

Lucier, Pierre

La profession enseignante au temps des réformes

Notes pour l'allocution de monsieur Pierre Lucier, sous-ministre de l'Éducation, à l'ouverture du Colloque international « La profession enseignante au temps des réformes » du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), à Montréal, le 19 novembre 2003

Monsieur le Recteur,
Monsieur le Doyen,
Monsieur le Directeur du CRIFPE,
Mesdames, Messieurs,
Chers collègues,

D'abord et avant tout, je vous transmets les salutations personnelles du ministre de l'Éducation, monsieur Pierre Reid. Lui-même enseignant de métier, monsieur le ministre aurait aimé être ici, cet après-midi. Mais il est retenu à Québec par ses obligations parlementaires et ministérielles. Il m'a prié de vous souhaiter des échanges fructueux. Il sera évidemment intéressé à prendre connaissance des Actes du colloque.

Je vous salue moi-même cordialement et souhaite la bienvenue à tous nos visiteurs de l'extérieur. Je ne vous cacherai pas le grand plaisir que j'ai de retrouver ici plusieurs collègues, amis, compagnes et compagnons d'armes en différents lieux au cours des trente dernières années. Merci au CRIFPE d'avoir maintenu son invitation malgré mon départ de l'université et mon retour au ministère de l'Éducation, un retour qu'il ne juge donc pas comme méritant quelque ostracisme. Pour ma part, honorant aujourd'hui un engagement pris dans un contexte universitaire, je maintiendrai volontiers l'allure plus analytique qu'administrative de mon propos.

Au cours des deux prochaines journées, vous allez vous pencher ensemble « sur la profession enseignante au temps des réformes », et cela sous plusieurs angles, allant de la gestion du changement à l'identification des professionnalités de l'enseignement, de l'exercice concret de la profession à la complexe épistémologie du rapport au savoir et à la culture. Vous m'avez invité, pour ma part, à me placer en amont de ces thématiques particulières, souhaitant qu'une approche plus panoramique – je n'ai pas dit « abstraite » ou « floue »! – pourrait contribuer à camper le décor et à baliser le terrain de vos échanges. Je le ferai modestement en essayant, dans un premier temps, de cerner les traits marquants des réformes en cours dans de nombreux systèmes d'éducation des Amériques et d'Europe et, par exportation ou par un inévitable jeu de proche de proche, dans bien d'autres systèmes des pays du Sud. La saisie des traits inédits de ces réformes, en espérant qu'elle ne soit pas dénuée de tout fondement, me conduira ensuite – et ce sera la deuxième partie de mon propos – à identifier un certain nombre d'impacts sur la profession enseignante.

1. La nouveauté des réformes actuelles

L'idée même de réforme – l'idée et la chose, à vrai dire -, ce n'est pas une nouveauté en éducation. En fait, c'est généralement sous le mode de la vision réformatrice que les théories de l'école, de l'éducation et de la pédagogie ont émergé au cours de l'histoire. C'était le cas

de la plupart des vieux traités « De Magistro ». Ce fut aussi le cas des Comenius, Rousseau, Condorcet, Claparède, Montessori, Bloom, sans oublier le Ratio Studiorum des Jésuites. Les avancées en histoire de l'éducation correspondent presque toujours à des plans de réforme : une réforme en chasse une autre, pourrait-on dire. Nous en avons nous-mêmes expérimenté ici quelques-unes, celles qui ont marqué la vaste ingénierie sociale de l'après-guerre et qui ont culminé, dans les années 60, avec la démocratisation et l'universalisation sans précédent que l'on sait, dans des révolutions, plus ou moins tranquilles selon le cas, et animées par ce que le grand réformateur québécois que fut Paul Gérin-Lajoie avait proposé comme une « grande charte de l'Éducation ». Il y eut ensuite cette autre vague de réformes du tournant des années 80, comme si, après le tourbillon organisationnel des années 60 70, plusieurs systèmes d'éducation avaient senti le besoin de consolider leurs acquis, d'approfondir leurs percées et de corriger leurs dérives. Au Québec, le « Livre orange » de 1979 et ses suites illustrent bien cette étape, parmi bien d'autres observées dans des systèmes comparables.

Je ne vous entraînai pas ici dans quelque fastidieuse recension des réformes de ces deux périodes – de toutes façons, elles vous sont connues. Je veux seulement souligner que c'était très généralement des réformes qui, quant à leur origine, relevaient surtout de préoccupations sociales d'égalisation des chances et de démocratisation et, quant à leurs paradigmes internes les plus structurants, s'inspiraient de préoccupations et d'idéaux dont les pédagogues étaient les promoteurs les plus actifs.

Dans la plupart des pays occidentaux, et dans de larges proportions, les éducateurs et les milieux de l'éducation ont soutenu ces réformes, qu'ils attendaient souvent depuis longtemps et qu'ils accueillait même parfois comme on reçoit le printemps après l'hiver. Tout cela, dans un amalgame complexe avec des perspectives que, à plusieurs égards, on pourrait étiqueter comme d'inspiration plutôt social-démocrate. Je ne crois pas anticiper vraiment sur la suite de mon propos en notant dès maintenant que la lecture de cette littérature des réformes des années 60, 70 et début des années 80 se démarque assez nettement par rapport à ce que nous lisons et entendons aujourd'hui en matière de réformes en éducation.

Il y a donc réformes et réformes. Et toutes n'ont pas les mêmes rapports à la profession enseignante. Il importe donc surtout de saisir la couleur propre du « temps des réformes » qui est le nôtre et que vous mettrez sous analyse au cours de ce colloque, de façon à en saisir l'impact sur la profession enseignante. L'exercice n'est pas simple, car on n'observe, dans cette évolution, ni brisures nettes, ni étapes rigoureusement datées. En revanche, l'émergence progressive des nouvelles inspirations est facile à observer depuis une quinzaine d'années, même si elle n'a pas chassé toutes les perspectives antérieures et même si elle ne s'est pas affirmée partout au même moment.

Au cours des années 80, je fréquentais régulièrement les officines, les personnels et les tables de travail de l'OCDE. Et je me souviens très bien de ce moment, au milieu des années 80 – c'était en 85 ou 86 – où les instances de l'OCDE vouées aux choses de l'éducation cherchaient des façons de sauver la mise et d'éviter que l'organisation n'abandonne ses activités en éducation au profit de travaux plus exclusivement économiques. Des pressions s'exerçaient alors sur « ces pédagogues qui coûtaient cher » aux instances – remarquez que, au même moment, l'UNESCO était soumise au même genre d'interpellation. Très vite s'était alors implantée chez les « éducatifs » eux-mêmes l'idée que l'éducation est aussi une réalité économique et que la formation du capital humain n'est pas un à-côté mineur du développement économique. Plus même : qu'elle pourrait bien être une clef essentielle de la prospérité à venir. Je me souviens très bien d'avoir alors longuement échangé là-dessus avec

des collègues et amis d'Amérique du Nord, d'Europe et d'ailleurs. Nous sentions ensemble que quelque chose de neuf était en train de s'affirmer et, sans que nous ne sachions trop comment, allait entraîner des changements de perspectives. J'avoue sans honte que nous étions aussi inquiets que vivement intéressés.

Cela tient sous doute un peu de l'anecdote et de la « tranche de vie ». Mais pas vraiment. Car on a vu ensuite évoluer les choses assez rapidement et s'affirmer une pensée éducative dont se sont inspirées pratiquement toutes les grandes réformes récentes de l'éducation dans nos pays. Il n'est pas vraiment surprenant que, en 1995, le Livre blanc sur l'éducation et la formation de la très sérieuse Commission européenne (Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive) soit allé jusqu'à affirmer sans ambages « la fin des débats de principe ». « La conception des missions des systèmes éducatifs et de formation », y soutenait-elle, « leur organisation, le contenu des enseignements, voire la pédagogie, ont fait l'objet de débats souvent passionnés. La plupart de ces débats paraissent aujourd'hui dépassés » (pp. 43-44). Et toc! Nous ne céderons pas à la caricature, mais cela peut nous aider à ne pas sous-estimer la nouveauté de ce qui est en train de se développer dans la pensée éducative dominante, ou plutôt dans le discours dominant sur l'éducation dans les systèmes de l'hémisphère Nord.

En fait, et pour simplifier un peu, tout se passe comme si les défis lancés à la profession enseignante venaient finalement plus de paradigmes environnants que du développement endogène de la pensée éducative et de la profession elle-même. À moins – et cela est peut-être plus conforme à la réalité –, à moins que ces paradigmes ne se soient déjà insérés dans les approches éducatives elles-mêmes, dans la meilleure des hypothèses, pour les enrichir d'apports nouveaux, ou, selon une moins bonne hypothèse, pour y susciter l'opposition ou y semer la zizanie.

On a déjà fait observer – je l'ai fait moi-même en d'autres lieux(1) – que les réformes de ce temps ne sont pas vraiment issues du monde de l'éducation. Cela est devenu banal à rappeler, mais cela n'est pas moins vrai pour autant. C'est plutôt de l'extérieur, beaucoup des milieux des affaires et de l'entreprise, que sont venues les interpellations les plus fortes, sous forme de reproches, de remises en cause, voire d'accusations : l'éducation ne serait pas adéquatement au rendez-vous de la société du savoir et ne permettrait pas au payeur de taxes d'en avoir pour son argent. Il n'est dès lors pas étonnant que les réformes en cours aient été généralement portées, parfois promues, au plus haut niveau politique. Chefs d'État, premiers ministres, gouverneurs montent volontiers au front, avec l'assurance d'exprimer la volonté populaire et de contribuer au progrès de la nation.

En cohérence avec ces origines nouvelles, les discours réformateurs des dernières années proposent des références inédites en éducation. Celles de la globalisation et de la mondialisation, d'abord : le monde est maintenant étroitement réseauté, nos standards doivent donc être comparables et nos diplômés doivent pouvoir compétitionner partout à armes égales. L'enjeu, c'est la capacité concurrentielle globale de nos sociétés, atout essentiel pour assurer leur prospérité. Sur ce fond de scène, se détachent des paradigmes issus de plusieurs horizons épistémologiques et institutionnels, des paradigmes qui trouvent des lieux de développement et de propagation dans nos facultés et dans nos chaires universitaires de gestion, d'administration, de sciences économiques, et aussi d'éducation : responsabilisation des acteurs, gestion par résultats, mesure de la performance, imputabilité des décideurs et des intervenants, accent sur la compétence acquise et vérifiée, élaboration de nouvelles mesures et de nouveaux indicateurs, subventionnement par approche contractuelle, élaboration de plans d'affaires et de plans de réussite, comparaison publique des réalisations, etc. Il y a là un

ensemble, complexe mais cohérent, placé sous le signe de la modernisation et porté par une volonté de rationalité et d'efficacité généralement qui est soutenue par les contribuables et qui, faut-il le souligner, n'est pas spécialement « rogérienne » d'inspiration.

Sur le plan organisationnel, un grand nombre de systèmes d'éducation sont à redéployer les responsabilités et les pouvoirs vers les unités locales et régionales – vers l'école, au premier chef, dont on reconnaît le statut et favorise la visibilité, et que l'on dote d'instances décisionnelles auxquelles participent des parents et des représentants de la communauté. L'école prend dès lors des décisions, analyse ses contextes, établit ses stratégies et ses plans, rend ses comptes et, volens nolens, est objet de comparaisons et de reportages nominatifs et publics. Elle est ainsi – et ses agents avec elle – engagée dans le circuit des références et des paradigmes que j'ai évoqués. Les instances intermédiaires et ministérielles ne sont pas en reste, qui, elles aussi, participent aux mécanismes d'explicitation de leurs objectifs et sont imputables de leurs « livrables ».

On le voit, une sorte de « Gestalt » très englobante se dessine et s'affirme, qui modifie les règles du jeu du fonctionnement même des systèmes d'éducation. Si tant est qu'on a déjà pu y être entre soi et à l'abri des interventions externes, les temps ont décidément changé. Je ne suis pas sûr par ailleurs que l'école ait déjà vraiment été un « jardin d'enfants » autosuffisant ou une tour d'ivoire; en tout cas, ni souvent, ni longtemps. Comme lieu explicite de transmission et de reproduction, on ne voit pas comment l'école aurait pu être si différente de ses environnements et ne pas être « sous influence ». L'école est toujours l'école de son temps. Mais cela est une autre affaire.

Toutes les réformes actuelles en éducation ne font pas explicitement leurs chacun des traits de ces environnements et de ces modèles dominants. Et il serait faux de prétendre que les « réformateurs » d'aujourd'hui sont des propagandistes voués à la promotion de cette vision globale, que certains qualifient un peu sommairement de « marchande » ou de « néo-libérale ». Le contenu des réformes en cours est tout de même plus éducatif que cela. De celle qui s'implante actuellement au Québec – une réforme issue de l'approche essentiellement éducative des États généraux et à laquelle, plus récemment, se sont greffés d'autres apports externes -, je dirai même qu'elle est une réforme qui n'a perdu ni la foi ni son âme et qui table sur la mobilisation des personnes, des équipes et des communautés autour d'un même sujet, l'élève, et autour d'un même objectif, sa réussite la plus poussée et la plus globale possible. Mais je ne connais guère d'opérations de réforme qui soient totalement étrangères aux environnements décrits et qui, de ce fait, n'en intégreraient pas certains éléments structurants. Comme opérations sociales et publiques d'envergure – la réforme québécoise ne fait pas exception -, elles ne peuvent pas échapper à la logique des paradigmes qui, dans nos pays, balisent actuellement le champ des pratiques sociales, économiques et politiques – culturelles aussi, bien sûr, quoi qu'en disent certains discours subversifs, mais sachant très bien compter par ailleurs.

2. Les interpellations des réformes actuelles

La profession enseignante, dans tout cela? Et bien, elle est, directement et profondément au centre de ces mutations. Et à de très nombreux égards.

D'abord, et bien évidemment, dans l'intime même de ses gestes professionnels. C'est que toutes les réformes visent ultimement le cœur de l'activité d'enseignement et d'apprentissage, la relation pédagogique, ce qui se passe à l'école, dans la classe, entre des personnes. De

manière diverse et avec des insistances variables, toutes les réformes parlent de contenus d'apprentissage, de programmes, de méthodes, d'instrumentation didactique, de gestion de classe, d'évaluation, de travail d'équipe, etc. On veut toujours, n'est-ce pas, que les enfants apprennent plus et mieux, qu'ils apprennent davantage les bonnes choses, qu'ils réussissent mieux, qu'ils soient plus heureux à l'école, qu'ils s'entendent bien avec leurs enseignants, que ceux-ci soient compétents – plus compétents –, dévoués – plus dévoués – et, bien sûr, plus patients – très, très patients. Pour la profession enseignante, les réformes sont dès lors toujours, et par définition, « dérangeantes », en cela qu'elles font la promotion de changements – c'est leur essence même et leur nom.

De fait, il y a, dans les réformes actuelles, la promotion explicite de nouveaux paradigmes pédagogiques. Je pense ici, notamment – et je m'en servirai comme exemple – à l'« approche par compétences ». Celle-ci est née principalement dans le contexte de la formation technique et du « Skill Development », ce que certains considèrent toujours comme une tâche originelle indélébile. Mais elle a rapidement essaimé et a beaucoup contribué à faire progresser notre compréhension du processus d'apprentissage et de ses résultats attendus. Même dans les domaines apparemment les moins « professionnels » - la philosophie, par exemple, elle aide à comprendre qu'on y vise, bien au-delà de la seule acquisition de connaissances conceptuelles et historiques, une certaine aptitude à raisonner valablement, à distinguer correctement les concepts, à penser avec rigueur. Vaste programme, n'est-ce pas, et pour des compétences essentielles s'il en est!

L'approche par compétences a contribué à resituer les acquisitions proprement cognitives par rapport à la maîtrise effective du vrai savoir, lequel intègre toujours un ensemble complexe d'habiletés. « Apprendre pour de vrai », titrait naguère le Conseil supérieur de l'éducation, convaincu qu'on ne sait pas vraiment quand on ne peut que resservir des notions. De ce fait, l'approche par compétences a puissamment aidé à mettre l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, un renversement qui remet les choses à l'endroit. En dernière analyse, en effet, l'important n'est-il pas ce que j'apprends et maîtrise vraiment, plutôt que ce qu'on m'enseigne ou que la « matière » qu'on veut « couvrir » à mon intention, c'est-à-dire souvent « devant moi »? Cela a l'air de rien, mais c'est plein de conséquences pour l'intervention pédagogique et pour l'organisation scolaire. La dynamique des compétences « traverse – au double sens du mot – l'approche strictement disciplinaire et oblige à placer l'apprentissage en temps réel et en situation de réalité. Elle exige aussi forcément des modes plus complexes et plus riches d'évaluation et de certification, des modes plus lisibles, donc aussi plus « exposés ».

Je cite cet exemple, moins en raison de sa nouveauté – ce n'est quand même pas d'hier que cette approche est promue en Occident! -, que parce qu'il illustre bien à la fois le type de défi que les réformes en cours comportent pour la profession enseignante et l'assimilation que la pensée pédagogique a commencé à réaliser de modèles venus d'en dehors de l'école, de l'école de base en tout cas. Il traduit ainsi un intéressant point de rencontre et d'hybridation.

Ce genre de changement pédagogique comporte son lot de difficultés et ne peut pas se réaliser sans rencontrer de résistance. Mais je ne suis pas de ceux qui pensent que les enseignants seraient, plus que d'autres, réfractaires aux changements. En fait, ils ne le sont ni plus ni moins que d'autres professionnels. Même si, par plusieurs aspects de leur engagement, ils oeuvrent dans un cadre institutionnel qui incarne une stabilité voulue par ailleurs. Ce sont des « institutionnels » au sens fort – on les a même justement désignés comme « instituteurs » et « institutrices » de la République. Leur mission est elle-même « instituante », qui leur demande

d'être des agents de transmission, d'intégration et – oui, le terme n'est pas forcément en tous points négatif – des agents de reproduction. Sans être pour autant enfermés dans l'éternel retour, ils sont dans l'incessant recommencement, avec des humains dont les étapes essentielles de croissance se ressemblent. Et puis, ils évoluent dans de gros systèmes, plus proches du porte-avions que de la vedette rapide. La célèbre remarque du ministre Allègre sur le « mammouth » tenait, à cet égard, davantage de la provocation que de l'erreur!

Je serais cependant porté à penser que, par rapport aux réformes actuelles, ce n'est pas surtout par ce noyau proprement pédagogique que les enseignants et les éducateurs en général sont le plus dérangés. Il me semble observer qu'ils sont davantage interpellés par l'ensemble des paradigmes dominants qui constituent l'environnement structurant des réformes, c'est-à-dire les références, les modèles et les valeurs dont j'ai évoqué tout à l'heure les plus marquants. En fait, d'instituteurs et d'institutrices de la République, ils deviennent des professionnels de l'enseignement, appelés à œuvrer dans des institutions et des contextes dont le rapport à la société et à la profession a radicalement changé. Ils travaillent dans une institution – l'école – qui entretient des rapports nouveaux de participation et de régulation avec la communauté, la société civile et l'État. Dans une institution qui s'engage quasi-contractuellement à réaliser certaines performances et à atteindre certains objectifs et qui est appelée à rendre des comptes en empruntant des cadres conceptuels qui ne sont manifestement pas nés dans le giron des systèmes d'éducation. À l'intérieur du système d'éducation, ils exercent leur profession dans une école qui est en plein repositionnement socio-communautaire, notamment auprès des parents, et dès lors ciblée comme jamais au collimateur. Et, dans l'école même, ils interviennent de concert avec d'autres agents aux multiples profils professionnels, ainsi appelés à composer et à partager autour d'objectifs communs et à expérimenter la complémentarité sur le terrain. Quant à la population scolaire elle-même, elle a aussi considérablement évolué. Vers plus de diversité ethno-culturelle, cela est évident, mais aussi vers plus de diversité quant aux types d'environnements familiaux, de références culturelles et même de rapport au savoir. Sur ce dernier point, on ne mesure pas encore suffisamment l'effet de mise en ballottage que connaît l'intervention des enseignants face à la multiplicité des autres modes d'accès à l'information, voire à la multiplicité et au nivellement des informations elles-mêmes.

Ce sont là d'importantes interpellations qui s'ajoutent à celles, d'ordre proprement pédagogique, qui sont inhérentes à toute réforme en éducation. Je dis « s'ajoutent », mais peut-être faudrait-il mieux dire « se combinent ». Pour l'opinion publique, en tout cas, bien des signes donnent à penser que les attentes vis-à-vis de la profession enseignante portent d'abord sur ces interpellations venues du dehors, si je peux dire. C'est peut-être même surtout là que l'opinion publique place la nouveauté des réformes en cours, alors que, sur leur terrain professionnel, les enseignants s'emploient à maîtriser de nouvelles approches pédagogiques, que, bien paradoxalement, la même opinion publique ne comprend pas toujours très bien. Au bout du compte, tout se passe comme si l'école avait de la difficulté à se faire appuyer dans ce qu'elle a professionnellement résolu d'assimiler de ses environnements. On traite de jargon cela même que l'école, pourtant non sans réticence d'abord, a commencé à intégrer de paradigmes administratifs et techniques qui lui étaient largement étrangers, comme si, à l'extérieur du monde scolaire, on n'arrivait plus à comprendre ce qu'on a pressé l'école d'intégrer! Quoi s'il en soit, on peut, en toute rigueur de termes, parler de choc culturel, le choc le plus délogeant qui soit, comme chacun sait, peut-être même de malentendu.

Défis pour la profession enseignante; défis aussi pour les lieux de formation des enseignants. Car, bien au-delà de la maîtrise des disciplines, de la gestion de classe et de l'intervention

pédagogique, la formation doit pouvoir préparer à l'exercice de la profession dans ce contexte et dans ces environnements réels. Bien des difficultés observées tiennent à la découverte tardive de ces nouveaux univers d'exercice, dont on peut bien prétendre qu'ils n'ont formellement rien à voir avec la pédagogie, mais dont on pourrait tout aussi bien dire qu'ils sont au cœur des enjeux de la profession et de la pédagogie elle-même.

Somme toute, il est normal que la professionnalisation de l'enseignement fasse partie intégrante de la plupart des réformes en cours. C'est que l'enseignant est appelé à intervenir de manière plus autonome dans un lieu devenant lui-même plus autonome. C'est aussi que cette autonomie doit indissociablement s'accompagner de mécanismes de régulation socio-professionnelle à la mesure de la complexité de la fonction à exercer. Du coup, et cela est cohérent avec les paradigmes émergents, l'enseignant devient un professionnel parmi d'autres. Il y acquiert assurément un statut et une reconnaissance de gabarit supérieur. En échange, cependant, d'une certaine désacralisation d'une profession d'instituteur qui n'était naguère pas tout à fait comme les autres. Mais comment boudier ce qui pourrait bien être – cela soit dit sans jeu de mots – une autre étape de la « déconfession-nalisation » de l'école et de la profession enseignante? Il y a de bonnes raisons d'estimer qu'il y là un progrès significatif.

* * *

Au cours des prochains jours, vous aurez à confronter vos propres lectures de ce qui caractérise les réformes actuelles en éducation et leurs impacts sur la profession enseignante. J'ai essayé, pour ma part, de contribuer à vos débats en suggérant quelques pistes d'analyses, tout en étant bien conscient que tout cela serait à étoffer et à illustrer bien davantage.

Je conclurai par deux remarques très générales. La première est à l'effet que l'expérience quasi anthropologique en quoi consiste la relation pédagogique a un énorme potentiel d'assimilation et d'intégration. Et que, à cet égard, elle en a vu et intégré, des réformes; elle en a absorbé, des chocs culturels. Je ne crains donc pas pour elle : elle est faite très forte. Je suis même convaincu que, en dernière analyse, c'est encore et toujours d'elle qu'émergeront ces « valeurs longues » que Fernand Dumont aimait évoquer. Ma seconde remarque, c'est que les interpellations actuelles sont particulièrement stimulantes et créatrices. En elles-mêmes, bien sûr, parce que nous y apprenons énormément et que de féconds enrichissements s'y trouvent pour la vigueur de la pensée pédagogique et éducative. Stimulantes et créatrices aussi, parce qu'elles obligent à pratiquer ce qu'il faut de distance critique pour ne pas céder à ce qui n'y serait que mode passagère ou, pire, à ce qui n'y serait que distraction des vrais enjeux, au premier chef la réussite de nos enfants et de nos adolescents et la qualité de l'accompagnement pédagogique professionnel qui fait l'essentiel de ce que vous me permettrez d'appeler encore « notre » métier d'enseignant et d'éducateur.

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite un très excellent colloque.

§ § §