

Rencontre avec



Claude LESSARD
Membre fondateur du CRIFPE
Président du Conseil supérieur
de l'éducation
Université de Montréal

Entrevue réalisée par

Colette GERVAIS
Chercheure régulière du CRIFPE
Université de Montréal

Claude Lessard est professeur émérite du Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal où il a été doyen. Il a été titulaire d'une chaire de recherche sur le personnel et les métiers de l'éducation et préside actuellement le Conseil supérieur de l'éducation. Il a activement participé à plusieurs débats qui concernent l'éducation, la formation à l'enseignement et les politiques éducatives, et il a publié de très nombreux travaux à ce sujet.

Colette Gervais : Quelle lecture peut-on faire de ce qui s'est passé en éducation ces 20 dernières années, quel bilan peut-on faire de cette période en éducation?

Claude Lessard : Pour répondre à cette question, je voudrais proposer une distinction entre deux types de politiques éducatives. D'abord, une politique *substantielle* dont les objets portent sur la mission de l'éducation. Un changement de curriculum, c'est une politique substantielle, ou encore, la création d'un programme en éthique et en culture religieuse ou un débat sur l'enseignement de l'anglais par mode d'immersion. Ces politiques substantielles, parce qu'elles vont au cœur de la mission de l'institution, lui sont propres.

Et il y a des politiques *institutionnelles, administratives* qui renvoient à la gouvernance : l'organisation du système, le degré de décentralisation, le rôle des commissions scolaires ou leur abolition, etc. Elles ne sont pas spécifiques au champ de l'éducation, j'insiste sur ce point. Elles le traversent comme elles traversent l'ensemble des champs sociaux et ne sont pas produites par le champ de l'éducation, elles sont importées et mises en œuvre dans le champ, alors que les politiques substantielles sont propres au domaine.

Au cours des 20 dernières années, il y a eu deux cycles indépendants de politiques :

- Un premier qui a porté sur les politiques *substantielles*, la mission de l'école, ses finalités, son curriculum, l'évaluation des apprentissages.
- Un autre qui a porté sur la gouvernance, la répartition des pouvoirs entre les acteurs, la reddition de comptes, la mise en concurrence des établissements, etc., qui est d'ordre *institutionnel* ou *administratif*.

Il s'agit de deux cycles de politiques indépendants, mais qui se sont croisés et qui se croisent présentement. C'est ce que je vais illustrer en réponse à la question.

Le cycle de politique substantielle a commencé au début des années 90, avec une certaine expression d'insatisfaction envers l'école publique. Les syndicats ont réclamé des états généraux de l'éducation. L. Bissonnette, du journal *Le Devoir*, a fait des éditoriaux à ce propos et le Conseil supérieur, des travaux sur la gestion du changement et sur le changement du curriculum. Le ministère de l'Éducation a commandé ce que l'on a appelé le *rapport Corbo*, qui proposait de revoir le curriculum, définissait à cette fin des familles de disciplines et de connaissances, des compétences générales et des profils de sortie. C'est le premier document au Québec qui, il me semble, a traité de *compétences générales*. S'exprime donc un besoin de renouveau du système scolaire dans ses aspects substantiels avant même la création des États généraux qui, en 1995, ont consulté la population et proposé une dizaine de chantiers, dont madame Pauline Marois a fait un énoncé politique en 1997. Puis, Paul Inchauspé, aidé de son groupe de travail, a rédigé le rapport *Réaffirmer l'école* qui est à la source du nouveau curriculum. De nouveaux programmes ministériels ont donc été produits à la fin des années 90. On a enclenché la réforme des programmes au primaire aux alentours des années 2000, plus tard au secondaire.

La réforme occupe donc une grande place du bilan qu'on peut faire des dernières années?

Oui, les 20 dernières années ont été complètement absorbées par cette dynamique : l'émergence et l'affirmation d'une volonté de réforme, la consultation de la population, la déclinaison des différents volets du renouveau souhaité, la définition du contenu du curriculum, puis son implantation jusqu'à aujourd'hui. Cela a occupé l'avant-scène, engagé sept ministres de l'éducation et deux gouvernements, et suscité un débat public, fortement médiatisé et polarisé. On peut dire qu'on a beaucoup discuté d'éducation et de pédagogie.

On ne peut passer sous silence la turbulence et la teinte conflictuelle du débat. Le nouveau curriculum a beaucoup divisé les acteurs, par exemple, le mouvement syndical. La Fédération autonome de l'enseignement (FAE) est en partie, mais pas exclusivement, issue d'un conflit avec la Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

(les syndicats des autres régions que la région montréalaise) par rapport à la réforme du curriculum et de l'accent mis sur les compétences. La CSQ a cherché à négocier certains éléments du nouveau curriculum, mais elle ne s'opposait pas fondamentalement au nouveau programme. La FAE a pris une position beaucoup plus radicale et la maintient toujours à ce jour.

Le nouveau curriculum a aussi divisé les partis politiques. Il est parfois difficile de comprendre les intentions et les actions du Parti libéral et des ministres libéraux de l'éducation. Ont-ils cherché à corriger certaines erreurs, certaines imprécisions du nouveau programme, et souhaité une approche équilibrée des connaissances et des compétences, ou au contraire ont-ils cherché à tourner le dos à la réforme et à la renier? Ont-ils corrigé des erreurs ou opéré une contre-réforme? Difficile de trancher, mais il est certain que l'implantation d'une réforme de cette envergure par deux gouvernements successifs et avec sept ministres différents est loin d'être idéale. Dans notre régime parlementaire, quand on change de gouvernement, il est rare que le nouveau gouvernement se situe clairement en continuité avec celui qu'il remplace, qu'il reprenne les mêmes politiques et les mène à bon port et donc, à la limite, contribue à la renommée du précédent. Il a d'autres priorités, d'autres façons de procéder. Cela fut clair dans le dossier du Centre hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM) et on peut penser qu'il en a été de même dans le dossier de l'éducation.

Le nouveau curriculum nous a aussi beaucoup divisés, nous les gens d'éducation et de sciences de l'éducation. J'y reviendrai.

Au total, je ne sais pas s'il faut regarder ce qui s'est passé au Québec sur le plan du curriculum depuis une dizaine d'années comme l'expression d'un mouvement du pendule, avec des ambivalences, des avancées et des reculs, mais aussi des ajustements, et des corrections, ou bien s'il y a quelque chose qui n'a pas pris racine et qui donc pourrait aisément être emporté par le vent, notamment au secondaire. Il y a un malaise autour des programmes qui n'a pas été dissipé au secondaire. Je ne suis pas allé récemment sur le terrain, mais je soupçonne beaucoup d'enseignants d'être dans leur quant-à-soi, ne sachant trop ce qu'il faut conserver de la réforme. Je crois que beaucoup se joue autour de la politique d'évaluation des apprentissages.

Il n'y aurait pas ce malaise au primaire?

Au primaire, la traduction pédagogique des nouveaux programmes s'est relativement bien ou mieux passée. Elle n'a pas été adaptée au secondaire pour des raisons qui tiennent à l'organisation du travail et aussi peut-être au poids de la culture disciplinaire et au fait qu'un accent trop exclusif sur les compétences pouvait être perçu comme l'abandon des connaissances. Ce n'était pas le message, mais il a malheureusement été transmis par certains conseillers pédagogiques ainsi, et reçu négativement au secondaire.

La refonte des curriculums du préscolaire, du primaire et du secondaire, c'est un cycle de politiques au cours des dernières années autour d'une politique substantielle. Je mets dans ce panier des politiques substantielles récentes, que je trouve très importantes, et qu'on oublie trop souvent : la maternelle 5 ans à temps plein accessible à 98 % des enfants, le développement des centres de la petite enfance (CPE) et des maternelles 4 ans en milieu défavorisé. Ce sont des changements majeurs qui je l'espère auront des conséquences significatives sur le plan des apprentissages et de la socialisation des enfants. Ils ont d'abord été conçus comme des dispositifs facilitant la conciliation travail-famille et ont ainsi contribué à l'insertion des femmes sur le marché du travail. Sur ce plan, c'est une grande réussite pour le Québec. Mais, pour une société obsédée par le décrochage scolaire et par la diplomation, se préoccuper du développement global des enfants, les socialiser tôt sans les préscolariser à outrance, notamment en milieu défavorisé, en offrant des activités diverses et stimulantes qui les préparent tout de même à l'école et les mettent en contact avec des lettres, des livres et des chiffres, tout cela peut, à moyen et à long terme, avoir des impacts positifs. C'est un changement important qui a occupé et qui accapare encore beaucoup d'acteurs et de ressources.

Il y a eu un autre cycle de politiques qui d'une certaine manière a commencé avant le premier, mais on ne l'a pas vu venir parce qu'il n'a pas été développé en éducation. Il s'agit du cycle des politiques sur la gouvernance dont on peut retracer les origines au début des années 70. À cette époque, au sein de la fonction publique et des organismes parapublics, on commence à budgéter les activités en fonction d'objectifs précis et non plus en fonction d'un budget historique. Cette façon de faire

nous vient des États-Unis où, dès la guerre du Vietnam, R. MacNamara commence à mettre en place de tels systèmes budgétaires. Cela débute dans les années 70, un peu partout et notamment au Québec. Dans les années 80, les premiers plans stratégiques apparaissent, notamment au ministère des Transports.

Un collègue m'a transmis récemment un extrait du discours inaugural de la session parlementaire de l'hiver 1992, sous le gouvernement Bourassa. Celui-ci y annonce son intention de revoir le fonctionnement de l'administration publique québécoise dorénavant soumise à des objectifs renouvelés de productivité et d'efficacité. Plus tard, sous le gouvernement péquiste, il y eut la lutte au déficit. À cette fin, Jacques Léonard, président du Conseil du trésor, proposa une reddition de comptes plus forte et une obligation de résultat. Le Parti québécois crée en 1999 la Commission de l'administration publique de l'Assemblée nationale, puis vote la Loi sur l'administration publique. Chaque ministère fait sa planification stratégique, les sous-ministres sont désormais imputables devant l'Assemblée nationale. Les commissions scolaires font leur planification stratégique, quoique certaines le faisaient déjà. À partir de là, toute l'administration publique et parapublique a appris à construire des plans, à définir des objectifs, à faire des évaluations, à mettre en place des systèmes de régulation en fonction des objectifs, des ressources, des changements introduits et de l'évaluation de leurs effets. En somme, un processus circulaire de régulation pour améliorer le rendement et qui fait en sorte que les acteurs soient imputables d'objectifs ou de résultats mesurables. C'est un élément central de la politique.

L'autre élément de la politique, en lien avec la nouvelle gestion publique, est un fort courant selon lequel la manière de rendre les institutions publiques plus efficaces et plus efficaces est d'introduire des éléments de concurrence. Il faut que les usagers puissent choisir entre leurs écoles, leurs médecins ou leurs cliniques. Il ne faut pas nécessairement privatiser l'ensemble des services publics, mais introduire une dose de concurrence suffisante pour que les acteurs bougent et se mettent dans une logique de réponse aux demandes des usagers-clients et non dans une logique d'offre exclusivement. Pour aider à ce que cette concurrence fonctionne de manière maximale, il faut donner au consommateur de l'information, donc produire des systèmes d'évaluation,

faire des classements et des palmarès, donner des bulletins aux écoles, aux hôpitaux, etc. C'est le deuxième des nouveaux éléments de la gouvernance.

Ces deux grands courants ou cycles, ils se croisent?

Au début, il s'agissait de deux logiques totalement disjointes, en partie pour les raisons historiques que j'ai indiquées : il y en a une qui vient pour l'essentiel de l'interne du système éducatif, l'autre vient de l'évolution de l'État dans ses rapports avec le système économique. Elles sont en train de se croiser, mais il ne s'agit pas d'un croisement entre deux cycles de même nature et d'égale force. Je crois que le deuxième courant, celui de la nouvelle gouvernance, peut imposer au premier une vision de ce qu'est la mission de l'école et de ce que doit être son curriculum. Les conventions de partenariats et de gestion, le développement d'une politique d'évaluation des apprentissages et la participation du Québec à des programmes pancanadiens d'évaluation (TIMMS, PISA) sont autant d'occasions où les deux logiques ou cycles se rencontrent et s'hybrident.

Je l'illustrerais par l'importance accordée au Québec à la prévention, à la lutte au décrochage et à ce que l'on peut appeler un *modèle psychomédical* d'intervention. Un certain type de recherche entre en jeu qui prétend nourrir des décisions politiques avec des données probantes. C'est tout le mouvement de l'*evidence-based policy* qui prétend déterminer des facteurs très précis, à des moments précis du développement de l'enfant ou de l'élève, et qui prescrit tel type d'intervention efficace. C'est un modèle psychomédical de recherche et d'intervention, en ce que la recherche imite le modèle des essais cliniques randomisés à grande échelle, et que les modèles d'intervention sont centrés sur les individus, pas sur leur milieu, même si on prétend que l'approche est écologique ou écosystémique. On ne touche pas au milieu mais à l'enfant ou à l'élève qu'on définit comme étant plus ou moins à risque. Certains auteurs prétendent que si on veut prévenir le décrochage ou la délinquance des jeunes garçons, il faut quasiment intervenir dans le ventre de la mère pendant la grossesse, surtout si c'est une mère à risque, c'est-à-dire monoparentale, peu instruite, dépendante de l'aide sociale... Qu'on me comprenne bien, je ne conteste pas la nécessité d'une certaine prévention,

mais il y a des dangers à développer des approches où le décrochage scolaire est presque conçu comme une maladie qu'il faut guérir et non comme un phénomène complexe, le produit d'un milieu et d'une culture de la pauvreté, de rapports sociaux défaits, sur lesquels il faudrait s'interroger.

Tout se passe comme si, dans un mode de gouvernance axé sur l'efficacité et l'efficience, sur une pression forte autour de l'obligation de résultat, on cherche à s'appuyer sur des savoirs *durs*. Les savoirs durs, ce sont les neurosciences, la médecine, mais pas la pédagogie. Une pédagogie sociale, c'est du *mou*. Je soumets cela comme hypothèse à vérifier. C'est dans ce sens-là que les deux logiques se croisent, que d'une certaine manière, une science plus dure vient renforcer la nouvelle gouvernance. Et je crois qu'il faut être prudent. Un décrocheur, une mère de famille d'un milieu défavorisé, ce sont des gens qui ont des droits. Ce sont des citoyens qui posent des gestes, prennent des décisions sensées et ont une rationalité, pas des malades. Quand on décroche, c'est peut-être la chose la plus rationnelle à faire. Il faut intervenir oui, mais peut-on trouver des emplois à ces gens-là? Peut-on réduire, voire éliminer la pauvreté ou lutter efficacement contre la pauvreté? Peut-on donner un peu de dignité à ces familles? Attention aux approches réductrices qui font de ces personnes des malades!

Il y aurait autre chose à ajouter concernant les interinfluences entre les deux grands cycles?

Le premier cycle a été difficile à vivre pour les sciences de l'éducation et pour les pédagogues en général. Il nous a divisés et nous a embarrassés dans la mesure où nous avons été perçus comme les agents de la légitimation des nouveaux curriculums et des nouvelles approches, alors que la nébuleuse des sciences de l'éducation est très hétérogène et diversifiée. Dire que les facultés d'éducation du Québec sont responsables du choix gouvernemental de l'approche par compétences ou du socioconstructivisme m'apparaît faux. Si certains d'entre nous ont dès le départ pris des positions claires, soit en appuyant l'approche retenue soit en s'y objectant, d'autres, tout en soutenant l'orientation, ont été insatisfaits du produit et embarrassés d'être appelés à défendre quelque chose qui manifestement aurait mérité davantage de cogitation

et de validation. J'appartiens à ce dernier groupe et je ne suis pas le seul.

Pour avoir interrogé les gens qui ont participé aux États généraux et qui étaient engagés dans la confection des programmes, j'ai observé une méfiance assez généralisée à l'égard des sciences de l'éducation et à l'égard des didacticiens qui ont peu été consultés. On nous a mis à contribution lorsqu'il est apparu nécessaire de corriger le tir et d'essayer de donner de la cohérence à des documents qui n'étaient pas au point. L'approche par compétences, le modèle qui a été choisi, oui, c'est un produit des sciences de l'éducation. Mais, il m'apparaît faux de dire que ce sont les sciences de l'éducation qui sont responsables de cette décision gouvernementale, ou encore du fait qu'on ne maîtrisait pas véritablement cette approche.

Rétrospectivement, je suis porté à penser que le rapport Corbo disait l'essentiel, c'est-à-dire : « établissons clairement des profils de sortie définis en termes de compétences adaptées aux exigences de la société d'aujourd'hui ». Puis, le rapport Inchauspé rappelait la spécificité de l'école comme instance culturelle et établissait les champs de connaissances d'aujourd'hui et les compétences transversales qu'ils requièrent. Il fallait après décliner les contenus par familles de disciplines, niveaux et ordres d'enseignement et laisser les enseignants maîtres de leur pédagogie. Après coup, je suis porté à penser qu'on s'est compliqué la tâche en voulant peut-être faire trop savant et trop novateur, engendrant une réaction négative qui par moment m'a semblé proche du retour du refoulé antipédagogique...

Peut-être aurions-nous dû prendre acte de la réforme du curriculum des cégeps de 1993 où ce sont les professeurs qui ont fait les programmes. Cela n'a pas été imposé d'en haut. À partir d'un canevas assez général, les professeurs se sont approprié les programmes, discipline par discipline, et ils ont assumé leur autonomie et leur responsabilité professionnelle. Du côté du primaire-secondaire, on fonctionne depuis trop longtemps avec l'idée que c'est au ministère de tout faire, à la suite de quoi, lorsqu'il y a des problèmes, on lui demande encore d'en remettre et de faire mieux : les programmes ne sont jamais assez précis, assez détaillés, assez spécifiques, y compris dans leurs conséquences pédagogiques. Il faut

briser cette forme de dépendance des enseignants à l'égard du ministère dans l'appropriation des programmes. C'est facile à dire après coup, mais une démarche comme celle qui avait été complétée par les professeurs du Cégep – et ça n'a pas été facile pour eux, il y a eu de la turbulence là aussi – aurait peut-être donné de meilleurs résultats. Qui dans les cégeps aujourd'hui remettrait en cause les programmes de 1993? Si les professeurs ne s'approprient pas les programmes, tout renouveau curriculaire est voué à l'échec.

Il y a eu une certaine appropriation des nouveaux programmes au primaire, mais au secondaire, c'est loin d'être fait. Le mouvement syndical s'est activé considérablement autour du passage de la réforme du primaire au secondaire afin de le bloquer. Cependant, si l'on essaie d'être positif, le mouvement syndical est aussi devenu plus professionnel, dans la mesure où il a proposé des changements précis; il a tenté par exemple de négocier l'évaluation des apprentissages. La FAE vient de proposer des changements aux programmes de lecture du primaire. D'une certaine manière, c'est une bonne chose, confirmant que les syndicats ne sont pas là que pour défendre des intérêts matériels. Mais en même temps, ça pose un problème de légitimité, car ce n'est pas à eux de faire les programmes dans notre système. Mais qu'ils y contribuent, j'applaudis : c'est une manière pour les enseignants d'exprimer leur autonomie professionnelle et de l'assumer, d'être constructifs, pas simplement de s'opposer.

À quoi peut-on attribuer cette attente des enseignants du primaire et du secondaire envers le ministère, contrairement à ceux du cégep : leur formation, la pratique, les politiques?

Tout ce que tu viens de dire joue en partie. Le ministère a développé des habitudes assez centralisatrices. C'est vrai que c'est au ministère de définir le curriculum. Mais ça dépend aussi de ce qu'on entend par curriculum. C'est son mandat de définir les grandes finalités, les grands champs de connaissances, mais est-ce que c'est son mandat de fournir le guide pédagogique pour l'enseignement, disons de l'histoire? Il a pris des habitudes que je qualifierais de centralisatrices et de quasi « françaises » par rapport à ça.

Le monde syndical au Québec est aussi un agent de centralisation d'une certaine manière. Il a toujours craint

la décentralisation parce que pour lui, sur le plan idéologique, c'est risquer l'émiettement d'un projet commun, d'un curriculum national. C'est aussi le développement de petites zones de pouvoir qui risquent d'échapper à son contrôle. C'est tellement plus simple de tout négocier à un seul endroit, au sommet de la pyramide! En ce sens-là, le mouvement syndical est un agent de centralisation. On vient de le voir par exemple avec l'épisode du harcèlement et du suicide d'une jeune fille en Gaspésie. On aurait très bien pu réagir en disant : « Madame la ministre, il y a des commissions scolaires, des écoles, des administrations responsables. Ça n'est pas la première fois que ce genre d'incident se produit. Il y a du personnel compétent, vérifiez si les écoles ont des politiques et comment évoluent leurs pratiques. Mais vous n'avez pas à produire un plan national mur à mur et également contraignant pour toutes les écoles ». Mais bon, les syndicats l'exigeant et les parents étant inquiets, il est difficile pour nos politiciens de ne pas agir ainsi qu'ils le font.

Alors oui, il y a une tendance à la centralisation d'enjeux comme ceux-là, renforcée par le mouvement syndical et aussi par les médias et l'opinion publique dont le regard se tourne vers le ministère dès que quelque chose se produit. Et on s'imagine que madame la ministre va régler le problème des dictées, de l'intimidation, de la didactique de l'anglais au primaire, etc. Comme si elle était en mesure de faire tout cela, comme si elle était la gestionnaire de l'ensemble du réseau alors qu'en fait, et ce n'est pas peu dire, elle n'est que l'autorité ultime et légitime devant fixer les finalités et rendre compte de leur poursuite à l'Assemblée nationale.

Cette culture politique joue abondamment pour expliquer pourquoi les enseignants du primaire et du secondaire ne revendiquent pas plus leur autonomie. Peut-être parce qu'ils voient cette autonomie surtout sur le plan pédagogique, sur le plan des méthodes, sur le plan des modes de relation avec les enfants, beaucoup plus que sur le plan du curriculum qu'ils estiment relever de l'autorité, pas d'eux. C'est vrai en partie, même si la frontière entre ce qui est d'ordre pédagogique et ce qui est de l'ordre des contenus n'est pas si simple. Quand on observe mieux, on voit très bien qu'un enseignant fait des choix dans les contenus, dans les finalités, dans la combinaison d'un certain nombre d'éléments. Les enfants le voient lorsqu'ils passent d'un enseignant à l'autre, il y a des pondérations différentes, notamment

au primaire. Je crois que ce qu'il y a d'important pour les enseignants, c'est leur liberté proprement pédagogique parce que c'est là qu'ils prennent leur plaisir professionnel, notamment au primaire, et pour eux, c'est à sauvegarder. Ils ont de la difficulté d'ailleurs à s'approprier des concepts comme la discussion professionnelle, la controverse, la communauté d'apprentissage, la concertation. Oui si c'est pour échanger, mais non si c'est pour convenir d'une règle qui va valoir pour tout le monde. J'ai vérifié cela à plusieurs reprises avec des enseignants au primaire : « Ah oui, je suis bien prêt à discuter puis à échanger, prêt à passer tout mon matériel à ma copine, mais qu'elle ne vienne pas me dire comment enseigner et ne convenons pas entre nous d'une façon de faire, sinon de respecter nos façons de faire propres. » Il y a un refus de définir une règle commune explicite. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne peut pas y avoir d'harmonisation des pratiques, mais il y a une difficulté à collectiviser, si je peux m'exprimer ainsi, leur autonomie professionnelle. Cela n'est pas propre au primaire, c'est propre à bien des ordres d'enseignement, mais ça complique le développement d'un rapport au métier plus explicite, un peu plus objectif et moins privé.

Dans tous ces changements qu'on a pu observer au cours des 20 dernières années, quel a été le rôle des universitaires?

La problématique des rapports entre les universitaires ou les chercheurs, ceux qui élaborent des politiques et ceux qui les mettent en œuvre, est compliquée. Parce que, entre autres, les frontières s'estompent entre ces mondes. Autrefois, on pouvait être un chercheur ou un universitaire dans sa tour d'ivoire, très soucieux de son indépendance et de son objectivité, qui se tenait loin des débats publics, et qui hésitait par exemple à « être le conseiller du prince ». Il fallait faire attention parce que sa crédibilité comme universitaire et comme chercheur était en jeu. Quelques-uns jouaient le jeu dans cette interface, mais la très grande majorité des universitaires d'il y a une génération ou deux se tenaient assez loin, à l'écart du politique au nom de l'indépendance, de l'objectivité et de la distance critique. Depuis que l'université prétend être pertinente et utile et contribuer aux débats sociaux, plusieurs chercheurs ont été amenés à traduire leur recherche en termes politiques afin qu'elle soit utile au processus de prise de décision et à l'implantation de changements sociaux.

Prenons, par exemple, tous ceux qui sont intervenus dans le débat sur le redoublement. Des données de recherche démontrent que le redoublement n'est pas une bonne politique. Des chercheurs sont intervenus et ils l'ont dit publiquement. Mais cela ne suffit pas, dans un champ professionnel, le travail ne fait alors que commencer. Ça n'est pas parce que ma recherche dit qu'il faut cesser de faire quelque chose que j'ai une solution alternative crédible, solide, opérationnelle, acceptable et *praticable* par les acteurs eux-mêmes. Des chercheurs se font prendre au jeu, ils sont amenés, parce qu'on leur pose la question : « On fait quoi à la place du redoublement? », à répondre un peu *ex cathedra*. Parce que leur recherche ne leur dit pas quoi répondre. Dans le fond, on ne sait pas quoi faire de manière précise et éprouvée, on a de petites idées, de petites expériences ici et là, mais à l'échelle d'un système, personne ne sait. Sauf peut-être les systèmes scandinaves, mais là, c'est une toute autre histoire. Personne ne sait comment se débarrasser du redoublement, mettre en place des dispositifs et des pratiques qui vont assurer la réussite scolaire.

Donc, les rapports entre la recherche et les politiques sont difficiles. Il arrive qu'on se fasse prendre par la demande politique. Parfois, les chercheurs ne parlent plus comme chercheurs mais comme citoyens ou comme experts, un peu à la limite de leur compétence et ils prennent alors des risques. J'entendais un spécialiste de l'enfance inadaptée se prononcer sur l'enseignement de l'anglais intensif en 6^e année. Je me suis dit : « Qu'est-ce qui lui prend? » On lui a tendu un micro, il s'est fait prendre. Il faut être prudent comme universitaire et il arrive que des chercheurs ne le soient pas en allant au-delà de ce que leur recherche leur permet d'affirmer.

D'ailleurs, quand on fait des conférences par consensus – une stratégie intéressante pour faire le point sur ce que la recherche dit sur certaines questions et pour arriver à une ligne de passage ou à des balises raisonnables pour la pratique –, on s'aperçoit qu'il y a de grands trous dans notre expertise. Dans une conférence par consensus bien planifiée et rigoureuse, les chercheurs s'en tiennent à leur terrain. Et quand on juxtapose ces terrains, on s'aperçoit qu'il y a des trous, des failles.

Les frontières s'estompent, la demande est forte pour que les chercheurs contribuent au débat public, qu'ils l'éclaircent, qu'ils formulent des solutions. Il faut résister

un peu et être clair sur le registre à partir duquel on parle : comme chercheur, citoyen, militant pédagogique, intellectuel engagé? C'est une question d'honnêteté et, à mon avis, d'éthique. Sinon, à moyen terme, le statut de nos productions en recherche en souffrira.

Les hommes et les femmes politiques sont par définition des gens opportunistes, dans tous les sens du terme. Pour diverses raisons, ils sont amenés à prendre des décisions (y compris celle de ne rien faire!) et ils doivent les justifier et les légitimer. Ils iront piger dans différents domaines cette légitimité, la recherche en est un. Par exemple, des résultats ont été rendus publics, il n'y a pas longtemps, d'un test pancanadien en mathématiques, en français et en sciences. La ministre actuelle de l'Éducation a décidé de faire quelque chose pour le français et, de manière opportuniste, elle a récupéré la proposition de la CSQ pour l'amélioration de l'enseignement de la lecture. Cela lui a donné une légitimité : la plus grosse centrale syndicale de l'enseignement appuie son plan d'action. Ce n'est pas négligeable!

C'est une dynamique complexe et il ne faut pas refuser d'entrer dans l'interface comme chercheur. Je ne pense pas qu'on puisse revenir au statu quo des années où les chercheurs et les universitaires étaient isolés dans leur tour d'ivoire. Mais en même temps, il faut être prudent au nom de la crédibilité et de la spécificité de ce que nous faisons. Il faut aussi respecter l'autonomie du politique et sa rationalité propre et cesser de traiter d'imbéciles les hommes et les femmes politiques parce qu'ils ne nous écoutent pas suffisamment. Ils fonctionnent dans un autre univers, dans une autre rationalité. Ils nous écouteront peut-être plus tard ou à d'autres moments où ils auront besoin d'éléments de nos recherches pour décider. La recherche, c'est *un* élément de la prise de décision. Ça n'est jamais le seul et peut-être pas le plus important dans une démocratie.

Le travail que nous faisons mal comme chercheur, c'est celui de la traduction. Nous produisons de la recherche et nous en produisons beaucoup. La recherche s'est considérablement développée depuis 40 ans. Entre le moment où je suis entré à l'université et aujourd'hui, il y a un développement considérable à la fois sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif de la recherche en éducation. Elle est de meilleure qualité, à tous les points de vue, tant sur le plan conceptuel que méthodologique.

Je ne suis pas de ceux qui disent que les sciences de l'éducation produisent n'importe quoi. D'ailleurs, le fait que certains centres de recherche soient reconnus comme des centres d'excellence, ici comme ailleurs dans le monde, témoigne d'une qualité qui s'est considérablement améliorée.

Mais là où on a un sérieux travail à faire, c'est quand il s'agit de traduire cette recherche, pas en prescriptions, ni pour les politiciens ni pour les enseignants, mais en éléments qui viendraient nourrir la réflexivité professionnelle, qui entreraient dans le raisonnement et le jugement professionnel des enseignants. Le travail est énorme de ce côté-là. Il ne suffit pas que je dise : « Voici, la recherche dit que le non-redoublement est une bonne chose ou que le redoublement est mauvais » pour que ça pénètre nécessairement le raisonnement et le jugement professionnel et transforme les pratiques. Il y a tout un travail de traduction à faire, en lien avec le développement de la réflexivité et de l'analyse du travail.

Comment les chercheurs peuvent-ils assurer cette traduction de leur production scientifique?

Si ce ne sont pas les chercheurs qui veulent faire ce travail de traduction, s'ils estiment qu'ils n'ont pas les compétences pour le faire, je crois qu'il faut développer un corps de traducteurs, de personnes qui seraient des experts de l'interface entre la recherche qui poursuit sa logique de production de connaissances et l'univers de la prise de décision ou du développement des pratiques efficaces. Il faut développer une certaine expertise de l'interface : elle est différente de celle du chercheur. Dans d'autres domaines, les gens qui font de la vulgarisation scientifique ne sont pas nécessairement des chercheurs. Pour moi, c'est plus que faire de la vulgarisation, mais nous devrions sérieusement penser – après tout, on est censé être des pédagogues, donc des spécialistes de la communication pédagogique – à l'appropriation de la recherche par les acteurs, cela devrait nous préoccuper au plus haut point. Appelez cela du transfert, ou de la traduction, il y a un sérieux travail à faire et on ne le fait pas assez. Je comprends pourquoi : en universitarisant les sciences de l'éducation, il nous a fallu prioriser le développement de la recherche, la construire de toutes pièces pour qu'elle soit légitime et reconnue. Admettons qu'un bon bout de chemin est fait. À mon avis, on devrait mettre davantage l'accent maintenant sur

sa traduction et son appropriation. Le développement professionnel devrait s'attaquer à cela d'autant plus qu'il est à mes yeux la voie prioritaire pour l'amélioration de l'éducation.

Dans les nouvelles règles de gouvernance, l'obligation de résultat est placée bien en haut des priorités, la reddition de comptes aussi. Même si au départ on voulait le curriculum professionnalisant et qu'on a mis beaucoup d'enseignants à contribution, de la manière dont il a été implanté et si on en juge par la réaction des acteurs sur le terrain, on s'aperçoit que la stratégie gouvernementale a été perçue comme *top down*. C'est pourquoi je crois que la recherche doit se préoccuper beaucoup plus de sa traduction pour les professionnels. De la même manière, pour les décideurs, les politiques publiques en éducation doivent pour l'essentiel être beaucoup mieux circonscrites dans leur aire d'intervention.

Et il faut insister sur le développement professionnel des enseignants comme moteur de changement. La variable clé de l'évolution du système scolaire, c'est la qualité des enseignants beaucoup plus que la qualité des politiques ou d'une planification stratégique, ou encore la rapidité avec laquelle les ministres à l'Assemblée nationale répondent à de soi-disant urgences fortement médiatisées. C'est ma conviction profonde. Il faut que les enseignants puissent se développer dans ce métier, et ils pourront le faire si on met l'accent sur ce déploiement de l'activité professionnelle autonome et autogérée, si on le valorise, si on le soutient, si on lui trouve du temps, des ressources matérielles et humaines, si on fait en sorte que les enseignants puissent partager leurs pratiques avec des collègues, les analyser, et récupérer la recherche qui est pertinente pour leur pratique. Bref, un développement professionnel qui est « au ras des pâquerettes » de leur activité quotidienne, mais pas au point d'oublier qu'il peut y avoir des référents autres que ceux de leur situation immédiate, que ces référents peuvent être puisés dans la recherche ou dans des considérations plus larges. Je crois que c'est là à la fois l'avenir de la formation initiale et continue, l'avenir de l'amélioration de la qualité de l'éducation, et l'avenir de la profession.

Effort de traduction, accent sur le développement professionnel le plus autogéré possible, et valorisation de l'analyse des pratiques : ce sont les ingrédients requis pour que le système éducatif québécois puisse avancer

réellement. Ça n'a rien de spectaculaire, ça n'a rien de fortement médiatique, mais je suis convaincu qu'à moyen et à long terme, cela fera une différence.

Il y a des acteurs sociaux qui peuvent prendre en mains et faire avancer des projets dans ce sens actuellement?

Le Conseil supérieur de l'éducation a tenu ce discours et va le tenir tant que j'en serai le président. Je l'ai dit à la table du Conseil : pour moi, le développement professionnel au sens d'analyse des pratiques, de traduction de la recherche, d'autonomie partagée, c'est vraiment le levier de l'évolution du système beaucoup plus que la planification stratégique et ces documents qui n'en finissent plus d'être révisés, renégociés. C'est au fond l'enjeu de la qualité des enseignants. Il y a par moment dans notre vision gestionnaire comme un fantasme de la toute-puissance administrative qui, par un outil de gestion qui s'appelle la planification stratégique ou une convention de partenariat, consomme un temps immodéré à préparer, et déplace des ressources de la ligne de front de l'enseignement vers la gestion. Parfois, je dis à la blague à mes collègues en administration scolaire : « Vous tripez sur un fantasme administratif de contrôle ou de toute-puissance qui est déconnecté de la nature des métiers de relations humaines. Les humains sont rusés et sauront détourner ce genre d'instrument. » On le voit d'ailleurs dans la manière différente dont le ministère s'est mis à recalculer les taux de diplomation, on le voit dans certaines commissions scolaires où des écoles trouvent des stratégies pour faire en sorte que leurs résultats paraissent mieux que d'autres. On a vu ça aux États-Unis et ailleurs. On se met à travailler dans le court terme, dans les résultats immédiats et moins dans la profondeur des apprentissages à long terme. Les humains sont capables de contourner ces règles.

C'est dans ce sens-là que je disais que les deux cycles de politiques se croisent parce que la logique de l'obligation des résultats peut changer la nature du métier et ce pourquoi les gens le font. D'où une certaine résistance de la part d'un noyau d'enseignants qui, quelle que soit leur « mauvaise » lecture de l'épistémologie des connaissances et des compétences, quelle que soit leur position sur ce débat, sont loin d'avoir tort parce qu'ils sentent qu'il y a détournement d'une chose à laquelle ils tiennent beaucoup, et il faut leur savoir gré de nous le rappeler. En ce sens, il faut tasser le débat un peu stérile

opposant compétences et connaissances et écouter ce qu'ils nous disent : c'est non à une approche réductrice, à une approche comptable. C'est oui à des apprentissages complexes et réels, à une certaine autonomie professionnelle qui permet de faire ça. Ce qui m'apparaît tout à fait légitime.

Un mot de la fin par rapport à ce bilan des 20 dernières années en éducation?

Les deux cycles de politiques, tout compte fait, malgré certaines nuances qu'il faudrait apporter, ont été pour l'essentiel *top down*. Même si on voulait au départ décentraliser, on a centralisé de nouveau assez vite. Les nouvelles règles de gouvernance, les conventions de partenariat, les conventions de gestion, tout ça vient clairement du ministère alors qu'au tout début, parce qu'il était question de projet éducatif, de plan de réussite, ça partait d'en bas et ça remontait. C'est pour ça que je dis qu'on a balancé entre centralisation et décentralisation. C'est dommage, car l'essentiel est à la base du système, école par école, classe par classe, équipe d'enseignants par équipe d'enseignants. Il faut constamment se rappeler cela et respecter cette dynamique fondamentale et ses exigences. Tout le reste n'est que conditions facilitant ou inhibant cette dynamique : il ne peut s'y substituer. Et s'il prend toute la place, absorbe toutes les énergies et les ressources, il risque d'étouffer l'essentiel de l'activité éducative, cette rencontre quotidienne entre des professeurs et des élèves autour des savoirs.