

faire moins mais mieux

par THEODORE R. SIZER

professeur
Université Brown (Providence, R. I.)
président de la *Coalition for Essential Schools (CES)*

Il ne suffit pas de rénover l'école, affirme T.R. Sizer, en accord en cela avec les conclusions du groupe de travail de la Commission Carnegie, il faut la rebâtir. La *Coalition of Essential Schools* veut montrer comment une école « rebâtie » peut mieux répondre aux besoins des élèves et des enseignants que l'école à laquelle on nous a habitués depuis quelques décennies.

N.D.L.R. Cet article est paru en anglais sous le titre : « *Rebuilding : First Steps by the Coalition of Essential Schools* » dans la revue *Phi Delta Kappan*, vol. 68, no 1, septembre 1986, pp. 38-42. La traduction et l'adaptation sont d'Armand Daignault. Nous remercions *Phi Delta Kappan* de son autorisation à publier cet article.

Le groupe de travail de la Commission Carnegie nous a invités à rebâtir l'école ; quelques réparations selon elle ne peuvent suffire étant donné les vices fondamentaux dont souffrent sa structure et son organisation. Les enseignants compétents et enthousiastes que souhaitent les élèves ne peuvent survivre bien longtemps aux conditions que leur fait l'école d'aujourd'hui.

C'est l'organisation même des écoles secondaires et les principes qu'elle cache qui sont au cœur du problème : c'est là l'avis partagé par le groupe de travail de la Commission Carnegie et la *Coalition of Essential Schools (CES)*.

La CES s'est donné pour but de rebâtir l'école en en revoyant les buts et l'organisation afin d'améliorer les apprentissages de l'élève et les conditions de travail de l'enseignant. La CES fut fondée en 1984 à la suite des résultats d'une recherche sur l'école secondaire qui s'est déroulée de 1979 à 1984 et intitulée *A Study of High School*. Cette recherche et la fondation de la CES ont été parrainées par la *National Association of Secondary School Principals* et par la *National Association of Independant Schools*.

faire moins mais mieux

C'était là aussi le message de bien des rapports faits devant la Commission Carnegie au début des années 80, mais quelques-uns seulement ont mis autant d'insistance que le groupe de travail de la Commission à remettre en cause les principes qui fondent l'organisation de l'école d'aujourd'hui — et l'école elle-même. Bien plus, des mesures prises depuis par les différents paliers de gouvernement, très peu ont pris pour acquis qu'il fallait rebâtir l'école !

La plupart du temps ces mesures n'ont fait qu'implicitement entériner et renforcer le schéma traditionnel : la promotion suivant l'âge, l'organisation des programmes et les services habituels de l'école. Ce qu'on a ajouté à cela est de la même eau : une année scolaire un peu plus longue, une période de cours de plus par jour, des examens plus rigoureux, etc. Mais devant des vices majeurs (tel le rapport enseignant/élèves au secondaire de 1/150, et conseiller/élèves de près de 1/300), on a reculé !

La CES réunit actuellement 40 écoles dont 10 forment le noyau qui travaille avec l'équipe du projet de l'université Brown. Les écoles associées se constituent en réseaux sur une base régionale et leurs contacts avec l'Université Brown sont peu nombreux ; ces écoles recherchent surtout la collaboration des universités près de chez elles. Chaque école de la CES doit auto-financer ses projets et on ne paie pas de cotisation pour les services rendus entre membres.

Il n'y a pas de modèle unique imposé aux écoles ; chaque école est autonome et doit se donner un programme de développement à la mesure de ses besoins, selon son milieu et son organisation. Ce qui réunit toutes ces écoles est un ensemble de principes dont l'application varie d'une école à l'autre.

Ces principes (voir *Neuf énoncés de base*) n'étonneront pas les enseignants de carrière ; ils ne sont pas nouveaux mais leur application est nouvelle. Par exemple : comment faire en sorte que l'école rejoigne tous ceux à qui elle est destinée, y compris ceux qu'elle laisse indifférents ou rend hostiles ? Comment respecter un rapport enseignant/élèves de 1/80 sans augmenter les dépenses ?

Le groupe de travail de la Commission Carnegie sur le métier d'enseignant dont on parle dans cet article a publié son rapport en 1986 : *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*, New York, Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986.

Certes les écoles sont indépendantes mais des rencontres régulières sont prévues entre l'équipe de l'université Brown et les 10 écoles qui forment le noyau principal ; ces rencontres permettent d'organiser des ateliers et des symposiums pour les écoles de la CES dans le but de débattre de problèmes qui intéressent tout le monde.

Les difficultés à résoudre

Les écoles de la CES n'ont pas mauvaise réputation dans leur milieu. Quels sont leurs problèmes alors ? La réponse varie de l'une à l'autre mais toutes se posent à peu près les mêmes questions : pourquoi tant d'élèves s'intéressent-ils si peu à leurs études ? c'est-à-dire pourquoi ont-ils perdu le goût d'apprendre ? Où est passée leur imagination ? Pourquoi tout ce qu'ils font est-il bâclé ? Pourquoi les élèves moyens, sans problème particulier, sont-ils oubliés dans l'agitation quotidienne de l'école ? Pourquoi ces compromis entre enseignants et élèves — peu de travail, peu ou pas de critères d'évaluation — qui viennent détruire petit à petit la vie d'une école ? Ces ententes ou compromis implicites concernant le travail scolaire que ne stimule aucun encouragement sont-ils inévitables ?

C'est l'anonymat généralisé qui règne dans nos écoles qui conduit à la situation décrite par ces questions et qui empêche les relations interpersonnelles que suppose évidemment l'acte d'apprendre... et d'enseigner. Qu'il y ait des différences parmi les

... les enseignants compétents et enthousiastes ne peuvent survivre bien longtemps aux conditions que leur fait l'école d'aujourd'hui...

élèves, on ne peut le nier ; cela crée des difficultés certes, mais c'est aussi ce qui fait la richesse de la vie humaine ; il faut s'en occuper. Une école qui enferme ses élèves dans des groupes rigides d'âges, par exemple, et qui ne tient pas compte des différences individuelles ne peut déboucher que sur la médiocrité.

Pour les écoles de la CES, le problème le plus urgent à résoudre est celui du caractère impersonnel de l'école : comment susciter le souci du travail bien fait chez l'élève dont l'individualité est niée ?

NEUF ÉNONCÉS DE BASE

Chacune des écoles de la CES adhère à ces énoncés qui débouchent sur des applications concrètes diverses selon les milieux.

1- La formation intellectuelle

L'école a pour rôle principal d'aider les élèves à bien se servir de leur intelligence ; elle n'a pas besoin pour cela d'être ouverte à tout (*comprehensive*) surtout si cette ouverture se fait au prix de l'oubli de son rôle principal.

2- Des buts simples

Les buts de l'école doivent être simples : amener l'élève à maîtriser un nombre limité d'habiletés et de connaissances jugées essentielles. Ces habiletés et connaissances peuvent se retrouver, à des degrés divers, dans les disciplines traditionnelles ; les programmes doivent être surtout définis en fonction des habiletés intellectuelles et des compétences dont a besoin l'élève plutôt qu'en fonction des matières étudiées. *Moins mais mieux*, voilà le mot d'ordre : il est plus important de bien maîtriser un contenu réduit que d'en couvrir un plus long mais de façon superficielle.

3- Des buts pour tous

Les buts de l'école sont les mêmes pour tous les élèves ; de la même manière que les élèves sont différents, les moyens pour réaliser ces buts seront différents eux aussi. L'enseignement sera sur mesure afin de répondre aux besoins de tous.

4- Personnalisation

Dans toute la mesure du possible, enseigner et apprendre doivent être des actes personnalisés. Aucun enseignant ne devrait avoir plus de 80 élèves sous sa responsabilité. Pour y arriver, les décisions concernant les programmes d'études, l'emploi du temps, le matériel didactique et les stratégies pédagogiques doivent à tout prix être la responsabilité du directeur et de son équipe.

5- L'élève au travail

Au lieu que l'école continue d'être un endroit où un enseignant donne ses cours, elle doit devenir un lieu où l'élève travaille. À cette fin, la pédagogie de l'accompagnement (*coaching*) est l'une des plus capables de pousser l'élève à apprendre à apprendre et, ainsi, à s'instruire lui-même.

6- La compétence démontrée

Pour entrer au secondaire, un élève doit faire la preuve de sa compétence en mathématique et dans sa langue maternelle. S'il n'y arrive pas, s'il n'a pas les compétences requises pour commencer des études de niveau secondaire, on lui permettra de combler ses lacunes grâce à des travaux de type correctif. L'entrée au secondaire lui sera ouverte quand il aura démontré qu'il maîtrise les connaissances et habiletés qui forment le cœur et le point d'aboutissement des études primaires. Cette démonstration peut se faire à la satisfaction des enseignants de ce niveau ou du niveau supérieur, ou autrement. Cette étape franchie, l'élève poursuit ses études sans promotion selon l'âge, les crédits accumulés ou le temps passé à l'école mais en démontrant qu'il maîtrise les connaissances et habiletés qui définissent son programme.

7- Attitudes positives

Le climat de l'école doit être créé à partir de valeurs et d'attentes positives et exigeantes ; il doit être fait de confiance, de générosité, de tolérance et d'honnêteté ; les abus n'y ont pas leur place ; on mettra l'accent sur les mesures d'encouragement ; les parents enfin seront accueillis en collaborateurs indispensables.

8- L'équipe

Le directeur et les enseignants doivent d'abord se voir comme des généralistes, des éducateurs, et ensuite comme des spécialistes d'un art donné. On peut donc attendre d'eux qu'ils acceptent des tâches fort variées (enseigner, conseiller, administrer, etc.) et qu'ils fassent preuve d'un fort sentiment de solidarité envers toute l'école.

9- Le budget

L'administration doit prévoir un rapport enseignant/élèves de 1/80 ou moins, un horaire individuel qui permet des rencontres de planification entre enseignants, des salaires équivalents accordés aux tâches administratives et d'enseignement, et un coût par élève qui ne dépasse pas de plus de 10% le coût par élève d'une école traditionnelle. On peut y arriver en éliminant de l'école des services qui peuvent être facilement sacrifiés.

... l'école-supermarché est apparue parce qu'on l'a bien voulue ; quand la société le voudra, elle se donnera une école qui mise sur l'acquisition des connaissances et des habiletés fondamentales exigées par le monde d'aujourd'hui...

Les écoles se sentent surchargées de responsabilités ; prendre en charge chaque élève et l'inciter à donner un meilleur rendement est une tâche impossible dans nos écoles en mosaïque, fragmentées et distraites de leur but véritable et premier — et toutes les écoles de la CES croient en ce but — *la formation intellectuelle*. Pour y atteindre, il faut du temps et une action concertée de la part de tous, ce que nient la journée à 7 ou 8 cours d'affilée, les activités d'initiation, les cours de conduite automobile et tout le reste du même gabarit. On peut toujours trouver des raisons pour justifier dans nos écoles de telles situations (horaires étriqués, activités sportives et sociales, cours spéciaux, depuis le chinois jusqu'à l'écologie en passant par la cosmétologie) ; prises une à une, ces activités peuvent sans doute se justifier : c'est l'économie de l'ensemble qui ne peut plus l'être ! Afin de mettre sur pied une mini-session des Nations unies, faudra-t-il faire sauter un cours de langue maternelle ? Sous prétexte d'apprendre, en survol, les différentes formes de gouvernement, allons-nous négliger de bien comprendre le nôtre ? Qu'est-ce qui est le mieux : maîtriser *une* langue étrangère ou en baragouiner trois ou quatre ? Pour permettre une rencontre inter-école de ballon-panier, va-t-on abrégé la dernière période de cours ? Voilà les choix que doit faire constamment l'école, elle qu'on s'est plu à croire capable (et elle s'est crue telle !) d'accepter toutes les demandes et de répondre à tous les besoins de la société : former de bons citoyens, assimiler les immigrants, relever le défi de la recherche spatiale, guérir la nation de la maladie du racisme, redresser l'économie du pays et venir en aide aux adolescents aux prises avec les problèmes d'une paternité et d'une maternité non désirées !

Les écoles de la CES estiment que cette surcharge de l'école est au cœur du problème à résoudre. Quel but doit poursuivre l'école ? Quel est son rôle essentiel ? Nous disons : l'école a pour but la formation intellectuelle. C'est grâce à la formation intellectuelle que les jeunes apprennent à observer, à s'instruire, à penser avec imagination et clarté, à s'exprimer avec précision et conviction. Ces habiletés sont au cœur de toute formation générale, professionnelle, morale ou civique. Il faut en faire les priorités de l'école ; tout le reste, quels qu'en soient les mérites, est distraction.

Il est facile de dire que les habiletés fondamentales sont le but de l'éducation ; le mettre en pratique ne l'est pas. Devoir élaguer, faire le ménage, retrancher comme la réforme l'exige n'est pas sans susciter quelques... bonnes discussions. Refaire les horaires et les groupes par exemple afin de permettre des interventions plus personnalisées n'est pas une tâche facile. Le partage des tâches conduit aussi à des décisions parfois difficiles. On ne peut éviter ces moments délicats !

Si la CES devait se donner une formule choc, se serait : *Moins mais mieux !* L'engagement pris par la CES est celui de personnaliser l'école ; être attentif aux individus, à leurs besoins et à leurs possibilités. Un mot pourrait résumer tout cela : faire réfléchir, c'est-à-dire connaître, penser et agir avec compétence.

Convictions et contraintes

Les écoles de la CES éprouvent les difficultés que nous venons de voir. Elles sont animées par les mêmes convictions, elles connaissent donc les mêmes contraintes.

Il faut d'abord se rendre compte que vouloir sérieusement redéfinir le rôle de l'école signifie accepter de remettre en cause tous ses aspects. Tout moment important de la vie d'une école touche tous les autres. Modifier l'horaire signifiera peut-être un changement dans les programmes. Un nouveau pro-

... des programmes qui mettent l'accent sur les processus mécaniques de la pensée plutôt que sur la pensée réfléchie...

gramme de mathématique fait-il appel à l'esprit de recherche ? les enseignants devront changer leur façon de donner leurs cours. Ajouter une matière aux examens de certification demande qu'on en retranche une ailleurs ou qu'on rogne sur toutes les autres. Comme quelqu'un l'a fait remarquer : l'école est un milieu synergique, d'actions coordonnées ; toute réforme à la pièce est vouée à l'échec. Vouloir changer l'école ne veut pas dire se lancer tête baissée dans l'action mais bien plutôt étudier tous les aspects du projet, et les écoles qui ont entrepris la tâche de se redéfinir avancent à un pas résolument mesuré.

Quand il s'agit ensuite de soulager l'école de ce qui l'encombre, il faut avoir une vision claire des buts de l'école, de ce qui en donne une définition essentielle. Un point de départ profitable à cet égard est l'exercice qui s'appelle *la démonstration* par lequel on essaie de décrire les habiletés dont doit faire preuve un élève qui dit maîtriser un programme : décrire ces habiletés oblige à en identifier les éléments essentiels. Quelles sont les habiletés qu'on veut faire acquérir à l'élève ? Comment l'élève montrera-t-il ces habiletés, comment en fera-t-il la preuve ? Quelles sont les connaissances qu'elles supposent ? les connaissances absolument indispensables ? les connaissances facultatives ? Quels seront surtout les critères d'une performance réussie chez un élève du secondaire ? Comment de tels critères peuvent-ils être présentés à des élèves pour capter leur intérêt et alimenter leur motivation ? Comment éviter chez eux désintéressement et abandon ?

Décrire le point d'arrivée donne du relief aux objectifs de l'école ; établir des critères de réussite permet de mieux cerner les attentes qu'ont les enseignants des élèves, et permet aussi aux élèves de mieux voir ce à quoi ils s'engagent.

Les écoles de la CES se préoccupent en outre du climat qui règne chez elles ; ce climat est fait d'exigences et d'attentes précises, mais comme tout le personnel de l'école est là pour aider les élèves, il ne fait pas naître d'inquiétude stressante. Les élèves ont du travail à faire et les enseignants sont là pour leur fournir informations et explications, pour les guider, les stimuler et les inciter au travail bien fait. Il est entendu que la manière d'enseigner et les programmes en sont modifiés ainsi que les relations entre enseignants et élèves. Ceux-ci comprennent que si on

est exigeant à leur égard, c'est qu'on se sent proche d'eux, qu'on s'occupe d'eux, et que cette sollicitude fait partie de leurs apprentissages puisqu'elle marque le climat de toute l'école.

Tout cela peut paraître bien gentil, voire romantico-utopique ! C'est possible, mais dans nos structures administratives actuelles, c'est extrêmement difficile. En effet, dans le climat actuel des relations administrateurs-enseignants, il faut du temps, de la maturité, et une grande ouverture d'esprit pour remettre calmement en question des routines qui semblent immuables. Qu'est-ce qui importe ? L'efficacité administrative trop souvent impersonnelle ou la priorité qu'on veut accorder à la qualité du climat de l'école ?

Enfin, les écoles de la CES savent qu'elles conduisent là des expériences ; elles ne prônent donc pas de solutions toutes faites qui ne seraient que de nouvelles règles pour remplacer les anciennes ; elles acceptent de reconnaître que ce qu'elles entreprennent est difficile et qu'elles doivent avancer avec prudence et détermination. Redéfinir les cadres de l'école et transformer les mentalités est une tâche délicate, longue, faite de tâtonnements souvent et d'une grande attention portée aux conséquences insoupçonnées des moyens mis en œuvre.

Pour ce qui est des contraintes, il en est une commune à tous : le manque de ressources financières. Les nouvelles sources de financement sont très rares. Toute bureaucratie étant davantage un système régi par des traditions que par des règles sensées, faire bouger les structures est un rude travail ; les fonctionnaires, les administrateurs et les syndicats peuvent être autant de freins à l'imagination réformatrice. Heureusement les syndicats ont bien reçu et même encouragé et supporté les projets de la CES. Dans quelques États, l'accueil fut favorable, dans d'autres il a été tiède, sceptique ou carrément hostile. En cela ces États reflètent la société dans son ensemble qui a les écoles qu'elle veut ou qu'elle mérite. L'école-supermarché est apparue parce qu'on l'a bien voulue ; quand la société la voudra, elle se donnera une école qui mise sur l'acquisition des connaissances et des habiletés fondamentales exigées par le monde d'aujourd'hui. Nous croyons que notre société désirera bientôt de telles écoles.

Les premiers exemples

Les écoles de la CES ont connu des débuts souvent semblables : un directeur ou un groupe d'enseignants lancent l'idée d'une réforme parmi les administrateurs de l'école, de la commission scolaire, parmi les autorités syndicales, les parents ou les élèves afin d'en arriver petit à petit à un consensus concernant le contenu de programmes d'études jugé essentiel et débouchant sur un enseignement souvent fait en équipe (mathématique/sciences, histoire/géographie, arts/lettres) dans un horaire revu en conséquence.

Toutes ces écoles ont voulu « rejoindre » leurs élèves par le biais de la personnalisation des relations ; quelques écoles mettent à profit tous les adultes de l'école qui deviennent, s'ils en ont les compétences, des enseignants à temps partiel ; les services administratifs sont réduits par le fait même à leur strict minimum, ce qui permet de diminuer le rapport enseignant/élèves sans augmenter les coûts.

On a parfois rangé ces écoles sous l'une ou l'autre de ces trois étiquettes :

- 1- L'école dans l'école. On a créé une unité autonome dans l'école, unité qui compte quelques centaines d'élèves provenant des quatre coins de la ville (*Paschal High School*, Fort Worth, Texas ; de même à Portland, Providence, Bronxville et Baltimore).
- 2- Une école nouvelle. On met sur pied une école nouvelle indépendante ou rattachée à une école-mère, ainsi la *Central Park East Secondary School* qui est rattachée à la *Central Park East Elementary School* dans Harlem.
- 3- Une école rebâtie. Une école au complet s'engage dans un plan de redéfinition de ses programmes et de son organisation, ainsi la *Thayer High School* de Winchester (N.H.) et la *Westbury High School* de Houston (Texas). Quelques écoles privées travaillent en ce sens : *Adelphi Academy* (Brooklyn, NY) et *Park Heights Academy* (Baltimore, Maryland).

L'avenir

Étudier attentivement les conséquences des énoncés de base permet à ceux qui veulent adhérer à la CES de voir dans quoi ils pourraient s'engager. L'équipe de l'université Brown a choisi 4 de ces énoncés et, avec l'aide d'enseignants qui en font l'expérience dans leurs propres écoles, est à mettre au

point une documentation qui permet de cerner ces conséquences et les façons de les assumer.

Arthur Powell s'intéresse par exemple à ce qu'il appelle les « modèles de démonstrations », démonstrations, rappelons-le, qui permettent à l'élève de montrer son savoir-faire et d'obtenir son diplôme. L'idée n'est pas nouvelle : on la retrouve aux États-Unis au XVIII^e siècle dans les « académies » ; aujourd'hui encore on trouve des partisans de la compétence mesurée à partir d'une démonstration. Le travail de Powell cherche à faire l'inventaire de ces modèles afin d'en préciser la définition.

Holly Houston, pour sa part, veut cerner la notion d'accompagnement (*coaching*) et de ses répercussions sur l'école : organisation des activités et formation des enseignants à cette technique.

Grant Wiggins quant à lui désire connaître les orientations que peuvent viser des programmes qui veulent amener les élèves à réfléchir, et les conflits possibles entre ces programmes et les programmes actuels qui mettent l'accent sur les processus mécaniques de la pensée plutôt que sur la pensée réfléchie.

Enfin, Joseph McCarthy, Susan Follett et moi-même avons étudié comment le budget d'une école traditionnelle peut être refait et adapté aux besoins d'une école comme celles de la CES, tout en respectant les contraintes de l'école traditionnelle à ce chapitre.

La CES espère en fin de compte montrer qu'une école reconstruite à partir de ces énoncés répond mieux aux besoins de ses élèves et de ses enseignants que l'école que nous connaissons. Les écoles lancées dans cette opération connaissent des succès prometteurs, mais peu d'encouragements de la part du système scolaire dans son ensemble. Nous tenons à une réforme, mais en collaboration avec le système, pas contre lui ! Le courage de continuer me vient de mes confrères, anciens combattants de plus d'une réforme scolaire, qui ont fait taire leurs propos désabusés pour faire triompher des idées qui, estiment-ils, viendront au secours d'une jeunesse qui en a besoin. Il nous faudra du temps et une liberté d'action que certains n'attendent plus. Le groupe de travail de la Commission Carnegie ne nous laisse pas le choix : l'école doit être refaite et elle ne peut l'être que par ceux qui croient qu'il n'est pas trop tard.