

## Préface

Un voyageur arrivé au Québec ces derniers mois et qui aurait décidé de connaître, à travers journaux et médias, la situation de l'éducation de ce pays, en sortirait ébahi. On y pratiquerait une réforme dont les bases philosophiques sont fausses, qui ne fait rien apprendre aux élèves puisqu'aucune connaissance ne leur est enseignée, une réforme dont l'échec est programmé, car ce fut déjà son lot ailleurs. Et si, étonné qu'une telle apocalypse annoncée ne suscite pas plus de réactions, il décidait de prendre par lui-même connaissance des textes des programmes de formation établis par le ministère, il sortirait de cette lecture derechef ébahi. Car, constatant le peu de rapport entre la « réforme » dont il a entendu parler et les textes qu'il lit, il se demanderait qui les lit vraiment ou s'il n'est pas en présence d'une campagne de désinformation.

Au moment d'écrire cette préface, la tentation est grande pour moi de remettre certaines choses à leur place. Mais ce n'est ni le lieu ni le moment.

Et puis je pense que ce livre, par lui-même, est une réponse à certaines inepties que l'on entend sur la « réforme » parce qu'il témoigne de ce qui se passe dans des classes et des écoles quand les enseignants sont préoccupés de ce qu'apprennent les élèves. Ce qui est important, c'est le curriculum réel, celui qui est vécu dans les classes, et non l'idée d'une réforme fantasmée dans laquelle on projette obsessions, craintes ou rêves. C'est dans les écoles que l'on peut voir comment les acteurs interprètent, vivent et réalisent cette réforme.

Mais tout d'abord une précision. La réforme du curriculum d'études n'est pas d'abord une réforme pédagogique : c'est une refonte des contenus des programmes d'études et de certaines pratiques d'énonciation et de mise en œuvre de ces contenus. C'est cela que le ministère a établi et non des méthodes pédagogiques : la détermination des méthodes pédagogiques n'est pas de son ressort, mais de celui des enseignants. Cependant, certains objets de formation nouveaux explicitement annoncés (par exemple le développement de certaines compétences générales), la manière dont sont désormais rédigés les contenus des programmes (le harnachage didactique n'est plus assuré par le ministère, mais est laissé aux enseignants), l'ambition affirmée des nouveaux programmes pour une formation intellectuelle plus exigeante et de meilleure qualité pour tous, tout cela pousse les enseignants et les milieux d'enseignement à s'interroger sur la meilleure façon de réaliser ces objectifs de formation.

C'est dans ce contexte que les questions pédagogiques, comme celles du renouvellement des pratiques pédagogiques, la promotion de certaines d'entre elles, l'intérêt porté aux questions concernant la manière dont on apprend, les débats sur les théories d'apprentissage prennent actuellement de l'importance. C'est là un effet direct de la réforme des programmes d'études, comme le sont aussi les changements dans l'organisation du travail dans l'école. Cela fait parfois cacophonie et il faudra remettre les choses en perspective. Cela suscite aussi des résistances. Mais comment se plaindre de l'intérêt porté à ces questions, puisque désormais elles ne concernent pas seulement quelques théoriciens de l'éducation, mais des enseignants aux prises avec des problèmes qui constituent leur champ d'expertise professionnelle? Évidemment, il y

aura toujours du monde qui regrettera le temps où le ministère donnait « la recette » pour parler comme Pinard à Télé-Québec quand il officiait dans une émission de cuisine. Et d'autres regretteront aussi le temps où, en Sciences de l'éducation, le behaviorisme faisait partie de la doxa et n'était pas encore bousculé par le socio-constructivisme. (Ah! ces guerres microcholines des facultés universitaires, guerres bileuses, nourries d'envies, de jalousies et parfois de ressentiments!). Mais désormais ces questions touchent directement les acteurs de premier niveau dans l'école.

Or, c'est là le premier intérêt de ce livre : il vient de gens de terrain. Et de quel terrain! Jean Archambault est actuellement professeur à l'Université de Montréal, mais sa nomination est toute récente. Je l'ai connu, il y a quelques années, à l'École Bienville, une école primaire de Montréal, une école qui avait une cote de défavorisation très élevée. C'était le moment où le nouveau programme d'études était sur le point d'être appliqué dans le réseau des écoles primaires. Conseiller pédagogique, il animait avec le directeur, André Hallé, un éducateur d'une générosité exceptionnelle, une équipe d'une vingtaine d'enseignants impliqués dans une réflexion portant sur le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques. Ce que permettait la réforme annoncée était pour eux un incitatif de plus à continuer ce qu'ils avaient déjà entrepris. Leur action leur semblait désormais plus légitime. Chantal Richer devait par la suite remplacer André Hallé à la direction de cette même école, puis prendre la direction de l'École montréalaise, organisme qui s'occupe du soutien à apporter aux élèves de milieux défavorisés.

Or, que ce soit ces deux personnes qui, fortes de ces types d'expériences et nourries par elles, écrivent un livre dont le titre est *Une école pour apprendre* est en soi un événement. Et ces personnes méritent, à cause du lieu même dont elles parlent, d'être écoutées. Il y a plus de 35 ans, Pierre Angers, une des grandes figures de l'éducation du Québec, écrivait le rapport du Conseil supérieur de l'éducation intitulé : *L'Activité éducative*. Ce rapport important est resté ignoré, occupés que nous étions à des réformes de structure. Ce rapport se terminait ainsi : « Aucune réforme profonde ne peut-être accomplie en éducation sans que soient étudiés en profondeur et pénétrés les postulats fondamentaux, d'ordre psychologique ou philosophique, de l'activité éducative, du développement de la personne, de la nature des opérations de la connaissance, de la motivation ». Je me souviens de ce moment, c'était une fin de journée, où Pierre Angers s'est présenté aux audiences des États généraux sur l'éducation accompagné de représentants des écoles alternatives du mouvement le Goéland. Son intervention fut laconique : l'acte d'apprendre de l'élève, nous dit-il, doit être au cœur de ce que doit viser l'acte d'enseigner de l'enseignant. Était-ce à cause de l'allure de seigneur qu'exprimait son beau visage, ces paroles qui rappelaient à certains la tradition de formation des jésuites parurent élitistes et propices aux seules situations d'apprentissage des écoles alternatives? Ce n'était pas mon opinion. Mon expérience d'élève et d'enseignant m'avait convaincu de la justesse de ces propos et j'avais de tout temps essayé de les mettre en pratique. Aussi, j'ai lu d'abord ce livre comme un écho de ces paroles, de ces paroles entendues alors. Le fait qu'elles aient été déclinées, à leur manière, par deux auteurs, issus, eux, d'une école bien loin des clientèles des Écoles alternatives est déjà un message en soi. Mettre en place les éléments qui font qu'une école deviendra une école dont l'objectif sera de faire apprendre vraiment peut donc être l'ambition de toute école?



*Une école pour apprendre* suppose une réflexion sur ce qu'est apprendre. Pour éclairer les pratiques d'enseignant décrites dans le chapitre II et III, les auteurs se réfèrent dans le chapitre I à des conceptions dites « socio-constructivistes » des apprentissages. À cause des débats engagés actuellement sur ces questions et de l'appareil de jargon technique dans lequel habituellement s'expriment ces choses (ce qui n'est pas cependant le cas ici), cette simple référence peut hérissier certains lecteurs. Si c'était le cas, je leur recommanderais de lire d'abord les chapitres II et III. Ils y verront décrites, de façon concrète, les manières dont des enseignants s'y prennent pour que les élèves apprennent vraiment. Ils y verront ainsi à l'œuvre des enseignants qui se réfèrent certes à une conception de l'apprentissage indiquée au chapitre I, mais qui, et peut-être sans le savoir, continuent la meilleure des traditions de l'éducation, celle de ces maîtres que certains d'entre nous avons eu la chance d'avoir, des maîtres qui nous ont marqués parce qu'ils ne se sont pas contentés de nous enseigner, mais qu'ils nous ont fait apprendre. Après la lecture de ces chapitres qui montrent la pratique, on pourra revenir sur le premier qui expose la conception sur laquelle elle se fonde.

Qu'est-ce qu'apprendre et corrélativement qu'est-ce qu'enseigner? Dans les milieux d'éducation, les débats sur ces questions se passent souvent selon le mode des luttes religieuses : regroupements dans des camps antagonistes, déformations caricaturales de l'adversaire voué aux gémonies, conversions de « paradigme », excommunications, dénonciations aux nouveaux maîtres de l'opinion, les médias. Les débats actuels que suscitent quelques changements de pratiques pédagogiques commandés par certains des nouveaux savoirs à faire acquérir à l'école n'échappent pas à ces travers. Ce climat empêche de voir ce dont il s'agit vraiment, surtout quand ces pratiques semblent être commandées par une nouvelle conception des apprentissages qui serait la nouvelle religion à laquelle il faut adhérer. Aussi, je voudrais dire ici que les pratiques pédagogiques dont font état les chapitres II et III sont des pratiques qui ont été utilisées par des enseignants bien avant que les conceptions qui actuellement les sous-tendent n'aient été formalisées dans une conception dite constructiviste. Il faut donc les regarder à leur mérite sans les rejeter parce qu'elles se mettent sous un drapeau que l'on combat.

En éducation, comme en beaucoup d'autres domaines, la pratique précède la théorie et une formulation plus formelle d'une théorie est précédée de formulations partielles. Je n'ai pas lu les auteurs qui se regroupent actuellement sous la bannière socio-constructiviste. Et pourtant, quand on me dit ce qu'ils prétendent, ils ne font que me redire de façon plus savante (enfin, disons ce mot pour être gentil) des choses que je savais. Et d'où me venait ce savoir? D'une pratique personnelle d'enseignement, de traditions d'enseignement de maîtres qui m'ont marqué, de discussions avec des collègues, mais aussi de la lecture et de l'assimilation d'auteurs (j'avais en cette matière un goût pour les penseurs et les philosophes) qui nourrissaient la réflexion sur le métier que je pratiquais. En lisant certaines pages de ce livre, ce sont ces références qui me sont souvent revenues. Puis-je en évoquer ici quelques-unes?

Quand, dans le *Ménon*, Socrate interroge un petit esclave et par ses questions et sous-questions lui fait découvrir, sans qu'il ne lui enseigne rien, qu'elle est la surface d'un carré dont on a doublé les côtés, il veut montrer aux sophistes qui se posent en experts en savoirs que ceux que l'on pense ignorants, sans instruction, ont pourtant déjà eux aussi des connaissances. Sans doute dans ce cas, il s'agit de notion mathématique, mais il applique la même méthode sur

d'autres sujets. Avant d'enseigner, il fait d'abord laisser s'exprimer ses interlocuteurs sur les savoirs qu'ils possèdent déjà. Et c'est ainsi que l'ouvrage le plus important de la philosophie occidentale est un recueil de *Dialogues*. Toute une tradition de technique d'apprentissage est née de cet exemple. C'est la méthode socratique, cet art qui consiste, avant de faire apprendre, à poser des questions pour s'assurer de ce que les élèves connaissent déjà. On peut alors s'appuyer sur leurs connaissances justes, les raffermir, les compléter, ou à l'inverse, redresser ou dissiper leurs connaissances ou représentations fausses, celles qui font écran et empêchent d'assimiler réellement la connaissance nouvelle. La didactique des sciences s'appuie sur ce principe et l'on en verra des exemples dans ce livre. Le vieux Montaigne a servi de relais dans l'histoire occidentale de l'éducation pour que se maintienne vivante dans les écoles l'exigence de cette pratique : « On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais que le conducteur corrigéât cela, [en] faisant goûter les choses, les choisir et discerner. Je ne veux pas qu'il [...] parle seul; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Socrate [...] faisait premièrement parler ses disciples, et parlait ensuite » (*Essais*, livre I, chapitre XXV).

Et c'est la lecture de ce même Montaigne, partisan de la tête bien faite et non bien pleine, qui ouvre aussi dans d'autres textes du même chapitre des *Essais* la réflexion sur ce qu'est véritablement apprendre? « C'est témoignage de crudité et d'indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. [...] Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel qui est tout leur; ce n'est plus thin, ny marjolaine. [...]. Les pièces empruntées d'autrui, l'élève les transformera et mêlera pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et estude ne visent qu'à le former [...] Savoir par cœur n'est pas savoir. » Et cet autre texte encore : « Il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il y faut l'incorporer, il ne l'en faut pas arrouser (ancien terme pour dire arroser), il l'en faut teindre ». Ces métaphores ne disent-elles pas ce qu'impliquent les véritables apprentissages : intégration des connaissances à celles que l'on possède déjà pour en faire son miel, activités de « transformation » et « d'incorporation » par l'élève lui-même pour obtenir ce résultat (de nos jours, on parlera de « construction »), constitution de structures souples qui permettent d'utiliser ce qu'on a appris dans des contextes différents de ceux dans lesquels on l'a appris (de nos jours on parlera de « transfert »), structures souples (de nos jours, on appellera certaines d'entre elles, « compétences »), signes d'un savoir qui dépasse la simple mémorisation parce qu'il a imprégné tout l'être comme la teinture imprègne une étoffe? Toutes les idées centrales des constructivistes sont déjà là. Et des générations d'enseignants, du moins les meilleurs d'entre eux, ont trouvé dans ces paroles de quoi alimenter leur pratique et d'abord leur ferveur dans ce métier qu'ils exerçaient. Pour eux, faire apprendre à l'élève, ce n'était pas simplement faire enregistrer pour reproduire, faire apprendre, c'était faire assimiler et ils voyaient leur rôle comme celui de facilitateur de cette assimilation.

Je pourrais continuer à nommer ainsi d'autres auteurs que les pratiques décrites et questions posées par ce livre évoquaient pour moi. Ce sont des auteurs dont les réflexions sur l'école et de ce qui doit s'y faire, faire apprendre et s'assurer que les élèves apprennent, ont été pour moi et pour bien d'autres sources d'inspiration : Comenius, le *Ratio studiorum*, Rousseau, Kant, Lagneau, Alain, Dewey, et plus près de nous Bachelard, Freinet ou Ryle. Mais je voudrais retenir ici plus particulièrement l'un d'entre eux, Bachelard, à cause du type d'utilisation des erreurs des élèves que les enseignants de ce livre démontrent. Gaston Bachelard a montré comment dans le domaine des sciences, la « vérité » n'est pas illumination, mais une suite

d'erreurs rectifiées. Il n'y a pas de vérité qui ne passe, au sens propre du verbe, par des erreurs : le chemin de la connaissance est un parcours dans lequel on corrige erreur après erreur. Cela est vrai des sciences, mais c'est aussi vrai pour toute personne qui veut apprendre et c'est pourquoi pour certains éducateurs, c'est là un principe pédagogique essentiel. Les auteurs de ce livre le rappellent. Alain disait qu'à l'école, l'élève, contrairement à l'apprenti dans son atelier, a droit à l'erreur et c'est pourquoi le tableau dans chaque classe est le symbole de ce qui doit s'y passer : on peut l'effacer, corriger son erreur, et recommencer. À l'école, l'erreur ne blesse pas quand elle est accueillie comme l'étape nécessaire pour apprendre, elle est alors ce qu'il faut surmonter pour savoir et pour savoir faire.

Cette question du sens donné à l'erreur dans les apprentissages des élèves est une des questions topiques de l'éducation, ce genre de question qui vous divise en camp selon la réponse qu'on lui donne parce que les positions qui étaient implicites ressortent alors plus nettement. Ici, le sens donné à l'erreur révèle des lignes de division entre des conceptions que l'on se fait de ce que c'est qu'apprendre et faire apprendre. Par exemple, une réflexion sur cette question permet de dissiper la confusion des débats actuels sur l'évaluation. Car si, pour certains, l'erreur est un moment qui doit être redressé, pour d'autres, c'est une faute, c'est un échec. On a, dans cette double réponse, la base de la distinction entre l'évaluation « formative » ou « sommative » et la question sur l'importance à accorder à chacune d'elles se pose alors. C'est là un point sensible, comme on le voit dans les débats passionnés sur les bulletins, débats qui, à tout coup, sortent de l'arène proprement scolaire et s'installent dans les médias. Erreur/échec, il y a continuellement un glissement de sens entre ces termes et comme les enseignants et les responsables des systèmes scolaires n'aiment pas l'échec, ils acceptent mal l'erreur de l'élève et son utilisation dans ses apprentissages. D'où l'importance accordée trop souvent à la seule évaluation « sommative », celle qui sanctionne un résultat par la réussite ou l'échec.

C'est à la lumière de cette même question que l'on comprend mieux deux mouvements pédagogiques des 60 dernières années et l'attrait qu'ils exercent sur les systèmes d'éducation. Pour éliminer l'échec dans le résultat de l'apprentissage, on peut vouloir l'éliminer dans son déroulement même et c'est alors l'approche behavioriste de l'apprentissage de Skinner. Ou encore, pour l'éliminer, et c'est une façon encore plus radicale de régler la question, on supprime les normes à partir desquelles on pourrait juger de la réussite ou de l'échec ou on n'en tient pas compte et ce sont alors là les pédagogies non-directives du type de Summerhill.

Dans l'approche skinnérienne, l'objet de l'apprentissage doit être découpé en petites séquences assez faciles pour qu'on soit sûr de réussir chacune d'elles, la réussite étant la récompense même de l'acte, son « renforcement positif ». Et c'est l'addition de ces micro-réussites qui fait la réussite. C'est ainsi que l'on forme aussi des automates. Cette approche est efficace pour certains apprentissages qui peuvent s'accommoder de méthodes proches de celles du dressage. Qui peut le nier? Mais est-elle appropriée à tous les apprentissages? Évidemment non. Mais alors, pourquoi avoir donné une telle importance à cette approche dans l'enseignement primaire et secondaire québécois? Dans les années 70, la plupart des systèmes d'éducation ont été atteints par la perspective d'efficacité quasi industrielle véhiculée par cette pensée. Mais alors que les pays touchés par ce mouvement l'ont laissé jouer sur le terrain local, au niveau du curriculum effectif de l'enseignant et selon sa décision, chez nous cette approche technocratique s'est diffusée, au plus haut niveau, dans la façon même de construire les programmes. Elle a inspiré — c'est l'approche par objectifs — la méthodologie d'élaboration du curriculum officiel,

celui des programmes d'études établis par le ministère. Comment une telle opération, qui était elle aussi une vraie réforme par rapport à la situation antérieure, a pu se réaliser sans susciter de débat public, sans mise en garde sur les effets néfastes possibles et avec la collaboration empressée de docimologues et de taxonomistes universitaires, alors que la refonte actuelle des programmes qui rompt avec cette manière skinnérienne de les formuler provoque elle les réactions que l'on connaît? Qu'est-ce que cela révèle sur nos représentations collectives de ce que doivent être les apprentissages à l'école? À Alger, un haut responsable du ministère de l'Éducation me faisait remarquer que les formes de transmission religieuse d'une collectivité constituent, sans qu'on s'en rende compte, la référence des formes de transmission qu'on attend que l'école valorise. La nécessité de lire la Bible pousse les protestants ou les juifs à valoriser la lecture à l'école, me disait-il, par contre le Coran dont la transmission se fait en l'apprenant par cœur, entraîne, au départ, l'école algérienne à valoriser l'exercice de la mémoire. En souriant, je lui ai dit : notre référence à nous, catholiques, c'est le catéchisme, cette manière skinnérienne de découper en 700 et quelques questions et réponses ce que l'on doit savoir!

L'autre approche qui essaie d'éliminer l'échec, celle des pédagogies non-directives, n'a jamais trouvé un terrain bien favorable pour se développer et s'implanter durablement au Québec, même si ce modèle hante les débats sur l'évaluation. Ainsi, toute remise en cause de certaines pratiques d'évaluation est perçue souvent au Québec, dans l'opinion publique, comme l'introduction délétère de l'esprit de Summerhill et on classe vite dans le camp des non-directifs ceux qui n'utilisent pas l'évaluation sous le seul mode de la sanction. Aussi, je me dois de dire un mot de cette approche pour permettre que l'on comprenne de façon juste la position tenue dans ce livre sur cette question. Pour les non-directifs, la notion d'échec est relative, car les normes sont subjectives, aussi aucune ne doit être imposée. Et il n'y a donc pas, alors, à strictement parler d'échec pour l'élève. Il faut au contraire donner à l'élève confiance en soi, pour qu'il progresse selon sa propre norme et, d'abord, pour lui permettre de la trouver. On laissera de côté l'affirmation que toutes les normes sont subjectives pour se placer sur le terrain même de l'intention des pédagogies non-directives, celui de la construction de l'élève par lui-même. En agissant ainsi ne prend-on pas le risque de mettre sur ses épaules un poids insoutenable? Quand l'échec ne vient pas d'un critère extérieur, mais d'un jugement que je porte sur moi, il peut arriver que je ne le considère pas comme un insuccès relatif, temporaire, mais un insuccès qui vient de moi, de ce que je suis, de ce que je vau. L'absence de norme empêche ainsi l'élève de se construire, car elle peut conduire à la perte de l'estime de soi. Et alors, l'échec n'est pas pour lui une situation d'erreur, d'un échec qu'on peut reprendre, mais une situation d'*échec et mat*. Les enseignants qu'on voit en action dans ce livre ne renoncent ni à évaluer l'élève ni à l'enfermer dans son échec. Faire l'inverse serait, pour eux, dans les deux cas l'abandonner. Au contraire, ils lui montrent comment tirer parti de l'erreur, le conduisent à en découvrir les causes et renforcent continuellement en lui la motivation à les connaître et à les rechercher.

Une autre des questions topiques de l'éducation concerne la motivation. Un bon enseignant est celui qui sait motiver les élèves, dit-on. Mais, quel sens donne-t-on à la motivation et comment s'y prendre pour « motiver »? Ici encore, les réponses diverses données à cette question dessinent les camps, révèlent les positions, éclairent les stratégies pédagogiques mises en œuvre. La réflexion sur ce thème est donc importante. Mais je ne la mènerai pas ici, comme je viens de le faire pour l'autre thème, celui de l'erreur/échec. Toutefois, pour faire court, j'indique où se situe ce livre par rapport à cette question. Pour faire apprendre, il faut mettre l'élève dans une situation active qui s'appuie sur son désir de connaître et de comprendre et il faut prendre le

temps nécessaire pour s'assurer de la présence de ce que les auteurs appellent « l'engagement cognitif » de l'élève. Ici encore, ces enseignants qui agissent ainsi rejoignent un mince ruisseau d'eau qui a traversé les siècles d'éducation. Ce trop mince ruisseau, c'est celui de la lignée des maîtres éveilleurs qui savaient que la connaissance suppose le désir et qu'il leur fallait donc rallumer et entretenir ce feu chez leurs élèves pour qu'ils apprennent vraiment. « La connaissance est à la fois un désir et la découverte de ce qu'on a cherché » disait déjà, il y a presque 2000 ans, Plotin.



La présentation skinnérienne des programmes d'études n'incitait pas les enseignants à la réflexion pédagogique. La fin de cette ère de glaciation produit à l'inverse une explosion de débats et de remises en cause. Dans cet espace désormais ouvert, certaines choses promues peuvent paraître nouvelles. Et « nouvelles » veut dire, pour certains, « sans fondement, effet de mode », et pour d'autres, « enfin! la bonne nouvelle ». En fait, ces « nouvelles choses » promues ne sont pas parfois si nouvelles. Elles reprennent dans certains cas ce que des penseurs importants avaient déjà dit, ce qui n'est pas rien, et leur octroie une garantie. Elles ont aussi été pratiquées, ici ou là, par des enseignants, et c'était toujours par ceux que l'on considérait comme étant les meilleurs, ce qui leur ajoute une garantie supplémentaire. Non, ce qui est nouveau, c'est que ces choses soient désormais davantage partagées qu'elles ne l'étaient, davantage considérées comme légitimes, qu'elles prennent de plus en plus de place à l'école, pas seulement dans l'école pour les meilleurs, mais à l'école pour tous. Et ce livre contribuera certainement lui aussi à une telle avancée.

Mais il y contribuera aussi pour une autre raison. *Une école pour apprendre*, c'est une école dans laquelle on partage une conception de ce que c'est qu'apprendre et où l'on déploie, en toute cohérence, une pratique pédagogique réfléchie, attentive à la démarche de l'élève qui apprend. Mais ce n'est pas tout. *Une école pour apprendre*, c'est aussi une école dans laquelle l'organisation et l'engagement professionnel de chaque enseignant sont interpellés en vue de cette fin. La cohérence s'étend, doit s'étendre jusque-là. Or, l'examen de ces nécessaires conditions est souvent oublié. Ou, du moins, on oublie d'en parler. Gens de terrain, les auteurs de ce livre n'ont pas eu cet oubli. Ils savent bien qu'*Une école pour apprendre*, pour qu'elle s'enracine, doit aborder ces questions pour que certaines pratiques antérieures soient changées. Ils le font avec compétence, franchise, réalisme dans les chapitres portant sur l'organisation des cycles et la nature du perfectionnement professionnel des enseignants. Et l'on sent encore dans ces pages l'expérience de terrain.

Paul Inchauspé

Préface pour le livre *École pour apprendre* de Jean Archambault et Chantal Richer, Chenelière Éducation, 2007.