

La mort dans l'âme : la réforme et la recherche

Nous avons rencontré l'ennemi : c'est nous-mêmes.

Walt Killey

Il est ridicule de mettre en premier lieu ce qui vient ensuite et en dernier lieu ce qui vient d'abord. [...] Nous qui accordons de la valeur à la connaissance, nous en ridiculisons l'idée en décrétant que chacun devra produire de la recherche étroite pour survivre et que le résultat de cette production s'appelle l'« explosion du savoir ».

Jacques Barzun

Notre situation actuelle [en éducation] rappelle ce qui est arrivé à la biologie en U.R.S.S. sous la domination du lysenkisme — qui est d'ailleurs une théorie présentant des similitudes avec le constructivisme. À l'époque de Staline, Lysenko [...] causa à la biologie soviétique un grand retard ainsi qu'une famine à grande échelle [...]. À la porte de chaque commission scolaire devrait figurer un écriteau sur lequel on lirait : « Souvenons-nous de Lysenko ».

E. D. Hirsch fils

La réforme de l'éducation qui est depuis quelques années en cours d'implantation au Québec — et qui a récemment été rebaptisée du nom de « nouveau pédagogique » — est née d'un terreau d'idées qui ont pour l'essentiel été développées par de la recherche menée au sein des facultés des sciences de l'éducation des universités québécoises et au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Ces idées définissent la conception de l'éducation sur laquelle repose la réforme et elles en dessinent le cadre conceptuel. Elles ont, surtout au début de l'implantation de la réforme, été avancées avec une extraordinaire assurance et avec une ferveur de prosélytes pour une foi nouvelle que tout le monde était sommé de partager. Étant moi-même professeur dans une faculté universitaire de sciences de l'éducation, j'ai assisté de très près à l'élaboration de ces idées, et je puis témoigner que leurs puissants et influents promoteurs ne souffraient aucune contradiction.

Que trouvait-on dans ce cadre conceptuel? Dès le début, j'ai pour ma part été frappé par trois séries de thèses avancées avec insistance par les théoriciens de la réforme.

LA RÉFORME EN TROIS SÉRIES DE THÈSES

D'abord, ces penseurs proposaient, alimentée à des théories psychologiques et épistémologiques marginales, pour ne pas dire fumeuses, une fantastique redéfinition du savoir, désormais entendu comme étant des structures cognitives viables activement construites par le sujet dans son expérience : c'est du moins ce qu'affirme cet important pilier de la réforme qu'est le constructivisme, tout spécialement dans sa version dite radicale, qui a connu un immense succès auprès des influents penseurs québécois de l'éducation. On notera que cette conception du savoir invite à minorer et la valeur et la place faite aux savoirs disciplinaires en éducation.

Ils proposaient ensuite une nouvelle définition de ce que signifie apprendre, justement engendrée par ces conceptions constructivistes du savoir. Selon ce point de vue, apprendre c'est organiser ses structures cognitives et en créer de nouvelles. Cela, nous dit-on, suppose une pédagogie de projets et de découverte, qui est la plus propice à fournir au sujet des occasions de réaliser ces créations. Cette position est encore renforcée par le fait que certains postulats constructivistes radicaux nient la possibilité même de la transmission du savoir (tel que défini par eux). Les pratiques pédagogiques qui découlent de ces conceptions théoriques conduisent typiquement à suggérer que c'est en mettant d'emblée les élèves dans des situations complexes qu'ils développeront au mieux et le plus rapidement possible ces habiletés que l'éducation doit leur permettre d'atteindre — plutôt qu'en procédant du simple au complexe et en favorisant la maîtrise progressive des savoirs disciplinaires, l'exercice et la répétition. Tout cela est exprimé dans le slogan placé au cœur de la réforme par ses zéloteurs, et selon lequel nous devons passer d'un vétuste et malheureux « paradigme de l'enseignement » au nouveau « paradigme de l'apprentissage », seuil du nirvana pédagogique.

Finalement, on assignait comme but fondamental à l'éducation le développement de compétences et, parmi elles, de compétences génériques appelées transversales.

On le sait peut-être : je suis, avec d'autres parmi lesquels Normand Péladeau, Steve Bissonnette et Régine Pierre, de ceux qui ont dès le début vigoureusement contesté cette réforme^[1].

C'est qu'il me semblait — et il me semble toujours — que les idées avancées dans le cadre conceptuel que j'ai décrit sont, pour l'essentiel, conceptuellement confuses, souvent douteuses et qu'elles sont, au mieux, polémiques et fortement contestées.

C'est qu'il me semblait — et il me semble toujours — qu'elles n'ont que très peu, voire pas du tout, d'assise dans la recherche scientifique, laquelle tend plutôt à les contredire. Il s'ensuit qu'on nous enjoint d'adopter des pratiques pédagogiques n'ayant pas fait leur preuve ou, pire encore, dont on saurait, si on s'était renseigné, qu'elles sont moins efficaces que d'autres qu'on proscriit.

C'est qu'il me semblait enfin — et il me semble toujours — qu'une pratique de l'éducation inscrite dans un tel cadre marque un net recul social et politique, surtout pour qui, comme moi, défend une vision progressiste du rôle de l'éducation et attend d'elle qu'elle soit un outil de préparation à l'exercice critique de la citoyenneté et un instrument de réduction des inégalités sociales.

J'ai donc avancé divers arguments — convergents et puisés à la philosophie analytique de l'éducation, à la psychologie cognitive et à la recherche empirique sur l'apprentissage — par lesquels je me suis risqué à prédire qu'il y avait peu de chance que cette réforme soit un succès, et qu'il fallait, au contraire, craindre qu'elle ne conduise à un déplorable échec. J'ai même soutenu que l'échec serait tout particulièrement marqué pour les catégories d'élèves que la réforme ambitionnait d'abord et avant tout d'aider — à savoir les élèves en difficulté, ceux issus des milieux défavorisés ainsi que les décrocheurs.

Je reconnais sans mal qu'il est difficile de se prononcer avec beaucoup d'assurance sur des questions aussi complexes, d'autant que notre savoir sur tout ce qui concerne l'éducation reste limité. J'admets aussi sans mal que je me trompe peut-être et que contre toute attente, cette réforme puisse avoir toutes les vertus dont ses partisans la parent. Je n'ai cependant jamais reçu de réponses aux arguments que j'ai invoqués. Il était pourtant facile aux partisans de la réforme de me montrer, sinon que j'ai irrémédiablement tort, du moins que je devrais envisager de remettre en question ma position. Pour cela, il leur suffisait de m'indiquer des études évaluatives crédibles menées ici ou ailleurs et qui établiraient que lorsqu'on pratique ce que la réforme prône, les résultats des élèves s'améliorent.

LE DRAME DE L'ABSENCE D'ÉVALUATION

Au moment où j'écris ces lignes, on ne dispose pas au Québec de beaucoup de données provenant d'études évaluatives crédibles[2]. Celles qui existent semblent cependant indiquer que l'optimisme des réformateurs est mal placé. Permettez-moi d'en évoquer deux[3].

La première a été réalisée par une équipe dirigée par Manon Théorêt et des collaboratrices de l'Université de Montréal (2005) et a examiné sur quelque 500 élèves des milieux défavorisés les effets de la réforme pour le cas de l'apprentissage des mathématiques. La recherche conclut que la majorité de ces enfants stagnaient ou régressaient dans la maîtrise de compétences prévues — tandis que pour la minorité qui s'améliore, le changement n'est pas notable. Ce résultat est bien mauvais, mais il est entièrement celui que les analyses développées plus haut permettent de prédire. Notons que l'implantation de la réforme était, dans ce cas précis, réalisée dans des circonstances qui lui étaient nettement favorables, ce qui rend sans doute ces résultats plus catastrophiques encore.

La deuxième étude que je veux mentionner est le récent TEIMS (2003) — il s'agit d'une importante enquête internationale sur les mathématiques et les sciences. On y apprend que le Québec, habitué à plutôt bien se placer dans ces évaluations, voit les résultats de ses élèves littéralement s'effondrer depuis l'implantation de la réforme : les petits Québécois sont ainsi passés en mathématiques du 5^e au 14^e rang, et en sciences, du 9^e au 19^e rang — sur 28. C'est dramatique, mais aussi, cette fois encore, conforme à ce que l'argumentaire développé plus haut permettait de prédire.

En plus de ces études, il est utile de rappeler qu'un tout récent sondage mené par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ, 2006) auprès de plus de 1 000 enseignantes et enseignants d'expérience a donné des signes à la fois très clairs et très inquiétants sur les effets de la réforme. Selon cette enquête, la « majorité des enseignantes et enseignants québécois croient que les apprentissages et la réussite éducative des élèves actuels se sont détériorés à divers degrés par rapport aux élèves d'avant la réforme, tant au chapitre des connaissances disciplinaires, de la persévérance dans l'effort, de la préparation des élèves à leur arrivée en début d'année, de la réussite des élèves en général et des élèves en difficulté[4]. » Selon 83 pour cent des répondants, la réforme n'a pas permis d'accroître la réussite des élèves. Ils sont 85 pour cent à le penser en ce qui a trait aux élèves en difficulté. Pire encore : près de 9 répondants sur 10 jugent que la réussite des élèves en difficulté a subi une détérioration (61 pour cent) ou est restée stable (27 pour cent) depuis l'arrivée de la réforme. On se rappellera que l'aide à cette catégorie d'élèves était une des raisons d'être de cette réforme.

Certes, ces recherches — et quelques autres, qui vont tous dans le même sens — ne permettent pas, à elles seules, de prouver que la réforme est un échec. Mais devant toutes ces données empiriques jointes aux analyses théoriques développées plus haut, le moins que l'on puisse honnêtement dire, me semble-t-il, est que nous avons fondé notre réforme sur une conception de l'éducation hautement polémique, qui n'a que très peu de support dans la recherche crédible, laquelle tend d'ailleurs bien

souvent à contredire ce que prône la réforme. Or, rappelez-vous : cette réforme et les principes qui la fondent, tout cela est le produit de la recherche universitaire en sciences de l'éducation. Me permettrait-on de dire que cela constitue un formidable paradoxe? Dans les pages qui suivent, je voudrais essayer de le comprendre. Plus précisément, j'aimerais comprendre comment on a pu en arriver à nous livrer, sur les cerveaux de nos enfants, à une expérience reposant sur des bases aussi fragiles. Comment a-t-il été possible que des prescriptions reposant sur des idées finalement si mal assurées et si peu crédibles aient pu mobiliser tant de gens, être imposées à tant d'autres et servir de base à des politiques publiques touchant ce que nous avons de plus précieux?

Je ne prétends pas être en mesure de donner la réponse définitive à ces troublantes questions, et je suis parfaitement conscient que bien des chercheurs en sciences de l'éducation font un travail sérieux et qu'on ne peut rien leur reprocher. Mais, à l'évidence, ces questions se posent et elles sont de la plus haute importance. Pour bien le comprendre, imaginez que le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec ait mis sur le marché, sans le tester au préalable, un médicament dont on découvrirait, à l'usage, que non seulement il n'améliore en rien la santé de bon nombre des patients qui le prennent, mais qu'il semble détériorer celle d'une substantielle proportion d'entre eux. Imaginons en outre que les plus crédibles résultats de la recherche en chimie et en pharmacologie permettaient de prédire ce déplorable bilan.

Bien que la recherche en éducation n'ait évidemment pas la même valeur et la même rigueur scientifiques que celle en pharmacologie ou en chimie, et bien que l'on attende toujours une complète et indépendante évaluation de la réforme, cette situation hypothétique, me semble-t-il, décrit assez justement ce qui s'est passé en éducation — à cette différence près, toutefois, que loin de ne concerner que quelques patients, ce sont tous les enfants du Québec qui ont eu à subir la réforme préconisée par le Ministère.

J'avancerai deux ensembles d'hypothèses pour expliquer ce qui s'est passé. Le premier se rattache à l'idée même de recherche sur l'éducation, et le deuxième, à la manière dont elle est actuellement institutionnalisée.

En conclusion de ce texte, je me risquerai à suggérer quelques pistes pouvant éviter qu'à l'avenir nous retombions, nous et nos enfants, dans le même panneau.

SUR L'IDÉE DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION

Dans le dispositif institutionnel et théorique qui s'est mis en place en éducation, l'État et les universités sont les deux pôles d'une dynamique qui doit permettre la formation des maîtres, l'élaboration des programmes et, plus généralement, le développement d'une vision de l'éducation. La grande instance de légitimation de ce dispositif est la recherche, par quoi il faut essentiellement entendre la recherche subventionnée. Je vois là un grand nombre de problèmes sur lesquels je voudrais attirer l'attention.

La thèse que je voudrais avancer est que la recherche n'est pas toujours nécessaire en éducation; que là où elle est possible, elle est en général extrêmement difficile à réaliser; que là où elle était possible et a été réalisée correctement, elle ne peut, à elle seule, dicter les politiques publiques. Je voudrais développer brièvement ces trois idées.

J'ai d'abord dit que la recherche n'est pas toujours nécessaire en éducation. Cela tient à ce que comprendre l'éducation est pour une part importante un travail conceptuel, et exigeant donc la production de définitions conceptuelles — et non linguistiques. C'est ainsi qu'aucune recherche au

monde ne vous dira ce qu'est l'éducation, ce qu'est le savoir ou ce que sont tant d'autres concepts nécessaires pour cerner ce que signifie éduquer. Considérez par exemple les débats ayant récemment entouré le programme d'histoire réformée pondu par le MELS — et qui a suscité la légitime colère de bien des observateurs. Au cœur de ces débats, il y avait la question de savoir si ce programme endoctrinait ou non. Or justement : on ne peut trancher cette question par une recherche empirique, et y répondre exige la production d'une définition conceptuelle de l'endoctrinement. Ce travail de réflexion est immense et difficile, mais il est indispensable. À mon avis, il est à peu près complètement ignoré dans les facultés d'éducation ou au MELS. Pire : il y est méprisé. Et la pauvreté conceptuelle ainsi que la confusion des travaux publiés en éducation, je le crains, sont la preuve éclatante de ce qu'on risque à négliger ces devoirs de l'esprit.

N'est-il pas remarquable que personne, ou presque, ne comprenne encore clairement et distinctement ce qu'est une compétence transversale et qu'on s'interroge toujours sur leur existence même — sans rien dire de la possibilité de leur évaluation? J'ai en tout cas pu constater pour ma part, au sein des sciences de l'éducation, et je regrette de devoir le dire, un profond mépris pour la vie de l'esprit, pour le savoir, pour la culture, pour la rigueur, pour la science et pour la pensée. Un des plus précieux bénéfices que l'on puisse tirer d'une formation universitaire, disait-on hier encore, est la capacité à reconnaître des croyances délirantes, absurdes et souvent dangereuses. Tout me donne à penser que dans certains de ces secteurs dont celui-là, l'université actuelle, loin de faire ce cadeau aux étudiants qui la fréquentent, est au contraire elle-même devenue un important pourvoyeur de telles croyances.

J'ai ensuite soutenu que là où elle est possible, la recherche sur l'éducation est en général extrêmement difficile à réaliser. C'est tout particulièrement vrai de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. (Il en existe pourtant de crédibles, mais leurs résultats contredisent ce que prône la réforme.) Prenons un exemple trivial. Supposons que vous ayez identifié un problème qui vous intéresse et dont la solution ne saurait être conceptuelle : disons que vous vous passionnez pour la question de savoir quel impact a l'humour du professeur sur les résultats scolaires de ses élèves. Vous vous proposerez donc de réaliser une recherche empirique. Mais pour cela, cette fois encore, vous devrez d'abord produire des définitions des concepts que vous voulez employer : qu'est-ce que l'humour, par exemple, et comment le reconnaître-vous? Puis, vous devrez réaliser votre recherche, idéalement dans des conditions rigoureuses : vous aurez des groupes constitués de manière aléatoire et suffisamment nombreux; vous aurez un groupe expérimental et un groupe témoin; vous vous efforcerez de garder les traitements identiques, à l'exception de l'humour. Et ainsi de suite.

Ces conditions sont très difficiles à satisfaire et ne le sont que très, très rarement dans la recherche réalisée en éducation. En lieu et place, de manière massivement prévalente, on y appelle « recherche » le recours à toutes sortes de théories plus ou moins sérieuses, souvent hautement abstraites et empruntées ici et là aux sciences sociales ou à la philosophie. Il en résulte une sorte d'artificialisme théorique parfois assez désolant. Il en résulte aussi ceci que la recherche crédible est ignorée ou méconnue, tandis que celle qui est connue et utilisée par les décideurs n'est pas crédible.

Il y a pire encore : depuis 20 ans environ, le milieu des sciences de l'éducation est peuplé de personnes ayant adhéré à des thèses postmodernistes à la mode dans certains secteurs de la vie académique, à des conceptions franchement irrationalistes, voire parfois carrément antirationalistes, hostiles au savoir et à la science. Ce qui en résulte a été bien décrit dans une importante étude portant sur les recherches publiées en éducation en Grande-Bretagne[5].

Au terme d'une enquête approfondie, l'auteur montre que la recherche en éducation est partisane et biaisée, aussi bien dans la manière dont elle est menée que dans la présentation des résultats et dans ses argumentaires, et qu'elle est méthodologiquement inadéquate (absence de triangularisation, carence dans l'échantillonnage, etc.), tout particulièrement pour ces recherches dites

qualitatives, qui constituent la plus large part des travaux publiés. Il note encore la présence d'un large pan de recherches non empiriques dans lesquelles des thèses controversées sont données comme allant de soi, où des sources secondaires (plutôt que primaires) sont couramment utilisées et qui confinent à l'adulation de grands auteurs à la mode (Jean-François Lyotard et Michel Foucault sont nommés), auteurs dont il est loin d'être évident qu'ils aient quoi que ce soit d'important, de vrai ou de non trivial à nous dire sur l'éducation. Enfin, ces recherches tendent à n'avoir qu'un rapport ténu avec les politiques publiques ou la pratique, à ne pas être répliquées de manière à produire un savoir cumulatif et à être conduites en un vacuum, sans être prises en compte par le reste de la communauté scientifique. Ce portrait me semble être globalement exact et correspondre parfaitement à ce que je constate chez nous depuis des années.

Je ne suis pas le seul. Au cours des années 1990, plusieurs voix dans la communauté des penseurs de l'éducation ont exprimé de graves préoccupations quant à la valeur d'un grand nombre de recherches effectuées dans le domaine. Certaines des personnes qui se sont alors exprimées l'ont fait au nom de l'idéal de l'établissement, en éducation, d'une pratique et de politiques publiques fondées sur et appuyées par des résultats de recherche crédibles — la médecine étant typiquement donnée comme modèle d'une « *evidence based practice* ». Tous conviennent qu'on en est encore très loin.

C'est dans ce contexte que le Department for Education and Skill de la Grande-Bretagne commandait en 1998 le rapport Hillage[6]. Paru la même année, ce désormais célèbre document concluait notamment que la recherche en éducation, lorsqu'elle concerne des thèmes qui pourraient inspirer les décideurs des politiques publiques (*policy-relevant and practical issues*) — ce qui, soulignait-on, n'est pas le cas de figure le plus général — tendait à[7] :

- porter sur un nombre limité de sujets et, partant, à aboutir à des conclusions qui ne sont pas généralisables;
- ne pas suffisamment prendre en compte le savoir préexistant et donc à ne pas permettre l'accroissement des connaissances;
- ne pas préciser ses conséquences pour les décideurs ou les praticiens.

Faisant état « de vives inquiétudes quant à la qualité de la recherche en éducation », les auteurs notaient en outre que les décideurs ont eu tendance à ignorer la bonne recherche disponible et à ne pas en tenir compte. C'est très exactement ce qui s'est passé chez nous, où une part non négligeable de la recherche est de piètre qualité et où la recherche sérieuse est ignorée, avec le résultat que la recherche n'est ni cumulative, ni crédible, ni pertinente tant pour les décideurs que pour les praticiens. Je pense même qu'au total, du moins en certains cas, la recherche telle qu'elle est pratiquée est profondément nuisible à l'éducation, notamment parce qu'elle induit une forme déplorable d'anti-intellectualisme.

J'ai enfin dit que là où elle est possible et a été réalisée correctement, la recherche ne peut à elle seule dicter les politiques publiques qu'il conviendrait d'aborder. Cela tient d'abord, bien entendu, au caractère politique et normatif de l'activité d'éduquer : comme on le sait depuis David Hume au moins, des propositions prescriptives ne peuvent être déduites de seules propositions descriptives. Mais il faut aussi noter que le nombre fantastique de variables à prendre en compte rend souvent très problématique la généralisation des résultats. Cela a des répercussions fort importantes. Laissez-moi donner un exemple de ce que je veux dire[8].

Il existe en éducation une recherche bien connue et méthodologiquement exemplaire appelée STAR (pour : *Student/Teacher Achievement Ratio*). Réalisée au Tennessee, elle y a établi les effets bénéfiques de la réduction de la taille des groupes sur l'équité et la réussite des élèves. Or, lorsque la Californie, au coût de cinq milliards de dollars américains, a implanté cette politique, les effets escomptés ne se sont pas produits. Pour le dire sommairement, cette désastreuse conséquence tient au

fait que la recherche, même méthodologiquement et conceptuellement valide, doit encore, pour être utilisée, être interprétée et évaluée dans le cadre d'une vision riche et articulée de l'éducation — et donc par des gens qui ont réfléchi à ce que signifie éduquer, qui connaissent les résultats des recherches crédibles déjà menées, qui connaissent la psychologie cognitive et qui ont fait l'effort conceptuel de penser l'éducation. Ce qui nous ramène à mon premier point, celui de la nécessité d'une connaissance des concepts et des théories de l'éducation pour ses praticiens et pour les décideurs.

Les remarques qui précèdent me semblent constituer un début d'explication au problème que j'ai soulevé. Sommez tout le monde de faire de la recherche, idéalement subventionnée, dans un domaine où celle-ci n'est pas toujours nécessaire et est toujours difficile à mener; faites-le dans un domaine où l'objet d'étude demande énormément de savoir, de culture et de pensée mais où la présence de ces caractères n'est pas particulièrement notable et où la pratique de la recherche se fait au détriment de tout cela; liez le succès professionnel à la production de telles recherches; faites-le dans un domaine hautement idéologique, sensible aux effets de mode et où les chercheurs adhèrent à des positions inspirées d'un certain romantisme selon lequel l'enfant apprend seul, naturellement et sans effort; ajoutez encore l'adhésion à des théories relativistes selon lesquelles tout, y compris la science, n'est que discours « socialement construit » et un arbitraire masque de relations de pouvoir. Mélangez tout cela et vous obtiendrez quelque chose qui ressemble assez à certaines des recherches qui ont conduit à notre réforme de l'éducation. Ce que vous obtiendrez, ce sont des travaux le plus souvent hautement spéculatifs, abusant d'un vocabulaire abscons, convoquant arbitrairement et artificiellement des théories philosophiques, psychologiques, épistémologiques et autres, souvent fumeuses, mais ignorant jusqu'à l'existence de travaux et de recherches crédibles qu'ils contredisent pourtant tout en méprisant les faits, l'évaluation et la mise à l'épreuve empirique.

Mais cette explication est insuffisante et, pour la compléter, il faut, je pense, dire un mot de la manière dont la recherche s'institutionnalise chez nous à travers la relation université/État, et montrer comment elle est transformée dans cette dynamique.

LA FUNESTE ALLIANCE

Pour ce faire, je ne résiste pas à la tentation de retourner contre nos éminents théoriciens constructivistes les armes qu'ils pointent si facilement sur la science empirique et expérimentale. Celle-ci, on le sait, est par eux présumée n'être qu'une construction sociale, sans valeur de vérité, ayant usurpé son prestige et dont l'autorité n'a d'autre fondement et d'existence que dans son inscription sociale et dans les liens qu'elle entretient avec le politique. Si c'est là une conception absolument intenable de la science, c'est toutefois une description tout à fait juste de la genèse et de la nature d'une bonne part du « savoir » produit dans les sciences de l'éducation, en même temps qu'une excellente explication de son influence.

Les professeurs en éducation doivent produire de la recherche, idéalement subventionnée; les fonctionnaires consomment cette recherche, les deux groupes s'alimentant aux fonds publics — les deuxièmes distribuant aux premiers une partie de la manne. Ce copinage est potentiellement fort dangereux, puisqu'il met en cause l'indépendance des chercheurs par rapport au politique et donne à l'alliance ainsi créée un immense pouvoir. Il ne laisse guère d'espace de libre examen qui serait indépendant des intérêts des uns et des autres. Les fonctionnaires du Ministère se félicitent de fonder leurs décisions sur des travaux universitaires et les légitiment par là, tandis que des universitaires voient dans l'utilisation de leurs travaux dans la prise de décision politique une reconnaissance qui établirait leur valeur. Comme le disait John Updike, il est difficile de faire admettre quelque chose à quelqu'un

lorsque le versement de son salaire dépend précisément du fait qu'il ne l'admettra pas. Cette alliance finit par constituer une véritable secte, réduisant au silence toute opposition, monopolisant canaux de diffusion de l'information et distribuant fonds de recherches et capital symbolique.

Liés par cette puissante alliance, universitaires et fonctionnaires ont ainsi travaillé, on le jurerait, à rendre extrêmement difficile une évaluation sereine de leur réforme. Celle-ci, pour commencer, on s'en souviendra, a pu être implantée sans qu'on ait procédé à une évaluation sérieuse de ses effets[9], ce qui est proprement scandaleux; puis, lorsque des critiques sévères ont été avancées, on a littéralement caché des résultats d'évaluation défavorables[10]. Finalement, quand il est devenu impossible de ne pas procéder à une évaluation, on a envoyé aux enseignantes et enseignants un questionnaire biaisé en faveur de la réforme et sur lequel il est impossible de noter les reculs et les stagnations! Au moment où j'écris ces lignes, on apprend que la Table de pilotage n'a pas rendu le rapport d'évaluation de la réforme promis pour le 19 juin et que, malgré la publication de toute nouvelle donnée montrant une nouvelle détérioration des résultats des élèves, cette fois en français, elle recommande de continuer à implanter la réforme. On croit rêver. On croirait même assister à un cas de maltraitance académique des enfants.

En attendant, à l'UQAM, a été créé un Observatoire des réformes qui présente cette très singulière propriété d'être largement composé de gens qui ont conçu ou approuvé la réforme en cours[11]! C'est un peu comme si un observatoire de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) était composé de membres fondateurs de l'OMC. On peut sans mal imaginer que ce n'est qu'avec difficulté que ces personnes trouveront des défauts à la réforme.

QUELQUES INTEMPESTIVES SUGGESTIONS

Je serai clair. Dans les circonstances, la chose la plus appropriée à faire, à mon humble mais sincère avis, serait de fermer les facultés d'éducation, de dramatiquement restructurer le MELS et de repenser la formation des maîtres ainsi que la réflexion et la recherche sur l'éducation. Ces deux institutions ont, selon moi, amplement démontré leur incapacité à penser l'éducation, à accomplir correctement leur mission de formation des maîtres et à guider l'adoption de saines pratiques pédagogiques. Elles ont même, sur trop de plans, montré qu'elles nuisaient à l'accomplissement de ces fonctions. Et certaines des personnes qui y œuvrent ont fait plus et mieux que quiconque pour discréditer le système public d'éducation et préparer dans les esprits l'idée de sa nécessaire privatisation.

Je suis cependant convaincu qu'il n'y a aucune chance qu'on en arrive là de sitôt. À preuve, le plus récent rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation, qui porte justement sur la recherche en éducation[12].

Déplorant que le tiers des enseignants ne consulte pas la recherche en éducation, il recommande l'accroissement de son financement, de manière à mieux arrimer la théorie à la pratique. Je suis, on le devine, profondément en désaccord avec ces idées.

Selon moi, compte tenu de ce qui se publie, il y a de fortes chances que ce soit une excellente chose que les enseignants ne consultent pas la recherche. Quant à l'idée d'augmenter son financement, je suggérerais plutôt de lui imposer un moratoire, un moment d'arrêt de quelques années, consacrée par nos théoriciens à étudier la recherche crédible déjà réalisée, à lire et à étudier les théories et la philosophie de l'éducation, à comprendre les concepts qui permettent de cerner cette entreprise complexe qu'on appelle éduquer — ce qui au demeurant ne coûte à peu près rien. Je suis convaincu qu'après cela, peu de recherches seraient jugées dignes d'être financées; que celles qui le sont seraient

proposées et menées avec une grande modestie; et qu'il y aurait un fort consensus sur l'importance primordiale de l'évaluation, à quoi l'essentiel des fonds de recherche devraient être consacré.

Tout cela constituerait un immense progrès, un progrès dont les enfants du Québec seraient les premiers bénéficiaires.

C'est d'eux qu'il s'agit.

C'est pour eux que j'ai voulu parler.

Normand Baillargeon*

NOTES

* Normand Baillargeon est professeur au Département d'éducation et pédagogie de l'UQÀM.

1. J'ai notamment exposé mon point de vue dans l'article « La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique » (*Possibles*, vol. 30, n° 1, 2006, p. 139-184). Ce texte est également disponible sur le site Internet du Collectif pour une éducation de qualité (<http://agora.qc.ca/ceq.nsf/Pages/La_reforme_quebecoise_de_l_education:_une_faillite_philosophique>, site consulté le 20 juin 2006).

2. Soulignons que les évaluations de réformes scolaires semblables à la nôtre réalisées en Suisse, en France, en Norvège, en Californie et en Belgique ont aussi montré un recul des élèves et mis en doute l'efficacité des méthodes préconisées.

3. Nous disposons également de données qui apparaissent dans certaines réponses dans deux enquêtes : celle du Centre de recherche appliquée Collège Mérici (2001), qui interrogeait des enseignants; et celle de Deniger et collaborateurs (2004) qui interrogeait des membres de directions d'école, des enseignants, des professionnels non enseignants et des parents. Ces enquêtes dévoilent une perception négative des effets de la réforme.

4. <www.fse.qc.net/fra/doc1949.asp>. Document consulté le 20 juin 2006.

5. Cf. J. Tooley, *Educational Research. A Critique. A Survey of Published Educational Research*, Londres, OFSTED, 1998.

6. Cf. J. Hillage *et al.*, *Excellence in Research on Schools*, Londres, DFEE Research Report RR74, Londres, 1998.

7. Ces citations et les suivantes proviennent du résumé institutionnel du rapport, disponible sur le site <www.employment-studies.co.uk/summary/summary.php?id=exceled>.

8. J'emprunte cet exemple à E. D. Hirsch fils, « Classroom Research and Cargo Cults » (*Policy Review*, oct.-nov. 2002). Document consulté le 20 juin 2006 sur le site <www.coreknowledge.org/CK/about/articles/index.htm>.

9. Il y eut bien une modeste expérience-pilote à l'école Bienville, à la fin des années 1990. Cependant, on ne l'évoque guère, peut-être parce qu'à cette école, après trois ans d'implantation de la réforme, « le taux de réussite a diminué au point où l'école s'est retrouvée en 2000 comme la pire de la CSDM [la Commission scolaire de Montréal]. Soit 135^e sur 135. » (Normand Péladeau, cité par K. Gagnon, « Bulletin confidentiel », *La Presse*, Montréal, 7 déc. 2005, p. A26).

10. Cf. K. Gagnon, *op. cit.* On y lit : « La Table de pilotage de la réforme de l'éducation [...] a [...] la délicate tâche d'évaluer l'efficacité des nouvelles méthodes. Depuis sa formation en 2000, la Table a produit plusieurs rapports. Tous confidentiels. Les journalistes qui ont voulu les obtenir — le Ministère, dans un réflexe quasi-soviétique, niait même leur existence — ont dû passer par la loi d'accès à l'information. Et hier matin, on apprenait que le ministère de l'Éducation a réussi, pendant un an, à cacher dans les dédales de son site Internet les résultats désastreux obtenus en maths par les élèves du primaire, lors de tests internationaux. »

11. Cf. <www.ore.uqam.ca/membres.asp>. Un coup d'oeil aux lectures recommandées par l'organisme en montrera à l'évidence le biais : <www.ore.uqam.ca/Page_TextesALire.asp>. Documents consultés le 20 juin 2006.

12. *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Ce document (consulté le 20 juin 2006) est disponible sur le site <www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?lstPublication=RapportAnnuel&lstCommission=ALL>.