

Les enseignants et la qualité de l'éducation*

par Claude Lessard
Section d'Éducation comparée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

La qualité de l'éducation: un enjeu important

La qualité de l'éducation n'est pas un enjeu secondaire ou sans signification pour la profession enseignante: non seulement définitive pour l'ensemble du système éducatif et ses agents l'idéal à atteindre et le chemin à parcourir pour y arriver, mais aussi elle fonde en dernier ressort la pratique quotidienne de l'enseignement. Elle permet de définir le bon enseignant et donc à la fois la ou les compétences qu'il doit posséder et aussi la formation initiale et continue appropriée; elle sert aussi de référent à la détermination des conditions d'exercice de l'enseignement et à son évaluation. On peut même dire que la place que l'on sera porté à vouloir accorder ou reconnaître aux enseignants dans l'école, le système éducatif et même la société variera suivant la conception que l'on aura de la qualité de l'éducation et de la contribution de l'enseignant à l'atteinte de cette qualité.

Qualité de l'éducation et profession enseignante sont donc intimement reliées. C'est ainsi que plus on sera d'opinion qu'éduquer dépasse et de beaucoup la simple transmission d'informations codifiées par d'autres et n'a de sens qu'en fonction de la formation de l'étudiant, que l'enseignement est un art autant, sinon davantage, qu'une science, qu'il repose en définitive sur ce que Sizer appelle «*a subtle quality of judgment*», et que «*the poetry in learning and teaching is as important to promote as the purposeful*» (Sizer, 1984: p.8), plus on sera prêt à ad-

mettre qu'un bon enseignant fait toute la différence, qu'il est relativement rare et certainement sous-estimé à la fois par un système bureaucratique qui a trop tendance à le traiter comme un exécutant et par l'ensemble de la société dont l'ambivalence à son endroit n'est égalée que par sa propension à en faire le bouc émissaire des ratés du système en crise!

Par ailleurs plus on aura une vision mécaniste de l'éducation, plus on associera qualité à rendement mesuré par des tests uniformes, portant sur les aspects relativement simples du fonctionnement intellectuel, plus on rationalisera et uniformisera les contenus et les programmes d'enseignement, plus on considérera les enseignants comme des pions interchangeable, des «*hired hands*» dirait Sizer, bref des exécutants bien encadrés et contrôlés. J'ai volontairement illustré la relation que je pose entre qualité de l'éducation et profession enseignante en décrivant deux points de vue extrêmes; qu'il soit clair que même si je suis très proche du premier point de vue, je ne veux d'aucune façon laisser entendre que l'enseignement n'est que poésie, c'est-à-dire quelque chose d'indéfinissable, qui résiste à toute rationalisation et à toute objectivation - sinon, diable à quoi servirait-il de faire de la recherche pédagogique?! Si je suis assez loin du deuxième, cela ne signifie pas que je suis d'avis que les programmes n'ont pas d'importance ou qu'il faille laisser les enseignants les définir de A à Z.

Une chose est certaine: la façon dont nous abordons la question de

la qualité de l'éducation comporte des signaux qu'on envoie aux enseignants sur la manière dont on entend les traiter et sur ce qu'on attend d'eux; en général, ils les décodent rapidement et en prennent bonne note!

La qualité de l'éducation n'est pas seulement un enjeu important pour la profession enseignante; elle l'est aussi pour les autres acteurs du système éducatif, et notamment pour les administrateurs et les élèves. Ne peut-on analyser le mouvement éducatif américain sur les «*effective schools*» comme facilitant et légitimant un pouvoir accru du directeur d'école sur son équipe enseignante et un contrôle plus étendu sur l'accomplissement de la tâche des enseignants?

En d'autres termes, ce mouvement éducatif n'est-il pas en train d'être récupéré par un groupe d'acteurs particuliers et de servir de fondement à l'accroissement de son autorité? Plus près de nous, ne peut-on pas faire l'hypothèse que le plan d'action de la C.É.C.M. sur l'amélioration du rendement académique, quels que soient son mérite ou son démerite, renforcera le pouvoir des services pédagogiques centraux et plus globalement de l'appareil d'administration pédagogique central, plus que celui de chaque établissement et de l'équipe d'enseignants et d'administrateurs qui y travaillent? Ce ne sont là que des hypothèses que je suis incapable de vérifier et il n'est pas nécessairement mauvais que les directeurs d'école assument davantage de pouvoir; là n'est pas mon propos. Je veux simplement dire

que la conception de la qualité de l'éducation qu'on épousera, les stratégies d'action qu'on développera auront inévitablement un impact sur les relations de pouvoir à l'intérieur du système et les réactions des uns et des autres à ces stratégies seront inévitablement colorées par la distribution existante du pouvoir et par les modifications anticipées ou appréhendées. L'objectif de la qualité de l'éducation ou de l'excellence semble faire consensus un peu partout en Occident. En fait, partout, c'est un enjeu qui engendre des luttes idéologiques qui sont aussi des luttes pour le pouvoir.

Quant aux élèves, il va de soi que la qualité de l'éducation les concerne directement, car la conception qu'on en aura déterminera non seulement le point d'arrivée de la formation, mais aussi sa structure et son fonctionnement, y compris la place de l'élève dans celle-ci. Si le curriculum, la dynamique de l'établissement et la profession enseignante sont indéniablement des éléments qu'on ne peut négliger dans tout effort axé sur la qualité de l'éducation, la place des élèves dans tout cela est aussi primordiale. Après tout, ce sont eux qui apprennent. Je mentionne ce point non pas pour moraliser les élèves et rappeler l'importance de leur engagement personnel, de leur motivation et de leur sens des responsabilités; je veux simplement souligner la nature essentiellement interactive de l'enseignement/apprentissage: les élèves sont le point de départ et le point d'arrivée de tous les efforts, y compris des leurs.

Les traiterons-nous comme des sujets responsables (et à rendre responsables) de leur apprentissage, des individus uniques dans leur manière d'apprendre et dans leur cheminement personnel ou au contraire comme des auditoires captifs d'un enseignement encore trop formel et dominé par un curriculum centré sur l'acquisition des connaissances, plus que sur le développement d'habiletés? Leur ferons-nous confiance ou au contraire réduirons-nous notre tâche au contrôle de leurs comportements?

Je sais qu'il y a des dilemmes importants pour les enseignants liés

à cette question de l'autonomie des élèves vs les attentes de la société et les programmes à couvrir (Lampert, 1981), mais la solution choisie a un impact considérable sur la qualité de l'éducation.

Ainsi que je l'indiquerai un peu plus loin, la qualité de l'éducation concerne tous les élèves, y compris les élèves de milieux dits défavorisés ou de classe sociale inférieure. On peut à cet égard se demander si certaines préoccupations sur la qualité de l'éducation ne traduisent pas une révolte des classes moyennes à l'endroit d'une école trop démocratique et trop polyvalente, qui ne confère plus à ses enfants ni une formation valable ni un titre avantageux. Dans ce cas, il faut faire attention de ne pas implanter des politiques qui auraient pour conséquence d'exclure des jeunes et de renforcer des inégalités sociales contre lesquelles nous luttons depuis deux décennies.

Une nécessité vitale

La qualité de l'éducation est un enjeu d'autant plus important qu'elle apparaît à plusieurs comme une nécessité vitale pour ce que les Français appellent «une sortie de crise du système éducatif». En d'autres termes, selon plusieurs personnes, ça va mal; le système a des ratés que les médias rendent littéralement spectaculaires; les écoles ne sont pas des lieux de grand apprentissage significatif; il faut faire quelque chose sinon tout s'écroulera au profit de systèmes parallèles (l'enseignement privé, un système de bons, la formation en entreprise...) et ce quelque chose n'a de sens que s'il se centre sur la qualité de l'éducation. Bien sûr, la notion de qualité de l'éducation est pleine d'ambiguïté et peut être récupérée par toutes les idéologies qui animent notre paysage culturel, mais elle a, dans ces années-ci, ceci de particulier qu'elle (re)fait surface dans un contexte d'une part marqué par une crise de confiance dans l'école et ses capacités réellement éducatives et d'autre part de mutation technologique et culturelle importante qui interpelle et secoue les systèmes de formation.

Dit autrement, tout se passe comme si on avait le sentiment d'avoir perdu en cours de route quelque chose d'essentiel, d'avoir entre les mains un système dégradé, au moment même où se développe une conscience aiguë de la nécessité de s'appuyer sur ce système pour relever les difficiles défis qu'on ne peut éluder. Cette conviction que la qualité de l'éducation est une nécessité vitale pour l'individu comme pour la collectivité, sans parler des agents et du système éducatif lui-même, est présente dans plusieurs documents de réflexion parus depuis quelques années (Sizer, 1984; National Commission on Excellence in Education, 1983; Hargreaves, 1984; Goodlad, 1984, Copie, 1984, 1985). L'illusion cependant consiste à croire qu'en renforçant la hiérarchie et son contrôle, en restaurant notamment certains aspects de l'autorité traditionnelle du maître sur les jeunes, le paradis perdu réapparaîtra comme par enchantement à l'horizon.

Comme si le Québec des années 90 pouvait être identique à celui des années 40 et 50!

En réalité, cette (re)présentation de la qualité de l'éducation comme nécessité vitale, priorité de survie et facteur de mobilisation et de convergence des énergies, n'est pas nouvelle. Un historien de l'éducation contemporaine trouverait sans trop de difficultés des traces pas si lointaines de mouvements éducatifs comparables à celui que nous connaissons actuellement au sujet de la qualité de l'éducation. Cette résurgence d'une vieille thématique peut être interprétée de bien des manières: par exemple, elle peut illustrer le gigantesque fossé entre nos grands, nobles et beaux discours philosophiques sur l'éducation et la réalité terre-à-terre des pratiques éducatives et des conditions d'enseignement et d'apprentissage; s'il faut y revenir à presque toutes les générations, c'est que cette fameuse qualité de l'éducation nous échappe toujours et qu'elle se heurte à une extraordinaire résistance dans les faits. Cette hypothèse me suggère l'image de l'enseignant-plongeur qui à la suite d'une plongée en eau profonde - la réalité scolaire - à la recherche de minéraux sous-marins

- les bons élèves! - remonterait après un certain temps, variable selon les individus, à la surface prendre une bouffée d'air - nos grands principes, nos belles philosophies - pour mieux redescendre ensuite dans les bas-fonds! On peut aussi penser que nous avons la mémoire collective courte, ou encore qu'en éducation, comme dans bien d'autres secteurs d'activité, il faut redéfinir les grandes orientations au gré de l'évolution sociale, qu'il n'y a en cette matière rien d'immuable et de fixe et beaucoup de conjoncture.

Ce n'est donc ni la qualité de l'éducation en tant qu'enjeu idéologique et de pouvoir entre les principaux acteurs du système éducatif, ni la qualité de l'éducation en tant que nécessité vitale qui me semblent propres au contexte de la fin des années 80. Ce sont, d'une part, sa liaison plus ou moins tendue avec la démocratisation de l'éducation et, d'autre part, sa centralisation sur l'identification des conditions concrètes qui en facilitent le développement, qui, à mon avis, caractérisent la réflexion actuelle sur la qualité de l'éducation. Je m'explique.

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale au Québec et en Europe, depuis le tournant du siècle aux États-Unis, la grande priorité a été la démocratisation de l'éducation, conçue essentiellement en termes d'accès généralisé à l'enseignement secondaire. Et effectivement, les nombres se sont multipliés... tout comme les discours sur la fameuse baisse du niveau des études! En devenant accessible à tous, et la norme pour les jeunes et notamment pour ceux des classes moyennes en pleine expansion, la formation secondaire a non seulement perdu une grande partie de sa valeur «marchande», mais elle a aussi été jugée par plusieurs comme un produit culturel dilué, un compromis pas très honorable - que personnifie

bien l'Horace de Sizer - entre une conception traditionnelle ou classique de la culture et de la formation (d'une élite) et les intérêts, motivations et orientations des nouvelles clientèles étudiantes manifestement et irrévocablement hétérogènes. S'il est clair que pour certains la qualité de l'éducation passe par un élitisme plus affirmé, sans souci de ses conséquences reproductrices sur le plan de la stratification sociale, je suis par ailleurs frappé par la volonté expresse de certains grands auteurs contemporains de lier organiquement qualité de l'éducation et démocratisation de l'éducation. Le rapport Hargreaves *Improving Secondary Schools* (1984), en Grande-Bretagne, en exposant une conception large de l'achievement scolaire, fournit un cadre de réflexion sur la qualité de l'éducation qui donne une chance aux clientèles dites défavorisées ou d'origine sociale inférieure et oblige l'ensemble des agents non seulement à revoir certaines pratiques et à questionner leurs fondements, mais aussi à oeuvrer à la mise en place des conditions concrètes, pas toujours onéreuses, qui permettraient une véritable éducation de qualité pour tous. Aux États-Unis, la réflexion de Sizer et le mouvement des «*Essential schools*», sont à mon avis, porteurs de la même orientation, du même souci de permettre à tous les étudiants de se donner une formation de l'esprit et du caractère (pour reprendre l'expression de l'auteur) de qualité. Même si Sizer se sent obligé de se protéger contre l'accusation d'élitisme, il me semble difficile de soutenir que les «*essentials*» qu'il propose sont intrinsèquement reproducteurs des inégalités sociales existantes. On peut aussi observer la même liaison qualité démocratisation de l'éducation chez Goodlad, et notamment dans son souci de conserver au High School américain des objectifs de formation assez larges et son refus d'une approche trop

réductrice. Quant à la France, je dirai simplement que s'il y a des Milner (1984) qui font pendant quelque temps beaucoup de bruit, même à gauche, il y a aussi des Legrand qui n'abandonnent pas la partie, même à droite!

Centrée sur les conditions

Tout ce beau monde a de plus le grand mérite d'avoir les deux pieds à terre, tout en voyant loin et grand! Sizer, Goodlad, Hargreaves, Legrand font des suggestions concrètes pour améliorer les écoles de leur pays ou pour les transformer fondamentalement. Certaines sont coûteuses, comme le coaching et le tutorat, d'autres renvoient à des choix culturels, comme la remise en question du caractère «compréhensif» du curriculum secondaire américain et la primauté de la profondeur sur l'étendue du curriculum chez Sizer, mais la plupart procèdent d'une volonté d'action simple et directement orientée vers l'enseignement et l'apprentissage. En réalité, tout se passe comme si on avait enfin enterré le fameux rapport Coleman qui avait convaincu trop de gens que l'école n'avait que peu d'impact sur les inégalités sociales et qu'au contraire, on redevenait raisonnablement confiant de pouvoir modifier le cours des choses. Si une foi naïve dans les vertus de l'école et du changement pédagogique n'est plus possible, le fatalisme par ailleurs est en régression. Cela me semble sain, un bon tonique pour la profession enseignante et l'élément essentiel de sa revalorisation. Car pourquoi faudrait-il revaloriser une profession si l'on est convaincu que ceux qui l'exercent n'ont que peu d'impact sur l'atteinte d'objectifs que l'on souhaite par ailleurs maintenir?

*Extrait d'une communication prononcée lors de l'assemblée annuelle du Conseil supérieur de l'éducation en juin 1987. ■

Références

- | | |
|---|--|
| John I. Goodlad (1984), <i>A Place Called School (Prospects for the future)</i> , New York, McGraw-Hill. | <i>unsolvable Dilemmas in teaching Practice</i> , thèse de PH.D., Graduate school of Education, University Harvard. |
| D. H. Hargreaves (1984), <i>Improving Secondary Schools</i> , Londres, I.L.E.A. Report of the committee of the curriculum and organization of secondary schools | J.-C. Milner (1984), <i>De l'école</i> , Paris, Seuil. |
| COPIE (1984), <i>Adaptation du système éducatif aux besoins de la société</i> , tome II: conclusions et prospective, 1984. Les cahiers du COPIE, n° 5. | National Commission on excellence in education (1983), <i>A Nation at Risk: the imperative for educational Reform</i> , United States Department of education. |
| M. Lampert (1981), <i>How Teachers manage to teach: Perspectives on the</i> | T.R. Sizer (1984), <i>Horace's Compromise, the Dilemma of the american high school</i> , Boston, Houghton Mifflin Co. |