunis 4 fois par an, le soir, pour travailler ces questions et examiner la manière de diffuser nos idées. Les idées essentielles de la réforme des cégeps de la fin 1980-début 1990 sont sorties de cette réflexion. Sans cette réforme, le cégep aurait été probablement « lavé » lors de États généraux sur l'éducation.

Annexe

Volte-face d'une ministre américaine

Par Diane Ravitch

Le texte de cet article a paru dans le *Monde diplomatique* en octobre 2010, sous le titre « Volte face d'une ministre américaine »

Ce texte a été initialement publié dans *The Nation* (New York) du 14 juin 2010, sous le titre « Why I changed my mind »

Diane Ravitch, est actuellement chercheuse en sciences de l'éducation à l'université de New York

Volte-face d'une ministre américaine

Lorsque je suis entrée dans l'administration de M. George H. W. Bush, en 1991, en tant que vice-ministre de l'éducation, je n'avais aucune idée arrêtée sur la question du « libre choix » en matière d'éducation ou sur celle de la responsabilisation des enseignants. Mais, lorsque j'ai quitté le gouvernement deux ans plus tard, je défendais le principe de la rémunération au mérite j'estimais que les enseignants dont les élèves obtenaient les meilleurs résultats devaient être mieux payés que les autres. Je soutenais aussi la généralisation des tests d'évaluation, qui me semblaient utiles pour déterminer avec précision quelles écoles avaient besoin d'une aide supplémentaire. J'applaudis donc des deux mains quand, en 2001, le Congrès vota un texte allant en ce sens, la loi NCLB (« No Child Left Behind », pas d'enfant laissé sur le bord du chemin), et de nouveau lorsque, en 2002, le président George W. Bush signa son entrée en vigueur.

Aujourd'hui, en observant les effets concrets de ces politiques, j'ai changé d'avis : je considère désormais que la qualité de l'enseignement que reçoivent les enfants prime sur les problèmes de gestion, d'organisation ou d'évaluation des établissements.

La loi NCLB exige que chaque Etat évalue les capacités de lecture et de calcul de tous les élèves, de l'équivalent du CE2 à celui de la quatrième. Les résultats de chaque établissement sont ensuite ventilés en fonction de l'origine ethnique, du niveau de maîtrise de l'anglais, de l'existence éventuelle de handicaps et du revenu parental. Dans chacun des groupes ainsi constitués, un résultat de 100 % de réussite aux tests doit être atteint avant 2014. Si, dans une école, un seul de ces groupes n'affiche pas de progrès constants vers cet objectif, l'établissement est soumis à des sanctions dont la sévérité va croissant. La première année, l'école reçoit un avertissement. Puis tous les élèves (même qui ont de bons résultats) se voient offrir la possibilité de changer d'établissement. La troisième année, les élèves les plus pauvres peuvent bénéficier de cours supplémentaires gratuits. Si l'école ne parvient pas à atteindre ses objectifs dans une période de cinq ans, elle s'expose à une privatisation, à une conversion en *charter school* (voir plus loin), à une restructuration complète ou, tout simplement, à une fermeture. Les employés peuvent alors être licenciés. Actuellement, environ un tiers des écoles publiques du pays (soit plus de trente mille) ont été cataloguées comme n'accomplissant pas de « progrès annuels satisfaisants ».

Point crucial, la loi NCLB a laissé les Etats définir leurs propres modes d'évaluation. Ce qui a conduit certains d'entre eux à abaisser leur niveau d'exigence... de façon à permettre aux élèves d'atteindre plus facilement les objectifs. En conséquence, les améliorations du niveau scolaire affichées localement ne se traduisent pas toujours dans les tests fédéraux.

Le Congrès oblige les écoles à soumettre aléatoirement certains de leurs élèves à une évaluation nationale, le National Assessment of Educational Progress (NAEP), de manière à pouvoir comparer les résultats obtenus avec ceux fournis par les Etats. Ainsi, au Texas, où l'on se félicite d'un véritable miracle pédagogique, les scores en lecture stagnent depuis dix ans. De la même façon, alors que le Tennessee chiffrait à 90 % la part de ses élèves ayant

atteint les objectifs de l'année 2007, l'estimation du NAEP - 26 % - s'avéra moins flatteuse.

Des milliards de dollars ont donc été dépensés pour mettre au point - puis faire passer - les batteries de tests nécessaires à ces différents systèmes d'évaluation. Dans nombre d'écoles, les enseignements ordinaires s'interrompent plusieurs mois avant la tenue des examens pour céder la place à la préparation intensive qui leur est consacrée. De nombreux spécialistes ont établi que tout ce travail ne bénéficie pas aux enfants, lesquels apprennent davantage à maîtriser les tests que les matières concernées.

Malgré le temps et l'argent investis, les scores au NAEP n'ont guère augmenté. Parfois, ils ont tout simplement stagné. En mathématiques, les progrès étaient même plus importants avant l'adoption de la loi NCLB qu'après. En lecture, le niveau se serait amélioré pour l'équivalent du CMi. Pour l'équivalent de la quatrième, les scores de 2009 sont les mêmes que ceux de 1998.

Cependant, le problème principal, ce ne sont pas les résultats eux-mêmes ni la manière dont les Etats et les villes manipulent les tests. La véritable victime de cet acharnement, c'est la qualité de l'enseignement. La lecture et le calcul étant devenus prioritaires, les enseignants, conscients que ces deux matières décideront de l'avenir de leur école et... de leur emploi, négligent les autres. L'histoire, littérature, la géographie, les sciences, l'art, les langues étrangères et l'éducation civique sont relégués au rang de matières secondaires.

Depuis une quinzaine d'années, une autre proposition a piqué l'imagination de puissantes fondations et d'opulents représentants du secteur patronal le « libre choix », qui s'incarne notamment dans les *charter schools* dont l'idée a germé à la fin des années 1980. Ces établissements ont depuis formé un vaste mouvement, qui regroupe un million et demi d'élèves et plus de cinq mille écoles. Financées par de l'argent public mais gérées comme des institutions privées, elles peuvent se soustraire à la plupart des réglementations en vigueur dans le système public. Ainsi, plus de 95 % d'entre elles refusent d'engager des enseignants syndiqués. Et, lorsque l'administration de l'Etat de New York a voulu auditer les *charter schools* qu'il avait autorisées, celles-ci sont allées en justice pour l'en empêcher : l'Etat devait leur faire confiance et les laisser procéder elles-mêmes à cet audit.

Le niveau de ces écoles est très inégal. Certaines sont excellentes, d'autres, catastrophiques. La plupart se situent entre les deux. Une seule évaluation en a été faite à l'échelle nationale, celle de Margaret Raymond, économiste à l'université de Stanford, Pourtant financée par la Walton Family Foundation, farouche partisane des *charter schools*, elle révèle que seuls 17 % de ces établissements affichent un niveau supérieur à celui d'une école publique comparable. Les 83 % restants obtiennent des résultats similaires ou inférieurs. Aux examens du NAEP en lecture et en mathématiques, les enfants fréquentant des *charter schools* obtiennent les mêmes scores que les autres, que l'on s'intéresse aux Noirs, aux Hispaniques, aux pauvres ou aux élèves habitant dans les grandes villes. Nonobstant, le modèle fait figure de remède miracle à tous les problèmes du système éducatif américain. Pour la droite bien sûr, mais aussi pour bon nombre de démocrates. Ces derniers ont même formé un groupe de pression, les Démocrates pour la réforme de

l'éducation.

Certaines *charter schools* sont dirigées par des intérêts privés, d'autres par des associations à but non lucratif. Leur modèle de fonctionnement repose sur un fort taux de renouvellement du personnel, car les enseignants doivent travailler énormément (parfois soixante ou soixante-dix heures par semaine) et laisser leur téléphone portable allumé afin que les élèves puissent les joindre à tout moment. L'absence de syndicats facilite de telles conditions de travail.

Lorsque les médias s'intéressent au sujet, ils se focalisent très souvent sur des établissements exceptionnels. Intentionnellement ou non, ils donnent alors l'image de véritables « paradis » peuplés d'enseignants jeunes et dynamiques et d'élèves en uniforme, aux manières impeccables et tous capables d'entrer à l'université. Mais ces reportages négligent certains facteurs déterminants. Tout d'abord, les établissements de bon niveau recrutent leurs élèves dans les familles les plus mobilisées scolairement. Ensuite, ils acceptent moins d'élèves de langue maternelle étrangère, handicapés ou sans domicile fixe, ce qui leur donne un avantage par rapport aux écoles publiques. Enfin, ils ont le droit de renvoyer dans le public les éléments qui «font tache ».

Quand le mouvement en faveur des *charter schools* a pris son essor, il reposait sur la certitude que ces établissements seraient fondés et animés par des enseignants courageux et désintéressés, qui iraient à la rencontre des élèves les plus en difficulté. Libres d'innover, ils pourraient apprendre à mieux aider ces élèves et feraient bénéficier l'ensemble de la communauté des connaissances acquises lorsqu'ils réintégreraient le système public. Mais aujourd'hui ces établissements rivalisent ouvertement avec les écoles publiques. A Harlem, les établissements publics doivent lancer des campagnes de communication auprès des parents. Les budgets de 500 dollars (ou moins) qu'elles consacrent aux plaquettes et aux brochures promotionnelles font pâle figure à côté des 325 000 dollars alignés par le puissant groupe qui tente de les chasser du secteur.

En janvier 2009, lorsque l'administration de M. Barack Obama parvint au pouvoir, j'étais persuadée qu'elle annulerait la loi NCLB et repartirait sur des bases saines. C'est le contraire qui s'est produit: elle a épousé les idées et les choix les plus dangereux de l'ère George W. Bush. Baptisé « Race to the Top » (Course vers le sommet), son programme fait miroiter des subventions de 4,3 milliards de dollars à des Etats pris à la gorge par la crise économique. Pour bénéficier de cette manne, ces derniers doivent supprimer toute limite légale à l'implantation des *charter schools*. Ainsi, leur expansion vient réaliser le vieux rêve des businessmen de l'éducation et des partisans du tout-marché, qui aspirent à démanteler le système public.

Or, il est absurde d'évaluer les enseignants selon les résultats des élèves, car ceux-ci dépendent bien sûr de ce qui se passe en classe, mais aussi de facteurs extérieurs tels que les ressources, la motivation des élèves ou le soutien que peuvent leur apporter les parents. Pourtant, seuls les enseignants sont tenus pour responsables. Quant à la « transformation » des écoles en difficulté, il s'agit d'un euphémisme destiné à masquer le même type de mesures que celles imposées par la loi NCLB. Si les résultats ne s'améliorent pas

rapidement, les établissements sont transférés à l'Etat concerné, fermés, privatisés ou transformés en *charter schools*. Lorsque les autorités de l'Etat de Rhode Island ont annoncé leur intention de licencier tout le personnel enseignant du seul lycée de la ville de Central Falls, leur décision a été applaudie par le secrétaire d'Etat à l'éducation, M. Arne Duncan, et par le président démocrate lui-même. Récemment, le personnel a été réembauché, à condition d'accepter de faire de plus longues journées et de fournir davantage d'aide personnalisée aux élèves.

L'accent mis par l'administration OBAMA sur l'évaluation a poussé les Etats à modifier leur législation dans l'espoir d'obtenir les fonds fédéraux dont ils ont cruellement besoin. La Floride vient de voter une loi qui interdit le recrutement d'enseignants débutants, fait dépendre la moitié de leur salaire des résultats de leurs élèves, supprime les budgets alloués à la formation continue et finance l'évaluation des élèves en prélevant 5% sur le budget scolaire de chaque circonscription. Parents et enseignants ont uni leurs forces et sont parvenus à convaincre le gouverneur, M. Charlie Crist, de ne pas signer la loi, ce qui a probablement mis fin à sa carrière au sein du Parti républicain. Mais des mesures semblables sont prises un peu partout dans le pays.

DIANE RAVITCH

