

ÉTUDES

UN REGARD PÉNÉTRANT SUR LES SYMPTÔMES, LES DIAGNOSTICS ET LES PLANS DE TRAITEMENT

LA CRISE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE AUX ÉTATS UNIS

par Réginald Grégoire et Gaston Turcotte*

Au mois d'août 1987, sous le titre *Les politiques relatives au curriculum dans l'enseignement secondaire aux États-Unis : aperçu historique et développements récents*, la firme Réginald Grégoire, Inc., livrait au Ministère de l'Éducation une étude commandée par celui-ci et réalisée avec la participation de M. Jacques Babin et de Mme Marie Giroux, tous deux attachés à la Direction générale de la recherche et du développement.

De cet important ouvrage inédit nous sommes heureux de pouvoir prélever de larges extraits formant un tout et d'intérêt général pour les lecteurs du Québec. Ceux-ci y trouveront, enfin ramassées en quelques pages, les vues de personnes éminentes et d'organismes prestigieux sur une crise scolaire étrangement similaire à celle qui nous est familière. Après la description des symptômes et le résumé des diagnostics plus ou moins convergents, la synthèse se terminera par un coup d'œil sur les réformes amorcées : se pourrait-il que rien de cela n'inspire les éducateurs d'ici ?

Quant à l'original, il comprend, en particulier, un *historique* de l'école secondaire américaine et un aperçu de l'évolution récente des *politiques* de l'éducation en Californie, au Michigan et en Virginie. On peut en obtenir un exemplaire en s'adressant à la Direction générale de la recherche et du développement, 1035, rue de la Chevrotière, 8^e Étage, Québec (Québec), G1R 5A5.

L.G.

1. Introduction : curriculum et société

Par curriculum, il faut entendre ici des *objectifs* (valeurs, principes, connaissances, habiletés, etc.), des *contenus* (soit, plus précisément, un corpus de cours et d'expériences développé à partir de diverses « matières », « disciplines », « thèmes » ou « champs ») et des *ressources didactiques* (manuels, guides, instruments individuels de référence, films, didacticiels, etc.) interreliés et ordonnés en vue de faire acquérir une formation précise¹.

1. Cette définition se présente ici comme une explicitation personnelle, dont nous assumons la responsabilité, de la définition d'Arthur Levine, telle que rapportée par Jacques Laliberté dans son travail intitulé *La formation fondamentale. La documentation américaine* (1984, p. 47).

* Réginald Grégoire est consultant en éducation. Ses principaux travaux ont porté jusqu'ici sur l'éducation, la culture et les communications. Gaston Turcotte est chercheur autonome.

Étant donné la nature de la présente étude, tantôt factuelle et tantôt critique, peut-être faut-il également rappeler que tout curriculum s'appuie, en amont, sur un cadre de référence ou une philosophie qui représente une vision de la personne et de la société et, en aval, qu'il s'incarne dans ce qu'il paraît possible d'appeler « une approche pédagogique », elle-même assumée par un conseiller, un tuteur, un enseignant, en bref un « maître », quel que soit par ailleurs le titre qu'on lui donne.

Comme dans un volcan, tout ce qui se brasse et s'entrechoque dans la société américaine a donné lieu à des éruptions périodiques. La dernière date du début de la présente décennie et elle continue de secouer toutes les couches sociales. Ce qui arrive souvent lors d'un cataclysme — et l'on convient à l'unanimité que c'en est un — s'est produit : une *mobilisation générale* a été déclenchée, les anciens et les nouveaux ténors sociaux ont fait entendre leurs *verdicts*, tous les principaux groupements touchés ont

tenu à se prononcer face aux *dilemmes* de la reconstruction du système ébranlé et le traditionnel *appel à l'unité* a commencé à pointer à l'horizon, quoique assorti de quelques précautions. Aussi, ce seront là les quatre thèmes principaux que nous aborderons successivement. À partir d'un certain nombre d'interventions publiques qui paraissent majeures, nous essaierons de dégager, en contexte, quelques profils de réforme, avec leurs vues respectives au sujet du séisme lui-même, de son amont et de son aval.

2. Mobilisation générale

Un peu comme dans les années 1960 alors qu'ils étaient partis en guerre contre la pauvreté, les États-Unis, vingt ans plus tard, se sont lancés, également sous l'égide d'un président populiste, dans une grande offensive nationale contre l'insuccès scolaire devenu endémique. Trois ordres de similitudes ressortent surtout entre ces deux mobilisations. Il y a d'abord le constat d'une situation non seulement catastrophique mais paradoxale dans un milieu qui laisse croire à une abondance de tout pour tous. Le scénario aussi rappelle des souvenirs : mise en branle systématique par les plus hautes autorités publiques de toutes les instances politiques, culturelles, économiques, corporatistes, groupales et autres, pour une conscientisation générale (prise de conscience et engagement) à l'égard de ce qui est proclamé, chaque fois, comme étant le point majeur et numéro un de l'« agenda » des États-Unis d'Amérique. Enfin, le problème à résoudre est sensiblement de même nature dans l'un et l'autre cas ; tous deux entretiennent d'ailleurs d'étroites relations, tour à tour de cause et d'effet : la pauvreté ferme la porte à une vraie éducation et un manque d'éducation l'ouvre facilement à la pauvreté. Surgit aussi la possibilité (ou la crainte) d'une quatrième ressemblance. Nous y renvoie le succès très mitigé ou le demi-échec de la première entreprise, malgré l'immense appareil alors mis en place : loi spéciale, quartier général, budget astronomique, sans compter l'importance et le nombre considérable des personnes mobilisées pour sa réalisation. Si ce sentiment diffus d'incertitude va se trouver fondé, l'avenir seul le dira.

Pour ce qui est de l'actuelle bataille à livrer pour que tous les jeunes des États-Unis puissent recevoir inconditionnellement une solide formation de base, qui comprend l'enseignement secondaire — et ne s'achève donc de façon minimale qu'à la sortie de la high school —, l'appel aux armes, qui ne cesse de l'accompagner, n'est pas demeuré sans réponse. Il s'en est ensuivi une période de vive agitation (faite d'auto-accusation, de disculpation, de reprise du poil de la bête, de promotion de visions et d'intérêts particuliers et de divers autres « mouvements divers »), mais aussi de très riche réflexion collective.

Les résultats impressionnants de cette intense et large réflexion sont sans doute les innombrables enquêtes et recherches qui ont littéralement ratissé le pays et l'avalanche de rapports, de mémoires et de commentaires qui les ont suivies.

Pour l'essentiel, les commissions, comités, groupes de travail et équipes de recherche se sont donné comme

La crise de l'école secondaire a occasionné une intense et large réflexion, d'innombrables enquêtes et recherches, une avalanche de rapports et de mémoires.

tâche de parcourir deux voies : celle des *verdicts* concernant le présent désarroi de l'éducation et celle des possibles *réponses aux dilemmes* auxquels la nation se trouve confrontée. Aussi, consacrerons-nous le cœur de ce chapitre, soit les deux prochaines sections, à ces deux questions respectivement.

3. Verdicts

Dans la foulée de l'affaire Watergate, l'« Amérique », dans un premier temps, s'est surprise et désolée de ne pas être finalement très différente des autres dans le domaine de l'éducation aussi. Une fois atténués ce scandale et cet affolement, les énergies se sont donc portées vers une analyse lucide du désastre et, plus précisément, de son ampleur, de ses principales causes et du contexte dans lequel devraient se situer les éventuelles réparations.

3.1 L'ampleur du désastre

D'où qu'ils proviennent, les avis sont unanimes quant à la réalité et à l'étendue du mal. Partout, l'éducation générale est décrite comme une « zone sinistrée » (Boyer, 1981, p. 33), les performances des établissements scolaires comme un « désastre » (Bastian *et alii*, 1986, p. 13) et la prolongation de celles-ci comme un « extraordinaire gaspillage » (Sizer, 1984, p. 3). Bien plus, la situation est assimilée à celles qui prévalent au lendemain de tragédies nationales, comme les guerres, lorsque l'on a perdu confiance en certaines institutions (Spear, 1980, p. 79). C'est dans ce sens que la Commission nationale sur l'excellence en éducation va déclarer que la nation « a commis un acte inimaginable de désarmement unilatéral en éducation » (Lugar, 1984, p. 10).

De fait, il n'est question de rien de moins, à la grandeur du pays, que d'une high school qui, ayant apparemment perdu la claire vision de sa mission, s'en va à la dérive (Voir Boyer, 1983, p. 63). Ce faisant, bien sûr, l'école ne remplit absolument pas l'un de ses rôles majeurs, qui est de préparer les élèves à leur entrée dans le monde du travail (Education Commission of the States, 1983, p. 6). Pour tout dire, plus de 10% des jeunes de 17 ans sont, à toutes fins pratiques, illettrés (Reagan, 1984, p. 2) et il en est de même pour 23 millions d'Américains. Pour dire les choses autrement, ce que l'« Amérique » accomplit si allégrement dans le domaine des sports, elle est très loin d'y accéder dans celui de l'éducation : aucun élan ne pousse

encore à y valoriser les hautes performances ; voilà même l'essentiel de la présente crise de l'éducation (Lugar, p. 13). Pour les citoyens en général, tout cela se traduit par une grande crainte, croissante, quoique pas encore désespérée, que la formation scolaire continue à décliner et, plus encore, que l'avenir d'une grande partie de la jeunesse actuelle soit irrémédiablement compromis (Bastian *et alii*, p. 3-4).

Cette incapacité chronique à répondre aux droits et aux besoins essentiels de la jeunesse américaine commence d'ailleurs à consacrer une infériorité patente par rapport aux performances d'autres nations, notamment au niveau de la *high school* (Lugar, p. 11). À telle enseigne que — et c'est la conclusion de toutes les recherches —, même dans les meilleurs établissements, les élèves sont loin d'atteindre l'habileté conceptuelle qui est la condition même de la pensée critique et de la motivation personnelle (Bastian *et alii*, p. 25). Et le mal est profond, car l'habituel miraculeux signe de piastre (\$) ne paraît pas tellement puissant dans les circonstances ; c'est le Président qui parle : les 230 milliards annuels consacrés à l'éducation n'empêchent même pas la croissance de la maladie ; ce n'est pas d'argent que l'école américaine a besoin, mais de réformes fondamentales (Reagan, 1984, p. 2).

3.2 Les causes

Les principaux facteurs repérés à la source de ce grand « malentendu » en éducation s'étalent, selon les divers auteurs consultés, sur deux volets, l'un que l'on pourrait appeler proprement *scolaire* parce qu'il met surtout l'école elle-même en cause, l'autre qui serait plutôt *social* en ce qu'il renvoie au terreau collectif dans lequel l'école doit arriver à donner ses fruits.

3.2.1 CAUSES D'ORDRE SCOLAIRE

Dans ce premier groupe, tout tourne autour de diverses déviations — surtout récentes — du système scolaire. Certaines se situent au plan des objectifs : l'école s'y trouve appelée à servir deux maîtres, et ce aussi impérativement l'un que l'autre. Elle est écartelée entre la société et l'élève, celle-là requérant une stratification et de la productivité avant tout, celui-ci voulant qu'on lui permette de devenir pleinement lui-même. Le résultat est ce que l'on voit ! Il y a aussi que, dans la définition de son enseignement, et plus spécialement de ses curricula, l'école s'est de plus en plus orientée vers une homogénéisation extrême ; en conséquence, tout est devenu si dilué et si diffus que l'on ne pourrait plus y reconnaître la moindre intention vraiment générale et centrale. C'est ainsi que s'est répandu le curriculum genre cafétéria où, à la faveur d'une liberté de choix de notoire inspiration laxiste, les entrées et les desserts peuvent être et sont effectivement substitués au plat principal avec une grande facilité : 25% des crédits accordés, dans la voie générale, à la *high school* relèvent de l'éducation physique, d'une expérience de travail à l'extérieur de l'école, de cours de rattrapage ou de développement personnel et de services divers (*National Commission...*, pp. 18-19).

« La situation est assimilée à celles qui prévalent au lendemain de tragédies nationales, comme les guerres, lorsque l'on a perdu confiance en certaines institutions. »

La diminution, sans cesse plus marquée elle aussi, des exigences de l'école a également joué, affirme-t-on généralement, un rôle non négligeable. L'exemple vient du sommet. Les établissements de haut savoir, sous le poids de différents intérêts et pressions, ont eux-mêmes d'abord assoupli considérablement leurs normes. Par un effet d'enchaînement, les critères d'appréciation sont devenus partout si souples que personne ne sait plus ce qu'il faut maintenant entendre par une bonne éducation. C'est ainsi que de notables déficiences sont relevées, par exemple par la Commission nationale sur l'excellence en éducation (*National Commission...*, p. 18-22), en ce qui concerne le degré de performance exigé dans une matière donnée, les conditions d'admission et de diplomation et le sérieux des examens ; de manière générale, on décèle sur tous les plans l'abandon de la perspective piagétienne des obstacles et des défis valorisants. Pour « la droite », tout cela s'appelle : permissivité éclectique, insidieuse perte d'autorité, confusion des idées, normes imprécises et, pour tout dire, relativisme culturel (Bastian *et alii*, p. 19). Plus profondément, c'est la grande question des valeurs qui est ici rejointe, en particulier de ces valeurs qui font corps avec une éducation rigoureuse, auxquelles la jeunesse ne croit plus et que l'école a, pour les accommoder, facilement mises en veilleuse (Hatch, 1984, p. 15).

Sont finalement prises à partie autant l'organisation que la gestion de l'enseignement. Sous le couvert de l'impartialité, le système scolaire multi-voies cache sa tenace et « abominable discrimination ». Cela se produit au plan même de la formation visée : quelque chose d'un peu substantiel pour les uns, une insignifiance facile pour les autres (Adler, p. 12). C'est dans une telle perspective d'ailleurs que se situent présentement l'enseignement morcelé et largement inadéquat dispensé dans les *high schools*, de même que l'abandon des indispensables procédés d'entraînement (*coaching*) et d'exercices (*drilling*) jadis suivis dans ces mêmes établissements (*Id.* p. 25-28).

3.2.2 CAUSES D'ORDRE SOCIAL

L'école n'est point, loin de là, une organisation sociale isolée. Elle ne l'est vraiment à aucun plan. Aussi, l'environnement qui la presse de toutes parts est-il assez fortement mis en accusation à son tour, et sous deux chefs surtout : un changement social mal assumé et un rôle absolument disproportionné assez lâchement assigné à l'école.

Dans le curriculum genre cafétéria, les entrées et les desserts peuvent être et sont effectivement substitués au plat principal avec une grande facilité.

Les changements survenus ces dernières années dans la société tout entière, notamment ceux qui ont secoué la famille, n'ont pas été, par contrecoup, sans déstabiliser l'école, sans la battre en brèche. Il en est résulté, entre autres, une extrême confusion quant à sa destination. Néanmoins, elle a dû continuer à voguer tant bien que mal, et sans le support et la confiance accrus, bien au contraire, dont elle aurait eu besoin pour vraiment garder le nord.

L'« Amérique » a aussi feint d'oublier combien il y a loin de la coupe aux lèvres, par exemple quand on parle de l'éducation la meilleure pour tous ! Elle n'a pas été honnête dans son engagement à cet égard, traduisant dans son comportement effectif l'opinion tenace d'une large partie de la population, qui croit qu'un grand nombre de jeunes peuvent seulement être « entraînés » (*trainable*), mais certainement pas « éduqués ». Voici à présent les conséquences de cette « hypocrisie nationale » (Adler, p. 7). Comment, par ailleurs, une collectivité, mal assurée elle-même, pourrait-elle produire une école adéquate et efficace ?

Si les choses s'arrêtaient là, ce serait encore un moindre mal. Cependant, non contente d'entraîner l'école dans son désarroi multiforme, la société a cru bon de se décharger allégrement sur elle de bon nombre de ses obligations et responsabilités qui lui pèsent vraiment trop ; comme si elle pouvait tout faire, la *high school* d'aujourd'hui est appelée à dispenser un grand nombre de services et à assurer la transmission de tout un ensemble de valeurs à la place du milieu, de la famille et des églises.

Dans la foulée de cette importante déviation sociale des responsabilités, les figures d'autorité, si influentes et si nécessaires, se sont évanouies ; l'identification de la personnalité, le sens de l'appartenance et la reconnaissance d'une micro-place individuelle sont disparus aussi, laissant en quelque sorte l'école en plan pour accomplir une mission par ailleurs déçue.

La conclusion tombe d'elle-même : il faut refaire l'école. La place est ouverte et le défi lancé autant aux sages bien assises qu'aux imaginations créatrices. Qui apportera à la fois les outres neuves et le vin nouveau ?

4. Réponses aux dilemmes

La grande question qui précède peut se ventiler en un certain nombre de dilemmes majeurs qui se posent à l'école américaine et à ceux qui veulent ou doivent la refaire.

Certains de ces dilemmes sont vieux comme l'école, d'autres sont plutôt contemporains, au moins dans leur actualisation. Il s'agit, au premier chef, de concilier instruction et éducation, qualité (de l'enseignement) et quantité (des élèves), diversité (des cours, des choix, des potentialités) et univocité (du but), épanouissement personnel et réponse sociale, développement et pragmatisme, attentes (scolaires) et réalisations concrètes, etc.

De fait, la petite histoire a déjà commencé à donner suite à la question posée et aux défis qu'elle comporte. Pour l'instant, toutefois, la réponse porte encore la marque d'une certaine impuissance. Ce n'est pas qu'un grand nombre de suggestions, et même de propositions d'ensemble, n'aient été mises de l'avant ; c'est plutôt qu'aucune ne fait vraiment le tour du problème. Néanmoins, ces projets de ré-aménagement du curriculum, au regard spécifiquement de la formation générale essentielle et de l'enseignement à dispenser dans les *high schools*, n'en constituent pas moins un éventail impressionnant à plusieurs points de vue (champs couverts, données de base mises en relief, etc.) ; ils méritent certainement d'être considérés très attentivement. Ils peuvent, grosso modo, et sans être trahis, être ramenés à trois profils : deux penchent vers l'utopie, quoique à des titres différents, tandis qu'un troisième tient plutôt de l'essai de compromis.

Il va sans dire, par ailleurs, que, dans le cadre de cette division heuristique, ces divers « types » de projets, en raison de leur matière, de leur préoccupation, de leur structuration et, plus globalement, de leur insertion sociale communes, ne peuvent que chevaucher sur plus d'un point. Ainsi, est-ce pareillement autour : A) d'un ensemble de postulats (particulièrement propice aux désaccords), B) d'un programme d'enseignements (soit divers contenus regroupés dans un certain ordre et présentés selon un certain esprit) et C) d'une problématique pédagogique que tous articulent leurs propositions propres. En l'occurrence, cela constituera ici un ordre tout indiqué pour leur présentation respective. Une brève appréciation globale (D), plus personnelle, clôt chaque présentation.

4.1 Les utopies

On peut considérer que, à bien des égards, l'utopie et l'idéologie renvoient à une même réalité. Il s'agit pour l'une et pour l'autre, à partir des prémisses habituellement normatives, telle situation étant donnée, de proposer un modèle général de comportement. Là où elles diffèrent, c'est en conférant à cette même réalité un ordre de grandeur différent. L'idéologie se satisfait de certains possibles et s'y attache (ce sera le cas du compromis présenté plus loin, en 4.2), tandis que l'utopie étend sa perspective jusqu'aux possibles ultimes, ce que font les deux premières propositions, à cette divergence près toutefois que le premier projet « utopique » met l'accent surtout sur la qualité du contenu et le second sur un intransigent caractère universel d'une certaine qualité de formation.

L'IDÉALISME ABSOLU

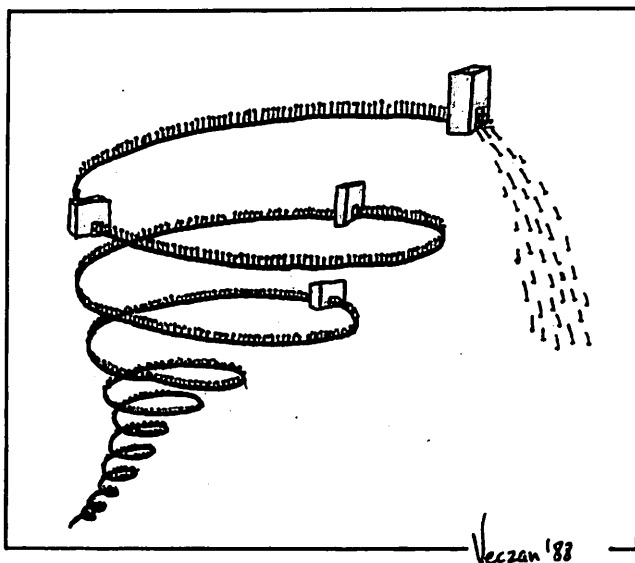
A) **Les postulats.** Nous exposerons deux des postulats de base de ce premier profil, qui côtoie beaucoup le projet Adler, tel qu'il est exposé en particulier dans *The Paideia Proposal* (1982).

Le premier ne touche rien de moins que la double égalité humaine et démocratique de tous les citoyens. En vertu de l'égalité, il est posé que tous, pour l'essentiel, disposent d'un même potentiel et peuvent, en conséquence, atteindre à de mêmes résultats dans un cheminement éducatif. Seules de légères variations de degré sont admises, qui n'affectent en rien la « nature » et la « qualité » de la formation en cause. Le caractère identique chez tous des droits humains et démocratiques justifie et requiert une pareille identité dans l'enseignement et dans les normes. En corollaire, c'est la valeur humaine et la valeur démocratique de la société qui sont en jeu, suspendues l'une et l'autre à la qualité et à l'expansion de la formation de base mise en œuvre. La conviction est ici, ce faisant, d'être les héritiers spirituels directs d'Abraham Lincoln, de Horace Mann, de John Dewey, etc.

Une autre donnée de base de cette proposition concerne ce fait que l'« instruction » proprement dite ne peut se concevoir qu'à l'intérieur d'une formation plus large, dite précisément « éducative ». En outre, cette dernière ne se conçoit que d'un très haut niveau pour tous. Non seulement en termes d'accessibilité, de temps et de quantité, on doit assurer effectivement à tous cette instruction-éducation, mais il doit en aller de même pour sa valeur, qui doit aussi être égale pour tous, et ce tant au point de départ et tout le long du parcours qu'au point d'arrivée. Cela se présente un peu comme une démocratie toute pleine de ces vertus aristocratiques dont Tocqueville regrette l'inévitable grande atténuation au souffle des révolutions.

Du côté de l'individu, il y aura satisfaction de sa triple et légitime exigence comme personne, comme citoyen et comme travailleur et, en conséquence : croissance ou développement physique, intellectuel, moral et spirituel ; capacité d'assumer le rôle d'un vrai républicain éclairé et engagé ; habiletés de base pour accomplir, de manière intelligente et responsable, *tout travail*, quel qu'il soit. Par ailleurs, du côté de la collectivité, cette éducation porte en elle des garanties de prospérité économique et de vitalité des diverses formes d'institutions démocratiques.

B) **Les enseignements.** Quand on en vient au programme d'enseignement lui-même, on constate que, en plus de se situer dans la logique des postulats qui viennent d'être exposés, cette utopie s'appuie sur un principe très précis : il n'y a que l'univocité des contenus qui puisse prétendre à une égalité dans les résultats. Que le programme des cours en soit donc un à une seule voie, absolument le même pour tous les enfants. Les systèmes dits multi-voies et les cours électifs, très indiqués à un autre niveau, ne peuvent aboutir, croit-on, qu'à des effets néfastes à celui de la formation générale de base. De fait, ils constituent un piège. Ils sont à toutes fins pratiques une invitation à une éducation au rabais. Toutefois, le domaine de la



langue seconde constitue ici l'exception — la seule — qui confirme la règle.

Le curriculum proprement dit s'étale sur trois paliers, celui des connaissances, celui des habiletés et celui de la culture. À chacun est assigné un objectif propre, soit, dans l'ordre, l'acquisition de données scientifiques de base, le développement des capacités intellectuelles dites introductives et l'enrichissement de la compréhension aux plans des idées et des valeurs.

C) **La problématique pédagogique.** Par voie de conséquence, l'aménagement pédagogique prévu forme lui aussi un triptyque (toujours dans le même ordre) : la didactique, l'entraînement systématique et la maïeutique. Tour à tour, des manuels appropriés, des exercices scientifiques et des dialogues interrogatifs seront au cœur de chaque performance. Dans cet aménagement joue l'interrelation très étroite entre les trois volets, le second (celui des habiletés) constituant en somme une condition *sine qua non* pour les deux autres, et ceux-ci (connaissances et culture) se présentant comme des champs d'application ou d'exercice pour l'acquisition et le perfectionnement des habiletés.

D) **Appréciation globale.** S'appuyant sur son application et sa réussite en d'autres pays et se rattachant très nettement à Piaget dans sa théorie de successions majorantes de défis, le projet émanant du modèle idéaliste est très séduisant. Il se présente comme une proposition d'enseignement scolaire quasi parfaite, quoique fortement réactionnaire dans le contexte actuel, avec sa reprise marquée du grand rêve américain, dont l'une des facettes était le *paradise by schooling*. C'est néanmoins un projet qui, d'une part, ne paraît pas combler toute la « béance » actuelle du système scolaire et, d'autre part, qui s'inscrit dans un rigorisme qui se marie mal à la variété, à présent évidente, des données naturelles et culturelles. De là son caractère assez largement utopique et son inadéquation à plusieurs plans : temporel, psychologique, social, et même biologique.

La valeur de ce projet consiste peut-être surtout à s'inscrire à contre-courant dans la banalisation voulue ou subie de l'école actuelle et dans le désengagement effectif de plusieurs de ses responsables et de ses partenaires sociaux. Son mérite tient possiblement aussi à ce que se trouvent de nouveau rappelés et proclamés certains impératifs d'une authentique éducation, du moins telle qu'on la concevait jusqu'à tout récemment. Pour cela, entre autres, nul doute que, dans l'élaboration de menus scolaires concrets, plusieurs y trouveront abondamment leur profit.

4.1.2 LE RÊVE ÉGALITAIRE

Une autre variante un peu utopique de ces projets de curriculum ou de formation de base se signale par l'accent encore plus fort qu'elle met sur une « égalité » absolument intégrale pour tous à l'école². Elle se démarque également de la proposition précédente en ce qu'elle est tout le contraire d'une « réaction » entichée de vieux idéaux ; elle est plutôt proprement révolutionnaire, quoique tendue, elle aussi, vers quelque paradis scolaire imminent. De fait, toute l'originalité de ce projet tient à ses postulats, le programme d'études et l'appareil pédagogique y étant à peine esquissés.

A) Les postulats. De plain-pied avec les postulats, le débat sur l'éducation est porté à un autre niveau, en profondeur. De deux ordres, ces postulats s'attaquent d'abord aux causes de la crise actuelle puis, par voie de conséquence, aux objectifs que l'éventuelle réforme devra faire siens.

Selon les tenants de cette « utopie », toute une école de pensée et une démarche de propagande simplifient plus ou moins à dessein le drame de l'école américaine. Elles se gardent bien de porter leurs regards trop loin et se contentent de considérer à peu près seulement les causes immédiates, celles qui sont enfermées dans le fonctionnement de l'école, en négligeant presque toutes celles qui tiennent à sa structure sociétale, c'est-à-dire au carcan multiforme que lui imposent la société et le milieu. Une telle erreur au plan de la racine du mal entraîne inévitablement une pareille partialité à celui des remèdes. En ne s'arrêtant, pour l'essentiel, qu'à l'augmentation et à l'aménagement du contenu de l'enseignement, à un allongement du temps passé en classe et à un renforcement de la discipline, l'on se prépare aux mêmes déboires que ceux dont l'éducation publique a déjà fait l'expérience et les frais. De telles mesures, privées d'une attention soutenue aux problèmes de la direction et de l'administration du système scolaire,

2. Ce projet est surtout esquissé dans le livre récent (1986), déjà cité, écrit conjointement par Ann Bastian et quatre autres auteurs (Norm Fruchter, Marilyn Gittell, Colin Greer et Kenneth Haskins) regroupés autour de la New World Foundation. Les membres de cette équipe possèdent, par leurs études et leurs engagements, une connaissance diversifiée du monde de l'enseignement, mais aussi, entre autres, de celui du travail et de l'action communautaire en milieu urbain, à New York notamment.

**« ...les critères d'appréciation sont
devenus partout si souples que personne
ne sait plus ce qu'il faut maintenant
entendre par une bonne éducation ».**

de la problématique naturelle et culturelle du développement de l'enfant et de l'impact des relations humaines, ne sauraient, de manière générale, accroître pour la peine tant le rendement « académique » que l'engagement dans une authentique démarche de formation.

Les vrais maux auxquels il faut s'attaquer — plus importants encore que ceux de nature purement « académique » — sont d'origine sociale. Ce sont principalement le statu quo de l'école au sein d'une collectivité en mutation, l'inadéquation des structures scolaires en fonction des besoins de l'école et le double hiatus social de cette dernière, à la fois au plan des relations humaines et à celui de son agrégation à la communauté ambiante. C'est assez dire que les principaux éléments constitutifs de l'école doivent, à la suite d'un nouvel inventaire élargi, être restitués les uns par rapport aux autres, qu'un coup de barre proprement éducatif s'impose chez les administrateurs de tout niveau et que les processus aussi bien fondamentaux que quotidiens de la vie scolaire demandent une adéquation efficace aux personnes en cause et à la mission retenue pour l'institution scolaire.

Dans ce contexte, selon toujours les mêmes auteurs, bien téméraire qui voudrait présenter un seul projet de réforme ou bien encore, dans la même veine, s'attacher à une conception rigide de l'ensemble de la situation scolaire éventuelle. Le pluralisme est de rigueur, d'abord au plan des choix globaux, mais aussi à celui de l'exécution. Aucun agrégat monolithique ne saurait répondre aux multiples et divers besoins auxquels l'école doit être vouée.

B) Les enseignements. En ce qui a trait au curriculum, cette prise de position implique qu'il sera lui aussi multiple, mais quand même toujours exigeant dans ses souples adaptations. L'insistance y est mise sur le « comment », aussi bien dans les domaines de la pensée et de l'observation que dans ceux de l'analyse et de l'utilisation de l'information ; le contenu « curriculaire » lui-même paraît relatif.

C) La problématique pédagogique. Il en va de même, à plus forte raison, pour la pédagogie, qui se présente déjà dans une certaine diversité de formes. Toutefois, au sein de cette diversité stratégique, la correspondance, d'une part, entre l'action du maître et la réaction de l'élève, et, de l'autre, entre tel enseignement et son véhicule pédagogique, est considérée comme un point névralgique de première importance. Sont nommément privilégiées la pro-

motion d'un haut niveau d'attentes, la recherche d'une ample collaboration (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école), les innovations opportunes et la plus grande extension possible des processus de participation effective.

D) Appréciation globale. Dans le concert des propositions concernant le ré-aménagement scolaire aux États-Unis, ce dernier ensemble d'énoncés sonne un peu à part. Il joue assez le rôle d'une écharde. Dans la mesure où il s'en tient à cela, il s'en tire bien, abandonnant à d'autres les articulations sociétales, et même scolaires internes à l'institution. Malgré ses connivences diverses, c'est un contre-projet. Il tend à obliger tous ceux qui pourraient ou voudraient ne voir qu'une partie de la réalité à réaliser que leurs dissimulations idéologiques ou leurs abandons stratégiques laissent presque entier, et certainement récurrent, le problème d'une certaine école : celle-là qui, sous de beaux dehors, après avoir suscité maints espoirs, et bien qu'elle s'avère une bonne garderie et assure la socialité et beaucoup de moments agréables, n'en laisse pas moins, finalement, à leurs propres ressources et aux aléas de leur environnement une bonne moitié de ses « élèves ». Il souligne aussi la double faillite, sociale et scolaire, à laquelle la nation est confrontée. De plus d'envergure encore est son insistance sur ce fait que, bien au-delà des fruits de la pure recherche en éducation, la réforme attendue sera modelée sur les visions du monde et sur les intérêts que l'on aura réussi à faire prévaloir dans les arènes du pouvoir.

Par ailleurs, son opposition à tout élément de néo-conservatisme, sa prise à partie d'avancés théoriques bien fondés en sciences sociales, les nobles aspirations éducatives qu'il prête à tous sans exception, l'absolution facile qu'il accorde à plusieurs responsables du marasme présent, etc., l'inscrivent dans une tonalité plutôt onirique et populiste. Qui plus est, tout cela paraît bien s'aboucher avec un certain égalitarisme contemporain qui nie toute différence au nom d'une soi-disant égalité. Il reste néanmoins qu'à d'autres égards, son point de vue ayant été claironné, ni les interprétations du passé, ni les constructions pour demain ne pourront désormais négliger déceimment telle face habituellement plus ou moins cachée de l'École.

4.2 Le compromis

À mi-chemin entre la débandade actuellement tant déplorée et l'école de rêve prônée plus haut se trouve proposée par plusieurs une voie médiane. Sans manquer d'idéal, elle tient davantage compte de divers constats empiriques et des impératifs de tous genres découlant des différentes situations fondamentales de caractère collectif du temps présent. À plus d'un endroit et à plusieurs points de vue, notamment ceux privilégiés ici (la base théorique, les matières et la pédagogie), elle se définit elle-même plus ou moins explicitement comme un compromis (Voir surtout, sur l'ensemble de cette « réponse », Boyer, 1983, Sizer, 1984 et Goodlad, 1984).

A) Les postulats. Dans le cas de ces auteurs, les postulats sont plutôt empiriques que théoriques. Ils tendent vers un double réalisme, celui d'un regard objectif sur la

situation de l'école et, dans la même venue, celui de la considération des virages précis qui s'imposent.

Vue de l'intérieur, l'école souffre, selon eux, de maux qui sont tantôt similaires dans tout le pays et qui sont tantôt différents selon les écoles. Les premiers, qui sont vraiment omniprésents, se situent au niveau des structures, légèrement archaïques, des rites, partiellement vidés de leur sens, et, surtout, d'une déplorable médiocrité en tout. La seule vraie différence entre les divers établissements tient à la strate sociale de leurs élèves ; c'est elle seule qui les spécifie. C'est là qu'il faut bien voir le mal essentiel des *high schools*. Ce qui est en cause, ce ne sont pas d'abord leurs structures, ni même leur fonctionnement, mais leur organisation la plus fondamentale et l'esprit qui les anime.

Lorsqu'on regarde davantage l'école de l'extérieur, force est de parler d'un réductionnisme simpliste et d'une sorte de mensonge plus ou moins conscient, le tout sous des dehors ampoulés. Si, en effet, la définition officielle de la *high school* est impressionnante, l'on se garde bien de préciser toutes les belles propriétés qu'on lui prête, tout comme les nobles objectifs qu'on lui assigne. D'autre part, le fossé est considérable entre cette rhétorique et les faits. Ceux-ci ne renvoient le plus souvent qu'à un élève perdu au milieu d'un supermarché « académique », aux prises avec un choix plus ou moins hétéroclite de denrées de connaissance, au mieux de contenants bien libellés mais dont le contenu peut donner lieu à bien des surprises. La « joie de connaître » trouve difficilement place dans un tel contexte et, bien plus encore, les indispensables méditations ou mûrissements auxquels elle devrait normalement conduire. De liens entre cette réalité et les prétentions de conduire à l'épanouissement personnel, à un sain développement physique, intellectuel et moral, on n'en perçoit aucun, même implicite. Au sein de cette grave anomalie, tous, élèves, parents, enseignants et administrateurs, sont quand même apparemment heureux, note-t-on aussi à plusieurs reprises. Insouciance, hypocrisie, découragement, irréflexion, superficialité ? On se pose ici et là la question.

Le compromis scolaire mis de l'avant pose comme ce qu'il y a de plus important dans les circonstances :

- de reconstituer des fins communes, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ;
- de briser cette trompeuse harmonie dans la médiocrité ;
- de faire des écoles américaines des lieux d'enseignement fondamental et de transcendance ;
- étant bien entendu, par ailleurs, que ces écoles devront s'ajuster à leur nouvelle et triple conjoncture politique, sociale et individuelle.

B) Les enseignements. Sans ambages, tout ce qui concerne le curriculum est actuellement perçu comme un bouillant chaudron, une sorte de boîte de Pandore. Heureusement, celle-ci renferme aussi de l'espoir. C'est en tablant sur ce fond d'optimisme que l'on se propose de répondre aux trois questions initiales de tout aménagement « curriculaire » en société libre :

- À quelle éducation les citoyens peuvent-ils être légitimement astreints ?
- Comment cette obligation (ou ce droit) peut-elle devenir opérationnelle ?

— Émerge-t-il d'une manière ou d'une autre, de la collectivité en cause, une adhésion ferme à tel ou tel ensemble d'habiletés, de connaissances et de valeurs susceptible de fonder un curriculum commun ?

La réponse que l'on apporte à cette dernière interrogation est affirmative. Mais avant de donner diverses descriptions d'un tel ensemble, il est tout de suite précisé que telle *high school* aura réussi à le transmettre, ou à le faire produire, si ses finissants possèdent assez la matière de leurs cours pour pouvoir éventuellement l'enseigner, s'ils peuvent être comptés parmi les honnêtes gens et si leurs différentes acquisitions scolaires leur permettent une connaissance judicieuse et effective du monde dans lequel va se dérouler leur vie.

Pour une meilleure et plus ample compréhension, le curriculum proprement dit est présenté sous deux facettes. Chacune pourrait être coiffée d'un titre (qui serait en même temps un programme) : *Qui perd gagne* et *Un modèle pour l'essentiel*.

En effet, c'est un porte-à-faux de croire ou de prétendre qu'un programme d'études très varié est meilleur qu'un autre, d'ambition plus modeste. Ce n'est pas tellement la quantité d'idées ou de sujets de réflexion présentés qui forment l'esprit, mais plutôt qu'il y en ait un certain nombre qui soient patiemment mûris³. Pour l'école, cela ne pose pas surtout un problème de temps, bien qu'il faille là aussi compter avec lui ; il s'agit bien davantage d'une question de « substance » quant à l'enseignement d'un côté et à son assimilation de l'autre.

Cela peut s'entendre, en gros, de l'acquisition de connaissances de base, d'un développement prometteur des facultés intellectuelles et de la compréhension d'idées et de valeurs mères.

L'attachement aux quelques principes suivants est une autre voie d'accès à cette simplicité qui se veut à la fois fructueuse et attentive à l'essentiel :

- que l'école centre toute son action sur la formation de l'esprit ;
- que l'étudiant soit orienté vers un nombre raisonnable d'habiletés et de connaissances, de telle sorte qu'il puisse réellement les acquérir ;
- que les moyens employés et proposés pour toucher tant soit peu les grands buts de l'éducation soient comme « mille chemins ouverts » ;
- qu'aucune occasion ne soit perdue pour essayer de prendre en compte la personnalité de chacun ;
- que l'enseignant soit davantage un « entraîneur » qu'un « fournisseur » ;
- que la promotion des valeurs ne soit pas négligée.

Plus concrètement, la formation dispensée dans les *high schools* s'articulerait avantagement autour des quatre champs suivants, dans un curriculum volontairement réduit :

3. Divers auteurs, et en particulier Sizer (1984 et 1985), reviennent à maintes reprises sur cette idée en utilisant la formule « Less is more ».

On a vu disparaître, en même temps que les figures d'autorité, la conscience qu'il y a une place pour chacun dans la société.

- les différentes formes d'expression (et, par-dessus tout, le langage et l'écriture) ;
- les mathématiques et les sciences ;
- la littérature et les arts ;
- l'histoire et la philosophie.

Le choix d'un tel ensemble restreint de sujets relativement vastes permettrait, à l'intérieur d'un curriculum général et dans le respect de ce dernier, divers aménagements marqués chacun par l'accent mis sur telle ou telle partie des grands sujets prescrits. La diversité ne s'opposerait plus à la qualité, ni une certaine liberté de cheminement à l'obtention des résultats escomptés pour tous. L'incohérence et la superficialité à la mode seraient contrées.

Deux points restent en suspens, l'un ancien, l'autre moderne : la morale et la technologie.

L'éducation morale paraît précisément l'un des domaines les plus indiqués où la *high school* peut — et doit — réconcilier ce qu'elle annonce et ce que l'on attend d'elle, ce qu'elle fait et les résultats qu'elle produit. De fait, la grande majorité de la population s'attend à ce que l'école inculque un certain nombre de valeurs ; et ces valeurs, quoi que l'on prétende, ont des racines religieuses. Or, bien que les institutions scolaires affirment poursuivre un tel objectif, elles se contentent en pratique de vagues cours de morale, d'éthique, etc., et l'on s'y garde bien de définir les termes ainsi employés. Beaucoup d'ambiguïté, et même de prudent silence, est entretenue sur ce sujet épineux et névralgique. Il reste que ce doit être l'un des buts de l'école que de transformer les jeunes qui lui sont confiés, non seulement intellectuellement mais aussi moralement.

La technologie n'est pas l'objet de moins de précisions. À un premier niveau, les nouveaux produits technologiques apparaissent comme d'heureuses ressources autant pour le maître que pour l'élève dans leur tâche respective. À un second niveau, est soulignée la nécessité éventuelle d'une connaissance fonctionnelle de l'ordinateur. À un troisième niveau, c'est l'importance bien plus grande encore d'une réflexion sur la civilisation technologique elle-même qui est mise de l'avant. Face à cette nouvelle révolution, il est indispensable que tous les élèves, à la lumière de l'histoire entre autres, puissent non seulement être au fait de toutes ces innovations, mais surtout en comprendre la portée et être aptes à un jugement responsable à leur sujet.

Dans la même foulée se trouve avancé, en ce qui concerne la formation dite professionnelle, que, malgré sa

C'est un porte-à-faux de croire qu'un programme d'études très varié est meilleur qu'un autre, d'ambition plus modeste. Sizer revient à maintes reprises sur cette idée en utilisant la formule « Less is more ».

nécessité en temps et lieu, elle ne doit point nuire à un enseignement général sérieux et de qualité, surtout avec ce qui se dessine à l'horizon : le caractère de plus en plus volatil de nombreuses occupations et, parallèlement, les exigences croissantes d'habiletés intellectuelles dans presque tous les genres de travail.

C) La problématique pédagogique. La problématique pédagogique qu'engendrent les prises de position ci-haut rappelées ne s'attarde pas à des recettes ; elle va plutôt en profondeur. La seule chose importante pour l'école est que chaque élève se développe et donne son fruit. Tout le reste est auxiliaire et ne doit tendre qu'à ce but.

À la base de toute démarche pédagogique, il est grand temps de replacer, souligne-t-on, comme une lumière et un dynamisme, telle perception de l'enseignement bien occultée aujourd'hui. Elle revient à ceci qu'enseigner et apprendre constituent pour les deux partenaires en cause — maître et élève — à la fois un mystère, un défi et une démarche extrêmement complexe.

Il y a en fait deux curricula : l'explicite et l'implicite. Ce dernier n'est pas à sous-estimer, car il conditionne absolument le premier. Il comprend toutes les manières de présenter les matières, l'insistance sur la réflexion autant que sur la connaissance factuelle, les normes de comportement, la préoccupation et des individus et du groupe, la recherche de collaborations actives, le choix et la variété des styles d'enseignement, les messages qui relèvent de la gestuelle, les relations maître-élève, etc.

L'un des aspects sur lequel l'on ne saurait trop insister est celui de la simplification, et ce dans trois composantes scolaires surtout : l'administration bureaucratique, la journée scolaire et le programme d'études. Généralisée et hypertrophiée, la gestion bureaucratique ignore les différents contextes individuels. Par ailleurs, le maintien d'une succession précipitée de sept ou huit périodes quotidiennes de cours favorise-t-il vraiment l'acquisition de connaissances ? En corollaire, un curriculum aussi chargé renvoie-t-il à autre chose, au fond, qu'à une certaine boulimie d'ordre disciplinaire et d'origine politique, dont font les frais l'instruction idéalement visée et des enseignants surchargés ? Mieux vaudrait, pour ne signaler que ces deux points, mettre plutôt l'accent sur la préparation de l'élève aux différents sujets auxquels il va être confronté et prendre le temps de dessiner pour lui — ce qui est indispensable et qu'il ne peut faire — l'ensemble cohérent que sont appelées à former, dans leurs interrelations de toutes sortes, les différentes disciplines inscrites au programme.

D) Appréciation globale. En fin de parcours, on peut considérer encore que, dans le grand rallye national en vue de refaire l'école, ce profil de projet n'est pas vu autrement que comme un compromis « *toward a gap to fill between the nice and the possible* » ; et aussi comme une première étape, les travaux ultérieurs, poursuivis sans relâche, devant parachever cette proposition, notamment au plan des applications concrètes.

On se trouve en présence d'un effort pour sauvegarder ou, plus justement sans doute, pour faire revivre l'essentiel de l'école, son caractère intellectuel absolu, tout en consentant bien des ajustements aux conjonctures contemporaines. L'une de ses positions, en ce sens, est de réduire et d'améliorer le tout scolaire plutôt que de s'attaquer seulement à certaines de ses composantes secondaires.

En filigrane y apparaît continuellement un double héritage des dernières décennies : une prise en compte des différences pour ainsi dire existentielles au sein de la population scolaire et l'obligation non moins impérative pour l'école de certifier, autant pour les intéressés eux-mêmes que pour la collectivité, une formation authentique chez ses finissants.

5. APPEL À L'UNITÉ ET RECHERCHE D'UN NOUVEL ÉQUILIBRE

Dans ses multiples périples, l'une des plus grandes surprises de la Commission nationale sur l'excellence en éducation (*National Commission...*, p. 3) a été l'extrême diversité d'opinions antagoniques qui divisent les Américains, autant dans la perception de la situation scolaire actuelle que dans la vision des transformations à y opérer.

Par ailleurs, il est bien clair que ce débat, en raison de ses nombreuses et importantes répercussions, est devenu rapidement l'un des sujets chauds de la politique. La gauche et la droite, le progressisme et le néo-conservatisme s'y affrontent tous les jours. Leur analyse et leur compréhension respectives — même de certains termes ou concepts, comme celui d'« égalité » par exemple — les amènent à soulever ou, au contraire, suivant le cas, à évacuer bon nombre de problèmes. Cependant, tout au moins pour l'instant, de ce choc des idées est loin de nécessairement jaillir la lumière pour l'ensemble des citoyens. Du même ordre est le malaise créé entre écoles et États par suite du ragoût (*hodgepodge*) de lois et de décrets imposés par ceux-ci, souvent sous la pression de groupes d'intérêts et avec cet effet de tendre à banaliser l'éducation publique.

Or, il est bien évident qu'un large consensus est nécessaire autant sur les buts que devra poursuivre la nouvelle école secondaire que sur les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. L'étendue du pays, le pluralisme de la population et des intérêts en cause, les nombreuses contributions individuelles et collectives éventuellement indispenables, etc., tout cela exige un chorus qui n'existe pas encore. Aussi, est-ce un appel à toutes les couches de la société qui est lancé et la double unanimité quant aux fins et aux moyens qui est recherchée : « *Our greatest overall educational deficiency... is our absence of clear, compelling and widely agreed-upon goals for improving edu-*

ational performance » (Education Commission of the States, 1983, p. 5).

Le second défi, l'autre grand engagement qui, à plus forte raison, n'est pas encore réalisé, ni même fermement en voie de l'être, c'est l'aménagement concret d'une vie scolaire vraiment rêvée à ces fins élues à l'unisson. Le but n'est pas à portée de la main puisque aucune des nombreuses propositions laborieusement édifiées n'atteint vraiment le terrain du vécu. Tout au plus espèrent-elles, dans les meilleurs cas, y arriver incessamment. Et encore, relève l'Association pour la supervision et le développement du curriculum (Association for Supervision and Curriculum Development, 1980, p. 5), il y a encore peu de recherches vraiment préoccupées d'une réelle éducation humaniste, et qui viseraient à faire un lien effectif entre buts et programmes.

Quoi qu'il en soit, depuis 1983, presque tous les États américains ont voté des lois majeures ou ont adopté des mesures d'envergure, souvent même relativement coûteuses, visant :

- à modifier la nature et à accroître le nombre de crédits requis pour l'obtention d'un diplôme de *high school* ;
- à augmenter le temps consacré à l'enseignement de chacune des matières scolaires de base et à leur approfondissement à domicile ;
- à réviser les objectifs et le contenu des programmes d'études ;
- à imposer la production régulière de travaux écrits en anglais et l'étude d'au moins une langue étrangère ;
- à prévoir la maîtrise par les élèves d'habiletés intellectuelles d'un niveau supérieur ;
- à imposer de manuels ayant un contenu plus riche et rédigés en termes plus rigoureux ;
- à relancer les études et les expérimentations sur l'utilisation à des fins d'enseignement et d'apprentissage des nouvelles technologies, notamment de l'ordinateur ;
- à mieux contrôler la présence des élèves à l'école et aux cours de même que le temps occupé à la participation à des compétitions sportives ou à d'autres activités parascolaires ;
- à hausser les attentes chez les enseignants et les aspirations chez les élèves ;
- à récompenser l'excellence (par des distinctions diverses, des mentions particulières sur le diplôme, des bourses spéciales, etc.) ;
- en somme, d'une manière générale, à orienter davantage le curriculum des *high schools* dans le sens d'une formation fondamentale et à l'inscrire concrètement au centre de la réalité scolaire quotidienne, avec la coopération des enseignants, des administrateurs et des parents, voire du public en général.



« Il ne me reste plus qu'un stage à faire au bar du collège pour avoir mon diplôme ! »

6. Conclusion : Au Québec, quelles politiques ?

On le sait assez : le Québec, ce n'est pas les États-Unis ! Son système d'enseignement secondaire et, non moins clairement, le curriculum de cet enseignement ont eu, surtout jusque dans les années 1960, une histoire fort différente. Aujourd'hui, qu'en est-il ? Dans quelle mesure la problématique québécoise relative au curriculum de l'enseignement secondaire se compare-t-elle à celle des *high schools* américaines ? Ou, en d'autres mots encore, les questions soulevées dans l'introduction de cette étude, ainsi que d'autres que l'on murmure ici et là sur le curriculum de l'enseignement secondaire québécois, se posent-elles d'une façon similaire dans les deux endroits ? Si certains des défis à relever au Québec ressemblent plus ou moins à ceux auxquels les Américains eux-mêmes font face — et, a fortiori, s'il en est ainsi pour un plus grand nombre d'entre eux —, une seconde question surgit : quels seront les choix du Québec face à ces défis ? Quelles politiques serviront à orienter les changements jugés nécessaires ?

Cette étude avait pour but, non de répondre à ces deux questions, centrées respectivement sur le présent et sur l'avenir, mais plutôt de réunir sur la réalité américaine un certain nombre d'informations et de réflexions révélatrices, de façon à ce qu'il soit possible, par la suite, de chercher la réponse à ces questions avec plus d'à-propos et en meilleure connaissance de cause.

Maintenant que le moment est venu de passer à l'autre versant des choses, celui de la réflexion rigoureuse, des interrogations fécondes et des réponses concrètes en relation avec la réalité québécoise, la voie la plus utile pour y contribuer est peut-être d'attirer l'attention sur quelques

La seule chose importante pour l'école est que chaque élève se développe et donne son fruit.

éléments de distinction entre ces deux réalités, américaine et québécoise, susceptibles de canaliser, d'accélérer, de ralentir, d'éclairer ou de conditionner autrement le cours de cette nouvelle étape.

Au moins quatre de ces éléments sont d'ordre *sociétal*. Un premier concerne la composition de la population. Aux États-Unis, il existe, comme on sait, une forte communauté d'origine africaine (environ 16% des élèves des écoles primaires et secondaires publiques), communauté longtemps marginalisée et qui ne répond pas de la même manière que les Blancs aux attentes du système scolaire tel qu'il existe. Dans certains États, en Californie par exemple, la minorité d'origine hispanique est, on l'a vu, encore plus considérable et pose toujours aux autorités scolaires de très sérieuses questions, dont certaines, proprement culturelles, paraissent plus difficiles à résoudre aujourd'hui que lors des vagues migratoires du début du siècle. Il existe aussi, selon les États, d'autres minorités relativement importantes : amérindienne, asiatique, etc. Au Québec, la situation se présente sous un jour profondément différent. La réalité multi-ethnique n'est pas, pour autant, un fait négligeable et il y a de bonnes raisons de croire (faible accroissement naturel de la population, disponibilité de ressources diverses, pouvoirs dont disposent les groupes minoritaires dans le monde actuel, etc.) qu'elle le sera de moins en moins.

Il y a, en second lieu, la langue. Le Québec concret s'est édifié — et continue de s'édifier — à travers deux langues. Aux États-Unis, on peut lire sur toutes les pièces de monnaie « E pluribus unum » et chacun sait que cette devise a comme premier point d'application la langue. Les conséquences de cette situation sautent aux yeux lorsqu'on se penche, par exemple, sur la question de l'apprentissage d'une langue seconde, un sujet de grande actualité dans les deux cas. À première vue, le Québec dispose, dans ce domaine, d'un avantage, nécessité faisant loi pour ainsi dire. Pourtant, la question n'est pas entièrement réglée — et ce de plusieurs points de vue : celui de la pédagogie, celui de la culture à laquelle la langue seconde en cause doit se référer, etc. — et le fait qu'il soit plus facile, par exemple, de suivre un cours de latin dans une *high school* publique de Virginie que dans une école secondaire du Québec laisse, pour le moins, songeur.

Aux États-Unis, la démocratie et l'éducation sont comme des jumeaux (ou des jumelles !) homozygotes. Non seulement ces jumelles sont nées le même jour, mais l'opinion commune veut que l'une ne survive pas à l'autre. En conséquence, dès qu'elle manifeste des signes de faiblesse trop marqués, l'éducation (tout comme la démocratie d'ail-

leurs, mais ce n'est pas le lieu d'en discuter) devient une question proprement et hautement politique et tous les corps constitués, publics et privés, se mobilisent pour procéder à leur diagnostic et prescrire leur médication. L'histoire du Québec est très différente. L'affirmation de la démocratie, surtout chez les francophones, est davantage reliée au développement et au contrôle d'un ensemble d'institutions. Quant à l'éducation, elle a toujours été plutôt une « œuvre », dans tous les sens du terme, difficilement et patiemment « construite », un peu à la manière d'une pyramide ou d'une cathédrale, qu'un postulat posé une fois pour toutes. Elle ne s'est jamais imposée comme une institution publique de toute première importance, comme ce fut largement le cas aux États-Unis ; sa nécessité même a toujours dû être démontrée et la plupart de ses développements majeurs n'ont été acquis que suite à de laborieux débats et un long processus. Lorsqu'on songe à quelque réforme, ou même à des réajustements importants, il y a donc là un troisième élément dont il peut s'avérer prudent de se ressouvenir.

Enfin, les États-Unis vivent une réalité et entretiennent des idéaux de grande puissance. Le Québec, lui, est, par la force des choses (dont les États-Unis !), toujours aux prises avec de lancinantes préoccupations de survie. Ce second état n'est peut-être pas porteur de moindres défis, mais ceux-ci sont bien différents. Manifestement, le Québec n'éprouve pas la même crainte que les États-Unis face aux succès économiques du Japon ou de la Corée du Sud ; aussi, ne lui paraît-il pas du tout évident que ses moindres performances puissent être dues aux faiblesses de ses programmes d'enseignement secondaire. Un autre exemple, plus précis, aidera à mieux situer cette différence de perception : face à des lacunes identiques à celles des États-Unis dans son enseignement des sciences, des mathématiques ou de l'informatique, le Québec, peut-être parce qu'il est sans cesse contraint de penser d'abord à la langue maternelle, à une langue seconde particulière et à quelques autres matières précises, ne se sent pas, loin de là, menacé avec la même acuité que les États-Unis.

Ces éléments de distinction suffisent déjà à démontrer que les curricula américains ne peuvent pas être purement et simplement reproduits au Québec. Il en existe plusieurs autres, parmi lesquels nous en avons retenu deux qui sont d'ordre scolaire et trois plus généraux.

Le premier élément *d'ordre scolaire* concerne la durée des études. Au Québec, le primaire s'étale sur six ans et le secondaire sur cinq. Aux États-Unis, la *high school* prend normalement fin après douze ans d'études et a, selon les États, voire les districts, une durée de quatre à six ans, suite à un « primaire » de huit, sept ou six ans. Toutefois, lorsqu'il est question du curriculum des *high schools*, on pense habituellement aux quatre dernières années ; c'est notamment le cas dans la présente étude. Comme on peut s'en rendre compte, la dernière année de la *high school* correspond, au Québec, à la première année du cégep.

Un deuxième élément d'ordre scolaire a trait à l'enseignement moral et à l'enseignement religieux. Dans les exemples de cours ou d'agencements de cours que nous

Au Québec, la réalité multi-ethnique n'est pas un fait négligeable et il y a de bonnes raisons de croire qu'elle le sera de moins en moins.

avons apportés dans les pages précédentes, on aura pu remarquer qu'aucun n'avait comme intitulé « enseignement moral », « enseignement religieux » ou quelque chose de semblable. Pour autant que nous le sachions, une telle représentation des choses correspond à la réalité : en effet, selon l'interprétation que l'on donne du premier amendement de la Constitution, aucun enseignement religieux ne peut être donné dans une école publique et, tout au moins dans les *high schools*, on ne juge pas opportun — ou nécessaire — que l'enseignement moral fasse l'objet de cours distincts. Celui-ci doit plutôt être donné à l'occasion de l'enseignement de telle ou telle matière, l'instruction civique notamment, ou être intégré dans l'ensemble du curriculum, comme le croit, par exemple, le *Superintendent of Public Instruction* de la Californie, Bill Honig. De toute évidence, il existe des différences capitales entre ces approches et celles qui ont cours dans l'enseignement secondaire au Québec. Toutefois, il paraît permis de se demander si on s'est souvent préoccupé des conséquences considérables que ces différences sont susceptibles d'entraîner sur l'ensemble du curriculum, voire sur ses prémisses mêmes⁴.

Parmi les éléments de distinction *plus généraux* entre les curricula américain et québécois qui nous paraissent mériter une attention particulière, il y a, en premier lieu, la teneur du discours s'y rapportant. Selon maints indices, il ressort que le débat en cours sur le curriculum de base des *high schools* aux États-Unis s'appuie sur une documentation qui, à des titres variés, est substantielle : les données citées proviennent de multiples sources, publiques et privées ; les faits et les tendances dégagés ont très souvent fait l'objet de vérifications précises auprès de diverses catégories des acteurs en cause, et ce par des moyens diversifiés : tests, observation en classe, entrevues en profondeur, études historiques, analyse de témoignages, etc. ; plusieurs situations et problèmes sont décrits en prenant appui sur des observations et des évaluations systématiques effectuées durant 10, 15 ou 20 ans ; les arguments sont étayés par des conclusions tirées d'études de tous genres : empiriques, expérimentales, théoriques et autres ; les solu-

4. Dans le domaine proprement scolaire, peut-être convient-il d'attirer au moins l'attention ici sur un troisième élément, soit les contenus de formation et, plus particulièrement encore, sur les ressources didactiques susceptibles de servir à leur transmission. Dans ces domaines, au niveau secondaire, il semble bien que, d'une manière générale, les règles fixées par l'État aillent plus loin au Québec que dans la plupart des États américains.

tions proposées sont généralement situées dans de larges perspectives ; etc. De plus, il convient de le signaler, la plupart de ces documents sont bien écrits et leur matière clairement présentée. Au total, si discutables que soient certains des points de vue exprimés, le discours devant lequel on se trouve a de l'envergure et de la tenue. Qu'en est-il, en comparaison, au Québec ? À vrai dire, on a de la peine à voir que quelque chose de semblable soit en train de se produire. Alors que l'idée même d'une évaluation rigoureuse de la qualité de l'enseignement suscite toujours le plus grand scepticisme ou des réactions passionnées, où trouver les études indispensables pour fonder un tel discours ? Que sait-on, par exemple, de l'utilisation qui est faite des « nouveaux programmes », pour ne rien demander au sujet des progrès qu'ils ont permis aux élèves de réaliser comparativement aux précédents ?

Peut-être en partie à cause de ce manque d'information, mais certainement aussi pour d'autres raisons, dont certaines ont déjà été évoquées, il semble bien que la conscience des problèmes et des enjeux soit, d'une manière générale, sensiblement moins précise au Québec qu'aux États-Unis. Les rapports des 201 ateliers des États généraux d'avril 1986, que nous avons étudiés avec attention, dans leur version originale, pourraient, au besoin, servir à illustrer cette affirmation. On y parle volontiers de malaises, mais on en cerne peu ; les affirmations générales, indéfiniment reprises, concernant le manque d'argent, les lacunes de la formation de base du personnel scolaire ou les failles de la concertation (Voir États généraux..., p. 237-245) ont tendance à remplacer les analyses précises et les débats de fond, seuls capables pourtant d'éclairer la conscience et de lui permettre, non plus seulement de « sentir » un malaise, mais de le décrire avec force et clarté... et, éventuellement, d'y faire face.

Le dernier élément dont nous dirons un mot est d'un caractère un peu différent des précédents. Même si tel n'est pas notre propos, il pourrait même avoir l'air d'une mise en garde. Il consiste à attirer l'attention sur le fait que les réformes américaines relatives au curriculum de l'enseignement secondaire sont encore très largement en mouvance. De nombreuses décisions ont déjà été prises certes, mais plusieurs demeurent encore à l'étude au sein de diverses instances. Les choix faits, parfois très rapidement, n'ont pas toujours été les meilleurs et, ici et là, on se sent maintenant obligé de procéder à divers réajustements ; d'ailleurs, des facteurs autres que la pure qualité de la formation des élèves ont parfois joué un rôle non négligeable. Aussi, il faut le souligner, l'application ou, selon le cas, l'implantation des mesures adoptées ne sont pas encore terminées et, en maints endroits, il n'est pas sûr qu'elles seront poursuivies avec les moyens requis, les stratégies appropriées, les appuis promis et, surtout, avec l'esprit qui devrait les accompagner. À plus forte raison, les résultats de toute cette série de réformes ou de réaménagements sont-ils encore très peu connus, quoique certaines études commencent à paraître (Voir, par exemple, Grossman *et alii*, 1986 ; Ginsberg and Wimpelberg, 1986). Le Québec, dont le dernier mouvement un peu significatif de réforme a, lui aussi, été lancé sous le signe du « renou-

Le fait qu'il soit plus facile de suivre un cours de latin dans une *high school* de Virginie que dans une école secondaire du Québec laisse songeur.

veau » et de la « qualité » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 12), sait d'expérience qu'il y a loin de la coupe aux lèvres, en particulier dans le domaine du curriculum.

L'école secondaire pour tous peut-elle être une école de qualité ? Depuis longtemps, les États-Unis ont commencé à explorer cette voie. Malgré de grands efforts, ils ont récolté beaucoup d'échecs. Ces années-ci, ils semblent vouloir renouveler leur engagement, mais, cette fois, seulement après avoir précisé beaucoup mieux les normes et les exigences de la qualité souhaitée. Pour parvenir à un objectif aussi élevé, il ne suffira pas, comme le souligne bien Sizer, de mettre plus d'huile dans les rouages ; des réformes très difficiles, réalisées simultanément dans plusieurs domaines et dans une perspective globale, seront nécessaires (pp. 222-227).

Qu'en est-il, qu'en sera-t-il au Québec ?

BIBLIOGRAPHIE

- ADLER, MORTIMER J. (ON BEHALF OF THE MEMBERS OF THE PAIDEIA GROUP) (1982) *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*, New York : Macmillan, 84 p.
- ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (ASCD) (1980) *Measuring and Attaining the Goals of Education*, Alexandria, Virginia : ASCD. 105 p.
- BASTIAN, ANN ET ALII (1986) *Choosing Equality. The Case for Democratic Schooling*, Foreward by James P. Comer, Philadelphia : Temple University Press, 222 p.
- BOYER, ERNEST L. AND ARTHUR LEVINE (1981) *A Quest for Common Learning : The Aims of General Education*, Washington, D.C. : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, IX et 68 p.
- BOYER, ERNEST L. (1983) *High School. A Report on Secondary Education in America*. New York : Harper and Row ; Harper Colophon Books (1985). 363 p.
- EDUCATION COMMISSION OF THE STATES (THE) (1983) *Action for Excellence : A Comprehensive Plan to Improve our Nation's Schools*, Denver, Colorado : Education Commission of the States. Ce rapport a été préparé par un groupe de travail ayant pour nom « Task Force on Education for Economic Growth ». L'édition consultée est celle publiée par The National School Boards Association, dans un journal de format tabloïd (8 p.).
- ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION (1986) *Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation, Objectif 100%. Synthèse des discussions en ateliers*, Comité des États généraux. 245 p., Les synthèses des ateliers se rapportant aux cinq thèmes mentionnés se trouvent aux pages 16 à 22, 28 à 41 et 52 à 56.
- GINSBERG, RICK AND ROBERT K. WIMPELBERG (FEBRUARY — MARCH 1986) The Confusing State of High School Reform, *The High School Journal*, Vol. 69, 3, p. 190-194. (Chapel Hill : University of North Carolina Press).
- GOODLAD, JOHN I. (1984) *A Place Called School, Prospects for the Future*, New York : McGraw-Hill, 396 p.
- GROSSMAN, PAMELA L. ET ALII (1986) On the Trail of the Omnibeam : Evaluating Omnibus Education Reforms in the 1980s, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 8, 3, p. 253-266.
- HATCH, ORRIN (March 1984) The Federal Government's Proper Role in Education, *American Education*, Vol. 20, 2, p. 15-16 (Washington, D.C. : U.S. Department of Education).
- LALIBERTÉ, Jacques (1984) *La formation fondamentale. La documentation américaine*, Montréal : CADRE et Ministère de l'Éducation du Québec (DGEC), 122 p. Le chapitre 5 (p. 39-46) est consacré à des documents américains portant sur l'enseignement secondaire, sous le titre « Pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles secondaires ».
- LUGAR, RICHARD G. (MARCH 1984) Forging a New Ethos for Education in America, *American Education*, Vol. 20, 2, p. 10-14. (Washington, D.C. : U.S. Department of Education).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979) *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec : Ministère de l'Éducation, Service général des communications. 163 p. N° 49-1070.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (THE) (APRIL 1983) *A Nation At Risk. The Imperative for Educational Reform*, A Report to the Nation and the Secretary of Education, Washington, D.C. : United States Department of Education. 64 p.
- REAGAN, RONALD (MARCH 1984) The President's Address to the National Forum on Excellence in Education, *American Education*, Vol. 20, 2, p. 2-9, (Washington, D.C. : U.S. Department of Education).
- SIZER, THEODORE R. (1984 AND 1985) *Horace's Compromise. The Dilemma of the American High School*, Updated with a New Afterword by the Author (1985), Boston : Houghton Mifflin. 257 p.
- SPEAR, KAREN (1984) The Paideia Proposal : The Problem of Means and Ends in General Education, *The Journal of General Education*, Vol. 36, 2, p. 79-86.