

Sous la direction de
M'hammed Mellouki

Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec



**Presses de
l'Université Laval**

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société d'aide au développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise de son Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Mise en pages : Diane Trottier
Maquette de couverture : Laurie Patry

© Les Presses de l'Université Laval 2010
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal 2^e trimestre 2010

ISBN 978-2-7637-9028-2
e-ISBN 9182763710280

Les Presses de l'Université Laval
Pavillon Pollack, bureau 3103
2305, rue de l'Université
Université Laval, Québec
Canada, G1V 0A6
www.pulaval.com

Table des matières

Remerciements	xiii
Avant-propos	xv
Introduction	
La réforme de l'éducation : contexte, cadre d'analyse et présentation de l'ouvrage	1
M'hammed Mellouki	
Une réforme contestée	1
Des enseignants déçus	2
Du discours à la pratique : il y a une marge	2
Des élèves moins autonomes qu'avant la réforme	3
Des enseignants peu préparés pour la réforme	4
Nécessité d'une analyse systématique de la réforme scolaire	4
Réformes scolaires, jeu et enjeux des acteurs	5
Les enseignants sont les premiers interpellés	6
Comparer et mettre en contexte pour mieux comprendre	6
Présentation de l'ouvrage	7
Première partie : fondements, portée et limites de la réforme	8
Deuxième partie : promesses et ratés de la réforme dans les disciplines scolaires	11

Première partie

Fondements, portée et limites de la réforme

Chapitre 1

En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec 21

Anthony Cerqua et Clermont Gauthier

 Mouvement 1 : D'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique . . 23

 Ce mouvement existe-t-il vraiment? 24

 Les mécanismes du mouvement 27

Mouvement 2: D'une réforme pédagogique à l'édification d'un nouveau paradigme éducatif	31
Le changement de paradigme	31
La filiation entre l'APC, le constructivisme et la pédagogie par projets	33
Mouvement 3: Changement de ton devant la critique: nuances et replis	39
Plusieurs critiques émises au sujet de la réforme	39
Un discours plus nuancé	41
Conclusion	46
Chapitre 2	
Individu, société et éducation (1960-2000)	51
Louis LeVasseur	
Qui s'adapte et qui se transforme de l'individu, de la société et de l'éducation?	53
Les défis d'une telle analyse	56
Que disent les textes: l'individu doit-il s'adapter à la société ou la transformer?	58
Le rapport Parent et la vision fonctionnaliste de l'individu et de l'éducation	58
L'activité éducative ou l'esthétisation du sujet	60
L'incorporation de l'individu et de l'éducation dans le registre de l'amour ou de la convivialité	62
Le rapport Corbo ou l'instrumentalisation de l'individu et de l'éducation	64
Les États généraux sur l'éducation ou la mise entre parenthèse de l'individu au profit d'une vision sociale de l'école	65
Le rapport Inchauspé et l'individu comme héritier de la culture	66
Le Programme de formation de l'école québécoise et le triomphe du sujet cognitif	68
Conclusion	70
Chapitre 3	
La réforme de l'éducation au Québec: un trésor était caché dedans	75
Denis Simard	
La culture au risque de la réforme	77
La réforme et ses textes	78
La réforme et ses programmes	85

Des remarques critiques ou la culture embrouillée	90
Les vers dans la pomme	93
Chapitre 4	
Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition.	103
Clermont Gauthier et Denis Simard	
Présentation thématique de l'ouvrage	104
Rôle de l'école	104
Rôle de l'enseignant	105
Conception de la culture	106
Anthropologie philosophique.	106
Curriculum et professionnalisation	107
Le problème de la réforme et ses causes.	109
La solution dans la tradition	110
Remarques critiques	111
L'intention culturelle s'est-elle réalisée dans les programmes?.	111
Le discours sur les compétences n'est-il pas porteur de réelles ambiguïtés?	112
Réforme curriculaire ou « nouveau pédagogique »?	113
La recherche et les sciences de l'éducation peuvent-elles avoir une quelconque utilité?	115
L'enseignant, professionnel ou artisan?	116
Conclusion	119
Chapitre 5	
La revue <i>Vie pédagogique</i> : un discours à sens unique!	121
Steve Bissonnette, Normand Péladeau et Clermont Gauthier	
Cadre de référence: les travaux de Jeanne Chall (2000)	122
L'analyse de contenu	126
Le discours pédagogique tenu.	127
Stratégies centrées sur l'élève et sur l'enseignant	128
Courants psychologiques	129
Chercheurs associés aux différentes stratégies d'enseignement.	130
Méthodes pédagogiques reliées aux stratégies d'enseignement.	133
Un discours pédagogique à sens unique	135
Limites méthodologiques	138

Chapitre 6

Beaucoup de bruit pour rien!	
Une analyse sociopolémique de la réforme scolaire	145
Antoine Baby	
Les temps changent et comment donc!	146
Mais plus ça change, plus c'est pareil!	147
Quelques fantômes des réformes antérieures.	150
Deux fantômes du secondaire et trois fantômes du primaire	152
Des élèves compétents, mais encore	155
Les compétences transversales.	156

Deuxième partie

Promesses et ratés de la réforme dans les disciplines scolaires

Chapitre 7

La littérature dans les textes de la réforme, des ambitions initiales aux réalisations timorées	165
Érick Falardeau	
Le Programme d'études de 1980 : du mode d'emploi au récit	166
Le Programme d'études de 1995 : une reconnaissance de la spécificité des textes	168
Les textes fondateurs de la réforme: la littérature à l'avant-plan	172
Le Programme de formation de l'école québécoise – PFEQ (2001, 2003, 2007)	174
La définition de la littérature	175
Les pratiques d'enseignement de la littérature	176
De la compétence «apprécier des œuvres littéraires», ses composantes et de la progression du primaire au collégial.	180
L'enseignant, simple membre de la communauté d'apprentissage .	181
L'insertion des connaissances dans le développement des compétences	185
La nature et le rôle des repères culturels en littérature	185
Conclusion	187

Chapitre 8	
Histoire et éducation à la citoyenneté: une idée qui a la vie dure.	191
Jean-François Cardin	
Éléments du contexte: une réforme où l'histoire prend du galon	192
Le renouveau pédagogique et la place de l'histoire.	193
Des programmes aux fondements épistémologiques solides	194
Trois compétences qui s'appuient mutuellement	200
Histoire et citoyenneté à l'école: une association féconde	203
Histoire et citoyenneté: un vieux couple	203
Les textes officiels depuis les années 1960: un fil conducteur d'une surprenante cohérence	205
Conclusion	216
Chapitre 9.	221
Les défis du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse.	221
Denis Jeffrey	
Repères historiques pour comprendre la naissance du programme ÉCR.	222
Présentation du programme	227
Arguments pour défendre ce programme	235
Qui est mon autre culturel?	238
La laïcité québécoise et le programme ÉCR	241
Morale et religion dans le catholicisme moderne.	243
La posture professionnelle des enseignants du cours ÉCR.	245
Conclusion	249
Chapitre 10	
Compétences et formation scientifique des jeunes Québécois	253
Rachel Bégin	
Fondements des programmes: pourquoi, quoi, comment?	254
La restructuration du curriculum	256
Les réponses du MÉLS.	258
Intégration des savoirs	263
Mieux intégrer les technologies de la communication.	264
Analyse d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)	268
Absence de progression.	270
Problématique de l'enseignement des sciences et programmes.	271
Conclusion	273

Chapitre 11	
Les TIC dans le programme du primaire: quelle vision?	277
Martine Mottet	
Les TIC et la société: des transformations profondes	278
Les TIC et la société du savoir: des habiletés essentielles.	282
Les TIC et les jeunes: des compétences mythiques.	283
Les TIC à apprendre: des visions riches et adaptées à la société numérique.	284
La technologie éducative: de l'outil à un éventail d'habiletés intellectuelles	285
Les sciences de l'information: de la recherche documentaire à un éventail d'habiletés intellectuelles	286
Les TIC et le Programme de formation de l'école québécoise: quelques repères historiques	287
Le rapport Parent: les désillusions de l'audiovisuel.	287
Le Programme de formation de l'école québécoise: les documents fondateurs.	288
Les TIC et le PFÉQ: une analyse détaillée	289
La présentation du Programme: un manque de précision	289
Les compétences transversales: une vue d'ensemble absente.	290
Conclusion	300
Conclusion générale	
Approche de la réforme de l'éducation au Québec: par touches et retouches	305
M'hammed Mellouki	
Pourquoi une réforme scolaire?	305
Ce qui est bon pour certains est-il bon pour tous?	306
Psychologisation de l'éducation	308
En parallèle depuis le « retour à l'essentiel »	310
Le travail de sape du constructivisme	315
Et les enseignants? Et les formateurs d'enseignants?	316
L'ancien, le nouveau, les ratés de la réforme.	321
Tout reprendre	324
Liste des tableaux et graphiques.	327
Liste des abréviations.	329
Les auteurs	331

Remerciements

Le présent ouvrage sur la réforme de l'éducation au Québec est une œuvre collective. Sa préparation est rendue possible grâce une subvention de recherche attribuée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CHSH: 4 10-2007-035 1).

Je tiens à remercier en particulier Suzanne-G. Chartrand, professeure, membre du Groupe d'étude sur les réformes de l'éducation (GERS) – auteur collectif de l'ouvrage – pour avoir lu, relu et commenté la plupart des textes publiés ici et pour avoir veillé sur la qualité de l'édition.

Je remercie également Sylvie-Gladys Bidjang pour s'être occupée de la coordination de la préparation du manuscrit et dont le soutien méthodique et la patience m'ont permis de diriger à distance la publication de cet ouvrage.

Je dois exprimer aussi, au nom du GERS, notre reconnaissance à Rachel Bégin et à Antoine Baby qui ont accepté de contribuer au présent ouvrage, chacun dans son domaine, malgré le délai très court qui leur a été accordé pour la rédaction de leur texte.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude à monsieur Bernard Wentzel, doyen de la recherche à la haute école pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel, pour m'avoir accordé du temps pour diriger cette publication.

M'hammed Mellouki
Bienne, décembre 2009

Avant-propos

En 2005, des professeurs et des chercheurs membres du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) de l'Université Laval ont décidé de travailler collectivement à un projet de recherche sur l'actuelle réforme scolaire au Québec, et fondé, à cette fin, le GERS (Groupe d'étude de la réforme scolaire au Québec). Les travaux préparatoires à l'élaboration d'une demande de subvention au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) les ont conduits à définir deux axes de recherche et, par voie de conséquence, à examiner deux types de discours : celui qu'énoncent les textes officiels à propos des changements souhaités dans le système d'éducation québécois, notamment aux deux ordres d'enseignement que sont le primaire et le secondaire, et celui qu'expriment les enseignants sur la réforme, ses bienfaits et contraintes pour la profession enseignante et sur la façon dont elle a été comprise et mise en œuvre dans les classes.

C'est le premier de ces deux axes qui est traité dans le présent ouvrage. Certains des membres de l'équipe ont fait l'analyse des textes fondateurs de la réforme : avis, rapports, essais, textes d'orientation. D'autres ont porté leur attention sur le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et sur des outils d'accompagnement de la réforme. Des auteurs défendent les changements opérés par le ministère de l'Éducation, d'autres se font plus critiques et remettent en question certaines orientations, mais toujours en s'appuyant sur un examen rigoureux des documents étudiés. L'ouvrage a donc été élaboré de façon collective pendant plus de deux ans. À l'exception de celles d'Antoine Baby et de Rachel Bégin, auteurs externes, les contributions publiées ont été discutées en groupe, remaniées par les auteurs, puis relues par des collègues pour donner au lecteur des analyses étayées, portées par le même souci de rendre plus intelligibles les tenants et les aboutissants de cette réforme qui, d'une façon ou d'une autre, transforme l'action éducative.

Les auteurs

La réforme de l'éducation : contexte, cadre d'analyse et présentation de l'ouvrage

M'hammed Mellouki

Haute école pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel

Une réforme contestée

À la fin des années 1990, en se basant sur les conclusions des États généraux sur l'éducation (1996), sur les avis du Conseil supérieur de l'éducation et sur un ensemble de critiques formulées à l'endroit de l'école québécoise, le ministère de l'Éducation du Québec prend acte d'une série de diagnostics touchant autant les politiques éducatives et les finalités de l'éducation, que les programmes d'enseignement, l'organisation pédagogique de l'école, les pratiques mêmes des enseignants et le rôle des élèves, en somme, tout ce qui semblait devoir faire l'objet d'améliorations ou de changements. Par conséquent, dans *Prendre le virage du succès, l'école tout un programme* (1997), le ministère de l'Éducation a énoncé les grandes orientations de la réforme qu'il baptisera à partir de 2005 renouveau pédagogique, un renouveau qu'il entendait insuffler au système d'éducation. Après 10 ans de mise en œuvre, les opinions des spécialistes et des praticiens comme celles des profanes sont pour le moins partagées quant à la pertinence des mesures prises et à leurs effets. À l'enthousiasme et à l'adhésion plus ou moins inconditionnelle des uns font écho les appels à la prudence, les mises en garde ou les analyses critiques, solidement argumentées ou pas du tout, des autres. Si pour les premiers le renouveau pédagogique tient ses promesses, aux yeux des seconds, les nouveaux programmes et les « nouvelles » pratiques d'enseignement qui les accompagnent ne semblent pas produire les changements désirés ou, plutôt, semblent

donner dans certains cas des résultats contraires à ce qui était attendu (Boileau, 2006; Chouinard, T., 2006).

Des enseignants déçus

Il n'existe pas encore de travaux empiriques sérieux sur la réforme de l'éducation et sur ses effets. Toutefois, des sondages ponctuels et des études exploratoires observent une certaine stagnation de la réussite scolaire des élèves dits «*réguliers*» et, selon bon nombre d'enseignants, une détérioration des résultats scolaires des élèves faibles ou ayant des difficultés à l'école, ceux-là mêmes que la réforme voulait rendre plus performants et persévérants (FSE et Léger marketing, 2006; Bissonnette, 2006; Deniger et Kamanzi, 2004; Théorêt, Leroux, Carpentier et Bertrand, 2005). Les données partielles d'une enquête menée en 2005-2006 par le ministère de l'Éducation du Québec auprès de 10 000 enseignants, administrateurs scolaires et éducateurs indiquent qu'au primaire la réforme n'a pas atteint une partie de ses principaux objectifs, notamment ceux liés à l'amélioration des apprentissages et de la réussite des élèves. Cette enquête montre que plus des deux tiers des enseignants sont «*déçus de la réforme*», alors que 50 % disent qu'ils «*n'ont pas été formés pour aider les élèves qui tirent de l'arrière*» et que 70 % jugent que «*les méthodes et les critères d'évaluation ne sont pas clairs*» (Dion-Viens, 2006). Les élèves du primaire «*ne réussissent pas mieux*» qu'avant la réforme (Chartrand, 2007), et ce constat porte autant sur les élèves dits «*réguliers*» que sur les élèves en difficulté «*qui ne sont pas mieux préparés à répondre aux exigences de la vie d'aujourd'hui*» (Chouinard, T., 2006). Le ministre de l'Éducation s'est montré préoccupé par les «*résultats décroissants des élèves en français, en mathématiques et en sciences et technologies, de même que par la déconvenue des jeunes en difficulté, pointés par les enseignants comme le dossier noir de la réforme*» (Chouinard, M.-A., 2006).

Du discours à la pratique : il y a une marge

Pourquoi en est-il ainsi? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas précisément dans ce projet de renouveau ou dans ses modalités d'application? Pourquoi ledit renouveau pédagogique ne semble-t-il pas tenir ses promesses d'une meilleure formation et d'une plus grande réussite scolaire pour tous les élèves, encore moins pour les élèves faibles ou en difficulté? À ce genre de questionnements, les sondages ne fournissent pas de réponse. Cependant, les données d'une dizaine d'entretiens exploratoires sur «*le vécu de la réforme*» que notre équipe a réalisés auprès des enseignants du primaire et du secondaire à l'hiver

et au printemps 2006 fournissent certaines pistes de compréhension. L'analyse de ces entretiens suggère qu'il existe à la fois une certaine convergence et un certain décalage entre le renouveau pédagogique, tel qu'il est compris et mis en œuvre par les enseignants, et le renouveau tel qu'il est exposé dans les documents officiels. Il y aurait, en d'autres termes, une adéquation sur certains plans et une divergence sur d'autres entre ce qui a été pensé (discours officiel) et ce qui est fait ou faisable, compte tenu des contraintes organisationnelles, matérielles et humaines (discours des enseignants sur leur pratique). Un exemple suffirait à illustrer les difficultés de ce passage du prescriptif à la pratique, des programmes, des approches et des compétences définis abstraitement dans le discours officiel à leur mise en œuvre dans l'enseignement au primaire et au secondaire.

Des élèves moins autonomes qu'avant la réforme

L'autonomie intellectuelle constitue l'une des compétences que l'enseignement doit développer chez l'élève. C'est là une mission des plus importantes que la réforme a confiée à l'école primaire renouvelée, celle de « permettre à chaque élève de faire les apprentissages de base qui contribueront au développement progressif de son autonomie intellectuelle » (MEQ, 1997, p. 8). Au secondaire, le fait que l'école doit offrir à l'élève « la possibilité d'exprimer ses opinions, de faire des choix, d'apprendre à les justifier et à en évaluer les conséquences l'aide à développer son autonomie » (MEQ, 2006, p. 12). Plusieurs des enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête exploratoire disent que les élèves qui arrivent du primaire manquent justement d'autonomie intellectuelle. Selon certains, l'une des principales raisons réside dans les approches mêmes qui les placent dans des projets d'apprentissage à réaliser en équipe pour développer leur capacité d'autonomie et de collaboration (une autre compétence). Certains vont jusqu'à dire que les approches pédagogiques prônées dans les documents ministériels telles que la pédagogie de projet et le travail coopératif nuisent au développement de l'autonomie chez les élèves les plus faibles justement, et que cela est encore plus vrai dans l'enseignement secondaire. En outre, s'il faut évaluer une compétence en observant sa mobilisation dans des situations concrètes assez nombreuses et variées, comme le recommandent les documents ministériels, comment, se demande l'une des enseignantes interrogées, pourrais-je suivre et voir se développer l'autonomie et l'esprit de collaboration de chacun des 200 élèves que je vois par cycle d'enseignement? Les enseignants, certains enseignants du secondaire, n'évaluent donc pas les compétences mais, comme avant la réforme, les apprentissages des élèves. Et cela fait partie de ce qu'Antoine Baby qualifie « d'accommodements

raisonnables», des ententes plus ou moins tacites entre les enseignants et le ministère de l'Éducation sur un certain nombre d'aspects de la réforme dont ces derniers ne tiennent pas compte. Il s'agit, en d'autres termes, tout simplement de changements souhaités par le discours officiel que les enseignants n'adoptent pas, parce qu'ils sont irréalistes et irréalisables, dans leur pratique, et ce, au vu et au su du ministère de l'Éducation.

Des enseignants peu préparés pour la réforme

Aux difficultés ci-dessus s'ajoute celle de la nature et du degré de préparation des enseignants à l'instauration du nouveau pédagogique. Certains enseignants du primaire disent qu'ils n'ont pas été formés du tout, ou pas suffisamment, pour enseigner les nouveaux programmes et mettre en pratique les approches pédagogiques et les stratégies didactiques recommandées. Certains enseignants du secondaire disent que, la plupart du temps, ils ont été initiés au nouveau pédagogique par des enseignants du primaire qui ne connaissent pas suffisamment les contraintes liées à l'organisation du temps, à l'enseignement et à l'évaluation des compétences au secondaire. En outre, la plupart des enseignants interrogés semblent éprouver à la fois un malaise et une ambivalence vis-à-vis du fonctionnement que la réforme leur demande. Un malaise parce qu'ils ne comprennent pas toujours les visées, les concepts, les approches et les stratégies pédagogiques et d'évaluation qu'elle suggère; une ambivalence parce qu'ils estiment que la réforme apporte un nouveau souffle à l'enseignement et, en même temps, leur demande un engagement total et un changement dans des pratiques qui, selon plusieurs enseignants interrogés, fonctionnaient bien et donnaient de bons résultats, à en juger par la réussite scolaire de leurs élèves.

Nécessité d'une analyse systématique de la réforme scolaire

Les innovations comportent toujours des coûts économiques, sociaux et psychologiques provoqués par le changement qu'elles induisent dans l'action et la vie des acteurs, en l'occurrence les enseignants et les élèves. Les quelques travaux circonstanciels, les sondages et les essais pamphlétaires publiés sur la réforme scolaire au Québec ne permettent pas d'estimer, encore moins de comprendre et d'expliquer les changements opérés. Aucune étude ne s'est intéressée à l'impact du décalage entre le nouveau pédagogique défini et les manières dont les enseignants s'en emparent et l'appliquent. L'incompréhension des phénomènes en jeu est toujours source d'incertitude, d'erreur et de

frustration pour les décideurs comme pour les praticiens, sans compter les risques qu'elle comporte pour des générations d'élèves. En comparant le discours initial, celui des concepteurs des principales propositions de réforme et le discours qui les a retraduites en actions, en programmes, en contenus et en approches et méthodes d'enseignement, notre étude, dont les premiers résultats sont présentés dans le présent ouvrage, contribuera à une meilleure compréhension, nuancée et contextualisée, du processus d'innovation. Elle apportera ainsi un éclairage sur les politiques éducatives et sur les pratiques innovatrices susceptible de rendre les réformes pédagogiques plus profitables et moins risquées pour les apprentissages scolaires des élèves. Pour ce faire, la tâche fondamentale, qui n'est qu'entamée ici, reste le dévoilement des principaux acteurs et des enjeux autour desquels se nouent les alliances tactiques qu'ils établissent et les luttes idéologiques qu'ils mènent les uns contre les autres pour le partage du champ scolaire.

Réformes scolaires, jeu et enjeux des acteurs

Une réforme, quelle qu'elle soit, part souvent d'intentions, d'orientations et de pratiques, conçues et élaborées par un groupe d'acteurs en vue de changer une situation jugée inadéquate en mobilisant des acteurs qui conjuguent leurs efforts pour transformer la situation et produire des résultats autant que possible conformes aux intentions des réformateurs. Dans le discours de ses concepteurs, le *Renouveau pédagogique* devait porter sur l'amélioration des apprentissages et de la réussite scolaires des élèves. Les exigences anticipées de cette amélioration ont conduit à une restructuration des curriculums scolaires, des approches pédagogiques et didactiques et des modes d'évaluation. Cela a des conséquences sur les enseignants et sur leurs manières de faire la classe, sur les élèves et leurs façons d'apprendre à l'école. Les changements ou les améliorations ont fait l'objet d'un devis officiel (discours officiel), compris comme un ensemble d'énoncés disant ce qu'il faut faire, comment le faire et quels résultats il faut obtenir. Le discours officiel, écrit Reboul, est « celui des hommes qui ont le pouvoir de définir la pédagogie ou de la modifier dans son organisation, ses contenus et ses méthodes ». Discours des ministres et de leurs représentants, sous-ministres, directeurs, etc. Discours des organismes internationaux, dont le pouvoir est fonction des crédits qu'ils peuvent dispenser. Discours enfin de groupes, d'organismes ou d'individus mandatés pour faire un état de la situation et conseiller les autorités scolaires. Dans le contexte québécois, comme on le verra dans plusieurs chapitres du présent ouvrage, ce fut celui des États généraux de l'éducation tenus au milieu des années 1990 et

celui de certains comités ou individus mandatés par le ministère de l'Éducation pour l'éclairer sur les voies à suivre (rapport Inchauspé, par exemple). Le discours officiel est de type syncrétique, doté d'une certaine cohérence, ou apparence de cohérence; il se donne pour œcuménique au prix de contorsions cognitives, linguistiques et logiques (Reboul, 1984, p. 46). Il est confiant en l'avenir, optimiste, et ne se contente pas de gérer et de maintenir, mais cherche à réformer l'école et la pédagogie (Reboul, 1984, pp. 43-45).

Les enseignants sont les premiers interpellés

Les enseignants sont les principaux destinataires et exécutants des termes du devis ministériel. Ainsi, lorsque le discours officiel leur demande des changements importants dans les contenus et les approches pédagogiques et didactiques, il leur impose du même coup d'autres jeux et enjeux. Or, non seulement on ne peut obtenir l'adhésion des acteurs, les enseignants dans le cas présent, « à d'autres jeux et d'autres enjeux (...) par la seule vertu du discours » (Bourdieu, 1980, p. 114), mais la logique même de la pratique a d'autres exigences que celles du discours officiel, prescriptif ou normatif, plus soucieux de cohérence et d'apparence de cohérence que des multiples contraintes auxquelles les enseignants doivent faire face quotidiennement. Cette logique de la pratique, diront d'autres auteurs, est elle-même déterminée par l'urgence de communication et d'action dans laquelle se trouvent souvent des acteurs comme les enseignants, par les limites du temps, de l'information et par les contraintes de l'organisation qui les obligent, ici et maintenant, à agir et à juger, à enseigner et à évaluer (Moscovici, 1976; Boltanski et Thévenot 1991; Olson, 1978; Daval, 1981; Bourdieu, 1972).

Comparer et mettre en contexte pour mieux comprendre

Analytiquement, il y a donc ce palier où le discours officiel sur la réforme sera comparé – ultérieurement dans les travaux de notre équipe – à ses résultats concrets, aux réalités vécues par les enseignants, les élèves et les parents. Néanmoins, avant de procéder à une telle comparaison, encore faut-il savoir jusqu'à quel point le discours officiel est resté fidèle à ses sources d'inspiration, jusqu'à quel point les plus importants aspects de la réforme que le discours officiel donne à voir sont identiques ou différents de ceux proposés dans les textes fondateurs. C'est donc à cette première comparaison entre les intentions des concepteurs de la réforme et la réforme telle qu'elle est présentée dans les documents du ministère de l'Éducation que l'équipe a procédé.

Toutefois, sans une mise en contexte, la comparaison entre les intentions exprimées dans les textes fondateurs et le discours officiel sur la réforme peut n'être qu'un exercice intéressant pour les chercheurs, mais peu éclairant pour les décideurs et les praticiens de l'enseignement (Langouet, 1985; Boudon, 1977). De là aussi la nécessité d'une analyse du contexte national et international et de l'impact de facteurs conjoncturels sur l'émergence des discours réformistes des années 1980-2000 et de la popularité grandissante de certaines approches pédagogiques. Cette analyse et cette comparaison sont d'autant plus pertinentes pour la compréhension du champ éducatif, et des changements qui s'y déploient, que les discours, ces *phénomènes sociaux critiques*, pour employer les termes de Fernand Dumont, ne se donnent pas aisément à lire et ne révèlent pas les conflits sociaux et économiques qui les traversent et les motivations idéologiques et politiques qui les animent sans référence au contexte, au sens large (Hirshleifer, 1988; Hippel, 1988; Boltanski et Chiapello, 1999), et sans référence au cadre scolaire, à ses modes d'organisation et à ses contraintes (Tardif, Lessard, 1999; Dubet, 1999; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Gauthier et Mellouki, 2006; Mellouki, 1989; Mellouki et Melançon, 1995; Simard et Mellouki, 2005; Chartrand et Falardeau, 2008). Somme toute, le renouveau pédagogique est analysé comme une action sociale dont les effets, désirés ou non, dépendent des intentions, des interprétations et des interactions des acteurs, des gains ou des pertes professionnels, sociaux et psychologiques qu'ils supportent, des ressources dont ils disposent et des multiples contraintes auxquelles ils sont confrontés.

Les analyses qu'on lira ici donnent quelques échos des luttes que les acteurs sociaux, scolaires et politiques se livrent derrière les intentions réformistes, le choix des savoirs programmés et des approches pédagogiques que les enseignants doivent adopter dans leur pratique de la classe et celles que les élèves doivent employer pour apprendre.

Présentation de l'ouvrage

Le présent ouvrage est le premier résultat d'un programme de recherches sur les réformes scolaires au Québec auquel le Groupe d'études sur les réformes scolaires (GERS) compte consacrer ses efforts au cours des prochaines années. Ce programme de recherche couvre une large période historique (1960-2010) et s'articule autour des dimensions philosophiques, sociohistoriques, pédagogiques, didactiques et éthiques des réformes scolaires qui se sont succédé durant les cinquante dernières années. Dans des travaux déjà bien entamés, les chercheurs tentent de dégager les transformations que subissent les conceptions, les

politiques éducatives, les programmes scolaires, les idéologies et les pratiques pédagogiques qui naissent et souvent meurent avec les réformes scolaires. Ils s'attachent à en repérer les sources et l'évolution et à analyser le rôle qu'elles ont joué, les métamorphoses qu'elles ont subies et les impacts qu'elles ont eus sur l'école: ses finalités, ses programmes, ses approches pédagogiques et didactiques, ainsi que sur le travail et le rôle des enseignants et sur l'apprentissage et la réussite des élèves. L'objectif de ce premier ouvrage est de fournir aux chercheurs, aux formateurs, aux enseignants, aux parents et aux décideurs politiques du champ éducatif une analyse critique des réformes, notamment celle en cours, des fondements sur lesquels elle repose, des promesses tenues et des ratés. Une réforme qui, on le verra à la lecture des analyses proposées ici, a mains liées avec l'évolution des idéologies et des intérêts socioéconomiques et politiques des acteurs qui les portent et les défendent ou qui en remettent en cause la légitimité et les assises.

Première partie: fondements, portée et limites de la réforme

La première partie regroupe six chapitres. Les auteurs y situent la réforme dans son contexte historique et idéologique, tentent d'en comprendre l'esprit, d'en cerner les fondements et les promesses, d'en relever les contradictions, d'en pister les remaniements et de souligner les zones d'ombre, les relents de déjà-vu et les ratés du discours officiel.

Dans le premier chapitre, Antony Cerqua et Clermont Gauthier font une longue incursion dans les textes fondateurs en quête de « l'esprit » qui anime la réforme. Peine perdue, concluent les auteurs, il n'y en a pas. Ou si elle en avait un, il « n'est pas clair », et ce, pour plus d'une raison. Tout d'abord parce que la réforme repose sur « des concepts mal définis, dont l'opérationnalisation pose encore aujourd'hui de réelles difficultés ». Ensuite, parce qu'elle « croule sous les contradictions, les retouches successives et les nuances « subtiles » qui dégradent de façon considérable la cohérence globale du discours et son intelligibilité ». Enfin et parce qu'elle est changeante, « d'une réforme du curriculum, dont le gros du travail consistait à restructurer les programmes d'études, on passe à une réforme pédagogique radicale qui vise la conversion du monde éducatif à un nouveau paradigme pour, en fin de compte, aboutir à un chantier auquel on a apporté tant de clarifications obscures qu'on n'arrive plus à saisir cet esprit qui multiplie sans cesse les métamorphoses ».

Dans le deuxième chapitre, Louis LeVasseur s'intéresse aux liens entre l'individu, l'éducation et la société en revenant sur l'analyse de certains des textes les plus significatifs depuis les années 1960. Il met au jour un mouvement

dialectique dans lequel se relaient et parfois se superposent trois conceptions de l'individu et de ses rapports aux institutions, à l'école et à la société : une première conception de type fonctionnaliste (rapport Parent), une seconde que je qualifierais de personnaliste – parce qu'elle est fortement inspirée de la théorie rogérienne de la relation pédagogique – et une dernière que l'auteur traite de cognitive (alors que peut-être le terme constructiviste lui irait à merveille). Selon l'auteur, en premier lieu, on peut dire que le rapport Parent «procède d'une identification de l'individu au développement social et économique. Les besoins du système correspondent à ceux de l'individu et vice-versa. C'est le paradoxe de la pensée fonctionnaliste selon lequel l'individu est d'autant plus libre qu'il se soumet à l'ordre social». En deuxième lieu, les rapports du Conseil supérieur de l'éducation, regroupés sous le vocable de *L'activité éducative*, défendent dans les années 1970 une conception du rapport entre l'individu, l'éducation et la société qui est aux antipodes de la précédente et proclament «le principe d'une liberté *a priori* de l'individu qui trouverait son siège dans les forces mêmes de l'instinct ou de ce que les continuateurs de Nietzsche ont appelé l'Autre de la raison». À la fin des années 1990, en troisième lieu, le rapport Inchauspé soutiendra «une conception de la culture [...] où l'individu ne se définit pas dans une espèce de néant existentiel grâce au pouvoir de l'intuition et de la sensibilité, mais en pratiquant les œuvres consacrées de la culture, ce qui suppose le fait de renouer avec la tradition [...]. Cependant, cette vision de l'éducation centrée sur le rehaussement culturel des contenus de l'enseignement a cédé le pas à l'idée de compétences à l'occasion de la réforme de l'éducation de 1997». Par voie de conséquence, l'idée que l'on se fait de l'individu et de son rapport à l'école et à la société renvoie «à une conception cognitive du sujet [...], membre d'une société plurielle», un «être neutre sur le plan des valeurs», certes, mais qui ne représente pas moins «un intérêt stratégique» «pour les milieux d'éducation».

Dans le troisième chapitre, Denis Simard met en évidence le fossé qui s'est creusé entre les propositions du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par Paul Inchauspé et les dimensions que ladite réforme dans les documents officiels qui en définissent les orientations, les contenus, les approches et le rôle qui doit y jouer les acteurs scolaires, les enseignants, et les parents. Dans son rapport *Réaffirmer l'école*, le groupe de travail, renouant en cela avec l'appel lancé déjà au milieu des années 1970 par Fernand Dumont, affirmait que l'école devait retrouver sa finalité première, à savoir celle d'assurer le maintien et la transmission d'un héritage culturel. La transmission de la culture constitue donc «sa raison première, sa justification ultime et sa tâche permanente, ce qui fonde sa spécificité et son originalité». La culture n'est

toutefois pas une matière qui s'ajoute au curriculum déjà assez chargé, mais une perspective, une manière d'enseigner qui enracine les matières et les savoirs scolaires dans leur contexte d'élaboration, renoue les liens perdus entre les connaissances, les questions et les préoccupations qui sont à leur origine.

L'analyse des principaux documents ministériels sur la question conduit l'auteur à constater que cette perspective novatrice et prometteuse a été laissée de côté en cours de route. Il écrit : « La réforme de l'éducation au Québec avait pour intention première, c'est-à-dire prioritaire et fondamentale, de resserrer les liens entre l'école et la culture. Dans les limites de notre analyse du discours officiel [...] nous pensons que l'intention culturelle ne s'est pas clairement et pleinement réalisée. Cela tient à de nombreux facteurs, et parmi eux à l'absence d'une volonté politique claire, structurée et cohérente. »

Après avoir été le témoin plus ou moins silencieux de la contestation qui gronde de plus en plus fort contre une réforme dont il se réclame la paternité, Paul Inchauspé a décidé de se porter à la défense de ce qu'il en considère la pierre angulaire. Dans le quatrième chapitre, Clermont Gauthier et Denis Simard reprennent l'analyse de son ouvrage publié en 2007 : *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Les auteurs remettent en cause trois thèses maintes fois soutenues par Inchauspé et reprises dans son dernier livre. Premièrement, la réforme actuelle serait une réforme des programmes d'études et non une réforme pédagogique. Deuxièmement, ladite réforme « a pour orientation première et fondamentale la perspective culturelle en enseignement ». Troisièmement, la perspective culturelle en enseignement – comme d'ailleurs le choix des contenus et la détermination des stratégies d'enseignement et des modes d'évaluation – dépend davantage de l'expérience et de la tradition pédagogique que des résultats de la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement.

Les auteurs rétorquent que la réforme est bel et bien pédagogique et qu'elle « n'a été qu'accessoirement curriculaire », que la perspective culturelle d'enseignement s'est fait littéralement damer le pion par l'approche par compétences et a perdu tout sens dans un paradigme qui nie tout intérêt des savoirs institués et de l'histoire dans la formation des jeunes et que, enfin, la tradition dont parle Inchauspé « ne peut plus comme autrefois constituer la seule base légitime pour fonder l'action pédagogique, car la recherche en enseignement s'est considérablement développée depuis trente ans, contribuant ainsi à réduire l'espace dévolu au sens commun. C'est sans doute là que réside le problème fondamental de cette réforme : la profonde inculture de ses penseurs sur le plan de la recherche en enseignement ».

Comme on le voit, la réforme éducative a un arrière-plan riche en enseignement. Dans le cinquième chapitre, Steve Bissonnette, Normand Péladeau et Clermont Gauthier s'intéressent à une partie fort significative du paysage idéologique des années 1970-2000. Ils font l'analyse des articles publiés dans la revue *Vie pédagogique*, organe de diffusion des idées et des innovations pédagogiques de ministère de l'Éducation et l'un des plus importants véhicules de la littérature pédagogique des enseignants du Québec. L'analyse porte donc sur le discours idéologique que tient la revue, de 1979 à 2005, sur les stratégies d'enseignement, celles que les enseignants doivent adopter pour améliorer leur enseignement et celles qu'ils doivent rejeter en raison de leur inefficacité. Les auteurs soulignent que, pendant que la recherche souligne de plus en plus la supériorité des approches centrées sur l'enseignant, ce sont les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève, autrement dit d'inspiration constructiviste, qui « ont été de plus en plus présentes dans le discours pédagogique de cette revue alors que celles centrées sur l'enseignant l'ont été de moins en moins. De plus, la présence des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève s'est accrue depuis l'avènement de la réforme de l'éducation québécoise ».

Dans le sixième chapitre, Antoine Baby suggère clairement que l'actuelle réforme est une entreprise inutile, pour ne pas dire carrément nuisible et que, sous des dehors apparemment neufs se cachent bien des aspects que l'école québécoise a connus et bien de modes d'organisation, de méthodes pédagogiques et de procédés didactiques que les enseignants ont pratiqués ou côtoyés au cours de leur carrière, sous d'autres noms. « Plus ça change, plus c'est pareil » s'exclame donc l'auteur, sauf à quelques rares exceptions. Et quand ça semble changer, il est fort possible que la nouveauté réside davantage dans l'invention de jargon jargonnant pour faire scientifique que dans de vraies innovations pédagogiques susceptibles de faciliter l'apprentissage des élèves les plus faibles et de contribuer à une plus grande égalité devant les savoirs scolaires.

Deuxième partie : promesses et ratés de la réforme dans les disciplines scolaires

La seconde partie comprend cinq chapitres. Chaque chapitre tente de cerner, dans un domaine de formation de l'école secondaire – français langue première, histoire et éducation à la citoyenneté, morale, sciences et technologies de la l'information de la communication – ce que la réforme scolaire est devenue entre les promesses des textes fondateurs et la vision qu'en fait voir le discours officiel, celui des documents d'orientation, des programmes et des

instruments d'accompagnement élaborés par le ministère de l'Éducation. On peut déjà souligner qu'à l'exception d'un chapitre, toutes ces analyses mettent en évidence des écarts plus ou moins grands qui se sont creusés entre les intentions premières des réformateurs et ce qui est proposé par les documents officiels. Seul le huitième chapitre portant sur le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté donne de la réforme une vision entièrement positive, cohérente et sans rupture avec le développement de l'enseignement dans le domaine.

Il n'y a pas que de la répétition du même, la redondance des réformes, notée plus haut par Antoine Baby, mais aussi, comme l'observe Érick Falardeau dans le septième chapitre, la transformation des ambitieuses intentions initiales des réformateurs en « des prescriptions bien timorées ». Une observation relevée par pratiquement tous les auteurs du présent ouvrage, mais qui s'applique dans ce chapitre à un domaine aussi crucial que celui de l'apprentissage de la langue première et de la connaissance des œuvres littéraires qui en sont un indispensable soutien au secondaire.

Analysant les programmes de français du secondaire depuis les années 1980, Falardeau observe que l'enseignement de la littérature s'affirme de plus en plus jusqu'à devenir, en 2001, la « compétence nodale » dans les programmes du primaire. Toutefois, continue-t-il, « au secondaire, malgré tous les vœux exprimés par les différents rapports émis au milieu des années 1990, qui plaidaient pour un rehaussement culturel de l'école et une valorisation de la littérature pour l'étude de la langue et la connaissance du patrimoine, on trouve des propositions timorées, qui diluent la valeur esthétique de l'écriture littéraire en la traitant comme n'importe quel genre de texte ». Avec l'inconfortable conséquence pour les enseignants de se trouver devant des programmes qui ne définissent « d'aucune façon la spécificité des textes littéraires » et prennent « très peu en compte les avancées de la recherche en didactique du français valorisant partout dans la francophonie l'importance des genres de textes ».

Dans le huitième chapitre, Jean-François Cardin déclare d'entrée de jeu qu'il soutenait la thèse selon laquelle « les programmes d'histoire actuels, issus de la récente réforme de l'éducation, sont le résultat naturel de l'analyse et des propositions du rapport Parent de 1966 au regard de l'histoire et de sa fonction dans la formation des jeunes ». L'analyse de l'auteur consistera donc à faire la démonstration que, malgré les critiques à leur encontre, « les nouveaux programmes n'ont rien d'une révolution copernicienne, même au regard de l'approche par compétences et de l'éducation à la citoyenneté ». Ainsi, observe l'auteur, dans le nouveau programme de l'école québécoise, l'enseignement de

l'histoire gagne autant en place qu'en consistance. Le temps d'enseignement de la discipline augmente «tandis que les objectifs de formation qu'on lui assigne sont recentrés et gagnent en importance dans l'économie générale du curriculum».

De plus, le nouvel enseignement de l'histoire est épistémologiquement bien ancré. La discipline n'est plus vue comme «la transmission d'un récit mythique téléologique garantissant la reproduction du sentiment national», mais comme «le terrain d'une investigation personnelle par laquelle chaque enfant serait amené à comprendre le présent de la société dans laquelle il vit et évoluera». Et à l'auteur, donc, de conclure «que les nouveaux programmes par compétences» analysés dans ce chapitre «s'inscrivent beaucoup plus dans la continuité que dans la rupture» et que «les choix finaux qui ont été faits au ministère de l'Éducation à cet égard s'inscrivent dans une logique qui ne cessait de s'affirmer et de se préciser depuis plus de 40 ans».

Dans le neuvième chapitre, Denis Jeffrey montre que le tout «nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (ÉCR) repose sur trois compétences : l'apprentissage de la réflexion éthique, la compréhension du phénomène religieux et la pratique du dialogue. L'apprentissage de ces compétences vise deux finalités : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, attachées à un objectif ultime qui est le vivre-ensemble harmonieux et pacifique».

La grande réforme de l'éducation des années 1960 n'avait pas réussi à trancher dans la question de la laïcisation des structures scolaires, le droit des catholiques et des protestants à une éducation dans leur religion étant protégés par un article de la constitution canadienne. Il a donc fallu 40 ans de débats et de démarches politiques et législatives pour modifier la constitution et remplacer l'enseignement confessionnel par un enseignement culturel des religions conçu dans une perspective éthique, en vigueur à partir de 2008.

Il s'agit là d'une mini-révolution, laisse entendre l'auteur, un pas qui met le système éducatif à l'heure de l'interculturalisme et du dialogue avec l'autre culturel. Seulement voilà, conclut-il, un enseignement culturel des religions n'atteindrait ses buts que si les enseignants réussissaient à faire abstraction de leurs propres croyances, à observer une sorte de devoir de réserve pour ne pas influencer indûment les opinions et les attitudes des élèves, nuire au dialogue entre les cultures et, ultimement, à la démocratie et à l'égalité entre les citoyens. Si cet obstacle majeur est surmonté, alors la réforme de l'éducation aura accompli un progrès considérable en instituant le dialogue comme compétence qui traverse et soude les domaines généraux de formation et l'ensemble des compétences.

Dans le dixième chapitre, Rachel Bégin note que les programmes de sciences mis en place au cours de la présente réforme de l'éducation « ne sont guère susceptibles » de faire évoluer les mentalités vers une meilleure compréhension des sciences, de les aider à combattre leur hostilité aux sciences, à atténuer leur « vulnérabilité aux charlatans pseudoscientifiques » et à adopter des attitudes plus positives aux données des sciences. La raison est que les nouveaux programmes n'ont pas été conçus suivant une démarche scientifique. Les auteurs de ces programmes ont tant voulu tout reconceptualiser, tout renommer, tout refonder que l'ont ne reconnaît plus les savoirs et les disciplines scientifiques historiquement institués. « Au secondaire, les programmes de sciences et technologie se promènent à travers la chimie, la physique, l'astronomie, la géologie et la technologie, et ce, sans les nommer. On regroupe donc des contenus au gré de « situations d'apprentissage et d'évaluation ». Du coup, se trouvent balayés du revers de la main des siècles de recherche où « les meilleurs cerveaux scientifiques se penchent sur des champs de savoirs comme la physique, la chimie ou la biologie. Ils les organisent en concepts principaux et secondaires, définissent les liens entre ces concepts, déterminent leur champ de validité, mettent au point des méthodologies propres à ces disciplines. Malgré cela, le milieu de l'éducation préfère inventer d'autres subdivisions du savoir ». Cela aura pour conséquence que « la culture scientifique acquise par l'élève pendant son parcours à l'école risque de présenter de sérieuses lacunes ».

L'auteure observe également que les nouveaux programmes d'enseignement des sciences laissent « peu de marge de manœuvre dans le choix des méthodes pédagogiques » et que « la pédagogie de projet » qui y est prônée « augmente l'écart entre les élèves forts et faibles ». Car, poursuit l'auteure, « pour mener leur projet à bien, les élèves forts disposent déjà d'un bagage de connaissances. Ils ont ainsi une longueur d'avance par rapport aux élèves plus faibles, qui souvent manquent des préalables nécessaires et perdent un temps précieux. De plus, dans le travail d'équipe, les élèves « faibles » sauront-ils « mobiliser les ressources » autant que les « forts » ? Les premiers seront-ils assignés au bricolage pendant que les autres se chargent de la recherche en approfondissant les notions ? C'est ainsi que l'écart continue à se creuser entre les privilégiés et ceux qui sont laissés pour compte ».

Dans le onzième chapitre, Martine Mottet s'interroge sur l'adéquation de la manière dont les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont été intégrées aux programmes de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire mis en place par la réforme. Leur intégration garantira-t-elle aux élèves de bien maîtriser les compétences qui leur permettront de

«participer pleinement à la société du savoir», se demande l'auteure. Pour répondre à cette question, elle fait appel à l'histoire d'innovations similaires, comme à celle de l'intégration des moyens audiovisuels à l'enseignement, et fait une analyse de la manière dont les compétences en matière de TIC sont définies et comment elles s'articulent aux savoirs disciplinaires dans les nouveaux programmes scolaires.

En premier lieu, Mottet observe que la révolution pédagogique qui devait avoir lieu par l'intégration des techniques de l'audiovisuel à l'enseignement, fortement recommandée par le rapport Parent (1964), n'a pas eu lieu. L'expérience a «été un tel échec que nombre de ceux qui faisaient alors partie du milieu de l'éducation ont été – et sont peut-être encore – extrêmement sceptiques devant les «nouvelles» promesses de révolution pédagogique et d'intégration pédagogique des TIC».

Pour ce qui est du cas des TIC, en deuxième lieu, l'auteure souligne que, à l'exception de la compétence sur la citoyenneté numérique, les «compétences transversales essentielles [...] sont insuffisamment articulées aux compétences disciplinaires et aux domaines généraux de formation» et estime, par voie de conséquence, qu'en la matière le nouveau programme «est peu favorable à une véritable intégration pédagogique des TIC par les enseignants et [...] à un apprentissage optimal par les élèves des compétences qu'ils sont en droit d'apprendre à l'école». Si les choses continuent d'aller comme elles vont, l'intégration des TIC risque de connaître le même échec que celle de techniques audiovisuelles.

Enfin, dans la conclusion générale, je présente la réforme scolaire actuelle comme le prolongement de l'héritage idéologique laissé par la commission Parent qui, la première, donna une formulation achevée aux principes – et la légitimité institutionnelle – sur lesquels les psychologues, les piagétiens et les constructivistes, vont bâtir, tout au long des années 1970-1990, l'illusion d'une école qui devrait mettre de côté les savoirs scolaires institués pour donner à l'élève l'occasion de tout reprendre à zéro et d'élaborer ses propres connaissances. Le «maître guide» et «l'enfant auteur absolu de son apprentissage», telles ont été les deux idées promues par la commission Parent au rang d'une idéologie. Mais une idée, fût-elle animée des meilleures intentions, ne devient jamais une politique nationale sans individus derrière elle pour la soutenir et en faire la pierre angulaire de ce qu'ils prétendent être le bien commun. C'est donc tout le travail de psychologues et d'individus aux aguets d'occasions de promotion sociale et en quête d'immortalité, un travail favorisé par le renforcement du néolibéralisme qui conduira à la redéfinition des idéologies pédagogiques et à l'imposition de trois principales locomotives pour les mener

à bon port, c'est-à-dire dans les classes d'enseignement : une théorie constructiviste de l'apprentissage, une approche – dite par compétences – de réorganisation des savoirs et d'évaluation des capacités et la professionnalisation de la formation et du travail des enseignants.

Ce que l'on doit retenir, pour clore cette introduction, c'est que si les chapitres du présent ouvrage traitent chacun d'un aspect de la réforme, presque tous – chacun dans le domaine de ses auteurs – montrent, comme cela a été souligné dans le cadre analytique esquissé plus haut, combien parfois sont grands les écarts d'interprétations qui se creusent entre les intentions premières des réformateurs et les textes officiels du ministère de l'Éducation qui définissent la réforme scolaire, et entre ces derniers et les différents aspects de la réforme encore en œuvre dans l'enseignement secondaire. Sans compter ceux qui, en vertu d'ententes plus ou moins tacites entre les enseignants et le ministère de l'Éducation, ont tout simplement été laissés de côté.

Références bibliographiques

- Bissonnette, S. (2006). « Bilan des effets perçus, à ce jour, de la réforme de l'éducation québécoise sur la réussite des élèves ». *Le Devoir*, 22 juin.
- Boileau, J. (2006). « Bilan manqué ». *Le Devoir*, 21 juin.
- Boltanski, L. et È., Chiapello (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L. et L. Thévenot (1991). *De la justification*. Paris: Gallimard.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Chartrand, S.-G. et É. Falardeau (2008). « Sens et fonctions des concepts de langue, de langage et de littérature dans le Programme de formation de l'école québécoise ». *Revue Spirale*, p. 153-170.
- Chartrand, S-G. (2007). « L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme. Réflexions sur le rapport préliminaire de la Table de pilotage du renouveau pédagogique ». *Québec français*, 144, p. 26-28.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation: rénover notre système d'éducation. Dix chantiers prioritaires. Rapport final*. Québec: Commission des États généraux sur l'éducation.

- Chouinard, T. (2006a). « Réforme au primaire. Les élèves en difficulté ne réussissent pas mieux. C'est vraiment inquiétant ». *La Presse*, 25 août.
- Chouinard, M-A. (2006b). « Fournier réclame un grand virage: un rapport cible de sérieux ratés ». *Le Devoir*, 25 août.
- Daval, R. (1981). *Logique de l'action individuelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Deniger, M-A. et C. Kamanzi (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*. Rapport de recherche inédit du Groupe d'analyse politique de l'éducation, Québec: Université Laval.
- Dion-Viens, D. (2006). « 68 % des professeurs déçus de la réforme ». *Le Soleil*, 25 août.
- Dubet, F. (1999). Préface. Dans Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail des enseignants au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, p. IX-XII.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et Léger marketing (2006). *Perception des enseignant(e)s à l'égard de la réforme de l'éducation au primaire*. Rapport. Québec: Léger Marketing.
- Gauthier, C. et M. Mellouki (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval
- Hippel, E. V. (1988). *The Sources of Innovation*. Oxford, Oxford University Press.
- Hirshleifer, J. (1988). « The Analytics of Continuing Conflict ». *Synthese*, 76, p. 201-233.
- Langouet, G. (1985). « Suffit-il d'innover? » Paris: Presses universitaires de France.
- Mellouki, M. (1989). *Idéologie réformiste et savoir enseignant*. Québec: Éditions de l'IQRC.
- Mellouki, M. et F. Melançon (1995). *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992, formation et développement*. Montréal: Les éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997). *Prendre le virage du succès. L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MEQ) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: ministère de l'Éducation du Québec.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses universitaires de France (2^e édition).
- Olson, M. (1978). *Logique de l'action collective*. Paris: Presses universitaires de France.

- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Simard, D. et M. Mellouki (2005). *L'enseignement: une profession intellectuelle*. Coll. Éducation et culture. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail des enseignants au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, p. IX-XII.
- Tardif, M., C. Lessard et C. Gauthier (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Théorêt, M., M. Leroux, A. Carpentier et C. Bertrand (2005). *Analyse de l'appropriation de la réforme du curriculum par des enseignants et évaluation d'impact sur la réussite en mathématiques d'élèves à risque*. Montréal: Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie (Rapport de recherche).

Première partie

Fondements, portée
et limites de la réforme

Chapitre 1

En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec

Anthony Cerqua
Clermont Gauthier
CRIFPE, Université Laval

*« Pour mettre en œuvre le programme,
il faut d'abord en comprendre l'esprit. »*

Ministère de l'Éducation, 2001

Introduction

Il y a dans la notion « d'esprit » quelque chose d'insondable, une part d'inconnu qui intrigue et fascine. Ce caractère mystérieux s'explique peut-être d'abord par l'origine biblique du mot ou encore par les attributs ésotériques qu'on lui accorde parfois quand on l'assimile à un être incorporel ou à l'émanation impalpable d'un corps. L'esprit peut aussi être considéré comme un fond d'idées et de sentiments qui orientent l'action d'un individu ou d'une collectivité. Malheureusement, on se rend vite compte qu'il n'est pas plus simple de circonscrire un fond d'idées que de contenir un être spirituel. Dans les deux cas, nous sommes confrontés au même problème : faire apparaître l'évanescence et en définir les contours. C'est justement sur ce côté imperceptible, mais pourtant sensible que nous nous questionnons. Peut-on circonscrire cet « être immatériel » qui, à défaut d'« exister », persiste néanmoins dans les discours et colore la réforme du curriculum au Québec ? C'est à cette quête de « l'esprit de la réforme » que nous nous sommes attelés.

Cette tâche est ardue, car on trouve à l'intérieur du discours de la réforme des propos antinomiques qui en voilent « l'esprit ». Parmi les plus déroutants, mentionnons ceux d'Inchauspé (2007), qui affirme que la réforme du curriculum n'est pas un « nouveau pédagogique », alors que sur le site du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS)¹ cette expression désigne la réforme depuis 2005. Tout aussi surprenant d'entendre Legendre (2004a) préciser que « la réforme de l'éducation ne décrète pas un changement de paradigme, mais s'inscrit plutôt à l'intérieur de changements qui ont cours depuis plusieurs années déjà et constituent la trame de fond sur laquelle vient se greffer le nouveau curriculum » (p. 19). Nous avons pourtant pu lire ailleurs que « [le] changement de paradigme de l'enseignement à l'apprentissage est l'un de ces virages que devra effectuer le milieu de l'éducation » (MEQ, 2001b, p. 1) et que, de ce fait, selon les propos rapportés de Tardif, « nous sommes maintenant dans une trajectoire de changements qui est probablement beaucoup plus de l'ordre de la rupture que de la continuité » (*Ibid.*).

On pourrait poursuivre sur ces propos contradictoires, mais l'espace est insuffisant. Ajoutons-y tout de même cet autre élément qui brouille lui aussi notre compréhension. Quand, d'une part, Carbonneau et Legendre (2002) soulignent que « la notion de compétence n'est pas la traduction d'une théorie de l'apprentissage ou d'un modèle pédagogique particulier, mais l'expression de visées de formation privilégiées par le programme » (p. 13), et que Perrenoud, d'autre part, considère que « l'approche par compétences amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes, dans le cadre d'une pédagogie du projet » (1995, p. 6), il faut admettre qu'on ne sait plus trop à quel saint se vouer et qu'à travers cette quête on est sans doute en train de perdre l'esprit. Inchauspé, lui-même penseur important de cette réforme², a reconnu le problème :

Bien sûr, il est normal que vous soyez un peu perdus. Vous n'avez plus, me dites-vous, de repère dans le brouhaha qui actuellement entoure cette réforme de l'éducation pourtant en marche depuis dix ans. En effet, comment y voir clair ? Le ministère de l'Éducation lui-même devant les contestations auxquelles il a dû faire face semble avoir perdu le sens premier de ce qu'il entreprenait (2007, p. 15).

-
1. Lors du remaniement ministériel effectué par le gouvernement libéral de M. Jean Charest, le 18 février 2005, le ministère de l'Éducation (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
 2. Inchauspé a participé de près à la définition des orientations de cette réforme, d'abord à titre de membre de la commission visant à définir les dix chantiers prioritaires, puis comme président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

Le problème soulevé est bien celui d'une sérieuse ambiguïté quant aux intentions et aux fondements sur lesquels repose la réforme du curriculum. En effet, pour certains le gros du travail concerne la restructuration des programmes d'études, alors que pour d'autres ce sont les stratégies pédagogiques utilisées en classe qui doivent être entièrement revisitées. L'éclatement du discours qui entoure ce chantier brouille les pistes et cet être insaisissable, mais insistant, résiste à se laisser connaître. Si, comme le rappelle Legendre (*Virage*, hiver 2001), il faut comprendre l'esprit d'une réforme pour se l'approprier, alors nous devons nous rendre à l'évidence : l'appropriation de l'actuelle réforme, par les enseignants certes, mais également par les élèves, les parents, les universitaires et l'opinion publique en général est loin d'être garantie.

Est-il possible de comprendre l'esprit de cette réforme et, comme l'y exhorte Inchauspé, d'« y voir clair » ? Si cet esprit ne se donne pas à voir directement, il laisse néanmoins au fil du temps des traces de son passage dans les discours. C'est à travers une analyse de contenu que nous avons pu identifier, et c'est là notre thèse, trois mouvements dans l'évolution de la réforme qui en configurent l'esprit. Le premier de ces mouvements, d'une réforme du curriculum à une réforme pédagogique, reprend l'idée en tentant de l'expliquer « qu'il y a eu un dérapage majeur entre ce que les États généraux préconisaient, ce qu'avait annoncé par la suite la ministre Pauline Marois en matière de modifications du curriculum et ce qui a effectivement été appliqué » (St-Germain, 2008, p. 17). Le deuxième mouvement, d'une réforme pédagogique à l'élaboration d'un nouveau paradigme éducatif, décrit comment, rendu sur le terrain de la pédagogie, le discours des réformistes se radicalise par l'effet de mécanismes de filiation et d'opposition. Enfin, le troisième mouvement découle directement des deux précédents. On y observe une vague de critiques sévères à l'encontre des choix et du ton assuré des réformistes, suivie des réponses et des nuances apportées par ces derniers. En conclusion, cette quête montre que, bien loin de se clarifier, l'esprit de la réforme se voit sans cesse défiguré. De nouvelles transformations, autrement dit un quatrième mouvement, lui permettra-t-il de recouvrer l'esprit ?

Mouvement 1 : D'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique

Non, la réforme du curriculum d'études n'est pas d'abord une réforme ou un renouveau pédagogique. Cette réforme, ce renouveau si l'on préfère, est, comme d'ailleurs on le nommait tout au début, une réforme du programme d'études de l'école primaire et secondaire. Et en ne parlant jamais de cette réforme ainsi, en ne nommant pas ce qu'elle est d'abord, on se disperse, on

s'épivarde dans des batailles secondaires, on manque l'essentiel (Inchauspé, 2007, p. 15).

Pour Inchauspé, ce sont donc les programmes d'études du primaire et du secondaire qui, en premier lieu, devaient faire l'objet des modifications prévues par la réforme du curriculum. Toutefois, si l'ancien président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum exprime le besoin de réaffirmer les visées qui, à l'origine, orientaient le projet de son groupe de travail, c'est qu'il existe sans doute un décalage entre les intentions de départ et la tournure des événements à l'arrivée. D'ailleurs, en employant le terme «d'abord», Inchauspé concède que la réforme du curriculum est aussi une réforme pédagogique. À défaut de colmater la brèche, l'auteur l'éventre et laisse apparaître, derrière le mur d'une apparente évidence, la dérive d'une centration quasi exclusive sur les stratégies pédagogiques. Peut-on montrer et expliquer le passage d'une réforme des programmes d'études à une réforme dont le gros du discours porte par la suite sur les pratiques pédagogiques des enseignants?

Ce mouvement existe-t-il vraiment?

Pour montrer le mouvement d'une réforme curriculaire vers une réforme pédagogique, encore faut-il établir l'existence de ces deux positions, sans quoi notre démarche se révélerait inutile. C'est ce que nous nous proposons de faire en examinant, d'une part, les textes sur lesquels se fonde la réforme éducative et, d'autre part, le produit final de la réforme du curriculum : le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Les intentions de départ

Sous le titre exhortatif *Un véritable appel à se ressaisir*, les auteurs de l'Exposé de la situation (MEQ, 1996) font état du sentiment d'urgence qui règne au sujet de l'école québécoise. Cette dernière essuie de nombreux reproches qui justifieraient la mise en branle d'une réforme éducative de grande envergure. Parmi eux, on compte notamment des interrogations au sujet de l'efficacité de l'école, le constat d'une école vieillissante refermée sur elle-même qui ne s'accorde pas avec l'évolution des sociétés occidentales et des finalités éducatives, et surtout, le décrochage scolaire.

Ce dernier point est capital, il deviendra même la première raison d'être de la réforme: «*Passer de l'accès au plus grand nombre au succès du plus grand nombre*» (MEQ, 1996a, p. 1). «Juste retour» d'une démocratisation de l'accès aux salles de classe, la démocratisation de la réussite scolaire est devenue le

nouveau leitmotiv de toute réforme éducative qui se respecte. Or, si la démocratisation de l'école était davantage reliée à des aspects « matériels et logistiques », la démocratisation de la réussite demande quant à elle des changements plus profonds, notamment en ce qui a trait à la spécificité des institutions scolaires : le curriculum. Un sérieux réaménagement du curriculum paraît alors une étape obligée pour assurer la réussite de tous les élèves.

Moreno (2006) souligne cette importance croissante accordée à la restructuration des curriculums. Pour lui, « les réformes de l'éducation partout dans le monde sont de plus en plus fondées sur le curriculum, puisque les pressions et les exigences croissantes de changement tendent à cibler les structures et le contenu même du curriculum scolaire » (Traduction libre, p. 196). À l'instar de ses homologues francophones (France, Suisse, Belgique), le Québec fera donc de la refonte du curriculum l'un des dix chantiers prioritaires (MEQ, 1996) de la réforme éducative qu'il souhaite entreprendre. Cet axe de travail ne tardera d'ailleurs pas à être considéré comme l'une des « pièces maîtresses » (Painchaud et Lessard, 1998 ; Vincent, 2004) ou comme la « pierre angulaire » de cet imposant changement (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2007).

C'est sans doute la définition même du terme curriculum qui nous renseigne le mieux sur les éléments susceptibles d'être touchés par une telle réforme :

Il désigne donc les choix adoptés concernant la place faite, selon une proportion donnée, aux différentes matières et disciplines enseignées, ce qui, au Québec, est cristallisé dans des articles du règlement concernant le régime pédagogique et qu'on a appelé traditionnellement « la grille-matières ». Mais, ce terme désigne aussi les contenus globaux de formation qui servent à déterminer les programmes. Par extension, il englobe trois des éléments qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif, c'est-à-dire celui qui est appliqué dans la classe : le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages, celui de la sanction des études (MEQ, 1997, p. 13).

Cette définition s'articule en cinq principales lignes d'action autour desquelles devait s'organiser la réforme curriculaire (Inchauspé, 2007) : 1) favoriser la perspective culturelle dans toutes les matières du programme d'études ; 2) intégrer des savoir-faire comme objets d'apprentissage ; 3) réorganiser les contenus des différentes disciplines du secondaire ; 4) modifier l'ancien mode de détermination du contenu des programmes, et 5) abandonner les anciennes formes d'évaluation. Bien que le changement des modes d'évaluation demeure étroitement lié aux pratiques pédagogiques, Inchauspé reste cohérent dans son discours en réaffirmant grâce aux quatre premières lignes d'action la dimension curriculaire de la réforme.

Le produit final

Cependant, à la suite de la lecture du PFEQ du primaire, une question demeure : comment peut-on continuer à nier le caractère éminemment pédagogique de la réforme ou, en tout cas, affirmer que les changements en matière de pédagogie ne sont pas si importants ? Nous rejoignons ici plusieurs voix, dont celle d'Antoine Baby, sociologue et spécialiste des politiques scolaires (2007), qui, en réponse à l'ouvrage d'Inchauspé (2007), se propose de montrer qu'en « lisant le PFEQ, ligne à ligne, on découvre qu'il s'agit au contraire d'une réforme essentiellement pédagogique et qu'ils [les enseignants] devront nécessairement revoir leurs pratiques pédagogiques de fond en comble » (p. 7). Plusieurs passages tirés des premiers chapitres du PFEQ du primaire (chapitres qui renfermeraient l'esprit de la réforme) permettent de corroborer cette affirmation.

Commençons par souligner l'impact des nouvelles visées de formation, c'est-à-dire les compétences, sur les démarches d'enseignement. Selon les rédacteurs du programme, « structurer le contenu d'un programme dans une perspective de développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières, qui s'inscrivent dans le prolongement des grandes orientations du programme » (p. 5). Nous remarquons d'ores et déjà un lien étroit et formulé de façon très explicite entre l'objectif de développer chez les élèves des compétences et la manière de faire la classe. Les rédacteurs confirment et précisent ce lien un peu plus loin dans le document tout en laissant entrevoir quelques-unes des grandes orientations du programme : « Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. » (p. 6) On note plusieurs éléments intéressants dans cet extrait. Tout d'abord, l'emploi du terme corollaire, qui traduit l'idée d'une conséquence nécessaire et évidente, associe de nouveau le développement des compétences et l'enseignement, mais cette fois-ci plus précisément à une vision renouvelée de l'enseignement. Il s'agirait donc d'une vision différente de celle qui était en vigueur avant la réforme. Nous pourrions voir ici un moyen de confirmer le désir d'innovation, pour ne pas dire de rupture, présent depuis le début de la réforme. De plus, en précisant l'accent mis sur l'apprentissage, les commissaires affichent leur position dans le débat qui fait rage au moment même de la rédaction du programme et qui oppose le paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Enfin, à travers cette image rénovée du processus d'enseignement, le maître doit se constituer

également une nouvelle représentation de son rôle dans la classe : il est dorénavant médiateur, son rôle est d'accompagner et de soutenir l'élève dans son processus d'apprentissage.

Par ailleurs, l'importance accordée à l'apprentissage et au développement des compétences influe non seulement sur la vision de l'enseignement, mais aussi sur celle du processus d'apprentissage. En effet : « Le Programme de formation de l'école québécoise se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. D'une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et, d'autre part, il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs. » (p. 4) Cette première allusion à une perspective constructiviste de l'apprentissage se transformera une page plus loin en une prise de position épistémologique de la part des auteurs du programme :

Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le béhaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration béhavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles (p. 5).

En faisant apprendre aux enseignants et aux élèves des rôles particuliers ainsi qu'en suggérant des modes d'intervention permettant de soutenir cette nouvelle vision du processus d'enseignement et d'apprentissage, c'est finalement toute l'organisation de la classe qui semble être concernée. Le mouvement d'une réforme curriculaire vers une réforme pédagogique paraît alors clairement amorcé.

Les mécanismes du mouvement

Ce passage d'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique semble s'opérer un peu à la manière d'un zoom, par une sorte de mécanisme de focalisation et de renforcement de certains aspects contenus dans le rapport Inchauspé (1997).

Des éléments en germe dans le rapport Inchauspé

Nous avons effectué une analyse du rapport Inchauspé dans le but d'identifier ce qui, dans les suggestions formulées par le groupe de travail, pouvait avoir des répercussions sur les pratiques pédagogiques. Un des chapitres mérite une attention particulière, il concerne «le développement de l'activité de l'esprit chez l'élève» ((MEQ, 1997, p. 28). On y oppose de façon très schématique, presque caricaturale, deux conceptions du fonctionnement de l'esprit, autrement dit de la manière dont les élèves apprennent :

Pour certains auteurs, l'esprit est comme une tablette de cire sur laquelle on imprimerait des messages; l'esprit mettrait, par des associations, de l'ordre dans ces messages cacophoniques. Une telle conception favorise une pédagogie du psittacisme, de la répétition, de l'exercice. Pour d'autres, l'esprit est actif, sélectif, orienté vers la solution des problèmes, constructif. Ce qu'on retient, ce qui «entre» dans l'esprit, dépend des savoirs antérieurs, de leur structuration, des hypothèses qu'on formule. Cette conception favorise une pédagogie de l'activité intellectuelle: découverte, construction et non simple réception des savoirs (p. 28).

L'image de l'esprit assimilé à une tablette de cire molle est vieille comme le monde. En lui associant la répétition et l'entraînement, il est vraisemblable de penser que les auteurs font ici allusion à la pédagogie traditionnelle, mode d'enseignement transmissif selon lequel le maître expose la matière d'abord de façon magistrale pour ensuite laisser ses élèves travailler en solitaire sur une série d'exercices répétitifs. Les membres de la Commission conviennent de l'utilité de cette approche pédagogique en la limitant toutefois à l'acquisition des savoirs élémentaires. Mais, au-delà de ce type de savoirs, ce sont les savoirs complexes qui sont valorisés par les commissaires. Leur appropriation nécessite cependant des pédagogies inspirées de la seconde conception de l'apprentissage, c'est-à-dire celle où l'esprit est actif, sélectif et constructif et non pas passif et réceptif. S'ils ne mettent pas encore clairement un nom sur ce qui est préférable en matière de pédagogie, les commissaires détournent quand même le regard de ce qui n'est pas souhaitable, le mode d'enseignement transmissif. Ainsi, les approches centrées davantage sur l'enseignant de type «instructionniste», systématique ou explicite³, seront éventuellement dévalorisées

3. Dans le cadre des recherches sur l'efficacité de l'enseignement, Rosenshine (1986) décrit l'enseignement explicite comme une démarche où l'enseignant «commence par passer en revue les préalables, met en relation la matière du jour avec les apprentissages antérieurs et aborde ensuite, par petites étapes, la nouvelle matière. Il alterne courtes présentations et questions. Après la présentation, le maître organise des exercices dirigés, jusqu'à ce que tous les élèves aient été contrôlés et aient reçu une rétroaction (*feedback*). Viennent ensuite les exercices individuels que l'on poursuit jusqu'à la maîtrise autonome du nouvel apprentissage par l'élève» (p. 40).

puisqu'elles rendent les élèves supposément inactifs. À l'inverse, la conception constructiviste de l'apprentissage paraît ici valorisée sans être encore un choix déclaré comme ce sera le cas plus tard au moment de la publication du PFEQ.

Ces quelques idées ne tiennent qu'une place minime dans le rapport, à peine plus d'une page, mais elles renferment pourtant en germe l'opposition paradigmatique qui s'épanouira plus tard dans le discours de la réforme. En effet, comment, guidé par cette vision des modes de fonctionnement de l'esprit, pourra-t-on interpréter les autres parties du rapport, et notamment celles qui concernent le développement des compétences chez l'élève, autrement que dans une optique constructiviste? L'opposition soulignée par les membres du groupe de travail entre « instruction/éducation, apprendre/comprendre, information/connaissance, formation disciplinaire/formation fondamentale, enseignement /apprentissage » (p. 28) ne fait-elle pas écho à la distinction communément établie entre les approches centrées sur l'enseignant et celles plutôt centrées sur l'élève? Nous le verrons, c'est d'ailleurs au profit de ces dernières que certaines approches plus systématiques et d'inspiration plus cognitiviste auront peu ou n'auront pas « droit de cité » sur le terrain de la pédagogie. Ainsi, les commissaires enferment d'ores et déjà dans un cadre épistémologique particulier l'innovation pédagogique, l'horizontalité dans l'intégration des savoirs, la transdisciplinarité, la pédagogie différenciée, l'évaluation formative et le développement des compétences.

Mais, au-delà de ce premier germe, c'est sans doute le concept de compétence qui, mis au cœur de cette réforme, constituera la voie d'accès principale vers le terrain de la pédagogie.

De « profil de compétences » à « approche par compétences »

Si la redéfinition du curriculum dans le cadre de la réforme éducative semblait tomber sous le sens, sa formulation en termes de compétences paraissait tout aussi évidente, notamment au regard de la popularité du concept. Romainville (1996) est l'un de ceux qui confirment l'engouement pour ce nouveau concept. L'auteur explique que l'analyse des documents officiels récents montre que la compétence s'inscrit au palmarès des appellations pédagogiques. Boutin et Julien (2000) ont eux aussi signalé très justement que « le premier document publié par la Commission des États généraux sur l'éducation, *Exposé de la situation* (MEQ, 1996), accordait aux compétences une place beaucoup moins importante que le font les auteurs des nouveaux curricula, publiés en juillet 1999 » (p. 10). Ils iront jusqu'à avancer l'existence d'une

véritable obsession des compétences au sens d'une « idée tenace, persistante, qui assiège l'esprit et finit par occuper un espace démesuré » (p. 9). Plus encore, ils soutiendront que les réformateurs n'envisageaient probablement pas l'ampleur des modifications qui découleraient de la formulation des programmes en termes de compétences. En effet, alors que dans l'*Exposé de la situation* (1996) les auteurs du rapport se contentaient d'assigner aux compétences un rôle dans l'établissement de « profils de sortie », c'est-à-dire d'objectifs à atteindre au terme d'une formation, les compétences sont devenues par la suite « objets d'apprentissage » dans le rapport Inchauspé (1997), « approche par compétences » dans le PFEQ (2001), puis « pédagogie par compétences » (Rey, 2002).

En fait, le cœur du mouvement d'une réforme curriculaire vers une réforme pédagogique se situe ici. En se déployant, la définition du concept de compétence s'est lentement transmuée et imposée comme une nouvelle philosophie éducative. Ainsi, au-delà de sa fonction instrumentale dans l'élaboration des nouveaux plans d'études, le concept de compétence se verra aussi et avant tout porteur d'une certaine « vision pédagogique », comme l'a fait remarquer Legendre lors d'un entretien mené par Tardif :

[...] il y a derrière le concept de compétence une certaine vision pédagogique qui est véhiculée. Certes, cela ne veut cependant pas dire qu'on adhère spécifiquement à une école de pensée, mais il y a quand même une certaine vision assez largement partagée de ce qu'est l'apprentissage, que l'on parle d'implication active de l'apprenant, de la capacité pour l'apprenant d'apprendre à autoréguler ses apprentissages, de la place qu'on doit lui donner dans ses démarches d'apprentissage, entre autres par rapport à des activités qui ne sont pas uniquement des activités techniques ou pratiques, mais qui peuvent être des activités intellectuelles (2004, p. 10-11).

La publication de nouveaux profils de sortie (ou de compétences) dans un curriculum n'exige aucune stratégie particulière pour faire accepter ce changement par les enseignants. En revanche, la mise en place d'une nouvelle vision pédagogique, l'approche par compétences, nécessite une adhésion forte de la part des acteurs. On comprend alors l'importance pour le ministère de l'Éducation « dans ce contexte [...] de « recycler » [...] tous les enseignants du Québec aussi bien que les cadres scolaires, en tentant de les réformer selon une seule approche, toujours celle des « compétences » [...] » (Boutin et Julien, 2000, p. 11). La tâche sera d'autant plus facile que le concept de compétence est éminemment plastique. Si cette caractéristique explique en partie sa popularité, elle constitue aussi sa faiblesse puisque chacun l'interprète à sa convenance. En effet, comme le souligne très justement Ubaldi (2005), « à être trop adaptable ou ajustable, elle [la compétence] finit par ne plus expliquer grand-chose et devient stérile. [...] Impossible en effet de parler de compétence

sans tenter de la définir, et cependant, une fois la définition donnée, le problème n'est jamais résolu » (p. 9).

Le mouvement d'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique qui vient d'être décrit doit être considéré comme l'épanouissement de ce qui était déjà en germe dans le rapport *Réaffirmer l'école* (1997). On aurait pu sans doute se limiter à formuler de nouveaux profils de sortie, éventuellement à remodeler le contenu des programmes d'études pour en rehausser le niveau culturel. Si on est allé beaucoup plus loin, c'est que sommeillaient déjà à l'origine de la réforme les ingrédients essentiels à la transformation du concept de compétence en approche par compétences. Si quelques signes avant-coureurs annonçaient cette tendance, rien ne laissait présager pour autant un revirement pédagogique aussi radical.

Mouvement 2 : D'une réforme pédagogique à l'édification d'un nouveau paradigme éducatif

Radical, ce deuxième mouvement l'est à coup sûr. Rendu sur le terrain de la pédagogie, c'est ni plus ni moins un changement de paradigme que l'on préconise dans le cadre de la réforme éducative au Québec. Quelle est la nature de ce changement? Comment se met en place l'idée de rupture? Quel est le procédé argumentatif conduisant à l'élaboration d'un nouveau paradigme?

Le changement de paradigme

L'idée qui symbolise le mieux ce deuxième mouvement est sans doute celle du passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Aussi bien dans la littérature scientifique que dans les documents publiés par le MELs, on ne compte plus les nombreuses occurrences de cette expression devenue en quelque sorte le slogan de la réforme « postcurriculaire ». La campagne menée en faveur du changement de stratégies ou de méthodes d'enseignement sera alors scandée par cette injonction de passer d'un paradigme à l'autre.

En 1998, Jacques Tardif, penseur influent de la réforme si l'on se réfère à ses multiples allocutions dans le cadre des rencontres organisées par le MELs, publie un ouvrage dans lequel il s'affaire à promouvoir le paradigme de l'apprentissage. Trois des cinq chapitres de l'ouvrage de Tardif permettent de saisir la teneur de son discours: « Jusqu'à une rupture paradigmatique », « L'apprentissage d'abord » ou « La complexité en priorité ». Si Inchauspé et son groupe de travail s'étaient contentés de relever les caractéristiques des appro-

ches pédagogiques dans une neutralité relative (pédagogie du psittacisme contre pédagogie de l'activité), Tardif plaide pour sa part en faveur d'un changement draconien, d'une véritable rupture paradigmatique ; « Le mot « rupture » qui est dans le titre du premier chapitre peut paraître fort, mais pour moi, il s'agit vraiment de ça : il ne s'agit pas d'un passage en douceur, facile à faire. J'ai l'impression que l'on prend un zoom dirigé sur un point et qu'on le tourne de 180 degrés. » (Brossard, 1999, p. 6) De cette dynamique découlera un discours manichéen, voire propagandiste qui, en essayant de disqualifier les approches « transmissives », confirme la nature idéologique de ce discours pédagogique qui sera épousé par le MELS.

À l'instar de la stratégie adoptée au début du siècle dernier par les partisans de la pédagogie nouvelle pour s'élever contre les méthodes d'enseignement traditionnelles (Kessler, 1964), les réformistes ont construit, par l'entremise du paradigme d'enseignement, un avatar représentant le « mal » et par le dénigrement duquel ils pourront valoriser leur point de vue. Or, force est de constater que l'on place sous l'égide du paradigme d'enseignement « un peu tout et n'importe quoi ». Ainsi, nous trouverons par exemple sous la même enseigne la pédagogie traditionnelle et le béhaviorisme qui n'ont rien en commun. D'ailleurs, le béhaviorisme représente sûrement l'élément qu'on a le plus critiqué au cours de l'implantation de la réforme. Peut-être en raison du fait, comme nous le rappellent Boutin et Julien (2000), que l'approche par compétences (APC) tire justement ses origines de ce courant et qu'il fallait se détacher de cette filiation honteuse (Meirieu, 2005).

Profitons de cet aparté concernant le béhaviorisme pour illustrer de façon plus précise la mécanique qui sous-tend ce changement de paradigme. Pour Carbonneau et Legendre (2002), le béhaviorisme « n'accorde pratiquement aucune attention à la conscience de l'apprenant ». (p. 17) De plus, sur le plan pédagogique, « l'attention portée par les tenants du béhaviorisme au comportement a donné lieu à une panoplie de techniques d'enseignement, notamment à l'approche par objectifs » et par là « il peut inspirer la mise en place de dispositifs pédagogiques efficaces lorsque les apprentissages visés sont de l'ordre de la simple mémorisation » (p. 17). Néanmoins, « le morcellement des comportements en une multitude d'éléments que le béhaviorisme préconise pour l'enseignement ainsi que le postulat associationniste derrière sa conception de l'acquisition des connaissances trouvent de moins en moins écho dans la pédagogie contemporaine » (p. 17).

Comparons à présent les propos de Carbonneau et Legendre (2002) à ceux de Tardif dans la revue *Virage* au sujet du paradigme d'enseignement : « Quand on est dans le paradigme de l'enseignement, on a comme conception

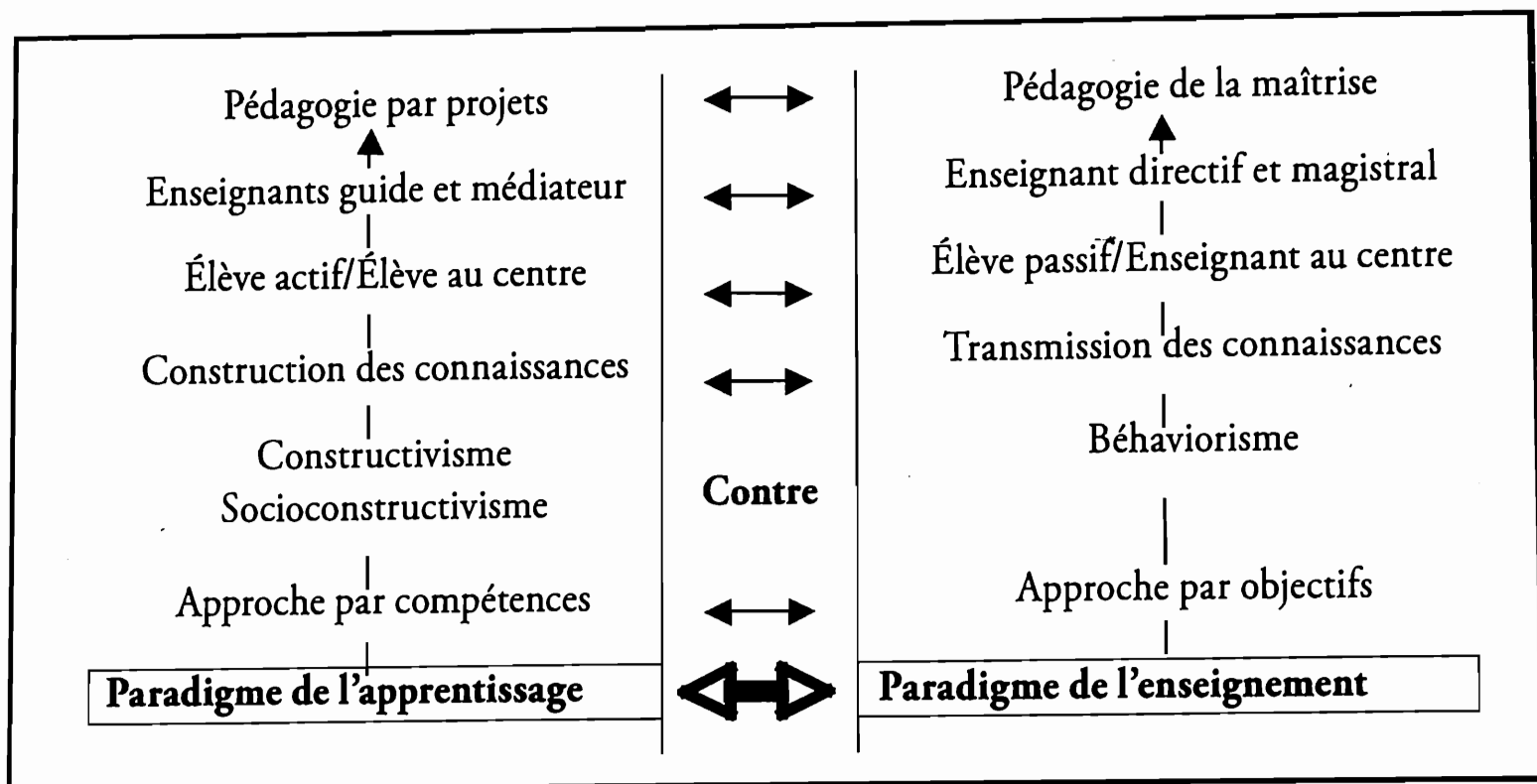
de l'apprentissage que les apprenants sont essentiellement des machines à photocopier», estime-t-il. On mise alors sur la mémorisation, l'accumulation de connaissances et l'association de ces connaissances les unes aux autres. « On divise, on morcelle, on travaille du simple au complexe parce qu'on veut aider les apprenants à entrer graduellement dans les domaines de savoirs, les domaines disciplinaires. » (MEQ, 2001b, p. 1) Les similitudes sont nombreuses et le pont entre le béhaviorisme et le paradigme d'enseignement bien établi. Ce lien sera confirmé par Legendre (2001) : « Dans un paradigme d'enseignement, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement [...]. Cette conception héritée en grande partie des théories béhavioristes de l'apprentissage et, notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination *a priori* d'objectifs. » (p. 15).

Cet exemple résume assez bien un autre mécanisme à partir duquel les partisans de la réforme construisent leur discours. Ce dernier repose en fait sur deux stratégies argumentatives : l'opposition et la filiation. La première permet, en poussant du coude les opposants, d'affirmer la supériorité de ce qu'on préconise et de « suggérer » qu'il serait judicieux d'y adhérer, car l'autre n'est pas fréquentable. La seconde, dans le cas du paradigme d'enseignement, possède une double utilité. D'une part, elle crée un amalgame, notamment entre béhaviorisme et pédagogie traditionnelle, qui facilite la disqualification de l'opposant ; d'autre part, en liant finalités, conception de l'esprit et stratégies pédagogiques, elle autorise un rejet intégral du paradigme d'enseignement au profit du paradigme d'apprentissage.

La filiation entre l'APC, le constructivisme et la pédagogie par projets

La stratégie de filiation est également utilisée pour l'élaboration du paradigme d'apprentissage, mais son objectif est bien sûr très différent. Les réformistes doivent tenir un discours cohérent s'ils souhaitent rallier le plus grand nombre à leur cause. L'exercice consiste alors à créer une sorte de correspondance fins/moyens, un peu comme si l'approche par compétences pouvait être mise en œuvre uniquement grâce aux principes du paradigme d'apprentissage ; ce dernier serait alors, presque par essence, affilié à une vision constructiviste du processus d'enseignement/apprentissage, elle-même porteuse d'orientations pédagogiques spécifiques liées aux projets, à la résolution de problèmes et à l'apprentissage par découverte. La figure 1 illustre de façon schématique la filiation mise en place par les réformistes.

Figure 1
Filiation et oppositions entre le paradigme de l'enseignement
et celui de l'apprentissage



Comme nous ne pouvons nous permettre ici d'aborder le mécanisme de filiation dans son ensemble, nous proposons toutefois d'en dévoiler certains rouages.

Premièrement, examinons le lien entre l'APC et les théories de l'esprit. Rey et ses collaborateurs (2006) sont de ceux qui le tissent. Pour eux, « faire apprendre des compétences, c'est provoquer une modification du sujet ou, au moins, de son organisation cognitive. Ainsi, il y a une affinité entre l'approche par compétences et la conception constructiviste de l'apprentissage » (p. 22). Dans la même veine, Legendre (2004b) explique que les compétences « renvoient [...] à une vision renouvelée de l'apprentissage prenant appui sur l'essor des sciences cognitives, en particulier les courants constructiviste et socioconstructiviste du développement des connaissances » (p. 1). Nous supposons que ce rapprochement est en partie dû aux aspects essentiels attribués à la notion de compétence. Celle-ci serait en effet complexe, interactive, adaptable et dynamique, globale et intégrative, et pour Legendre (2004a) : « Cette vision systémique de la compétence [...] apparaît tout à fait compatible avec une conception de l'apprentissage tirant profit de l'apport des perspectives socio-cognitiviste et socioconstructiviste. » (p. 31).

Deuxièmement, sur le plan pratique, analysons la filiation qui permet d'associer certaines pratiques pédagogiques au concept de compétence. La métaphore de la mobilisation, commune à plusieurs définitions du concept de compétence, met avant tout l'accent sur l'idée d'acquisition intégrant une diversité de ressources. Cela conduit les promoteurs de l'APC « à suggérer un critère essentiel quant aux situations autorisant l'expression d'une compétence, qui tient à leur complexité et à leur caractère plus ou moins bien délimité ou défini » (Fargier, 2005, p. 41). C'est pourquoi, « si la compétence est une aptitude à accomplir des tâches, telles qu'elles seront définies plus loin, il n'y a pas à chercher midi à quatorze heures : elle doit nécessairement s'acquérir par la confrontation de l'élève à des tâches et non par la transmission de savoirs ou l'automatisation de procédures » (Denyer et coll., 2004, p. 57). C'est à des tâches-problèmes que font référence les auteurs. Ces derniers leur accordent des attributs très proches de ceux de la compétence et parmi eux, celui de la complexité. L'entrée par la complexité est un élément récurrent dans les méthodes suggérées pour l'appropriation des compétences. Rey et ses collaborateurs (2006) conseillent par exemple « de débiter l'apprentissage d'une compétence, non pas par l'entraînement répétitif à des opérations partielles, mais par l'affrontement des élèves à une tâche globale » (p. 141). En outre, à la question : « Vous préconisez la complexité avant tout. Il faut mettre les élèves dans des situations complexes, leur proposer des tâches complexes. Concrètement à quoi ressemblent une situation et une tâche complexes ? Tardif répond : « Dans une école dont je parle dans mon livre, les enseignantes travaillent à trois grands projets par année. » (1999, p. 6) Ainsi, sous le régime de la complexité, tâches-problèmes et pédagogie par projets fusionnent pour ne faire qu'un. Nous pourrions alors lire qu'on « ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles dans une démarche de projet ou de résolution de problème » (p. 8).

Troisièmement, il est important de remarquer que l'élaboration du paradigme d'apprentissage est d'autant plus difficile à retracer qu'un phénomène de transitivité⁴ se superpose au mécanisme de filiation précédemment illustré. Ce phénomène se résume *grosso modo* dans le genre de raisonnements suivants : si l'approche par compétence prend appui sur le socioconstructivisme et qu'elle s'exprime dans la pédagogie par projets, alors on peut considérer que la pédagogie par projets se base sur une vision socioconstructiviste de l'apprentissage. Bien que cette forme d'opération logique s'avère dans certains cas fort utile

4. Par analogie avec la mathématique où le phénomène de transitivité renvoie à une propriété logique et élémentaire sur les égalités de type : si $A = B$ et que $B = C$, alors $A = C$.

pour passer outre les guerres épistémologiques, elle débouche, nous le verrons plus tard, sur des raccourcis pas toujours clairs et pour le moins discutables.

Le message ministériel

Afin d'éviter que notre analyse ne se réduise au discours d'universitaires, nous avons également analysé la revue *Virage*⁵ qui permet de suivre le discours transmis par le Ministère directement aux acteurs de terrain, et ce, durant toute l'implantation de la réforme éducative. L'ensemble des numéros parus entre 1998 et 2007 a fait l'objet d'un examen approfondi qui repose sur une grille de lecture dont les rubriques reprennent en partie les critères utilisés par Tardif (1998) pour comparer le paradigme d'apprentissage à celui d'enseignement. Nous présentons plusieurs extraits de la revue accompagnés de quelques données chiffrées entre crochets qui indiquent la fréquence de certains mots-clés. Nous n'exposons qu'une infime partie des données récoltées, mais compte tenu de la constance du discours ministériel, les extraits choisis sont représentatifs et rendent compte adéquatement de la nature du message.

« Les participants et participantes [ceux qui ont contribué à la validation du programme] sont d'accord avec l'idée d'un programme établi selon une approche par compétences qui définit l'élève comme principal acteur [3]⁶ de son apprentissage. » (Avril 2003) S'il y avait un seul message à retenir quant au nouveau rôle de l'élève dans la classe ce serait sans doute celui-ci. Dorénavant, avec la réforme, l'élève devient le maître de sa destinée scolaire [1], il se voit propulsé au centre de son apprentissage [48] dont il est le premier artisan [1]. Ce nouveau statut entraîne chez l'apprenant une attitude nécessairement active [25] parfaitement en accord avec « le développement de compétences [qui] ne repose pas sur une vision séquentielle et linéaire de l'apprentissage, mais sur la reconnaissance explicite du caractère dynamique de l'apprentissage » (Automne

-
5. *Virage* était le bulletin de la réforme de l'Éducation, publié jusqu'à l'automne 2009. Il était destiné au personnel scolaire des écoles privées et publiques, aux conseils d'établissement, aux centres administratifs des commissions scolaires ainsi qu'aux commissaires et aux parents par l'entremise de leurs fédérations respectives. *Virage* a donné des nouvelles sur les différents chantiers de la réforme de l'éducation et expliqué la démarche et les contenus qui y sont liés. *Virage* a abordé les questions touchant l'évaluation des apprentissages, l'intégration des technologies de l'information et des communications et la formation initiale et continue du personnel scolaire. *Virage*, dans la foulée de *l'Énoncé de politique éducative*, entendait utiliser une langue claire, simple et accessible. » (*Virage*, Hiver 1998, p. 3).
 6. Les données entre crochets représentent l'occurrence des termes qui les précèdent. Le décompte ne prend en considération que les mots ayant le même sens que celui que nous lui donnons dans la phrase. Lorsque les chiffres sont accompagnés de signes négatifs, ceux-ci évoquent une utilisation péjorative du terme en question.

2000). Cette conception de l'apprentissage renvoie plus à l'idée d'un savoir construit [38] par l'élève qu'à celle d'un savoir transmis [7; 5-] à l'élève. La conception constructiviste [8] de l'apprentissage semble ici davantage valorisée que la conception béhavioriste [4; 2-] généralement associée aux approches dites transmissives.

Par ailleurs, l'interdépendance du rôle de l'apprenant et de celui de l'enseignant fait que la place de ce dernier dans la classe se trouve elle aussi modifiée. C'est ce qu'exprime Tardif quand il explique que : « En même temps, [qu'] on voit apparaître un nouveau rapport aux enfants [...] la vision autoritaire commence à reculer : on se dit que l'enseignant ne fait pas que contrôler ses élèves, il doit aussi les accompagner [6] dans leurs apprentissages et leur développement. On commence à s'interroger sur les modèles de transmission du savoir. » (Février 2005) Au rôle d'accompagnateur s'ajoute ceux de facilitateur [1] et de médiateur [6], mais aussi et surtout celui de guide [20]. En effet, comme le confirme justement un enseignant : « [...] nous sommes là comme références, guides et ressources pour les aider [les élèves] dans leur cheminement » (Décembre 2004). Émerge alors un sentiment de responsabilité partagée dans la construction du savoir qui déloge l'enseignant de son estrade pour le renvoyer au rang d'apprenant [25]. En d'autres termes, pour le maître, « savoir tout c'est terminé. Il faut être capable de dire je ne sais pas, [...] les élèves ne doivent pas être les seuls en situation d'apprentissage » (Avril 2003). L'enseignant continue donc à apprendre tout au long de sa carrière, il s'inscrit dans une démarche de formation continue et, par là, il « entre dans un mouvement de professionnalisation qui vise à faire de l'enseignant non plus un technicien ou un expert, mais un praticien capable de réfléchir sur sa pratique, capable d'innovation et d'argumentation » (Février 2005). Ainsi, « l'enseignant reprend le titre et le rôle qu'il aurait toujours dû avoir, celui de professionnel [20] » (Automne 2000) et en tant que tel, celui-ci doit être en mesure « de déceler les particularités, les besoins et les champs d'intérêt de chacun de ses élèves (Automne 2000) et de choisir les approches pédagogiques qui [leur] conviennent et qui correspondent [à leurs] besoins [...] » (Juin 2000).

Par l'entremise du rôle de professionnel et de l'autonomie qui en découle, nous pénétrons donc sur le terrain de la pédagogie pour discuter des différentes stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser le développement de compétences chez les élèves. Ainsi, il « s'agit de se dire, comme professionnel : quel moyen vais-je utiliser pour favoriser l'apprentissage de l'enfant : le projet, la situation problème, la situation complexe, l'enseignement systématique ? » (Automne 2000) La référence à l'enseignement systématique ou explicite dans la phrase précédente est la seule sur l'ensemble du corpus étudié. En revanche,

nous comptabilisons 39 extraits renvoyant aux situations complexes, 59 aux situations problèmes, et plus de 350 aux situations en projet⁷ ! Il apparaît alors « évidemment, [qu'] avec la réforme, l'apprentissage par projet a été grandement valorisé dans l'enseignement » (Automne 2001). Tout aussi important et témoignant d'une filiation à une conception socioconstructiviste [22] de l'apprentissage, le travail en équipe (en coopération et en groupe) [127] est lui aussi largement mis de l'avant dans la revue.

Nous terminons ce tour d'horizon en abordant l'épineuse question de l'évaluation. En la matière, à présent : « La principale tâche des enseignants [...] est de porter un jugement [27] nuancé sur les niveaux de compétence en fonction des échelles. » (Avril 2007) Pour Legendre, pratiquer une évaluation qui est cohérente avec les caractéristiques de la compétence constitue un aspect incontournable de la réforme. Alors, « parce qu'une compétence est complexe, elle devrait être évaluée globalement et non à partir de ses composantes prises séparément. « Dans une perspective de diagnostic, il peut être justifié de regarder certaines composantes, mais lorsque l'enseignant pose un jugement, il est global : ce n'est pas la somme des aspects qu'il aura observée, mais l'interrelation entre les différents éléments, explique Marie-Françoise Legendre. Évaluer des compétences, c'est être capable de dresser un portrait. « Une compétence est aussi évolutive. Ainsi, les moments d'évaluation ne devraient pas être complètement dissociés des moments d'apprentissage. » (Hiver 2001) Le jugement professionnel [14] est donc nécessaire pour l'évaluation des compétences.

Le message ministériel est très clair : il se fonde sur « l'ébranlement sérieux du paradigme classique prédominant de l'enseignement qui transmet les connaissances » (Hiver 1998) et propose pour relever les défis liés à l'implantation de la réforme d'amener « les enseignants et les enseignantes à adopter le paradigme qui sous-tend toute la réforme du curriculum : celui de l'apprentissage » (Printemps 1999). Tant dans le milieu universitaire qu'au Ministère on accorde donc la priorité aux perspectives constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage. En revanche, la centration radicale sur le changement de paradigme et sur ses implications pédagogiques nous éloigne davantage des objectifs initiaux de la réforme du curriculum et de son esprit. Par exemple,

7. La référence au projet affiche une domination écrasante. De plus, le chiffre annoncé plus haut représente uniquement les projets menés en classe, autrement dit, ne sont pas pris en compte tous ceux réalisés dans les écoles. Précisons également qu'au niveau de l'occurrence totale le mot *projet* est l'un des plus mentionnés dans la revue *Virage* avec près de 1040 apparitions, plus que les mots *apprentissage* (450 fois) ou *compétences* (770 fois).

alors que le rehaussement du niveau culturel des programmes semblait être un enjeu majeur, le rôle de passeur culturel [4] de l'enseignement ne sera quasiment pas mentionné. La revalorisation de la mission d'instruction est également négligée, elle est la moins citée [12] et, au contraire, elle est même « dévalorisée » à trois reprises au profit des missions de socialisation [18] et de qualification [18].

Il n'empêche, la position adoptée par les réformistes et la radicalité du virage qu'ils proposent ne tarderont pas à attirer les foudres de la critique et à entraîner un troisième mouvement dans le discours.

Mouvement 3 : Changement de ton devant la critique : nuances et replis

Le discours de la réforme a entraîné de nombreuses critiques. Quelques-unes d'entre elles attaquent sérieusement les fondements du paradigme d'apprentissage, la pertinence d'une APC à l'école, les pédagogies par découverte et par projets et, finalement, remettent en question les bienfaits d'une telle réforme pour les jeunes Québécois. Celai étant, l'enthousiasme initial des partisans de la réforme cède peu à peu la place au doute et même les réformistes les plus convaincus délaissent progressivement leur ton assuré pour adopter une posture plus nuancée. Ce troisième mouvement sera perçu différemment si nous nous plaçons du côté des partisans ou de celui des opposants à la réforme. Les premiers parleront de nuances, de clarifications, de mises au point au sujet de propos mal compris ou déformés par de « mauvais esprits ». Les seconds défendront plutôt l'idée de stratégies de repli visant à calmer l'ardeur de la critique. Clarifications ou positions de repli ? Finalement, peu importe. L'important c'est le produit, c'est-à-dire l'émergence de propos fort différents de ceux entendus depuis l'implantation de la réforme.

Plusieurs critiques émises au sujet de la réforme

La réforme éducative a fait couler beaucoup d'encre⁸. Ce constat est à ce point prégnant que plusieurs auteurs se sont chargés de synthétiser quelques-

8. Cette section renvoie à certains textes critiques sur la réforme publiés antérieurement soit par C. Gauthier seul ou en collaboration avec des collègues. Ces textes ont eu un écho dans les milieux de l'éducation au Québec et font partie en quelque sorte de l'histoire des débats sur la réforme. Ils sont considérés ici comme des objets à analyser que nous discutons dans le présent texte en sachant bien que nous sommes partie prenante.

unes des critiques émises à son sujet. C'est le cas de Lebrun et Wood (2004) selon qui jamais une réforme au Québec n'aura fait l'objet d'autant d'analyses et de critiques que celle qui concerne la reconfiguration du programme d'études du primaire. D'après eux, un des aspects les plus controversés dans cette réforme est sans conteste la notion de compétence. Celle-ci, « en science de l'éducation, provoque souvent des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver » (Dolz et Ollagnier, 2000, p. 7). De plus, si, dans le cadre de la réforme, l'approche par compétences semble n'être régie que par un seul mode de pensée, la notion de compétence, pour sa part, prend appui autant sur des perspectives comportementales ou behavioristes que constructivistes et socio-constructivistes, bref elle ne semble pas pouvoir être reliée à une philosophie ou à un courant particulier (Lebrun et Wood, 2004 ; Boutin et Julien, 2000 ; Rey, 2006). Cet amalgame paradigmatique mettant en tension des approches difficilement compatibles est à l'origine d'un paradoxe que subissent les enseignants soumis aux diktats des réformes actuelles (Boutin, 2004).

Mais ce n'est pas seulement la notion de compétence qui est interpellée, c'est aussi la nature et le contexte de la réforme elle-même (Lebrun et Wood, 2004). Le champ d'investigation se révèle donc très large et plusieurs des critiques qui s'y trouvent dépassent largement nos propos. C'est pourquoi nous ne nous perdrons pas dans les multiples remarques très spécifiques formulées par les représentants de chaque discipline à l'encontre de leur nouveau programme. Nous éviterons aussi la question délicate de l'évaluation des compétences. Nous passerons outre les nombreuses réflexions quant au manque de moyen et de soutien ressenti par les enseignants lors de l'implantation de la réforme. Nous ferons également fi des débats très médiatisés concernant le redoublement, la suppression de la dictée en classe et l'enseignement par cycle. Enfin, nous ignorerons toute la question des retombées de la réforme en termes de réussite scolaire et d'efficacité, en rapport par exemple avec la supposée « hécatombe orthographique et grammaticale » vécue par les élèves de cinquième année à l'examen ministériel de production écrite de l'année scolaire 2006-2007 (Gagnon, 2007) ou encore avec la chute des élèves québécois dans les épreuves internationales, notamment en mathématiques et en sciences.

Nous désirons en revanche nous arrêter le temps de quelques lignes sur un commentaire formulé par Bissonnette, Richard et Gauthier (2005, 2006), qui donne un éclairage particulier sur les deux premiers mouvements discutés dans le présent texte. En effet, à la toute fin de leur ouvrage, ils précisent au sujet du passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage :

On ne sait pas trop pourquoi, mais rien n'obligeait à un changement de perspective aussi radical, si peu discuté et, pis encore, si peu fondé. La réforme en cours remet fondamentalement en cause le paradigme de l'enseignement et fait des propositions qui vont beaucoup trop loin sur le plan pédagogique [...] Nous anticipons que ce changement, s'il est réalisé dans toute son ampleur, aura un impact fort négatif sur l'ensemble du système [...] (p. 86).

Sous la plume de Bissonnette, Richard et Gauthier (2005, 2006) et de Gauthier (2005, 2008), le premier mouvement se transforme en glissement qui traduit une incursion incontrôlée et excessive sur le terrain de la pédagogie. De plus, les voies empruntées pour l'édification du nouveau paradigme éducatif prescrit n'ayant fait l'objet d'aucune expérimentation ni de validation scientifique paraissent, selon ces auteurs, bien arbitraires. Enfin, il semblerait malheureusement que cette « expérimentation sub, ective » (Bélanger, Gosselin et Umbriaco, 2002) menée par les « réformistes » déboucherait sur des propositions pédagogiques moins efficaces que celles qui ont été discréditées dans l'opposition paradigmatique⁹.

Un discours plus nuancé

Comment les partisans de la réforme répliquent-ils aux arguments précédents? Relativement légère dans des articles visant à démystifier la réforme et à en rappeler les véritables défis (Potvin, 2008), la défense deviendra bien plus musclée lorsqu'elle cherchera, dans le cas par exemple de la critique formulée par Gauthier et Mellouki (2006), à démonter la thèse des opposants en remettant en question sa valeur scientifique (Désautels et coll., 2005 ; Lessard, 2006 ; Paquay, 2008). Ces batailles ne nous intéressent pas directement dans le cadre du présent article, mais elles sont le reflet d'un malaise plus profond qui gagne l'ensemble du discours officiel.

À la suite des critiques, les partisans du paradigme d'apprentissage misent désormais moins sur la confrontation que sur la conciliation. Mais cet ultime élan de clarification ou de repli, parce qu'il change une fois de plus la « donne », ne va pas sans complexifier notre quête de l'esprit de la réforme du curriculum. En voici quatre illustrations.

9. Voir à ce sujet l'ouvrage de Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

L'autonomie professionnelle ou le choix des enseignants en matière de pédagogie

Comme nous l'avons déjà fait ailleurs (Gauthier, 2008), nous qualifions ce premier « micromouvement » de « repli relativiste ». En effet, nous pensons que « dans la foulée des critiques qui ont suivi l'implantation de la réforme et de la prescription de changement de paradigme, le Ministère et plusieurs réformistes ont fait valoir un nouvel argument alléguant que, ultimement, c'est l'enseignant *qui décide quelle approche pédagogique il va utiliser en classe* » (Ibid., p. 47). Le Ministère ne prescrit donc plus une approche pédagogique particulière, car au bout du compte, c'est désormais l'enseignant qui décide.

Le Programme de formation appelle une participation active de l'élève, mais laisse à l'enseignant le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves :

- enseignement magistral ;
- enseignement explicite ;
- enseignement par projet ;
- enseignement par démarche inductive ;
- enseignement stratégique ;
- enseignement par coopération, etc. (MELS, 2005, p. 8).

Cette position, généreuse dans son principe, est néanmoins relativiste dans ses conséquences, car elle place sur un pied d'égalité des approches pédagogiques qui, comme nous l'avons montré ailleurs¹⁰, ne se valent pas nécessairement sur le plan de leurs effets pour favoriser l'apprentissage des élèves. Et quoi qu'on en dise, les enseignants ne sont pas nécessairement toujours bien guidés ni ne font les meilleurs choix.

Il est fort intéressant de noter ici la contradiction présente dans le discours « officiel » où, d'une part, on a procédé à un véritable « matraquage pédagogique » faisant la promotion d'un paradigme sur l'autre (Boutin et Julien, 2000), et, d'autre part, où l'on plaide maintenant pour l'autonomie professionnelle et pédagogique des enseignants.

10. Voir à ce sujet Bissonnette, Richard et Gauthier (2006), *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Les retombées pédagogiques des théories de l'esprit

La pédagogie et la psychologie ayant un long passé commun, nous comprenons qu'il est parfois difficile de les dissocier. Pourtant, Legendre (2005) considère nécessaire « de rappeler que le constructivisme et le socio-constructivisme ne constituent pas de modèles d'enseignement et ne sauraient dicter des pratiques particulières. Ils correspondent plus largement à des conceptions générales relatives à la manière dont le sujet construit ses connaissances en interaction avec son environnement physique et social » (p. 369-370). Si l'auteure souhaite apporter cette nuance, c'est sans doute en réaction à des liens qui auraient été établis, à tort selon elle, entre ces conceptions de l'esprit et certaines méthodes d'enseignement.

Compte tenu de la multiplicité des interprétations qu'il est possible de donner au concept de constructivisme, on ne devrait pas s'étonner de voir que plusieurs auteurs en dégagent des implications pédagogiques. En effet, les expressions « *constructivism pedagogy* » ou « *constructivist instruction* » renvoient à de nombreux articles et ouvrages d'auteurs qui, contrairement à ce que soutient Legendre, proposent de multiples stratégies pour favoriser un enseignement constructiviste. À peu près tous les champs sont couverts : l'enseignement de la lecture, des mathématiques, des sciences, de l'histoire, etc. L'ouvrage de Tobias et Duffy (2009), intitulé *Constructivist Instruction*, est un bel exemple de l'incursion et de la domination des théories constructivistes dans le domaine de l'enseignement. Plusieurs auteurs, parmi les plus sérieux du domaine, discutent des implications des théories constructivistes dans l'enseignement. De plus, pourquoi vouloir supprimer le lien entre théorie de l'esprit et pratique pédagogique dans le cas du constructivisme et du socio-constructivisme alors que les réformistes l'ont établi clairement dans le cas du béhaviorisme : « C'est ainsi que dans les modèles pédagogiques d'inspiration béhavioriste, comme la pédagogie de la maîtrise et la pédagogie par objectifs, l'activité d'enseignement est jugée efficace dans la mesure où elle permet l'atteinte d'objectifs à la fois désirables et prévisibles. » (Legendre, 2004a, p. 22)

Le mythe de la disparition des connaissances

L'un des intérêts avoués de l'APC est qu'elle donne « la priorité aux possibilités qu'a l'élève de faire face à des situations concrètes. En d'autres termes, on vise à éliminer les savoirs morts, ceux qui ne confèrent aucune compétence » (Fourez, 1999, p. 28). L'auteur précisera tout de même que cela ne minimise en rien l'importance des savoirs disciplinaires, ces derniers étant au contraire indispensables pour l'exercice d'une compétence. Ce qui pourrait

s'assimiler à une mise en garde chez Fourez (1999)¹¹ ressemble à un constat inquiétant et bien réel chez Rey (2002) pour qui la controverse opposant tenants de la pédagogie des compétences et partisans de la pédagogie des savoirs risque de constituer un obstacle sérieux pour les acteurs de terrain.

Joshua (2002), en posant la question suivante, cible à notre avis le cœur du problème: « Quels sont exactement les liens entre les apprentissages formels et ceux qui se produisent « en situation »? Puis il explique, comme on ne sait pas bien répondre à cette question, et qu'il est courant de considérer que les premiers sont tout sauf « utiles », la tentation est grande de se limiter aux seconds. [...] On cherche alors à fonder la spécificité scolaire sur l'abord de compétence de niveau supérieur, « générales », dont aucune base théorique ne parvient pourtant à fonder la pertinence de manière convaincante. » (p. 125) La priorité accordée à la mobilisation des connaissances et le fait de les considérer comme « inutiles », si elles ne sont pas transférables, expliquent peut-être qu'on aura oublié de s'assurer qu'elles devaient aussi et avant tout être maîtrisées. Le recul de l'évaluation sanction au profit de l'évaluation en cours d'apprentissage renforce également ce phénomène. C'est sans doute pour enrayer ce dernier que le MEQ (2004) décide de clarifier les choses: « Connaissances et compétences ne s'opposent pas: elles se complètent. Les connaissances sont des ressources essentielles qui permettent d'agir adéquatement dans une situation complexe [...]. Ainsi, les savoirs utiles à l'exercice d'une compétence sont ceux qui ont été construits par un élève intellectuellement actif, et l'étendue de la compétence dépend directement de la pertinence et de l'ampleur des savoirs qui l'alimentent. » (p. 9) Mais, une fois de plus, le mal est-il vraiment réparé? Affirmer qu'il faut aussi dans le cadre d'une APC enseigner des connaissances ne nous avance pas beaucoup, en particulier dans le cadre d'une réforme qui, initialement par la promotion excessive des compétences dans le cadre de projets, a tout fait pour reléguer les connaissances au second plan et donner ainsi raison à la thèse de Joshua citée plus haut. Qui plus est, au-delà de la seule exhortation à prendre en compte des connaissances, qu'en est-il des moyens proposés par le MELS pour y parvenir? On n'en parle pas.

Enfin rien de nouveau sous le nouveau

Un premier élément surprenant est le changement « officiel » du nom de la réforme du curriculum, rebaptisée « nouveau pédagogique » (2005). Comment l'expliquer? Inchauspé (2007) propose la réponse suivante: « Pour

11. Puisque formulée bien avant la mise en œuvre du PFEQ.

calmer les craintes des opposants, il [le Ministère] ne parle plus de « réforme » pédagogique, mais de renouveau pédagogique. La pilule, pense-t-il, sera plus facile à avaler. » (p. 15) En tout cas, il ne faut pas considérer ces deux expressions comme synonymes. La seconde chasse la première rompant le lien avec la raison initiale de la réforme (le curriculum) et confirme ainsi sa dimension pédagogique. Ce renouveau prend désormais, on l'a vu, un caractère non plus d'exclusivité mais d'éclatement : enseignement magistral, enseignement explicite, enseignement par projet, enseignement par démarche inductive, enseignement stratégique, enseignement par coopération font partie de la palette des couleurs pédagogiques que l'enseignant, en toute autonomie professionnelle, pourra choisir à sa convenance. Pour paraphraser Nietzsche, si Dieu est mort, alors tout est permis sur le plan pédagogique.

Un second élément intéressant est que, dans la foulée des critiques, les tenants du paradigme d'apprentissage ont été invités à montrer l'efficacité de leurs choix pédagogiques afin de persuader leurs opposants que ceux-ci ne sont pas arbitraires et non fondés. Or, la tâche a semblé difficile. Au Québec comme ailleurs (France, Belgique, Suisse), l'effet des orientations constructiviste et socioconstructiviste est mitigé. Les écoles alternatives ou dynamiques, qui s'inspirent de ces deux courants et qui mettent en place des méthodes d'enseignement dites nouvelles, ne répondent pas aux attentes, elles produisent même dans certains cas des résultats particulièrement décevants (Rey, 2001). Le vent d'innovation qui à l'origine faisait avancer la réforme se doit alors lui aussi d'être nuancé. Le « zoom dirigé sur un point et que l'on tourne à 180 degrés », qu'exprimait Tardif au sujet de l'idée de rupture (Brossard, 1999), laisse finalement place à un sentiment de continuité. Ainsi, pour Inchauspé (2007), même si les enseignants ne connaissent pas explicitement les théories d'apprentissage préconisées par le renouveau pédagogique, ils les avaient déjà naturellement mises en pratique dans leurs classes. Ce que confirme une enseignante dans la revue *Virage*, la voix du ministère rappelons-le, en expliquant qu'il est « étonnant de constater à quel point certaines de nos pratiques existantes sont souvent très proches du nouveau programme, comme s'il s'agissait simplement d'une continuité » (Hiver, 2001, p. 4). Au final, il semblerait que ce soit « l'esprit » même de la réforme qui commanderait cette continuité. En effet, pour Legendre (2004a) : « La formation ou l'accompagnement à donner aux enseignants, dans un contexte de changement comme celui qui caractérise la réforme de l'éducation et la rénovation du curriculum, ne doit pas s'inscrire en complète discontinuité avec les pratiques existantes, ce qui irait à l'encontre même d'une vision constructiviste de l'apprentissage. » (p. 44) Dans cette perspective, il est légitime de se demander pourquoi un tel matraquage

pédagogique en faveur du paradigme d'apprentissage si ce dernier était déjà présent dans les classes?

Conclusion

Est-il possible de saisir l'esprit de la réforme du curriculum au Québec? Nous ne cacherons pas qu'une telle question émerge d'un sentiment d'incompréhension à la fois personnel et partagé devant l'ensemble du discours qui entoure cette réforme. Pour plusieurs raisons, l'esprit de cette dernière n'est pas clair. Tout d'abord, il ne l'est pas parce qu'il repose sur des concepts mal définis dont l'opérationnalisation pose encore aujourd'hui de réelles difficultés. Il ne l'est pas non plus dans la mesure où il croule sous les contradictions, les retouches successives et les nuances « subtiles » qui dégradent de façon considérable la cohérence globale du discours et son intelligibilité. Il ne l'est pas enfin et surtout, car il est changeant. En effet, d'une réforme du curriculum, dont le gros du travail consistait à restructurer les programmes d'études, on passe à une réforme pédagogique radicale qui vise la conversion du monde éducatif à un nouveau paradigme pour, en fin de compte, aboutir à un chantier auquel on a apporté tant de clarifications obscures qu'on n'arrive plus à saisir cet esprit qui multiplie sans cesse les métamorphoses.

Malgré le changement de ton observé lors du troisième mouvement, il n'en demeure pas moins que cette réforme a été stigmatisée par l'opposition paradigmatique. Si on considère le moratoire pour la réforme du secondaire et les nombreux changements opérés depuis l'arrivée de la nouvelle ministre de l'Éducation (réaffirmation de la dictée, remise en question des cycles de deux ans dont la viabilité de l'approche par compétences dépend étroitement, répartition des connaissances essentielles à acquérir par degrés, redoublement), c'est donc sur un quatrième mouvement que nous concluons cet article, celui d'un retour en arrière vers lequel paradoxalement nous semblons « avancer » et qui ressemble étrangement au retour du mouvement de balancier décrit par Slavin (2002). Certains choix mènent davantage à des impasses qu'à une « terre promise » et, en ce sens, l'esprit de cette réforme est plus malin que céleste.

Références bibliographiques

- Baby, A. (2007). « Les idées nuisibles de la réforme ». *Le Devoir*, mercredi 7 mars, p. A7.
- Bissonnette, S., C. Gauthier et M. Richard (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., C. Gauthier et M. Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bélanger, P.-W., L. Gosselin et M. Umbriaco (2002). « Les coûts de la non-évaluation des politiques de l'éducation au Québec ». *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 17(1), p. 1-23.
- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation: Un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, 81, juin.
- Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et sur la formation des enseignants*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Brossard, L. (1999). On va à l'école pour acquérir un pouvoir d'action. Entrevue avec Jacques Tardif. *Vie pédagogique*, 111, avril-mai, p. 5-8.
- Carbonneau, M. et M.-F. Legendre (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, avril-mai, p.12-17.
- Cerqua, A. (2009). *L'esprit de la réforme du curriculum au Québec en trois mouvements*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec. <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/pages/exploration/ListeParAuteurs.jsf;jsessionid=926F4EEA858EDDD8060CA4E76E0896F8>
- Comité-conseil sur les programmes d'études (2007). *Avis à la ministre de l'Éducation du loisir et du sport sur le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Denyer, M. et coll. (2004). *Les compétences où en est-on? L'application du décret « Missions » en communauté française de Belgique*. Collection Action. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Désautels, J. et coll. (2005). *Réformer la réforme?* Document téléchargeable à l'adresse suivante: http://www.mels.gouv.qc.ca/virage/PDF/Reformer_reforme.pdf. Une version plus brève du texte a été publiée dans *Le Devoir* du 16 mars 2005.
- Dolz, J. et É. Ollagnier (2000). « La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative ». Dans J. Dolz et É. Ollagnier (Dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

- Fargier, P. (2005). «Les compétences en question». Dans J.-L. Ubaldi (Dir.): *Les compétences*. Paris: Éditions revue EPS.
- Fourez, G. (1999). «Compétences, contenus, capacités et autres casse-tête». *Revue Forum*, p. 26-31.
- Gagnon, K. (2007). «Hécatombe orthographique à l'examen du Ministère». *La Presse*. Mercredi 7 novembre, <http://www.siteraeq.org/>
- Gauthier, C. (2005). «La réforme de l'éducation au Québec. Fallait-il aller si loin?» *L'Annuaire du Québec 2006*. Québec: Éditions Fides, p. 340-344.
- Gauthier, C. (2008). «De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec». *Education Canada*, mars, p. 46-48.
- Gauthier, C. et M. Mellouki (2006). «Nouveau signifie-t-il amélioré? Évaluons avant de poursuivre la réforme au secondaire». *Formation et Profession*, 12(1), p. 10-12.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal: Éditions Liber.
- Joshua, S. (2002). «La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure?» Dans J. Dolz et É. Ollagnier (Dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Kessler, A. (1964). *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/école nouvelle*. Fribourg: Éditions universitaires.
- Lebrun, N. et J.-M. Wood (2004). *Les réformes en éducation au Québec: réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place*. 7^e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Legendre, M.-F. (2001). «Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages». *Vie pédagogique*, 120, septembre-octobre, p. 15-19.
- Legendre, M.-F. (2004a). «Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation». Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (Dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004b). *De la difficulté à opérationnaliser les compétences dans les plans d'études: quelques éléments de réflexion à partir de l'expérience québécoise*. 7^e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Legendre, M.-F. (2005). «Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation». Dans C. Gauthier et M. Tardif (Dir.): *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e édition). Montréal: Gaëtan Morin.
- Legendre, M.-F. (2007). «Que propose le socioconstructivisme aux enseignants?» Dans la collection, sous la direction de V. Dupriez et G. Chapelle (Dir.): *Enseigner*. Paris: PUF.
- Lessard, C. (2006). «Déficit de recherche? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche». *Formation et Profession*, 12(1), p. 37-42.

- Meirieu, P. (2005). « Postuler la compétence ». Dans J.-L. Ubaldi (Dir.), *Les compétences*. Paris: Éditions revue EPS.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1996a). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (de 1998 à 2007). *Virage*.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Version approuvée. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2001b). *Virage express*, 3(6).
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Version approuvée. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *Le nouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement »*. Préscolaire, primaire, secondaire. Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moreno, J.-M. (2006). « The dynamics of curriculum design and development ». Dans A. Benavot, C. Braslavsky (dir.), *School knowledge in a comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education*. Hong Kong: Centre de recherche en éducation comparée.
- Paquay, L. (2008). « Y a-t-il UNE bonne façon d'enseigner? Mise en question de la thèse de C. Gauthier ». Dans la Collection Les dossiers des sciences de l'éducation: *Les pratiques d'enseignement-apprentissage: état des lieux*, 19, p. 157-169.
- Perrenoud, M. (1995). « Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève ». *Pédagogie collégiale*, 9(2), p. 6-10.
- Pinchaud, G. et C. Lessard (1998). *La réforme de l'éducation au Québec: le curriculum*. Montréal, Université de Montréal.
- Potvin, P. (2008). « La réforme de l'éducation au Québec: le « pourquoi », le mythe et le défi ». *Education Canada*, mars, p49-50.
- Rey, B. (2001). *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*. Belgique.
- Rey, B. (2002). « La pédagogie des compétences dans la perspective de la transdisciplinarité ». Dans A. Maingain, B. Dufour et G. Fourez (Dir.), *Approche*

- didactiques de l'interdisciplinarité*. Collection Perspectives en éducation et Formation. Montréal.
- Rey, B. et coll. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Romaiville, M. (1996). «L'irrésistible ascension du terme «compétence» en éducation...». *Enjeux*, 37(38), p. 132-142.
- Rosenshine, B.-V. (1986). «Vers un enseignement efficace des matières structurées». Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Dir.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles: Labor.
- St-Germain, P. (2008). «Petite histoire d'une lutte contre la réforme». Dans R. Comeau et J. Lavallée (Dir.), *Contre la réforme pédagogique*. Québec: Vlb éditeur.
- Slavin, R. (2002). «Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research». *Educational Researcher*, 31(7), p. 15-21.
- Tardif, M. (2004). «Entrevue avec Marie-Françoise Legendre». *Formation et Profession*, 10(1), p. 8-15.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique*. Paris: ESF.
- Tobias, S. et M.-T. Duffy (2009). *Constructivist instruction. Success or failure?* New York: Routledge.
- Vincent, S. (2004). «Les discours sur la réforme éducative au Québec. Une mise en débat des postures spécifiques des différents acteurs concernés par les savoirs en éducation». Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (Dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ubaldi, J.-L. (2005). *Introduction de l'ouvrage Les compétences*. Paris: Éditions revue EPS, 7-10.

Individu, société et éducation (1960-2000)

Louis LeVasseur
CRIFPE, Université Laval

Introduction

Les réformes de l'éducation sont l'occasion d'une réflexion sur les contenus et les méthodes d'enseignement, mais également sur les liens entre l'individu, la société et l'éducation, entendons ici, sur le rôle que doit jouer l'éducation à l'égard de la formation de l'individu et de son insertion en tant que personne, travailleur et citoyen dans la société. Les textes officiels et consultatifs s'inscrivant dans la perspective d'une politique éducative contiennent une dimension politique, par définition prescriptive et normative, qui présente idéalement ce que seraient (doivent être) les rapports entre l'individu et la société. Ils contiennent des valeurs et des finalités éducatives, une vision du rôle qu'aura à jouer l'homme dans la société ou de la place qu'il y tiendra. En ce sens, ces textes reposent sur un triple postulat : l'éducation favorise le développement du plein potentiel de l'individu, la société profite également du développement des potentialités de chaque individu, et l'école joue un rôle irremplaçable dans le développement concomitant et de l'individu et de la société.

Le présent chapitre porte alors sur des textes officiels et consultatifs du ministère de l'Éducation ou du Conseil supérieur de l'éducation qui, depuis les années 1960 jusqu'à la réforme de l'éducation annoncée en 1997, définissent les liens entre l'individu, la société et l'éducation, soutiennent que celle-ci doit contribuer activement à l'édification d'une société « meilleure » ou plus productive et favoriser l'avènement d'un homme nouveau (comme on a pu le dire dans le contexte plus progressiste des années 1970) ou la formation d'un individu. Ils attribuent à l'individu différentes caractéristiques et lui assignent

différents rôles à jouer dans la société, celle-ci étant elle-même définie dans des perspectives renvoyant implicitement à diverses théories sociologiques. Tant et si bien que ces textes conçoivent de manières différentes les liens entre l'individu, la société et l'éducation. En gros, nous situerons chaque texte sur un continuum constitué à une extrémité de l'idée selon laquelle l'individu – et conséquemment l'éducation – doivent s'adapter à la société, et à l'autre extrémité, de l'idée selon laquelle, au contraire, ils doivent contribuer à transformer la société.

Cependant, si chaque texte peut être situé sur ce continuum, l'ensemble de ces textes constituent une histoire et peuvent être présentés dans une perspective généalogique. Autrement dit, s'il s'agit de voir comment dans chaque texte s'est posée la question de l'insertion de l'individu dans la société grâce à l'éducation et comment on y a répondu, il s'agit de voir également comment la réponse donnée à cette question a évolué au fil des changements et des décennies. Une telle généalogie s'impose afin de montrer que les textes consultatifs et officiels font écho aux précédents; ils cherchent tantôt à en prendre le relais, tantôt à s'en distancier, voire à s'y opposer. Par conséquent, les conceptions des liens entre l'individu, la société et l'éducation n'évoluent pas de manière parfaitement linéaire ou selon une logique unique. Au contraire, la pensée éducative à cet égard part dans de multiples directions, effectue des bonds, des retours, se déploie à la fois dans la continuité et la rupture. Il y aurait lieu de parler simultanément de sédimentation de sens, de déplacements de sens, d'interruptions et de reprises de sens afin de caractériser la manière dont se transforment les conceptions de l'individu et des rapports que celui-ci entretient avec la société et l'école. Les raisons de ces changements sont multiples. Non seulement ceux qui prennent la parole au nom du ministère de l'Éducation ou du Conseil supérieur de l'éducation changent-ils d'un texte à l'autre et peuvent appartenir à des traditions intellectuelles différentes, mais la société se transforme, ce qui se traduit par des changements dans la manière de concevoir les rapports devant exister entre l'individu, la société et l'éducation. Qui plus est, ce n'est que par commodité que nous faisons référence ici à la société comme si elle existait tout d'un bloc ou de manière homogène. En contexte pluraliste, les voix se multiplient, entrent en tension, ce qui amène les institutions à revoir périodiquement la justification qu'elles donnent des services qu'elles dispensent, les valeurs au nom desquelles elles interviennent et l'analyse qu'elles font des contextes sociaux et des besoins de leurs usagers.

L'étude des différentes conceptions des liens entre l'individu, la société et l'éducation peut contribuer à la compréhension des réformes éducatives. En effet, on pourrait ramener l'esprit d'une réforme à ses changements

administratifs et structurels, à ses dimensions curriculaire et pédagogique. Ce serait cependant oublier que l'école s'inscrit plus largement dans un milieu social et dans une culture en pleine transformation. Or, les discours consultatifs et officiels sur l'éducation se justifient en bonne partie à partir des contextes ou des changements sociaux. Tous les textes étudiés ici mentionnent d'une manière quelconque que l'individu doit s'insérer dans la société, y jouer un rôle actif, mais que la société ayant évolué (sa culture, ses structures, etc.) il convient que l'éducation change également afin que l'individu puisse continuer à jouer un rôle actif sur les plans social, économique, politique et culturel.

La question n'est pas ici de déterminer de manière définitive si l'école ne se fait que l'écho de la culture extérieure ou si elle produit elle-même de la culture, si, en d'autres termes, elle est à l'origine des changements culturels qui s'opèrent dans la société ou si elle ne fait que les refléter (LeVasseur, 2000, 1999). Il s'agit plutôt d'insister sur le fait que l'individu, la société et l'éducation entretiennent des rapports que l'on peut qualifier de dialectiques en ce que ces trois éléments s'influencent mutuellement, que ces rapports évoluent, et que l'étude de ceux-ci est susceptible de jeter un certain éclairage sur des orientations éducatives contenues dans les textes consultatifs et les énoncés de politique.

Qui s'adapte et qui se transforme de l'individu, de la société et de l'éducation ?

Les rapports entre l'individu, la société et l'éducation se sont transformés de la réforme des années 1960 à celle de 1997. Mais comment qualifier ces rapports ? À quoi renvoient-ils ? On pourrait répondre, à la manière de Durkheim (1989), que chaque société conçoit un type d'éducation en fonction des « besoins » qui la structurent et que selon les contextes historiques et les configurations sociales, l'école a toujours cherché à « produire » soit un esprit spéculatif, un soldat, un orateur, un sage, un croyant, un savant, un littéraire, un homme complet, etc. Et dans le cas du Québec, depuis les années 1960, un travailleur qualifié, un consommateur averti, un citoyen éclairé, un critique, un esthète, un sujet autonome, un sujet existentiel, un sujet cognitif.

L'identification des différentes figures que l'école cherche à produire ne dit pas tout des rapports entre l'individu, la société et l'éducation. On pourrait faire intervenir un autre ensemble de questions portant plus spécifiquement sur la fonction sociale de l'école. Celle-ci a-t-elle pour fonction de former l'individu de telle manière qu'il s'adapte à la société ou la transforme ? La question

renvoie à deux conceptions sociologiques de la société diamétralement opposées. La première s'inscrit dans une perspective fonctionnaliste et la seconde dans une perspective marxiste ou critique.

Le fonctionnalisme présente la société comme un tout. Il peut certes y exister une division du travail très avancée, les structures sociales peuvent se subdiviser en sous-structures, les institutions peuvent dispenser des services et transmettre des valeurs différentes, il n'en demeure pas moins que toutes ces instances sociales fonctionnent de manière fortement intégrée et convergent toutes vers une même finalité, celle de la conservation de la société, conservation qui passe par la régulation pacifique des rapports sociaux et la production de la richesse. Dans une telle vision unitaire de la société, il n'y a pas de conflit fondamental, les institutions transmettent des valeurs faisant consensus, les individus reçoivent une partie importante de leur identité des institutions sociales auxquelles ils appartiennent. Qui plus est, le « miracle » fonctionnaliste suppose que la soumission de l'individu à ces institutions et aux contraintes qu'elles exercent est garante d'autonomie et de liberté. Celui qui a su se discipliner, se maîtriser, s'oublier même n'est-il pas plus en mesure qu'un autre obéissant à ses penchants et à ses passions d'user de sa raison et de se conduire avec rectitude ? Voilà, schématisée, la conception fonctionnaliste de la société.

La tradition postmarxiste ou critique¹ de la société, au contraire, procède d'une vision essentiellement duale ou conflictuelle du social. Les classes sociales se disputent les ressources (matérielles ou symboliques) de la société ainsi que l'exercice du pouvoir. Les institutions doivent assurer les conditions de la domination, reproduire les écarts sociaux, légitimer le *statu quo*, entretenir l'illusion que le bien commun est au principe cœur même de l'organisation sociale. La tradition postmarxiste comporte elle-même deux écoles de pensée. La première, plus traditionnelle, profondément ancrée dans le structuralisme, montre le caractère inexorable de la domination. Les classes dominées ne peuvent rien contre leur condition de dominés. La seconde, représentée en outre par l'École de Francfort (notamment Marcuse et, l'héritier de Francfort, Habermas), par la sociologie critique américaine (pensons à Giroux et Aronowitz)² suppose que les acteurs sociaux ne sont pas passifs devant la domi-

-
1. On entend la critique ici dans une perspective marxiste ou encore dans celle de la Théorie critique élaborée par les représentants de l'École de Francfort. Dans les deux cas, la critique est orientée vers la recherche des conditions de la domination dans la société capitaliste ou industrielle et non en tant que regard avisé ou informé sur la société ou la réalité, que capacité de se construire une opinion sur l'actualité ou que compétence.
 2. Il est impossible de dresser une liste exhaustive des différents représentants d'une vision duale de la société. Mentionnons cependant, à titre indicatif, certaines écoles de pensée ou courants

nation et peuvent s'émanciper, se libérer, évoluer vers l'établissement d'une société plus juste et plus transparente.

Le fait que les acteurs sociaux cherchent à maintenir l'équilibre social ou à mettre un terme à la domination n'est pas étranger à certaines conceptions de la culture qu'il importe d'examiner. Celle-ci doit-elle être considérée comme un héritage ou comme un produit, un processus? La question est d'importance. Dans une société pluraliste comme la nôtre, est-ce la culture en tant que patrimoine qui contribue à la construction de l'identité collective ou celle-ci doit-elle être vue comme un processus, une production, un projet³? La culture et la société en tant que projet? Mais quel projet? Là encore, les possibilités sont nombreuses et renvoient aux deux traditions sociologiques précédemment évoquées. S'agit-il de construire une société démocratique où domine le consensus, une société égalitaire, non seulement sur le plan du droit officiel mais sur le plan des conditions matérielles? Une société postmoderne qui proclame l'irréductibilité des systèmes de valeurs les uns par rapport aux autres? Une société « esthétique » où l'individu est d'emblée considéré comme étant libre de toute appartenance, de tout héritage collectif, de tout « impératif catégorique » pourrions-nous dire plus philosophiquement, et qui, affranchi de toute considération ou de toute tradition relative au bien et au vrai, se définit librement? Se pose alors la question de la socialisation et du lien social. Comment l'individu se rattache-t-il à la société? Comment construit-il son identité? La fonction de l'école à l'égard de la socialisation diffère totalement, ici, selon que la culture est conçue prioritairement soit en tant qu'héritage, soit en tant que production (LeVasseur, 2008).

En plus de ces deux perspectives, fonctionnaliste (unitaire) et post-marxiste (duale), il en existe une autre susceptible de présenter la manière dont se structurent les textes que nous analyserons. Ceux-ci pourraient être entrevus dans la perspective d'une relation dialectique entre le système et le sujet, entre la société et l'individu. Ces textes présentent-ils l'éducation comme devant favoriser le développement de la société ou la résolution de problèmes sociaux

théoriques: la sociologie de l'expérience (Dubet, Martuccelli), la sociologie des mouvements sociaux (Touraine), l'École de Chicago (Hughes, Becker), la nouvelle sociologie de l'éducation (Young, Bernstein), l'ethnographie du monde scolaire (Payet), l'anthropologie de l'éducation (Anderson), l'interactionnisme symbolique (Goffman), l'ethnométhodologie (Garfinkel, Coulon), les théories de la résistance (Willis) et du conflit (Woods, Ogbu) qui tous s'inscrivent de manières différentes et à des degrés divers dans le courant de la critique et ont donné lieu à des études sur l'éducation.

3. On pourrait également pousser les considérations théoriques et concevoir l'héritage et le projet de société dans une perspective dialectique.

relatifs à l'économie, à l'affaiblissement du tissu social, au multiculturalisme, à l'établissement d'une morale civique et de comportements pacifiques, à la définition d'une culture commune ou d'une identité collective? Présentent-ils plutôt l'éducation comme devant favoriser l'épanouissement de l'individu ou la subjectivation du sujet, entendons ici la capacité du sujet de se définir par lui-même et pour lui-même nonobstant les impératifs instrumentaux de la société? Évidemment, cette problématique recoupe à bien des égards les précédentes, mais elle met l'accent sur la relation entre le système et le sujet et elle revient de manière implicite ou explicite dans les textes que nous étudierons.

Les défis d'une telle analyse

Les textes que nous avons sélectionnés ont tous eu une influence certaine sur la pensée éducative depuis les années 1960 au Québec et certains d'entre eux ont même eu une influence directe sur le Programme d'enseignement de l'école québécoise (MEQ, 2006). Précisons le statut des textes consultatifs. Le rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1964), *L'activité éducative* (CSE, 1970), le rapport Corbo (MEQ, 1994), le rapport des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996), le rapport Inchauspé (MEQ, 1997) ne constituent pas des énoncés de politique, mais nous estimons qu'ils ont eu néanmoins une incidence certaine sur la structuration de l'éducation au Québec, sur la priorisation de certaines valeurs éducatives, sur la détermination du rôle de la culture et des contenus disciplinaires, sur la conception de l'élève, sur le rôle de l'enseignant et de l'éducation d'une manière générale. Ils contiennent également des analyses extrêmement fines des contextes sociaux qui servent de justification aux orientations éducatives, curriculaires et pédagogiques préconisées. Au point où certains énoncés de politique d'éducation doivent être considérés comme de simples appendices de textes consultatifs, lesquels constituent alors la véritable assise d'une réforme. C'est le cas notamment du rapport Parent dans les années 1960.

Nos analyses prennent appui sur les extraits de ces textes se rapportant aux questions exposées précédemment relatives aux liens qui existent entre l'individu, l'éducation et la société.

La principale difficulté d'un tel travail d'analyse réside dans le caractère général des énoncés et en leur mise à l'épreuve, en leur critique. La pensée des auteurs des textes consultatifs ou ministériels se présente souvent de manière syncrétique, les éléments constitutifs du discours étant juxtaposés comme s'ils s'emboîtaient naturellement les uns dans les autres. Il s'agit en fait d'un

montage en partie rhétorique, en partie idéologique⁴ qui cherche à atténuer les aspérités inhérentes à toute prise de position devant le réel. Les principes qui sont au fondement de toute lecture interprétative ou mise en forme du réel sont parfois incompatibles ou à tout le moins en tension entre eux. C'est le cas au ministère de l'Éducation qui affirme vouloir assurer le développement intégral de l'élève mais qui voit en lui un producteur devant participer activement au développement économique de la société. De telles visées ne sont pas nécessairement incompatibles mais le ministère de l'Éducation ou le Conseil supérieur de l'éducation ne montrent pas toujours comment ils les hiérarchisent ou comment elles s'articulent entre elles, comment l'une conduit à l'autre, laquelle doit constituer la pierre angulaire de leur propre pensée éducative.

Or, le travail d'analyse consiste à définir la position de l'acteur⁵ et la manière dont il la justifie. En présence de principes à première vue antagoniques, il importe de montrer comment ils s'intègrent ou au contraire ne peuvent s'intégrer dans un même montage. Pour ce faire, nous avons essentiellement recours au procédé d'analyse qui consiste à établir des liens structuraux entre les différents éléments du discours, à reconstruire, à l'aide d'hypothèses, des liens hiérarchiques entre eux. L'acteur peut faire référence dans son discours à l'égalité des chances, à la démocratie et tout autant à la méritocratie scolaire, mais il s'agit de montrer laquelle de ces idées prédomine par rapport aux autres. Mentionnons ici que la référence à une idée, même de façon récurrente dans un discours, peut n'être que rhétorique. Autrement dit, une idée peut sembler avoir beaucoup de poids dans un discours mais néanmoins n'avoir qu'un statut nominal. C'est souvent le cas de l'égalité des chances et de la formation à la critique qui constituent des références obligées du discours du Ministère. L'identification de tels procédés rhétoriques constitue un des plus difficiles écueils de l'analyse des discours officiels et consultatifs. D'où l'importance dans les analyses de formuler de prudentes interprétations au sujet des liens possibles entre les principes et les finalités éducatives⁶.

-
4. Par idéologique, on entend une certaine vision du monde, un système de valeur, et non nécessairement, comme dans la tradition marxiste ou critique, un discours de nature politique ayant pour fonction de dissimuler les rapports de domination dans la société.
 5. Par acteur, nous entendons ici une institution, par exemple le ministère de l'Éducation ou le Conseil supérieur de l'éducation, qui produit un discours, définit une conception de l'éducation ou met en place une politique d'éducation qui vise un changement.
 6. Il y aurait toute une réflexion théorique et méthodologique à mener ici sur le statut des énoncés dans un discours, sur leur fonction, sur leur capacité à masquer des réalités ou à transformer certaines réalités. Le lecteur comprendra qu'une telle réflexion devrait faire l'objet d'un texte en soi.

Il convient de retenir des considérations méthodologiques précédentes qu'il sera difficile de montrer une évolution parfaitement linéaire et unitaire de la pensée éducative qui se dégage des textes analysés, même si nous croyons pouvoir entrevoir une trame qui se dessine et que nous exposerons en conclusion. Les textes étudiés ne sont pas tous centrés sur des problématiques ou des thèmes similaires.

Que disent les textes : l'individu doit-il s'adapter à la société ou la transformer ?

Les textes qui suivent contiennent différentes manières de concevoir l'insertion sociale d'un individu par l'école. Il s'agit pour nous de montrer que les préoccupations exprimées dans les documents étudiés par rapport à cette insertion sociale par l'entremise de l'école ont changé considérablement au fil des années. Parfois l'accent est mis sur l'importance de l'individu et de sa liberté au regard du tout social, parfois, tout au contraire, sur le développement de la société, l'individu faisant alors office d'appendice social, de moyen mis au service de certaines finalités sociales que l'on pourrait qualifier d'instrumentales. Nous débutons avec le rapport Parent de manière à faire écho à la plus importante réforme de l'éducation que le Québec a vécu dans son histoire⁷, mais également en raison du fait qu'ayant mis l'accent sur la modernisation (notamment des savoirs et des structures) et la démocratisation du système éducatif, il présente de manière originale les rapports complexes existant entre l'individu, la société et l'éducation.

Le rapport Parent et la vision fonctionnaliste de l'individu et de l'éducation

Le rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1964) constitue le prototype même d'un texte consultatif qui procède à une analyse en profondeur de la transformation d'une société en rapport avec l'éducation. Il propose notamment une redéfinition des contenus d'enseignement afin que ceux-ci puissent se constituer en tant que moteurs de la modernisation de la société québécoise des

7. Il s'agit ici d'une assertion potentiellement polémique ou sujette à débat. Nous soutenons, peut-être à tort, non seulement que les transformations liées à la réforme des années 1960 dépassent largement, sur les plans structurel, social et culturel, la réforme essentiellement pédagogique de 1997, mais que l'urgence sociale dans laquelle s'est réalisée la première réforme est beaucoup plus grande que celle de la réforme de 1997.

années 1960, modernisation englobant tout autant des éléments économiques que culturels (nouveaux courants de pensée, pluralisme, reconnaissance de l'individualisme en tant que valeur cardinale de la modernité) :

Au lieu du sens restreint donné généralement au mot « culture » lorsqu'on parle par exemple d'une « personne cultivée », nous avons ici défini la culture comme un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse); chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des aptitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres; chacun développe certaines qualités de l'être, exerce certaines facultés, active des aptitudes ou des tendances particulières. Il devient alors légitime de parler de culture technique et même de culture de masse aussi bien que de culture humaniste et scientifique. Chacun moule la personne humaine selon un idéal, des normes et des valeurs caractéristiques. Cette diversité humaine témoigne du pluralisme culturel autant que sociologique de notre société moderne⁸ (Gouvernement du Québec, 1964, p. 8).

Le principal défi de l'éducation fut alors de s'ouvrir à l'éclectisme de la culture contemporaine⁹ de manière à assurer le développement des forces productrices tout en maintenant l'« unité culturelle et spirituelle » de la civilisation à travers un humanisme pluraliste :

[...] la civilisation ne repose pas que sur des fondements économiques, politiques et techniques, elle dépend tout autant d'une unité culturelle et spirituelle à laquelle doit contribuer l'enseignement. Cette unité est faite d'une même vision du monde, d'attitudes communes, de valeurs partagées. [...] l'esprit humain appelle une culture de base qui l'épanouisse pleinement et prépare en même temps la spécialisation nécessaire. Cette double exigence, unité de civilisation, universalité de la personne humaine, doit servir de fondement à l'éducation générale, désormais nécessaire à tous¹⁰ (Gouvernement du Québec, 1964, p. 13).

Mais y a-t-il seulement compatibilité entre l'« unité de civilisation », l'« universalité de la personne humaine » et le « pluralisme culturel » que le rapport Parent reconnaît d'emblée comme le fait marquant de la modernité québécoise? Deux remarques s'imposent ici. Premièrement, Habermas (1973)

8. Nous utilisons le caractère gras..

9. L'humanisme contemporain du rapport Parent se définissait en opposition à la culture traditionnelle qui avait prétendu nommer avec certitude les « horizons de l'univers ». Fernand Dumont écrivait au sujet de la culture traditionnelle: « Que se cachait-il derrière ces certitudes du langage commun? Rien d'autre, du moins en une première vue des choses, qu'une unanimité sur certains prérequis de la parole. Non pas celle qui ressemblait au « français universel », mais celle qui vient de la convergence des énoncés autour de certaines significations conférées au monde. Parce qu'on croyait que les grands ancêtres, qui n'avaient point cédé à tous les hasards de l'histoire, avaient soigneusement nommé les horizons de l'univers, les points cardinaux de la parole . » (Dumont, 1971, p. 20).

10. Nous utilisons le caractère gras.

a analysé les conséquences de l'envahissement par la technique du monde social vécu, donc de la culture, des valeurs, des finalités, ce que l'on peut associer à l'impasse de la modernité. Or, le rapport Parent, pas plus que ne le feront après lui de très nombreux textes consultatifs ou officiels dans leurs analyses des rapports entre l'éducation et l'économie, ne problématise aucunement les interactions entre la technique et le culturel qu'il intègre fonctionnellement selon une vision unitaire de la société.

Deuxièmement, l'adéquation que le rapport Parent postule entre l'« unité de civilisation » et l'« universalité de la personne », qui au demeurant rappelle l'idée durkheimienne selon laquelle « L'individu, en voulant la société, se veut lui-même » (Durkheim, 1989, p. 57-58), appelle également quelques critiques. D'abord, la sociologie contemporaine n'admet plus la conception classique d'une détermination du sujet par des valeurs et des rôles qui assurent le maintien de l'unité sociale (Dubet, 1994). L'individu en tant qu'acteur définit des stratégies qui vont à l'encontre des visées sociales globales et des mécanismes de socialisation, notamment dans l'école et la famille (Dubet et Martuccelli, 1996). Ensuite, la société qui se définit comme consensuelle a tout le mal, en contexte pluriculturel, à se donner une assise culturelle ou un horizon commun, à produire un récit de légitimation. Le pluralisme culturel ne conduit donc pas seulement à une diversification des champs du savoir mais à une dissolution ou, à tout le moins, à une mise à l'épreuve des références communes.

La mise en relation des élèves avec tous les champs du savoir contemporain a certes pu favoriser la modernisation de la société québécoise, son économie et ses institutions, mais l'éclatement des valeurs et l'individualisme qui constituent d'importants facteurs de transformation sociale et culturelle attestent du fait que l'unité fonctionnelle entre la civilisation et l'individu relève du syncrétisme idéologique du rapport Parent et non de la réalité historique (LeVasseur, 2000), autrement dit, qu'il n'y a pas nécessairement convergence entre les exigences fonctionnelles du système (production, efficacité, performances et développement économiques, etc.) et les besoins de réalisation des individus puisque ceux-ci adhèrent à des valeurs autres que celles promues par le système de production.

L'activité éducative ou l'esthétisation du sujet

L'activité éducative (Conseil supérieur de l'éducation, 1970) consacre encore plus que ne l'a fait le rapport Parent le principe éducatif d'autonomie de la personne en s'inspirant largement des théories issues de la psychologie humaniste (Simard, 2005). L'extrait suivant, tout à fait représentatif de l'esprit

de l'ensemble du rapport, sinon de la pensée éducative de l'époque, nous indique les finalités assignées à l'éducation par le Conseil supérieur de l'éducation au tournant des années 1970 :

Il semble que l'une des conditions essentielles à l'épanouissement de la créativité soit le principe de l'évaluation à l'intérieur de la personne qui crée. L'évaluation de ce qui est produit ou accompli relève d'abord de la personne qui a fait ces choses. Est-ce que j'ai accompli quelque chose qui me satisfait? Est-ce que cela exprime une part de moi-même, – de mes émotions, de mes pensées, de ma souffrance ou de ma joie? [...] Cela entraîne comme conséquence qu'une éducation soucieuse de développer la créativité doit respecter et favoriser l'exercice de ce pouvoir intuitif que possède déjà l'enfant [...] (Conseil supérieur de l'éducation, 1969-70, p. 27).

Le ministère de l'Éducation lui-même publiait en 1971 *L'Opération départ* dont la vision de l'éducation s'inscrivait dans le prolongement des idées du CSE de 1970 avec une insistance marquée sur le « s'éduquant », concept faisant référence non seulement à une vision de l'élève comme étant éminemment actif, mais à une vision de la culture dont le point de départ devient l'élève lui-même et non plus les disciplines appartenant aux différents champs du savoir contemporain, l'histoire, le patrimoine, la société. L'individu, et par conséquent l'élève, est considéré d'emblée comme étant capable d'autonomie dans l'ordre de la connaissance et de la morale : « Les situations d'apprentissage doivent conduire le « s'éduquant » à « devenir autonome, à étendre son espace intérieur, à découvrir de nouveaux états de conscience, à créer, à produire. » (Ministère de l'Éducation, 1971, p. 59).

Plusieurs critiques peuvent être adressées à une telle conception de l'éducation et par conséquent de la culture : le fait d'évacuer la dimension dialogique de la culture, d'éliminer le recours à l'Autre dans la définition de soi ; le fait que le rapport de soi à soi ne soit aucunement problématisé, comme si le sujet était d'emblée transparent à lui-même, le fait que la vérité résiderait plus dans l'intuition que dans la rationalité, que la définition autoréférentielle de soi fasse l'impasse sur la culture en tant que médiation, en tant que tension, en tant qu'objet extérieur qui permet de se mettre en contradiction ou de se considérer à distance de soi, l'unité de la personne se ramenant alors à une expérience purement esthétique. Une telle conception esthétique du sujet suppose alors que ce à quoi celui-ci accorde de l'importance ne relève que de critères relatifs au goût et à ce qu'il considère comme étant beau, critères qui par conséquent demeurent irréductibles aux critères du bien et du vrai qui peuvent également servir à comprendre le monde et à s'y insérer. En clair, ce qui est beau, bien et vrai ne doit relever que des préférences du sujet. La morale et la connaissance se voient alors subsumées sous la sensibilité esthétique du sujet.

Malgré les critiques adressées aux documents cités ici, ceux-ci n'en constituent pas moins des témoignages éclairants de l'esprit d'une époque, d'une société se voulant moderne et cherchant à rompre à la fois avec une société traditionnelle, laquelle ne se fonde aucunement sur les valeurs relatives à l'expressivité et à l'individualisme, et avec une certaine modernité, notamment celle du rapport Parent où le développement de la personne se pense en harmonie avec le développement de l'industrie, de l'économie et du capital humain, bref, de la société ou du système. *L'activité éducative* et *L'Opération départ* s'opposent à de telles conceptions de la société, de l'individu et de l'éducation en proclamant l'autonomie du sujet, autonomie esthétique dans la mesure où elle rompt résolument avec tout critère du vrai ou du bien autres que ceux voulus par le sujet et où celui-ci ne trouve qu'en lui-même ses certitudes et ses propres garanties.

Une telle conception de l'éducation et de la culture, nous le verrons, sera durement critiquée par le rapport Corbo et surtout par le rapport Inchauspé qui paveront la voie à la réforme de 1997.

L'incorporation de l'individu et de l'éducation dans le registre de l'amour ou de la convivialité

Le Livre orange constitue un énoncé de politique officiel qui défend à sa manière une conception « esthétisante » du sujet en plaçant au cœur de l'éducation la « personnalité créatrice », ce qui fait écho à l'esprit de *L'activité éducative* (CSE, 1970), ainsi que l'idée de liberté, de bonheur, d'amour, voire de transcendance : « L'éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice. L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance. » (MEQ, 1979, p. 26).

Cette insistance sur « l'épanouissement d'une personne créatrice » nous semble fondamentale dans le Livre orange malgré la position éclectique de celui-ci par rapport aux finalités possibles de l'éducation. Le Ministère, en effet, n'établit pas de priorité parmi un ensemble de valeurs éducatives qu'il énumère et cherche à ramener sur un même plan : valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, scolaires, culturelles, morales, spirituelles et religieuses. L'extrait suivant donne une impression d'indétermination au sujet de ce que l'éducation doit être ou chercher à réaliser, tâche que le Ministère dit vouloir confier aux établissements : « Un certain nombre de valeurs inspirent l'éducation [...]. Elles indiquent [...] vers quelle direction s'orienter pour permettre

aux jeunes de s'épanouir. Dans les pages qui suivent, elles ne sont pas hiérarchisées, ne sont pas signalées par ordre d'importance. Il appartiendra à chaque école d'identifier les valeurs nécessaires à son projet éducatif et d'arrêter les choix conformes aux aspirations du milieu.» (MEQ, 1979, p. 27).

Nous proposons ici deux interprétations au sujet de cet éclectisme du Ministère relativement aux finalités de l'éducation. Premièrement, cet éclectisme pourrait être vu comme étant une volonté du Ministère de redonner de l'autonomie aux établissements un peu comme c'est le cas depuis une dizaine d'années avec la Loi 180 (MEQ, 1998), pour la décentralisation. Le contexte de l'époque était cependant différent. Plutôt que l'expression d'une politique affectant réellement la répartition des pouvoirs entre l'État, les commissions scolaires, les établissements et les parents, l'éclectisme relatif aux finalités éducatives semble plutôt relever d'un certain relativisme culturel ou à tout le moins d'un certain éclatement de la culture amenant les institutions à refuser toute imposition quant aux finalités de l'éducation. Cependant, et c'est là notre deuxième interprétation, nous avons mentionné que malgré cette mise à plat des finalités éducatives, le Ministère insiste néanmoins sur la personne et son épanouissement, l'autonomie et le bonheur, voire le besoin d'aimer. Ne sommes-nous pas ici en présence d'un principe éducatif que l'on pourrait identifier à l'amour et qui se présente comme une critique latente de la rationalité en éducation ou plutôt d'une conception instrumentale de l'éducation où celle-ci s'arrimerait à une vision développementale de l'économie? N'y a-t-il pas, dans *L'activité éducative*, *L'Opération départ* et le Livre Orange de 1979 un refus d'assimiler l'éducation à une telle vision instrumentale de la société, un refus à faire de l'individu un simple producteur économique? Pour emprunter à Derouet (1992) – lui-même s'inspirant de Boltanski et des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) – plusieurs principes sont susceptibles de servir de fondement à l'éducation. Dans les années 1970, le modèle de l'eugénisme centré sur le génie créateur et celui de l'amour donnant la priorité non pas à des rapports hiérarchiques mais à des relations fondées sur la chaleur et l'empathie, non pas à la réussite sociale mais au bien-être personnel, non pas à un ordre social fondé sur l'impersonnalité des règles mais à la convivialité, ces deux modèles disons-nous semblent avoir prédominé. L'éducation est présentée comme une activité devant prioritairement répondre au développement intégral d'un individu dans un milieu humain accueillant¹¹.

11. Les programmes des années 1980 étaient d'inspiration humaniste mais ils étaient néanmoins structurés par objectifs. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils étaient behavioristes. La conclusion de M. Mellouki dans le présent livre apporte un éclairage tout à fait éclairant sur ce point.

Le rapport Corbo ou l'instrumentalisation de l'individu et de l'éducation

Avec le rapport Corbo, l'on change résolument de cap par rapport aux textes des années 1970. L'on aurait plutôt tendance à revenir au rapport Parent dans lequel la question du développement économique est centrale, même si ce développement doit s'harmoniser avec celui de l'individu. Le rapport Corbo insiste sur les transformations accélérées de la société, notamment sur le plan de sa composition ethnique, mais il insiste surtout sur l'importance de relever les défis de la compétition économique mondiale (Freitag, 1995, p. 40) :

Le monde du XXI^e siècle se caractérisera par l'explosion continue des connaissances scientifiques et le développement accéléré des technologies. [...] La connaissance et la technologie sont devenues la vraie richesse des sociétés et, dans la compétition mondiale, la source de leur productivité. Ce sont donc les bases de la puissance des individus, des entreprises, des sociétés (MEQ, 1994, p. 8).

En pareil contexte de compétition économique mondiale, on conçoit que l'individu doit assurer les conditions du développement scientifique et technologique. L'idée d'une nécessaire adaptation de l'individu à la société revient de manière récurrente dans le rapport Corbo :

Face à l'explosion des connaissances et des technologies, il apparaît justifié de penser que les personnes les plus compétentes se caractériseront par une capacité de s'adapter continuellement à la maîtrise de nouvelles connaissances, par la capacité d'utiliser les technologies de l'information, par la créativité, l'aptitude à la solution de problèmes et l'habileté dans les relations avec leurs collègues de travail. Sur la base des acquis scolaires, les êtres humains les plus épanouis seront ceux capables d'être de permanents autodidactes (MEQ, 1994, p. 9).

Le rapport Corbo assigne donc à l'individu la responsabilité d'assurer le développement de l'économie et de la société¹². Le ton du ministère de

12. Denis Simard, dans le présent ouvrage, se démarque de notre analyse « instrumentale » du rapport Corbo et insiste plutôt sur la dimension patrimoniale de la culture qui y est présentée. En clair, la culture ne se laisse aucunement réduire à des impératifs économiques et comprendrait des valeurs humanistes véhiculant une vision de l'homme fondée sur la liberté et la culture. Plusieurs des écrits de Claude Corbo sont porteurs d'une telle vision humaniste de la culture. Cependant, le rapport qu'il a présidé et que nous analysons ici comprend des accents instrumentaux. Pour des raisons d'analyse, nous avons choisi d'insister sur eux. Il est possible cependant que leur fonction dans le texte ne vise qu'à légitimer ou à annoncer la mission de qualification de l'école québécoise, laquelle sera définie dans l'énoncé de politique de 1997 du MEQ, *L'école, tout un programme*. Autrement dit, une pensée instrumentale viendrait rassurer la population québécoise quant à la réforme à venir alors que la priorité serait donnée dans le rapport à une vision humaniste de l'éducation. Mais le contraire est aussi possible. La dimension humaniste

l'Éducation n'est plus celui des années 1970 et 1980. La fonction de l'éducation n'est plus de voir au développement intégral de la personne, mais bien de fournir à l'individu les moyens de s'« adapter » à la société. La question se pose alors de manière urgente : l'éducation doit-elle avoir pour mandat de permettre à l'individu de s'insérer adéquatement dans des structures sociales dont la légitimité n'est pas à mettre en question ou, au contraire, de permettre à l'individu de réaliser une synthèse critique de la société à laquelle il appartient ? L'éducation a-t-elle une vocation d'adaptation à la société ou de transformation de la société ? Or, nous l'avons vu dans notre critique du rapport Parent : une éducation qui se propose de mieux arrimer la connaissance au déploiement des forces économiques risque de conduire à une forme de rationalité instrumentale qui envahit toutes les sphères de la culture, y compris le monde social vécu dans lequel, en principe, s'élaborent les valeurs fondamentales d'une société et les finalités des institutions (Habermas, 1973).

Cet arrimage entre l'éducation et l'économie qui caractérise le rapport Corbo permet de mieux voir en quoi nous pouvons opposer celui-ci à *L'activité éducative* (CSE, 1970). La principale caractéristique de *L'activité éducative* consiste dans sa conception d'une éducation devant conduire à la transformation de la société par le refus de la rationalité, laquelle constitue le principal élément structurant des sociétés occidentales sur le plan culturel, économique et social. *L'Activité éducative* appartient en ce sens à un courant critique post-moderne (Habermas, 1988) ou artiste (Boltanski et Chiapello, 1999) qui refuse en bloc les caractéristiques d'une société industrielle, rationnelle et productive faisant de l'individu le principal rouage des forces productives. En cela, cette critique postmoderne s'oppose à toute vision instrumentale de la société mais également à la critique marxiste plus socioéconomique et socio-politique. Les États généraux sur l'éducation sont l'occasion de renouer avec une telle critique que l'on qualifie généralement de gauche.

Les États généraux sur l'éducation ou la mise entre parenthèse de l'individu au profit d'une vision sociale de l'école

Les États généraux sur l'éducation ont consisté en une vaste consultation publique sur l'avenir de l'éducation au Québec et ont compris l'identification

du discours ne viserait qu'à atténuer la dimension plus instrumentale du discours, laquelle dimension serait celle défendue prioritairement par les auteurs du rapport. Quoi qu'il en soit, nous avons choisi de montrer la dimension instrumentale de l'éducation dans le rapport Corbo, car elle est au cœur, sans pour autant être exclusive, de la justification de l'éducation qui y est présentée.

par le ministère de l'Éducation de dix chantiers prioritaires dont ceux touchant à la mission éducative, à l'accessibilité, au curriculum, à la pédagogie, au partage des pouvoirs et à la professionnalité. Il n'y a pas à proprement parler de conception de l'individu bien affirmée dans les États généraux sur l'éducation, mais il y a assurément une conception de l'éducation en tant que service public qui s'oppose à certaines orientations souhaitées dans les textes que nous avons présentés précédemment. Certaines préoccupations plus sociales des États généraux au sujet de l'égalité, de l'ouverture à la diversité, de la cohésion sociale et de l'évitement de l'exclusion sociale prennent effectivement le contrepied de l'importance accordée à l'économie dans le rapport Corbo ou, à tout le moins, elles participent du vœu de ne pas voir l'école se réduire à sa seule dimension économique : « Il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique. » (MEQ, 1995, p. 4).

D'autres aspects du discours du MÉQ des États généraux donnent à voir l'orientation plus sociale donnée à l'éducation. C'est notamment le cas de tout le chantier portant sur le partage des pouvoirs en éducation. La décentralisation proposée ne va pas dans le sens du « new public management » qui s'inspire largement d'une gestion de type néolibérale axée sur l'efficacité, la productivité, l'obligation de résultats et les contrats de performance (Lessard, 2002). La décentralisation est plutôt conçue comme s'inspirant d'une logique communautaire et participative dont le but consiste à définir l'offre d'éducation en fonction des besoins du milieu, des parents et des ressources locales. Bien évidemment, les intentions ministérielles n'ont pas nécessairement donné lieu dans les faits à une décentralisation strictement participative ou démocratique. La décentralisation pensée en termes communautaires a pu engendrer des effets ségrégationnistes. En effet, un marché scolaire émerge depuis quelques années dans certaines zones urbaines à la faveur d'une dévolution des pouvoirs aux acteurs de la base, dont les parents des classes moyennes qui profitent de la différenciation de l'offre scolaire pour envoyer leurs enfants dans des établissements protégés qui refusent certains programmes aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement (LeVasseur, 2009).

Le rapport Inchauspé et l'individu comme héritier de la culture

Le rapport Inchauspé (MEQ, 1997b) porte plus spécifiquement sur les contenus d'enseignement et évite les pièges de l'absorption de l'éducation par l'économie mais également ceux d'une éducation exclusivement vouée à

l'épanouissement du sujet esthétique conçu en tant que point de départ de la culture¹³. En fait, le rapport Inchauspé semble prendre racine dans ce que l'on pourrait convenir d'appeler un humanisme des années 2000 qui n'a rien cependant de l'humanisme psychologique et esthétisant de *L'activité éducative* et qui donne à voir une nouvelle figure de l'individu en éducation. En effet, cet individu doit se façonner à partir de la tradition, du patrimoine culturel occidental. La culture préexiste ici à l'individu, lequel doit s'en imprégner afin de se former : « Penser par soi-même n'est pas un point de départ, c'est plutôt un résultat. En demandant de penser par soi-même au départ, on n'obtient que des banalités. Pour arriver à penser vraiment par soi-même, il faut au préalable habiter les pensées de ceux qui ont pensé avant nous, quitte ensuite à les réviser. » (MEQ, 1997b, p. 24).

Conséquemment, les programmes d'enseignement doivent permettre aux élèves d'accéder aux œuvres les plus « significatives » de l'humanité :

Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment ? Parce que le monde où vous vivez étant le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. En vous montrant ainsi l'humanité en action, elles vous montreront ce que vous êtes aussi, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde (MEQ, 1997b, p. 25-26).

L'éducation assume essentiellement ici une fonction herméneutique par laquelle le sens provenant de la tradition, par l'entremise des œuvres culturelles, permet à l'élève de se construire à la fois une représentation du monde et une identité. Aucune des conceptions de l'individu que nous avons présentées à venir jusqu'à présent n'inscrit autant l'élève dans une conception de la

13. « Or, ces vingt dernières années, notre école a été marquée par les finalités telles qu'exprimées dans le document ministériel *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action* (1979). Or, cet énoncé de finalités met l'accent sur la croissance personnelle, l'éducation aux valeurs, l'autonomie individuelle. La « formation intégrale de la personne » constitue la finalité même de l'école. Peu de choses sont dites sur la fonction cognitive de l'école, alors même que la majorité des activités qui s'y déroulent en sont l'expression. Le rapport Parent visait à la modernisation sociale par l'instruction et rompait avec la vieille méfiance duplessiste à l'égard des qualifications intellectuelles. Mais le Livre orange, en centrant l'école essentiellement sur les valeurs et le développement de la personne, a servi, ici ou là, d'alibi pour négliger les tâches de formation intellectuelle et celles de la mise en œuvre des moyens pour atteindre les exigences fixées. C'est à cette situation qu'il nous faut réagir, d'autant plus que les défis que l'école devra affronter relativement à la formation intellectuelle sont nombreux et, pour certains, inédits. Un accent plus prononcé mis sur la fonction cognitive de l'école se justifie par ces seuls faits. » (MEQ, 1997b, p. 22).

culture en tant qu'héritage¹⁴, lequel renvoie à l'idée d'une culture dont les œuvres ou les contenus symboliques doivent être conservés ou légués d'une génération à une autre.

Le Programme de formation de l'école québécoise et le triomphe du sujet cognitif

Le Programme de formation de l'école québécoise, en mettant fortement l'accent sur la production d'un sujet cognitif ou si l'on préfère sur le développement d'habiletés intellectuelles génériques, subsume l'idée de culture en tant qu'héritage à transmettre ou de contenus disciplinaires à intégrer à celle de « développement de compétences » : « Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances. » (MEQ, 2006, p. 4).

Une telle conception de la culture et de l'éducation met résolument l'accent sur l'adaptation de l'individu à l'environnement, non pas dans une perspective purement utilitariste ou économique (recherche de profit ou de productivité accrue), mais pragmatique. Entendons ici que devant la complexité, les processus cognitifs deviennent ce qui permet au sujet de mener une action efficace et de lui donner un sens. Dans un texte visant à traduire l'esprit de la réforme, M.-F. Legendre (2002), elle-même ayant participé activement à l'élaboration des programmes de formation (Tardif, 2004), prend un exemple emprunté au monde du travail. Le travailleur compétent, c'est celui qui s'y entend dans un domaine d'activité. Il sait y faire. La compétence devient alors une forme de distanciation réflexive s'exerçant dans un certain registre d'action. Les compétences permettent à l'individu de suivre l'évolution technique du travail et d'ainsi éviter l'obsolescence de ses propres connaissances :

L'accent mis sur la notion de compétence dénote le souci d'établir un rapport plus pragmatique au savoir sans pour autant privilégier une vision utilitariste limitée. [...] Comme le mentionne Rey, « il ne s'agit plus d'adapter l'individu à un poste de travail strictement défini, mais de le munir de compétences générales

14. Il importe de voir cependant, et c'est ce que s'emploient à montrer plusieurs auteurs du présent ouvrage, que l'importance accordée initialement à la dimension culturelle et curriculaire (contenus d'enseignement, savoirs disciplinaires, programmes) dans le rapport Inchauspé a été supplantée, dans l'esprit de la réforme, par l'importance accordée à la pédagogie.

susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles variables et imprévisibles au moment de la formation». Meirieu et Develay abondent dans le même sens lorsqu'ils relient l'abandon du taylorisme en matière d'organisation du travail et l'abandon du béhaviorisme en matière de théorie de référence de la formation: «Quand le poste de travail ne peut plus être défini par des tâches relativement stables et répétitives [...] on ne peut plus se contenter de former l'individu à des comportements observables qui doivent être strictement reproduits». [...] Le futur professionnel ne doit pas simplement être adapté à un répertoire bien délimité de situations relativement stables, mais adaptable à un vaste répertoire de situations diversifiées (Legendre, 2002, p. 36).

Cependant, la liberté ainsi présentée ne semble-t-elle pas au plus près d'une conception hyper-technologique de l'individu? Celui-ci n'est plus rivé à son poste de travail tel qu'il a pu l'être dans une organisation tayloriste du travail et à quoi le préparaient les techniques d'apprentissage béhavioristes. Soit. Il n'en demeure pas moins cependant que la liberté demeure ici circonscrite au registre de l'action, mais ce registre de l'action n'est aucunement mis en rapport avec d'autres registres de la culture ou de l'action sociale qui permettraient d'en définir le statut. Le travailleur est capable de distance face à l'exécution technique de son travail et non face à la pertinence sociale de son travail ou à l'évolution du caractère sociologique du travail plus globalement, entendons ici des rapports qui existent entre le travail, l'économie, la société et la culture. Dire que le travailleur est efficace parce qu'il a développé ses habiletés cognitives et que de ce fait il est capable de créativité au travail ne dit rien de la nature de ce travail dans un contexte de mondialisation de l'économie et des phénomènes d'exploitation qui y sont liés¹⁵. Nous sommes alors en présence d'une conception institutionnelle de la critique (elle est définie par le Ministère, elle relève de la psychologie cognitive et elle appartient au registre de l'action professionnelle). Il y a loin de cette critique d'ordre psychologique ou cognitive à une critique sociologique ou éthique ayant la capacité de prendre pour objet la critique telle que l'entend le Ministère, soit en l'examinant, par exemple, à travers les critères de la justice ou de l'émancipation.

15. Antoine Baby, dans son propre chapitre, en vient à une même conclusion. Il montre que la compétence induit un rapport à la connaissance de la part de l'élève qui appelle une justification utilitariste. Selon nous, une telle justification n'est pas sans évoquer les réflexions de Jean-François Lyotard (1979) dans *La condition postmoderne*: la connaissance s'intéresse désormais moins au Bien et au Vrai qu'à sa performance en termes d'«*outputs* et d'«*inputs*». Autrement dit, on ne justifie plus le savoir parce qu'il conduirait à la bonne vie, ni à la vérité des choses. On le justifie à partir de ce à quoi il sert, essentiellement, au contrôle technocratique et à la productivité industrielle ou économique.

Conclusion

Les rapports qui existent entre l'individu, la société et l'éducation ne sont jamais faciles à cerner et leur évolution encore moins. Comme nous l'avons mentionné, les textes consultatifs et les énoncés de politique n'ont pas nécessairement été conçus en tant que réponse directe aux textes les ayant précédés. Il n'y a donc pas une logique unique dont procéderait le déploiement de la pensée du ministère de l'Éducation et de son principal organisme consultatif, le Conseil supérieur de l'éducation. Ces institutions produisent des documents dans lesquels les rapports entre l'individu, la société et l'éducation diffèrent selon les conjonctures historiques, sociales et culturelles. Un texte mettra l'accent sur une conception de l'individu qui définira le type d'éducation qu'il convient de mettre en place en vue de tel ou tel type de société, d'économie, de culture, etc. Tous ces éléments se renvoient les uns aux autres pour former ce que l'on pourrait appeler une configuration idéologique ou éducative.

Même s'il n'y a pas lieu de parler d'une généalogie relevant d'un principe unique auquel se rapporteraient intégralement tous les textes étudiés, il nous semble y avoir cependant une trame qui se déploie, un accent pouvant être décelé ou encore des déplacements se faisant plus insistants dans les problématiques évoquées.

Quel que soit le texte étudié, on trouve toujours en filigrane la conception d'un individu ou d'un sujet autonome qui transparait. Cependant, cette autonomie se décline de manière fort différenciée d'un texte à l'autre. Dans le rapport Parent, l'autonomie procède d'une identification de l'individu au développement social et économique. Les besoins du système correspondent à ceux de l'individu et vice-versa. C'est le paradoxe de la pensée fonctionnaliste selon lequel l'individu est d'autant plus libre qu'il se soumet à l'ordre social. Rappelons le mot précédemment cité de Durkheim à ce sujet : « L'individu, en voulant la société, se veut lui-même¹⁶ » (Durkheim, 1989, p. 57-58).

L'activité éducative va réagir fortement à une telle conception des rapports entre individu, société et éducation et proclamer le principe d'une liberté *a priori* de l'individu qui trouverait son siège dans les forces mêmes de l'instinct

16. L'idée s'inscrit profondément dans une conception classique de la société (Dubet et Martuccelli, 1996) et à la limite dans la pensée classique même. En effet, en intériorisant les valeurs sociales communes (les théories critiques voient en de telles valeurs des instruments de la domination), en parvenant à la maîtrise de soi, en s'oubliant soi-même, l'individu ne parvient-il pas à « dompter » ses passions et à faire un usage éclairé de sa raison et de sa liberté (Renaut, 2004) ?

ou de ce que les continuateurs de Nietzsche ont appelé l'Autre de la raison. Mais ne faut-il pas que l'éducation s'acquitte d'une fonction instrumentale afin que l'individu puisse « s'adapter » à la société à laquelle il appartient et pouvoir y jouer un rôle actif sur le plan de la production ? Le rapport Corbo se préoccupe d'une telle question. Dans un contexte de mondialisation de l'économie et de compétitivité économique, il cherche à faire de l'individu un travailleur efficace, capable d'adaptation et d'innovation. L'individu ne fait donc pas que vivre en marge de la société productrice. Qu'advient-il alors de l'héritage du patrimoine culturel mondial ? L'éducation n'aurait-elle qu'un rôle à jouer à l'égard de la qualification de la main-d'œuvre ? Le rapport Inchauspé, défend alors une conception de la culture qui se rapproche de ce que l'on pourrait appeler un humanisme non pas psychologique mais contemporain dans la mesure où l'individu ne se définit pas dans une espèce de néant existentiel grâce au pouvoir de l'intuition et de la sensibilité, mais en pratiquant les œuvres consacrées de la culture, ce qui suppose le fait de renouer avec la tradition, alors que *L'activité éducative* voit précisément en cette tradition un poids, une contrainte, une forme de soumission dont il importe de s'affranchir au nom de la liberté individuelle.

Cependant, cette vision de l'éducation centrée sur le rehaussement culturel des contenus de l'enseignement a cédé le pas à l'idée de compétences à l'occasion de la réforme de l'éducation de 1997. En ce cas, il s'est agi de réajuster le tir par rapport aux finalités éducatives des années antérieures. L'individu n'est pas qu'un sujet esthétique ayant des préoccupations existentielles comme dans les années 1970, il n'est pas non plus qu'un producteur économique ; l'humanisme classique semble dépassé, place alors à une conception cognitive du sujet qui présente pour les milieux d'éducation l'intérêt stratégique, dans une société plurielle, d'être neutre sur le plan des valeurs (LeVasseur, 1999). D'où l'insistance dans une société multiethnique et pluraliste sur le développement des compétences et des habiletés intellectuelles, lesquelles, par définition ne contiennent pas au même degré que des enseignements comme l'histoire, la littérature ou encore la religion une vision normative du monde fondée sur des valeurs par lesquelles les individus se construisent une identité, une appartenance (LeVasseur, 2002). Le sujet cognitif est un sujet rationnel qui peut délibérer, analyser, problématiser, synthétiser, comparer dans une espèce de *no man's land* intellectuel, et pour qui la tradition et les préoccupations esthétiques et existentielles passent dans le registre aseptisant du traitement de l'information.

Références bibliographiques

- Boltanski, L. et E. Chiapello. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L. et L. Thévenot. (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1970). *L'activité éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Coulon, A. (1988). « Ethnométhodologie et éducation » (Notes de synthèse), *Revue française de pédagogie*, 82(1), p. 65-101.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice*. Paris: Éditions Métailié.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, F. et D. Martuccelli. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue française de sociologie*, 37, p. 511-535.
- Dumont, F. (1971). *Le lieu de l'homme*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'Université*. Montréal: Nuit blanche éditeur.
- Durkheim, É. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Rapport Parent, tome 2. Québec: Gouvernement du Québec.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*. Traduit de l'allemand par C. Bouchindhomme et R. Rochlitz. Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Traduction de l'allemand par J.-R. Ladmiral. Paris: Gallimard.
- Legendre, M.-F. (2002). « Le programme des programmes: le défi des compétences transversale ». Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2002). *L'État, le marché et le travail enseignant*. Discours d'introduction à l'Académie des Lettres et des Sciences humaines du Canada. Société Royale du Canada.
- LeVasseur, L. (2009, à paraître). « Les inégalités scolaires dans le contexte d'une régulation de l'éducation par le marché selon les enseignants de Montréal ». *Éthique publique*, 11(1).
- LeVasseur, L. (2008). « Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise ». *Éducation et francophonie*, 36(2), p. 140-155.
- LeVasseur, L. (2002). « Pressions sociales et transformation de la culture scolaire au Québec ». Association canadienne de langue française (ACELF). *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 21-38.
- LeVasseur, L. (2000). « La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec. » *Sociologie et sociétés*, 32(1), p. 197-211.

- LeVasseur, L. (1999). «La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec». *Les cahiers de recherche sociologique*, 32, p. 143-162.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Laïcité et religions*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1998). *Prendre le virage du succès*. Québec: Gouvernement du Québec, le 3 avril 1998 – N° 4.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Réaffirmer l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996). *Les états généraux sur l'éducation, 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1971). *L'Opération départ*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- Simard, D. (2005). Carl Rogers et la pédagogie ouverte, Dans C. Gauthier et M. Tardif (Dir.): *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Tardif, M. (2004). Entrevue avec Marie-Françoise Legendre. *Formation et profession*, 10(1), p. 8-15.

Chapitre 3

La réforme de l'éducation au Québec: un trésor était caché dedans

Denis Simard
Université Laval

*« Un riche laboureur, sentant sa mort prochaine,
Fit venir ses enfants, leur parla sans témoins.
Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage
Que nous ont laissé nos parents.
Un trésor est caché dedans. »*

Jean de La Fontaine

Introduction

Ceux et celles qui ont à peu près mon âge – je suis né dans les années soixante – conservent sans doute le souvenir attendri d'avoir lu, appris et récité à l'école primaire cette merveilleuse petite fable de Jean de La Fontaine, *Le laboureur et ses enfants*. Elle me revient à l'esprit au moment d'écrire ce texte sur la question de la culture dans la réforme de l'éducation au Québec. La relisant, je redécouvre à travers ses mots simples la vérité pérenne de sa leçon précieuse: les biens immatériels, c'est-à-dire les œuvres de l'esprit – l'art, la science, la langue, la littérature, l'histoire, la philosophie, etc. –, en un mot la culture, valent beaucoup plus que les espèces sonnantes et trébuchantes

accumulées par les hommes. Les sages le savent bien, car ils ont compris qu'« un trésor est caché dedans¹ ».

La réforme de l'éducation au Québec, du moins quand je retrouve son ambition première d'introduire les jeunes au monde de la culture, résonne, me semble-t-il, des mots du poète: la réforme, un trésor était caché dedans. Elle devait, en effet, recentrer l'enseignement sur les disciplines plus « naturellement » porteuses de culture, telles que les langues, les arts et l'histoire, favoriser l'adoption d'une approche culturelle sensible à la dimension patrimoniale et à la profondeur historique des objets enseignés, et prévoir « explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines² ». Le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par Paul Inchauspé, me paraît tout imprégné de l'esprit de ces mots. *Réaffirmer l'école* (1997a), ce n'était pas simplement proposer une « grille-matières » nouvelle, revoir l'organisation du travail et des études, rafraîchir les méthodes et les pratiques; plus fondamentalement, ce devait consister à affirmer la « finalité culturelle » de l'école. *Réaffirmer l'école*, cela voulait dire qu'elle est d'abord une institution culturelle, que la culture n'y est pas un luxe ou un « supplément d'âme », mais sa raison première, sa justification ultime et sa tâche permanente, ce qui fonde sa spécificité et son originalité. *Réaffirmer l'école*, c'était, au fond, revenir à l'essentiel en la délestant de toutes les fonctions et les charges qu'on lui a attribuées au fil du temps pour reconquérir ce qui lui revient en propre: « le maintien et l'entretien d'un héritage » de culture (Dumont, 1995, p. 81).

Le titre de ce rapport n'avait rien d'inopiné: il exprimait le concert des voix inquiètes qui reconnaissaient que la culture est indissociable de l'école et que la perspective culturelle avait été très peu affirmée dans les programmes de formation québécois. Cependant, quinze ans plus tard, et pour le dire d'entrée de jeu, force est d'admettre qu'on n'entend plus que la fragile musique d'une culture affaiblie, délustrée, décatie. Le trésor, en quelque sorte, est resté caché, enfoui sous des considérations à la fois docimologiques, pédagogiques, pragmatiques et politiques. Pour décrire les avatars d'une réforme dont l'intention culturelle me paraît flétrie, ces mots me viennent à l'esprit, inspirés d'un beau roman d'Honoré de Balzac, *La peau de chagrin*: la réforme de l'éducation au Québec ou les tribulations d'une intention généreuse qui a fait peau de chagrin.

-
1. On se souviendra que pour donner un titre à son rapport *L'éducation: un trésor est caché dedans*, la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, avait eu recours à cette fable de La Fontaine.
 2. Gouvernement du Québec, *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative, 1997b, p. 13.

C'est cette petite histoire que nous examinerons dans ce texte. Il nous faudra voir pourquoi nous en sommes arrivés là, comprendre les causes de ce flétrissement. Pour l'heure, procédons à l'analyse de la réforme à travers ses textes officiels.

La culture au risque de la réforme

On nous permettra d'abord quelques précisions préliminaires. À l'instar d'Olivier Reboul, nous appelons discours officiel « celui des hommes qui ont le pouvoir de définir la pédagogie ou de la modifier dans son organisation, ses contenus et ses méthodes ». Ce discours est constitué des « textes qui expliquent et justifient ces impératifs » (Reboul, 1984, p. 43). Pour l'étude qui nous concerne, et considérant les limites imparties, le corpus comprend les documents suivants: un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1994), des rapports du Gouvernement du Québec (1994, 1996, 1997a), un énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997b), le document de référence sur l'intégration de la culture à l'école (Gouvernement du Québec, 2004a), le document sur la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a) et les programmes de formation du primaire et du premier cycle du secondaire (2001b, 2004b)³. Au total, neuf documents ont fait l'objet d'une analyse, qui s'est déployée en deux temps – d'abord les textes, ensuite les programmes⁴. En premier lieu, nous avons lu les textes en nous centrant sur les rôles et les finalités de l'école au regard de la culture ainsi que sur les définitions de la culture. En second lieu, l'analyse a porté sur l'intégration de la

3. L'analyse ne comprend donc ni l'Énoncé de politique culturelle (Gouvernement du Québec, 1992), qui touche, entre autres, au rôle de l'école dans la transmission culturelle, ni les lois 180 et 142 (gouvernement du Québec, 1997, 2005), ni, enfin, le protocole d'entente conclu entre le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation (1997), leur *Déclaration: Pour les jeunes, l'école et la culture* (ministère de la Culture et des Communications, 2000) et les programmes qui en découlent (*Cap sur la culture* et *La culture à l'école*, ministère de la Culture et des Communications et ministère de l'Éducation, respectivement 2002 et 2004). On y trouverait des informations précieuses sur les partenariats entre les institutions culturelles et les institutions scolaires, qui sont aussi des leviers importants pour introduire les élèves dans le monde de la culture. Je recommande à ce sujet la thèse de doctorat d'Héloïse Côté, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Du discours officiel à celui des acteurs* (2008). Université Laval.

4. En plus de ces documents, cette analyse repose aussi sur les études suivantes: D. Simard, (2001). « L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle de l'enseignement? » *Vie pédagogique*, (118), p. 19-23; D. Simard et H. Côté, (2006). *Éducation, art et culture dans le système éducatif québécois*. Conférence présentée le 21 avril 2006 à l'Université Lumière Lyon 2 (texte non publié); voir également Côté et Simard, (2007).

dimension culturelle dans les programmes de formation du primaire et au premier cycle du secondaire, que nous avons repérée à travers les mots « culture » et ses définitions, « approche culturelle » et « repères culturels ». En outre, nous avons porté notre attention sur le premier chapitre des deux programmes de formation⁵ et sur les domaines d'apprentissage⁶. On ne trouvera donc rien sur les « compétences transversales » et les « domaines généraux de formation », dont Christiane Gohier devait d'ailleurs dire qu'on y fait peu référence à la culture⁷. Reste, enfin, à dire un mot sur l'auteur de ce texte, qui doit bien avouer ses biais. Je suis de ceux qui pensent que l'école doit nourrir les élèves de la culture la plus substantielle possible. Cet aveu se double de la conviction que nous devons la définir avec toute la netteté requise.

Les parties qui suivent ont la structure de l'analyse : nous présentons d'abord les textes, ensuite les programmes de formation, et ce, de manière chronologique et généralement descriptive. Des remarques critiques les compléteront.

La réforme et ses textes

À l'aube du XXI^e siècle, au moment où les sociétés connaissent des transformations profondes et accélérées, la question de la formation des jeunes revêt une grande importance. C'est la raison pour laquelle « il faut penser à la question cruciale de ce qu'on appelle les profils de formation, c'est-à-dire, comme le demandait, en 1993, la ministre de l'Éducation dans le document Faire avancer l'École : « Que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire ? Que devraient-ils savoir faire et savoir être ? »⁸ ». Ces questions allaient conduire à la création du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, présidé par Claude Corbo (dorénavant rapport Corbo). Prenant

-
5. Respectivement *Présentation du Programme de formation* pour le programme du primaire et *Un programme de formation pour le XXI^e siècle* pour le premier cycle du secondaire.
 6. Précisons que nous nous limitons à l'examen des « repères culturels » pour chaque domaine d'apprentissage. L'analyse approfondie des programmes d'études au regard de la culture reste donc à faire. Elle pourrait sans doute contribuer à enrichir notre propre analyse et à nuancer les conclusions auxquelles nous parvenons.
 7. En complément de notre analyse, on lira avec profit deux textes de C. Gohier : *La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence*, en collaboration avec S. Grossmann (2001) et *La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu* (2002). Je recommande aussi le texte de D. Saint-Jacques, A. Chené, C. Lessard et M.-C. Riopel (2002), *Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum*.
 8. Cité dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, 1994, p. 2.

acte de la mondialisation de l'économie, de l'explosion des connaissances et des technologies et de la complexification de la vie sociale, le Groupe de travail s'applique à définir « le profil de formation des élèves visé à la fin du primaire et à la fin du secondaire, c'est-à-dire l'ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'un élève devrait maîtriser au terme des deux grandes étapes de sa formation de base » (1994, p. 43). Dans l'élaboration de ses propositions, le Groupe de travail souligne clairement que l'école doit « initier » et « introduire » les élèves « au monde de la culture », c'est-à-dire aux « productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, modes de vie » (p. 15). Nourrir ainsi l'élève de culture, c'est non seulement lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, mais aussi lui fournir les outils qui l'aideront à construire son « identité intellectuelle et personnelle » (p. 15). Prenant appui sur une conception patrimoniale de la culture au sens de Jean-Claude Forquin⁹, qui met l'accent sur l'héritage des savoirs constitués dans les divers domaines de l'activité humaine, le Groupe de travail insiste pour que le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves soit clairement affirmé.

La même année, le Conseil supérieur de l'éducation (1994) dresse un constat alarmant : les programmes sont anémiques sur le plan culturel et ne répondent plus aux besoins de la société québécoise. Pour rétablir le rôle prépondérant de l'école dans la transmission culturelle, le Conseil demande donc de revoir en profondeur les programmes d'études du primaire et du secondaire afin d'en rehausser le contenu culturel. Le Conseil rappelle que : « La ressource centrale et majeure dont la vitalité économique dépend aujourd'hui, c'est [...] l'ensemble des ressources humaines dotées de compétences élevées. Il faut donc maintenir au premier plan le souci d'enrichir le curriculum et de le garder ouvert à la nouvelle figure des savoirs en développement et des compétences qu'il requiert. » (p. 10) À ce titre, il faut former « la personne enracinée et innovatrice que l'on souhaite, la personne autonome et responsable qu'appelle une société en mutation, la personne engagée et critique que requiert le monde moderne : voilà autant de visées que l'école se doit de poursuivre [...] à travers le développement intellectuel et l'initiation culturelle qui sont le centre même de sa mission particulière¹⁰ » (p. 22). Une telle initiation

9. Au sens patrimonial, J.-C. Forquin définit la culture comme un ensemble « de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (1989, p. 10).

10. On remarquera toutefois le caractère syncrétique de ce discours, illustré par les citations retenues. En effet, si la conception d'une école qui développe l'intelligence et initie à la culture est

culturelle renvoie « aux grands domaines culturels et aux « œuvres durables de l'esprit », d'une part, et aux manières de penser, de sentir et de faire propres à la collectivité, d'autre part » (p. 35). Si les auteurs font référence à l'acception patrimoniale du terme de « culture » comme dans le rapport Corbo, ils introduisent toutefois une autre définition de la culture, anthropologique celle-là, comprise comme l'ensemble des manières de sentir, de penser et d'agir d'une collectivité donnée.

La demande du Conseil supérieur de l'éducation ne reste pas lettre morte. À la suite d'une vaste consultation de la population québécoise, la Commission des États généraux sur l'éducation, présidée par Robert Bisailon, fait du rehaussement culturel des programmes d'études l'un des dix chantiers prioritaires auxquels les réformateurs doivent s'attaquer. À cet effet, il faut s'assurer de « mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives » (1996, p. 19). L'importance de l'initiation culturelle effectuée par l'école est donc réaffirmée, non comme une introduction à toutes les pratiques d'un groupe donné – au sens anthropologique –, mais aux œuvres les plus importantes, celles qui constituent le patrimoine de l'humanité. En outre, on vise à développer « une culture générale solide » et à déterminer les « savoirs essentiels » (compris en termes de profils de formation) en les articulant autour de six grands domaines d'apprentissage : les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts, le développement personnel, les compétences générales. Pour mener à terme ce vaste chantier, la Commission demande au ministère de l'Éducation de mettre sur pied « une commission multisectorielle chargée de la refonte des curriculums du primaire et du secondaire » (p. 22). Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par Paul Inchauspé, est donc constitué et dépose son rapport en 1997. Avec l'*Énoncé de politique éducative* publié la même année, ce rapport marque sans doute le point culminant du discours officiel sur le rôle de l'école dans la transmission culturelle. Aussi convient-il de les examiner plus longuement.

toujours présente, on trouve en revanche de nombreux éléments discursifs relevant d'une rhétorique propre à la nouvelle économie du savoir – « ressources humaines », « compétences élevées », « la figure du savoir en développement », la personne « innovatrice », etc. On ajoutera que le document du Conseil supérieur de l'éducation ne fait pas exception à cet égard – pensons notamment au rapport Corbo. Au-delà de ce syncrétisme, dont Olivier Reboul (1984) devait d'ailleurs faire l'une des caractéristiques du discours officiel, une analyse plus critique à caractère sociologique pourrait être conduite.

Si, comme nous l'avons vu, l'intention de ramener l'école dans les voies de la culture est bien vivante depuis le début des années 1990, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (dorénavant rapport Inchauspé) lui fournira des arguments décisifs. Prenant appui sur une conception patrimoniale de la culture, il rappelle clairement que l'école a pour fonction essentielle d'initier les jeunes au monde des formes symboliques et formule des propositions concrètes en ce sens. L'activité éducative, avant d'être qualifiante et une préparation au marché du travail, est éminemment culturelle. À ce titre, elle est une appropriation d'un patrimoine de connaissances, de valeurs et de symboles qui permet à chacun de mieux comprendre le monde et d'y vivre d'une manière active, créatrice et autonome. Le message que l'école doit transmettre aux élèves est le suivant: parce que le monde dans lequel nous vivons est le résultat de productions humaines, connaître les plus significatives d'entre elles permet de se situer dans l'histoire et dans son identité humaine. Tel est, en substance, le sens de l'éducation et des études, selon le Groupe de travail.

Afin d'infléchir l'orientation générale du curriculum pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle, trois types d'actions sont envisagés:

1. « Il faut affirmer plus nettement la perspective culturelle ayant présidé au choix des matières qui doivent constituer le curriculum d'études. » (p. 25). Le choix d'une discipline scolaire doit relever de justifications fondamentales où domine la « perspective culturelle »;
2. « Il faut rééquilibrer certains contenus de programmes afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles. » (p. 26). En d'autres termes, il faut produire des programmes consistants qui accordent une meilleure place aux productions culturelles dans chacune des disciplines et s'assurer d'un meilleur équilibre entre les grands domaines de connaissance que sont les humanités, les sciences, les arts et la technologie;
3. « Il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées. » (p. 26). Il faut donc la prévoir explicitement pour chaque cycle. « Tous les programmes actuels devront être revus pour y intégrer de tels éléments, car on ne peut enseigner des matières considérées comme culturelles sans pour autant y mettre l'accent sur la perspective culturelle. » (p. 26).

Mais il y a plus. Selon les auteurs du rapport, « une attention particulière doit être accordée au développement de l'intérêt pour la culture chez l'élève. » (p. 28). Or, l'intérêt pour la culture ne se développe pas en vase clos; il se cultive grâce à l'activité de l'élève, au moyen du dialogue et de la rencontre

d'autres esprits actifs. Mais il importe surtout que ces esprits actifs soient ceux qui nous ont précédés dans l'histoire humaine, et qui, par leurs recherches, nous ont laissé des traces et des œuvres, un héritage de productions culturelles qui mérite d'être connu : « C'est là une raison supplémentaire pour que la perspective culturelle soit davantage présente dans le curriculum d'études. » (p. 29) Enfin, « une attention particulière doit être accordée à tout ce qui peut favoriser l'intégration des savoirs » (p. 29). Intégrer, c'est établir des liens. C'est dire qu'un ensemble d'informations hétéroclites ne constitue pas une culture. L'idée de culture est indissociable de l'idée d'intégration, voire d'une meilleure organisation et structuration des savoirs.

À première vue, *l'Énoncé de politique éducative, L'école, tout un programme* (1997b), entérine cette réhabilitation de la culture dans le curriculum. Le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études figure d'ailleurs au nombre des conditions du nouvel environnement éducatif recherché. De façon plus précise, les changements proposés à ce chapitre doivent emprunter trois voies :

- « Premièrement, une meilleure place sera réservée aux matières plus « naturellement » porteuses de culture, telles que les langues, les arts et l'histoire » (p. 13) ;
- « Deuxièmement, on favorisera une approche culturelle pour enseigner ces matières » (p. 13). Par exemple, l'enseignement du français s'accompagnera d'un bagage littéraire et d'histoire littéraire ; les arts feront connaître les productions culturelles liées aux disciplines enseignées ; l'histoire initiera aux modes de vie, aux productions et aux institutions qui caractérisent une époque. « Ainsi en est-il des productions culturelles rattachées à toutes les disciplines » (p. 13) ;
- « Troisièmement, pour que cette perspective ne soit pas laissée à la seule initiative personnelle des enseignants et des enseignantes, la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines ». (p. 13).

Cependant, un examen attentif révèle certaines différences entre le rapport Inchauspé et *L'école, tout un programme*. Trois brèves remarques à ce sujet :

1. C'est une chose de réserver une meilleure place aux matières plus « naturellement » porteuses de culture, c'en est une autre d'affirmer plus nettement la perspective culturelle ayant présidé au choix des matières. Bien qu'elle y trouve des voies d'expression privilégiées, la culture n'est pas l'apanage des arts, des langues ou de l'histoire. C'est

aussi parce qu'elles contribuent au monde de la culture que les sciences et la technologie doivent figurer dans le curriculum. La formation culturelle doit donc intégrer l'apport des sciences et des techniques, que l'on prend soin d'enseigner dans une perspective culturelle. En outre, en précisant que certaines matières sont plus « naturellement » porteuses de culture, l'*Énoncé de politique éducative* réintroduit d'une certaine manière une idée que le rapport Inchauspé voulait éviter, à savoir qu'il existe d'un côté des disciplines dites « culturelles », de l'autre des disciplines qui ne le sont pas ou qui le sont moins, comme les sciences, les mathématiques, etc. ;

2. Les deuxième et troisième propositions de l'*Énoncé de politique éducative* s'accordent avec celles du rapport Inchauspé. On notera cependant que ce dernier insiste bien davantage sur l'importance de rééquilibrer certains contenus de programme afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles. L'approche culturelle dans chacune des matières s'avère donc nécessaire et elle doit être complétée par le souci d'un équilibre entre les grands domaines de la culture humaine ;
3. Troisièmement, l'*Énoncé de politique éducative* est aussi d'avis qu'il faut accorder une attention toute particulière à l'intégration des savoirs. De même, l'importance d'éveiller et de développer l'intérêt de l'élève pour la culture est à nouveau reconnue, mais sans qu'il ne soit fait explicitement mention que cet éveil exige le dialogue avec ce qui s'est constitué en héritage de culture et qui mérite notre attention.

Certes *L'école, tout un programme* entérine cette réhabilitation de la culture dans le curriculum d'études. Il est en effet répété après d'autres textes officiels que le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études doit faire partie du nouvel environnement éducatif. Reste que les propositions sont brèves, souvent floues, peu élaborées ou explicitées, et dépouillées de cette accentuation décisive sur la culture que l'on retrouvait dans le rapport Inchauspé. Nous y reviendrons.

Pour tenir compte des modifications apportées au *Programme de formation de l'école québécoise* – que nous présenterons dans la section suivante – le ministère de l'Éducation décide de revoir en profondeur la formation des maîtres. Dans le document *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, l'approche culturelle est présentée comme l'une des deux orientations fondamentales de la formation initiale à l'enseignement, l'autre étant la formation d'un enseignant professionnel. Selon les auteurs de ce document, pour introduire l'élève à la culture seconde, au sens de Fernand

Dumont, celle qu'il revient à l'école de transmettre, l'enseignant doit posséder une solide culture générale et « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. » (2001a, p. 61) Pour ce faire, il doit prendre « une distance critique à l'égard de la discipline enseignée [et] établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves [, ...] transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun [... et] port[er] un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. » (p. 61-67) La conception de la culture présentée dans ce document repose sur la théorie de la culture de Fernand Dumont, qui distingue « culture première » et « culture seconde », et sur les travaux de Bernard Charlot, où la culture est pensée comme rapport. La culture est donc à la fois définie comme « objet » et comme « rapport ». Cette conception peut être qualifiée d'herméneutique dans la mesure où la culture y est envisagée comme médiation de la conscience et parce que les pôles objectif (la culture comme objet) et subjectif (la culture comme rapport) y jouent un rôle central. Si cette conception de la culture n'est pas en rupture avec celle que l'on trouve dans le rapport Inchauspé, et reprise en partie par l'*Énoncé de politique éducative*, il reste qu'elle introduit une conceptualisation nouvelle, plus étoffée et plus complexe.

Enfin, en 2004, le document *L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement* est publié par le ministère de l'Éducation en collaboration avec le ministère de la Culture et des Communications. On y précise trois axes d'intégration de cette dimension :

L'un d'eux est l'apprentissage et l'enseignement vécus quotidiennement en classe. La dimension culturelle peut alors prendre forme par l'exploitation de repères culturels signifiants [...]. Par ailleurs, une autre voie d'intégration est tracée par le Programme de formation lui-même. Ses visées, ses orientations et ses éléments constitutifs comprennent de nombreuses « portes d'entrée » favorisant l'intégration de la dimension culturelle. Enfin, un dernier axe d'intégration trouve sa concrétisation dans les actions concertées des nombreux acteurs scolaires et culturels, dans lesquelles s'inscrit la collaboration des partenaires culturels de l'école (2004a, p. 13).

Dans ce document, la culture est définie comme « immédiate » et « générale ». La culture immédiate « correspond à l'univers familier de l'élève. Elle englobe à la fois la culture médiatique et la culture familiale de ce dernier » (p. 10). Elle est dite « générale » quand elle « permet à l'élève d'accéder à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs – donc à des réalités du passé. Elle se rapporte aussi aux multiples manifestations actuelles de la culture à travers le monde. Elle comprend, entre autres choses, ce qu'il est convenu d'appeler les connaissances

générales» (p. 10). Comme nous l'avons déjà souligné, une telle conception de la culture, comprise comme « l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus » (p. 10) peut être dite anthropologique. Selon cette perspective, ce ne sont pas seulement les productions culturelles les plus significatives qui sont introduites dans la classe, mais la totalité de ce qu'une société définit de façon plus ou moins large, pense, crée, échange, des gestes les plus simples aux grandes réalisations de l'activité humaine.

Parvenu à cette étape de notre démarche, nous pouvons tirer un double constat de cette analyse descriptive des documents ministériels. Nous voyons d'abord que l'intention de rehausser le contenu culturel des programmes d'études était bien présente dès le départ et qu'elle s'est maintenue tant bien que mal jusqu'à la publication du document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Nous constatons ensuite que le concept de culture a connu des variations notables, ce qui, on en conviendra, n'est pas de nature à clarifier et à favoriser la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement. Et cette clarification ne viendra pas non plus des programmes, comme nous le verrons à l'instant.

La réforme et ses programmes

La publication en 2001 du *Programme de formation de l'école québécoise* pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire cause une certaine inquiétude chez les défenseurs de la culture. Et non sans raison. Les documents précédents permettaient en effet d'espérer que la culture serait au cœur de la reconfiguration des programmes de formation. Or la lecture de la *Présentation du programme de formation* (p. 2-11) est loin d'être convaincante à ce chapitre. La culture y joue un rôle plutôt restreint, limité à la section 1.3 (« Les orientations du Programme de formation », sous la rubrique « Des apprentissages actuels et culturellement ancrés », p. 4) et à la section 1.8 (« Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires », sous la rubrique « Repères culturels », p. 9).

Dans la première rubrique mentionnée, il est précisé que « l'école met l'élève en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains [, ...que] les apprentissages qui s'y réalisent ont donc un caractère actuel, [...] mais [qu']ils auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique ». Il est aussi mentionné que la culture est « le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier et d'aujourd'hui », et que « chaque discipline est

porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite». Dans la section 1.8, la culture prend la forme de « repères culturels », compris comme « des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence ». Une autre définition de la culture est donc ici introduite, prenant un sens nettement instrumental. Quant à la « finalité culturelle de l'école », à « l'approche culturelle » de l'enseignement et au rôle de l'enseignant comme « passeur culturel » définis dans les textes officiels précédents, on n'en trouve aucune trace.

Plutôt que de s'inscrire dans la continuité du rapport Inchauspé et de l'*Énoncé de politique éducative*, le Programme donne plutôt l'impression que le processus conduisant à la restructuration du curriculum selon l'approche par compétences n'a pas coïncidé avec celui qui a mené à la reconnaissance de la dimension culturelle dans l'éducation. Cette impression se confirme à la lecture des programmes disciplinaires, où la culture se ramène à des « repères culturels », au sens défini plus haut. Présentons-les tour à tour rapidement¹¹ avant d'examiner le programme du premier cycle du secondaire.

Domaine des langues

- *Français, langue d'enseignement.* La langue première n'est pas explicitement présentée comme socle, valeur ou partie essentielle de la culture. Les repères culturels, présentés sous forme de liste, comprennent des textes littéraires et « courants » (les textes sont présentés en fonction de leur intention et aucune hiérarchie n'est suggérée), des supports médiatiques et des expériences culturelles (rencontres d'auteurs, d'éditeurs, visite de bibliothèques, de salons du livre, etc.).

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

- *Mathématique.* Les repères culturels, présentés sous forme de liste, comprennent essentiellement l'origine et l'évolution des nombres, des symboles et des systèmes de mesure, des mathématiciens qui leur sont associés, voire le contexte qui les a vus naître, ce qui peut permettre, selon les rédacteurs du programme, des liens « interdisciplinaires » avec l'histoire, la géographie, la science et les technologies. Elle comprend aussi les caractéristiques, les avantages et les inconvénients des systèmes de numération employés (arabe, romain,

11. Cette présentation ne comprend pas la section « Éducation préscolaire ».

babylonien, maya) et des techniques mathématiques employées (bâtonnet, traits, bouliers, abaque, calculatrice, logiciels, etc.).

- *Science et technologie.* Les repères culturels sont présentés sous la forme d'un texte, où l'on rappelle que la science et la technologie s'inscrivent dans le quotidien, ont fait l'objet d'une évolution, sont des produits de l'activité humaine, reposent sur des valeurs (objectivité, rigueur, précision), comportent des dimensions éthiques, des limites et des impacts qui ne sont pas toujours positifs sur la vie humaine.

Domaine de l'univers social

- Aucun repère culturel n'est mentionné pour le domaine de l'univers social, qui regroupe la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Les concepteurs du programme considèrent sans doute que les objets disciplinaires du domaine sont culturels en soi.

Domaine des arts

- La même remarque que la précédente vaut pour le domaine des arts. Aucune œuvre spécifique n'est mentionnée et pas davantage la richesse, la valeur ou l'importance symbolique d'une œuvre.

Domaine du développement personnel

- *Éducation physique et à la santé.* Les repères culturels sont présentés sous forme de liste et sont de nature à la fois historique (évolution de différents sports, du matériel, des vêtements qui leur sont associés) et sociologique (habitudes de vie des Québécois, de la famille de l'élève, des jeunes, etc.). Ils comprennent également des valeurs qui conditionnent les comportements, des objets et des événements sportifs.

En 2004, le Programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle du secondaire est rendu public. Comme le programme de formation de l'éducation préscolaire et du primaire, il est structuré en capacités d'action, selon l'approche par compétences, et la culture est introduite sous la forme de repères culturels. Toutefois, à la différence de ce dernier, la référence à la culture est plus explicite. Dans le chapitre « Un programme de formation pour le XXI^e siècle » (p. 1-17), elle est présentée comme l'une des « dimensions intrinsèques des visées de formation » (p. 7), l'autre étant la langue. Il est d'ailleurs précisé qu'« [o]n ne peut se préoccuper de visées éducatives sans

souligner le rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne» (p. 7). De ce point de vue, «la culture, entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif, constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action» (p. 7). Il est aussi précisé que l'école joue un rôle essentiel dans l'acquisition par les jeunes d'une culture générale, qui «puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier et d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face» (p. 7). En outre, les rédacteurs du programme précisent ce qu'il faut entendre par «enseigner dans une perspective culturelle, [ce qui] consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite [, ... à] amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux, économiques, et à se situer par rapport à eux» (p. 7). On notera cependant que ni le «rehaussement culturel» ni «l'approche culturelle» ne sont évoqués. Enfin, dans la section 1.7, «Une structure de programme cohérente», sous la rubrique «Contenu de formation» (p. 16), la culture est de nouveau ramenée à des «repères culturels», au sens défini plus haut. Ces repères sont précisés pour les différents domaines d'apprentissage, que nous présentons à l'instant.

Domaine des langues

- *Français, langue d'enseignement.* La langue et la culture sont considérées comme «deux dimensions essentielles de la classe de français» (p. 86). Les repères culturels sont présentés sous la forme d'un texte suivi (p. 87). et comprennent «la fréquentation guidée des lieux de culture» (musée, bibliothèque, théâtre, exposition scientifique ou artisanale, salle de presse, maison de la culture, etc.), des rencontres avec des acteurs du domaine de la langue (comédiens, conteurs, journalistes, artisans de la radio), et plus spécifiquement de celui de la littérature (écrivains), des textes littéraires, des références à d'autres textes narratifs et poétiques, des transpositions d'œuvres au théâtre ou au cinéma, des connaissances relatives au monde du livre et de l'édition. En outre, dans la compétence 1, «Lire et apprécier des textes variés», il est précisé que l'élève «se constitue un bagage personnel d'œuvres à partir desquelles il construira ses propres repères culturels» (p. 99). Aucune liste d'œuvres obligatoires n'est proposée.

Les « savoirs essentiels » sont réduits à une peau de chagrin (p. 88-89), à une liste de connaissances grammaticales au sens large. Enfin, des caractéristiques sont précisées (genres, univers, diversité des œuvres, diversité des auteurs, etc., (p. 100) pour aider l'élève à se constituer un répertoire personnalisé.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

- *Mathématique*. Sous la rubrique « Repères culturels » (p. 255-260) sont présentés, en de courts paragraphes, des suggestions pour aider l'élève à situer les concepts mathématiques dans un contexte historique et social, à voir leur évolution de même que les problèmes qui les ont suscités.
- *Science et technologie*. Les repères culturels, présentés sous forme de liste (p. 284-289), visent à enrichir les « situations d'apprentissage et d'évaluation ». Ils contribuent aussi à « donner un caractère intégratif aux activités pédagogiques en les ancrant dans la réalité sociale, culturelle ou quotidienne de l'élève » (p. 282). En outre, ils permettent d'établir des liens avec les domaines généraux de formation.

Domaine de l'univers social

- *Géographie*. Les repères culturels, présentés sous forme de liste, comprennent essentiellement des lieux et des personnages associés aux différents thèmes abordés dans le cadre du programme de géographie (fleuves, métropoles, provinces canadiennes, phénomènes sismiques, etc.). À cet effet, il est à noter qu'en considérant la liste de repères présentée, on peut se demander en quoi ceux-ci se distinguent des savoirs essentiels propres à la géographie.
- *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Les repères culturels, présentés sous forme de liste, comprennent essentiellement des traces, des personnages ou des lieux associés à de grandes civilisations (fresques, Xénophon, colline de la Pnyx, etc.). Tout comme pour le programme de géographie, il est à noter qu'en considérant la liste de repères présentée, on peut se demander en quoi ceux-ci se distinguent des savoirs essentiels propres à l'histoire et à la citoyenneté.

Domaine des arts

- *Arts plastiques, art dramatique, danse et musique*. Pour les quatre disciplines associées au domaine d'apprentissage des arts, les repères

culturels, présentés sous forme de liste, comprennent des éléments d'histoire de la discipline (contexte historique de production des œuvres, styles, périodes artistiques, etc.), des expériences culturelles (productions culturelles, des rencontres avec des artistes, etc.), des lieux culturels (théâtre, musée, des salles de concert, etc.), des événements artistiques, des œuvres (du répertoire dramatique, de musique, visuel, etc.), des carrières liées à la discipline et des supports médiatiques.

Domaine du développement personnel

- *Éducation physique et à la santé.* Les repères culturels sont présentés sous forme de liste et sont de nature à la fois historique (évolution de différents sports, du matériel, des vêtements qui leur sont associés) et sociologique (habitudes de vie des Québécois, de la famille de l'élève, des jeunes, etc.). Ils comprennent également des valeurs qui conditionnent les comportements, des objets et des événements sportifs.

Que nous révèle cette présentation du programme de formation au regard de l'analyse du discours officiel en ce qui concerne la dimension culturelle? C'est la question à laquelle nous voulons répondre dans la section qui suit, sous la forme de quelques remarques critiques.

Des remarques critiques ou la culture embrouillée

L'analyse de l'approche culturelle à travers les textes officiels dessine une figure franchement bariolée, marquée par de multiples définitions de la culture. Une image nous vient à l'esprit, celle de la mère Gigogne, des jupons de laquelle sortait une multitude d'enfants. À la différence cependant qu'il s'agit moins chaque fois d'un enrichissement ou d'une irruption opportune que d'une production bigarrée qui embrouille l'approche culturelle au point de la rendre méconnaissable. Le document de référence *L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement*, destiné au personnel enseignant, atteint à ce sujet des sommets d'ambiguïté. Outre qu'il repose sur une conceptualisation aussi confuse que surprenante – notamment sur le couple « culture immédiate » et « culture générale ¹² » –, les finalités poursuivies à travers l'intégration de la dimension culturelle sont si nombreuses et le cadre d'action

12. Une conceptualisation que l'on ne trouve nulle part ailleurs et qui n'est reprise par aucun autre document du discours officiel. C'est dire sa clarté!

pédagogique à ce point touffu¹³ qu'on en vient à perdre le fil d'Ariane de la culture dans le labyrinthe des considérations pédagogiques. C'est la même conclusion à laquelle parviennent les auteurs d'une recherche récente : « [...] le cadre d'action pédagogique [celui du document de référence] se perd au milieu d'une panoplie de critères peu discriminants, servant à évaluer « les référents culturels », et de principes d'action pédagogique applicables à toute situation d'apprentissage¹⁴ ».

Le *Programme de formation de l'école québécoise* n'est pas non plus très convaincant pour ce qui concerne l'intégration de la culture. La lecture du premier chapitre du programme du primaire suffit pour constater que la culture n'y joue qu'un rôle restreint, limité à quelques généralités qui prendront la forme de « repères culturels » dans les programmes disciplinaires. Aucune définition de la culture n'est proposée et en aucun cas il n'est fait référence au « rehaussement culturel » et à « l'approche culturelle ». Les « repères culturels » sont définis, répétons-le, comme « des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement des compétences » (p. 9). Outre que cette définition relève d'une conception instrumentale de la culture, une disparité importante caractérise les repères : ce ne sont pas tous les domaines d'apprentissage qui en proposent et la présentation n'est pas uniforme, bien que la liste domine. Enfin, l'ensemble constitué par ceux-ci forme un répertoire très large, quasi illimité, tantôt associé à la vie quotidienne, à la culture actuelle, tantôt à l'histoire des sciences ou encore à la connaissance d'autres cultures, et dans lequel l'enseignant peut puiser librement les éléments sans avoir à se soucier de leur ordonnancement. Quant au programme du premier cycle du secondaire, en dépit que la référence à la culture soit plus explicite, son intégration prend aussi la forme de repères souvent arbitraires dont la justification relève d'une conception instrumentale. Selon celle-ci, la culture doit être mise au service de l'action efficace, d'un savoir-agir. Comme dans le programme de formation du primaire, il n'est aucunement fait mention du « rehaussement culturel » et de « l'approche culturelle ». En outre, les repères sous présentés de manière très disparate, prenant tantôt la forme d'une liste très schématique, dont le choix des éléments n'est pas étayé, parfois celle d'un texte peu explicite et l'ensemble qu'ils constituent renvoie à plusieurs définitions de la culture, aussi bien celle liée à la vie quotidienne qu'à l'acception patrimoniale.

13. Pour s'en convaincre, on consultera le Tableau 2 dudit document.

14. D. Saint-Jacques, A. Chené, C. Lessard et M.-C. Riopel, *op. cit.*, p. 44.

On nous objectera peut-être que le terme de « culture », Jean-Claude Forquin (1989, p. 9-15) le montre bien, est l'un de ces mots difficiles en éducation. On peut l'entendre de bien des manières et ces définitions ne sont pas mutuellement exclusives l'une de l'autre et peuvent cohabiter dans un même texte – comme c'est d'ailleurs le cas dans les textes officiels analysés. Il importe cependant, *a fortiori* quand il s'agit de rehausser la formation culturelle des élèves, que ces acceptions puissent être clairement comprises quand on parle d'une approche culturelle de l'enseignement et de la fonction de transmission culturelle de l'école. Or, ni le document de référence sur l'intégration de la culture ni le Programme de formation de l'école québécoise ne sont suffisamment clairs à cet égard. Les définitions de la culture ne sont pas explicites et clairement situées au regard de la responsabilité de l'école et des enseignants dans la transmission culturelle.

Plusieurs questions demeurent également sans réponse. Par exemple, si l'acception purement descriptive et anthropologique de la culture est tout à fait pertinente dans le champ propre des sciences humaines, peut-elle pour autant satisfaire le pédagogue à la recherche de repères un peu fermes pour initier les élèves à la culture? De même, l'acception instrumentale, qui réduit la culture au savoir-faire, à la compétence, peut-elle répondre pleinement aux exigences d'une approche culturelle de l'enseignement? Faute de mettre en discussion la responsabilité actuelle de l'école et des enseignants dans la transmission culturelle et de répondre clairement à ces questions, l'intention culturelle se trouve sérieusement compromise. Or, la redéfinition dans laquelle l'école se trouve présentement engagée impliquerait justement une articulation claire des conceptions de la culture sous-jacentes à la réforme en cours. C'est là, nous semble-t-il, une condition *sine qua non* pour préciser le plus possible des critères de sélection et d'organisation des contenus scolaires et pour favoriser la compréhension et la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement.

À cet ensemble de remarques assez ciblées, il faudrait ajouter que la ligne qui relie le rapport Inchauspé au Programme de formation de l'école québécoise en passant par l'Énoncé de politique éducative n'est pas droite, parfaitement claire et cohérente, mais sinueuse, marquée par des remaniements qui reposent sur des conceptions différentes de la culture et de l'éducation. L'Énoncé de politique éducative ne reprend pas tout à fait ce que propose le rapport Inchauspé en matière de culture, et de celui-ci au Programme de formation de l'école québécoise un glissement s'opère d'une conception culturelle de l'éducation, prenant elle-même appui sur l'acception patrimoniale, à une conception de la culture comprise comme compétence. Le

changement est significatif et ne se ramène pas à un simple caprice de vocabulaire. D'autres l'ont aussi remarqué, comme Christiane Gohier, dont les analyses montrent clairement que l'approche culturelle s'est peu à peu effacée au profit de l'approche par compétences et d'une certaine conception de l'école et de la culture dont les assises paraissent dictées par l'intérêt économique. Ce glissement marquerait du même coup l'abandon de la fonction critique¹⁵ de la culture, consubstantielle à l'approche culturelle et encore bien présente dans le document *La formation à l'enseignement*. L'histoire de la « culture seconde », pour reprendre un terme de Fernand Dumont, le montre assez : l'œuvre d'art et de littérature, la découverte scientifique et les doctrines philosophiques donnent lieu à des querelles, à des conflits d'interprétation où la critique, précisément, joue un rôle considérable. L'analyse de Christiane Gohier est sérieuse et mérite la plus grande attention, car « dans un système d'éducation où la compétence devient le maître mot, on doit se demander quelles finalités sont visées et quelle culture est *dispensée pour former quel type d'homme*¹⁶ ». Elle concorde aussi avec les conclusions auxquelles nous parvenons dans les limites de notre analyse : la dimension culturelle n'a pas été exploitée à fond et l'approche culturelle ne s'est pas réalisée avec toute la netteté requise. Pourquoi en est-il ainsi ? Comment en sommes-nous arrivés là ? Quelles sont les causes de ce flétrissement ?

Les vers dans la pomme

De nombreux facteurs peuvent être invoqués pour rendre compte des conclusions auxquelles a conduit notre analyse. Nous nous en tiendrons à la situation de la culture dans le monde moderne, à l'approche par compétences et au « renouveau pédagogique ». Nous en dirons dans l'ordre un mot rapidement, au risque de simplifications abusives.

Il nous faudra bien admettre d'entrée de jeu une sorte de « causalité interne : la délégitimation de la culture et ses effets scolaires font corps avec le monde moderne, notre monde » (Kerlan, 2003, p. 89). Il nous faut partir de là à notre avis, de « la délégitimation de la culture » dans le monde moderne, « notre monde », qui a pris peu à peu conscience que la culture se décline au

15. Nous n'oserions dire subversive, car c'est une fonction que l'on ne trouve pas dans le discours officiel, mais il faut rappeler que c'est le plus souvent de cette manière que la culture a exercé son rôle à l'endroit de l'ordre idéologique et social.

16. C. Gohier, La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu, *op. cit.*, p. 228.

pluriel. Il n'y a pas une culture, souvent ramenée à sa définition classique, mais des cultures. Nous devons beaucoup à cet égard aux premiers travaux de l'anthropologie culturelle, qui ont permis d'affermir la critique de l'universalisme rationaliste. Ces travaux ont en effet porté à notre connaissance des cultures qui n'ont rien à envier en cohérence et en richesse aux cultures européennes. La critique est aussi venue du romantisme, claironnant que la vie échappe à un principe rationaliste. Tout le mouvement de la culture moderne a donc consisté à intégrer des valeurs, des symboles, des pratiques et des expressions culturelles qui n'avaient jusqu'alors que peu de dignité. On pense bien sûr à des cultures extraeuropéennes, mais également à des arts populaires comme la chanson, le cinéma et la bande dessinée, nés de la conjonction des techniques de diffusion de masse et de la société de consommation. Edgar Morin¹⁷ l'avait bien vu, nous vivons, *nolens volens*, dans des sociétés polyculturelles où cohabitent, se conjuguent et s'affrontent des foyers de culture de nature différente. Au total, donc, une formidable extension, un enrichissement considérable, mais aussi un foisonnement débridé et une incertitude réelle, car si tout devient culturel, qu'est-ce que la culture ?

On imagine sans peine les effets de cette évolution sur la transmission éducative. Jean-Claude Forquin le montre bien : les difficultés que nous rencontrons pour définir une culture scolaire qui ait une valeur éducative tiennent « à des raisons inhérentes à la situation même de la culture » dans le monde moderne, où l'éducation peut de moins en moins « trouver une assise et une légitimation d'ordre culturel parce que la culture est « sortie de ses gonds » et se trouve privée des amarres de la tradition et de la boussole du principe d'autorité » (Forquin, 1989, p. 17). Dans ce monde moderne, « notre monde », qu'est-ce qui mérite d'être appris et enseigné ? C'est bien la question qui est au cœur de la réflexion pédagogique contemporaine, et dont « l'instabilité partout aujourd'hui constatée des programmes¹⁸ » témoigne de sa redoutable difficulté. C'est bien aussi précisément cette question que présuppose la volonté affirmée au Québec de faire de l'école un lieu de culture, et que l'on trouve clairement exprimée dans le rapport Inchauspé : « Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment ? Parce que le monde où vous vivez est le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles¹⁹ ». Insistons : « les plus significatives » – et non toutes les pratiques et

17. Cf. E. Morin, *Sociologie*, 1984, p. 341-345 et 353-374.

18. *Ibid*, p. 8.

19. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *op. cit.*, p. 25.

productions culturelles –, ce qui exige, sauf à ne plus rien comprendre, une discussion critique du concept de culture en éducation et une clarification des principes de sélection et de hiérarchisation des contenus culturels à transmettre. Or, à considérer, comme nous l'avons fait, et dans les limites de notre analyse, les différents textes ministériels, en particulier le document *L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement* et le *Programme de formation de l'école québécoise*, force est de conclure « que rien de ce qui relève du champ de la culture et du culturel n'a été échappé²⁰ ». En d'autres termes, plutôt que de réformer l'édifice éducatif selon l'idéal d'une formation culturelle clairement comprise et structurée, cohérente, riche et approfondie, on a construit un ensemble pour le moins hétérogène, hirsute et disparate, si bien que nous pourrions décrire la réforme actuelle au regard de la culture en reprenant les propos de Fernand Dumont sur les lacunes de la scolarisation : on y cherche en vain une conception articulée et cohérente de ce que doit être la culture scolaire (Dumont, 1995). De ce point de vue, et au risque de paraître abusif, la réforme est moins une réponse à la hauteur des exigences et des défis éducatifs que nous adresse « notre monde », qu'une réplique de son agitation où toutes les pratiques et les productions culturelles ont une égale valeur et légitimité.

Il y a là, on en conviendra, de sérieux motifs d'inquiétude, car la culture, qui est bien le centre de la transmission scolaire, est une question éminemment politique – c'est-à-dire relative à l'intérêt général d'une société –, comme l'avait si bien vu Hannah Arendt²¹. L'école n'est pas une institution comme les autres; elle est une institution politique qui concerne au premier chef la cité, la vie en commun, le monde commun, car elle dote chaque individu d'un corps de références et de catégories de pensée communes. C'est pourquoi son affaiblissement n'affecte pas seulement l'un ou l'autre des secteurs de la vie sociale, mais la vie sociale et politique dans son ensemble. Yves Lorvellec l'écrit clairement : « L'éducation n'est pas un élément comme un autre de la vie publique et dont la défaillance n'affecterait qu'un aspect sectoriel, limité, en laissant tout le reste intact. Elle touche à la conservation et à la reproduction des fondements du monde, pour reprendre le vocabulaire de Hannah Arendt. » (Lorvellec, 2002, p. 160). Sous cet éclairage, et pour relancer la question que

20. D. Saint-Jacques, A. Chené, C. Lessard et M.-C. Riopel, *Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum*, op. cit., p. 43.

21. H. Arendt, *La crise de la culture*, 1972, p. 223-252. Cf. en particulier les pages 232-237, dans lesquelles elle explique que trois idées sont à la source de la crise de l'éducation qu'elle croit voir aux États-Unis. Ces idées sont l'existence d'un monde autonome de l'enfance, la substitution du faire à l'apprendre et la réduction de l'enseignement à la pédagogie.

nous posions ci-dessus, qu'est-ce qui mérite d'être appris et enseigné? Ce qui libère et ce qui unit, répond Olivier Reboul (1989, p. 106) dans une formule forte et laconique qui recueille à la fois l'idéal émancipateur des Lumières et une conception de l'éducation soucieuse du lien social et politique. Ce qui libère et ce qui unit: c'est bien cela qui est au cœur des craintes suscitées par la place et le rôle de la culture dans la réforme de l'éducation au Québec, dans ses textes et ses programmes.

Le deuxième facteur à considérer est l'approche par compétences, qui compromet à notre avis la perspective culturelle dans l'enseignement. Pourquoi? Comme l'ont très bien montré Christiane Gohier et Sophie Grossmann²², l'usage croissant de la notion de compétence s'est d'abord manifesté dans l'industrie. De l'industrie la notion est ensuite passée à l'enseignement technique et professionnel puis à l'enseignement collégial avant d'atteindre les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Cette irruption de la notion de compétence dans l'enseignement général soulève un certain nombre de questions qu'on nous permettra d'exprimer brièvement: 1) Si la définition et la programmation des contenus et des activités de formation sous l'angle de compétences opératoires observables sont compatibles avec la formation technique et professionnelle, l'approche par compétences est-elle appropriée pour structurer l'ensemble de la formation générale aux niveaux primaire et secondaire? 2) Qu'en est-il, en particulier, de certaines disciplines plus traditionnelles, comme les langues, les arts, l'histoire, la géographie, la littérature, la philosophie, que certains estiment menacées dans leur identité culturelle, et dont l'enseignement apparaît indissociable d'une transmission culturelle patrimoniale, d'une attention portée à ce qui est dit, écrit au sein d'une certaine tradition intellectuelle et culturelle? (Forquin, 2001) La codification d'objectifs de formation sous l'angle de compétences opératoires est-elle appropriée à ces disciplines? 3) Si l'approche par compétences demande des allègements des programmes pour exercer la mobilisation des connaissances et construire des compétences, cela conduit-il à exclure du curriculum tout savoir scolaire qui ne serait pas une «ressource» au service d'une compétence identifiable? Le savoir n'a-t-il de valeur que ramené à sa fonction d'outil au service de l'action efficace? N'existe-t-il pas d'autres raisons de savoir? Ces questions sont difficiles et leur examen dépasse largement les limites de ce texte. Mais elles nous incitent tout au moins à préciser notre pensée.

22. C. Gohier et S. Grossmann, *La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence*, op. cit., p. 21-54.

L'importance accordée à la notion de compétence dans les programmes, du primaire à l'enseignement collégial et même universitaire, a fait dire à plusieurs que les réformes actuelles en éducation marquent l'arrimage de l'école à une vision économique-utilitariste dont les assises ne sont d'abord ni éducatives ni sociales, mais des restructurations issues des milieux d'affaires et des entreprises. C'est là une critique sérieuse que d'aucuns examinent avec la précaution nécessaire. Pour notre part, et à la suite des analyses de Hannah Arendt, nous voulons plutôt porter à l'attention une théorie moderne de l'apprentissage « qui a trouvé son expression conceptuelle systématique dans le pragmatisme²³ ». Le fondement de cette théorie est nettement exprimé par Hannah Arendt: « Cette idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente: substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre²⁴. » Autrement dit, ce que je dois savoir pour le faire doit d'abord être fait pour le savoir. On trouve là la définition même du « repère culturel »: une ressource au service d'un savoir-faire, d'une compétence. Si nous pouvons dire, sur la base de cette définition, que la compétence n'est pas antinomique à la culture, nous soutenons en revanche que la compétence ne constitue pas la seule ni même probablement la première justification éducative et culturelle concevable. S'agissant, par exemple, de la lecture, on ne lit pas d'abord pour être compétent, mais pour apprendre, découvrir, explorer, rêver, s'émouvoir, se connaître, réfléchir et parvenir à une certaine compréhension du monde et de la vie humaine. Si les raisons de lire peuvent conduire à la compétence, elles n'en procèdent pas. Dès lors, la justification culturelle à l'école, ce que nous enseignons et les raisons pour lesquelles nous l'enseignons ne peuvent pas être subordonnés à la seule logique de la compétence. Nous sommes bien en présence de deux conceptions de la culture: l'une pratique ou instrumentale, qui prône une nouvelle approche de l'enseignement centrée sur l'acquisition de compétences et la mobilisation efficace de connaissances et de savoir-faire dans des situations complexes; l'autre culturelle ou patrimoniale, qui vise l'appropriation des œuvres de culture qui constituent le propre de l'être humain et l'essence du monde dans lequel nous vivons. Sans doute existe-t-il des zones d'échanges et des influences réciproques et complémentaires entre ces conceptions, mais c'est commettre une erreur de ne pas les distinguer au préalable et une plus grave encore d'inféoder la deuxième à la première dans l'éducation scolaire.

23. H. Arendt, *La crise de la culture*, *op. cit.*, p. 234.

24. *Ibid*, p. 234-235.

On pourrait dire tout cela autrement. S'il ne s'agit pas de sous-estimer l'importance de la maîtrise des outillages cognitifs au service de l'action efficace, des compétences méthodologiques et procédurales, l'éducation scolaire ne peut pas être justifiée à partir d'une conception uniquement instrumentale des contenus d'enseignement²⁵. Et nous sommes sur ce point tout à fait d'accord avec Alain Trousson : s'il est sans doute vrai que les apprentissages les plus significatifs sont ceux qui mobilisent l'activité de l'élève, et dont il perçoit l'utilité et le sens, il n'est pas moins vrai qu'apprendre, c'est aussi se voir confronté à un héritage humain qui nous précède, « à un ordre de savoirs contraignant et transcendant par rapport à l'individu » (Trousson, 1992, p. 92).

Le troisième et dernier facteur est lié à ce qu'il est désormais convenu d'appeler le « nouveau pédagogique ». De l'aveu même de Paul Inchauspé, « [...] la réforme du curriculum d'études n'[était] pas d'abord une réforme ou un nouveau « pédagogique ». Cette réforme, ce nouveau si l'on préfère, est, comme d'ailleurs on la nommait tout au début, une réforme du programme d'études de l'école primaire et secondaire » (Inchauspé, 2007, p. 15). Cette réforme, on l'a dit et répété, avait pour orientation première et fondamentale la perspective culturelle en enseignement, une perspective qui permettrait aux enseignants d'exprimer les raisons profondes qui fondent le choix d'enseigner et de donner sens à leur travail en jouant leur rôle de « passeur culturel » et « d'éveilleur d'esprit » dans une école qui transmet la culture. Elle visait aussi à libérer un espace professionnel, c'est-à-dire à sortir de la conception béhavioriste des programmes d'études et à modifier les modes d'évaluation qui s'en inspirent. Mais l'encre du papier sur lequel écrivait Paul Inchauspé n'était pas encore sèche qu'il ouvrait lui-même la porte à des transformations pédagogiques importantes : « Pensez-vous que l'on puisse partager une telle conception de l'éducation, une telle conception de l'homme, sans que la pédagogie pratiquée n'en soit transformée²⁶ ? » Et la porte, une fois ouverte, ne s'est jamais refermée, telle une ouverture béante où sont venus s'engouffrer les « promoteurs des nouvelles pédagogies²⁷ », les interventions du ministère de l'Éducation, qui a soutenu « la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage²⁸ », et toutes les querelles des universitaires sur les théories de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques. Il s'est donc opéré un « déplacement²⁹ » important, que Paul

25. Cf. encore une fois à ce sujet J.-C. Forquin, *Formation fondamentale et culture scolaire, op. cit.*, p. 105-106.

26. *Ibid*, p. 104.

27. *Ibid*, p. 98.

28. *Ibid*, p. 101.

29. Je reprends ici le terme de Paul Inchauspé. Cf. p. 99-102.

Inchauspé n'avait pas prévu, et ce déplacement a eu pour effet de reléguer au second plan la question pourtant centrale de la culture, jusqu'à la rendre à peu près introuvable³⁰. En rabattant ainsi la réforme sur des problèmes d'apprentissage et des approches pédagogiques, c'est toute la question des contenus d'enseignement qui est devenue pour ainsi dire résiduelle et, avec elle, la justification fondamentale de l'entreprise éducative.

Ces facteurs évoqués ici à larges traits, comme bien d'autres sans doute, laissent dans une sorte de silence l'intention qui constituait le cœur même de cette réforme: le rehaussement de la formation culturelle des élèves. Dans cette place laissée au tumulte des marchands pédagogiques, des interventions ministérielles et des guerres de chapelle, pourrions-nous entendre encore les mots du poète?

Les mots du poète

La réforme de l'éducation au Québec avait pour intention première, c'est-à-dire prioritaire et fondamentale, de resserrer les liens entre l'école et la culture. Dans les limites de notre analyse du discours officiel, et sous réserve de toutes les modifications qui pourraient être apportées et de tout ce que font déjà ou feront les enseignants dans leur salle de classe au regard de la culture et de la formation culturelle des élèves, nous pensons que l'intention culturelle ne s'est pas clairement et pleinement réalisée. Cela tient à de nombreux facteurs, et parmi eux à l'absence d'une volonté politique claire, structurée et cohérente. Et tandis que les débats se poursuivent de plus belle sur le développement des compétences, l'organisation par cycles, les pratiques évaluatives et les approches pédagogiques, nous pensons que «la question du rehaussement culturel reste entièrement posée, lors même que son urgence continue de se faire sentir³¹». Ainsi résonnent les mots du poète:

*Mais le père fut sage
De leur montrer avant sa mort
→ [Que la culture est un trésor]*

30. Selon nous, ce déplacement se trouvait déjà en germe dans le *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. On lira à ce sujet la contribution d'Anthony Cerqua et Clermont Gauthier et celle de Clermont Gauthier et Denis Simard.

31. L.-M. Gauvin Fiset, *Enseigner la littérature aujourd'hui au Québec*. Texte présenté dans le cadre du séminaire «Éducation et culture», automne 2008. Texte non publié.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (Trad. P. Lévy). Paris: Gallimard.
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans* (Commission présidée par Jacques Delors). Paris: UNESCO.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Côté, H. et D. Simard (2007). *Langue et culture dans la classe de français. Une analyse de discours*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Dumont, F. (1995). *L'avenir de la mémoire*. Québec: Nuit Blanche.
- Forquin, J.-C. (2001). « Formation fondamentale et culture scolaire ». Dans C. Gohier et S. Laurin (Dir.): *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 85-110). Montréal: Logiques.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck.
- Gauvin Fiset, L.-M. (2008). *Enseigner la littérature aujourd'hui au Québec*. Texte présenté dans le cadre du séminaire Éducation et culture (texte non publié). Québec: Université Laval.
- Gohier, C. et S. Grossmann (2001). La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence. Dans C. Gohier et S. Laurin (Dir.): *Entre culture, compétence e contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 21-54). Montréal: Logiques.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 215-236.
- Gouvernement du Québec (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1996). *Les états généraux sur l'éducation. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997b). *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec (2004a). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal: Liber.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Paris: ESF.
- Lorvellec, Y. (2002). *Culture et éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Morin, E. (1984). *Sociologie*. Paris: Fayard.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Saint-Jacques, D., A. Chené, C. Lessard et M.-C. Riopel (2002). « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 39-62.
- Simard, D. (2001). L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, (118), p. 19-23.
- Simard, D. et H. Côté (2006). Éducation, art et culture dans le système éducatif québécois. Conférence prononcée le 21 avril 2006 à l'Université Lumière Lyon 2 (texte non publié).
- Trousseau, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris: Hachette.

Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition

Clermont Gauthier
Denis Simard
CRIFPE, Université Laval

Introduction

Souvent présenté comme le père de la réforme de l'éducation au Québec, Paul Inchauspé y a joué un rôle central depuis le rapport Corbo, dont il a été un des signataires, jusqu'à la reconfiguration du *Programme de formation de l'école québécoise* en passant par le rapport du *Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, mieux connu sous le nom de rapport Inchauspé. Plus de dix ans après la tenue des États généraux sur l'éducation, après avoir laissé la réforme prendre son envol et s'être tenu volontairement à l'écart des débats, il sort de son mutisme sous la forme d'un livre qui vise à préciser le sens premier de la réforme dont il a été le penseur. C'est dire tout l'intérêt de faire une lecture approfondie de cet ouvrage intitulé *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*.

Si nous avons à présenter la trame de fond de ce livre, nous l'inscrivons dans la chaîne des assertions suivantes : la réforme actuelle est une réforme des programmes d'études et non une réforme pédagogique ; elle a pour orientation première et fondamentale la perspective culturelle en enseignement ; celle-ci, beaucoup plus clairement qu'avant, permet aux enseignants d'exprimer les raisons profondes qui fondent le choix d'enseigner, de donner sens à leur travail en jouant leur rôle de « passeur culturel » et « d'éveilleur d'esprit » dans une école refondée qui transmet la culture ; elle libère un espace professionnel pour permettre aux enseignants d'être de vrais professionnels, et donc de choisir en

partie les contenus d'enseignement, les stratégies pédagogiques, les formes et les modes d'évaluation; enfin, la perspective culturelle exige pour les enseignants une identité professionnelle forte fondée sur leur compétence, leur jugement, leur éthique et sur la conscience claire de leur rôle culturel.

Dans le cadre du présent chapitre, nous présentons, dans une première partie, les thèses de l'auteur de manière thématique en cinq points. En deuxième et troisième parties nous examinons brièvement son analyse des causes des difficultés de la réforme et les solutions qu'il préconise pour la remettre sur ses rails. Enfin, nous terminons par cinq commentaires critiques.

Présentation thématique de l'ouvrage

Nous nous en tenons ici au rôle de l'école, au rôle des enseignants, à la conception de la culture de Paul Inchauspé, à l'anthropologie philosophique qui la soutient, enfin, au projet de fond qui donne son sens à la réforme du curriculum d'études et à la professionnalisation.

Rôle de l'école

Selon Inchauspé, le rôle de l'école consiste à « introduire les jeunes dans le monde de la culture », c'est-à-dire le « monde de la langue et des langages, du nombre et de la science, des arts et de la technique, du travail et des institutions, un monde, résultat des productions passées » (p. 23). En conséquence, puisque le monde de la culture est le résultat de productions passées, « la perspective historique doit être présentée dans toutes les matières du programme » (p. 23-24). Par exemple, l'enseignement des arts ne devrait plus comme autrefois mettre l'accent sur l'épanouissement de la personne (p. 33), mais sur la perspective culturelle. L'école « est là pour transmettre ces savoirs que les générations antérieures ont constitués et qui font que notre monde est maintenant ce qu'il est » (p. 47). L'école est donc clairement un lieu de transmission, le lieu d'une « transmission structurée », un lieu « de relais entre les générations » (p. 47).

Dans cette perspective, l'école doit être refondée. Refonder l'école ne signifie pas seulement mettre l'accent sur sa mission de transmission, mais aussi « établir les filiations de ce qu'on transmet » (p. 47) tant avec le passé qu'entre les disciplines. C'est dire aussi « d'où vient ce qu'on transmet, comment ce qu'on transmet s'est constitué dans le temps, pourquoi on transmet et comment ce qu'on transmet est encore actuel » (p. 47). En d'autres termes, ce n'est plus une école qui, selon lui, donne la priorité à la « formation intégrale de la personne » comme dans le programme précédent, mais une institution

qui met de l'avant la perspective culturelle. Selon Inchauspé, ce rôle de l'école est nécessaire dans nos sociétés contemporaines, d'autant qu'elles souffrent d'une « *crise du sens* » (p. 47), c'est-à-dire d'une disparition des « *lieux structurés de transmission* » (p. 47) – l'Église, la famille, etc. Et la question du sens renvoie à la question du « pourquoi », plus qu'à celle du « comment ».

Selon l'auteur, dans le vide actuel, le danger est grand de laisser toute la place au seul discours économique, qui pourrait dire et transmettre les normes. Dans ce contexte, ce qui a été perdu dans les autres institutions donne tout son sens et son importance à l'école sur le plan culturel et social. L'école, selon Inchauspé, donne des repères dans un monde qui n'en n'a plus, qui « favorise l'immédiat, l'instant » (p. 49); elle doit résister, s'opposer aux sollicitations immédiates et pratiquer « l'art du détour » pour favoriser une meilleure adaptation, pour « comprendre, vivre et agir dans un monde complexe » (p. 50). Il s'agit donc d'une école qui transmet et qui refonde (établit dans des filiations), une école qui pratique la mise à distance et qui joue pleinement son rôle comme le seul lieu désormais structuré de transmission (p. 23).

Rôle de l'enseignant

Selon Inchauspé, la perspective culturelle met en relief le sens du travail de l'enseignant « en le situant dans le rôle social essentiel que remplit l'école » (p. 46), qui consiste, répétons-le, à transmettre un héritage structuré dans un monde qui ne l'est plus. À ce titre, la perspective culturelle définit la professionnalité de l'enseignant.

L'enseignant joue donc le rôle de « passeur culturel » et « d'éveilleur d'esprit ». Il est un passeur culturel au sens où il fait passer l'élève d'un monde à un autre. La culture est d'abord dans les enseignants, « dans le cœur et l'esprit des enseignants » (p. 70), comme l'écrit Inchauspé. Cette idée de l'enseignant comme passeur de culture s'oppose dans son esprit à celle de l'enseignant technicien, simple applicateur d'un programme élaboré par d'autres. Être un passeur de culture, c'est aussi saisir « l'occasion pour conduire les élèves ailleurs » (p. 75), être innovateur, cultivé, curieux, observateur attentif, passionné par son métier, inventif. Par exemple, dans l'enseignement des sciences et des mathématiques, l'enseignant pourrait se servir du récit. Il ne faut pas dé-historiciser ni dépersonnaliser ces disciplines, selon Inchauspé. Les élèves qui n'épouseront pas le métier de scientifique se « souviendront longtemps des problèmes concrets que le scientifique voulait résoudre, les difficultés qu'il a rencontrées, les raisons qui les ont fait naître et quelle fut la solution construite ». (p. 81) Le passeur de culture privilégie un enseignement des

sciences et des mathématiques qui utilise l'approche par les problèmes *pour montrer* « une science qui se fait » (p. 79), le « processus vivant de la construction de la science » (p. 79). Le concept de compétence prend son sens dans cette vision en tant que savoir-faire intellectuel qui ne s'oppose pas aux savoirs mais s'en nourrit.

Conception de la culture

La culture comporte des savoirs dans les divers domaines constitués de la connaissance; elle a une dimension temporelle au sens où elle se veut une « réponse à une situation » (p. 24). Elle comprend aussi des savoir-faire particuliers propres aux disciplines. Elle touche encore plus profondément à « l'ethos, le domaine des valeurs sur lesquelles une société fonde l'école » (p. 24). En ce sens, « on va donc à l'école pour, au-delà des savoirs et des savoir-faire, apprendre à être » (p. 154).

Pour Inchauspé, l'école ne transmet pas la Culture avec un grand « C » – elle ne se résume pas à la conception classique – ni la culture avec un petit « c », au sens anthropologique, qui va des gestes les plus simples, les plus triviaux aux grandes créations de l'esprit, ni une ou des cultures spécialisées, mais des éléments de culture, c'est-à-dire des productions et des créations de l'homme, les plus significatives d'entre elles, ce qui suppose, évidemment, de procéder à une sélection fondée et à une hiérarchisation des œuvres de culture. On se trouve donc ici en présence d'une conception patrimoniale/universaliste de la culture, au sens d'un « héritage collectif, patrimoine intellectuel et spirituel [...] qui] transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux et relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité » (Forquin, 1989, p. 10).

Anthropologie philosophique

Cette définition de la culture repose sur une anthropologie philosophique qui emprunte à Kant (*Réflexions sur l'éducation*), à Arendt et à Dumont.

Elle emprunte à Kant et à l'esprit des Lumières d'abord. Le savoir est supérieur à l'ignorance et rend l'homme plus humain et libre. On ne naît pas cultivé, on le devient et, le devenant, on devient plus humain. C'est pour cette raison qu'il faut naître deux fois: une première de façon biologique, et une seconde fois par la culture, comprise comme production et création de l'homme. Cette seconde naissance est émancipatrice. Elle s'inspire aussi

beaucoup de Hannah Arendt qui insiste, dans son ouvrage *La crise de la culture*, sur la tradition éducative et sur l'importance de transmettre la culture aux jeunes. Il est de la responsabilité de l'homme, de l'homme fait, en particulier des enseignants, de transmettre la culture pour que l'enfant puisse à son tour entreprendre quelque chose de neuf. En ce sens, enseigner suppose un immense respect des œuvres et des expériences du passé, une attitude « conservatrice », « préservatrice » à l'égard du passé : « Transmettre ce qui, nourri de l'ancien, permet de féconder du nouveau, c'est cela la vraie transmission. » (Inchauspé, 2007, p. 108).

Enfin, Paul Inchauspé doit beaucoup à Fernand Dumont et à sa conception de la culture pensée comme distance. Comprendre le monde, c'est se mettre à distance du quotidien pour mieux l'analyser. La distance est au centre de l'anthropologie philosophique de Paul Inchauspé. « [...] Elle est au cœur de la première expérience fondatrice de l'enfant comme personne. » (p. 48) La distance, et donc la réflexivité comme retour sur soi, ouvre à la pensée. Cette distance est source de changement ; par la distance, « il (l'enfant) entre en humanité et s'ouvre au langage » (p. 48). De façon un peu provocante, Inchauspé prétend que le couple « distance/proximité » éclaire beaucoup mieux le rôle « d'éveilleur d'esprit » des enseignants que ce qu'il appelle « ces théories savantes » sur l'apprentissage. Nous y reviendrons.

Curriculum et professionnalisation

Dans la réforme du curriculum, non seulement la perspective culturelle devait être présente dans toutes les matières du programme mais trois autres changements figuraient aussi parmi les demandes du Groupe de travail sur le curriculum. Les deux premiers touchaient les contenus mêmes du programme d'études. Il était recommandé que « des savoir-faire fassent aussi partie des objets d'apprentissage et que les contenus des différentes disciplines soient réorganisés » (p. 84). Par ailleurs, le troisième changement, le plus significatif quant à ses conséquences sur le travail des enseignants, demandait d'abandonner des dispositifs de l'ancien curriculum, c'est-à-dire « des modes de détermination du contenu des programmes (l'approche skinnérienne) et des formes d'évaluation » (p. 84).

Inchauspé rappelle que la réforme actuelle est une réforme du curriculum, et non une réforme visant à implanter un ensemble de pratiques inspirées d'une théorie de l'apprentissage. Pour parler de la pertinence de la réforme du curriculum, il faut se rappeler le projet qui l'animait, la situation problématique qui prévalait et à laquelle il fallait apporter des solutions. Et ce

projet, en quelques mots, visait ceci : « Mettre en place dans le curriculum d'études des éléments qui permettront à l'élève de développer davantage l'exercice de la pensée et à l'enseignant l'exercice du jugement dans la pratique du métier. » (p. 85).

Pour les deux premiers changements relatifs aux contenus du curriculum, il fallait transmettre des savoirs durables (savoir-faire généraux et savoir-faire particuliers aux disciplines) et renforcer l'intégration des connaissances. Pour le troisième changement, il fallait libérer l'espace professionnel. Examinons-les tour à tour.

Transmettre des savoirs durables. Face à un accroissement exponentiel des savoirs et à leur renouvellement rapide, quels contenus doit-on enseigner ? Quelles sont les connaissances de base et les méthodes qui permettent aux élèves de continuer d'apprendre ? Quelles sont les matières qui doivent constituer cette base de connaissances et, dans ces matières, quelles sont les notions fondamentales à maîtriser ? Quelles sont les méthodes, les savoir-faire généraux qui permettent de continuer d'apprendre ? Et quelles sont aussi les attitudes à développer ?

C'est sur la base de ces questions que les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum ont voulu identifier des savoir-faire généraux, « transversaux », qui touchent à un ensemble de cours et non à un seul. À ces savoir-faire généraux s'ajoutent des savoir-faire particuliers à chaque discipline. Il y a là un message : ce ne sont pas seulement les connaissances qu'il faut transmettre, mais aussi des savoir-faire intellectuels particuliers (des compétences) « que la pratique de chaque matière permet de développer chez l'élève » (p. 89). En outre, il faut faire maîtriser par les élèves, dans les différentes matières, des « notions génériques, celles dont le champ d'application est large et qui serviront longtemps » (p. 90). Pour ce faire, il fallait changer l'économie générale du programme, éviter la « balkanisation » en renforçant chez les élèves « l'intégration des connaissances » (p. 90).

Renforcer l'intégration des connaissances. Intégrer des savoirs, « c'est greffer des savoirs nouveaux sur des savoirs antérieurs, c'est être capable de restructurer ses savoirs, c'est les replacer dans un ensemble autre que celui dans lequel on les a appris, c'est établir des liens entre les différents savoirs » (p. 90). Cette intégration est renforcée par le contexte de la révolution numérique, les nouvelles situations de travail. Pour faire cela, pour éveiller l'esprit des élèves et le former, il fallait aussi revoir le travail des enseignants, « libérer l'espace professionnel » (p. 92).

Libérer l'espace professionnel. La conjoncture des années quatre-vingt-dix a conduit à la volonté de professionnaliser les enseignants, de leur donner une autonomie professionnelle. Pour ce faire, il fallait, soutient Inchauspé, libérer un espace de travail, sortir de la conception béhavioriste des programmes d'études « qui s'accommode parfaitement d'un enseignant technicien » (p. 93) et modifier les modes d'évaluation qui s'en inspirent.

Le problème de la réforme et ses causes

Mais le changement proposé fut difficile à faire accepter, les résistances furent nombreuses tant les habitudes étaient bien ancrées. Et surtout, ce que Inchauspé n'avait pas prévu, et ce, de son propre aveu, « c'est que, dans le champ de la pratique pédagogique désormais ouvert, essaieraient de s'installer (...), les promoteurs des nouvelles pédagogies » (p. 98). Or, rappelons-le, « libérer l'espace professionnel », cela ne voulait pas dire nécessairement pour lui appliquer une théorie pédagogique particulière, imposer telle ou telle pédagogie.

Plus de dix ans après les États généraux sur l'éducation, force est pour lui de constater que les idées de départ ont été emportées dans un malheureux glissement¹, une guerre de paradigme : « La réforme du curriculum d'études n'est pas d'abord une réforme ou un renouveau « pédagogique ». Cette réforme est une réforme du programme d'études de l'école primaire et secondaire. Et en ne parlant jamais de cette réforme ainsi, en ne nommant pas ce qu'elle est d'abord, on se disperse, on s'épivarde dans des batailles secondaires, on manque l'essentiel » (p. 15). Toujours selon Inchauspé : « [...] Aussi, avant ou au lieu d'écouter tous ces discours savants sur les théories d'apprentissage, ces discours qui invitent à se convertir en « changeant de paradigme », ces discours dont on vous rebat les oreilles et qui, vous me le dites, vous irritent, il faut d'abord lire, ligne à ligne, page à page, le nouveau programme d'études. » (p. 16).

Quelles sont, selon lui, les causes de ce glissement ? Il les identifie dans l'ordre suivant : 1. Le marché pédagogique du perfectionnement des enseignants ; 2. Les interventions des facultés des sciences de l'éducation où se sont développées les théories constructivistes, entraînant des changements pédagogiques ; 3. Enfin, l'intervention du Ministère lui-même qui a soutenu la théorie socioconstructiviste et le discours de changement de paradigme (p. 100).

1. Pour une analyse plus approfondie de ce glissement dont parle Inchauspé le lecteur est invité à lire la contribution de Cerqua et Gauthier.

Ses *Lettres à un enseignant* sont donc pour lui l'occasion de dire qu'il faut revenir à l'essentiel car le Ministère, les consultants et les universitaires ont détourné le sens originel du message. Comment s'y retrouver maintenant? Qui croire désormais devant tant de messages contradictoires? Où les enseignants trouveront-ils le fondement sur lequel ils devraient s'appuyer? La réponse d'Inchauspé est simple: il ne faut pas écouter le Ministère, ni les « penseurs » des sciences de l'éducation et pas davantage les formateurs. Il faut plutôt écouter le bon sens (p. 113), c'est-à-dire la tradition.

La solution dans la tradition

Cette écoute attentive de la tradition est mise en scène par l'évocation émue de l'école de son enfance: «À l'école primaire de mon enfance, où une même classe regroupait une trentaine de fils de paysans basques de cinq niveaux différents, j'ai eu la chance d'avoir très jeune, un maître qui a incarné, autant et souvent plus que ceux que j'ai connus par la suite, le passeur culturel, l'éveilleur d'esprit.» (p. 13).

Selon Inchauspé, en matière d'éducation, tout ou à peu près a été découvert avant: «Le stock de jargon est renouvelé une ou deux fois par génération! Mais il ne faut pas trop se laisser intimider: ces mots disent souvent des choses que l'on savait déjà mais que l'on disait autrement.» (p. 16). En effet, «les passeurs culturels que j'ai connus étaient aussi des éveilleurs d'esprit. Ils ne connaissaient pas ces théories d'apprentissage, mais ils les avaient déjà mises en pratique dans leurs classes» (p. 102). Alors, renchérit Inchauspé, «[...], le fondement des pratiques qui vous le permettront (être des éveilleurs d'esprit) n'est pas dans une théorie «nouvelle» de la connaissance. Elle est d'abord dans une tradition d'éducation, minoritaire certes, mais qui à travers les siècles s'est maintenue jusqu'à nous. Et les théories d'apprentissage ne viennent que *formaliser, pour en rendre compte de façon savante, des pratiques qui leur préexistent* (p. 101). La preuve en est que cette tradition transmise dans les textes des grands pédagogues n'a fait que mettre en mots les gestes que les pédagogues du temps, ceux de son enfance, avaient posés: «Plus tard, j'ai lu ce qu'on fait de grands pédagogues, qu'il (mon maître) ne connaissait certainement pas, les Steiner, Montessori, Freinet... Mais dans ces lectures, je ne faisais que découvrir ce que je savais déjà. Dans mon enfance, dans ma petite école, j'avais déjà vu leurs principes pédagogiques en action.» (p. 77-78). C'est pourquoi, pour sortir du terrain de la polémique dans lequel la réforme est engoncée, il faut retourner aux vieux penseurs d'autrefois. Plus que tous les ergoteurs de la réforme, cette

tradition est, selon lui, fiable : « C'est dans cette tradition qu'il faut s'insérer. Elle a pour elle la garantie de la durée et celle de la fiabilité. » (p. 102).

Remarques critiques

Après avoir présenté les thèses de Paul Inchauspé, son diagnostic des difficultés de la réforme, de leurs causes et les solutions qu'il préconise, il convient maintenant de procéder à un examen critique de sa position. Nous interrogeons tout particulièrement cinq aspects qui, à notre avis, limitent considérablement la recevabilité de ses propos.

L'intention culturelle s'est-elle réalisée dans les programmes ?

Selon Paul Inchauspé, « la présence de la perspective culturelle est manifeste dans le contenu de ce programme » (p. 45). En outre, non seulement est-elle bien en évidence dans le « curriculum théorique, officiel », mais elle est aussi bien présente, selon lui, dans le curriculum réel, celui que l'on met en application dans la classe (p. 45). L'objectif de ce texte n'est pas d'analyser la question de la culture dans le curriculum réel, mais on peut en revanche mettre en doute l'affirmation selon laquelle l'intention culturelle s'est réalisée dans les programmes. Selon nous, l'espace pédagogique et professionnel ouvert par les changements curriculaires demandés, où se sont engouffrés allègrement les tenants des pratiques pédagogiques nouvelles, le Ministère et les marchands, ont considérablement embrouillé le projet initial de la réforme. Dans les discussions souvent confuses entourant l'implantation de la réforme de l'éducation, et de ce qui est appelé désormais le « renouveau pédagogique », un point, pourtant originel et crucial, n'apparaît plus. Cette absence nous paraît symptomatique du brouillage dont nous venons de parler. Ce point était pourtant très clair dans le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation, où l'on affirmait que l'école doit « mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives » (p. 19). Or nous pensons que la culture n'est pas exploitée à fond dans les programmes d'études, que les propositions relatives à l'intégration de la culture sont floues et peu explicites, que le rehaussement culturel et l'approche culturelle sont loin de se réaliser avec la netteté souhaitée².

2. Dans le présent ouvrage on lira à ce sujet la contribution de Denis Simard.

Le discours sur les compétences n'est-il pas porteur de réelles ambiguïtés ?

Paul Inchauspé s'accommode très bien d'une certaine définition de la notion de compétence, notion qui s'appuie d'ailleurs, selon lui, sur la notion chomskienne de « compétence linguistique » (p. 117), que reprend aussi Olivier Reboul. Si cette définition est recevable à un certain niveau de généralité conceptuelle, elle ne règle pas pour autant toutes les difficultés et les ambiguïtés liées à l'approche par compétences, notamment le caractère problématique de la définition des compétences elles-mêmes, de leur structuration interne et de leur articulation aux connaissances disciplinaires. De plus, elle escamote toute la question du développement des compétences car le consensus est loin d'exister sur les stratégies à mettre en place pour les faire acquérir par les élèves. Si un certain discours constructiviste a monopolisé en quelque sorte la manière de penser le développement des compétences, on aurait tort de croire qu'il tient sa popularité à la qualité de la base de recherche empirique qu'il met de l'avant. En effet, comme le soulignent Anderson et autres (1999, p. 1), cette base de recherche est très faible et risque de donner de pauvres résultats si les stratégies proposées sont implantées dans le cadre de réformes :

In fact, as in many recent publications in mathematics education, much of what is described in that book reflects two movements, «situated learning» and «constructivism», which have been gaining influence on thinking about education and educational research. In our view, some of the central educational recommendations of these movements have questionable psychological foundations. We wish to compare these recommendations with current empirical knowledge about effective and ineffective ways to facilitate learning in mathematics and to reach some conclusions about what are the effective ways. A number of the claims that have been advanced as insights from cognitive psychology are at best highly controversial and at worst directly contradict known research findings. As a consequence, some of the prescriptions for educational reform based on these claims are bound to lead to inferior educational outcomes and to block alternative methods for improvement that are superior.

Plus encore, comme le soulignent Kirshner, Sweller et Clark (2006), la supériorité des approches systématiques d'enseignement est en lien avec l'architecture cognitive et les recherches sur la mémoire. Même si l'enseignement par découverte est une approche très populaire et intuitivement attirante, il

reste que selon ces auteurs, elle ignore la structure de la cognition humaine en surchargeant de manière excessive la mémoire de travail. Les résultats des recherches empiriques des cinquante dernières années indiquent en effet qu'un enseignement systématique, c'est-à-dire qui contrôle le niveau de difficulté de la tâche, est plus efficace et approprié³. L'enseignement systématique pourrait prendre par la suite moins d'importance une fois que les élèves possèdent suffisamment de connaissances antérieures pour se diriger eux-mêmes.

Enfin, le discours sur les compétences peut avoir pour effet de gommer sans discussion le fait que nous sommes bien en présence de deux conceptions différentes de la culture et de l'éducation : la culture comme patrimoine et la culture comme compétence, des définitions qui ne sont pas forcément antinomiques, mais dont l'articulation doit être pensée.

Réforme curriculaire ou « nouveau pédagogique » ?

Paul Inchauspé prétend nous ramener à l'essentiel et affirme que la réforme était d'abord et avant tout une réforme du curriculum et qu'elle aurait été en quelque sorte dénaturée, prise qu'elle était dans des « guerres picocolines » (p. 100) et des débats « pédagogiques » aussi stériles que vains. S'il insiste pour affirmer que la réforme est avant tout curriculaire, il n'en demeure pas moins que son propre discours n'est pas exempt de considérations pédagogiques : « Pensez-vous que l'on puisse partager une telle conception de l'éducation, une telle croyance de ce qu'est l'homme, sans que la pédagogie pratiquée n'en soit transformée ? Le travail doit se faire par l'élève lui-même. Il n'y a pas d'autre moyen d'accéder à la connaissance que de penser par soi-même. » (p. 104).

La réforme du curriculum pouvait-elle ne pas se transmuier en « nouveau pédagogique » ? À défaut d'être son intention à l'origine, nous pensons que c'était sa direction inévitable. En effet, les textes du *Groupe de travail sur la réforme du curriculum* contenaient déjà en germe une critique pédagogique manichéenne. Dans le document *Réaffirmer l'école* on disait que les apprentissages plus complexes, et ils sont les plus nombreux à l'école, exigent une pédagogie de l'activité intellectuelle : de découverte, de construction et non une simple réception des savoirs (p. 28). Plutôt que d'étaler les approches pédagogiques sur un continuum dans un axe horizontal, on les hiérarchise dès

3. On lira avec profit à ce sujet l'ouvrage de Bissonnette, Richard et Gauthier, *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, publié en 2005.

lors sur une échelle de valeur. Tout en bas, une première conception, largement caricaturale on en conviendra, pédagogie du psittacisme, de la répétition et de l'exercice et une autre, à un niveau supérieur, de la découverte et de la construction des savoirs.

En s'opposant à la guerre des paradigmes, Inchauspé disait pourtant qu'il voulait distinguer et conjuguer plutôt que choisir et exclure (p. 114), mais il ne la prépare pas moins en jetant un peu d'huile sur le feu. En effet, il y a tout en haut une conception pédagogique noble pour l'éveilleur culturel et une autre, au premier barreau de l'échelle, pour les basses œuvres de l'apprentissage. On comprend d'autant mieux, c'est-à-dire d'autant plus mal qu'il ne veuille pas opposer les paradigmes et soutienne qu'on peut vivre avec deux théories d'apprentissage différentes; l'affaire est entendue quand on en fait passer une pour simpliste.

Dans la même veine, Inchauspé critique le behaviorisme. Pour lui, le curriculum behavioriste balkanise et cloisonne les programmes et fait de l'enseignant un applicateur et non un éveilleur (p. 93). Dans cet esprit, «deux principes ont guidé les propositions de réorganisation des programmes d'études: contrer la logique de segmentation, de cloisonnement, qui avait présidé à la mise en œuvre du programme d'études et insuffler à celui-ci une perspective culturelle qui en éclaire le sens» (p. 24). Pourtant le behaviorisme est un discours qui a formulé des propositions pédagogiques et en le critiquant, Inchauspé se trouve à critiquer par le fait même les propositions pédagogiques de cette approche. Comment peut-il encore soutenir qu'il veut distinguer et conjuguer plutôt que choisir et exclure?

Plus encore quand il dit: «Aussi, avant ou au lieu d'écouter tous ces discours savants sur les théories d'apprentissage, ces discours qui invitent à se convertir en "changeant de paradigme", ces discours dont on vous rebat les oreilles et qui, vous me le dites, vous irritent, il faut d'abord lire, ligne à ligne, page à page, le nouveau programme d'études.» (p. 16) Pourtant, quand on examine le nouveau programme, il est écrit: «Dans le Programme de formation, la conception de l'apprentissage retenue prend appui sur l'apport des sciences cognitives, c'est-à-dire d'un ensemble de disciplines s'intéressant à divers aspects de l'apprentissage et de la connaissance. Inscrite dans les perspectives cognitivistes et socioconstructiviste, cette conception veut que l'apprentissage nécessite une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant, démarche qui prend appui sur ses ressources cognitives et affectives et qui subit fortement l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales.» (p. 6) N'y a-t-il pas là un message de nature plus pédagogique que curriculaire qui renvoie à des conceptions de l'apprentissage? Comment, à

moins d'être aveugle sur la portée de ses propres affirmations, peut-il encore soutenir que la réforme est d'abord curriculaire et non pédagogique ?

Si Inchauspé s'efforce de nous convaincre que la réforme est d'abord une réforme des programmes d'études et non une réforme pédagogique, en plusieurs endroits dans le texte, on l'a vu, il discute des implications pédagogiques de la libération de l'espace professionnel voulu par la réforme. Et dans cet espace, Inchauspé semble défendre les pédagogies de l'apprentissage, comme en témoigne d'ailleurs sa défense d'une pédagogie de l'activité, de la grandeur et du soutien (p. 135-138). Il en résulte une tension permanente entre une école qui transmet et une école qui met l'accent sur l'activité de l'élève, entre l'enseignant comme passeur de culture et l'enseignant comme entraîneur/motivateur/leader et ressource, une tension, à notre avis, qui confine à la rupture.

C'est une chose de dire que la « libération de l'espace professionnel » et pédagogique des enseignants permet de varier les approches pédagogiques selon les intentions qu'ils poursuivent, mais c'en est une autre d'ouvrir grandes les portes à toutes les approches pédagogiques sous prétexte qu'on libère un espace professionnel et sans tenir compte des développements et des résultats de la recherche en enseignement depuis trente ans. C'est là, à notre avis, une vue rapide et superficielle des choses, une vue de l'esprit qui ne résiste pas à une analyse fine des pratiques enseignantes et à une connaissance plus approfondie de la recherche.

La recherche et les sciences de l'éducation peuvent-elles avoir une quelconque utilité ?

À cette question, Paul Inchauspé répondrait par la négative. On pourrait d'ailleurs s'en convaincre en examinant sa manière un peu cavalière de traiter des sciences de l'éducation, des théories récentes de l'apprentissage qu'il ne prend pas soin de définir. En effet, les sciences de l'éducation seraient en partie responsables du déplacement qui a conduit à la réforme des programmes d'études à la réforme pédagogique (p. 99-100) ; les professeurs d'université seraient plus occupés à conquérir leur propre notoriété qu'à soutenir les enseignants (p. 152) ; les sciences de l'éducation n'auraient pas cessé d'augmenter les connaissances à apprendre pour devenir enseignant au détriment de la connaissance disciplinaire (p. 156-157). Enfin, la recherche en éducation n'aurait produit que des résultats fragmentaires, partiels, limités (p. 160) et sur lesquels on ne peut s'appuyer : « Ne comptez pas trop non plus sur des recherches qui

viendraient dire de façon décisive la supériorité d'une méthode pédagogique sur une autre. » (p. 159).

En d'autres termes, « n'y perdez pas votre temps », ce qui est, à notre avis, un jugement inacceptable sur la recherche et une approche de l'enseignement qui confine l'enseignant à naviguer à vue et à répéter les mêmes erreurs.

L'enseignant, professionnel ou artisan ?

On l'a vu, la critique des programmes antérieurs, caricaturale et réductrice chez Inchauspé, prétendait que les enseignants étaient confinés à un rôle d'applicateur, de technicien. Sa vision de l'enseignant comme étant un professionnel, et non un applicateur, un technicien revient à de nombreuses reprises dans son ouvrage (p. 13, p. 84, p. 111, p. 154). Avec le nouveau programme, nous aurions enfin de vrais professionnels. Mais quel est ce professionnel dont Inchauspé évoque la présence ? Ce professionnel, selon lui, s'appuie d'abord et avant tout sur la tradition, source indéfectible de manières d'enseigner fiables et éprouvées. Il s'agit donc d'un professionnel qui évacue entièrement l'apport des recherches en éducation et en enseignement et qui se fonde sur le sens commun. Ne retrouve-t-on pas là plutôt l'idée de l'artisan que du professionnel ?

Il propose quatre arguments pour légitimer la professionnalisation de l'enseignement (p. 93) : 1. la recherche de la valorisation du statut ; 2. l'allongement de la durée de la formation des maîtres ; 3. la nécessité de mettre en œuvre un enseignement différencié ; 4. la remise en question des pédagogies behavioristes. Examinons-les tour à tour brièvement.

La professionnalisation d'un corps d'emploi ne se décrète pas par l'utilisation du mot « professionnel » mais plutôt par la place que cette occupation fait aux savoirs validés par la recherche et qui permet au professionnel de se distinguer du citoyen ordinaire et des autres professions. On se demande comment, d'une part, en décrétant l'enseignant professionnel, et, d'autre part, en méprisant l'apport de la recherche, Inchauspé peut prétendre valoriser l'enseignement. Au contraire, dans cette vision l'enseignant régresse : non seulement il ne prend pas appui sur la recherche mais il se replie sur le sens commun, c'est-à-dire sur rien de spécifique qui le distinguerait du citoyen ordinaire.

Par ailleurs, on se demande comment l'allongement de la durée de la formation ferait de l'enseignant un professionnel. Certes, les professions ont une durée de formation longue, mais ce n'est pas tant la durée de cette formation qui professionnalise que la valeur de son contenu. La qualification par le diplôme et la compétence réelle ne sont pas synonymes. Plusieurs travaux ont

même souligné les lacunes des formations à l'enseignement et proposé en conséquence des formations de courte durée dont les effets ne sont pas *a priori* catastrophiques.

Le lien entre la mise en place de la pédagogie différenciée et la professionnalisation n'est pas non plus évident. Dans l'esprit d'Inchauspé, il s'établit sans doute par la marge de manœuvre qu'il laisse à l'enseignant. Dans sa classe l'enseignant peut choisir d'adapter son enseignement à son groupe, de moduler le contenu et les stratégies selon le niveau et les contextes. Pourtant la pédagogie différenciée est loin d'être un concept clair, elle renvoie à une multiplicité de pratiques dont les effets positifs n'ont pas nécessairement été établis par la recherche (Jobin, 2007).

Finalement, le dernier argument, la critique du behaviorisme, peut difficilement établir l'enseignant comme professionnel. Inchauspé a le behaviorisme en horreur. Mais qu'en connaît-il vraiment? Selon lui, le behaviorisme fait de l'enseignant un technicien, balkanise les programmes et ne convient que pour les apprentissages élémentaires. Avant de procéder à des jugements aussi lapidaires, il aurait pu à tout le moins lire les nombreuses recherches sur les effets positifs d'un enseignement structuré, de la mise au point d'un curriculum par degrés et de l'utilisation de telles stratégies pour développer des processus de pensée supérieurs (Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005). En fait, c'est plutôt la recherche empirique menée dans le cadre de travaux d'inspiration cognitiviste qui a permis de critiquer le behaviorisme et non le discours constructiviste repris naïvement par Inchauspé. La recherche cognitiviste va plutôt dans le sens contraire du constructivisme, des projets, des approches par découverte et, en ce sens, elle prolonge plutôt le behaviorisme.

Pour Inchauspé, trois traits caractérisent le professionnel: la compétence, le jugement et l'éthique. La compétence en enseignement s'acquerrait chez les philosophes: «Puis-je vous suggérer de lire ou de relire de temps à autre des philosophes qui ont traité de l'éducation?» (p. 157). En conséquence, il n'y aurait rien de bon à attendre des recherches. «Ne comptez pas trop, dit-il, non plus sur des recherches qui viendraient dire de façon décisive la supériorité d'une approche pédagogique sur une autre. Les recherches en éducation fournissent des explications et des commentaires sans fin sur ce qui s'est passé, mais les chercheurs ne garantissent jamais les mêmes résultats pour l'avenir.» (p. 159). Évidemment, avec une telle posture, il ne trouvera jamais rien de pertinent dans les recherches en enseignement.

Le professionnel exerce son jugement, soit. Mais pour que ce jugement s'exerce, il ne peut émerger du vide, il doit se fonder sur des savoirs et des savoir-faire. Si enseigner est un art et non une science (p. 160), il y a néan-

moins une base scientifique à l'art d'enseigner (Gage, 1978). C'est pourquoi on ne peut qu'être en désaccord avec Inchauspé lorsqu'il affirme: «[...] car si un technicien applique des procédés établis par d'autres, un professionnel se voit certes imposer la fin, mais non le choix des moyens, qui eux relèvent de sa compétence» (p. 93). N'a-t-il jamais entendu parler de professionnels (médecins, avocats, ingénieurs, etc.) qui doivent suivre des protocoles précis, rigoureux et contraignants qui régulent leurs actions? Et si des protocoles sont suivis c'est bien parce que leur efficacité a été démontrée. Pourquoi n'en serait-il pas ainsi en enseignement, pourquoi tous les moyens seraient-ils en principe équivalents dans leurs effets alors qu'un nombre imposant de recherches empiriques démontrent le contraire?

L'éthique enfin. Il est un fait que l'enseignant est responsable des moyens, mais il s'agit d'une responsabilité limitée, car il ne contrôle pas tous les acquis fort variés de ceux qui entrent dans sa classe en début d'année scolaire. Par contre, être responsable des moyens signifie de prendre les meilleurs moyens pour instruire et éduquer les élèves. Comment déterminer les meilleurs moyens? La recherche, que M. Inchauspé méprise, donne pourtant de précieuses indications à cet égard, car tous les moyens ne sont pas équivalents dans leurs effets. À défaut de prendre appui sur la recherche, l'enseignant inchauspéen choisira sur la base de son intuition, de son idiosyncrasie, de son expérience, de philosophes (et là c'est moins évident, car ils sont loin de s'entendre!) qui sont des bases bien peu professionnelles on en conviendra aisément. L'affaire se complique encore lorsque Inchauspé affirme que «[...] pour vous permettre d'exercer votre rôle d'enseignant en professionnel, responsable des moyens. [...] on ne pouvait pas demander que la formation des élèves se préoccupe davantage de la formation de leur esprit tout en vous maintenant par ailleurs dans un rôle d'apporteur. Il y aurait eu là contradiction. La formation de l'esprit implique des enseignants qui se réapproprient l'exercice du jugement.» (p. 92). N'a-t-il jamais lu les études sur les effets très positifs du *Direct Instruction* sur la réussite scolaire des jeunes provenant des milieux défavorisés? Il s'agit là d'une méthode très structurée, dans laquelle l'enseignant utilise même des questions préformulées (*scripts*) dans ses interventions et qui ont néanmoins permis aux élèves de réussir de manière impressionnante, et ce, davantage que dans la plupart des autres approches. Il n'y a donc, contrairement à ce que suggère Inchauspé, aucun lien entre un curriculum structuré, un enseignant qui l'utilise et un moindre développement de la pensée chez les élèves. Les données empiriques vont plutôt dans le sens contraire.

En terminant, c'est une vision bien figée du professionnel que présente Inchauspé. C'est plutôt celle, archaïque, de l'artisan qu'il propose et, en ce

sens, il s'agit d'un recul majeur pour les enseignants. La tradition n'est pas toujours fiable, elle peut contenir des erreurs et, historiquement, c'est la recherche dans les disciplines scientifiques qui a permis de corriger ces erreurs. On ne relève pourtant aucune importance accordée à la recherche dans cette vision du professionnel. C'est même le mépris de tout ce qui sort des sciences de l'éducation et de la recherche qui est, malheureusement, affiché.

Conclusion

Nous pensons, à l'inverse de Paul Inchauspé, que les excès constructivistes de la réforme étaient prévisibles dans la mesure où les germes d'une telle dérive se trouvaient déjà dans son propre rapport. Nous pensons également que les critiques de ce changement paradigmatique n'étaient pas secondaires ni ne manquaient l'essentiel, car ce virage ne prenait appui sur aucun fondement empirique sérieux. En outre, ses propres propos dans son ouvrage récent, et en dépit de ce qu'il soutient, mettent encore davantage en évidence la place et l'importance de la dimension pédagogique dans cette réforme qui, somme toute, n'a été qu'accessoirement curriculaire.

Enfin et surtout, la tradition ne peut plus, comme autrefois, constituer la seule base légitime pour fonder l'action pédagogique, car la recherche en enseignement s'est considérablement développée depuis trente ans, contribuant ainsi à réduire l'espace dévolu au sens commun. C'est sans doute là que réside le problème fondamental de cette réforme : la profonde inculture de ses penseurs sur le plan de la recherche en enseignement.

Références bibliographiques

- Anderson, J. R., L. M. Reder et H.A. Simon (été 2000). *Applications and Misapplications of Cognitive Psychology to Mathematics Education*. Texas Educational Review. <http://act-r.psy.cmu.edu/papers/misapplied.html>.
- Arendt, H. (1993). *La crise de la culture*. 1^{re} édition 1954. Paris: Gallimard.
- Bissonnette, S., M. Richard et C. Gauthier (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec: Presses de l'université Laval.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck.

- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal: Liber.
- Inchauspé, P. (2007). « Paul Inchauspé ». Propos recueillis par G. Gosselin. Dans G. Gosselin et C. Lessard (Dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée: nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Mémoire de maîtrise. Québec: Université Laval.
- Kant, E. (1967). *Réflexions sur l'éducation*. Traduction par A. Philonenko. Paris: Vrin.
- Kirschner, P. A., J. Sweller et R. E. Clark. (2006). « Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching ». *Educational Psychologist*, 41(2), p. 75-86.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Version approuvée*. Québec: Gouvernement du Québec.

Chapitre 5

La revue *Vie pédagogique*: un discours à sens unique!

Steve Bissonnette

Université du Québec en Outaouais

Normand Péladeau

Recherche Provalis

Clermont Gauthier

CRIFPE, Université Laval

Introduction

Depuis plus de 40 ans, les recherches en éducation et les pratiques d'enseignement semblent être deux solitudes qui s'ignorent (Bédard, 2006). Pourtant, si l'école québécoise veut innover et souhaite ne plus être à la remorque des modes en éducation, elle doit se fonder sur les données probantes issues de la recherche (Gauthier, 2006). Une enquête récente du CSE (2006) indique qu'un rapprochement entre la recherche en éducation et les pratiques d'enseignement paraît bien amorcé. Cette enquête a montré que les enseignants consultent et utilisent des résultats de recherche dans leur pratique éducative.

Toutefois, la vulgarisation des résultats de différentes études menées en éducation apparaît comme un élément essentiel afin de poursuivre et de consolider le rapprochement observé entre la recherche et les pratiques d'enseignement. En effet, l'enquête du CSE (2006) a révélé que parmi différentes revues en éducation, celles vulgarisant à des degrés divers des résultats de recherche en éducation comme la revue *Vie pédagogique*, le bulletin *Virage* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et la revue syndicale *Nouvelles*,

sont les publications les plus lues par les enseignants. Fait à noter, selon l'enquête du CSE (2006), *Vie pédagogique* est la revue qu'ils consultent le plus.

Compte tenu de la popularité de cette publication et de son potentiel d'influence élevé auprès des enseignants québécois, nous avons effectué une analyse des différentes stratégies d'enseignement¹ qui y sont présentées. En nous appuyant sur les travaux de Chall (2000), nous avons classé les stratégies d'enseignement en deux grandes catégories afin de répondre à la question suivante: les stratégies d'enseignement présentées dans la revue *Vie pédagogique*, et ce, depuis plus de 25 ans, sont-elles davantage centrées sur l'enseignant ou sur l'élève? Ainsi, cette analyse de contenu permet d'examiner l'évolution du discours pédagogique dans le système éducatif québécois et de cerner les stratégies d'enseignement dominantes dans cette publication depuis sa création en 1979 jusqu'à nos jours. Étant donné que la revue *Vie pédagogique* relève directement du MELS et que les nouveaux programmes d'études proposés par ce dernier sont basés sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste, il est possible d'anticiper que les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève seront de plus en plus présentes dans le discours de cette revue.

Nous débutons en présentant le cadre de référence utilisé pour classer les stratégies d'enseignement. Ensuite, nous décrivons la méthodologie employée et présentons les principaux résultats obtenus. Nous terminons par une discussion de ces résultats et une brève conclusion.

Cadre de référence: les travaux de Jeanne Chall (2000)

S'appuyant sur les travaux de Cuban (1993), Gage (1978) et Gage et Berliner (1992), Chall indique que les stratégies d'enseignement peuvent être représentées sur un continuum dont l'une des extrémités correspondrait aux stratégies ou méthodes centrées sur l'enseignant (*teacher-centered approaches*) et l'autre, aux stratégies ou méthodes centrées sur l'élève (*student-centered approaches*). Ces deux types de stratégies d'enseignement cohabitent et s'affrontent en éducation depuis fort longtemps (Chall, 2000; Finn et Ravitch, 1996; Ravitch, 2000). Les stratégies centrées sur l'enseignant sont généralement associées aux méthodes dites traditionnelles, directives, structurées et

1. Afin d'éviter les redondances, les termes stratégies d'enseignement et méthodes d'enseignement sont utilisés de façon interchangeable. Toutefois, nous avons conscience qu'il existe des différences entre ces deux concepts pédagogiques.

explicitites tandis que celles centrées sur l'élève correspondent davantage aux méthodes nouvelles, modernes, ouvertes et progressistes (Chall, 2000).

D'un côté, les stratégies centrées sur l'élève proposent aux enseignants de faire des liens entre les contenus des programmes scolaires et la vie de tous les jours par l'entremise de tâches d'apprentissage contextualisées et signifiantes (expériences, situations de résolution de problèmes, projets, etc.). Dans cette perspective, les situations d'apprentissage doivent être fortement contextualisées ou authentiques, elles doivent être en rapport avec les expériences de vie de l'élève, les sujets qui le touchent et les questions qu'il se pose. De plus, les situations d'apprentissage deviennent signifiantes lorsqu'elles motivent l'élève. Il s'agit de situations qui interpellent l'apprenant dans ce qu'il vit, qui sont respectueuses de ses goûts, de ses choix, de ses intérêts et qui tiennent compte de son type d'intelligence, de son rythme et de son style d'apprentissage. Ainsi, dans ce contexte, les enseignants doivent généralement renoncer à enseigner « quelque chose » pour devenir plutôt des guides, des facilitateurs ou des accompagnateurs des élèves dans la construction de leurs propres savoirs (Chall, 2000). À titre d'exemple, dans une étude belge analysant l'enseignement des sciences au secondaire, Burton et Flammang (2001) considèrent les méthodes pédagogiques de type constructiviste comme des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève. Il en va de même en ce qui concerne les stratégies d'enseignement inspirées de la psychologie humaniste (Chall, 2000; Hirsch, 1999). Les stratégies centrées sur l'élève mettent l'accent sur le processus, la démarche et les stratégies d'apprentissage plutôt que sur le résultat.

De l'autre côté, les méthodes centrées sur l'enseignant diffèrent largement de celles qui sont centrées sur l'élève. Contrairement à ces dernières, les méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant considèrent que, pour être maîtrisés, les savoirs scolaires doivent faire l'objet d'un enseignement direct à l'intérieur duquel le rôle de l'enseignant ne peut se limiter à celui de facilitateur. De plus, quoique les apprentissages scolaires à réaliser puissent, à l'occasion, rejoindre les intérêts des élèves, ils exigent fondamentalement de leur part le déploiement d'efforts soutenus (Chall, 2000; Geary, 2001). Dans ce contexte, l'enseignant planifie et dirige les apprentissages prévus en fonction du groupe d'élèves auquel il s'adresse, d'un programme précis et d'un temps déterminé. De fait, l'enseignant est responsable de mettre en place des stratégies d'enseignement favorisant la réussite du plus grand nombre d'élèves (Chall, 2000). L'acquisition de connaissances et la maîtrise des apprentissages scolaires sont des objectifs importants pour ce type de méthodes d'enseignement. Finn et Ravitch (1996) emploient le terme méthode d'enseignement instructiviste pour désigner les stratégies centrées sur l'enseignant. À titre

d'exemple, ces deux chercheurs étatsuniens considèrent les méthodes d'enseignement suivantes comme des modèles d'enseignement instructivistes: la pédagogie de maîtrise (*Mastery Learning*), l'enseignement direct (*Direct Instruction*), l'enseignement de précision (*Precision Teaching*) et l'enseignement explicite (*Explicit Teaching*) (Finn et Ravitch, 1996) Les méthodes issues du behaviorisme, des travaux sur l'efficacité de l'enseignement (Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986) et de ceux sur l'efficacité des écoles (Teddlie et Reynolds, 2000) sont également associables aux stratégies centrées sur l'enseignant.

Bien que cette typologie soit une façon simplifiée de se représenter théoriquement les différentes stratégies d'enseignement, il est tout même possible, à la lumière des descriptions présentées précédemment, de classer les approches et les stratégies d'enseignement actuelles selon l'une ou l'autre de ces deux catégories (Chall, 2000). À ce sujet, Chall (2000) indique: « La plupart des méthodes d'enseignement se classe aisément dans l'une ou l'autre de ces catégories. » (p. 7).

La classification des stratégies d'enseignement présentée par Chall (2000) et d'autres taxonomies comparables ont été utilisées par plusieurs chercheurs, soit pour étudier l'histoire de l'éducation américaine (Cuban, 1993; Ravitch, 2000) ou pour comparer l'efficacité de différentes méthodes d'enseignement auprès des élèves (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, 2006; Kirschner, Sweller et Clark, 2006; Klahr et Nigam, 2004). Plus spécifiquement, en ce qui concerne l'efficacité de différentes stratégies d'enseignement, les travaux et analyses de ces chercheurs indiquent que celles centrées sur l'enseignant sont plus efficaces que celles centrées sur l'élève pour favoriser les apprentissages scolaires. Par exemple, à la suite de son analyse de la littérature, Chall (2000) termine son ouvrage en indiquant: « La conclusion la plus importante de mes recherches dans ce volume est que les méthodes d'enseignement traditionnelles, celles centrées sur l'enseignant, favorisent davantage les apprentissages scolaires que les méthodes progressistes de type centré sur l'enfant. » (p. 182).

Il importe de mentionner que plusieurs synthèses de recherches, réalisées antérieurement sur le thème de l'enseignement efficace, ont également montré la supériorité des stratégies centrées sur l'enseignant pour favoriser les apprentissages scolaires (Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986). Nos travaux (Bissonnette, Gauthier, Richard et Bouchard, à paraître) ont également montré l'efficacité des stratégies centrées sur l'enseignant pour favoriser les apprentissages scolaires (lecture, écriture et mathématiques), en particulier les effets positifs de l'enseignement explicite auprès des élèves en

difficulté et de ceux à risque d'échec. Dans le même ordre d'idées, des recherches québécoises récentes (Bernet, 2002; Théorêt, Leroux, Carpentier et Bertrand, 2005) ont montré les effets négatifs de certaines méthodes centrées sur l'élève, dont la *pédagogie par projet* et celles inspirées du *socioconstructivisme*. En effet, utilisées auprès d'élèves du primaire, ces méthodes ont engendré des résultats négatifs sur le développement des compétences en mathématiques et des compétences transversales (Théorêt et coll., 2005) ainsi que sur l'acquisition et la rétention de connaissances en géographie (Bernet, 2002).

Malgré ces résultats, plusieurs chercheurs étatsuniens soulignent que le discours pédagogique actuel semble plutôt valoriser les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (Labaree, 2004; Null, 2004; Ravitch, 2000). Il en va de même en ce qui concerne le discours pédagogique tenu dans le contexte de la réforme de l'éducation québécoise (Gauthier, 2006; Trottier, 2006). À ce sujet, Trottier (2005) indique:

Le message ministériel en est donc un de rupture: rupture en ce qui a trait à la conception des programmes, rupture en ce qui touche les pratiques pédagogiques. C'est surtout sur ce dernier élément que le Ministère a choisi d'orienter sa campagne de communication. [...] Les pédagogies du projet et l'apprentissage coopératif sont présentés comme intimement liés à cette réforme, sinon comme les conditions de sa réalisation et de sa réussite. Ce sont les nouvelles pédagogies vedettes en dehors de quoi, semble-t-il, on ne peut espérer favoriser le développement des compétences (p. 401-402).

Étant donné que certaines stratégies d'enseignement semblent plus efficaces que d'autres pour favoriser les apprentissages scolaires (Bissonnette et coll., à paraître; Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986), que plusieurs chercheurs dénotent que le discours pédagogique actuel semble plutôt valoriser les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et que la revue *Vie pédagogique* joue un rôle très important dans la diffusion des connaissances pédagogiques auprès des enseignants (CSE, 2006), une analyse du contenu² de cette publication sous l'angle de l'évolution des stratégies d'enseignement qui y sont présentées nous est apparue des plus pertinentes. Nous pouvons ainsi cerner les tendances qui semblent dominantes dans la revue et dans le système éducatif québécois.

2. Fait à noter, les termes *analyse de contenu* et *analyse de texte* sont utilisés généralement de façon interchangeable (Alexa, 1997). En effet, l'analyse de contenu correspond très souvent à une analyse de texte.

L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est utilisée, dans différents domaines (la psychologie, les sciences politiques, les sciences humaines, etc.), pour examiner le contenu de divers documents, que ceux-ci soient des articles de journaux, des écrits scientifiques, des discours, des comptes rendus d'entrevues, des films, des reportages, des documents audiovisuels, des publicités, etc (L'Écuyer, 1990). Toutefois, lorsque la quantité de documents à analyser est beaucoup trop élevée pour être effectuée manuellement, l'analyse de contenu assistée par ordinateur (*computer-assisted content analysis*) s'avère une méthode d'investigation particulièrement appropriée (Alexa, 1997). Compte tenu du nombre élevé de textes à analyser pour les besoins de notre étude et de leur facilité d'accès en version électronique, nous avons fait le choix d'effectuer une analyse de contenu assistée par ordinateur de la revue *Vie pédagogique*.

En effet, il est possible de consulter, *via* Internet, tous les textes publiés dans cette publication de 1979 jusqu'à nos jours. Plus précisément, tous les numéros publiés à ce jour, à l'exception des trois premiers (numéros 1-2-3), sont accessibles en ligne, sous format HTML ou PDF, et ce, par l'entremise de la banque de données *Repère*. Il s'agit de tous les articles provenant des numéros 4 à 137 inclusivement. Au total, nous avons recueilli et analysé le contenu de 1 199 articles provenant de 134 numéros de la revue. Cela représente environ 6 000 pages de texte et plus de 5 millions de mots à analyser. Bien que les textes recueillis varient quant au nombre de pages qu'ils contiennent, pour réaliser la présente analyse, nous avons conservé la même segmentation de textes que celle utilisée dans la banque de données *Repère*. Ont été exclus de la présente analyse de contenu tous les articles non imprimés de cette publication. Il s'agit de textes non disponibles en version papier, inaccessibles par l'entremise de la banque de données *Repère*, mais consultables uniquement sur le site Internet de la revue *Vie pédagogique*³ dans la section intitulée *Dossier Internet*⁴.

Afin de pouvoir suivre l'évolution du discours pédagogique concernant les stratégies d'enseignement au fil des ans, nous avons regroupé et analysé les textes publiés (1199 textes) en 5 intervalles de temps couvrant des périodes de 5 ou 6 années. Les articles publiés entre 1979 et 1984 (6 années: 185 textes),

3. <<http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/>>

4. Ainsi 24 textes publiés, exclusivement en format électronique, depuis septembre-octobre 2003 jusqu'à décembre 2005, dans la section *Dossier Internet* du site Internet de la revue *Vie pédagogique*, ont été exclus de l'analyse de contenu.

ceux entre 1985 et 1989 (5 années: 224 textes), ceux entre 1990 et 1994 (5 années: 276 textes), ceux entre 1995 et 1999 (5 années: 277 textes) et finalement ceux entre 2000 et 2005 (6 années: 237 textes). Ce découpage permet d'analyser plus spécifiquement les textes publiés depuis l'implantation de la réforme en 2000.

Deux logiciels mis au point par la firme *Recherche Provalis* de Montréal ont été utilisés pour effectuer l'analyse de contenu. Il s'agit des logiciels *SimStat v2.5.3*⁵ et *WordStat v5.1.1*. *SimStat* est un logiciel fournissant un éventail de procédures statistiques pour l'analyse des données quantitatives. Ce logiciel d'analyse statistique donne accès à un module de forage de texte et d'analyse quantitative de contenu, *WordStat*. Ce module d'analyse de texte permet de traiter rapidement une grande quantité de documents, d'en extraire les thèmes principaux, et de créer des taxonomies permettant de catégoriser le contenu de ces documents.

Une grille d'analyse⁶, appelée aussi dictionnaire, a été conçue pour le repérage et l'analyse des stratégies d'enseignement. Cette grille, inspirée des travaux de Chall (2000), est divisée en deux grandes catégories: les stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'élève. À chacune de ces grandes catégories sont associées quelques sous-catégories ou thèmes qui contiennent eux-mêmes plusieurs mots et groupes de mots ayant un sens commun. Les sous-catégories composant cette grille d'analyse sont les auteurs, les méthodes pédagogiques, les objectifs et la pédagogie générale reliés à chaque type de stratégie d'enseignement. Étant donné que la psychologie occupe une place prépondérante en éducation (Gauthier et Tardif, 2005), nous avons ajouté à cette grille d'analyse des sous-catégories liées à divers courants psychologiques (behaviorisme, humanisme, cognitivisme et constructivisme).

Le discours pédagogique tenu

En premier lieu, nous présentons une mesure globale des deux types de stratégies d'enseignement. Ainsi, ont été regroupées au sein d'une seule catégorie (stratégies d'enseignement centrées sur l'élève ou centrées sur l'enseignant),

5. Ces deux logiciels ont été mis au point par Normand Péladeau, l'un des trois auteurs du présent article et directeur de la firme Recherche Provalis.

6. Pour consulter la grille d'analyse, nous invitons le lecteur à consulter: Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement: synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada

toutes les sous-catégories (les auteurs, les méthodes pédagogiques, les objectifs et la pédagogie générale) qui s’y rattachent. Les résultats plus spécifiques concernant quelques sous-catégories de la grille d’analyse sont présentés en second lieu. Il est également possible de consulter une présentation plus détaillée de ces résultats (Bissonnette, 2008) et une autre plus courte (Bissonnette, Gauthier et Péladeau, à paraître).

Les résultats présentés sont exprimés en pourcentage et ils indiquent, pour un intervalle de temps donné, la proportion d’articles ou de textes publiés contenant chacune des sous-catégories de mots ou d’expressions provenant de la grille d’analyse. Par exemple, entre 1979 et 1984, 1,1 % des textes publiés (2 articles sur 185 textes), à cette époque, contenaient des mots ou des expressions issus de la sous-catégorie *Behaviorisme* (voir tableau 2). À quelques occasions, nous avons ajouté une analyse qualitative à la présentation des résultats en fournissant des citations à l’intérieur desquelles nous examinons les mots utilisés et leur signification ou le sens recherché par l’auteur.

Stratégies centrées sur l’élève et sur l’enseignant

Le tableau 1 présente une mesure globale du pourcentage d’articles publiés au cours des différents intervalles de temps et contenant des mots et des expressions associés aux deux types de stratégies d’enseignement. Cette mesure est tributaire du nombre d’expressions contenu dans les différentes sous-catégories du dictionnaire et doit être interprétée prudemment. Bien qu’il soit hasardeux de comparer directement les pourcentages associés aux deux types de stratégies d’enseignement à divers moments, il est tout de même possible de suivre leur évolution au fil des années. De plus, les résultats globaux concernant les stratégies d’enseignement centrées sur l’enseignant doivent être analysés en tenant compte des analyses qualitatives effectuées qui sont présentées plus loin.

Tableau 1
Pourcentage des articles publiés contenant des mots et des expressions
reliés aux stratégies d’enseignement centrées sur l’élève et sur l’enseignant

Nombre de textes	185	224	276	277	237
Stratégies d’enseignement centrées sur l’élève	45,4	51,8	52,2	68,2	71,7
Stratégies d’enseignement centrées sur l’enseignant	49,2	49,6	42,8	43,7	38,4

La proportion d'articles publiés contenant des mots et des expressions reliés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève a augmenté considérablement entre les périodes 1979-1984 et 2000-2005, passant de 45,4 % à 71,7 %, alors qu'on observe une relation inverse du côté des stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant. En effet, la proportion de textes publiés contenant des mots et des expressions reliés à ce type de stratégie d'enseignement est passée de 49,2 % pour la période 1979-1984 à 38,4 % pour la période 2000-2005. Les mesures globales montrent deux tendances centrales. D'une part, une présence de plus en plus grande des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève dans le discours de cette revue ; d'autre part, une relation inverse du côté des stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant.

Courants psychologiques

Nous avons analysé le discours entourant divers courants psychologiques (behaviorisme, humanisme, cognitivisme et constructivisme), car ceux-ci sont susceptibles d'influer sur les stratégies d'enseignement.

Ainsi, le tableau 2 indique que le courant humaniste est celui auquel les textes publiés de 1979 à 1994 font le plus référence (1979-1984 : 3,8 %, 1985-1989 : 4,5 %, 1990-1994 : 5,8 %), alors qu'entre 1995 et 2005 les textes publiés utilisent davantage de référents associés au courant constructiviste (1995-1999 : 7,6 %, 2000-2005 : 18,6 %). Non seulement les textes publiés entre 1979 et 2005 se réfèrent-ils le plus souvent aux courants humaniste et constructiviste, mais leur présence dans le discours de la revue *Vie pédagogique* a augmenté considérablement au fil des ans pour atteindre un sommet à la période 2000-2005 : constructivisme (18,6 %) et humanisme (9,7 %). Quoique les pourcentages d'articles publiés qui font référence aux courants behavioriste et cognitiviste aient augmenté au fil des années, ceux-ci n'ont jamais dépassé la barre du 5 % de textes publiés par intervalle de temps.

Tableau 2
Pourcentage des articles publiés contenant des mots reliés
à divers courants psychologiques

	1979-1984	1985-1989	1990-1994	1995-1999	2000-2005
Nombre de textes	185	224	276	277	237
Behaviorisme	1,1	0,4	4,0	4,7	3,8
Cognitivisme	0	0,9	2,2	4,3	3,4
Constructivisme	0	1,3	4,3	7,6	18,6
Humanisme	3,8	4,5	5,8	4,3	9,7

Fait important à signaler, une analyse qualitative des expressions reliées au behaviorisme montre toutefois que ce courant psychologique fait souvent l'objet de mentions critiques comme en témoignent les extraits suivants :

- L'application de l'approche behaviorale à l'enseignement a conduit à une certaine inefficacité (Saint-Onge, 1992, p. 18).
- Plutôt que d'ignorer les solutions incorrectes et de mettre l'accent sur la bonne solution, comme le prône l'approche behavioriste qui a influencé les écoles en Amérique, les professeurs asiatiques utilisent les erreurs pour mettre au jour des conceptions erronées sur les sujets traités (Cartier et Viau, 1995, p. 41).
- Le morcellement des comportements en une multitude d'éléments que le behaviorisme préconise pour l'enseignement ainsi que le postulat associationniste derrière sa conception de l'acquisition des connaissances trouvent de moins en moins écho dans la pédagogie contemporaine (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 17).

En somme, les textes publiés depuis 1979 réfèrent davantage aux courants humaniste et constructiviste.

Chercheurs associés aux différentes stratégies d'enseignement

Nous avons également fait une analyse des noms d'auteurs ou de chercheurs associés aux différentes stratégies d'enseignement. Les résultats présentés au tableau 3 indiquent que les noms de ceux reliés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (Piaget, Perrenoud, Meirieu, Rousseau, etc.) sont davantage utilisés que ceux rattachés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant (Brophy, Rosenshine, Bloom, Gage, etc.), et ce, pour l'ensemble des intervalles (de 1979 à 2005). Entre les périodes 1979-1984 et 2000-2005, la proportion d'articles publiés par intervalle contenant des noms de chercheurs associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève s'est accrue considérablement passant de 13 % à 30 %. Ainsi, cette proportion a plus que doublé au fil des ans. Par contre, il est possible de constater le phénomène inverse du côté des noms de chercheurs associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant. Alors qu'à la période 1979-1984, 11,4 % des textes publiés contenaient de tels noms, cette proportion diminue à seulement 5,1 % pour la période 2000-2005. En fait, il y a deux fois moins de textes contenant des noms de chercheurs associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant publiés au cours de la période 2000-2005 qu'au

cours de la période 1979-1984. Depuis 1995, tout près d'un texte sur trois publié dans *Vie pédagogique* contient des noms d'auteurs associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève.

Tableau 3

Pourcentage des articles publiés contenant des noms d'auteurs ou de chercheurs associables aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et sur l'enseignant

Nombre de textes	185	224	276	277	237
Auteurs associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève	13	15,2	19,2	34,7	30
Auteurs associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant	11,4	7,6	5,8	5,1	5,1

Le tableau 4 présente une analyse détaillée de la fréquence d'utilisation de tous les noms de chercheurs associés aux deux types de stratégies d'enseignement entre 1979 et 2005. Par exemple, durant cette période, le nom de Philippe Perrenoud a été mentionné à 211 reprises alors que celui de Robert Slavin ne l'a été qu'à 16 occasions.

A été exclu de la fréquence mesurée, le nombre de fois où l'un des auteurs a, lui-même, rédigé un texte paru dans la revue⁷. Le tableau 4 indique que parmi l'ensemble des chercheurs, ceux ayant été cités à plus de 20 reprises, entre 1979 et 2005, sont majoritairement associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève. En effet, sur les 18 chercheurs cités à plus de 20 occasions durant cet intervalle de temps, 13 (72,2 %) sont associés aux approches centrées sur l'élève alors que seulement 5 (27,8 %) sont reliés aux approches centrées sur l'enseignant.

Ainsi, les résultats présentés aux tableaux 3 et 4 montrent une prédominance des noms de chercheurs associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève.

7. Cette situation concerne les noms des auteurs suivants: Jacques Tardif, Marie-Françoise Legendre, Claude Paquette, Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud et Gilbert De Landsheere.

Tableau 4
Fréquence d'utilisation des noms de chercheurs associés
aux différentes stratégies d'enseignement entre 1979 et 2005

1. P. Perrenoud	211	-	
2. P. Meirieu	144	-	
3. J. Piaget	109	-	
4. C. Freinet	102	-	
5. B. Bloom	94	-	
6. C. Paquette	91	-	
7. J. Tardif	87	-	
8. J. Dewey	71	-	
9. M. Develay	47	-	
10. J. Bruner	43	-	
11. M. Montessori	37	-	
12. De Landsheere	36	-	
13. C. Rogers	33	-	
14. Kulik et Kulik	29	-	
15. J. Astolfi	27	-	
16. L. Vygotski	24	-	
17. J. Brophy	22	-	
18. H. Walberg	22	-	
19. A. Neill	18	-	
20. J. Rousseau	17	-	
21. R. Slavin	16	-	
22. A. Paré	15	-	
23. P. Angers	15	-	
24. M.F. Legendre	14	-	
25. P. Freire	13	-	
26. B. Skinner	12	-	
27. F. Keller	10	-	
28. O. Decroly	7	-	
29. R. Mager	7	-	
30. E. Thorndike	6	-	
31. R. Gagné	5	-	
32. E. Claparède	5	-	
33. V. Glazersfeld	5	-	
34. D. Berliner	4	-	
35. C. Evertson	4	-	
36. A. Staats	2	-	
37. B. Rosenshine	1	-	
38. N. Gage	1	-	
39. I. Pavlov	1	-	
40. T Good	0	-	

Méthodes pédagogiques reliées aux stratégies d'enseignement

Le tableau 5 présente les résultats en ce qui concerne les méthodes pédagogiques reliées aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et sur l'enseignant. Dans l'ensemble, le nombre d'articles contenant des mots et des expressions reliés aux stratégies centrées sur l'élève a considérablement augmenté entre 1979 et 2005. Parmi ces stratégies d'enseignement, la *pédagogie par projet* est celle qui a connu la plus forte augmentation. En effet, le pourcentage d'articles publiés contenant des mots et des expressions rattachés à cette méthode est passé de 2,2 % lors de la période 1979-1984 à 32,5 % pour la période 2000-2005. Ainsi, il y a environ 15 fois plus de textes traitant de la *pédagogie par projet* pendant la période 2000-2005 que pendant la période 1979-1985. Durant ces mêmes intervalles de temps, d'autres stratégies centrées sur l'élève ont également connu des augmentations importantes. Le nombre de textes concernant l'*intégration des matières* a doublé, passant de 10,3 % (1979-1985) à 20,7 % (2000-2005), celui relié à l'*apprentissage coopératif* a plus que triplé, 7,6 % (1979-1984) à 27 % (2000-2005), tandis que les textes traitant de la *différenciation pédagogique* ont quintuplé, de 2,7 % (1979-1984) à 14,3 % (2000-2005). Les résultats concernant l'*enseignement stratégique* sont légèrement différents. Le pourcentage d'articles publiés contenant des mots et des expressions rattachés à cette méthode d'enseignement a quadruplé entre 1990-1994 (3,3 %) et 1995-1999 (14,1 %) pour ensuite diminuer à la période 2000-2005 (10,5 %).

Pour leur part, les résultats relatifs aux méthodes pédagogiques centrées sur l'enseignant sont différents. D'abord, le pourcentage d'articles publiés contenant des mots et des expressions rattachés à la *pédagogie de maîtrise* et l'*enseignement programmé* a chuté considérablement entre les périodes 1974-1984 (8,1 %) et 1990-1994 (1,8 %) pour ensuite demeurer stable autour de 3 % lors des périodes subséquentes. En fait, il y a environ 3 fois moins de textes traitant de la *pédagogie de maîtrise* et de l'*enseignement programmé* depuis la période de 1995-2005 qu'à la période de 1979-1984. Le thème de l'*enseignement explicite* présente des résultats en dents de scie. Le pourcentage d'articles publiés contenant des mots et des expressions rattachés à cette méthode pédagogique a chuté légèrement entre les périodes 1979-1984 (14,1 %) et 1985-1989 (11,6 %) pour ensuite augmenter à la période 1990-1994 (12,3 %) et atteindre un seuil maximal d'environ 19 % d'articles publiés aux périodes de 1995-1999 et de 2000-2005.

Tableau 5
 Pourcentage des articles publiés contenant des mots et des expressions reliés
 à diverses stratégies spécifiques d'enseignement

Nombre de textes	185	224	276	277	237
Stratégies d'enseignement spécifiques centrées sur l'élève					
Apprentissage coopératif	7,6	10,7	12,8	28,5	27
Différenciation pédagogique	2,7	0,4	6,2	6,1	14,3
Enseignement stratégique ¹	0	0	3,3	14,1	10,5
Intégration des matières	10,3	12,1	14,1	16,2	20,7
Pédagogie par projets	2,2	5,4	8	17,3	32,5
Stratégies d'enseignement spécifiques centrées sur l'enseignant					
Enseignement explicite	14,1	11,6	12,3	18,8	18,6
Pédagogie de maîtrise et Enseignement programmé	8,1	3,1	1,8	2,9	2,5

1. Nous considérons l'*Enseignement stratégique* comme une méthode centrée sur l'élève comme en témoigne cet extrait paru dans la revue en 1996: « La planification de l'enseignement [stratégique], qui place au cœur de l'intervention pédagogique l'apprenant et les processus d'apprentissage par lesquels les savoirs s'élaborent, comporte une remise en question de cette approche traditionnelle [enseignement traditionnel]. Autrement dit, le savoir ne peut être examiné ni défini indépendamment du processus et de la capacité de conceptualisation de celui qui apprend » (Ouellet, 1996, p.24).

Toutefois, une analyse qualitative de l'utilisation des mots et des expressions rattachés au thème de l'*enseignement explicite* au cours des périodes de 1995-1999 et de 2000-2005, a permis de constater que cette méthode pédagogique est réservée à l'enseignement de stratégies cognitives, métacognitives et d'apprentissage (Cloutier et Giasson, 1995; Francœur, 2000).

Ainsi, l'utilisation restrictive de l'*enseignement explicite* à divers types de stratégies s'apparente davantage aux pédagogies centrées sur l'élève. Nous avons également remarqué que les différents termes associés à l'*enseignement explicite* utilisés au cours des périodes précédentes (1979-1984, 1985-1989, 1990-1994) présentent rarement cette méthode pédagogique comme un modèle général d'enseignement. Les textes publiés font davantage référence à certaines techniques proposées par cette méthode, comme le recours à l'enseignement correctif (Arsenault, 1982; Paradis et Potvin, 1993). En effet, l'enseignement explicite propose aux enseignants d'effectuer un questionnement fréquent afin de vérifier la compréhension des élèves et de procéder à un ré-enseignement au besoin. Par conséquent, cette utilisation du terme *enseignement explicite* diffère de celle employée dans les écrits de son concepteur, Barak Rosenshine (1976, 2002), qui présente cette méthode pédagogique

plutôt comme un modèle d'enseignement efficace applicable à l'ensemble des disciplines scolaires. Fait important à noter, les résultats concernant la fréquence d'utilisation des différents noms d'auteurs associés aux stratégies d'enseignement, présentés au tableau 4, semblent corroborer notre analyse puisque le nom de Rosenshine a été utilisé à une seule occasion dans l'ensemble des textes publiés par la revue.

Un discours pédagogique à sens unique

Globalement, l'analyse des résultats indique que les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève ont été, au fil des ans, de plus en plus présentes dans le discours pédagogique de cette revue alors que celles centrées sur l'enseignant l'ont été de moins en moins. En fait, depuis le milieu des années 1990, les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève sont omniprésentes dans le discours de la revue *Vie pédagogique*. Cette situation ne représente pas un phénomène isolé. Plusieurs chercheurs étatsuniens soulignent que le discours pédagogique qui domine actuellement semble plutôt associable aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (Evers, 1998; Labaree, 2004; Null, 2004; Ravitch, 2000). À cet égard, Evers (1998) indique: « Actuellement, un point de vue domine les facultés d'éducation, les revues professionnelles, les organismes gouvernementaux subventionnaires et les fondations privées. Ce point de vue est celui des stratégies d'enseignement progressistes. » (Evers, 1998, p. x). Tel qu'il a été présenté précédemment, Chall (2000) considère les méthodes d'enseignement progressistes comme des stratégies centrées sur l'élève. La présence de plus en plus importante du courant constructiviste dans la revue *Vie pédagogique* et dans le domaine des sciences de l'éducation en général n'est probablement pas étrangère à ce phénomène. Comme le souligne Mellouki (2006):

Nous assistons depuis quelques années, un peu partout dans le monde, à des réformes scolaires et pédagogiques. Les États veulent que davantage d'élèves réussissent à l'école. Pour ce faire, beaucoup de pays ont décidé de rénover leurs programmes d'enseignement, de refaire les manuels scolaires et de changer les méthodes d'enseignement et de formation. Une vague de fond semble s'abattre sur les conceptions et les pratiques d'enseignement et de formation. Cette vague s'appelle le constructivisme (p. 59).

Faut-il rappeler que la réforme de l'éducation québécoise entreprise au début des années 2000 propose un programme de formation basé sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste (MELS, 2001). De plus, Lessard et Portelance (2001) précisent qu'en matière curriculaire et pédagogique ce nouveau programme de formation puise son inspiration en France,

en Suisse francophone et en Belgique. Par conséquent, compte tenu des orientations de cette réforme, il était possible d'anticiper une montée des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève dans le discours de *Vie pédagogique* comme nous l'avons énoncée au départ.

Or, en nous appuyant sur les résultats des différentes sous-catégories rapportés à la période 2000-2005, il nous est possible de confirmer que les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève occupent un espace prépondérant dans le discours pédagogique de cette publication. Par exemple, on estime qu'entre 2000 et 2005, environ un texte sur trois contient des noms de chercheurs associés aux stratégies centrées sur l'élève. À ce sujet, le nom de Philippe Perrenoud arrive en tête de liste. Ce chercheur est un ardent défenseur des stratégies centrées sur l'élève, comme en témoigne l'extrait suivant :

Si l'on pense que l'apprenant construit lui-même ses connaissances, il s'ensuit que l'enseignant ne peut que le mettre en situation d'amorcer et de poursuivre cette construction, notamment en s'efforçant de donner du sens aux tâches proposées, en les proportionnant au niveau de développement de l'élève, à ses façons d'apprendre, à ses acquis antérieurs, à ses intérêts et à ses projets. Qui pourrait aujourd'hui soutenir le contraire, du moins parmi ceux qui s'interrogent sur les mécanismes d'apprentissage et sur la didactique? Il reste alors à expliquer pourquoi on ne finit pas d'en finir avec les pédagogies transmissives. Pourquoi les professeurs continuent-ils à donner des cours, alors que cette forme d'enseignement est manifestement aux antipodes d'une mise en situation capable de rendre chaque élève actif, à son niveau? (Perrenoud, 1996, p. 23).

De fait, toujours dans la période la plus récente analysée (2000-2005), on constate que la même situation s'applique à la *pédagogie par projet* et à l'*apprentissage coopératif*. Ainsi, environ un texte sur trois, publié à cette période, contient des informations relatives à ces deux méthodes pédagogiques. Analysant les orientations pédagogiques de la réforme de l'éducation, Lafortune et Deaudelin, dans un ouvrage paru en 2001, mentionnent: « Les approches pédagogiques le plus souvent nommées sont associées à la notion de projets pour favoriser l'apprentissage: pédagogie du projet, pédagogie par projets, enseignement par projets, apprentissage par projets. » (p. 2). Or, la place importante accordée à la *pédagogie par projet* dans la revue *Vie pédagogique* a également été soulevée par un groupe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke: « Le discours véhiculé notamment par la revue *Vie pédagogique* prête à la pédagogie par projet de nombreuses vertus. Celle-ci favoriserait la motivation de l'élève, le transfert des apprentissages, le développement de compétences transversales et d'habiletés sociales. » (Morin, Grenon et Ratté, 2002, p. 3).

Inversement, le nombre de textes citant des noms d'auteurs rattachés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant a chuté considérablement

au cours des années. Ainsi, bien que le courant psychologique du *behaviorisme* soit plus présent dans le discours de la revue, ce courant fait généralement l'objet de critiques. De fait, c'est un courant psychologique duquel on semble vouloir s'éloigner. La *pédagogie de maîtrise* et l'*enseignement programmé* sont également des stratégies auxquelles les textes publiés font peu ou pas référence. Quant à l'*enseignement explicite*, bien que cette méthode pédagogique soit présente dans les écrits de la revue, celle-ci semble réservée exclusivement à l'enseignement de stratégies d'apprentissage (stratégies cognitives et métacognitives, stratégies de compréhension en lecture, etc.).

En résumé, depuis le milieu des années 1980, les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève occupent un espace important dans la revue *Vie pédagogique*. Or, cette situation s'est fortement accrue depuis l'implantation de la réforme de l'éducation. Le changement paradigmatique véhiculé par le ministère de l'Éducation lui-même, et ce, dès le début de la réforme des programmes d'études, semble être l'un des facteurs importants pouvant expliquer la prédominance des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève dans cette publication au détriment de celles centrées sur l'enseignant (Gauthier, 2006).

En effet, le MELS propose un changement radical de perspective en ce qui a trait à la conception de l'acte d'enseignement pour réaliser pleinement la réforme en cours. Pour prendre le virage du succès, il faudrait désormais passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage (MELS, 2001). Ce tournant est manifeste, notamment dans les revues *Virage* et *Virage Express* qui étaient consacrées exclusivement à la réforme de l'éducation comme l'a montré l'analyse d'Antony et Gauthier (2010) lorsqu'ils affirment : « Aussi bien dans la littérature scientifique que dans les documents publiés par le MELS, on ne compte plus les nombreuses apparitions de cette phrase, *passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage*, devenue en quelque sorte le slogan de la réforme post-curriculaire. Toute la campagne menée en faveur du changement de stratégies ou de méthodes d'enseignement sera alors rythmée par cette injonction de passer d'un paradigme à l'autre. » (p. 11).

De plus, le tout premier numéro de la revue *Virage Express*, paru en 1999, était intitulé *Une nouvelle conception de l'enseignement* et on pouvait y lire :

Pour plusieurs participants et participantes à cette deuxième rencontre nationale, les discussions en atelier ont donné lieu à une prise de conscience du fait que la réforme du curriculum ne constituait pas qu'un « renouveau comme les autres », mais qu'elle ouvrait la porte à une toute nouvelle conception de l'enseignement. On a utilisé des expressions comme « remise en question des pratiques existantes », « bris d'une tradition » et « changement de mentalité » (p. 1).

Dans ce numéro, le terme *révolution pédagogique* a également été employé. De même, l'expression *changer de paradigme* a été utilisée à plusieurs autres occasions dans ces deux publications au cours des dernières années (MELS, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2006). Cette situation a même été décriée, en 2007, par l'un des principaux artisans de la réforme, Paul Inchauspé : « Il y a des modes dans l'usage des mots dans les milieux d'éducation comme dans les autres. La réforme du curriculum d'études a charrié les siens. L'abus de l'utilisation du mot « paradigme » – « on est dans un autre paradigme », « il faut changer de paradigme », « la réforme nous demande de changer de paradigme » – m'exaspère. » (p. 114).

Pourtant, le Ministère indiquait dans une publication récente que : « Le Programme de formation appelle une participation active de l'élève, mais laisse à l'enseignant le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves. » (MELS, 2005, p. 8). Ce changement dans le discours ministériel semble attribuable aux nombreuses critiques formulées à l'endroit de la réforme de l'éducation. Or, malgré cette précision du Ministère, ce prétendu libre choix proposé aux enseignants ne se reflète ni dans les premiers écrits entourant la réforme actuelle (Antony et Gauthier, 2010) ni dans l'une de ses principales publications, la revue *Vie pédagogique*.

Limites méthodologiques

Nous tenons à préciser que les résultats relevés dans notre étude doivent être interprétés en tenant compte de certaines limites méthodologiques. L'une de ces limites concerne la segmentation des textes analysés. Tel qu'il a été mentionné, nous avons conservé la même segmentation de textes que celle utilisée dans la banque de données *Repère*. Ainsi, les textes de *Vie pédagogique* disponibles dans cette banque de données ne sont pas tous de même longueur. Une segmentation autre que celle utilisée dans cette étude serait susceptible de faire varier les résultats. La division des textes en cinq intervalles de temps représente une autre limite à considérer. Nous avons divisé les textes à analyser en 5 intervalles couvrant des périodes de 5 ou 6 années afin d'effectuer une analyse plus précise des textes publiés depuis l'implantation de la réforme de l'éducation en 2000. Des intervalles de temps plus ou moins longs amèneraient également une variation des résultats. Le choix d'effectuer une analyse de contenu assistée par ordinateur constitue une autre limite à prendre en considération. Cette technique permet de traiter une grande quantité d'information, mais l'analyse qui en découle n'a pas le même niveau de profondeur

que celle d'une analyse de discours, réalisée manuellement, où les arguments sont examinés. C'est pourquoi nous avons ajouté à quelques reprises une analyse qualitative aux résultats présentés. De plus, les résultats obtenus par une analyse de contenu assistée par ordinateur sont largement tributaires de la grille d'analyse utilisée (dictionnaire). Toutes les modifications apportées au dictionnaire employé (catégories, sous-catégories, mots et expressions) pourraient possiblement entraîner des changements quant aux résultats obtenus. Enfin, les résultats présentés dans notre recherche proviennent de l'analyse d'une seule publication. En conséquence, il serait nécessaire de vérifier si les résultats auxquels nous sommes arrivés sont généralisables à diverses publications québécoises s'adressant aux enseignants.

Tel qu'il a été précisé auparavant, l'enquête du CSE (2006) a révélé, d'une part, que les enseignants québécois ont accès aux recherches en éducation et qu'ils y accordent de l'importance. D'autre part, cette même enquête indique qu'ils consultent et utilisent des résultats de recherche dans leur pratique éducative. Or, il faut se rappeler que parmi les diverses revues en éducation, *Vie pédagogique* est la plus consultée par les enseignants. Cette revue est donc une source d'information importante afin de sensibiliser les enseignants à la recherche en éducation.

L'analyse du discours pédagogique de cette revue montre une prédominance des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève au détriment de celles centrées sur l'enseignant, et ce, depuis plusieurs années. Ce phénomène a également été observé, voire dénoncé, par plusieurs chercheurs du côté étatsunien (Chall, 2000; Evers, 1998; Finn et Ravitch, 1996; Labaree, 2004; Null, 2004; Ravitch, 2000).

À l'instar de ces chercheurs, nous avons souligné qu'un nombre important d'études a montré la supériorité des stratégies centrées sur l'enseignant pour favoriser l'apprentissage scolaire des élèves (Bissonnette et coll., à paraître; Brophy et Good, 1986; Chall, 2000; Kirschner et coll., 2006; Rosenshine et Stevens, 1986). Des recherches québécoises récentes (Bernet, 2002; Théorêt et coll., 2005) ont également montré les effets négatifs de certaines méthodes pédagogiques à la mode et centrées sur l'élève lorsqu'elles sont appliquées à des élèves du primaire, en particulier sur le développement de compétences disciplinaires et transversales. De plus, les effets, mesurés par la Table de pilotage⁸

8. La Table de pilotage, formée de représentants du Ministère et des principaux partenaires de l'éducation, le personnel enseignant, les parents, les cadres scolaires, les commissions scolaires, les établissements d'enseignement privés et les universités, doit cerner les enjeux et les obstacles, faire le point périodiquement et proposer au ministre, s'il y a lieu, les ajustements nécessaires.

de la présente réforme de l'éducation québécoise d'inspiration constructiviste sur les performances scolaires des élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire vont dans le même sens (MELS, 2006).

Paradoxalement, ce sont les stratégies centrées sur l'élève qui occupent le haut du pavé dans les articles de *Vie pédagogique* et font en sorte que le discours pédagogique est à sens unique. En conséquence, nous croyons qu'il s'avère urgent de faire une place de plus en plus grande dans le discours pédagogique aux stratégies d'enseignement dont l'efficacité est nettement plus certaine, et ce, particulièrement dans la revue la plus consultée par les enseignants québécois. À défaut de rectifier le tout, nous croyons qu'il y a lieu de s'inquiéter tant pour le développement professionnel des enseignants que pour les apprentissages scolaires de leurs élèves.

Références bibliographiques

- Alexa, M. (1997). *Computer-assisted text analysis methodology in the social sciences*. Rapport de recherche. Mannheim, Allemagne. Document accessible à l'URL: http://www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA_Arbeitsberichte/97/97_07.pdf.
- Arsenault, T. (1982). « Mont-Bruno : une polyvalente qui vit l'intégration ». *Vie pédagogique*, 18, p.4-8.
- Bédard, D. (2006). « Les retombées de la recherche en sciences de l'éducation sur les pratiques pédagogiques ». *Vie pédagogique*, 138, p. 50-53.
- Bernet, E. (2002). *Effets comparés d'une approche pédagogique du projet sur la valeur accordée à l'apprentissage et sur le rendement auprès des élèves de la fin du primaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal. Document accessible à l'URL: <http://www.csdm.qc.ca/saintemile/bernet/bernet2002.pdf>.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement: synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada
- Bissonnette, S., C. Gauthier, C. et N. Péladeau (à paraître). « Un objet qui manque à sa place. Les données probantes dans l'enseignement et la formation ». *Les Actes de la Recherche*.
- Bissonnette, S., C. Gauthier, M. Richard et C. Bouchard (à paraître). « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. » *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*.

- Bissonnette, S., M. Richard et C. Gauthier (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., M. Richard et C. Gauthier (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces. Efficacité des écoles et des réformes*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Brophy, J.E. et T.L. Good. (1986). «Teacher behavior and student achievement». Dans M.C. Wittrock (Dir.). *Handbook of research on teaching* (3^e éd.), (p. 328-375). New York, NY: Macmillan.
- Burton, R. et C. Flammang (2001). «D'une stratégie d'enseignement des sciences centrée sur l'enseignant vers une stratégie centrée sur l'élève: analyse des processus d'enseignement». *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, p. 53-65.
- Carbonneau, M. et M.-F. Legendre (2002). «Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses différents référents conceptuels». *Vie pédagogique*, 123, p. 12-17.
- Cartier, S. et R. Viau (1995). «L'enseignement en Asie est-il aussi inhumain qu'on le dit?». *Vie pédagogique*, 94, p. 40-43.
- Cerqua, A. et C. Gauthier (à paraître). «Trois petits tours et puis s'en vont. En quête de l'esprit de la réforme du curriculum au Québec». Dans M. Mellouki et J.-F. Cardin (Dir.). *Regards critiques sur la réforme de l'éducation des années 2000: analyse des discours officiels*.
- Chall, J.S. (2000). *The academic achievement challenge. What really works in the classroom*. New York, NY: Guilford Press.
- Cloutier, A. et J. Giasson (1995). «Se préparer à lire un texte: stratégies à mettre au point au primaire». *Vie pédagogique*, 93, p. 10-12.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite*. Rapport annuel 2004-2005 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught. Constancy and change in American classroom 1880-1990* (2^e éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- Evers, W.M. (1998). «From progressive education to discovery learning». Dans W.M. Evers (Dir.). *What's gone wrong in American classroom?* (p. 23-48) Stanford, CA: Hoover Press.
- Finn, C.E. et D. Ravitch (1996). *Education reform. A report from the Educational Excellence Network to its Education Policy Committee and the American people*. Indianapolis, IN: Hudson Institute.
- Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gage, N.L. et D.C. Berliner (1992). *Education psychology* (5^e éd.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gauthier, C. (2006). «Recherche en enseignement et réformes éducatives. Des liens à tisser». *Éducation Canada, Hiver 2005/06*, p. 13-15.

- Gauthier, C. et M. Tardif (Dir.) (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Geary, D. (2001). « A Darwinian perspective on mathematics and instruction ». Dans T. Loveless (Dir.). *The great curriculum debate. How should we teach reading and math?* (p. 85-107). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hirsch, E.D. (1999). *The schools we need and why we don't have them*. New York, NY: Anchor Books Doubleday.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal: Liber.
- Klahr, D. et M. Nigam (2004). « The equivalence of learning paths in early science instruction: effects of direct instruction and discovery learning ». *Psychological Science*, 15(10), p. 661-667.
- Kirschner, P.A., J. Sweller, et R.E. Clark (2006). « Why minimally guided instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching ». *Educational Psychologist*, 41(2), p. 75-86.
- Labaree, D.F. (2004). « The ed school's romance with progressivism ». Dans D. Ravitch (Dir.). *Brookings papers on education policy* (p. 89-130). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Lafortune, L. et C. Daudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de Soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. et L. Portelance (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Document remis à la Centrale des syndicats du Québec. Montréal: Université de Montréal.
- Mellouki, M. (2006). Construire sa connaissance. Pédagogie de projet et nouvel esprit du capitalisme. *Formation et Profession*, 12(3), p. 59-61.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1999). « Une nouvelle conception de l'enseignement ». *Virage express*, p. 1-4.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2000). « Retour sur les ateliers. Pour dissiper les doutes ». *Virage express*, 2(4), p. 1-6.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). « De l'enseignement à l'apprentissage ». *Virage express*, 3(6), p. 1-6.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). « Vision intégrée ». *Virage express*, 4(4), p. 1-6.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). « Vivons-nous la réforme? Un projet d'équipe à l'école ciblée Cavelier-de-LaSalle ». *Virage*, 6(5), p. 5.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement »*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). « De la théorie à la pratique ». *Virage*, 8(3), p. 13.1-13.2.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morin, J.-F., V. Grenon et S. Ratté (2002). *La gestion de l'enseignement en contexte de projet. Résultats d'analyse des interactions en classe*. Communication présentée au congrès de l'ACFAS, Université Laval, Québec, mai.
- Null, J.W. (2004). « Is constructivism traditional? Historical and practical perspectives on a popular advocacy ». *The Educational Forum*, 68, p. 180-188.
- Paradis, L. et P. Potvin (1993). « Le redoublement: un pensez-y bien: une analyse des publications scientifiques ». *Vie pédagogique*, 85, p. 13-14, p. 43-46.
- Perrenoud, P. (1996). « En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple? (2^e et dernière partie). *Pédagogie collégiale*, 9(4), p. 21-24.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York, NY: Simon et Schuster.
- Rosenshine, B.V. (1976). « Recent research on teaching behaviors and student achievement ». *Journal of Teacher Education*, 27(1), p. 61-64.
- Rosenshine, B.V. (2002). « Converging finding on classroom instruction ». Dans A. Molnar (Dir.). *School reform proposals: The research evidence*, (p. 91-103). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rosenshine, B.V. et R. Stevens (1986). « Teaching functions ». Dans M. C. Wittrock (Dir.). *Handbook of research on teaching* (3^e éd.), (p. 376-391). New York, NY: Macmillan.
- Saint-Onge, M. (1992). « Apprendre à penser ». *Vie pédagogique*, 77, p. 16-21.
- Teddlie, C. et R. Reynolds (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Théorêt, M., M. Leroux, A. Carpentier et C. Bertrand (2005). *Analyse de l'appropriation de la réforme du curriculum par des enseignants et évaluation d'impact sur la réussite en mathématiques d'élèves à risque. Projet Transmaths*. Montréal: Université de Montréal.
- Trottier, D. (2005). « Curriculum de l'enseignement primaire: vers une pédagogie imposée ». Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (Dir.). *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 397-406). Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke: Éditions CRP.
- Trottier, D. (2006). « Autonomie professionnelle, vraiment? ». *Formation et Profession*, 12(1), p. 13-23.

Beaucoup de bruit pour rien!

Une analyse sociopolémique de la réforme scolaire

Antoine Baby

Chercheur honoraire à la Chaire de recherche Normand-Maurice
Université du Québec à Trois Rivières

Introduction

Shakespeare a-t-il eu un pressentiment le jour où il titra une de ses comédies: *Much Ado About Nothing*? Se doutait-il que, quatre cents ans plus tard, le même titre conviendrait fort bien pour résumer l'essentiel rachitique de la réforme scolaire québécoise des années 2000? Ça reste à voir et la réponse qu'on pourrait y donner n'affecte en rien la nécessité de poser un regard critique sur ce bouleversement bruyant. Il y a quelque temps, Paul Inchauspé (2007) qui a présidé le groupe de travail préparatoire à la réforme scolaire du Québec écrivait un article dans *Le Devoir* dans lequel il reprenait en gros le sempiternel argument qu'utilisent les partisans de la réforme pour désarmer les adversaires ou simplement ceux qui ont une attitude critique à son endroit. Ceux qui disent, écrivait-il en substance, que cette réforme est une réforme « pédagogique » n'ont pas lu le bon livre et ne parlent pas de la bonne réforme. C'est uniquement, poursuivait-il, une réforme du programme, une réforme de contenu qui n'a que peu d'incidence sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Or quiconque a lu le « bon livre », en vient vite à la conclusion que cette réforme n'est que pédagogique et a une incidence considérable sur les pratiques des enseignants au point de les dérouter. Pour mieux en comprendre la portée pédagogique, il faudra essayer de mettre en lumière ses aspects les plus obscurs, voire les plus mystificateurs. De même que les astronautes qui ont fait le tour de la lune disent qu'on apprécie d'autant plus sa face connue qu'on en a vu la

face cachée, ainsi la présente réflexion veut amener le lecteur à voir la face cachée de la réforme scolaire dont la déferlante a frappé à son tour l'école secondaire.

L'objectif de cet essai est double. Il s'agira de démontrer que cette réforme est inutile, voire nuisible. Inutile en ce sens qu'en dépit de ses prétentions elle n'apporte rien de nouveau. En utilisant l'allégorie des fantômes que nous expliquerons, nous ferons le lien entre certains éléments de cette réforme et leurs équivalents désignés autrement dans l'ancien régime. Elle est aussi nuisible en ce sens que ses seuls éléments véritablement novateurs par leur caractère dogmatique et contraignant enferment les élèves et les enseignants dans un carcan doctrinal d'une formation générale captive, rapidement obsolète et difficilement recyclable. On pense au recours obligatoire au socioconstructivisme et à l'approche par compétences.

Les temps changent et comment donc!

Jusqu'à la fin des années 1960, l'élève québécois qui voulait aller à l'université, faisait, après sept ans de cours primaire, huit ans d'études classiques sur un acte de foi. Si d'aventure quelque tête forte demandait l'utilité de certains apprentissages, pourquoi le calcul différentiel, pourquoi la chimie et surtout pourquoi le latin et le grec parce que nous faisons du grec et du latin pendant six ans sans rouspéter ou presque, il se trouvait toujours un bon père pour lui répondre péremptoirement : « Crois-moi, mon fils, un jour, cela te sera utile. » Sur insistance irrévérencieuse de l'élève, il pouvait daigner ajouter : « C'est une gymnastique pour l'esprit. » Généralement ça suffisait! L'élève insolent revenait à de meilleures dispositions et se remettait au travail. Aujourd'hui, la situation a viré « *boutte pour boutte* », comme dirait Molière! Avec la réforme qu'on achève de mettre en place, l'élève a le droit, avant même de se mettre au travail, de poser la question autrefois impertinente : « Avant d'aller plus loin, dis-moi d'abord, prof, à quoi ça sert! » Et l'enseignant ou l'enseignante, selon le cas, a l'obligation (c'est écrit en toutes lettres dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2000, p. 6) de répondre de façon probante.

On imagine facilement la scène. L'enseignante vient de donner ses dernières consignes. Elle invite les élèves à se mettre au travail. Les têtes se penchent sur les cahiers. Puis un bras se lève, puis deux, puis trois. Claquements de doigts. Clic! Clic! Clic!

– L'enseignante: Oui?

– Un élève: C'est bien beau ça, mais... à quoi ça sert, ça? À quoi ça va servir plus tard?

Le nouvel évangile de l'école québécoise précise en effet que les enseignants devront toujours « présenter leurs contenus d'apprentissage en référence à des usages réels et signifiants » (MEQ, 2000, p. 6) de sorte que l'élève comprenne très bien pourquoi on lui propose tel ou tel apprentissage ou tel ou tel contenu d'apprentissage et surtout à quoi ça sert, « l'usage », comme disent les saintes Écritures réformatrices. Dans ces conditions, il est devenu pratiquement impossible d'apprendre pour le plaisir d'apprendre puisqu'on apprend désormais de façon utilitaire, pour développer une ou des compétences. Tous les contenus sont regroupés sous une ou des compétences, ça non plus, ce n'est pas une vicieuse invention de journaliste ou de quelque sociologue en manque d'os à mordre. Il n'est donc pas exagéré de dire qu'entre le « *Crois-moi, mon fils, un jour, cela te sera utile* » et le « *Dis-moi d'abord, prof, à quoi ça sert!* » on a « viré bout pour bout ». Il y a, *grosso modo*, cinquante ans entre le moment où le latin demeurait parce qu'il ne servait à rien et le moment où le latin est disparu parce qu'il ne servait plus à rien. En un demi-siècle, l'école québécoise a fait un magistral « 360° ». Dire que « les temps changent », comme dit la chanson de Dylan, c'est peu dire. Et pourtant... Pourtant, autant on peut dire que les temps changent, autant on peut dire aussi que plus ça change, plus c'est pareil! Nous sommes en plein paradoxe. Essayons donc d'y voir un peu plus clair.

Mais plus ça change, plus c'est pareil!

D'entrée de jeu, il est essentiel de ne pas se laisser impressionner, encore moins mystifier par le jargon « jargonnant » de gens pour qui le changement social doit toujours avoir un aspect mystificateur et inaccessible. Il y a encore beaucoup de collègues qui croient que, pour « faire scientifique », il faut écrire de manière à ne pas être compris! Je connais aussi des technocrates qui croient que, pour faire cadre supérieur, il faut jargonner. Pour eux, exprimer sa pensée dans une langue claire et accessible, c'est faire de la vulgarisation. Et un vrai scientifique, un vrai technocrate, pensent-ils, ne doit pas s'abaisser à en faire. Il doit laisser cela à d'autres, aux journalistes, par exemple. Le ministre nous avait promis que les textes jargonnants seraient réécrits. Les résultats se font toujours attendre. La preuve en est qu'après quatre ans on ne s'entend toujours pas, dans les milieux de pratique, sur ce que veulent dire les concepts clés de la réforme, soit la compétence, la compétence transversale et la pédagogie par projets sans compter l'inénarrable socioconstructivisme. Ce sont pourtant les termes qui sont utilisés à pleines pages dans le document fondateur de la réforme, soit le

Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et ses diverses versions dont tout le monde se réclame, les pour comme les contre pour se matraquer les uns les autres. Un peu comme les théologiens qui se crêpent le chignon à coup de citations de la même encyclique! C'est bien nous, ça!

Cela étant, un des aspects les plus agaçants de la réforme est qu'elle annonce des nouveautés qui n'en sont pas, soit qu'elles ont été abandonnées en cours de route, soit qu'elles existent encore, mais sous une autre appellation et qu'on les a oubliées. Nous allons donc essayer de départager ce qui, dans la présente réforme scolaire, est vraiment nouveau de ce qui ne l'est pas. Plusieurs éléments de cette réforme sont en effet présentés comme étant à la fois nouveaux et novateurs, alors que, sous une forme ou sous une autre, ils font déjà partie ou ont fait partie dans le passé de l'arsenal pédagogique québécois. En ce sens, on peut dire que la présente réforme est charpardeuse. Elle s'approprie des éléments des mouvements pédagogiques précédents et nous les refile sous d'autres noms. Tellement peu sûre du caractère novateur de ce qu'elle propose, cela semble faire partie de son plan de marketing.

On procédera donc à un bilan rapide d'une dizaine de ces éléments en utilisant l'allégorie des fantômes. Les fantômes, ce sont des éléments des réformes précédentes qui refont surface dans la présente réforme, mais sous un nouveau déguisement. Ce n'est pas juste affaire de fausse représentation; c'est beaucoup plus. En ramenant dans l'école sous un autre nom des paramètres pédagogiques déjà utilisés, mais dont on n'a jamais fait un bilan rigoureux, on verse à plein dans l'escroquerie et le charlatanisme à la plus grande gloire des bureaucrates et au détriment des élèves. Par son caractère fantasmagorique, l'allégorie des fantômes aidera, faut-il espérer, à démystifier bien des choses.

En second lieu, nous nous concentrerons sur ce qui pourrait bien être la véritable caractéristique essentielle de cette réforme, soit l'imposition d'une théorie de l'apprentissage, le socioconstructivisme, et d'un modèle d'intervention, l'approche par compétences qui, au lieu de mâchouiller toutes les notions du programme en objectifs et en sous-objectifs, les mâchouille maintenant en compétences transversales et disciplinaires. Il s'agit bien, on le voit, de changer quatre-trente-sous-pour-une-piastre, suivant l'expression populaire. Une analyse sociopédagogique critique de ces deux dogmes de la réforme suivra et en dégagera le pour, le contre et le « ça dépend ». Encore là, nous verrons que tout est souvent dans la manière.

Arrêtons-nous d'abord à essayer de départager ce qui est vraiment nouveau de ce qui n'est nouveau qu'en apparence et dans la façon de nommer les choses. Ce n'est pas d'hier, au Québec, qu'on nous annonce de gros changements qui ne changent en fait que la façon de nommer les choses. En santé,

par exemple, les patients sont disparus et ont été remplacés par des « bénéficiaires »; les gardes-malades auxiliaires, par des « préposées aux bénéficiaires »; les sourds, par des « malentendants »; les femmes de ménage, par des « préposées à l'entretien ménager léger », et ainsi de suite. Dans le domaine de la justice, le Québec n'a plus de prisonniers; désormais nous n'avons que des « détenus ».

Même le domaine de l'éducation n'échappe pas à cette manie que nous avons de ne changer que l'apparence des choses quand nous ne sommes pas capables de changer les choses elles-mêmes. En 1970, par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation préoccupé de faire de l'élève un agent actif de son éducation, a fait disparaître l'élève pour le remplacer par le célèbre « s'éduquant », « s » apostrophe! Dieu merci, cela n'est pas resté longtemps dans la terminologie. On voit d'ici la scène. En septembre, une collègue en aborde une autre en lui demandant: « T'as combien de s'éduquants, cette année? » Ou encore, une enseignante qui interpelle ses s'éduquants: « S'éduquant Paul! S'éduquante Lise, taisez-vous! » Avait-on vraiment besoin de cette réforme tsunamique pour prétendre placer l'élève au centre des préoccupations de nos enseignantes et de nos enseignants et faire en sorte qu'il devienne l'agent premier de sa propre éducation, alors que ces préoccupations sont présentes dans l'école depuis au moins 1970.

Dans ce qui nous est proposé aujourd'hui à travers la réforme, bien des choses avaient donc souvent été essayées chez nous puis abandonnées, alors que d'autres sont encore en usage et qu'on a oublié qu'elles existaient. L'amnésie bureaucratique ayant frappé, on ne les retrouve évidemment pas sous leur nom d'origine. Une chose est certaine: avant de réintroduire ces fausses nouveautés dans le système scolaire, pourquoi ne se demanderait-on pas pour quelles raisons les avait-on abandonnées?

La présente réforme dont le Ministère a fait des enseignantes et des enseignants les fantassins, c'est-à-dire les soldats de première ligne qui « mangent les coups », n'échappe pas à cette règle de la vie en société. Il faut non seulement changer les choses, mais aussi et surtout les façons de les appeler. Il y a de quoi s'amuser à débusquer quelques éléments de « déjà-vu » dans la présente réforme. Ce sont pour la plupart des fantômes de chers disparus que notre ingratitude pédagogique avait refoulés dans l'oubli et qui, profitant des bouleversements provoqués par la réforme, ressuscitent sous d'autres déguisements. Mais ce ne sont pas des nouvelles idées; ce ne sont que les fantômes d'idées anciennes. Nous voilà entrés dans la danse des fantômes de l'Halloween des réformes!

Au total, nous ferons la connaissance de neuf fantômes des réformes antérieures qui tentent de refaire surface à l'occasion de la réforme et que celle-ci présente pernicieusement comme des idées nouvelles. Quatre d'entre eux concernent aussi bien l'école secondaire que l'école primaire. Deux autres sont des fantômes propres à l'école secondaire qu'ils ne quittent jamais. Les trois derniers fantômes hantent un territoire qui se limite à l'école primaire.

Quelques fantômes des réformes antérieures...

Essayons d'abord de nous approcher des fantômes qui hantent simultanément les deux ordres d'enseignement, le primaire et le secondaire simultanément. Dans le *Programme de formation*, on lit à plusieurs reprises que le personnel scolaire doit faire en sorte que désormais (le « désormais » est ici important pour annoncer une nouveauté qui n'en est pas une...) « l'élève soit l'agent actif principal de sa propre démarche ». Voilà bien une idée pédagogique fort intéressante, mais était-il vraiment nécessaire à sa promotion de nous faire croire qu'elle est nouvelle avec un « désormais » qui suggère qu'on n'y avait jamais pensé auparavant ? Était-ce nécessaire de provoquer un bouleversement dont plusieurs écoles primaires ne se sont pas encore remises pour lui redonner de la vigueur ? Depuis les années 1960, ce principe pédagogique qui est la pierre angulaire de la « pédagogie active » et même de la « pédagogie non directive », est aussi l'essence de la pédagogie québécoise. À tel point que, comme nous venons le voir, au début des années 1970, le Conseil supérieur de l'éducation voulant opérer une rupture pédagogique avec l'élève passif « simple cruche à remplir », avait proposé le célèbre « s'éduquant » dont il a été question plus haut. Comme ce principe est entré dans nos mœurs pédagogiques, il aurait suffi de l'épousseter périodiquement pour lui redonner toute son actualité. Mais pourquoi « faire simple quand on peut faire compliqué » ? Voilà pourquoi on a viré la cage du singe à l'envers pour faire sortir la souris qui s'y trouvait !

Fantôme n° 2, celui de l'école orientante. À travers le *Programme*, la réforme parle encore d'une « école orientante ». Ça non plus, ce n'est pas nouveau. C'est le déguisement de fantômes emprunté à deux réformes antérieures où, dans les deux cas, il avait fallu trouver un prétexte noble pour justifier des coupures sauvages dans les services éducatifs complémentaires. Pour ne pas être obligé d'engager des conseillers en orientation et autres PNE, comme on disait à l'époque, on avait décrété que désormais (un autre désormais qui n'en est pas un...) l'orientation de l'élève était la responsabilité de tous et de chacun dans l'école. Nous verrons plus loin, dans le cas des

compétences transversales, que faire d'un principe pédagogique la responsabilité de tous, c'est la meilleure façon d'en faire la responsabilité de... personne en particulier!

Il y a aussi le fantôme des « p'tites matières ». Pauline Marois, au temps où elle était ministre, avait proposé à juste titre, dans une certaine mesure, de faire le ménage dans « les p'tites matières ». Il faut, disait-elle, « mettre l'accent sur l'essentiel et faire le ménage qui s'impose ». Encore là, rien de vraiment nouveau. Ce n'est que le clone du fantôme d'un courant américain qui a eu ses heures de gloire, mais qui n'a pas fait long feu par la suite, le fameux courant « *Back to Basics* », qu'on pourrait traduire par le « retour à l'essentiel ». Le problème que posait « l'essentiel » américain est qu'il se réduisait à apprendre aux petits Américains à lire, à écrire et à compter, point à la ligne. C'est assez mince. Dieu merci, ce ne fut pas vraiment le cas de la version québécoise du retour à l'essentiel. Là où la version québécoise du retour à l'essentiel devient inquiétante, c'est dans le sort qu'elle a réservé aux p'tites matières. La réforme les a fusionnées à de grands ensembles qu'on a appelés les domaines. Or, au Québec, on sait maintenant ce qui arrive aux petites municipalités fusionnées à des grands ensembles : elles en perdent leur identité! Il faut donc s'inquiéter beaucoup de ce qui arrive à des p'tites matières (qui ne sont pas si petites que ça...) comme l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la sexualité ou l'éducation au choix de carrières, quand elles deviennent par le jeu du retour à l'essentiel, *l'affaire de tous et de personne en particulier*. Voilà donc comment il faut disposer de cette idée nouvelle... pas nouvelle du tout, qui a déjà causé assez de dégâts pour commander une révision plutôt que d'en faire la promotion

Le fantôme n° 4 se présente sous le déguisement de « la pédagogie de projets ». En abordant la question des compétences transversales, le *Programme* dit en effet que, pour pouvoir développer chez l'élève de telles compétences et pour lui permettre de construire lui-même ses connaissances, il faudra que le personnel enseignant ait recours à la pédagogie de projets. Et les « *preachers* » de la réforme la présentent comme une autre innovation, un autre avantage de la réforme, comme si la réforme avait inventé la pédagogie de projets. Or la pédagogie de projets existait déjà depuis près de vingt-cinq ans en français et, aux dernières nouvelles, existe encore dans deux remarquables innovations pédagogiques québécoises issues de la base, la Voie technologique (VT) et les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER). Face à cette nouveauté qui n'en est pas une, il faut se poser la question de savoir pourquoi virer la cabane à l'envers et risquer de créer le chaos et la confusion dans le système scolaire pour, soi-disant, instaurer la pédagogie de projets puisque

nous n'avions qu'à nous inspirer de ce qui existait déjà, à le faire connaître et à le généraliser comme option.

Au lieu de cela, il a fallu qu'au moment de l'adoption du nouveau régime pédagogique on engage une bataille rangée tout simplement pour que le MELS laisse poursuivre les deux expériences. La VT qui est un parcours de formation générale pour des élèves qui connaissent des difficultés temporaires de motivation pour les études et de sous-rendement scolaire survivra à travers ce que le jargon ministériel appelle « l'itinéraire appliqué » de formation générale. Soit dit en passant, les MELSologues auraient pu se forcer un peu pour baptiser autrement ce parcours. Les ados avec l'humour mordant qu'on leur connaît, ne manqueront pas de souligner qu'un élève qui est en « itinéraire appliqué » est un... itinérant... un sans-abri, un SDF quoi!

Quant aux CFER, ils pourront survivre moyennant certains aménagements, à travers les « parcours de formation axés sur l'emploi ». Mais là encore, cela a pris tout le petit change des gens qui ont la vocation CFER, non pas pour que l'expérience serve à généraliser la pédagogie de projets, mais simplement pour qu'elle survive! Pour une fois qu'on avait des innovations pédagogiques issues de la base qui durent et qu'il était possible d'opérer un transfert de connaissances accumulées d'une expérience de plus de dix ans, le premier réflexe aura été un réflexe des pionniers comme l'étaient nos ancêtres: mettre la hache dans ce qui va bien et recommencer à zéro. Trop beau pour être vrai! Au tableau noir maintenant vert du système scolaire, on passe notre temps à tout effacer et à recommencer! Inconcevable et inimaginable!

Deux fantômes du secondaire et trois fantômes du primaire

Deux mots maintenant à propos des deux fantômes de vieilles réformes qui sont venus à travers la réforme hanter plus spécifiquement l'école secondaire. Ils ont des noms longs comme ça. L'un s'appelle *l'importance des options* et l'autre *la nécessité de moduler les matières de base*. Autre prétention du MELS non fondée, quand le Ministère insiste sur la nécessité d'augmenter le nombre d'heures attribuées aux options à partir de la 3^e secondaire et davantage encore au 2^e cycle du secondaire, il n'invente rien. Dès le milieu des années 1960, en effet, l'école québécoise s'était dotée d'un audacieux régime d'options au secondaire. Mais les universités et les cégeps ont « pris le beurre à la poignée » et l'ont complètement dénaturé puis démoli en puisant dans ces options ce qui est devenu des exigences de prérequis d'admission si pointues et si tatillonnes que l'élève du secondaire n'avait plus vraiment de choix. Presque toutes les options de l'élève étaient devenues ainsi des prérequis institutionnels. Pire

encore, à cause de ces prérequis, l'élève se voyait obligé de décider de son avenir dès la 3^e secondaire, les universités et les cégeps s'étant servis de ses options pour pouvoir mieux le profiler à leur goût. C'est ainsi qu'on a littéralement « scrapé¹ » ce petit bijou pédagogique.

Amnésie ou myopie, on peut croire qu'en élucubrant sur l'importance des options, les fonctionnaires concernés ne savaient même pas que cela avait déjà existé et que ce sont les ordres supérieurs d'enseignement qui l'ont démolé. Qu'est-ce qui nous dit que ces institutions impérialistes et contrôlantes *ne prendront pas à nouveau le beurre à la poignée* puisqu'on se propose de le leur offrir encore une fois sur un plateau d'argent? « Nous, c'est la *mémouère*² qu'on a oublié qu'on n'avait une », comme disait le Vieux.

Quant à l'idée de moduler le niveau de difficulté des disciplines comme cela se fait déjà pour les mathématiques, par exemple, c'est assez exactement le fantôme, du système des trois rythmes d'apprentissage du début des années 1970, soit le rythme enrichi, le rythme régulier, le rythme allégé (on n'a jamais dit : lent, mais c'était tout comme...) qui existaient pour toutes les matières de base et, au début du moins, séparément pour chaque matière de telle sorte qu'un élève pouvait être « enrichi » en maths, « régulier » en français et « allégé » en sciences, par exemple. Tout porte à croire que peu de réformateurs d'aujourd'hui, pour ne pas dire aucun, ne sont allés fouiller dans l'histoire récente du système scolaire québécois pour voir si nous n'avions pas déjà expérimenté quelque chose du genre et surtout pour voir pourquoi, le cas échéant, nous avons abandonné cette filière pédagogique. Incidemment, il est établi dans des études (Backman et Secord, 1968, p. 73-91) qui n'ont pas été contredites: 1) que le classement homogène qui met les forts avec les forts et les faibles avec les faibles joue au détriment des élèves faibles; 2) que le classement hétérogène, moyennant une pédagogie appropriée, profite aux plus forts autant qu'aux plus faibles!

Cette visite de la galerie des fantômes des anciennes réformes se terminera avec les trois fantômes qui hantent l'école primaire. Dans la présente réforme, il y a en effet au moins trois éléments qui ne concernent que le primaire et qui se présentent comme nouveaux et novateurs, mais qui, comme dans le cas des précédents, ne le sont pas vraiment. Il s'agit des principes pédagogiques qui ont déjà existé et qui portaient soit le même nom qu'aujourd'hui, soit un autre nom. Ce sont le fantôme du *redoublement*, celui des *trois cycles du primaire* ainsi que celui du *respect des rythmes de chacun* que nous étudierons

1. Jeté à la poubelle (suggestion de la riviseure linguistique).
2. Mémoire.

en même temps puisque l'un, celui des cycles, existe en fonction de l'autre, celui des rythmes individuels. Mais voyons d'abord brièvement la question des redoublements.

Les directives ministérielles ont d'abord dit que, désormais (ici encore le mot désormais est important...) la nouvelle école primaire québécoise évitera dans la mesure du possible le recours aux redoublements. Le nouveau régime pédagogique précisait qu'à titre exceptionnel, on pouvait ajouter une année au parcours d'un élève en fin de premier ou de deuxième cycle du primaire. On dit désormais, mais c'est un «désormais» bien bizarre puisque ça aussi, on l'avait déjà essayé et on l'avait abandonné! C'est une idée pédagogique qu'on nous annonce comme nouvelle, mais dont le fantôme a plus de quarante ans! C'était en toutes lettres dans le fameux Règlement n° 1 des années 1960. Un élève pouvait mettre jusqu'à deux ans pour faire le programme d'une matière que la majorité faisait en un an. On appelait cela la promotion par matière. L'élève pouvait prendre jusqu'à sept ans pour faire un primaire ramené à six ans pour la majorité. Puis, au terme de ces sept années sans redoublement, l'élève passait automatiquement au secondaire. «Prêt, pas prêt, j'y vais!», comme nous disions quand nous jouions à la cachette. Et pan, pour le redoublement! À quarante ans d'intervalle, cela ressemble pas mal à ce qu'on nous propose aujourd'hui, dans le nouveau régime pédagogique. Finalement sous la pression des enseignants, le MELS a décidé de jeter du lest et de rendre le redoublement moins exceptionnel. Voilà bien un autre cas lamentable d'indécision ministérielle qui laisse nos élèves en équilibre instable sur un balancier qui revient toujours inévitablement à la case départ.

La réforme prétend encore qu'une des façons d'éviter de devoir recourir au redoublement, c'est de donner la chance à l'élève de travailler à son propre rythme. En soi, ce n'est pas une mauvaise idée. Pour ce faire, on crée trois cycles et on donne à l'élève le temps d'un cycle de deux ans pour passer à travers une tranche de programme disciplinaire et de développement de compétences. Ce n'est pas bête du tout, mais ce n'est pas neuf! C'était au moins implicite dans certaines dispositions du Règlement n° 1 de la fin des années 1960 dont il vient d'être question, notamment celles qui permettaient à un élève d'avoir à un moment donné jusqu'à deux ans d'écart entre les niveaux de rendement des diverses disciplines de son programme. Comment se fait-il qu'aucun des scribes de la réforme ne semble avoir été au courant qu'il existait des dispositions analogues à celles que propose la réforme pour mieux tenir compte des rythmes de chacun? Ça aussi, c'est un cas flagrant d'amnésie technocratique et ça coûte terriblement cher en ressources humaines et matérielles parce qu'il faut toujours repartir à zéro quand la plupart du temps, il

aurait suffi qu'on se pose cette question fondamentale qui devait revenir inlassablement: «Avons-nous déjà essayé cette solution pour venir à bout de tel type de problème? Si oui, quels en ont été les résultats? Pourquoi a-t-on abandonné l'expérience? Pourquoi est-elle, selon toute apparence, tombée dans l'oubli?»

Difficile de penser qu'une amnésie si coupable, si néfaste puisse avoir d'autre origine que celle d'un individualisme technocratique qui n'a pas mieux à faire pour prouver son utilité, redorer son blason et obtenir ainsi une plus grande notoriété.

Des élèves compétents, mais encore

Le Programme de formation de l'école québécoise fait aux enseignants l'obligation de «présenter leurs contenus d'apprentissage en référence à des usages réels et signifiants» (MEQ, 2000, p. 6). Dire que ces propos indiquent une préférence nette pour le modèle utilitariste, ce ne sont pas que réflexions de bon sens et de logique.

Pour justifier le choix de l'approche par compétences, on fait référence aux travaux de recherche qui soulignent «l'importance d'aider les élèves à donner un sens à leurs apprentissages en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants». Soit. Mais ce que ces recherches n'ont jamais dit et ne diront jamais c'est qu'il faudrait faire de cette approche un dogme pédagogique incontournable pour qu'elle soit efficace. Ailleurs dans le monde, cette approche n'est jamais qu'un procédé pédagogique parmi d'autres, surtout en formation générale. Ici, on a élevé cette approche au rang de dogme et elle transcende toutes les dimensions du système scolaire. Toutes les notions, tous les contenus des programmes de chaque matière n'ont de sens qu'en fonction de l'acquisition d'une ou de plusieurs compétences. Le caractère totalitaire de cette approche chez nous tient en quelque sorte pour acquis que tous les élèves québécois ont toujours besoin, pour bien apprendre, de donner un sens à leurs apprentissages «en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants». Une fois de plus, tous les élèves québécois sont postulés identiques et devront passer dans la même moulinette. Ce qui est déplorable dans ce cas-ci comme dans tant d'autres cas qui concernent la réforme, c'est qu'une fois de plus, on a eu recours à la stratégie d'implantation du rouleau compresseur. Finie la recherche libre et désintéressée de la connaissance! Les connaissances utilitaires et productives pour tout le monde! Désormais la seule chose qui compte, c'est que tout le monde soit compétent... en espérant que cela s'écrive en un seul mot!

Or, ce n'est pas ce que les recherches citées disent. Les recherches disent plutôt que certains types d'élèves, certaines « tournures d'esprit », comme on disait autrefois, ont besoin, pour apprendre convenablement, de donner un sens, une portée pratique à leurs apprentissages en les reliant au concret. Mais ce n'est pas le cas de tous les types d'élèves. Elles disent encore que, dans certaines situations, par exemple celles qui exigent un niveau d'abstraction élevé, la plupart des élèves auraient avantage à pouvoir, dans un premier temps, donner une signification et une portée à leurs apprentissages pour pouvoir ensuite atteindre plus facilement le niveau d'abstraction requis. En élevant l'approche au rang de dogme, on décide du même coup qu'il n'y a plus d'élèves québécois qui veulent simplement *apprendre pour apprendre, comprendre pour comprendre, voir, comprendre et s'expliquer à eux-mêmes « comment ça marche »*. « *Juste pour voir* », comme ils disent.

À la limite, cela pourrait vouloir dire que, dans l'école québécoise, un élève ne pourra plus s'intéresser aux astres simplement pour essayer de comprendre ce qu'est l'univers et comment il fonctionne s'il n'est pas capable de relier cet apprentissage à *un contexte d'utilisation signifiant sur Terre*, à une compétence. À moins que « comprendre l'univers » pour le seul plaisir de le comprendre soit aussi une compétence, auquel cas tout n'est que compétence et ce n'était pas la peine de faire une réforme ! Et c'est notre poète national Raoul Duguay qui a raison : « *Toutte est dans toutte !* »

Les compétences transversales

Nous voilà maintenant rendus au cœur de l'aspect le plus controversé de la réforme, soit les fameuses compétences transversales dont il importe maintenant de faire un commentaire critique rapide. Le Programme définit la compétence transversale comme « *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources.* » (MELS, 2006, p. 7).

Dans le contexte d'aujourd'hui qu'on appelle souvent « la société du savoir », il serait donc, selon cette vision des choses, de plus en plus illusoire et inapproprié d'inciter les élèves à poursuivre en priorité des objectifs d'acquisition de connaissances. Avec le développement fulgurant des technologies de traitement de l'information et de communication, l'encyclopédisme qui eut son heure de gloire au temps de Diderot apparaît aujourd'hui davantage comme une curiosité folklorique que comme une composante essentielle du patrimoine de l'Occident. En ce sens, il faut se réjouir de ce que l'école québécoise, du moins dans ce qu'elle prétend, ait choisi de travailler davantage à préparer des têtes bien faites que des têtes bien pleines. Mais il est loin d'être sûr que c'est

l'approche par compétences qui va nous permettre d'y arriver. Au contraire, l'idée même d'un « relevé de compétences » en guise d'attestation d'études de formation générale renvoie plus à l'idée de la tête bien pleine plutôt qu'à celle de la tête bien faite. Les compétences transversales, nous venons de le voir, sont des savoir-agir. C'en serait donc fini des savoirs pour le plaisir de savoir... En d'autres termes, des savoirs... savoirs, des savoirs de la tête bien faite!

Mais si on y regarde d'un peu plus près, un peu plus en profondeur, on voit vite que cela n'a pas de sens. *Basta!* Autant nous avons besoin d'un plombier compétent, d'un avocat compétent, d'un médecin compétent, autant nous n'avons rien à foutre d'un ami, d'un voisin « compétent en formation générale ». On a peine à imaginer un directeur d'établissement disant à ses finissants et à ses finissantes: « Vous voilà compétents en formation générale. Toutes mes félicitations! » C'est pourtant ce qui risque d'arriver si on donne suite au projet de la réforme de sanctionner la 4^e et la 5^e secondaire d'une « attestation de compétences ».

Au regard de la triple mission de l'école identifiée par l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique, il ne fait pas de doute que l'école de la réforme accorde beaucoup moins d'importance que l'école d'hier à *la mission d'instruction (les savoirs)* et à *la mission de socialisation (les savoir être)*, mais beaucoup plus à *la mission de qualification (les savoir agir)*. En ce sens, le « *discipulus quebecensis* » nouveau sera plus « compétent » que savant, cultivé et simplement citoyen.

Ce renversement de la mission de l'école au profit de l'aspect utilitaire de la scolarisation est rendu possible en raison de l'aveuglement coupable de la grande majorité des gens qui voient l'école comme se définissant *in vitro*, dans l'abstraction, par la seule réflexion des fonctionnaires et des politiciens. En réalité, il n'en est rien. Et des groupes plus avisés le savent très bien et en tirent largement profit. Ils profitent largement du fait que la majorité a une vision naïve des choses. Pour arriver à leurs fins, il leur faut s'appropriier l'école, la bâtir, la façonner à leur image. Les forces sociales qui ont besoin de l'école pour servir leurs intérêts, la voient au contraire comme l'enjeu d'un rapport de forces. Ne serait-ce que pour sa contribution à la clarification du rôle de l'idéologie et des appareils idéologiques d'État (AIE), on se doit de redonner toute son actualité au célèbre aphorisme de Louis Althusser à propos de l'école: « *L'école est le lieu et l'enjeu de la lutte des classes!* »

Il ne faut jamais perdre de vue que l'école est effectivement un enjeu que se disputent des forces sociales aux intérêts souvent divergents, voire opposés. L'école n'est jamais définie par le MELS *in vitro*. En ce sens, le MELS n'est jamais que le reflet des forces sociales dominantes en un moment donné. On

l'a vu, par exemple, dans le cas de la déconfessionnalisation des commissions scolaires, puis plus récemment celle des écoles. Signalons encore un autre danger inhérent au caractère imposé de l'approche par compétences qui, cette fois, guette l'école québécoise tout entière, l'avenir même des générations montantes et conséquemment l'avenir du Québec. Si l'on ne va plus à l'école d'abord *pour acquérir et apprendre à acquérir des connaissances*, mais plutôt pour développer des compétences, si l'acquisition de connaissances n'a plus d'autre sens que de fournir des ressources au service d'un savoir agir, comme l'indique le PFEQ, alors le risque est grand de voir le paradigme utilitariste envahir l'école. À la limite, un élève serait justifié, comme il a été signalé plus haut, de refuser de se mettre au travail tant et aussi longtemps qu'on ne lui aura pas dit et démontré à quoi va servir ce qu'on lui demande de faire. En fin de compte, l'école n'aura plus de sens pour l'élève que dans la mesure où elle permet d'acquérir des savoirs utiles, des savoirs productifs, des savoirs dont la portée pratique est évidente, bref des compétences. Ce renversement de mission dans l'école fait drôlement l'affaire de l'entreprise privée et prépare ainsi le terrain de l'entreprise pour son retour en force aux portes de l'enfer.

L'approche par compétences deviendrait alors le cheval de Troie de l'entreprise privée dans l'école. Jusqu'ici on pouvait croire que la valeur accordée par l'école d'avant la réforme à la démarche de connaissance libre, gratuite et désintéressée servait aussi d'antidote aux pressions utilitaristes de l'entreprise sur l'école, pressions qui, soit dit en passant, ne sont pas d'hier. Il y avait au moins ça de bon dans le cours classique. C'était tellement « *flyé*³ » que jamais l'entreprise n'aurait pensé demander de resserrer le lien qui l'unissait à l'école, une sorte d'école de fous où l'on faisait un tas de choses inutiles comme le grec et le latin. Les forces adverses pouvaient tout au plus faire pression pour que disparaissent le grec et le latin et qu'ils soient remplacés par des matières plus « utiles », plus modernes.

À partir du moment où l'école est assujettie au paradigme utilitariste, elle doit constamment dire à quoi elle sert et prouver qu'elle sert à quelque chose. Et l'entreprise privée est alors justifiée de prétendre que l'école sert aussi à préparer de la main-d'œuvre et d'exiger qu'elle lui fournisse la main-d'œuvre dont elle a besoin, profilée dans le sens de ses besoins. Elle assurera ainsi la prédominance indiscutable de la mission de qualification sur les deux autres, celle de la socialisation et celle de l'instruction

3. Éthéré (suggestion de la riviseure linguistique).

Le recours à la compétence transversale pose un autre problème de taille dans la mesure où il risque de remettre en question la répartition des tâches entre les enseignants. Précisément dans la mesure où elle est dite transversale, elle est, par opposition à la compétence disciplinaire, la responsabilité de tous et de chacun des intervenants dans l'école. Elle n'est pas comme telle une matière à l'horaire. Comme on l'a signalé plus haut, elle risque en fin de compte de subir le même sort que l'école « orientante » et finalement de n'être la responsabilité de personne en particulier. Les enseignants étant accaparés par le développement des compétences disciplinaires dans leur domaine, ils risquent fort d'invoquer les exigences du programme pour « ne pas faire » de compétences transversales. Et c'en sera fait d'une idée qui théoriquement avait du bon ; on se surprendra alors à regretter le temps où il y avait un cours de méthode de travail intellectuel et un autre en éducation au choix de carrière. On appellera alors les p'tites matières au secours des grandes matières. Devant l'endettement croissant des jeunes, les facilités croissantes de se procurer toutes les drogues imaginables, face à une sexualité mal éduquée, plusieurs organismes sérieux ont déploré l'abandon de ces petites matières qui contribuaient pour beaucoup à une éducation à la citoyenneté responsable et solidaire.

Bien sûr, tout n'est pas mauvais dans cette réforme. En réalité, ce qui cloche, c'est beaucoup plus la manière de l'implanter, notamment le caractère obligatoire, dogmatique et contraignant de certaines dimensions majeures de cette réforme telles que l'approche par compétences et le socioconstructivisme comme théorie dominante et hégémonique de l'apprentissage. Non seulement les enseignants et les enseignantes de la réforme doivent trouver une signification pratique à tous les apprentissages proposés, mais encore doivent-ils, au lieu de transmettre des connaissances, aider l'élève à construire ses propres connaissances, notamment à travers la pédagogie de projets. C'est là l'essence même du constructivisme, comme c'est écrit en toutes lettres dans le PFEQ (MEQ, 200, p. 9). Il existe désormais une théorie officielle, une théorie étatique de l'apprentissage, comme dans les régimes socialistes d'autrefois. Cette manière autoritaire et péremptoire d'intervenir dans les pratiques pédagogiques a pour effet de supprimer la marge de manœuvre pédagogique dont les enseignantes et enseignants ont absolument besoin pour agir en véritables professionnels de l'enseignement.

Ironie du sort, le MELS a à peine fini de tout mettre en place les éléments de sa réforme que déjà un de ses gourous, Philippe Perrenoud (2005), faisait une sorte de *coming out* en se confiant à une journaliste de La Presse. Il confiait sa déception de voir l'usage que la réforme québécoise faisait de cette approche. Il rappelait qu'il avait travaillé avec le MEQ à élaborer le programme par

compétences « sans plus ». « Je sais, commentait-il, que mes travaux sont lus au Québec et qu'on s'en sert parfois pour *légitimer la réforme, mais c'est bien au-delà de mon rôle qui est d'être plutôt critique.* » La journaliste de *La Presse* poursuit: un reproche que M. Perrenoud fait au programme québécois *est d'avoir tout transformé en compétences*, ce qui l'affaiblit. « *Apprendre l'histoire du pays, sa géographie ou ses traditions, ce sont des connaissances, pas des compétences* », tranche-t-il. Et pourtant, faut-il insister, Perrenoud, c'était la référence des MELSologues en matière d'approche par compétences.

À l'évidence, devant cette propension que nous avons de transformer en dogmes des choses qui ne sont que des outils pédagogiques dans d'autres pays, force est de convenir que nous avons hérité d'un terrible atavisme de la période où la religion était omniprésente et l'Église catholique, toute-puissante. Ce besoin maladif de dogmes suggère de résumer l'histoire des réformes scolaires au Québec à un carrousel de dogmes pédagogiques mutuellement exclusifs. En ce domaine, les décideurs scolaires fils spirituels des anciens curés sont totalement incapables de vivre et de supporter la diversité pédagogique qui serait pourtant la clef d'une véritable école pour tous, capable de rejoindre dès l'entrée au primaire la diversité originelle des élèves.

Dans ces conditions, que faut-il faire avec la réforme actuelle? Il faudra adopter un train de mesures pour remédier à une situation tellement confuse qu'elle risque à tout moment de tourner au chaos. Je m'en tiendrai à énumérer ici celles qu'il faut adopter sans délai.

- Il faut stopper le processus de mise en œuvre de la réforme, éliminer le socioconstructivisme comme théorie étatique, comme théorie hégémonique de l'apprentissage de même que l'approche par compétences qui assujettit tous les autres procédés pédagogiques et remplace abusivement les savoirs par des savoir agir.
- Il faut par ailleurs maintenir deux des rares mesures positives de la présente réforme soit le regroupement des matières en domaines et la répartition du temps alloué à chaque matière par le nouveau régime pédagogique.
- Il faut rétablir sans délai pour chaque domaine et chaque matière des *programmes-cadres exempts d'a priori pédagogiques.*
- Enfin, il faut laisser à chaque établissement scolaire le soin de choisir les théories de l'apprentissage et les outils pédagogiques appropriés à ses élèves, en concertation avec les autres établissements de la même commission scolaire et de la même région.

On pourrait imaginer une procédure nationale souple et légère d'encadrement de la démarche de chaque établissement qui lui faciliterait la tâche d'établir ses paramètres pédagogiques de telle sorte que le cheminement de chaque élève ne soit pas inutilement assujéti à des régionalismes injustifiés. Ainsi, pour ne pas obliger chaque établissement à reprendre l'indispensable démarche de validation de ses choix pédagogiques, on pourrait mettre à leur disposition une sorte de répertoire national des théories validées de la transmission et de l'acquisition des connaissances, de même que des procédés, des manuels et du matériel pédagogiques ayant déjà fait l'objet d'une expérimentation appropriée. Il faudrait également prévoir que l'on puisse expérimenter et innover dans un contexte de stabilité nécessaire. Le rapport Parent nous a donné l'école pour presque tous. Une implication plus grande des enseignantes et des enseignants dans la définition du projet pédagogique québécois permettra de parachever l'héritage du rapport Parent et de faire en sorte que l'école québécoise soit enfin l'école pour tous.

Références bibliographiques

- Backman, C. W. et P. F. Secord (1968). *A Social Psychological View of Education*. N.Y. : Harcourt, Brace & World Inc.
- Inschauspé, P. (2007). « Lettre aux enseignants ». *Le Devoir*, 1^{er} et 2 mars 2007.
- MELS, (2006). *Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MEQ (2000). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Perrenoud, P. (2005). *La Presse*, 13 mars 2005.

Deuxième partie

Promesses et ratés de la réforme dans les disciplines scolaires

La littérature dans les textes de la réforme, des ambitions initiales aux réalisations timorées

Érick Falardeau
CRIFPE, Université Laval

Introduction

On peut chercher à comprendre une réforme scolaire de diverses façons, en portant par exemple un regard sociologique, pour comprendre les interactions entre les acteurs sociaux qui l'ont façonnée et qui la mettent en œuvre; un regard historique, pour étudier de quelle façon elle innove ou perpétue les modèles pédagogiques et les curriculums du passé; un regard politique, pour comprendre l'influence des forces politiques et des idéologies dominantes dans la nouvelle configuration de l'École; un regard pédagogique, pour étudier le rôle attribué aux enseignants et aux élèves dans la classe, dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Le nôtre sera plutôt didactique, parce que l'apprentissage des contenus et le renforcement des compétences à l'école se vivent d'abord dans les disciplines scolaires qui découpent le curriculum en fonction de l'histoire des disciplines, mais aussi des pressions sociales qui valorisent certains champs – l'éducation à l'environnement ou à la santé qui sont apparues récemment dans le curriculum québécois par exemple –, des modèles inspirés d'autres pays et des visées politiques et pédagogiques des concepteurs des programmes – pensons au partipris ouvertement socioconstructiviste du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

La discipline scolaire, le français – où l'on enseigne la lecture, l'écriture, la grammaire, la communication orale, la littérature –, est soumise à de nombreuses pressions sociales. Colonne vertébrale de l'identité nationale au Québec, la langue française est sans cesse menacée par l'hégémonie de l'anglais,

malgré plus de trente années de législation qui obligent tous les francophones et les enfants d'immigrants à fréquenter l'école francophone. L'apprentissage de la langue première du Québec constitue dans ce contexte non seulement un enjeu de réussite scolaire, mais aussi un facteur d'intégration sociale et, plus encore, un symbole collectif de survivance – surtout dans la grande région de Montréal où vit la moitié de la population québécoise. À la question linguistique et aux contenus disciplinaires à enseigner s'ajoutent les visées culturelles de la réforme actuelle pour lesquelles les textes fondateurs préconisaient le rehaussement culturel de l'école québécoise.

La place de la littérature en classe constitue à cet égard un objet d'étude intéressant : tout en étant assez communément associée à la culture que cherche à transmettre l'école, elle occupe dans les programmes de français québécois une place assez trouble depuis les trente dernières années. Nous nous emploierons donc dans le présent texte à retracer l'histoire récente de la place et du rôle de la littérature dans la discipline portant sur le français au Québec, dans les programmes de 1980 jusqu'à ceux de l'actuelle réforme, en portant attention aux recommandations des divers comités et groupes-conseils qui ont contribué autour des années 1995-1996 à définir les orientations curriculaires du PFEQ. Si les ambitions culturelles de la réforme laissaient présager un enseignement des textes littéraires plus systématique et mieux balisé que par le passé, les textes du PFEQ diluent plutôt le littéraire dans l'ensemble des textes à lire et à écrire au secondaire, retournant en quelque sorte à l'uniformisation du programme de français de 1980 qui considérait tout type de textes comme un « discours ».

Le Programme d'études de 1980 : du mode d'emploi au récit

L'orientation générale du programme de français, langue maternelle de 1980 repose sur une conception instrumentaliste de la langue, définie comme « un instrument de communication personnelle et sociale » (MEQ, 1^{re} secondaire, 1980a, p. 9) ; la classe de français vise avant tout à développer la capacité des élèves à utiliser la langue à différentes fins et dans différentes situations. L'accent est mis sur les besoins de communication des élèves et non sur la spécificité des objets à étudier : en lecture comme en écriture – en « compréhension » comme en « production » –, l'élève est amené à lire, à écouter, à rédiger ou à formuler oralement « différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale » (p. 16). La littérature est alors traitée comme un discours, au même titre qu'un éditorial ou

un message publicitaire. Dans ce cadre communicationnel, on considère que les œuvres littéraires sont porteuses des valeurs d'une communauté et, à ce titre, que leur lecture « doit permettre à l'élève de découvrir les valeurs socio-culturelles propres à la communauté québécoise et de reconnaître dans quelle mesure il partage ces valeurs » (p. 9).

La « pédagogie de la communication » (Simard, 1997, p. 34) dans laquelle s'inscrit ce programme nivèle les différents genres de textes en gommant les distinctions entre les textes littéraires et « courants¹ » ainsi que leurs statuts différents dans l'histoire de la discipline et de la communauté – tous les textes n'ont pas égale valeur sur le plan socioculturel : ainsi, en 1^{re} secondaire, la lecture d'un mode d'emploi ou d'instructions de montage est présentée avant celle d'un récit d'aventures ou d'un poème, dans une section sur les objectifs en lecture qui met sur un même pied ces genres de discours ; même constat dans le programme de 5^e secondaire où la lecture d'un contrat est présentée comme équivalente à celle d'un roman, sans distinction de leurs qualités respectives quant à l'utilisation du langage. Le « discours narratif » et le « discours descriptif » sont des objectifs d'apprentissage distincts mais équivalents, chacun ayant des finalités propres : « satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde » ou « s'informer en vue d'actions à poser » (5^e secondaire, p. 51). Les concepteurs du programme insistent sur le choix de discours significatifs pour les élèves et la société, sans considération de leur valeur langagière ou historico-culturelle : « Le Québec fait figure de chef de file dans l'écriture de téléromans. Il serait naturel de retrouver ce type de discours en classe de français. Nous avons aussi le mandat de proposer aux élèves des discours « signifiants » pour notre société. » (Gemme², 1987, p. 66).

Les textes littéraires ne sont pas étudiés en fonction de leurs spécificités langagières ou historiques et de leur valeur esthétique et culturelle, mais bien pour leurs caractéristiques discursives : les textes narratifs, par exemple, n'ont pas d'historicité, pas d'auteurs ni d'ancrage social et institutionnel ; ils n'ont que des caractéristiques internes, des actions, des personnages, des temps et des lieux (5^e secondaire, p. 62). En somme, l'étude des textes prend peu en

-
1. Cette catégorie de textes inédite n'est jamais clairement définie, pas davantage dans les programmes subséquents. Par élimination, on doit comprendre que les textes courants sont tous les textes qui ne sont ni littéraires, qu'ils soient courants ou fonctionnels, comme la nouvelle du journal, l'horaire de télévision ou le manuel scolaire, ni spécialisés comme le sont l'article de vulgarisation scientifique ou le rapport d'expérience en sciences et le compte rendu d'évènement culturel à produire en histoire, en français, etc.
 2. Un des concepteurs du programme de français.

compte leur ancrage dans une société, une époque, leur production par des hommes et des femmes qui ont vécu ou vivent encore, si ce ne sont les quelques mentions renvoyant à l'étude des valeurs sociales présentes dans les textes – encore là, sans auteurs qui les mettent en texte. Ainsi, on ne s'intéresse à la littérature qu'en raison de l'«intention de communication» (1^{re} secondaire, p. 64) qui est censée se révéler dans la structure des textes, le schéma narratif par exemple. L'effet littéraire ne renvoie pas à des auteurs – totalement absents du programme –, mais à une intention qui donne elle-même naissance à des types de discours: l'intention, sans auteur, génère des textes qui tantôt persuadent, tantôt émeuvent, informent ou font rêver... Certes ce programme a eu le souci de rendre la pratique de la langue significative et de provoquer chez l'élève «une véritable intention de communication» (Simard, 1997, p. 35), mais, pour ce faire, il a donné aux textes utilitaires le même statut qu'aux textes littéraires, gommant les spécificités langagières et socioculturelles de ces derniers.

Le Programme d'études de 1995: une reconnaissance de la spécificité des textes

Le Programme d'études de 1995 redonne une place importante aux textes littéraires. Dès l'introduction, on insiste sur la nécessité d'«initier les élèves aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie et [de] cultiver leur intérêt pour la littérature des autres pays» (MEQ, 1995, p. 4). Cette position constitue une avancée importante par rapport au programme précédent d'où était complètement exclue la notion de patrimoine; en 1995, on resitue la littérature dans sa dimension sociohistorique hors de laquelle ne subsistent que des procédés d'écriture. Au surplus, le programme établit à quatre le nombre d'œuvres narratives devant être lues chaque année, «seuil en deçà duquel on ne peut parler d'une ouverture significative au patrimoine culturel» (*Ibid.*). On introduit enfin des critères de diversité en ce qui regarde les genres, les époques, les styles, éléments qui étaient absents du programme de 1980. La littérature retrouve ainsi une part de son historicité dont Claude Simard déplorait la disparition dans un article bilan de 1987.

En recourant à la notion de «texte» plutôt qu'à celle de «discours», les concepteurs du programme de 1995 redonnent à l'auteur la place qui lui revient, l'étude des textes menant à l'étude des «choix conscients ou inconscients que l'auteur ou l'auteure a faits dans la langue et dans les modes conventionnels d'organisation du langage» (MEQ, 1995, p. 13). Les types de textes deviennent l'élément structurant l'étude de la langue, autant en lecture

qu'en écriture. Tous les objectifs d'apprentissage sont présentés en fonction des textes narratifs, dramatiques ou poétiques pour ce qui est de la littérature, et descriptifs, explicatifs ou argumentatifs pour les textes dits « courants ». Cette typologie inspirée des écrits de Jean-Michel Adam emprunte à la fois à la notion de « type » et à celle de « genre³ ».

En lecture, le programme découpe les processus de lecture propres à chaque genre de texte littéraire, de la planification à la construction de sens – la compréhension – jusqu'à la réaction aux textes et à l'évaluation de sa démarche de lecture. Toutes les stratégies décrites dans les processus de lecture sont placées dans une progression des apprentissages couvrant les cinq années du secondaire, progression évaluée à l'aide d'une échelle de cotation à trois degrés :

- pour la sensibilisation ;
- + pour l'apprentissage systématique ;
- = pour l'approfondissement.

En compréhension, pour prendre cet exemple, les processus décrits sont propres à chaque genre de texte. L'enseignant qui étudie un texte narratif retrouve tous les contenus d'apprentissage associés à ces différents genres de textes dans une section qui leur est exclusive et est en mesure de savoir ce qui doit être enseigné pour chaque année du secondaire. Tous les éléments liés aux personnages, à l'intrigue, au temps, à la chronologie, au point de vue, à l'énonciation ou aux valeurs sont propres au texte narratif. Certains ont reproché au programme de 1995 cette présentation compartimentée des objectifs d'apprentissage qui a atomisé les contenus et les activités en lecture/écriture. Certes, la facture du programme ne favorisait pas l'intégration dans une même activité d'objectifs liés à la lecture, à l'écriture ou à la grammaire, mais elle avait le grand mérite par rapport au programme actuel d'offrir un outil clair aux enseignants dans lequel ils pouvaient aisément retrouver les objectifs et contenus propres aux objets travaillés en classe.

3. Si les étiquettes associées aux textes courants renvoient à des types – des modèles abstraits, théoriques, qui présentent des traits linguistiques déterminés –, celles associées aux textes littéraires évoquent plutôt des genres – des hypergenres, pour être plus précis, le genre dramatique par exemple englobant la farce, la tragédie, la comédie, le drame... Dans ce texte, nous nous référerons à la notion de « genre » pour évoquer la catégorisation des textes littéraires dans le programme de 1995, afin de simplifier le propos.

L'ajout, par rapport à 1980, de la composante de réaction⁴ au texte lu dans le processus de lecture constitue une avancée didactique intéressante si l'on considère tous les écrits sur le rôle du lecteur en littérature qui, déjà au début des années 1990, étaient bien connus (Umberto Eco notamment, mais aussi Michel Picard et Vincent Jouve qui ont tous écrit sur le travail du lecteur de littérature). Toutefois, les apprentissages associés à la réaction engagent très peu le lecteur et fournissent des repères ténus aux enseignants pour aider les élèves à être attentifs à la façon dont les œuvres les intéressent, les émeuvent, fait appel à leur vision du monde, les heurtent, etc. Ainsi en est-il de la réaction à la lecture de textes poétiques : « Évaluer dans quelle mesure le texte élargit sa vision du monde et satisfait son besoin d'imaginaire. » « Apprécier le point de vue adopté dans le texte. » (MEQ, 1995, p. 34). On voit mal comment des formulations aussi évasives peuvent contribuer à orienter et à structurer des apprentissages. Les objectifs les mieux formulés et les plus clairs quant à la réaction sont pour leur part limités aux deux premières années du secondaire : « Établir des liens entre son milieu socioculturel et celui qui est représenté dans le texte, entre son expérience et ce que vivent les personnages (goûts, sentiments, opinions, croyances, etc.). » (*Ibid.*, p. 24). On trouve dans cet énoncé un enjeu majeur de la réaction aux textes qu'on ne peut croire maîtrisé par des adolescents de 14 ans – l'établissement de lien entre la représentation du monde contenue dans les textes et sa propre expérience du monde – pour apprendre à s'interroger sur cette dernière, à la lumière des textes lus.

En « écriture de textes littéraires », deux hypergenres sont visés : narratif et poétique. Ce sont les besoins des élèves qui prédominent :

Préciser son intention de satisfaire un besoin d'expression, d'imaginaire, d'esthétique et cerner les exigences qui s'y rattachent : créer un univers réel ou fictif dans lequel les faits ou les événements représentent une expérience humaine, les personnages et le narrateur sont animés de goûts⁵, de sentiments, d'opinions, de croyances, de vérités universelles, etc., explorer le langage et l'organisation du texte narratif (*Ibid.*, p. 65).

Si la fiction est l'une des possibilités d'écriture présentées aux élèves, ceux-ci sont libres d'écrire leur récit en s'inspirant de leur vie quotidienne – le souci du précédent programme d'ancrer les écrits dans l'univers des élèves est donc reconduit dans le programme de 1995, avec toutefois un ajout

4. La réaction au texte concerne la subjectivité du lecteur : la réflexion sur les échos du texte avec ses goûts, ses connaissances, ses valeurs, sa société, etc. Il ne s'agit pas tant de se limiter à des considérations psychoaffectives non étayées – du type j'aime-je n'aime pas – que de prendre conscience de ce que le texte lu génère en soi comme réaction.

5. L'auteur adopte la nouvelle orthographe dans ce texte.

important: l'exploration du langage esthétique. La littérature n'est plus qu'affaire d'expression. Elle est aussi langage et normes génériques que les élèves peuvent apprendre à utiliser dans l'écriture.

Les caractéristiques des textes narratifs sont plus détaillées dans ce document qu'elles ne le sont dans le programme actuel ; les enseignants bénéficiaient alors de nombreux repères pour la création de personnages et de lieux, pour le choix de narrateurs. Toutefois, on ne trouve dans cette section sur l'écriture de textes narratifs aucune mention d'une utilisation esthétique du langage, ni de référence à la lecture de textes littéraires mise en écho avec des activités d'écriture. L'élève s'inspire du schéma narratif – ce qui a entraîné de multiples dérives applicationnistes, au point où la mention de ce schéma, mais pas de ses composantes, est disparue du programme actuel – ; il cherche aussi à « traduire son expérience du monde dans son récit à partir de ce que l'on ressent ou de ce que l'on pense » (p. 66). L'écriture créative n'est manifestement pas présentée comme une activité qui pourrait être liée à la lecture et à l'analyse de textes littéraires ; on trouve davantage une invitation à l'écriture ancrée dans l'univers culturel de l'élève.

Les objectifs pour l'écriture de textes poétiques mettent encore une fois en avant le besoin d'expression de l'élève. Lorsqu'on lui demande de créer un univers poétique, on l'invite d'abord à « inventorier et sélectionner des aspects que l'on veut évoquer : des goûts, des sentiments ou des opinions » (p. 69). Les liens proposés avec les textes analysés sont pour le moins ténus : l'élève planifie son texte en « se référant à des chansons ou à des poèmes dans lesquels on a observé des images ou des façons intéressantes d'organiser le texte » (p. 69). La formule invite peu élèves et enseignants à mettre en écho des procédés littéraires analysés – ou à analyser – dans des textes, mise en relation qui constitue un passage obligé pour apprendre à apprécier des manières de faire éprouvées et à les réinvestir dans ses propres productions. Contrairement aux contenus associés aux textes narratifs, ceux liés à l'écriture du texte poétique laissent une grande place aux aspects langagiers. L'élève est alors clairement convié à utiliser des procédés d'écriture généralement associés aux textes poétiques (création lexicale, polysémie, jeux de sonorités, figures de style, combinaison de mots, rythme, constructions syntaxiques, versification, etc.), et ce, pour les cinq années du secondaire – le programme actuel ne propose rien pour le 1^{er} cycle – 1^{re} et 2^e secondaire – et fort peu pour le 2^e cycle – 3^e, 4^e et 5^e secondaire. Le programme d'études de 1995, en plus de reconnaître les spécificités langagières et socioculturelles des textes littéraires, proposait donc une organisation des connaissances et des processus de lecture et d'écriture qui présentait pour les enseignants des repères utiles et structurants pour l'élaboration d'activités d'enseignement-apprentissage.

Les textes fondateurs de la réforme : la littérature à l'avant-plan

Au moment où est élaboré et mis en œuvre le programme de français de 1995, l'État québécois consulte la population, commande des avis d'experts pour réorienter l'école et les curriculums du primaire et du secondaire. En 1994, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, présidé par Claude Corbo, remettait son rapport au MEQ. La position du « rapport Corbo » à l'égard des connaissances est on ne peut plus claire : « Une formation intellectuelle qui vise l'acquisition de savoirs par l'élève : voilà le rôle propre de l'école. » (MEQ, 1994, p. 13). Dans les pistes de réflexion qu'il soumet au ministre, le rapport Corbo pointe notamment la nécessité suivante : « [i]nitier et introduire au monde de la culture » (*Ibid.*, p. 15). Il plaide pour une ouverture à « l'héritage culturel de la littérature », critiquant ouvertement un discours – que l'on trouve dans les positions du programme de français de 1980 – selon lequel « la lecture d'un journal pour apprendre à lire aurait autant de valeur que le texte d'un écrivain reconnu » et que « la connaissance des œuvres passées ne peut être qu'un carcan qui brime [la] créativité » (*Ibid.*, p. 16). Il identifie enfin « les grands domaines d'apprentissage » devant mobiliser toutes les énergies et tous les efforts de l'école primaire et secondaire. Dans le domaine des langues, le rapport insiste sur la « capacité de situer des œuvres littéraires étudiées dans leur contexte d'origine, d'en analyser les grandes caractéristiques et de les apprécier personnellement en distinguant ses opinions de celles de l'auteur » (*Ibid.*, p. 32). On observe une insistance sur le caractère historique de la littérature, dont l'étude ne peut se limiter aux caractéristiques internes des textes, préoccupation qui n'apparaissait pas dans le programme de 1980 et très timidement dans celui de 1995.

En 1995 et 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation, présidée par Robert Bisailon et Lucie Demers, ratisse le Québec et consulte l'ensemble des acteurs sociaux intéressés par les questions d'éducation. La publication, en 1996, du rapport *Les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* pose ni plus ni moins les bases d'une réforme de l'éducation. La réforme projetée dans ce document n'est pas d'abord pédagogique ; elle touche toutes les dimensions de l'école⁶. Tous les chantiers identifiés comme prioritaires constituent les fonde-

6. Accentuer l'aide à l'école montréalaise ; améliorer l'offre de services publics à la petite enfance – chantier qui a permis la mise en place d'un réseau de garderies à 5 \$; consolider la formation professionnelle et technique ; favoriser la formation continue ; soutenir les principaux acteurs

ments de la réforme actuelle de l'éducation qui ne peut vraisemblablement être réduite à un «renouveau pédagogique» comme l'appelle officiellement le Ministère depuis quelques années.

Du point de vue pédagogique et didactique, le plus important des chantiers ouverts est le troisième: «Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel». Les auteurs du rapport estiment que «les curriculums actuels n'ont pas la richesse et l'équilibre suffisants» (MEQ, 1996, p. 1, section 2.3) pour redonner à l'école une certaine cohérence perdue au fil des ans. «Ce renouvellement des curriculums exige un travail de détermination des savoirs essentiels⁷» (*Ibid.*) – il n'est nullement fait allusion à un virage de l'école vers le paradigme des compétences –, savoirs regroupés autour de six grands axes: les langues, le champ des technologies, les sciences et les mathématiques, l'univers social, les arts, le développement personnel et les compétences générales. Le domaine des langues réaffirme l'importance de «l'étude des œuvres littéraires [qui] est aussi d'un grand intérêt pour comprendre les mécanismes de la langue, mais plus encore pour découvrir l'être humain, les différentes facettes de ses idées, de ses sentiments, de son évolution, de son époque» (MEQ, 1996, p. 2, section 2.3). La vocation culturelle de l'école est ainsi clairement affirmée: «Il s'agit de mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives.» (MEQ, 1996, p. 1, section 2.3).

Plaidant lui aussi pour un rehaussement du contenu culturel de l'école, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MEQ, 1997a), appelé aussi rapport Inchauspé, soutient que le curriculum du secondaire ne fait pas assez de place à la littérature. Les auteurs du rapport accordent une place très importante aux savoirs, au développement de l'esprit, à la culture de l'effort intellectuel, autant de positions qui donnent à l'école de hautes ambitions en matière d'apprentissages. La conception de la littérature sur laquelle reposent leurs propositions prend en compte trois perspectives qui rejoignent en plusieurs points les idées de nombreux didacticiens de la littérature:

Parmi toutes les perspectives possibles [de l'étude des œuvres littéraires], trois d'entre elles doivent être privilégiées: leur étude comme complément à l'étude

en vue de la réussite éducative; renforcer l'ouverture de l'école à la communauté – chantier qui a débouché sur la création des conseils d'établissement; poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire – d'où la création des commissions scolaires linguistiques.

7. Le programme de français actuel a d'ailleurs retenu cette proposition en dressant la listes des «notions et concepts» que les élèves doivent maîtriser, en isolant cette section de la description des compétences et des processus et stratégies qui les composent.

de la langue, car la singularité de l'auteur s'y révèle par le vocabulaire, les images, les tournures syntaxiques, le rythme; leur étude pour leur intérêt humain, pour ce qu'elles révèlent des innombrables facettes des sentiments et des idées de l'être humain; leur étude pour leur intérêt social, pour ce qu'elles révèlent des préoccupations et des goûts d'une époque, d'un pays (MEQ, 1997a, Section 3.1).

Ces trois pistes d'études fixent des objectifs d'apprentissage très ambitieux par rapport au programme de 1995, qui met davantage l'accent sur la « mécanique » du texte, sa structure, que sur la réflexion esthétique, socioculturelle et historique. Le rapport Inchauspé aura une influence vraisemblablement déterminante pour l'écriture du prochain programme de français qui prônera une étude des textes littéraires très ancrée dans l'histoire et la société. Il propose aussi que « [des] listes d'ouvrages [soient] établies par niveau de classe ou par cycle » (*Ibid.*). Le MELS a plutôt préféré laisser aux enseignants la plus grande latitude possible dans le choix des textes.

Dernier document phare de la réforme de l'éducation des années 2000, l'énoncé de politique éducative du MEQ publié en 1997, *L'école, tout un programme*, reprend les grandes lignes du rapport Inchauspé, notamment en ce qui regarde le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études: « Par exemple, un bagage de littérature et d'histoire littéraire doit accompagner l'apprentissage de la langue. » (MEQ, 1997b, p. 13). Une autre injonction à intégrer dans un programme de français l'étude de la littérature qui devra être autrement plus complète et complexe que celles des programmes de 1980 et de 1995.

Le Programme de formation de l'école québécoise – PFEQ (2001, 2003, 2007)

Le PFEQ adopte une approche par compétences pour définir les finalités des différentes disciplines. En « Français, langue d'enseignement⁸ », au secondaire, on mise sur le développement de trois compétences disciplinaires – en plus des compétences dites « transversales »: lire et apprécier des textes variés; écrire des textes variés; communiquer oralement selon des modalités

8. Pourquoi, au Québec, société unilingue française, le français devient-il uniquement « langue d'enseignement », comme le latin au temps du collège classique? Le français est la langue première du Québec, la langue de communication publique que tous les immigrants doivent apprendre à maîtriser pour s'intégrer à la société. Associer le français à une « langue d'enseignement » constitue une réduction étonnante et tout à fait contestable de son statut social et historique au Québec.

variées. Au primaire, on distingue la compétence à « lire des textes variés » de celle à « apprécier des œuvres littéraires », reconnaissant même que cette dernière est « un lieu d'orchestration et de synthèse » qui mobilise les trois autres compétences : lire, écrire et communiquer oralement (MEQ, 2001, p. 73⁹). Nous reviendrons sur le sens de cette compétence à apprécier. Néanmoins, soulignons d'emblée que le programme du primaire distingue la lecture-décodage-compréhension d'une lecture-subjective-esthétique davantage propre aux textes littéraires. Cependant, il ne définit d'aucune façon ce que sont les « textes courants » qu'il oppose aux textes littéraires – comme dans les programmes de 1980 et de 1995 du reste ; la liste des textes dans les repères culturels (2001, p. 86) ne permet pas de distinguer ces deux corpus.

Au secondaire, les compétences à lire et à apprécier sont fondues et apparaissent sous le titre « Lire et apprécier des textes variés ». C'est dire que les textes « courants » et littéraires sont regroupés et traités de la même façon dans les deux cycles du secondaire. Les « processus de lecture », les « stratégies de compréhension et d'interprétation » et les « connaissances » relatifs à la lecture sont les mêmes, peu importe les textes : l'élève est invité à « fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants » (MEQ, 2003, p. 98). Cette importante modification dans le libellé des compétences a de quoi étonner : alors qu'au primaire l'introduction de la compétence à apprécier les œuvres littéraires rompt avec la tradition et est très exigeante – suivant du coup les lignes tracées par les différents documents ayant prôné un rehaussement du niveau culturel de l'école et une valorisation de la littérature –, au cycle supérieur, cette compétence spécifique disparaît. La littérature perd sa spécificité langagière et socioculturelle comme dans le programme de 1980. Quelle conception de la littérature cette nouvelle compétence du secondaire traduit-elle en amalgamant tous les textes ?

La définition de la littérature

Les programmes du primaire et du secondaire emploient indifféremment les syntagmes *œuvres littéraires* et *textes littéraires*, qui sont associés à des « œuvres de qualité » (MEQ, 2003, p. 84). Le choix du mot *œuvre*, connoté positivement, semble traduire une certaine consécration institutionnelle, mais

9. De nombreux didacticiens s'étaient opposés au début des années 2000 à cette survalorisation de la littérature dès les premiers apprentissages de l'écrit : avant d'apprécier et d'interpréter des textes, ne faut-il pas apprendre à décoder les signes du langage écrit et à en construire le sens ? Ce qui n'exclut nullement le travail dans des albums ou des romans jeunesse, bien au contraire.

le programme ne précise rien à ce sujet. La définition de la littérature est d'autant plus difficile à circonscrire que textes littéraires et courants sont toujours regroupés : « Sensibilisé, en lecture, aux effets produits par des textes courants et littéraires, l'élève devient attentif aux façons de faire privilégiées par des auteurs. » (MEQ, 2003, p. 108). On parle d'effets stylistiques et d'auteurs autant pour les textes courants que littéraires ; le langage esthétique n'est vraisemblablement pas un critère qui permette de définir la littérature. Pourtant, depuis longtemps, les critères internes (le langage esthétique) et externes (la reconnaissance institutionnelle) de la définition du « littéraire » sont largement partagés tant par les littéraires que par les chercheurs en didactique du français (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; Legros, 2005 ; Reuter, 1992).

S'il est difficile de déterminer quels textes sont conçus comme littéraires, on comprend que par cette étiquette les rédacteurs ont adopté une conception intégratrice des textes – qui refuse de voir le roman policier, la bande dessinée, la science-fiction, le fantastique, l'album, etc. comme des sous-genres associés davantage à la paralittérature qu'à la « vraie » littérature –, perspective fidèle aux travaux de didacticiens du français comme Reuter, Dufays ou Rouxel qui plaident pour une ouverture du corpus littéraire : le Ministère propose ainsi des corpus ouverts qui couvrent la littérature pour les jeunes de 15 à 17 ans, la littérature pour le grand public, les classiques de la littérature (MELS, 2007, p. 20) – les autres critères génériques quant au choix des œuvres à lire restent évasifs ; on ne retient pas la proposition du rapport Inchauspé de proposer une liste de textes, comme nous l'avons mentionné plus tôt.

Les pratiques d'enseignement de la littérature

Cet élargissement du corpus littéraire va de pair avec la variété des pratiques liées à la littérature qui ne se limitent pas à la seule lecture de textes. Au secondaire, le programme souligne à maints endroits la nécessité de renforcer les liens entre la lecture et l'écriture (2003, p. 108). Au 2^e cycle, en écriture, on introduit même la notion d'« écriture littéraire » : « la famille [de situations]¹⁰ »

10. Les concepteurs du programme de français ont adopté la notion de « famille de situations » comme point nodal des situations d'enseignement-apprentissage : toutes les activités de la classe de français doivent s'inscrire dans des « situations signifiantes » (2007, p. 22) apparentées à des situations plausibles d'écriture, de lecture ou de communication orale. Par exemple, en lecture, l'élève devra « fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants pour se représenter une réalité, un concept, une question, un problème, une problématique ; [...] pour préparer une discussion, une entrevue ou un jeu questionnaire » (2004, p. 102). En optant pour les « familles de situations » au lieu des « situations problèmes » – qui sont un cadre théorique très utilisé aux États-Unis (*Problem solving*) et

Inventer des intrigues en élaborant des récits a été rebaptisée **Créer en élaborant des textes « littéraires »** pour souligner la possibilité de rédiger des textes apparentés à des textes littéraires de toutes sortes (textes narratifs, poétiques, dramatiques, etc.) » (MELS, 2007, p. 9). Même si l'expression *littéraire* est modalisée (« apparentés »), on ne trouve pas de « familles de situations » qui mettent en œuvre ce qui est spécifique de l'écriture, au style. Les recommandations portent sur le propos, le monde raconté, pas sur le langage littéraire. La définition du fait littéraire qui se cache derrière cette appellation et qui exclut en fait le travail sur le style semble pour le moins difficile à saisir.

Une des composantes de la compétence *Écrire des textes variés* au 1^{er} cycle fait appel à la créativité, autant pour les textes « courants » que littéraires :

L'écriture se dissocie difficilement de la lecture et les textes lus constituent des guides de même que des sources possibles d'inspiration. Sensibilisé, en lecture, aux effets produits par des textes courants et littéraires, l'élève devient attentif aux façons de faire privilégiées par des auteurs. Il peut alors se constituer une banque de procédés d'écriture afin de pouvoir s'y référer lorsqu'il voudra à son tour surprendre son destinataire, le convaincre, le faire rire ou l'émouvoir (MEQ, 2003, p. 108).

Les expressions que nous avons mises en italique illustrent le caractère peu injonctif des remarques ministérielles en matière d'écriture créative. Si le caractère expressif de l'écriture ressort clairement, on ne saurait voir de position franche en faveur d'une écriture liée aux apprentissages en littérature. On ne trouve à cet effet que des allusions à des notions littéraires à réinvestir dans l'écriture : « différentes façons de présenter un sujet, de caractériser des personnages, de dénouer une intrigue, d'agencer les mots d'un poème » (*Ibid.*).

Les apprentissages attendus pour la fin du 1^{er} cycle – élèves de 14 ans – pour la compétence à écrire laissent entendre que l'écriture de récit n'implique pas l'inventivité langagière, le réinvestissement de connaissances littéraires et l'analyse de textes lus : « Quand l'élève rédige des récits, il crée des univers qui

au Canada dans la formation des médecins et de nombreux autres professionnels –, le MELS met l'accent sur la parenté des situations de travail (« famille ») plutôt que sur les problèmes qu'elles posent et qui suscitent des apprentissages. Dans une perspective didactique, l'important n'est pas que les situations se ressemblent, c'est qu'elles posent des problèmes de lecture, d'écriture, de communication orale, de connaissance de la langue ou de la culture, problèmes que l'élève doit résoudre pour consolider sa compétence ; le problème à résoudre devient alors l'objectif-obstacle, l'objectif d'apprentissage qui permet à l'enseignant de déterminer les contenus à enseigner en fonction de la nature du problème. Or, de problème, nulle trace dans le programme de français.

Pour un approfondissement de cette notion en littérature, voir Falardeau et Carrier, 2006.

se rapprochent de la réalité ou qui sont totalement imaginaires, dans lesquels il développe une mise en intrigue. Il le fait aussi bien au présent qu'au passé, à la 1^{re} qu'à la 3^e personne. Il structure ses récits de façon claire. Il organise les événements selon un ordre chronologique facile à suivre. Il utilise un vocabulaire approprié et parfois évocateur.» (p. 111). Ce sont les contenus et la structure qui importent davantage que l'exploration des procédés d'écriture. Et on ne retrouve que la comparaison et la métaphore comme notions liées spécifiquement à l'écriture créative dans la liste des contenus à enseigner. Rien qui concerne les procédés stylistiques et narratifs évoqués dans les stratégies d'écriture. Ce ne sont apparemment pas des contenus d'apprentissage.

Au 2^e cycle du secondaire – élèves de 14 à 17 ans –, les objectifs d'apprentissage en matière d'écriture « littéraire » posent un lien fort entre la lecture et l'écriture :

En découvrant des univers littéraires variés et en affinant leur sensibilité à l'égard des procédés utilisés par les écrivains pour créer des effets, les élèves se dotent d'outils pour parvenir, progressivement, à écrire toutes sortes de textes « littéraires », c'est-à-dire apparentés à des textes issus de la littérature. [...] Ils sont amenés à tirer profit de leurs lectures et de leurs connaissances relatives à l'écriture littéraire pour rendre leurs textes intéressants (MELS, 2007, p. 30).

Hors de cet extrait tiré de la présentation générale de la compétence, on ne trouve plus de traces aussi franches des liens lecture/écriture. Dans la liste des stratégies, il n'est question que d'« évoquer des sources d'inspiration possibles (fait vécu, œuvre musicale, auteur, logiciel d'idéation, etc.) », « en activant ses connaissances sur les textes littéraires (genres, univers, auteur, etc.) ; **en s'interrogeant sur la possibilité d'établir des liens** avec des lectures ou des expériences culturelles antérieures » (p. 59-60 ; nous avons utilisé le caractère gras¹¹). En définitive, ces liens timorés entre la lecture et l'écriture de textes littéraires, la place timide accordée à l'exploration des procédés stylistiques dans l'écriture de récits et l'absence quasi complète de contenus d'apprentissage clairement liés à la littérature laissent de grandes zones d'ombre quant à la définition de la littérature à laquelle il faut se raccrocher pour mettre en œuvre ce programme.

Au 2^e cycle du secondaire, on note une possibilité d'exploitation des œuvres littéraires qui n'apparaît pas dans les versions précédentes : « l'écoute et le visionnement de productions artistiques en langue française (pièce de

11. Néanmoins, les indications quant aux éléments des récits à maîtriser dans l'écriture sont plus explicites que pour le 1^{er} cycle, notamment en ce qui concerne les personnages et les types de narrateurs.

théâtre, récital de poésie, chanson, film, etc.) » (p. 9). Le programme comble ainsi une lacune des versions précédentes en recommandant d'intégrer à l'enseignement les formes orales de la littérature, qui permettent aux élèves d'entrer en contact de façon vivante avec des univers littéraires.

L'intégration des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement, préconisée par le programme, ne peut toutefois se faire autour des seuls objets littéraires, comme si les livres, les films, les chansons, les pièces de théâtre, etc. n'étaient pas suffisants pour justifier des activités d'apprentissage et le développement des compétences. Le travail en classe de français doit toujours être lié à toutes les composantes du programme de formation, autant les compétences transversales que les domaines généraux de formation :

Le conseil d'élèves a confié à une classe de français la préparation d'une campagne publicitaire entourant la présentation, à l'école, d'une pièce de théâtre et la dégustation de produits régionaux à l'entracte. Les élèves coopèrent pour planifier le travail, pour trouver des idées originales, pour choisir des procédés linguistiques qui contribuent à capter l'attention des lecteurs et pour se donner des règles afin d'assurer la contribution harmonieuse de chacun à la réalisation des tâches (MELS, 2007, p. 14).

Quel portrait de la discipline français se dégage de cette situation d'apprentissage? Certes, on ne reproche pas au programme le souci d'ancrer les apprentissages dans des situations de communication vraisemblables, mais il reste que la classe de français n'a pas à être subordonnée à des visées de formation qui, d'une part, n'ont de sens que dans la mesure où elles se situent à l'extérieur de la discipline et qui, d'autre part, n'ont rien à voir avec les apprentissages propres à l'étude des textes littéraires et de la langue. On est loin de l'autonomie disciplinaire que défend Schneuwly (2007a) : pour ce didacticien genevois, la discipline français est constituée de trois composantes interreliées – l'étude de la langue, de la littérature et des pratiques langagières en général, ne saurait être considérée comme une compétence transversale dont l'apprentissage pourrait être assuré dans les autres disciplines scolaires au gré des circonstances où on lit, écrit ou communique oralement. Dans le PFEQ, la littérature est notamment valorisée en fonction des liens qu'elle permet d'établir avec d'autres disciplines : « Dans les disciplines du domaine de l'univers social, une œuvre littéraire peut être abordée en fonction de la société qui y est dépeinte ou des événements qui y sont évoqués. » (MELS, 2007, p. 17). Certes, cette interdisciplinarité est susceptible d'accroître le sens des apprentissages en créant des ponts entre les disciplines, mais comme l'enseignement de la littérature ne s'appuie pas sur des conceptions disciplinaires claires, ne court-on pas le risque d'instrumentaliser les activités d'apprentissage autour

des textes littéraires, qui ne deviennent alors que des prétextes à l'étude de l'histoire, par exemple ?

Enfin, les notions de types et de genres qui structuraient les apprentissages langagiers dans le précédent programme de français (MEQ, 1995) deviennent, dans les programmes actuels, une connaissance parmi tant d'autres : une demi-page sur 38 leur est accordée dans la liste des notions et concepts. Pourtant dans cette section, on trouve une référence aux travaux de Karl Canvat (1999), pour qui l'enseignement de la littérature devrait reposer sur les genres, dont les régularités structurent l'horizon d'attente et la lecture. Le programme, lui, relègue cet acquis de la didactique du français (Schneuwly, 2007a) à une notion à utiliser au besoin.

De la compétence « apprécier des œuvres littéraires », ses composantes et de la progression du primaire au collégial

L'appréciation de textes littéraires est une compétence que les élèves doivent développer à partir de l'âge de sept ans, en première année du primaire, jusqu'à 19 ans, à la fin du cours collégial. Dans les programmes d'études du primaire comme du collégial, l'appréciation des textes s'applique exclusivement à des textes littéraires, alors qu'au secondaire, elle s'exerce autant sur les textes littéraires que sur les textes « courants ». En étant associée parfois aux textes littéraires, parfois aux textes « courants » et littéraires, la compétence à apprécier perd de sa substance et ses contours deviennent difficiles à saisir.

L'appréciation d'un texte littéraire ne vise pas seulement le développement du goût, de l'expression de préférences : elle englobe toutes les composantes de la lecture littéraire telle que l'ont définie Dufays, Gemenne et Ledur (2005) et de nombreux didacticiens à leur suite, soit autant ses aspects subjectifs qu'analytiques. Le programme présente donc parmi les composantes de la compétence autant des opérations liées à la réaction subjective, à la compréhension, à la réflexivité, au jugement critique, à la métacognition qu'à l'acquisition de connaissances sur les textes et sur la langue. Nous décelons toutefois dans les programmes un certain malaise par rapport à la définition de la compétence à apprécier, dont les composantes semblent peu circonscrites. Si le tableau synthèse du programme du 1^{er} cycle présente clairement sur un pied d'égalité les composantes énumérées ci-dessus (MEQ, 2003, p. 101), l'annexe au programme de 2^e cycle du secondaire (MELS, 2007), définit la compétence à apprécier en opposant « le jugement de goût, apparenté à la réaction, au jugement esthétique, qui amène le lecteur à se distancier du texte, donc à l'apprécier »

(MELS, 2007, p. 127). Réagir et apprécier s'opposent ici clairement¹². De la même façon, dans le programme du 1^{er} cycle, la composante « porter un jugement critique » est définie en excluant la réaction : « L'élève a besoin d'être étroitement guidé par l'enseignant pour accéder à une lecture distanciée et apprécier des textes littéraires et des textes courants. » (MEQ, 2003, p. 97). L'appréciation se fait dans la lecture distanciée – référence implicite¹³ du MELS aux travaux de Dufays et autres (2005), qui prétendaient justement le contraire : la lecture littéraire se vit dans le va-et-vient entre la lecture de participation et la lecture de distanciation. On devine dans ces contradictions une des raisons aux problèmes que vivent les enseignants pour évaluer la compétence à lire et à apprécier : l'évaluation d'une compétence devant se faire à partir de la définition de ses composantes et des processus qu'elles impliquent, on comprend qu'il soit difficile d'évaluer une compétence dont les relations entre les composantes ne sont pas clarifiées par le programme – sans compter que le programme ne fournit aucun indicateur quant aux éléments qui doivent être évalués¹⁴.

L'enseignant, simple membre de la communauté d'apprentissage

La classe est présentée comme une communauté dans laquelle l'élève se trouve au centre – leitmotiv archiconnu du MELS – et où l'enseignant n'est qu'un membre au même titre que les « autres élèves » et que les « autres personne-ressources » (bibliothécaire, orthopédagogue, conseiller d'orientation, parents, etc.) (MELS, 2007, p. 4-5). À ce sujet, le tableau de la p. 5 du programme de 2^e cycle est on ne peut plus éloquent : l'enseignant est présenté en périphérie, comme les « autres personne-ressources » et son rôle est clairement celui d'un animateur : « Il est enfin l'animateur qui favorise le partage d'idées et le travail en coopération, soucieux que sa classe devienne une communauté d'apprentissage dont il est lui-même un membre influent. » (2003, p. 93). Un

-
12. À moins que l'on souhaite insister sur le fait qu'« apprécier » n'est pas à prendre dans son sens courant, « porter un jugement favorable » (*Le Petit Robert*) ; auquel cas, il aurait fallu le préciser pour éviter la confusion induite par les mots du texte.
 13. Le PFEQ ne mentionne explicitement aucune source. On retrouve bien ça et là la mention de notions que des lecteurs aguerris pourront associer à des auteurs ou à des chercheurs, mais il semble que tous les cadres théoriques dont s'inspire le MELS viennent des concepteurs du programme eux-mêmes. Au mieux trouve-t-on à la fin du programme une bibliographie qui ne distingue en rien les ouvrages cités des ouvrages de référence.
 14. Mais c'est là un autre problème auquel nous nous attaquons avec les professeurs Frédéric Guay et Pierre Valois, dans une recherche financée par le FQRSC (2009-2012) : *L'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés en français au secondaire*.

membre influent, sans plus, pas le maître défini par Vygotski, celui qui maîtrise les contenus de sa discipline et qui seul peut entraîner l'élève dans sa zone de développement proximal en le confrontant à des problèmes inédits, en le poussant hors de ses connaissances¹⁵. Cet expert comme le voit Vygotski apparaît bien loin dans la présentation du rôle que confère le MELS à l'enseignant : il doit d'abord « pouvoir répondre aux questions de l'élève : « Pourquoi faut-il se documenter ? À quoi sert le schéma narratif ? Pourquoi faut-il souligner les verbes dans une phrase ? » L'enseignant a donc la responsabilité de faire ressortir des liens entre les différents apprentissages de la classe de français afin que l'élève donne du sens à ce qu'on lui demande de faire » (2003, p. 93). Des questions liées à la pertinence des apprentissages, pas aux contenus à maîtriser... Puis :

[a]ttentif aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves, l'enseignant de français est l'entraîneur qui leur propose des situations stimulantes et exigeantes. Il est l'expert qui cible les apprentissages à effectuer à l'égard de la langue et des textes et qui en balise la progression. [...] Il est enfin l'animateur qui favorise le partage d'idées et le travail en coopération, soucieux que sa classe devienne une communauté d'apprentissage dont il est lui-même un membre influent (*Ibid.*).

Entraîneur, animateur, expert, mais expert qui n'enseigne pas, expert qui identifie les contenus que les élèves vont apprendre, qui établit la progression. La relation pédagogique selon le programme de français est une relation d'apprentissage, apparemment sans enseignement – voir à ce propos la contribution de Gauthier et Cerqua dans le présent ouvrage, qui étudient cette question dans la revue *Virages*, publiée par le MELS.

Donc, l'élève au cœur de ses apprentissages. À ce propos, ce que les élèves doivent accomplir dès l'âge de huit ans pour apprécier des œuvres est non seulement très exigeant, compte tenu de la tradition, de l'hétérogénéité des élèves, de la formation souvent inadéquate des enseignants en littérature, mais inadapté à des lecteurs débutants : l'élève « apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements **critiques et esthétiques** sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations » (MEQ, 2001, p. 84, nous avons inséré le caractère gras). Les adjectifs « critiques » et « esthétiques » ne sont pas définis, du moins pas en ce qui concerne le jugement critique en littérature. Comme les expressions employées sont les mêmes au primaire qu'à l'enseignement collégial – où l'étudiant doit « reconnaître les caractéristiques de textes de la

15. Pourtant, les tenants du socioconstructivisme se réclament des travaux du psychologue russe Vygotski, mais ne prennent pas en compte le rôle prédominant qu'il accorde à l'enseignant dans l'apprentissage (Schneuwly, 2007b).

littérature québécoise; comparer des textes; déterminer un point de vue critique» (1993) –, comment croire que le ministère de l'Éducation a pris le soin de déterminer ses attentes envers les élèves du primaire? Paradoxalement, au secondaire, les attentes sont nettement moins élevées: «Quand l'élève apprécie des textes littéraires et courants, il porte un jugement critique ou esthétique à partir de quelques critères¹⁶ choisis avec le soutien de l'enseignant.» (MEQ, 2003, p. 101). Comme si les auteurs du programme avaient pris conscience de l'irréalisme de leurs premières propositions.

L'élève est ainsi réellement seul au cœur de son apprentissage, au point où le cheminement proposé n'est pas celui d'élèves concrets, mais de «l'élève». La description du cheminement de «l'élève» dans la compétence d'appréciation au fil des six années du primaire renvoie à un élève-type francophone, de parents cultivés et scolarisés, aimant l'école, la lecture, l'écriture, etc. :

Dès le début du premier cycle [à six ans], l'élève apprécie les histoires qu'on lui raconte ou qu'on lui lit et il se montre sensible au choix des mots et des sonorités. Déjà la littérature pour la jeunesse occupe une place importante dans sa vie. [...] Il est en mesure d'affirmer et de comparer ses goûts, ses préférences et ses opinions de plusieurs manières. À partir du deuxième cycle [à huit ans], il apprend à apprécier une diversité d'œuvres, à exercer sur elles sa pensée critique et à valoriser certaines expériences de lecture, de visionnement ou d'audition. Son évolution personnelle l'amène à entrevoir de nouveaux horizons qui stimulent sa créativité et son imagination (MEQ, 2001, p. 84).

Nous sommes loin du portrait autrement plus hétérogène que tracent les enquêtes sociologiques et didactiques menées auprès des élèves québécois et français sur les habitudes de lecture, sur le rapport à l'écriture, au savoir (notamment Lebrun, 2004; Chartrand et Prince, 2008); on trouve certes dans ces études des adolescents aussi compétents et passionnés de lecture et de littérature que ceux présentés dans les programmes de français, mais ils représentent une minorité dans la masse des adolescents québécois. L'élève visé par le programme du primaire, lui, maîtrise la compétence à apprécier à un haut niveau – l'emploi de l'indicatif présent indiquant que ce comportement s'actualise, ce qui est peu probable de façon généralisée. C'est ainsi que se réalise le rehaussement culturel promulgué par les textes fondateurs de la réforme cités ci-dessus, à travers ce portrait de l'élève idéal – voir la contribution de Denis Simard dans cet ouvrage à ce sujet. Mais lorsqu'on lit le texte attentivement, on réalise que le rehaussement culturel est l'affaire de l'élève, car c'est lui

16. Cinq ans après l'implantation du PFEQ au secondaire, les enseignants peinent encore à identifier ces «quelques critères» à propos desquels le programme reste silencieux. On ne sait rien quant à la façon d'enseigner ces critères ni quant à leur progression au fil des années du secondaire.

qui élabore ses repères culturels, qui choisit les textes susceptibles de contribuer à sa culture (MELS, 2003, p. 87), ce qui est tout à fait cohérent avec le portrait de l'élève idéal que dessine le PFEQ et qui relègue l'enseignant à un rôle d'animateur.

Le programme du secondaire, adopté quatre ans après celui du primaire, revoit à la baisse les attentes jadis formulées en ce qui concerne l'appréciation d'œuvres littéraires : « [Au primaire, l'élève] réagit sommairement¹⁷ à différents aspects des textes. [...] Il] peut se prononcer avec une certaine assurance à propos de ces œuvres » (MEQ, 2003, p. 96). Les attentes de progression sont toutefois très nettes du 1^{er} au 2^e cycle en ce qui concerne la complexité des tâches de lecture : au 1^{er} cycle, l'élève dégage « les liens qui unissent les éléments d'un univers narratif ou poétique » (MELS, 2007, p. 25) ; au 2^e cycle, il n'est plus fait mention d'un seul texte : l'élève « établit des liens diversifiés entre des textes » ; il « compare des textes » (2007, p. 25) – ce portrait de l'élève du secondaire surprend, à la lumière de ce qu'on en attend à l'enseignement collégial, où la comparaison de textes littéraires ne vient qu'en deuxième année, soit deux ans après la fin du secondaire.

Soulignons enfin une autre ambiguïté dans les programmes de français, à propos des activités de compréhension et d'interprétation associées à la lecture au secondaire. Rien dans les programmes ne permet de distinguer la compréhension de l'interprétation même si, selon les critères d'évaluation, les enseignants doivent évaluer séparément ces deux composantes de la compétence. Pour clarifier ces deux notions, les rédacteurs ont ajouté une annexe au programme de 2^e cycle, six ans après l'implantation du programme du primaire, dans laquelle on définit la compréhension et l'interprétation. On y lit que les textes courants comme les textes littéraires peuvent se prêter à l'interprétation, mais « qu'un mode d'emploi devrait moins porter à interprétation qu'un monologue humoristique ou un roman » (MELS, 2007, p. 126). Les définitions fournies ici n'indiquent pas sur quels éléments peut porter l'interprétation par rapport à la compréhension : pour définir cette dernière, on ne se réfère à aucun exemple concret, représentations du monde, symboles, utilisation esthétique du langage, intertextualité, liens entre les textes et les discours sociaux, etc.¹⁸

17. Dans les citations, les auteurs du présent texte ont utilisé le gras pour mettre certains termes en relief.

18. Pour *comprendre*, l'on doit s'écarter des mots et des phrases pour réorganiser les informations de façon globale, pour rendre intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un *sens*, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances

L'insertion des connaissances dans le développement des compétences

Pour les six années du primaire, la liste des « savoirs essentiels » liés aux textes et à la phrase tient sur trois pages aérées¹⁹ (MEQ, 2001, p. 88-90). Au 2^e cycle du secondaire, le Ministère a considérablement étendu la liste des notions et concepts, passant de 3 à 38 pages. Entre 2001 et 2007, la liste des « savoirs essentiels » est passée d'un extrême à l'autre. En outre, dans les 38 pages de notions et concepts, les connaissances littéraires ne sont pas identifiées à la littérature, mais insérées dans les sections « Lexique » et « Grammaire du texte ». C'est sous ces rubriques qu'on trouve des notions de narratologie : formes de narrateur, schéma narratif, temporalité... (MELS, 2007, p. 101-102). Dans la même optique, on a ajouté au 2^e cycle une section de notions sur les séquences poétiques où sont présentées des connaissances propres au langage poétique. Mais ces dernières sont encore présentées sous les types de séquences rattachés aux textes courants. Ainsi, avant que ne paraisse pour la rentrée 2009 la liste organisée et hiérarchisée des connaissances en littérature pour le secondaire – qui reprend une structuration par genres, promue par une majorité de didacticiens du français –, les enseignants disposaient de peu de repères pour décider des procédés littéraires qui devaient être étudiés et réinvestis en lecture et en écriture de textes littéraires.

La nature et le rôle des repères culturels en littérature

Au primaire, l'élève « a besoin d'un environnement particulièrement riche et stimulant » pour se développer sur le plan culturel (MEQ, 2001, p. 86). Les élèves doivent se construire des « repères culturels » qui « correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (MEQ, 2001, p. 9). La liste des repères

et des éléments du texte qui lui apparaissent les plus importants. Le sens perçu participe à un certain consensus; il n'est en rien objectif.

Pour *interpréter*, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences implicites; on appellera *signification* le fruit de cette création, qui doit pouvoir être appuyée par le texte, prouvée. La lecture implique alors la communication d'un signe créé par l'interprète; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité (Falardeau, 2003).

19. Le contenu même de ces pages a fait l'objet de nombreuses critiques, d'abord par ce qu'il omet de mentionner, mais aussi par les choix didactiques qu'il entérine; voir entre autres à ce sujet S.-G. Chartrand (2001). Enseignement du français dans le nouveau programme du primaire. Un chapitre rempli d'erreurs et de confusion. *Le Devoir*. 29 août 2001, p. A7.

culturels placée sous la compétence à «apprécier» explicite la diversité des «ressources de l'environnement», présentant les textes en fonction de l'intention ou du mode de mise en discours dominant: «Textes qui racontent: roman, conte, légende, fable, récit, nouvelle littéraire, bande dessinée, reportage, témoignage, anecdote, fait divers [...]. Textes qui disent comment faire: recette, notice de montage ou de fabrication, mode-d'emploi, conseils ou suggestions, [...] consignes, règles d'un jeu» (MEQ, 2001, p. 86). La diversité des «repères culturels» proposés est pour le moins saisissante: tous les supports sont mis sur le même pied, sans hiérarchisation – comme dans le programme de 1980. En se refusant à tout classement, le Ministère a-t-il peur d'être taxé d'élitisme? Mais à adopter une perspective à un tel point relativiste, ne perd-on pas toute référence à la culture définie par le MEQ comme le «fruit de l'intelligence humaine?» (2001, p. 4). On peine à tout le moins à retrouver les traces du rehaussement culturel souhaité par le rapport Inchauspé.

Au secondaire, la culture devient rapport entre le sujet, le monde et les autres: les élèves doivent apprendre «à établir des ponts entre leur culture immédiate et une culture élargie où le présent est lié à l'héritage patrimonial et ouvert à une culture en devenir» (MELS, 2007, p. 2) – on se réfère sans les nommer aux notions de culture première et de culture seconde du sociologue québécois Fernand Dumont (1968/1994). Les repères se complexifient considérablement: l'enseignant «doit amener les élèves à situer les textes dans le contexte social et historique de leur création et leur faire découvrir les raisons pour lesquelles un texte et une œuvre peuvent être considérés comme marquants pour une personne, une société, une époque.» (2007, p. 2). Trois remarques s'imposent: l'adjectif «littéraire» n'apparaît pas dans cette définition; *texte* et *œuvre* sont employés sans distinction; les tâches d'analyse sont considérablement plus complexes: contextualisation historique et jugement des critères de reconnaissance, ce qui implique la connaissance d'un grand nombre de facteurs institutionnels et sociohistoriques²⁰. Il reste néanmoins qu'une telle approche culturelle des textes littéraires donne à penser que ces derniers pourraient être étudiés dans toute leur complexité sans pour autant évacuer la réaction subjective des lecteurs.

20. À l'enseignement collégial, la compétence à «apprécier» n'inclut pas des considérations aussi complexes d'ordre institutionnel et sociologique. Quant à la contextualisation historique, Reuter (1992) considère que ce travail est beaucoup trop complexe pour des élèves de 18 ans, car il suppose des connaissances immenses sur le contexte et l'intertexte que même les enseignants n'ont pas.

Conclusion

La place de la littérature comme objet d'études dans les programmes de français s'affirme de façon de plus en plus nette depuis 1980. D'abord simple discours au même titre qu'un mode d'emploi ou un texte d'opinion, elle acquiert en 1995 un statut distinct de celui des textes dits « courants », autant en lecture qu'en écriture. L'appréciation de textes littéraires devient même en 2001 dans le programme du primaire la compétence nodale vers laquelle convergent tous les apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale – ce qui n'a pas été sans soulever de vives critiques étant donné l'importance des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture au primaire. Enfin, au secondaire, malgré les vœux exprimés par les différents rapports émis au milieu des années 1990, qui plaidaient pour un rehaussement culturel de l'école et une valorisation de la littérature pour l'étude de la langue et la connaissance du patrimoine, on observe des propositions timorées, qui diluent la valeur esthétique de la lecture et de l'écriture littéraire en confondant tous les genres de texte.

De plus, l'absence de repères clairs en ce qui concerne les connaissances à maîtriser pour lire et apprécier ainsi que pour écrire des textes littéraires constitue un recul important par rapport au programme de 1995. Même si le PFEQ adopte une perspective beaucoup plus complète que les programmes précédents pour l'étude des textes littéraires – histoire littéraire, importance du lecteur, intertextualité, énonciation, etc. –, il reste que le choix de confondre textes courants et littéraires entrave considérablement tous ces efforts d'ouverture à l'étude du littéraire. Les enseignants disposent donc d'un document qui ne définit d'aucune façon la spécificité des textes littéraires et qui prend très peu en compte les avancées de la recherche en didactique du français quant à la spécificité du langage littéraire, à l'importance des genres pour lire et produire des textes à caractère littéraire, à l'articulation nécessaire en lecture des réactions subjectives et des approches plus analytiques. Il aura en fait fallu attendre la liste des connaissances en littérature (MELS, 2009), réalisée en grande partie par une équipe de didacticiens extérieure au Ministère, pour que soient explicitées dans une section à part les connaissances propres à l'étude de la littérature. Ce document offre du coup aux enseignants des repères, certes nombreux, mais au moins organisés et clairs pour décider des notions que les élèves doivent maîtriser en lecture littéraire au secondaire.

Toutefois, sans une grande maîtrise de ces repères notionnels par les enseignants, sans une définition claire de la spécificité du langage esthétique et de la représentation du monde que propose la littérature, sans une clarification

de toutes les composantes de la compétence à lire et apprécier pour l'apprentissage et l'évaluation, sans une clarification du rôle de l'enseignant comme « maître de culture » – qui ne viendra jamais étant donné les choix épistémologiques du Ministère sur cette question –, on voit difficilement comment se produira le rehaussement culturel à travers l'étude de la langue et de sa réalisation dans les textes littéraires. Sauf pour cet « élève »-modèle sur lequel se base le PFEQ pour déterminer ses cibles de développement des compétences en français!

Références bibliographiques

- Canvat, C. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles, De Boeck; [Paris], Duculot.
- Chartrand, S.-G. (2001). « Enseignement du français dans le nouveau programme du primaire. Un chapitre rempli d'erreurs et de confusion ». *Le Devoir*, 29 août 2001, p. A7
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec, Les publications Québec français.
- Chartrand, S.-G. et M. Prince (2008). « La dimension affective du rapport à l'écrit : impact sur les activités de lecture et d'écriture d'élèves québécois ». *Revue canadienne de l'éducation*.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles, De Boeck.
- Dumont, F. (1968/1994). *Le lieu de l'homme*. Montréal, Hurtubise HMH.
- Falardeau, É. (2003). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Falardeau, É. et L.-P. Carrier (2006). « Exploiter l'interactivité d'Internet avec les enseignants en formation dans la production de séquences didactiques ». *Recherches*, 44.
- Gemme, G. (1987). Que reste-t-il à faire?. *Québec français*, 65, 64-66.
- Inchauspé, P. (2007). Enseignement du français et réforme du programme d'études – De l'enseignant technicien au professionnel. *Le Devoir*, 24 octobre 2007.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal, Éditions Multimondes.

- Legros, G. (2005). « Quelle place pour la didactique de la littérature ? » dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, p. 35-46. Bruxelles, De Boeck.
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle (français, 5^e secondaire)*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] [<http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/curricu/ecole.htm>] (consulté le 14 janvier 2009).
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/pol_eco/ecole.pdf] (consulté le 16 janvier 2009).
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] [<http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>] (consulté le 14 janvier 2009).
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (1980a). *Programme d'études. Français, langue maternelle. 1^{re} secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (1980a). *Programme d'études. Français, langue maternelle. 5^e secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Reuter, Y. (1992). Enseigner la littérature ? *Recherches*, 16, p. 55-70.
- Schneuwly, B. (2007a). « Le « français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée » dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec, Les Presses de l'Université Laval.

- Schneuwly, B. (2007b). *Vygotski: critique du socioconstructivisme avant la lettre?* Conférence prononcée à l'Université Laval, le 5 avril 2007. [En ligne] http://www.fse.ulaval.ca/faculte/comm/videos?no_evenement=26
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent, ERPI.
- Simard, C. (1987). « Point de vue d'un formateur d'enseignants. Bilan et perspective », *Québec français*, 67, p. 66-72.

Histoire et éducation à la citoyenneté: une idée qui a la vie dure

Jean-François Cardin
CRIFPE, Université Laval

Introduction

La refonte des programmes d'histoire au secondaire a fait couler beaucoup d'encre depuis le printemps 2006. Avec le programme d'éthique et culture religieuse, celui d'histoire et éducation à la citoyenneté a sans doute été celui qui a le plus retenu l'attention des médias. Assurément, selon certains historiens – essentiellement d'obédience nationaliste – et parmi une proportion de la population sensible à leurs appels, il s'y trouve quelques morceaux difficiles à avaler. Le débat qui en a découlé a eu l'avantage de mettre en évidence des conceptions divergentes de l'histoire, de son enseignement et de sa fonction sociale. Ces thèmes sont fondamentaux et se situent depuis toujours au cœur des discussions relatives à l'histoire scolaire¹, notamment au regard de l'histoire nationale. Comme c'est souvent le cas en histoire, ces divergences de vues découlent du changement, celui que certains promeuvent et celui que d'autres n'acceptent pas ou n'acceptent qu'en partie.

Sans faire de ce débat le sujet du présent texte, nous nous y référerons de temps à autres puisque nous avons pour ambition de retracer l'évolution du discours des autorités éducatives depuis le XIX^e siècle – mais plus particulièrement depuis les années 1960 – à propos de l'histoire² et de sa place dans la

-
1. Nous emploierons ici l'expression « histoire scolaire », fréquente dans les écrits en didactique de l'histoire, pour faire référence à l'histoire qui s'enseigne à l'école.
 2. La géographie et les autres sciences humaines ne seront pas traitées ici.

formation des élèves. Nous situant à l'enseignement secondaire et en nous appuyant surtout sur des documents officiels, nous retracerons le changement de perspective qui s'est opéré par rapport à l'enseignement de l'histoire et à la place de cette discipline dans le curriculum et qui a mené à la publication des nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté de 2006 et 2007. La thèse que nous présenterons est toute simple : les programmes d'histoire actuels, issus de la récente réforme de l'éducation, sont le résultat et l'application de l'analyse et des propositions du rapport Parent de 1966 au regard de l'histoire et de sa fonction dans la formation des jeunes. Nous montrerons que ces positions n'ont jamais cessé depuis de s'affirmer dans le discours du ministère de l'Éducation (MEQ). En somme, contrairement à ce qu'on a laissé entendre parfois, nous tenterons de montrer que les nouveaux programmes n'ont rien d'une révolution copernicienne, même au regard de l'approche par compétences et de l'éducation à la citoyenneté.

Pour ce faire, nous suivrons un parcours en deux parties. En premier lieu, nous camperons d'abord les programmes actuels. Quels en sont les fondements et les caractéristiques? Quelle place occupent-ils dans le nouveau curriculum? Cela nous permettra de savoir de quoi l'on parle et d'exposer les principaux thèmes et problématiques de notre analyse. Dans la deuxième partie, nous retracerons l'évolution qui a conduit à ces programmes. En remontant au début de l'école publique, au milieu du XIX^e siècle, nous analyserons l'évolution du discours gouvernemental à l'égard de l'histoire enseignée à l'école, en situant notamment les répercussions fondamentales du rapport Parent sur les documents officiels qui ont suivi, et ce, jusqu'à l'avènement des programmes actuels.

Éléments du contexte :

une réforme où l'histoire prend du galon

Dans la première partie, nous décrirons quelques éléments de contexte qui seront utiles pour l'appréhension de ce qui va suivre. Nous y verrons notamment que, dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), la place de l'histoire dans la grille-horaire du secondaire augmente, tandis que les objectifs de formation qu'on lui assigne sont recentrés et gagnent en importance dans l'économie générale du curriculum³. Les caractéristiques

3. Ainsi, l'« Univers social » est créé comme l'un des cinq domaines d'apprentissage du PFEQ. Il se compose de deux disciplines de référence bien établies, la géographie et l'histoire, auxquelles

essentielles du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (dorénavant désigné sous le sigle HÉC) seront également rappelées.

Le renouveau pédagogique et la place de l'histoire

Au moment où s'est enclenché le renouveau pédagogique, l'histoire au secondaire était présentée dans deux programmes obligatoires et un programme optionnel datant des années 1980 (Tableau 1).

Tableau 1
Les programmes d'histoire au secondaire avant le renouveau pédagogique (formation générale)

<i>Histoire générale</i> (axée sur le monde occidental) (1982)	2e secondaire	Obligatoire	100 heures
<i>Histoire du Québec et du Canada</i> (1982)	4e secondaire	Obligatoire	100 heures
<i>Le 20^e siècle, histoire et civilisations</i> (1988)	5e secondaire	Optionnel	100 heures

Comme dans les autres disciplines, les objectifs d'apprentissage de ces programmes étaient précis, nombreux et hiérarchisés. Parce que ces objectifs étaient libellés sous forme de comportements attendus chez l'élève⁴, comportements se traduisant par des verbes d'action inspirés de la taxonomie hiérarchisée de Bloom⁵, on a pu dire qu'ils étaient – au moins sur ce plan – d'inspiration béhavioriste (Louis, Jutras et Hensler, 1996, p. 419 sq.).

Au terme de l'actuelle réforme, force est de constater que l'histoire a pris du galon dans le plan de formation du secondaire. D'abord, sa présence dans le nouveau régime pédagogique est accrue (tableau 2).

on assigne – de manière plus explicite qu'auparavant, nous y reviendrons – un objectif de formation, soit l'éducation à la citoyenneté.

4. « Les objectifs présentés, dans le cadre des modules du programme, décrivent des comportements que l'on attend de l'élève après l'apprentissage. » (Gouvernement du Québec, 1982b, p. 17).
5. Par exemple, un des premiers objectifs du programme d'histoire de 4^e secondaire était: « *Décrire* les conditions géographiques qui ont influencé les premiers établissements de la vallée du Saint-Laurent et de la région des Grands-Lacs » (objectif 1.1.2)». À la fin du programme, l'objectif 7.2.3 exige un comportement intellectuel plus poussé de la part de l'élève: « *Interpréter* les principales politiques duplessistes en fonction des tiraillements de la société québécoise de l'époque ». (Gouvernement du Québec, 1982b, p. 22 et 59)

Tableau 2

Les programmes d'histoire au secondaire dans le régime pédagogique issu du nouveau pédagogique (formation générale)

<i>Histoire et éducation à la citoyenneté (Histoire du monde occidental)</i> Entrée en vigueur en septembre 2005	1 ^e et 2 ^e secondaires	Obligatoire	75 heures par année
<i>Histoire et éducation à la citoyenneté (Histoire de la société québécoise)</i> Entrée en vigueur en septembre 2007	3 ^e et 4 ^e secondaires	Obligatoire	100 heures par année
<i>Monde contemporain</i> ¹ Entrée en vigueur en septembre 2009	5 ^e secondaire	Obligatoire	100 heures
<i>Le 20^e siècle, histoire et civilisations</i> ²	5 ^e secondaire	Optionnel	100 heures

1. Si *Monde contemporain* ne constitue pas un programme d'histoire à proprement parler, ce programme lui réserve une place importante et il se situe en continuité avec les deux précédents (Gouvernement du Québec, 2008).
2. Pour le moment, ce programme d'histoire du 20^e siècle, publié en 1988, reste offert comme cours optionnel. Il est prévu qu'il soit mis à jour dans les prochaines années.

L'histoire gagne du temps d'enseignement sur deux autres disciplines, la géographie, maintenant limitée au premier cycle, et l'économie, qui disparaît comme cours autonome, mais dont certains éléments sont intégrés aux cours HÉC et Monde contemporain. Qui plus est, l'histoire est enseignée dans une séquence cohérente de quatre ans qui se poursuit dans le cours obligatoire Monde contemporain et le cours optionnel d'histoire du XX^e siècle. Avec de l'histoire obligatoire et sans interruption de la 3^e année du primaire à la 4^e année du secondaire, le Québec devient une des sociétés dans le monde où cette discipline occupe une place de choix à l'école. Voyons les fondements épistémologiques de ces nouveaux programmes d'histoire et leur structure.

Des programmes aux fondements épistémologiques solides

Les nouveaux programmes étant au premier chef des documents de nature didactique, il convient d'abord de les replacer dans l'évolution de la discipline et de sa didactique au cours des dernières décennies.

Changement dans les perspectives épistémologiques en histoire

Par nature, faire de l'histoire est une activité constructiviste – comme du reste c'est le cas pour toutes les sciences sociales. En effet, de Marrou (1958) à Veyne (1971), en passant par le monumental *L'histoire et ses méthodes* de Samaran et autres (1961) – pour se limiter au monde francophone –, ceux qui depuis le milieu du XX^e siècle ont réfléchi sur l'épistémologie en histoire ont

bien mis en évidence que les historiens construisent des interprétations subjectives sur le passé à partir des traces et des sources, forcément lacunaires sur le plan des faits, parvenues jusqu'à nous. Faire de l'histoire ne consiste pas seulement à retracer les faits du passé, mais bien à leur donner du sens en les mettant en relation – de cause à effet par exemple –, en les expliquant – à l'aide de concepts par exemple –, en les éclairant par rapport aux enjeux d'aujourd'hui, etc. Cette création de sens se fait généralement sous la forme d'un récit explicatif qui ne peut être autrement qu'*interprétatif* parce que lié aux lacunes des sources, mais aussi – et surtout – parce qu'étroitement lié à la subjectivité même de l'historien qui applique la méthode historique sur ces sources :

Ainsi, la plupart des philosophes, des historiens et des didacticiens recensés ici reconnaissent comme un truisme que l'histoire est un construit humain distinct de ce qu'elle cherche à connaître et à comprendre. De même, l'acte de chercher à connaître et à comprendre ce qui fut (et continue parfois d'être) est aussi un construit et, pour plusieurs, l'histoire se reconnaît plus à ce processus cognitif qu'aux résultats provisoires qu'elle produit (Demers, Lefrançois et Éthier, 2009, p. 215-216).

Cette approche contraste nettement avec l'attitude positiviste qui prévalait à la fin du XIX^e siècle – et qui persiste encore dans certains milieux –, de laquelle découlait une histoire très factuelle, conçue comme un récit « vrai » et définitif, et bien assis sur des « évidences » que devait garantir une méthode historique non moins positiviste. Au milieu du siècle dernier, sous l'influence prépondérante des historiens de l'École des Annales, avec Lucien Febvre, Fernand Braudel et d'autres, émerge l'« histoire problème », une histoire davantage consciente du caractère relatif et « fragile » du savoir historien, une histoire moins axée sur le récit événementiel linéaire, en particulier celui de la nation, et davantage consciente des biais de l'historien, qui construit du sens à partir d'une méthode qui n'est plus considérée comme garante absolue d'objectivité et de vérité. En somme, les historiens produisent des savoirs construits, savoirs relatifs qui seront plus ou moins débattus et qui auront plus ou moins la vie longue selon les cas. De nos jours, les étudiants formés dans les départements d'histoire apprennent cela au baccalauréat dans les cours portant sur la méthodologie et l'épistémologie de leur discipline.

Un discours didactique en mutation

L'histoire scolaire, on s'en doute, n'est pas demeurée étrangère à cette évolution, notamment du côté du discours didactique et des programmes officiels. D'un enseignement axé sur la transmission de savoirs réifiés – présentés telle une liste convenue de vérités indiscutables – et d'interprétations prémâchées

sur ceux-ci – présentées comme des « canons » immuables –, on est passé, à partir des années 1950 (Hill, 1953) et surtout durant les décennies 1960 et 1970, dans la plupart des pays occidentaux démocratiques, à un enseignement se voulant plus ouvert, visant moins la mémorisation de faits et de récits déjà construits que la compréhension du processus par lequel ceux-ci sont produits. On parlait du principe que les opérations intellectuelles sur lesquelles s'appuie ce processus (celles concernant par exemple la causalité, l'empathie historique, le sens critique, la chronologie, le changement et la continuité, etc.) seraient utiles au futur citoyen adulte. Dans cette perspective, l'histoire nationale est alors moins perçue comme la transmission d'un récit mythique et téléologique garantissant la reproduction du sentiment national – ou, pour les immigrants, l'adhésion à celui-ci – que comme le terrain d'une investigation personnelle du passé par laquelle chaque élève serait amené à comprendre le présent de la société dans laquelle il vit et évoluera. Pour dire les choses rondement, au regard de l'enseignement de l'histoire nationale, on est donc passé d'une éducation « patriotique » à une éducation « citoyenne », c'est-à-dire qui perçoit l'élève comme un individu qu'il faut mener vers l'autonomie de pensée et le sens critique et qui sera à même de faire ses choix d'adulte en toute connaissance de son passé. Au Québec, s'agissant du discours du MEQ sur l'histoire scolaire et des programmes dans cette discipline, le rapport Parent nous apparaît être le point de départ de cette mutation et les derniers programmes par compétences la version la plus récente de ce nouvel esprit (ce que nous tenterons de montrer en deuxième partie). Voyons donc les grandes caractéristiques des nouveaux programmes d'histoire du secondaire, dont l'implantation se terminait en 4^e secondaire durant l'année scolaire 2008-2009.

Les programmes actuels : conception de la discipline et finalités

Les deux programmes d'HÉC du secondaire (voir Tableau 2) seront ici rapidement décrits en bloc, tant leur structure et leur économie générale sont semblables. Cela s'explique bien sûr par l'effet uniformisateur du canevas de présentation commun à tous les programmes et qui en détermine les caractéristiques essentielles : présentation d'une conception de la discipline en accord avec la philosophie générale du PFEQ, liens entre le programme disciplinaire et les autres dimensions du PFEQ (domaines généraux de formation, compétences transversales, autres programmes disciplinaires, etc.), rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève, présentation des compétences disciplinaires, présentation des contenus de formation selon les années du cycle. Dans ce discours qu'il adresse à ses enseignants, le Ministère précise d'abord l'apport de l'histoire à la formation de l'élève ainsi que la conception de la discipline qui en

découle. Ainsi, deux visées de formation sont mises de l'avant : « Amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe. » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 337). Se situant en continuité avec ceux des programmes précédents (Gouvernement du Québec, 1982b, p. 12-13), mais les rendant encore plus explicites et incontournables, comme nous le verrons, ces finalités s'appuient sur une conception de l'histoire à l'école qui s'avère cohérente avec l'évolution que nous avons exposée plus haut :

L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé (Gouvernement du Québec, 2006, p. 337⁶).

Les programmes actuels : quel rôle pour l'enseignant ?

Comme dans les autres programmes disciplinaires, le rôle de l'élève est décrit comme celui d'un « apprenant actif et intéressé » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 342). Placé au centre du processus d'apprentissage, ce dernier doit étudier le passé « à partir de ce qu'il connaît [et] de ce qu'il observe [...] » et « répondre aux questions qu'il se pose » en émettant des hypothèses et en « expérimentant des stratégies de recherche ». Pour l'essentiel, on trouve ici la « démarche active » des programmes d'histoire par objectifs de 1982. Mais rien de tout cela n'est possible sans le rôle déterminant de l'enseignant. Celui-ci est ainsi présenté comme un « guide et un médiateur » qui...

invite [l'élève] à partager sa passion de la discipline historique tout en l'incitant à la rigueur et à la cohérence. Son rôle consiste à guider l'élève, notamment dans ses recherches. Il lui propose des moyens, lui indique des ressources, le stimule et l'oriente dans son travail ; il met tout en œuvre afin de l'assister dans son apprentissage sans se substituer à lui (*Id.*).

6. S'inscrivant en faux à l'égard de l'évolution évoquée précédemment à propos de l'histoire scolaire, certains historiens nationalistes ont fait grand cas depuis 2006 de ce passage, mais uniquement à propos de l'histoire nationale au 2^e cycle... En somme, pour ces personnes, si au 1^{er} cycle l'histoire peut servir à faire acquérir des outils intellectuels et méthodologiques servant à éduquer un citoyen libre et critique, l'histoire nationale, quant à elle, doit demeurer au service de sa fonction traditionnelle de transmission du récit nationaliste canadien-français et de ses messages et repères convenus.

Derrière l'apparence d'un rôle effacé, la « description de tâche » que prescrit le Ministère pour les enseignants s'avère nettement plus complexe et exigeante que l'image du « conteur », fut-il passionné, que l'on accole traditionnellement au « prof d'histoire ». Selon le programme, outre ce qui est précisé dans la citation précédente, l'enseignant d'histoire doit également :

- être bien au fait des nombreux enjeux du passé et du présent prescrits pour les différentes époques et thématiques des deux programmes ;
- prévoir des situations d'apprentissage « qui permettent à l'élève de s'approprier les principaux outils de la discipline » (*id.*) ;
- déployer des pratiques et des approches diversifiées qui respectent les différents types d'apprenants ;
- se préoccuper du développement des stratégies cognitives et métacognitives en histoire de ses élèves ;
- amener ceux-ci à construire du sens en favorisant la discussion et la confrontation des points de vue, tout en suscitant l'expression des sentiments et des émotions ;
- les aider à clarifier leur pensée et à formuler des idées ;
- contribuer au développement de leurs capacités d'abstraction et de transfert des apprentissages historiques ;
- mettre à leur disposition des ressources variées, y compris les TIC ;
- se montrer motivé pour les motiver à son tour.

Dans le programme de 2^e cycle, le Ministère ajoute une qualité essentielle, qui n'était pas explicitement mentionnée dans celui de 1^{er} cycle, mais qui pourtant s'avère nécessaire à la réalisation des actions décrite ci-dessus, soit « expert de la discipline » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 8). En effet, plus qu'auparavant, tout cela requiert des enseignants solidement formés dans la discipline – et notamment bien au fait de son épistémologie – de même que des pédagogues imaginatifs et conscients des gestes qu'ils accomplissent. En fait, on est en droit de se demander quelle sera la proportion d'enseignants en mesure de maîtriser *aisément* toutes les connaissances et l'ensemble des compétences, tant historiques que pédagogiques, requises pour appliquer à la lettre un programme qui place la barre aussi haute.

De même, dans son enthousiasme à vouloir placer l'élève au centre de ses apprentissages, le programme passe sous silence une fonction de l'enseignant qui apparaît essentielle, celle qui consiste à transmettre des connaissances par le moyen d'un récit explicatif structuré. Comment lancer les élèves dans une recherche et les soutenir dans celle-ci sans faire de temps à autres des mises en contexte passant nécessairement par de tels exposés ? Comment demander aux élèves de construire des récits explicatifs sans miser sur les modèles que

constituent les récits de l'enseignant lui-même? Et de manière générale, peut-on envisager que l'élève, même le plus talentueux, puisse acquérir en autonomie guidée *tous* les savoirs et développer *tous* les savoir-faire nécessaires à la construction de ses compétences, sans transmission directe par l'enseignant de connaissances historiques et même d'explications élaborées (pour les concepts, par exemple)? Le soutien que doit donner l'enseignant au développement des compétences de ses élèves ne doit-il pas *aussi* passer par la transmission directe de savoirs de tous ordres? L'ajout de cette fonction dans la liste mentionnée plus haut ne l'aurait pas déparé et aurait eu au moins le mérite d'éviter bien des malentendus sur l'approche par compétences à la base de ces programmes.

Programmes actuels : contenus et articulation aux compétences

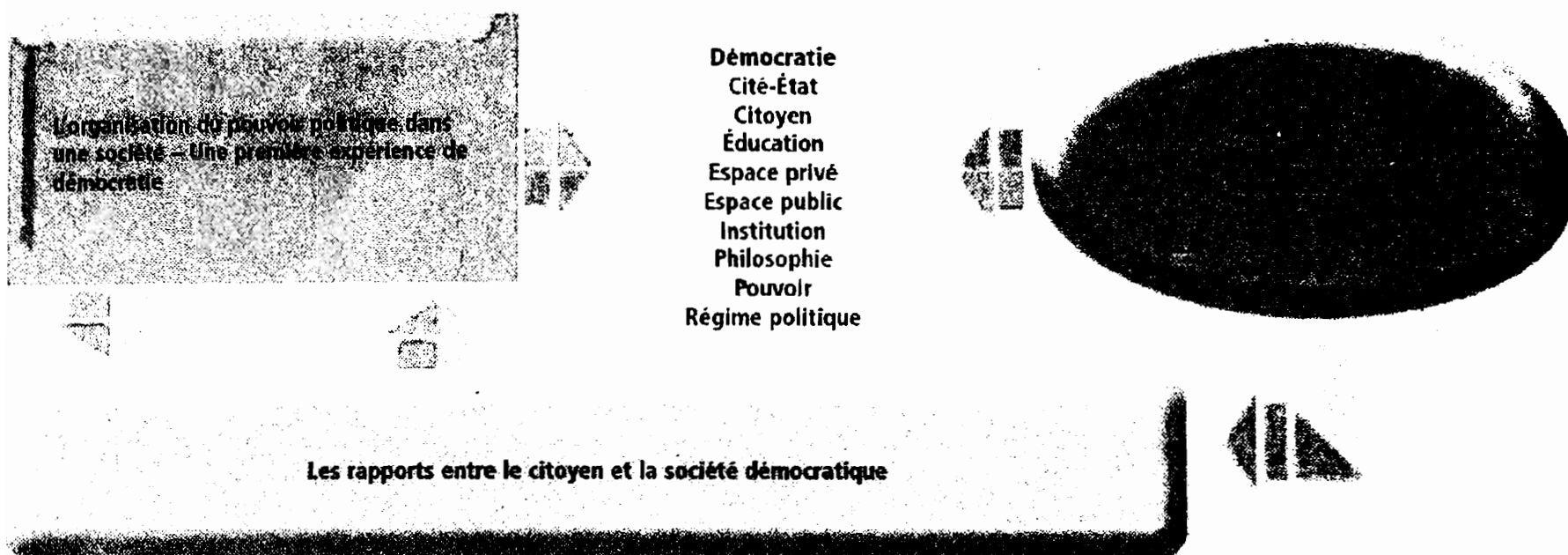
Sur le plan des contenus, les programmes sont structurés autour de « réalités sociales » (RS), une sélection de phénomènes historiques majeurs qui renvoient à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. En continuité avec les programmes de 1982, fortement influencés par l'École des Annales et son approche socioéconomique, les RS intègrent en principe tous les aspects de la vie collective : culture, économie, politique, territoire et faits sociaux (Gouvernement du Québec, 2006, p. 337 et p. 350-352). Un « angle d'entrée » – et dans le programme de 2^e cycle un texte de présentation de celui-ci – précisent et délimitent l'étude du phénomène historique abordé et servent de guide à l'enseignant pour le choix des faits et événements auxquels il exposera les élèves (voir la Figure 1). Par exemple, pour la Grèce antique (3^e RS du programme de 1^{er} cycle), c'est l'étude de la démocratie athénienne sous Périclès qui est privilégiée.

Les concepts, seuls contenus explicitement prescriptifs du programme, sont d'ailleurs choisis en fonction de l'angle d'entrée (démocratie, Cité-État, citoyen, etc.), de même que les « repères culturels », qui sont des exemples de personnages, d'événements, de réalisations artistiques, littéraires ou scientifiques, faisant désormais partie de notre patrimoine, et visant à incarner de manière tangible les phénomènes étudiés. Un regard succinct porté sur une société de comparaison (« Ailleurs »), permet de mieux cerner les caractéristiques de la RS à l'étude et de constater la variété des sociétés humaines à une époque donnée. Enfin, le programme précise également pour chaque RS les objets de contenu rattachés à chacune des trois compétences.

Figure 1
Schéma présentant la troisième réalité sociale du programme HÉC
du premier cycle du secondaire (p. 355)

UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE DÉMOCRATIE

Au 5^e siècle avant Jésus-Christ, la société athénienne connaît l'institutionnalisation d'une forme de démocratie. Son étude permet de cerner les grands principes et les limites de cette forme de démocratie.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater la diversité des régimes politiques d'une même époque : Sparte ou l'Empire perse.

REPÈRES CULTURELS :

ATHÈNES

- Périclès
- *La République* (Platon)
- L'Acropole
- La colline de la Pnyx
- Le coureur de Marathon

SPARTE

- *La République des Lacédémoniens* (Xénophon)
- Le mont Taygète
- *Histoire de la guerre du Péloponnèse* (Thucydide)

EMPIRE PERSE

- Les palais de Suse et de Persépolis
- Darius 1^{er}
- Le mausolée de Naqsh-e Rostem

Après avoir cerné les caractéristiques essentielles et l'économie générale des programmes, voyons maintenant de plus près les trois compétences qui ont été ciblées.

Trois compétences qui s'appuient mutuellement

L'ossature des deux programmes HÉC du secondaire est formée des trois mêmes compétences disciplinaires. C'est donc dire qu'elles doivent se développer sur un horizon de quatre ans (Tableau 3) (Gouvernement du Québec, 2006, p. 344-349; Gouvernement du Québec, 2007, p. 11-27).

Tableau 3
Libellé des compétences disciplinaires en HÉC au secondaire

Compétence 1	Interroger les réalités sociales dans une perspective historique
Compétence 2	Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique
Compétence 3	Au 1 ^{er} cycle : <i>Construire</i> sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire Au 2 ^e cycle : <i>Consolider l'exercice</i> de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

Les deux premières compétences amènent l'élève au cœur même de la discipline et, par l'entremise de leurs différentes composantes⁷, visent le développement de la « pensée historique », c'est-à-dire l'acquisition d'attitudes ainsi que l'appropriation d'une démarche intellectuelle et d'un langage propre à l'histoire. La compétence 1 cherche ainsi à faire acquérir à l'élève le réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre le présent, de considérer les réalités sociales actuelles dans la durée, dans leur évolution, afin de les saisir dans leur complexité. Plus concrètement, comme le font les historiens, les élèves sont ici invités à se poser des questions (« s'interroger ») à propos d'un enjeu du présent qui trouve ses fondements dans la RS étudiée (voir la figure 1). Sur la base de ces questionnements, l'élève est ensuite invité à activer la 2^e compétence. Celle-ci concerne les habiletés liées à la démarche historique et à la méthode sur laquelle elle s'appuie: documenter et établir les faits historiques, les expliquer (notamment en les situant dans une relation de causes/conséquences), et les interpréter, à la lumière d'un travail d'organisation et de mise en relation des informations recueillies. En clair, il s'agit ici de répondre aux interrogations suscitées par le travail sur la compétence 1 (ainsi qu'aux autres qui pourront surgir par la suite).

Avec les apprentissages réalisés sur la base des deux premières compétences, la troisième sert de plate-forme à une synthèse de la réalité sociale du passé, en suscitant une réflexion sur les enjeux que celle-ci suscite pour le présent. C'est ainsi que s'opère à nouveau le lien entre le passé et le présent, c'est-à-dire entre l'apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté: « En apprenant à interroger et à interpréter des réalités sociales du passé à l'aide de l'histoire, l'élève développe les outils conceptuels et méthodologiques requis pour construire sa conscience citoyenne. » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 348). La compétence 3 se décline en composantes qui la circonscrivent et en définissent la nature, composantes libellées sous forme d'actions attendues de l'élève: (1) rechercher des fondements de son identité sociale, (2) établir

7. Chaque compétence est décomposée en 3 ou 4 éléments qui la circonscrivent, la définissent et donnent des pistes plus concrètes à l'enseignant.

l'apport de réalités sociales à la vie démocratique, (3) qualifier la participation à la vie collective, (4) comprendre l'utilité d'institutions publiques, (5) débattre d'enjeux de société (au 2^e cycle seulement) (Gouvernement du Québec, 2006, p. 349 et Gouvernement du Québec, 2007, p. 18).

Il ne s'agit donc ni d'une éducation « civique » au sens strict, axée sur le civisme de l'individu et la formation du « bon » citoyen se conformant aux attentes de la société, ni d'une éducation patriotique telle qu'elle a été évoquée précédemment (Cardin, 2004, p. 47). Loin d'éviter la question de l'identité, l'éducation citoyenne dont il est question ici l'aborde de front. Elle amène en effet l'élève, en tant qu'individu⁸, à construire de manière raisonnée son rapport au groupe, à la collectivité (que celle-ci soit envisagée sous l'angle de la « société » dans son ensemble, de la « nation » à laquelle on se relie, de l'« ethnicité » à laquelle on appartient, ou encore de la civilisation occidentale voire de l'humanité tout entière) et au passé de cette collectivité. Par ailleurs, dans un texte récent, Éthier et Lefrançois, deux spécialistes de la question, avancent l'idée que la compétence 3, considérée dans son ensemble, « est étroitement liée à la pratique de la délibération, en tant qu'échange libre de raisons fondées » et que son objectif était « de permettre aux élèves de participer aux débats sociaux, vus comme des “ problèmes ” à résoudre » (Éthier et Lefrançois, 2009, p. 27). S'appuyant sur la typologie de l'éducation citoyenne de Westheimer et Kahne (2004, p. 240)⁹, ils concluent que le PFEQ, par l'entremise principalement de la troisième compétence du cours HEC :

fait partie des programmes dont la finalité expresse est de former des citoyens du troisième type (orientés vers la justice), puisqu'il répudie les visions moralistes, instrumentalistes, mécanistes ou statiques du savoir et de la politique, tout en mettant l'accent sur la réflexion et le débat à propos des facteurs sociaux des problèmes individuels et des pratiques permettant de rendre plus justes les structures sociales, économiques ou politiques (Éthier et Lefrançois, 2009, p. 28).

Conclusion de la première partie – Au Québec, le nouveau curriculum augmente le temps d'enseignement de l'histoire au secondaire et il lui confie en priorité – mais pas exclusivement – le développement de la conscience citoyenne. Il y a donc continuité puisque, comme nous le verrons dans la partie suivante, cette visée de formation était associée à l'histoire scolaire de

8. Rappelons ici que sur le plan étymologique le mot « identité » renvoie à l'individu et que l'école considère l'élève comme tel.

9. À partir d'une analyse des visées civiques d'écoles américaines, ces auteurs concluent que trois types de citoyens y sont promus : le citoyen « responsable », le citoyen « impliqué » et le citoyen « orienté vers la justice ».

longue date. Mais il y a aussi rupture, car en faisant de la troisième compétence le point d'arrivée de l'étude des RS du passé, une compétence de même poids que les deux autres, l'éducation à la citoyenneté n'est plus, comme cela était le cas dans les programmes précédents, un simple sous-produit souhaitable de la formation historique. Elle en devient une finalité incontournable.

Pour mieux saisir cette tension entre continuité et rupture qui émerge des nouveaux programmes d'HÉC, opérons un retour vers le passé. Dans la partie suivante, nous retracerons les origines de cette association entre l'histoire scolaire et l'éducation citoyenne et les motifs qui l'ont justifiée, pour ensuite reconstituer le fil conducteur de cette question depuis les années 1960.

Histoire et citoyenneté à l'école: une association féconde

Nous retracerons ici les grandes étapes de l'évolution du rapport qu'entretiennent l'histoire et la citoyenneté à l'école. On sera alors à même de constater que cette jonction entre une discipline scolaire (l'histoire) et une visée de formation (la citoyenneté) existe depuis longtemps. Mais quels sont au juste les origines et les fondements de cette association, notamment dans le contexte québécois? Nous constaterons que le rapport Parent marque, durant les années 1960, une mutation déterminante, le point de départ d'un mouvement qui mènera à l'adoption des programmes d'HÉC actuels. À travers quels textes officiels s'est réalisée cette évolution? Quels argumentaires et quels discours s'y sont déployés? Les réponses à ces questions constituent la trame de cette deuxième partie.

Histoire et citoyenneté: un vieux couple

Au Québec comme ailleurs en Occident, l'histoire et la citoyenneté forment à l'école un «vieux couple». Dès le début de l'école publique, durant la deuxième moitié du XIX^e siècle, on reconnaissait à l'histoire scolaire le mandat de former les futurs citoyens. Pour les législateurs de l'époque et les premiers bâtisseurs de notre système d'éducation, dont les surintendants Jean-Baptiste Meilleur et Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, un réseau d'écoles publiques «gratuites» était d'autant plus nécessaire que le Canada-Uni obtenait en 1848 la responsabilité ministérielle. C'est en vertu de ce principe politique que les représentants élus du peuple allaient dorénavant pouvoir gouverner sans subir le droit de veto du gouverneur de la colonie et que, suivant

le système parlementaire britannique, la démocratie allait s'appliquer réellement. S'inscrivant dans une tradition remontant aux Lumières, l'école publique de la deuxième moitié du XIX^e siècle se présente alors comme une institution de l'État libéral naissant. Comme l'explique bien Charland (1987, p. 509) :

Le peuple devait pouvoir s'habituer à la vie démocratique, élire des gens capables de conduire les destinées de la colonie, assurer la prospérité du territoire. On ne pense pas assez que l'électeur créait le lecteur, que l'extension du suffrage à de nouvelles couches sociales accompagnait largement celle de l'alphabétisation, car la vie parlementaire exigeait que la population pût s'informer.

Dans ce grand dessein, l'histoire, en tant que discipline scolaire, joue un rôle de premier plan :

En somme, la philosophie de l'histoire présente dans le concept des Lumières conçoit l'histoire des hommes comme un perfectionnement, et même si le progrès n'est pas toujours continu et linéaire, ce que l'on peut espérer au préalable c'est que, à la fin du processus, il en résulte un recul de l'ignorance et de la servitude, de même qu'un avancement de la connaissance et de la liberté (Nascimento, 1998, paragr. 1).

Dans ce contexte, l'histoire apparaît assez tôt dans les programmes d'études. Au Québec, on retrouve des indices de sa présence dans le curriculum dès les années 1850 (Allard et Lefebvre, 1998).

Toutefois, dans les pays occidentaux, l'histoire scolaire fut plutôt mise très tôt au service d'une formation citoyenne plutôt étriquée, axée sur le développement du sentiment patriotique, sur l'adhésion aux valeurs de base de la communauté nationale, et sur la transmission sans distance critique d'un récit national téléologique stéréotypé (Tutiaux-Guillon, 2009, p. 11). Au Québec par exemple, à l'aube de la Révolution tranquille, le programme d'« histoire du Canada » était particulièrement explicite sur ce plan, et invitait les enseignants d'histoire à transmettre aux jeunes du secondaire un ensemble de valeurs et d'informations canoniques telles que le caractère français et catholique de la société canadienne-française, nos valeureuses luttes contre l'adversité et notre destin de survivant dans un milieu hostile, le respect et la gratitude envers nos figures héroïques – souvent religieuses – et la fidélité envers nos ancêtres en général (Gouvernement du Québec, 1963, p. 194-195). Comme en bien d'autres domaines, il faudra attendre la Révolution tranquille pour que change cet état de fait.

Les textes officiels depuis les années 1960 : un fil conducteur d'une surprenante cohérence

Nous affirmions en première partie que le rapport Parent marquait une rupture dans l'évolution de l'enseignement de l'histoire, et plus particulièrement au regard du couple histoire et éducation à la citoyenneté. Voyons donc comment, de programmes d'études en rapports officiels, a évolué cette question depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui. Notre analyse s'articulera principalement autour de trois thèmes interreliés: (1) la question du pluralisme de la société, (2) celle de l'identité et du récit historique sur la nation, et (3) la conception et la fonction de l'histoire scolaire en lien avec l'éducation à la citoyenneté. Cet exercice permet selon nous de retracer une évolution particulièrement cohérente – voire linéaire – quant au discours et aux intentions de l'État québécois à ce sujet.

Le rapport Parent (1966) : la discipline historique comme base de la formation d'un citoyen conscient de ses choix

Dans le chapitre XX du tome II du rapport Parent¹⁰, les auteurs déploient une analyse du rôle et de la fonction de l'histoire à l'école qui surprend par ses accointances et ses recoupements avec la lettre et l'esprit des deux récents programmes d'HÉC (Gouvernement du Québec, 1966, paragr. 835-854). On y trouve d'abord une critique sans équivoque de la fonction patriotique des programmes d'histoire qui avait dominé jusque-là: « L'histoire ne doit pas être un instrument de prédication ou de propagande », et « on ferait fausse route en histoire si on cherchait à idéaliser le passé outre mesure, à y alimenter ses rancœurs, ou à s'en servir comme d'un tremplin politique. » (paragr. 841¹¹). Plus précisément: « Il importe de dissocier histoire et prédication patriotique; le but de l'enseignement de l'histoire n'est pas en premier lieu la formation civique¹², patriotique ou religieuse. » (paragr. 847). Le rapport renvoie dos à

10. De son nom officiel: *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*.

11. Il est intéressant de noter que ce passage fait écho, *a posteriori*, aux reproches que certains historiens et penseurs indépendantistes ont fait récemment au programme d'HÉC selon lesquels il cherchait – à leur avis – à cacher les conflits nationaux et les moments passés de tension entre le Québec et le Canada anglais. (Courtois, 2009, p. 30).

12. Il ne faut pas confondre ici « éducation à la citoyenneté », concept auquel nous nous référons depuis le début de ce texte, et « éducation civique », expression employée dans cette citation et qui renvoie à une conception plus restreinte de la citoyenneté tel que nous l'avons précisé à la fin de la première partie.

dos l'«apologétique nationale et religieuse» des programmes catholiques francophones et la volonté «*to develop a healthy nationalism*» des programmes anglo-protestants (paragr. 845). Dans une section du rapport Parent intitulée «Sentiment d'appartenance», il est significatif que l'on ne trouve aucun «appel à la nation¹³» – que cette nation soit québécoise, canadienne ou canadienne-française – alors que nous sommes pourtant en pleine Révolution tranquille et en période d'affirmation nationale. En fait, le message s'avère plutôt mesuré : «Celui qui se penche sur le passé de son propre pays y retrouve une partie de ses racines collectives et personnelles, une explication des phénomènes sociaux et politiques qui continuent de l'englober dans leur mouvement, des motifs de fierté ou de regret, un désir de contribuer à l'orientation du destin collectif [...]» (paragr. 838). La tonalité de cette section est particulièrement neutre et l'appartenance dont on parle ici est essentiellement celle qui lie l'individu à la «race humaine». S'adressant directement au professeur d'histoire, les auteurs du rapport se font on ne peut plus limpides sur cette question :

Si on rencontre [dans l'étude du passé] des raisons d'être fiers de ses ancêtres ou d'admirer leurs efforts, c'est un effet secondaire fort heureux de l'enseignement de l'histoire; mais le professeur d'histoire serait constamment porté à déformer la réalité s'il faisait de ces conséquences une fin en soi et voulait transformer la leçon en une apologie (paragr. 841).

Le gouvernement québécois inaugure ainsi une longue tradition de neutralité à l'égard de la question nationale dans ses programmes et documents officiels, tradition qui se poursuit jusqu'aux programmes actuels. Selon nous, cela s'explique principalement du fait que les auteurs du rapport demandaient à la fin de ce chapitre qu'il n'y ait désormais qu'*un seul programme* pour tous les élèves québécois, qu'ils soient anglophones ou francophones, protestants ou catholiques (recommandation n° 272) (Voir Cardin, 2006b).

Revenons à la question de l'éducation à la citoyenneté. Sur ce point, l'élément majeur de l'analyse du rapport Parent est l'idée, maintes fois réitérée, selon laquelle l'histoire est une discipline qui relie intimement le passé au présent :

[Le] contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qui peuvent guider le jugement présent et l'action à entreprendre. Ces leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyens pour les instruire sur les comporte-

13. Non sans un brin d'ironie, nous nous référons ici volontairement au livre *L'appel de la race* que publiait Lionel Groulx en 1922. Dans ce roman à thèse aux accents racistes, Groulx en appelait à la lutte pour la survie française au Canada et plaidait contre les mariages mixtes entre francophones et anglophones.

ments collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur perception et leur orientation sociales et politiques, affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté. *Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels, et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent de lui-même ne suggérerait pas; il peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif.* » (paragr. 839).

À quarante ans de distance, la concordance entre ce discours et celui qui sous-tend la troisième compétence du nouveau programme d'HÉC est saisissante. Et retenons bien la dernière phrase de cette citation, que nous avons mise en italique: elle va revenir presque mot pour mot en 1996 dans le rapport Lacoursière.

Pour les auteurs du rapport, il doit découler de ce qui précède une refonte en profondeur des programmes, des manuels et des pratiques de l'enseignement de l'histoire. Sur le plan proprement didactique, le document développe une idée cardinale qui ne cesse depuis de préoccuper les didacticiens de la discipline, à savoir que l'histoire est une discipline éminemment formatrice sur le plan intellectuel, particulièrement pour éduquer à la citoyenneté: « [La] valeur humanisante de l'histoire, cette sagesse qu'on peut y puiser sont assez généralement reconnues. Mais on n'a pas toujours vu aussi clairement l'incomparable instrument de formation intellectuelle qu'on peut trouver dans cette discipline. » (paragr. 840). Ainsi, l'histoire permet de saisir la notion du temps historique (paragr. 840), de développer l'objectivité et le jugement pondéré – « Cette pondération, ce jugement et cette prudence sont parmi les éléments les plus formateurs de l'enseignement de l'histoire », paragr. 841) –, elle « habitue l'esprit à ne s'aventurer que prudemment dans les interprétations qu'on peut être tenté de donner au sujet d'événements ou de textes même tout à fait contemporains » (paragr. 842), elle fournit à l'imagination et à l'empathie un terrain où se déployer: « C'est par l'imagination que l'on franchit l'étape « entre une sympathie inculte et une sympathie cultivée » à l'égard des hommes du passé », citant Paul Ricoeur, paragr. 843. En somme, « le développement de la science historique, l'affinement des méthodes de recherche ont habitué les éducateurs à considérer de plus en plus l'histoire comme l'une des disciplines les plus formatrices qui soient. » (paragr. 836). Et cela signifie ni plus ni moins la fin de l'histoire bataille, de l'histoire purement factuelle axée sur les seules dimensions politique et militaire: « l'histoire n'est pas une pure succession d'événements, de guerres, de personnages » (paragr. 837), rappellent les auteurs du rapport, qui plaident plutôt pour une « histoire des civilisations », perspective que d'aucuns pourraient associer à l'École des

Annales qui prône une histoire « totale » des sociétés du passé, considérées sous leurs multiples aspects et dans la longue durée.

Nous avons consacré un long développement au rapport Parent, car il constitue à notre avis un jalon marquant dans l'évolution de la conception de l'histoire et de sa fonction scolaire de la part des autorités éducatives québécoises. Comparé aux courts textes sur les visées de formation de l'histoire que l'on trouve ici et là dans les programmes d'avant 1960 (Allard et Lefebvre, 1998), il nous apparaît que le discours que déploie le rapport s'avère particulièrement novateur, extrêmement bien informé et directement connecté sur les écrits les plus respectés de son époque relativement à la discipline historique et aux méthodes d'enseignement de cette discipline (Bouvier, 2004, p. 129). Le programme de réformes qu'il propose servira de référence incontournable aux programmes subséquents, notamment quant à cette idée d'insérer une éducation à la citoyenneté dans le cadre d'une éducation historique. Le programme de 1982 sera le premier à proposer une application cohérente et intégrée des réformes proposées du chapitre XX du rapport Parent et de son « esprit »¹⁴.

Les programmes d'histoire de 1982

Pour ne parler que de l'histoire, les programmes par objectifs de 1982 peuvent être considérés comme les premiers reposant sur une conception réellement didactico-pédagogique de la discipline. Les contenus disciplinaires (les faits, les dates, etc.) n'y sont pas mentionnés pour eux-mêmes, mais y sont subordonnés à des objectifs d'apprentissage libellés du point de vue de l'élève, ce dernier étant placé au centre du discours. Dans ce contexte, on observe que les programmes d'histoire de 1982 ne cherchent pas à reconstituer un récit linéaire du passé de la civilisation occidentale (en deuxième secondaire) ou du passé québécois (en quatrième secondaire). Ils proposent plutôt, à la manière de l'École des Annales, d'étudier en profondeur et sous tous leurs aspects (économiques, sociaux, politiques, culturels) les « temps forts » de ce passé, c'est-à-dire des conjonctures historiques de moyenne ou de longue durée – par

14. Mentionnons cependant que dans le *Plan d'études* de septembre 1970 accompagnant et précisant le programme « Histoire du Canada », la citation en exergue du document se situait déjà dans le droit fil du message du rapport Parent quant aux liens entre la connaissance de l'histoire et l'action citoyenne dans le présent : « ...l'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent ; elle compromet, dans le présent, l'action même ». La citation est de l'historien français Marc Bloch, un des piliers de l'École des Annales, citoyen engagé et résistant actif durant l'occupation, mort sous les balles allemandes en 1944.

exemple «Athènes et Rome dans l'Antiquité» ou encore le développement industriel du Québec entre 1896 et 1929.

Cela explique en bonne partie pourquoi, dans le cas du programme d'histoire du Québec, on ne trouve aucune référence explicite ou implicite au récit historique canadien-français traditionnel, celui dont François-Xavier Garneau, Lionel Groulx et d'autres avaient d'abord fixé les balises et qui a été mis à jour depuis la Révolution tranquille par des historiens et des penseurs néonationalistes (voir par exemple Seymour, 2007). D'une rigoureuse neutralité de ton à l'égard de la question nationale, réduisant d'ailleurs la part de l'histoire politique au profit de l'analyse socioéconomique, ne valorisant pas – ni dans sa lettre ni dans son esprit – les épisodes de conflits entre francophones et anglophones, le programme ne contient en fait aucune référence à l'expression «nation québécoise». Il invite plutôt à l'analyse de l'évolution d'une «société», la «société québécoise» (Gouvernement du Québec, 1982b, p. 11¹⁵).

Dans la même veine, les deux programmes considérés ici se montrent déjà très sensibles à des notions telles que l'ouverture à l'autre et la pluralité de la société québécoise. Un des objectifs de formation du programme d'histoire générale est d'amener l'élève à «faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard des valeurs étrangères à la société à laquelle il appartient.» (Gouvernement du Québec, 1982a, p. 13). Celui de quatrième secondaire précise: «Comme les autres sociétés industrialisées du monde occidental, la société québécoise se caractérise par la pluralité et le changement. En effet, les groupes sociaux, régionaux, linguistiques, ethniques et religieux qui y coexistent témoignent suffisamment de la pluralité de la réalité québécoise» (Gouvernement du Québec, 1982b, p. 12). et, dans ses objectifs de formation, il invite l'élève à «[développer] une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes» (p. 13). Le troisième principe directeur du programme relie d'ailleurs cette idée à la trame historique québécoise que l'on cherche à faire acquérir: «Le programme veut tenir compte de la dimension pluraliste du passé québécois en soulignant l'apport de tous les groupes à l'histoire collective.» (p. 12). Au-delà des différences de forme et de présentation, les programmes actuels, décrits dans la première partie du présent texte, se situent en continuité

15. La «neutralité» dont il est ici question est celle d'un document officiel qui doit susciter l'adhésion de l'ensemble des enseignants – et de la population – sur un sujet politiquement sensible et délicat. Il ne s'agit donc pas d'exiger des enseignants et des élèves d'être «neutres» dans leur analyse des enjeux politiques et nationaux relevant de l'étude du passé de la société québécoise.

avec cette vision des choses. Et nous sommes pourtant plus de 20 ans avant la commission Bouchard-Taylor¹⁶ et le psychodrame qu'elle a suscité...

Les points que nous avons soulevés jusqu'ici avaient pour but de nous éclairer sur la principale caractéristique de ces programmes au regard de notre problématique, soit l'importance qu'il accorde à l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, de manière beaucoup plus précise et articulée que dans les programmes d'histoire des années 1970, ceux de 1982 reprennent à leur compte le discours du rapport Parent relativement à la nécessité de connaître son passé pour mieux agir dans son présent et ainsi façonner son futur. Parlant de l'adolescent suivant un cours d'histoire, le programme affirme qu'« [i]l s'éveille aussi à l'utilité de l'action sociale. À la dimension de son milieu, il est amené à mesurer ses capacités d'agir dont il peut, pour l'avenir, espérer des possibilités de rayonnement à un niveau social plus vaste. Il touche ainsi plus concrètement les implications de la relation passé-présent-avenir » (p. 11). Et cet appel à former un citoyen bien outillé pour agir dans sa société n'est pas étranger non plus à la pluralité de la société québécoise : « La richesse même de cette diversité pose l'exigence de citoyens informés, capables d'efforts d'objectivité et soucieux de respect mutuel. L'ouverture à la multiplicité des valeurs collectives ne signifie pas pour autant l'indifférence ni le doute paralysant; bien au contraire, elle pose la nécessité de choix lucides et concrets. » (p. 11). En somme : « [Le programme] tente de répondre de façon particulière aux questions que l'élève se pose sur la société à laquelle il appartient. Le programme veut ainsi l'amener à se situer dans le réseau complexe des forces sociales, car il recherche les fondements de la réalité actuelle dans le vécu collectif et lui permet d'établir un lien explicatif entre le présent et le passé. » (p. 12). Enfin, sur les sept « objectifs de formation » du programme d'histoire du Québec, quatre concernent l'éducation à la citoyenneté :

4. Être sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits.
5. Avoir développé la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.
6. Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.
7. Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité (p. 13).

16. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.

Sur le plan de l'éducation à la citoyenneté, les programmes d'histoire de 1982 traduisaient de manière plus explicite que jamais la conception qu'avaient développée les auteurs du rapport Parent. Ils annoncent en quelque sorte la compétence trois des programmes actuels. Mais entretemps, des textes fondateurs de la réforme vont venir ajouter leur pierre à cet édifice, à commencer par le rapport Lacoursière.

La commission Lacoursière et son rapport (1995-1996)

Avec la commission Lacoursière¹⁷, nous entamons le dernier droit qui mène aux programmes actuels, dans la foulée du processus de réforme que l'on appelle aujourd'hui le renouveau pédagogique. Si le rapport de cette commission ne s'inscrit pas directement dans les travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, il leur est souvent associé du fait qu'il est publié à la même époque, en mai 1996. Chargé de faire le point sur la situation de l'enseignement de l'histoire ici et ailleurs et de définir les objectifs et contenus de nouveaux programmes à venir, ce document aura une influence marquée sur les programmes actuels¹⁸.

Si l'on a souvent retenu que les auteurs du rapport proposèrent d'augmenter le temps d'enseignement de l'histoire – ce qui sera fait –, on semble oublier qu'ils demandèrent aussi beaucoup d'autres choses et ils le firent dans le cadre d'une analyse des rapports entre la société québécoise et l'enseignement de l'histoire que Martineau (2006, p. 14) a pu qualifier de « visionnaire », tant elle a tenu la route par la suite – et jusqu'à nos jours pourrions-nous ajouter... En fait, il nous apparaît que le rapport Lacoursière réactualise et réaffirme les perspectives du programme de 1982 et du rapport Parent, tant sur la question du récit national, de la nature de l'histoire scolaire que du lien indissociable entre l'étude de l'histoire et la compréhension du présent. À propos du premier point, s'appuyant sur les mémoires soumis et les témoignages entendus, les auteurs du rapport rappellent que le « Québec est depuis longtemps et de plus en plus une société pluraliste ». Faisant écho à ce qu'ils avaient entendu en audience, ils affirmèrent que le programme d'histoire du Québec et du Canada de 1982 était « [articulé] surtout autour de l'historicité de la présence de la communauté francophone d'origine française et, dans une

17. De son nom officiel: Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. L'historien Jacques Lacoursière en était le président.

18. Sur le rapport Lacoursière et ses suites, voir le numéro spécial qu'y consacrait le *Bulletin d'histoire politique*: « Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire: dix ans plus tard » (XIV (3), printemps 2006).

bonne mesure, autour de celle de la communauté anglophone d'origine britannique» – ce qu'il ne faut pas confondre avec la transmission de la mémoire nationaliste de l'histoire québécoise. Une de leurs recommandations était de faire dorénavant « une place équitable aux communautés culturelles au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire » (Gouvernement du Québec, 1996a, p. 49). Pourtant produit sous un gouvernement indépendantiste, il est remarquable que le document s'inscrive tout à fait dans l'évolution que nous avons décrite depuis le rapport Parent : on n'y trouve aucune référence au récit nationaliste traditionnel et encore moins un appel quelconque à l'utilisation de celui-ci afin d'y associer les élèves québécois ou d'intégrer les immigrants à la majorité. En ces lendemains de deuxième référendum perdu, on comprendra que plusieurs porte-parole nationalistes et indépendantistes le lui en ont fait reproche (Legault, 1996 ; Léger, 1996).

Cette neutralité réaffirmée à l'égard de la question nationale se justifie toujours en suivant le même argumentaire : il appartient à chacun de « construire son identité personnelle et ses identités collectives » (Martineau, 2006, p. 15), dans la mesure où celles-ci sont « raisonnées » plutôt que « spontanées », ce qui est d'autant plus utile dans une société diversifiée et non monolithique. Pour les auteurs du rapport, l'école n'a pas pour but de transmettre une mémoire, LA mémoire ou LES mémoires, mais plutôt de développer la « pensée historique », l'outil à l'aide duquel les élèves pourront s'approprier de manière plus consciente ces mémoires et le passé qui les a produites. Mais outre la base de connaissances utiles qu'elle apporte pour comprendre le passé et le présent, l'éducation historique est aussi une formation intellectuelle qui appuie celle qui est requise pour une citoyenneté éclairée et critique dans une société démocratique :

[...] surtout parce que la démarche et les opérations de la pensée historique sont, en substance, celles dont on se sert pour prendre des décisions personnelles réfléchies, et également celles que l'on emploie pour participer aux prises de décisions collectives, à quelque échelle de la vie sociale que ce soit. C'est une fonction particulièrement importante en démocratie, si vraiment la démocratie repose sur la participation éclairée et effective de tous (p. 5).

Selon la commission, il en découle que l'éducation historique est utile et nécessaire à la formation citoyenne :

L'histoire est une formation sociale en ce qu'elle aide à connaître et à comprendre la société dans laquelle on évolue. Elle aide aussi à y agir, dans l'esprit d'une saine participation démocratique. L'histoire permet d'acquérir les connaissances qui constituent la base de l'alphabétisation sociale, puisque, dans la culture de toute société, il existe un certain nombre de savoirs largement partagés, censément acquis par tous et qui, sous peine d'analphabetisme social, ne peuvent être ignorés (p. 3).

Le thème – récurrent depuis 1996 – de l’histoire comme clé essentielle de la compréhension du présent est affirmé dès le début de l’introduction : « L’histoire est une discipline du présent, en ce sens que c’est à partir du présent que l’historien interroge le passé afin d’y trouver des éléments de compréhension du présent. [...] L’histoire enseignée n’est pas dans une situation différente. C’est aussi dans le présent et pour la compréhension du présent qu’on l’enseigne. » (p. 1). Constructiviste avant que le concept ne devienne répandu dans le discours du MEQ, le rapport rappelle que « l’histoire n’est pas un donné mais un construit » (p. 1). Or, cette idée ne provient pas d’un didacticien de l’histoire, mais bien du mémoire d’un groupe d’historiens universitaires ! Il faut lire ces mémoires que les historiens ont présentés à la Commission pour constater à quel point, du moins à cette époque, la corporation historique était nettement favorable à l’idée d’un enseignement de l’histoire branché sur le présent et prenant appui sur la méthode et les habiletés historiennes (Cardin, 2006b). C’était d’ailleurs une façon pour eux de valoriser le statut de leur discipline à l’école.

Si le rapport Lacoursière propose le devis des nouveaux programmes d’histoire, ce sont le rapport des États généraux, le rapport Inchauspé et l’énoncé de politique *L’école, tout un programme* qui vont en dresser les plans.

Vers les programmes actuels : les États généraux (1995-1996), le rapport Inchauspé (1997) et l’énoncé de politique éducative (1997)

Ces trois documents ne feront que reformuler autrement les idées, force du rapport Lacoursière, et préciser le sort de certaines de ses recommandations dans le cadre de la réforme des programmes que l’on s’apprêtait à lancer. C’est pourquoi nous leur réserverons un traitement plus succinct.

Dans son rapport final, la Commission des États généraux réaffirme l’idée d’étudier le passé pour agir avec lucidité dans le présent :

L’école doit fournir aux élèves [des] repères afin qu’ils puissent comprendre dans ses grandes lignes le fonctionnement de la société, [...]. L’école doit également aider les élèves à comprendre la structure de notre société et de ses institutions, leur faire découvrir les racines du présent **afin qu’ils puissent se projeter dans l’avenir en tant que citoyens et citoyennes contribuant activement au devenir collectif de notre démocratie**. Les cours d’histoire, de géographie, de vie économique ou d’éducation civique sont propices à ces apprentissages [...] (Gouvernement du Québec, 1996b, p. 21).

L’idée soulignée ici par le caractère gras sera reprise presque mot à mot dans les nouveaux programmes d’histoire. De son côté, le rapport Inchauspé

Réaffirmer l'école, sur la réforme du curriculum, reconduit la proposition du rapport Lacoursière à savoir d'augmenter le temps d'enseignement de l'histoire dans la grille-horaire (Gouvernement du Québec, 1997a, p. 23). Mais, surtout, il reprend son message central, celui d'« outiller » les élèves pour comprendre le monde de plus en plus complexe dans lequel ils vivent et pour « rendre l'élève libre par rapport à cet environnement » (p. 52-53). Prenant acte de la pluralité de la société québécoise, le rapport propose la démocratie comme « raison commune », c'est-à-dire comme point central de ralliement : « Dans une situation de fort pluralisme des idéologies et des valeurs, il est important que l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. Or, une de ces raisons communes existe, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet [...] » (p.34).

Et c'est dans cette perspective que la question de l'histoire nationale est abordée de front avec beaucoup de tact et de mesure, d'autant plus que les auteurs du document constatent que la question nationale divise la population sur le plan politique. Or, très justement, ils proposent plutôt pour l'élève une adhésion consciente et volontaire au passé de la société québécoise, notamment pour l'enfant immigrant (p. 36). Se situant *explicitement* « dans le prolongement du rapport Lacoursière » (p. 36), tournant donc le dos à une transmission unidirectionnelle et incantatoire du récit national traditionnel, les auteurs affirment que « la connaissance de l'histoire nationale est nécessaire si l'on veut s'en détacher », et que « l'histoire enseignée doit être ouverte, elle doit respirer. Enracinée dans l'histoire et la culture nationale, elle doit s'ouvrir à l'histoire et à la culture des autres, aux apports d'autres cultures à sa propre culture, aux lectures différentes que l'on peut en faire. » (p. 36¹⁹).

Puis, avec l'énoncé de politique éducative de la ministre Pauline Marois, publié quelques mois après le rapport Inchauspé, le MEQ propose un premier plan d'action. L'« univers social » est alors présenté comme un des cinq grands domaines d'apprentissage disciplinaires et, pour la première fois, l'étiquette « histoire et éducation à la citoyenneté » apparaît, entérinant officiellement le choix de donner davantage d'importance à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'histoire. Les idées habituelles selon lesquelles l'école doit « doter les élèves d'outils qui leur permettent de vivre dans une société où les rapports humains sont plus complexes qu'autrefois » et qu'il importe de « leur

19. Notons au passage que parmi tous les documents consultés pour cette étude, le rapport Inchauspé est le seul à insister sur la mémorisation : « Les principaux repères chronologiques de l'histoire du monde et de l'histoire nationale ainsi que les principaux repères spatiaux du monde doivent être bien maîtrisés, donc mémorisés. » (p. 53).

faire découvrir les racines du présent» servent de justification convenue et n'apportent rien de nouveau au discours des rapports Lacoursière et Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997b, p. 17). Toutefois, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) pour l'année 1997-1998 allait apporter un appui de taille à la décision du MEQ de renforcer l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum à venir.

Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1998) :
appel à une « nouvelle citoyenneté »

Dans son rapport intitulé *Éduquer à la citoyenneté* (CSE, 1998), l'organisme constate qu'un peu partout à travers le monde, «l'éducation à la citoyenneté apparaît aujourd'hui comme un enjeu majeur» en éducation (p. 33). Il plaide pour que cette visée de formation soit davantage mise de l'avant dans le nouveau curriculum et pour qu'elle s'articule autour de trois objectifs : éduquer à la démocratie, éduquer au pluralisme et éduquer à l'engagement collectif (p. 35-36). La conception que propose le Conseil va donc bien au-delà du civisme ou d'une simple connaissance passive du fonctionnement des institutions politiques. Et dans la mise en œuvre de cette éducation citoyenne élargie, il met en garde contre l'endoctrinement politique et la tentation d'en faire essentiellement « un outil d'intégration sociale pour les nouveaux venus » (p. 37).

Prenant acte de la volonté du Ministère d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans les cours d'histoire, le CSE discute sans complaisance des avantages et des inconvénients de cette décision. Un des problèmes soulevés par les auteurs du rapport vise juste :

Certains font valoir qu'apprendre par cœur des dates ou des événements historiques, comme il arrive parfois dans les cours d'histoire actuels, ne peut contribuer à former des citoyens démocrates. Il faut développer chez les élèves la capacité de raisonner à propos de leur passé, de construire leur propre interprétation, de la confronter avec d'autres points de vue, de mettre en contexte les diverses interprétations sur les plans historique, culturel et géographique (p. 42).

Le CSE rappelle en effet que l'éducation citoyenne était présente dans les programmes antérieurs, mais qu'elle a été « oubliée » au profit d'une évaluation visant essentiellement la simple rétention des contenus (p. 80). La réponse du MEQ à cette objection sera en quelque sorte les deux premières compétences des nouveaux programmes, celles qui concernent l'interrogation et l'interprétation à propos des faits du présent et du passé. De plus, estime avec justesse le Conseil, l'histoire ne peut à elle seule se voir confier la mission d'éduquer à la citoyenneté. C'est d'ailleurs ce qui sera fait, car si le nouveau curriculum va

confier en priorité à l'histoire l'éducation à la citoyenneté, il en fait aussi une responsabilité commune à toutes les disciplines, notamment par l'entremise des compétences transversales et des domaines généraux de formation.

Conclusion de la deuxième partie – Dès la mise en place du réseau d'écoles publiques, au milieu du XIX^e siècle, et ensuite pendant plus d'un siècle, l'éducation à la citoyenneté est étroitement associée à l'enseignement de l'histoire. Il s'agit toutefois d'une citoyenneté qui se confond avec patriotisme et fidélité à l'héritage de nos ancêtres, et qui se transmet telle une vérité révélée par l'entremise du grand récit historique de la nation canadienne-française. Le rapport Parent prend le contrepied de cette tradition et propose une autre perspective, celle d'une connaissance raisonnée du passé à l'aide de la méthode historique et d'une pédagogie active, contribuant ainsi à outiller le futur citoyen pour mieux comprendre le monde dans lequel il vivra. Après une quinzaine d'années de flottements et d'hésitations, les programmes d'histoire de 1982 seront les premiers à traduire de manière aussi cohérente, intégrée et complète les propositions du rapport Parent. Puis, durant la deuxième moitié des années 1990, dans le cadre du processus de réforme qui conduira aux programmes par compétences que nous avons décrits en première partie, les différents rapports et documents officiels traitant de cette question ne feront que reformuler le même message : un enseignement épistémologique de l'histoire permet d'outiller les jeunes pour mieux comprendre la démocratie pluraliste québécoise et pour contribuer éventuellement à celle-ci de manière éclairée. Et c'est dans cette perspective qu'histoire et éducation à la citoyenneté doivent être articulées.

Conclusion

Notre analyse montre que les nouveaux programmes par compétences décrits en première partie s'inscrivent beaucoup plus dans la continuité que dans la rupture. S'il est vrai que l'évolution que nous avons décrite n'est pas déterministe et qu'il n'y a rien d'automatique dans le choix de faire de l'éducation citoyenne l'une des trois compétences des nouveaux programmes d'HEC, il n'en demeure pas moins que les choix finaux qui ont été faits par le MEQ à cet égard s'inscrivent dans une logique qui n'a cessé de s'affirmer et de se préciser depuis plus de 40 ans.

On a reproché ces dernières années à ce programme d'instrumentaliser l'histoire, de la « parasiter », de l'assujettir à d'autres fins que les siennes propres, soit à celles relevant de l'éducation à la citoyenneté (voir, entre autres, Sarra-

Bournet, 2007). Question de perspective, que nous ne partageons pas. En effet, à la lumière d'une lecture attentive – et bien comprise – des programmes et des textes fondateurs que nous avons décrits et cités abondamment, il nous apparaît que cette critique n'est pas fondée. En fait, s'il y a assujettissement, il s'agit au contraire de celui de l'éducation citoyenne à l'histoire. Les programmes d'HÉC de 2006 et 2007, ceux de 1982 et tous les documents officiels que nous avons analysés pointent obstinément dans la même direction: le présent n'est jamais considéré pour lui-même et il ne peut être compris sans un passage obligé par le passé et la discipline qui en permet méthodiquement l'appréhension. Dans cette logique, c'est le présent qui a besoin de l'histoire, non l'inverse, et on est loin du présentisme dont certains ont parlé. De même, au regard de tout ce qui précède, affirmer que les enseignants d'histoire vont « perdre du temps » à étudier le présent au lieu de faire de l'histoire relève d'une méconnaissance flagrante de la nature et de la fonction de l'histoire scolaire depuis ses débuts, et plus particulièrement depuis les années 1960. Il faut entre autres voir dans ces préjugés l'effet combiné de deux facteurs dont nous avons traité à plusieurs reprises dans le présent article. Le premier relève d'une conception encore très répandue dans l'opinion publique à propos de l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire, selon laquelle le passé doit être « raconté » par un « conteur », le professeur d'histoire, en s'appuyant sur un récit linéaire et déjà construit. Le deuxième facteur est lié au premier: pour des motifs davantage politiques qu'éducatifs découlant de leurs attentes au regard de la construction d'une identité nationale unique et téléologique, plusieurs ont la nostalgie du grand récit historique de la nation canadienne-française.

Cela dit, s'il y a continuité, il y a aussi rupture. Comme nous l'avons vu, en faisant de l'éducation à la citoyenneté une compétence devant être évaluée, on a fait de cette visée de formation un élément incontournable et obligatoire. Mais peut-on reprocher alors au Ministère d'avoir été au bout de sa logique?

Selon nous, le principal problème ne loge pas à cette enseigne, mais bien à celle de la formation des enseignants en pratique. Le MEQ a lancé un programme ambitieux qui, à tout le moins pour l'histoire, demande aux enseignants des ajustements de pratique importants s'appuyant, comme nous l'avons vu en première partie, sur une solide formation disciplinaire et didactique. Or, sans parler de la formation initiale, il nous apparaît évident que la formation continue est nettement insuffisante et que, faute d'une appropriation en profondeur des nouveaux programmes et des pratiques enseignantes qu'ils induisent, on risque une fois de plus de passer à côté des objectifs visés. Reste alors à voir comment, dans une dizaine d'années, les enseignants auront fait vivre ce programme en en faisant probablement quelque chose d'autre.

Références bibliographiques

- Allard, M. et B. Lefebvre (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec des origines à aujourd'hui*. Montréal, Les éditions Logiques.
- Bouvier, F. (2004). «La mutation de l'enseignement de l'histoire proposé par le rapport Parent». *Bulletin d'histoire politique*, XII(2), p.-129-136.
- Cardin, J.-F. (2004). «Le nouveau programme d'histoire au secondaire: le choix d'éduquer à la citoyenneté». *Formation et profession*, X(2), p. 44-48.
- Cardin, J.-F. (2006a). «Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire: chronique d'un passage du centre vers la marge». *Bulletin d'histoire politique*, XIV(3), p. 53-74.
- Cardin, J.-F. (2006b). «Enseignement de l'histoire. Les programmes d'histoire nationale: une mise au point», *Le Devoir*, 29 avril 2006.
- Charland, J.-P. (1987). «Le réseau d'enseignement public bas-canadien, 1841-1867: une institution de l'État libéral». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 40(4), p. 505-535.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Courtois, C.-P. (2009). *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire: l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?* Montréal, Institut de recherche sur le Québec.
- Demers, S., D. Lefrançois, D. et M.-A. Éthier (2009). «Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire», dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec, Éditions MultiMondes, p. 213-245.
- Éthier, M.-A, et D. Lefrançois (2009). «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté: quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire?», *Formation et profession*, XVI(1), p. 25-28.
- Gouvernement du Québec (1963). *Programme d'études des écoles secondaires*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1966), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome II: *Les structures pédagogiques du système scolaire. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1982a). *Programme d'études, Histoire générale. 2^e secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1982b). *Programme d'études, Histoire du Québec et du Canada. 4^e secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1996a). *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec, Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997b). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire. Deuxième cycle. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire. Deuxième cycle. Monde contemporain* («version approuvée par la ministre», mais non révisée linguistiquement). Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hill, P.C. (1953). *L'enseignement de l'histoire: conseils et suggestions*. Paris, Unesco.
- Legault, J. (1996). «Histoire d'exister». *Bulletin d'histoire politique*, V(1), 13-15.
- Léger, J.-M. (1996). L'histoire nationale révisée à l'aune du multiculturalisme. *Bulletin d'histoire politique*, V(1), p. 59-63.
- Louis, R., F. Jutras et H. Hensler (1996). «Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres». *Revue canadienne de l'éducation*, XXI(4), p. 414-432.
- Marrou, H.-I. (1958). *De la connaissance historique*. Paris, Seuil.
- Martineau, R. (2006). «Le rapport Lacoursière: une relecture dix ans après». *Bulletin d'histoire politique*, XIV(3), p. 13-29.
- Nascimento, M. D. G. S. (1998). *Lumières et Histoire: Voltaire et la Théologie Chrétienne de L'histoire*. [En ligne] [<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Mode/ModeNasc.htm>] (site visité le 26 mai 2009). «The papers indexed below were given at the Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998»]
- Samaran, C. (1961). *L'histoire et ses méthodes*. Paris, Gallimard (Bibliothèque La Pléiade).
- Sarra-Bournet, M. (2007). «Quel avenir pour l'histoire du Québec?» *Bulletin d'histoire politique*, XV(2), p. 59-65.
- Seymour, M. (2007). «L'impossible neutralité face à l'histoire. Remarques sur les documents de travail du MEQ «Histoire et éducation à la citoyenneté» (Secondaire III et secondaire IV)», *Bulletin d'histoire politique*, XV(2), p. 19-37.
- Tutiaux-Guillon, N. (2009). «L'histoire au risque des sociétés en mutation». *La revue française d'éducation comparée*, 4, p. 11-17.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, Seuil.

Les défis du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse

Denis Jeffrey
CRIFPI, Université Laval

Introduction

La création du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (ÉCR) apparaît au terme du trajet qui mène à la laïcisation de l'école québécoise (Béland et Lebuis, 2008). Il était devenu inacceptable dans une société qui défend la diversité culturelle et religieuse de privilégier les enseignements catholique et protestant dans l'école publique. Le Québec moderne devait se faire suffisamment confiance pour reconsidérer le monopole confessionnaliste (Larouche, 2006, p. 174). À bien des égards, le nouveau programme ÉCR confirme la perte du pouvoir du clergé catholique sur l'éducation. Le Groupe de travail ministériel sur la place de la religion à l'école présidé par Jean-Pierre Proulx, dans son rapport *Laïcité et religion* (1999), a défendu l'idée d'un enseignement culturel de la religion. En prenant partie pour la culture religieuse, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du sport (MELS) ouvre un chantier inédit dans l'histoire de l'enseignement de la religion au Québec. Dans la première partie de ce texte, nous présentons quelques repères historiques pour comprendre la création de ce nouveau programme.

En seconde partie sont présentées les principales orientations du nouveau programme ÉCR. La structure du programme est assez simple. Elle repose sur trois compétences : l'apprentissage de la réflexion éthique, la compréhension du phénomène religieux et la pratique du dialogue. L'apprentissage de ces compétences vise deux finalités : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du

bien commun, attachées à un objectif ultime qui est le vivre-ensemble harmonieux et pacifique.

Dans la troisième partie de ce texte, nous nous demandons pourquoi le MEELS a choisi de créer un programme qui vise la rencontre et l'accueil d'un autre qui se distingue par sa religion. N'eut-il pas été préférable de créer un programme d'éducation interculturel? La cinquième partie présente une conception ouverte de la laïcité en contexte québécois. Par la suite, en sixième partie, on se demande s'il est adéquat de parler du catholicisme sans évoquer le malaise d'un nombre élevé de québécois à l'égard de la morale conservatrice véhiculée par le clergé de cette religion. La septième partie, enfin, aborde la délicate question de la posture des enseignants dans le cours ÉCR. Doivent-ils obligatoirement éviter de témoigner de leurs convictions personnelles?

Repères historiques pour comprendre la naissance du programme ÉCR

Le programme ÉCR est l'aboutissement d'un long processus de laïcisation de l'éducation au Québec (Proulx, 2008). En fait, l'école était devenue le dernier sanctuaire du clergé catholique québécois. Pourtant, le mouvement de déconfessionnalisation de l'école québécoise ne date pas d'hier, ni par ailleurs l'emprise du clergé catholique sur l'éducation des Canadiens-français et des Amérindiens. Depuis la colonisation, le clergé catholique est responsable de l'éducation générale des jeunes, et de l'éducation religieuse en particulier. Le Conseil de l'instruction publique, en 1869, crée deux comités responsables de l'enseignement: l'un catholique¹ et l'autre protestant. Les catholiques et les protestants contrôlent l'enseignement sur leur territoire linguistique.

Avec l'urbanisation et la modernisation de la société québécoise qui débutent dans le deuxième tiers du siècle dernier, le modèle d'enseignement proposé par le clergé catholique ne peut survivre aux transformations qui s'accroissent avec la Révolution tranquille. Avec la création du ministère de l'Éducation en 1964, à la suite des réformes proposées dans le rapport de la commission Parent, l'État québécois modernise tout le système d'enseignement et remet en question l'emprise religieuse sur celui-ci. Le projet de loi (*bill*) 60² propose la création du ministère de l'Éducation. Il sera passablement

1. Tous les évêques sont alors membres d'office du comité catholique.

2. Le projet de loi (*bill*) 60 est la Loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation).

modifié pour répondre aux demandes des évêques québécois qui ne veulent pas perdre leur pouvoir séculaire sur l'éducation. Jean-Marc Larouche souligne que la « Révolution tranquille marche au pas du compromis avec l'Église catholique, à qui elle concède, en retour de son acceptation de pans entiers de la réforme, dont la création même du ministère de l'Éducation, des clauses garantissant l'éducation chrétienne dans les écoles, ainsi que le maintien de la confessionnalité tant dans le projet éducatif de l'école que dans les structures administratives » (2006, p. 174).

Les nouveaux programmes d'enseignement religieux créés à la suite du rapport Parent, quoique confessionnels, offrent une approche pédagogique novatrice et passablement délivrée du ton clérical d'autrefois. Les nouveaux programmes scolaires, plus ouverts à la discussion, remplacent l'apprentissage par cœur et l'intransigeance des réponses métaphysiques proposées dans *Le Petit catéchisme*. Dès 1970, à côté de l'enseignement religieux confessionnel, certaines écoles offrent un enseignement religieux de type culturel (Proulx, 2008, p. 7) qui sera toutefois aboli en 1983, à la suite de pressions du clergé catholique. Malgré la baisse du nombre des catholiques pratiquants, l'enseignement confessionnel de la religion demeure obligatoire pour tous les élèves. Toutefois, dès le début des années 1970, des parents réclament pour leurs enfants le droit à l'exemption de l'enseignement religieux. Les élèves exemptés de ce cours se voient offrir, dans certaines écoles, un cours de morale qui vise à aider l'élève à construire ses propres repères moraux. C'est en 1985 qu'est définitivement instauré le régime de triple option : enseignement moral et religieux catholique, enseignement moral et religieux protestant, enseignement moral. Tous les programmes qui se donnent dans les cours sont donnés dans les deux langues officielles³.

Depuis les années 1960, le débat sur l'enseignement de la religion à l'école est inextricablement lié à la question de la laïcité du système scolaire. Selon notre compréhension de la situation, la laïcisation de l'école devient même la condition primordiale pour faire le passage d'un enseignement confessionnel à un enseignement culturel de la religion. Voyons quelques jalons sur la route de la laïcité scolaire. Dans le vent de la Révolution tranquille, l'État québécois a pris plusieurs initiatives pour laïciser l'école. En 1969, le gouvernement unioniste du premier ministre Jean-Jacques Bertrand prépare un projet de loi pour créer une commission scolaire montréalaise unifiée et

3. On ne peut oublier, notamment, que les Québécois anglophones d'origine irlandaise appartiennent majoritairement à l'Église catholique et que plusieurs francophones sont protestants.

neutre. Le projet n'aboutira pas. En 1971, le premier ministre Robert Bourassa prépare un projet de loi semblable qui connaîtra le même sort que celui de son prédécesseur. En 1988, Claude Ryan, alors ministre de l'Éducation, envisage des recours juridiques pour convertir les écoles confessionnelles en écoles laïques et neutres. Les contestations d'une grande part de la population québécoise, appuyée par le clergé catholique, ont raison du projet du ministre. Le géant clérical bloque systématiquement les initiatives politiques qui visent à réaliser la laïcisation du système scolaire.

Depuis le début des années 1970, des enseignants plaident pour l'école laïque. En 1967, les associations d'enseignants se déconfessionnalisent pour former la CEQ (Corporation des enseignants du Québec⁴). Autant de l'intérieur que de l'extérieur, l'école subit des pressions en vue de sa laïcisation. L'enseignement confessionnel se maintient parce que les puissantes associations de parents catholiques, encadrées par le clergé québécois, font pencher le pouvoir en leur faveur. En 1993, le Conseil supérieur de l'éducation propose un enseignement religieux culturel. Cette idée fera son chemin au ministère de l'Éducation. En 1996 se tiennent les États généraux sur l'éducation au Québec. Le rapport est déposé en 1997. On y trouve des arguments favorables à la déconfessionnalisation de l'école québécoise.

Or, pour déconfessionnaliser le système scolaire, l'État québécois doit demander une modification de l'article 93 de la loi constitutionnelle de 1867⁵. Cet article de loi accorde aux parents le droit d'un enseignement religieux confessionnel pour leurs enfants. Par ailleurs, l'article 29 de la Charte canadienne des droits et libertés reconnaît les privilèges accordés aux parents par la loi constitutionnelle: «Les dispositions de la présente charte ne portent pas atteinte aux droits ou privilèges garantis en vertu de la Constitution du Canada concernant les écoles séparées ou autres écoles confessionnelles.» Dans un guide d'interprétation publié au milieu des années 1980 par le gouvernement du Canada concernant les écoles confessionnelles, l'article 29 est clairement expliqué: «Aucune disposition de la Charte ne peut empêcher l'établissement et le fonctionnement d'écoles confessionnelles. Grâce à cette clause, par exemple, on ne peut pas invoquer la liberté de conscience, de religion ou les droits à l'égalité pour enfreindre les droits constitutionnels existants qui ont trait à la création et au financement par l'État d'écoles confessionnelles où les étudiants et les professeurs sont recrutés en fonction de leur appartenance à une croyance religieuse particulière.» (Gouvernement du Canada, 1987).

4. La CEQ est l'ancêtre de la CSQ d'aujourd'hui.

5. *Acte de l'Amérique du Nord britannique.*

L'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne reconnaît les mêmes privilèges aux catholiques et aux protestants : « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs convictions, dans le respect des droits de leurs enfants et de l'intérêt de ceux-ci⁶. »

Au Québec, les commissions scolaires sont historiquement divisées selon les confessions catholiques et protestantes. Dans les faits, les enfants francophones fréquentent l'école catholique, alors que les enfants anglophones fréquentent l'école protestante, à l'exception de plusieurs Québécois d'origine irlandaise. Avant la Charte de la langue française (communément appelée la loi 101), les parents des autres confessionnalités religieuses choisissaient majoritairement l'école anglophone parce qu'elle aurait été plus accueillante. Après la Charte, la fréquentation de l'école catholique francophone devient obligatoire. Ce qui, bien sûr, suscite l'indignation de nombre d'immigrants non catholiques. À ce sujet, la théologienne Solange Lefebvre souligne : « En 1977, l'adoption de la Charte de la langue française contribue à diversifier la population fréquentant les écoles catholiques francophones, surtout à Montréal. Les chartes de droits et libertés (1975, 1982) posent de nouvelles exigences quant au respect des libertés religieuses. » (2005). En effet, la liberté de conscience et de religion, qui doit assurer l'égalité de traitement des personnes, n'est pas respectée.

C'est en 1997, à la suite des États généraux sur l'éducation, que Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, décide de procéder par étape pour modifier l'article 93 de la loi constitutionnelle. En décembre 1997, le Parlement canadien, à la demande de la ministre, amende la Constitution canadienne qui protège les commissions scolaires confessionnelles. Le gouvernement du Québec obtient donc d'être soustrait de l'application de l'article 93 de la Constitution canadienne qui garantit aux catholiques et aux protestants des privilèges religieux. La ministre québécoise peut donc créer, en 1999, avec la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, la Loi sur les élections scolaires et d'autres dispositions législatives (projet de loi 109), les commissions scolaires linguistiques pour les villes de Montréal et de Québec (Milot, 2001, p. 91).

6. La *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec. www.cdpedj.qc.ca/fr/placedelareligion/2-charte.asp.

La ministre crée un Groupe de travail sur la place de la religion à l'école dirigé par Jean-Pierre Proulx⁷. Dans le rapport de ce groupe, communément nommé rapport Proulx (*Laïcité et religion*, 1999), on y défend la laïcisation des établissements scolaires. Par contre, les membres de ce groupe soutiennent que la logique de la laïcité ne s'oppose pas à l'enseignement de la religion. Il leur fallait trouver un angle acceptable pour un enseignement religieux qui respecte la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens du Québec. Le groupe mise sur l'enseignement culturel de la religion. Le rapport Proulx préconise également, en complémentarité avec l'enseignement de la culture religieuse, un enseignement de l'éthique. Ce groupe de travail aurait pu recommander l'abolissement de tout enseignement religieux dans le cadre scolaire, comme cela existe notamment en France. Or, étant donné les traditions religieuses québécoises, étant donné également une certaine fidélité des Québécois à la tradition catholique, l'enseignement culturel de la religion apparaît comme un compromis acceptable en remplacement de l'enseignement confessionnel de la religion.

À la suite de ce rapport, François Legault, alors successeur de Pauline Marois au ministère de l'Éducation, crée en 1999 une commission parlementaire sur la place de la religion à l'école. Plus de 150 rapports sont déposés. En 2000, le ministre va de l'avant avec l'idée d'un cours de culture religieuse pour le deuxième cycle du secondaire. Avec l'adoption du projet de loi 118⁸ les structures confessionnelles du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation sont abolies. Toutefois, le ministre reconduit pour cinq ans les clauses dérogatoires aux chartes québécoises et canadiennes en matière de liberté de conscience et de religion (Milot et Ouellet, 2004). De ce fait, il maintient pour quelques années supplémentaires les privilèges des catholiques et des protestants. En 2005, l'échéance de la clause dérogatoire prend fin. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis très attendu (2005), défend un programme universel d'enseignement culturel de la religion auquel s'ajouterait une dimension éthique. La même année, l'Assemblée nationale adopte le projet de loi 95⁹ pour abolir les enseignements confessionnels. Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse sera en vigueur dans toutes les écoles du Québec à partir de septembre 2008.

7. Monsieur Proulx est professeur à la faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Il a été journaliste au quotidien *Le Devoir* et président du Conseil supérieur de l'éducation.

8. *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, adoptée en juin 2000 et entrée en vigueur en juillet 2000.

9. *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, adoptée le 15 juin 2005.

Présentation du programme

Depuis septembre 2008, le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (ÉCR) remplace dans toutes les écoles québécoises les cours d'enseignement confessionnel de la religion et le cours d'enseignement moral. Il y a une exception pour la cinquième année du secondaire où le programme a débuté en 2009. Il faut d'emblée noter, comme le souligne Pierre Lucier, la nouveauté radicale de l'approche de cet enseignement « instituée par le passage d'un enseignement confessionnel optionnel à un enseignement non confessionnel commun » (2006, p. 198). Le cours ÉCR est obligatoire pour tous les élèves, dès la première année du primaire jusqu'à la cinquième année du secondaire¹⁰, autant dans le système scolaire public que dans les écoles privées. Le programme est donc obligatoire en même temps à tous les niveaux. De ce fait, les enseignants ne pourront s'appuyer sur les connaissances acquises par les élèves dans les cycles précédents pour préparer des activités d'enseignement.

Le changement apporté par ce nouveau programme est colossal du fait que le gouvernement du Québec abolit définitivement les cours d'enseignement religieux à visée confessionnelle. Aucune exception n'a été prévue malgré les nombreuses plaintes de parents¹¹. Les écoles privées pourront préserver une plage horaire pour un enseignement confessionnel de la religion, mais toutes les écoles privées, même celles qui sont héritières d'une tradition religieuse, devront offrir le nouveau cours ÉCR. En d'autres mots, une école privée juive, catholique, protestante ou musulmane pourra conserver un cours de religion confessionnel, mais elle devra obligatoirement répondre aux attentes du Ministère à l'égard du nouveau programme d'enseignement non confessionnel de la culture religieuse. Les élèves de ces écoles seront ainsi appelés, comme les autres, à découvrir d'autres manifestations de la culture religieuse présentes dans la société québécoise.

La question de l'enseignement de la culture religieuse dans une école confessionnelle pose certains problèmes d'accommodement. Par exemple, les élèves d'une école juive orthodoxe traditionaliste, où l'enseignement se fait dans la langue hébraïque, doivent suivre ce nouveau cours. Comment le législateur peut-il s'assurer de l'enseignement des contenus de ce cours dans une

10. À l'exception de la troisième année du secondaire.

11. Des plaintes des parents ont été saisies par les tribunaux concernant le droit d'exempter leurs enfants d'un cours non confessionnel de religion. On retrouve ici les mêmes demandes des parents qui désiraient exempter leurs enfants du cours de religion confessionnel. Voir notamment le site Web de la Coalition pour la liberté en éducation. <http://coalition-cle.org/index.php>.

telle école? Dans le programme, le législateur a prévu prioritairement l'enseignement du christianisme, secondairement celui du judaïsme et des spiritualités autochtones, puis celui des autres religions et mouvements religieux. Comment un milieu religieux ultra-orthodoxe, qui semble très peu ouvert à la réalité québécoise, peut-il répondre au programme ÉCR? En plus du problème de la formation des enseignants, il semble raisonnable de penser qu'une école confessionnelle traditionaliste va chercher à adapter le programme ÉCR selon les attentes et les besoins de leurs élèves et de leurs vocations premières. Cette question, qu'il est préférable de débattre avec beaucoup de précautions, montre les limites de l'engagement de toutes les écoles du Québec pour assumer les finalités de ce programme scolaire.

Deux grandes finalités structurent le programme: la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Ces deux finalités, interdépendantes et soutenues par les trois compétences du programme, visent le vivre-ensemble harmonieux et pacifique qui est l'objectif ultime du programme. Ce programme devrait concourir à l'atteinte des trois visées du Programme de formation de l'école québécoise que sont la structuration de l'identité de l'élève, la construction de sa vision du monde et le développement de son pouvoir d'action.

Le nouveau programme ÉCR comporte, comme nous l'avons souligné, trois compétences: 1. l'apprentissage de la réflexion éthique, 2. la compréhension du phénomène religieux et 3. la pratique du dialogue. Chacune des compétences comprend trois composantes qui dictent les contenus didactiques et pédagogiques. Les apprentissages poursuivis dans ce programme s'appuient sur les quatre principes suivants: ce sont des apprentissages continus et progressifs, enracinés dans la réalité du jeune et dans la culture québécoise; qui respectent la liberté de conscience et de religion et qui devraient favoriser le vivre-ensemble (MELS, 2006). Voyons comment se déclinent les trois compétences du programme. Commençons par l'éthique pour aller vers la culture religieuse et puis le dialogue.

La compétence éthique consiste à mener une réflexion sur l'ensemble des valeurs et des normes que se donnent les membres d'une société pour guider et réguler leurs conduites. Cette version de l'éthique fait appel au dialogue, à l'autonomie de l'individu, à l'exercice du jugement critique, à la responsabilité de chacun, à la possibilité de donner un sens à ses décisions, à ses actions et à son rapport au monde. Les trois composantes de la compétence restent à peu près les mêmes dans tous les cycles scolaires:

- Analyser, (cerner pour le primaire), une situation d'un point de vue éthique.

- Examiner quelques repères (au primaire) une diversité de repères (au secondaire) d'ordre culturel, moral¹², religieux, scientifique ou social.
- Et pour tous les cycles scolaires, évaluer des options ou des actions possibles.

Les thèmes, éléments de contenu et indications pédagogiques sont proposés dans un ordre qui semble aléatoire. Du moins, on n'explique pas pourquoi un thème apparaît avant ou après un autre thème. S'appuie-t-on sur les travaux de Kohlberg concernant les six stades du développement moral, ou sur d'autres critères didactiques ou pédagogiques? Par exemple, le thème de la diversité des relations d'interdépendance apparaît au premier cycle du primaire, le développement de l'identité personnelle et les groupes d'appartenance au second cycle du primaire, et au troisième cycle le thème de la gestion des tensions et des conflits. Au secondaire les thèmes sont la tolérance, la liberté, l'autonomie, l'ordre social, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain. Tous ces thèmes sont très proches les uns des autres, et il sera par conséquent difficile d'aborder un thème sans toucher à un autre. Il reviendra aux enseignants d'élaborer un certain découpage didactique dans ces thèmes.

La compétence éthique apparaît depuis plusieurs années dans les anciens programmes d'enseignement de la morale. Même si le libellé est quelque peu différent, on observe une similarité dans les contenus didactiques et les méthodes pédagogiques. Les thèmes de la tolérance, de la liberté et de la justice sont des universaux en enseignement de l'éthique et en enseignement de la morale. Aussi, plusieurs séquences didactiques d'enseignement et d'apprentissage ont été conçues pour amener les élèves à débattre d'enjeux éthiques contemporaines tels que la peine de mort, l'euthanasie, le suicide assisté, la crise de l'environnement, la pornographie dans l'internet, l'influence des médias, etc. Les enseignants de ce nouveau programme pourront reprendre le matériel didactique qu'ils ont déjà élaboré sur ces thèmes.

Un enseignant pourra traiter ces thématiques contemporaines en les ajustant pour le niveau scolaire et les attentes pédagogiques. La compétence éthique se pratique dans la réflexion, mais aussi dans la discussion qui favorise

12. La plupart des spécialistes ne distinguent pas morale et éthique. On les distingue dans ce programme, comme on les distingue parfois au Québec, parce que le mot morale est ici souvent associé à un certain moralisme (religieux). Mais dans les faits, morale ou éthique, il s'agit de régulations des conduites humaines entretenues par des normes sociales et des motivations personnelles.

la prise de parole par chaque élève. L'enseignant pourra proposer, pour encadrer autant la réflexion que la discussion, des méthodes de résolution de problème éthique. Plusieurs de ces méthodes se ressemblent. Elles diffèrent uniquement par le nombre d'étapes plus ou moins élevées à suivre avant de présenter une solution au problème éthique examiné. L'utilisation d'une méthode de résolution de problème éthique va faciliter le travail d'évaluation de la compétence.

Dans tous les programmes d'enseignement de l'éthique, soient-ils ou non par compétence, on encourage l'élève à mettre de côté ses sentiments pour présenter des arguments aptes à soutenir sa position dans une discussion ou dans un débat. Il doit puiser les informations et les connaissances pour construire ses arguments dans une culture sociale et politique plus large que son univers familial. La construction d'arguments permet à l'élève de faire la part des choses entre ses convictions et ses responsabilités à l'égard des autres. Max Weber a établi cette dorénavant célèbre distinction entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité. Cette distinction est fort éclairante pour comprendre comment un élève peut assumer ses convictions tout en les dépassant pour reprendre les termes de la dialectique de Hegel. L'éthique de conviction consiste à soutenir le point de vue de ses croyances, alors que l'éthique de la responsabilité privilégie les principes et les normes du monde extérieur. Le rôle de l'enseignant qui cherche à développer la compétence éthique, sera d'amener l'élève à établir un équilibre entre ses convictions et ses responsabilités. Convictions et responsabilités peuvent se consolider pour enrichir le jugement éthique. Si un élève demeure dans ses convictions, il ne pourra prendre en considération les arguments d'autrui. Toutefois, si l'élève trahit ses convictions, sa réflexion ne se transforme pas en action. Il pourra participer à une discussion, défendre une position éthique avec de très bons arguments, mais sans toutefois croire en son propos.

Le programme vise à amener l'élève à développer une compétence éthique, mais paradoxalement, il semble que ce dernier doive préalablement posséder une telle compétence pour prendre part à ce programme. Du moins, c'est ce que suggèrent certains passages de ce texte du programme dans lequel on demande à l'élève de « faire preuve de... » :

Outre le fait de s'investir dans les tâches à réaliser, de travailler avec rigueur et de persévérer dans les travaux entrepris, les élèves font preuve d'initiative lorsqu'ils analysent une situation pour en dégager des questions éthiques ou qu'ils explorent une expression du religieux. À l'égard de la différence et de la diversité, ils **font preuve d'ouverture, de curiosité et de sens critique** pour considérer des façons de penser, d'être et d'agir ou encore des repères moraux différents des leurs. Dans leurs interactions, verbales ou non verbales, il importe

qu'ils s'exercent progressivement à écouter l'autre de manière attentive. Il leur faut aussi **faire preuve de perspicacité** pour anticiper des effets de certaines options et actions sur eux-mêmes ou sur les autres, ou encore pour établir des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel. Enfin, quand ils présentent leurs points de vue et qu'ils expriment leurs valeurs et leurs convictions, **ils doivent le faire avec clarté et dans le respect de l'autre** (Programme ÉCR, p. 16, c'est nous qui soulignons).

L'élève, en fait, devrait déjà maîtriser les principales vertus associées à cette compétence pour poursuivre ses apprentissages. Venons-en à la compétence en culture religieuse qui suscite, depuis le choix du ministre à cet égard, un débat public sur la place de la religion dans le curriculum scolaire.

Avec la compétence en culture religieuse, il est attendu de l'élève qu'il manifeste une compréhension du phénomène religieux. Diverses activités pédagogiques visent la découverte, dans une perspective d'ouverture et de respect, des principaux éléments constitutifs des religions – mythe, rite, interdit, croyance, texte sacré, fondateur de religion, lieu de culte, divinité, etc. – qui reposent sur des univers socioculturels dans lesquels celles-ci s'enracinent et évoluent. Un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux québécois, c'est-à-dire le catholicisme et le protestantisme. On souhaite également que les enseignants présentent le judaïsme et les spiritualités amérindiennes puisque ces deux dernières traditions religieuses sont des constituantes de la culture québécoise. Aussi, le programme ouvre à grand angle la possibilité d'aborder toutes les autres traditions spirituelles et religieuses. On laisse aussi une place aux conceptions laïques de l'être humain, c'est-à-dire à d'autres expressions métaphysiques qui s'inspirent de la philosophie et de représentations non religieuses du monde. L'enseignant a la liberté d'aborder une tradition religieuse dans ses diverses dimensions (expérientielle, historique, doctrinale, morale, littéraire, artistique, sociale et politique), et selon leurs différents éléments constitutifs (productions artistiques, œuvres architecturales, pratiques alimentaires et vestimentaires, etc.).

Les composantes de cette compétence sont les mêmes dans tous les cycles scolaires. Pour la première composante, on demande aux élèves du primaire d'explorer des expressions du religieux et aux élèves du secondaire de les analyser. Pour la seconde composante, à tous les cycles, l'élève doit établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel. L'intitulé de la troisième composante est passablement similaire pour tous les niveaux: considérer (au primaire), examiner (au secondaire), une diversité de façons de penser, d'être et d'agir, bien évidemment dans les diverses traditions religieuses. Les contenus, thèmes et indications pédagogiques prescrits restent très généraux. Pour le primaire on trouve les thèmes suivants: célébrations en

famille, récits marquants, pratiques religieuses en communauté, expressions du religieux dans l'environnement des jeunes, les religions dans la société et dans le monde, des valeurs et des normes religieuses. Pour le secondaire, trois thèmes sont prescrits au premier cycle : le patrimoine religieux québécois, des éléments fondamentaux des traditions religieuses et des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels ; et quatre thèmes pour le deuxième cycle : des religions au fil du temps, des questions existentielles, l'expérience religieuse et les références religieuses dans les arts et la culture. Les thèmes ne sont pas hiérarchisés ni détaillés, ce qui laisse la liberté aux enseignants de préparer des activités d'enseignement en relation avec les questions des élèves. Cette liberté pédagogique et didactique risque par contre de favoriser les répétitions de thèmes plus fascinants, plus séduisants ou plus débattus dans les actualités. En effet, comment l'enseignant peut-il s'assurer de la progression des apprentissages, de ce que les élèves connaissent déjà, surtout lorsqu'ils atteignent le second cycle du secondaire ?

Tous les débats publics sur le programme ÉCR ont porté sur le caractère confessionnel de cet enseignement. Les différences sont majeures entre un enseignement confessionnel et un enseignement non confessionnel de la religion. Par exemple, dans un enseignement confessionnel, le cours visait la transmission de la foi, la formation de l'identité religieuse et le développement spirituel des élèves. Dans un enseignement non confessionnel ces trois objectifs disparaissent (Pierre Lebuis, *Le Devoir*, 22 février 2005). Ces objectifs sont par contre assumés par les anciens animateurs de pastorale désormais rebaptisés animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire¹³. Aussi, le cours ne devrait pas présenter un éventail de convictions morales et de croyances religieuses parmi lesquelles les élèves pourraient choisir. Convertir, raffermir la foi, soutenir la piété, se rapprocher de Dieu, préparer aux sacrements ne sont plus des activités considérées comme acceptables dans ce programme. Un cours de culture religieuse fournit l'occasion d'acquérir justement un peu de culture pour comprendre le monde dans lequel chacun vit. C'est le sens profond de cette compétence.

13. La dimension confessionnelle de la religion n'est pas entièrement évacuée. Dans la Loi sur l'instruction publique, l'article 1-13.3 touche le volet spirituel : « L'école doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement. » On peut se questionner sur les raisons pour lesquelles le Ministère a créé ce service professionnel responsable de l'élaboration et de la réalisation de programmes d'activités à caractère communautaire, humanitaire, spirituel et religieux visant à favoriser le développement d'une vie spirituelle autonome et responsable ainsi que leur contribution à l'édification d'une société harmonieuse et solidaire, dans le respect des droits et libertés de conscience et de religion.

À côté des deux compétences liées à la culture religieuse et à l'éthique, le programme propose le dialogue comme troisième compétence. Pour les créateurs du programme, cette compétence devient primordiale, car elle rappelle l'esprit d'ouverture et d'appel au discernement pour favoriser la reconnaissance de l'autre et le bien commun. La pratique du dialogue devient la matrice commune aux deux premières compétences. Elle renvoie à trois dimensions : réflexion personnelle, débat éthique et dialogue interreligieux. La réflexion personnelle prend le sens du dialogue intérieur avec soi-même. Le débat éthique touche à l'art d'argumenter, de défendre des positions sur des enjeux éthiques. Le dialogue interreligieux s'inscrit dans la communication ouverte avec autrui, dans l'écoute et l'accueil des différences, dans le développement d'attitude de tolérance et de respect dans la rencontre de l'inconnu, de l'étranger et de l'altérité.

Le dialogue ne peut être séparé des deux autres compétences. En fait, il s'agit d'amener les élèves à réfléchir sur des questions éthiques et à manifester une compréhension du phénomène religieux par le truchement du dialogue. La pratique du dialogue ne peut être abordée pour elle-même, mais toujours avec l'une ou l'autre, ou avec l'une et l'autre des deux autres compétences. Certaines indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue ont été prescrites. Par exemple, on propose aux élèves des conditions favorables au dialogue, des moyens pour élaborer un point de vue et des moyens pour interroger un point de vue. Ces trois indications pédagogiques sont également présentées comme les composantes de la compétence au dialogue. À vrai dire, les apprentissages pour cette compétence tiennent en bonne part aux compétences de l'enseignant capable de créer une communauté de réflexion et de discussion avec les élèves. Comme le suggère le programme, la classe doit « offrir les conditions favorables à l'apprentissage du questionnement, de l'ouverture, de l'écoute et de la recherche commune. Dans cette microsociété, il importe de favoriser la mise en commun des idées, des connaissances, des perceptions et des sentiments. Il faut également offrir aux élèves un espace pour effectuer une recherche de repères tantôt pour étayer leur réflexion sur des questions éthiques, tantôt pour mieux comprendre le phénomène religieux. Le climat de la classe doit permettre à chacun d'exprimer ce qu'il pense, d'accueillir les propos de l'autre et d'interroger certains points de vue » (Programme ÉCR, p. 12).

Un programme par compétences, comme chacun le sait, demande aux élèves de gérer et de planifier (Programme ÉCR, p. 34). leurs apprentissages avec beaucoup d'autonomie. Les élèves doivent choisir des thèmes de recherche, trouver par eux-mêmes les informations et les connaissances, les valider, les justi-

fier et les faire connaître à leurs pairs puisqu'il est question de co-apprentissage entre élèves. Ce type de pratique pédagogique est fort louable, mais comporte plusieurs faiblesses. La plus importante de ces faiblesses touche à la validité des informations recueillies par les élèves. Étant donné les positions extrêmes sur plusieurs enjeux éthiques ainsi que les préjugés sur les croyances religieuses, les élèves, depuis le primaire jusqu'au secondaire, ne possèdent pas les connaissances pour évaluer dans leurs contextes d'énonciation des positions extrêmes. Cette « autonomie » de l'élève ne peut se générer seule, sans être fortement soutenue par l'enseignement, surtout au début du secondaire.

En somme, les enseignants auront à enseigner ces trois compétences depuis le début du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Seuls les contenus d'enseignement diffèrent d'un cycle à un autre. Le développement des compétences devra se faire progressivement. Les enseignants ont une bonne marge de manœuvre pour développer les compétences quoique certains éléments soient prescrits. À chacune des années d'un cycle d'enseignement, des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) permettront des apprentissages spécifiques en éthique ou en culture religieuse ou des apprentissages mobilisant simultanément ces deux compétences. Dans un cas comme dans l'autre, rappelons-le, la compétence au dialogue devrait être sollicitée. Des membres du personnel du ministère de l'Éducation ont reçu le mandat de préparer des SAÉ. Mais il revient à chaque enseignant – ou plutôt à chaque collectif d'enseignants qui travaillent dans une même école dans la mesure où ils sont amenés à mettre leur travail en commun – de préparer des SAÉ selon un devis plutôt complexe prescrit par le Ministère. Tous les enseignants possèdent-ils les connaissances pour construire des SAÉ de qualité? En fait, il semble évident que les enseignants et enseignantes du primaire ne sont pas des spécialistes de l'éthique et de la culture religieuse. Pour le secondaire, les enseignantes et enseignants titulaires des anciens cours de morale et de religion devront parfaire leurs connaissances. À bien des égards, on peut s'attendre à ce qu'un nombre d'entre eux puissent certaines activités d'apprentissage dans les manuels scolaires produits par une douzaine de maisons d'édition au Québec. On peut s'en désoler. En revanche, l'usage d'un manuel scolaire a l'avantage de limiter les répétitions dans les apprentissages d'une année à une autre des cycles scolaires tout simplement parce que les concepteurs de manuels vont classer et hiérarchiser les contenus d'apprentissage par année scolaire pour éviter les répétitions.

De plus, les enseignants de ce programme devront radicalement modifier leur approche pédagogique et leur conception de la place de la religion à l'école. Cela signifie premièrement qu'ils ne seront plus formés, comme

auparavant, pour assumer un enseignement confessionnel. La posture pédagogique exige de leur part une attitude de réserve et d'impartialité durant l'enseignement. Il faut savoir aussi que les enseignants et enseignantes, autant dans le secteur privé que dans le secteur public, ne pourront être exemptés dans le cadre de cet enseignement. On se souvient qu'un enseignant pouvait être exempté pour l'ancien programme d'enseignement confessionnel de la religion. On voit ici le défi énorme pour former tous les enseignants qui vont assumer les apprentissages liés ce programme.

Arguments pour défendre ce programme

Quels sont les arguments politiques, sociaux, didactiques et pédagogiques utilisés pour défendre la création de ce nouveau programme? On a souligné que la partie éthique du programme n'a pas fait l'objet d'une discussion polémique comme celle qui concerne la culture religieuse. Adressons notre question à l'éthique avant de nous intéresser à l'argumentation pour justifier l'enseignement de la culture religieuse.

Il semble acceptable pour la majorité des citoyens québécois que l'éthique puisse s'enseigner à l'école depuis le primaire jusqu'à la fin du secondaire. Dans le sens commun, tous et chacun reconnaissent qu'ils utilisent régulièrement des jugements éthiques dans leurs prises de décision. Les gens se réfèrent à des valeurs pour orienter leurs conduites, mais aussi pour les justifier. L'éthique fait partie des expériences de la vie quotidienne. Contrairement à la religion, elle semble universelle. Ainsi, il n'est pas difficile de parvenir à un consensus social pour défendre l'enseignement de l'éthique. Par conséquent, enseigner l'éthique ou la morale ne semble pas soulever de problèmes sociaux et politiques particuliers. Soulignons d'ailleurs que le Québec assume déjà une tradition d'enseignement de la morale et de l'éthique depuis plus de vingt ans.

L'enseignement de l'éthique ne semble pas non plus soulever de problèmes didactiques et pédagogiques particuliers. Dans une analyse comparative des contenus entre les précédents programmes et le nouveau programme ÉCR, Pierre Lucier (2008, p. 36) montre, même si la morale et l'éthique ne sont pas toujours différenciées, qu'il y a continuité plutôt que rupture. Dans les anciens programmes, l'accent est mis sur les problèmes d'éthique que l'élève doit apprendre à résoudre en s'investissant dans une réflexion personnelle. On ne trouve aucune tendance « moralisatrice », mais plutôt une sorte d'initiation à la réflexion éthique personnelle. On demande aux élèves de construire leur propre « référentiel moral ». Le mot éthique va lentement remplacer le mot morale, associé dans la culture québécoise aux contraintes, obligations et

impositions extérieures à la personne. L'éthique semble donc mieux convenir pour décrire le processus de réflexion sur les régulations des conduites humaines. En somme, depuis la dernière décennie, les anciens programmes de morale et de morale et de religion s'orientent vers une éthique résolument subjectiviste, c'est-à-dire axée sur la réflexion plutôt que sur la socialisation aux normes.

Parmi les trois programmes (enseignement moral, enseignement moral et religieux catholique, enseignement moral et religieux protestant) qui disparaissent avec l'arrivée du programme ÉCR, l'un de ceux-ci n'avait aucun contenu religieux confessionnel. Il était uniquement fondé sur l'enseignement de la morale. On peut alors se demander s'il est pertinent de lier l'éthique et la culture religieuse dans un même programme. Pourquoi avoir mis ensemble l'éthique et la culture religieuse? Doit-on applaudir sans réserves le choix du ministère de l'Éducation ou bien se demander avec le philosophe Daniel Weinstock (2006) s'il n'aurait pas été préférable de séparer ces deux matières. Les arguments du Ministère pour inclure l'éthique à la culture religieuse sont bien pauvres. On parle de complémentarité (MELS, 2006), mais il est facile de trouver une complémentarité à l'éthique puisqu'elle est une dimension essentielle dans les interactions humaines.

Dans les anciens programmes d'enseignement moral et religieux, la morale et la religion ne s'enseignaient pas séparément. Au début des années 1970, des parents québécois ont demandé l'exemption du cours de religion pour leurs enfants. Pour les accommoder, le Ministère a créé, en 1977 un cours de morale laïque pour les élèves exemptés¹⁴ du cours de religion. Le comité catholique a répliqué en demandant de modifier le titre du cours de religion catholique. Il est devenu le cours d'enseignement moral et religieux catholique. Ainsi, depuis 1985, la morale accompagne, par exemption ou par connivence, l'enseignement religieux. Dans le nouveau programme ÉCR, on parle d'un enseignement intégré. Cela signifie essentiellement que l'éthique et la culture religieuse ne devraient pas s'enseigner en parallèle ou en alternance – une semaine pour l'éthique et une autre semaine pour la culture religieuse –, mais que les deux matières devraient s'enseigner en même temps. Devrait-on définitivement séparer l'enseignement de l'éthique et l'enseignement de la culture religieuse? On peut craindre un risque de confusion entre éthique et culture religieuse si leur enseignement est intégré. Selon cette optique, l'éthique

14. Ce cours de morale est offert en exemption pour compenser l'enseignement religieux pour les élèves du primaire et de première et deuxième secondaire. Pour les élèves du second cycle du secondaire, le cours est optionnel.

et la culture religieuse n'ont pas à être cloisonnées, car les univers sociaux qu'ils présentent, bien que spécifiques, peuvent être complémentaires. La décision d'inclure dans un même programme l'éthique et la culture religieuse n'a pas été véritablement justifiée. Elle s'établit uniquement sur des traditions d'enseignement. Cette question de la séparation ou de l'intégration des deux matières demeure donc ouverte.

Il est vrai que le ministre de l'Éducation avait fixé en 2005 l'échéance de septembre 2008 pour préparer, rédiger et mettre en application ce nouveau programme. On peut déplorer le peu de temps accordé pour discuter ouvertement et publiquement des enjeux didactiques, pédagogiques, sociaux, politiques et philosophiques de ce programme. De plus, on peut se demander si la dimension religieuse du programme aurait pu être intégrée au cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Aussi, il aurait peut-être été possible de créer un cours réservé uniquement aux questions d'éthique et de philosophie pour la dernière année du secondaire. Dans les faits, le temps alloué à l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse est infime¹⁵. On parle encore à leur sujet de « petites matières ». Il n'est pas déraisonnable de penser que les élèves vont survoler les questions d'éthique et de culture religieuse au lieu de les approfondir.

Les raisons pour soutenir l'existence du programme ÉCR concernent principalement sa dimension religieuse. Trois arguments servent habituellement de leitmotiv : celui de la fidélité, celui du langage religieux et celui de la compréhension de l'autre. Le premier argument concerne une certaine fidélité des Québécois à l'égard de leurs traditions religieuses, et cela, malgré le malaise de certains d'entre eux avec cet héritage. Il est apparu important pour le MELS que tous les élèves soient sensibilisés aux traditions religieuses qui ont façonné l'identité des Québécois francophones¹⁶. Par exemple, on encourage la connaissance des repères historiques pour saisir la signification de contenus religieux dans une œuvre littéraire, ou tout simplement pour reconnaître un lieu de culte, une attitude pieuse, un rituel liturgique ou un vêtement sacerdotal.

-
15. Le temps dévolu au programme varie selon les niveaux scolaires. Pour le primaire, on accorde 126 heures pour chacun des 3 cycles. Ce qui signifie 36 heures par année ou à peu près une heure par semaine. Pour le secondaire, le nombre d'heures varie selon les cycles. Pour le premier cycle, on accorde 100 heures, ce qui totalise 50 heures par année. Pour le deuxième cycle, on ajoute 50 heures de plus pour un total de 150 heures. On aura 100 heures en quatrième secondaire et 50 heures en cinquième secondaire.
 16. Je n'ose ici m'aventurer sur le terrain anglophone, et je crois qu'on ne pourrait soutenir que les anglophones du Québec vivent le même malaise que les francophones quant à leur appartenance religieuse.

Le second argument, notamment utilisé par Georges Leroux (2007) pour défendre le programme ÉCR, touche au langage religieux qui permet de comprendre une part de notre humanité. Leroux parle d'un héritage chrétien qui imprègne la culture de l'Occident. Il y voit l'origine de l'humanisme du Siècle des Lumières. Quelle que soit l'appréciation de la culture chrétienne, son histoire doit être connue, ne serait-ce que pour comprendre les résistances des hommes du Vatican devant le progrès des arts, des sciences, de l'égalité des cultures et des sexes. Cette Église nous a légué des manières de faire et de penser que nous devons bien comprendre afin de mieux comprendre ce que nous sommes et qui nous sommes.

Le troisième argument est d'ordre social et politique. Il vise le vivre-ensemble harmonieux dans le respect du pluralisme de la société. En effet, le Québec moderne est ouvert au pluralisme. Son immigration est toujours croissante. Les distinctions religieuses font partie du monde actuel. Il existe une très grande diversité de manifestations de signes religieux dans la vie de tous les jours devant être reconnues et identifiées. Il deviendrait par conséquent nécessaire d'outiller les élèves pour accueillir et rencontrer autrui dans la singularité de ses convictions et de ses signes religieux. Les débats des dernières années au Québec sur les accommodements raisonnables, qui ont amplement défrayé la manchette des actualités, montrent bien les effets sur les mentalités du phénomène de la diversité religieuse. En somme, ce programme vise à aider les élèves à mieux comprendre leurs propres traditions religieuses, et à mieux percevoir les personnes qui appartiennent à des traditions confessionnelles différentes de la leur. Ce troisième argument, souvent cité, conduit-il véritablement à la création d'un programme qui initie à la culture religieuse?

Qui est mon autre culturel?

L'un des arguments pour défendre le programme ÉCR est d'ordre social et politique. On soutient que les compétences mises de l'avant dans ce programme vont favoriser le vivre-ensemble harmonieux et pacifique. En fait, le programme devrait amener les jeunes à reconnaître et à accueillir l'autre culturel dont la religion diffère de la leur. L'autre culturel est porteur d'une différence identitaire pouvant se manifester par des signes distinctifs d'appartenance socioculturelle. Il est à la fois un « être culturel particulier et spécifique », mais il est aussi un représentant de sa communauté (Bredendiek et Krewer, 2003).

Au Québec, l'autre culturel ne se différencie pas *a priori* par son appartenance religieuse. L'autre culturel par excellence, pour le Québécois

francophone, est d'abord un anglophone. Sa différence n'est pas révélée par son appartenance religieuse, mais par sa langue. Est-il si important de connaître sa religion protestante ou anglicane, alors que nous connaissons à peine les multiples autres facettes de son identité? En fait, il semble qu'il soit notre autre culturel, mais aussi notre altérité, et peut-être même notre ombre, notre angle mort, ou encore, selon le terme de Jacques Lacan, notre objet forclus. C'est celui qui nous ressemble tant qu'on fait tout pour s'en différencier.

L'autre anglophone, c'est aussi l'Irlandais dont les arrières grands-parents entrèrent au Canada par l'Île de la Quarantaine. Mais nos autres culturels, ce sont aussi les Amérindiens, les premiers immigrants et les premiers réfugiés (dont plusieurs esclaves noirs venus du sud des États-Unis au milieu du XIX^e siècle). Ce sont les Chinois qui construisirent les chemins de fer qui traversent le Canada. Ce sont également les Italiens, les Grecs et les Portugais qui fuirent la pauvreté et les horreurs de la Seconde Grande Guerre. Ce sont les Libanais, les Haïtiens, les Sud-Américains, et tous ces gens venus de pays lointains qui trouvèrent refuge au Québec. Ce sont tous ceux et toutes celles qui, enfin, ont choisi le Québec pour refaire leur vie. L'appartenance religieuse n'est pas le trait distinctif de la plus grande majorité de ces autres culturels. On ne reconnaît pas un Québécois d'origine asiatique d'abord à son bouddhisme, à son confucianisme ou à son hindouisme. Il se distingue par des traits de culture riches et complexes puisque vivant dans l'interculturalité. Pourquoi créer un programme scolaire qui vise spécifiquement à familiariser les élèves avec les différences religieuses? N'eut-il pas été préférable de créer un programme qui vise le «vivre-ensemble harmonieux et pacifique» avec tous ces autres Québécois qui partagent, pour certains depuis des siècles, notre territoire?

Si le programme ÉCR vise vraiment le «vivre-ensemble harmonieux», en plus des différences culturelles que nous avons évoquées, il y a lieu de penser à ces autres différences qu'est un homme pour une femme et une femme pour un homme, un jeune pour un plus vieux et un plus vieux pour un plus jeune, un noir, un blanc ou un asiatique, une personne vivant avec un handicap pour une personne vivant sans handicap, un homosexuel pour un hétérosexuel, etc. Le thème des différences chez les humains est d'une telle richesse! L'insistance du programme ÉCR sur les différences religieuses laisse croire que l'autre culturel qui devrait nous préoccuper appartient à une communauté qui se démarque par des signes religieux ostentatoires. De plus, la crispation sur les différences religieuses risque d'accentuer le phénomène de la peur de l'autre. Pourquoi un programme complet pour apprendre à vivre avec l'autre culturel religieux et non pas avec tous mes autres culturels? La rencontre et l'accueil du

porteur d'une différence religieuse seraient-ils moins faciles? Serait-il plus aisé pour nous de rencontrer l'Amérindien, l'Anglo-Québécois ou l'immigrant des Caraïbes à la peau noire? Or, depuis les événements du 11 septembre 2001, le stéréotype du terroriste est devenu un musulman orthodoxe. Ce qui apparaît inacceptable. Le Canada est actuellement en guerre, non pas contre un pays, mais contre une toute petite tribu de musulmans orthodoxes nommés Talibans. L'association par métonymie entre l'étranger menaçant et l'autre dont les convictions religieuses diffèrent n'est pas à sous-estimer, notamment dans l'application du programme ÉCR.

Au Québec, ces personnes qui manifestent leur appartenance religieuse par des signes distinctifs visibles appartiennent à des groupes minoritaires. La grande majorité des Québécois, quelle que soit leur origine, ne confessent pas publiquement leurs convictions religieuses. Selon Frédéric Castel, on trouvait au Québec en 2001 un peu plus de 100 000 juifs, le même nombre de musulmans, pas encore 50 000 bouddhistes, autour de 25 000 hindous, pas 9 000 sikhs, et presque un demi-million de personnes sans affiliation religieuse (2006, p. 56). Cela signifie que plus de 90 % de la population québécoise est d'origine chrétienne. Les juifs, les musulmans et les sikhs ne sont pas tous reconnaissables par des signes distinctifs. Pourquoi insister sur la connaissance de l'islam, du judaïsme ou du sikhisme au lieu de se tourner vers la très riche culture des personnes dont l'appartenance religieuse, en modernité, n'est qu'un élément identitaire? Certes, la religion peut être une constituante centrale de l'identité pour certaines personnes, mais ces personnes sont minoritaires.

Par exemple, la majorité des habitants des trois Amériques et des Caraïbes sont chrétiens. Pourtant, un élève d'origine haïtienne, mexicaine ou d'une autre province canadienne n'a pas la même éducation familiale que l'élève québécois francophone. Les différences les plus marquées ne sont pas religieuses, mais sociales, morales et familiales. Nous pourrions puiser des exemples dans les relations entre les sexes, dans les rapports à l'autorité du père et dans la place de la mère à la maison. Trois exemples qui témoignent des différences familiales, sociales et morales incontournables dans la rencontre et l'accueil d'autrui.

En fait, on peut se demander si une éducation interculturelle aurait pu être un choix plus raisonnable pour atteindre le vivre-ensemble harmonieux et pour répondre aux deux finalités du programme ÉCR, soit la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. À cet égard, on peut lire dans le programme ÉCR: « Ces deux finalités tiennent compte de la diversité et contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture commune, c'est-à-dire le partage de repères

fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec. Ces repères comprennent les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun ainsi que les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne. » (2007, p. 2). Cet énoncé politique aurait pu fonder une éducation interculturelle ou une véritable éducation éthique. Jean-Marc Larouche met en évidence que l'éducation à la citoyenneté, intégrée au cours d'histoire, prend en charge le volet interculturel (2006, p. 176). Mais le MELRS a-t-il minimisé une véritable éducation interculturelle, fut-elle nommée éducation civique, éducation éthique ou éducation sociale? Est-ce que l'éducation à la citoyenneté pourra combler les lacunes du programme ÉCR? Est-ce que le programme ÉCR, avec ses quelques heures d'enseignement, pourra vraiment assumer pleinement son objectif du vivre-ensemble harmonieux en prenant en compte la transmission des valeurs qui instituent notre démocratie de droit, le pluralisme culturel, les différences sexuelles et la capacité de construire ensemble une culture commune? Quelle éducation pourra couvrir des thèmes très actuels comme le racisme, le sexisme, l'homophobie, l'usage de stéréotypes culturels et sexuels, les préjugés moraux, les jugements ethnocentristes et fallocentristes, etc.? Tout cela, en fait, qui constitue autant d'obstacles à la communication, au civisme, à la rencontre et à la connaissance d'autrui, au bien collectif et au vivre-ensemble harmonieux. À vrai dire, le programme ÉCR n'est peut-être pas le meilleur choix pour préparer l'avenir du Québec. Imaginons qu'il est un programme transitoire, un programme de compromis, et qu'il faudrait bien, pour un temps, essayer de vivre à la hauteur de ce compromis.

La laïcité québécoise et le programme ÉCR

La laïcité demeure le principal argument pour défendre le programme ÉCR. Toutefois, il est tout à fait pertinent de se demander comment ce nouveau programme répond à la laïcité québécoise. Les définitions de la laïcité sont multiples et varient selon les pays (Milot, 2008). Dans des sociétés multiculturelles comme le Québec, il importe de poser les frontières de ce qui est négociable et non négociable en matière de pratiques religieuses. On ne peut pas, notamment, tergiverser sur l'excision et les mariages forcés. De même, on ne pourrait accepter une conception de l'inégalité des sexes fondée sur une conception religieuse. Par contre, il y a un devoir de discussion et de compromis pour le port du foulard et les congés religieux. La laïcité, dans une version qui se veut pleinement ouverte à l'autre culturel, invite autant les institutions que les individus, dont les convictions diffèrent parfois radicalement, à la saine

discussion. À bien des égards, les conflits sociaux pouvant être suscités par la rencontre des différences doivent se résoudre dans l'arène des débats publics. En ce sens, la laïcité devient un principe moderne d'organisation de la vie sociale. Elle est la condition du vivre-ensemble des groupes religieux et des différents courants de l'individualisme moderne.

Comment définir la laïcité dont il est ici question ? Quels principes sont à l'œuvre dans ses règles ? Peut-elle fonder une éthique de la rencontre entre les différences ?

D'emblée, il importe de souligner que la laïcité est plurielle, à l'image des modernités (Touraine, 2005 ; Baubérot, 2007). La laïcité, dans sa version québécoise, promeut la défense du pluralisme religieux dans l'espace public contre la domination de l'une ou l'autre des confessions religieuses. Par conséquent, elle oblige l'État à la neutralité sur les affaires religieuses. Le principe de neutralité de l'État est d'autant plus important qu'il assure l'indépendance du politique et des institutions publiques par rapport aux normes religieuses, à la liberté de religion et à l'égalité des individus porteurs de convictions différentes (Milot, 2008).

L'État ne pourrait pas imposer une religion, ni, en contrepartie, avoir une position antireligieuse. La laïcité ne doit pas être un choix pour ou contre la religion, mais la condition de la coexistence des individus et des groupes, soient-ils religieux, athées ou autres. Aussi, l'athéisme n'est pas l'aboutissement de la laïcité. Un régime laïque ne fait pas la promotion de positions contre la religion ni ne méprise les personnes qui confessent une religion. En revanche, pour vivre dans un régime laïc, un individu n'a pas à se définir par rapport au religieux. La laïcité, comme principe de respect de la liberté de religion, garantit à chacun, même à un enseignant, la protection de ses convictions religieuses. Ainsi, la laïcité ne s'oppose pas à la religion, mais permet plutôt aux expressions religieuses et non religieuses de se côtoyer dans l'espace public. Il faut donc se retenir, comme nous y invite Marcel Gauchet (2007), de penser la laïcité contre la religion.

Dans cette perspective, la laïcité est exigeante pour l'État comme pour les individus, mais pour des raisons différentes. Pour l'État, la laïcité exige quatre principes : la séparation des pouvoirs ; la neutralité (éviter de privilégier une tradition religieuse, s'abstenir d'utiliser des arguments fondés en religion dans la prise de décision) ; la reconnaissance des religions et l'égalité (respecter la liberté de conscience et de religion). Ce ne sont pas des principes absolus puisque l'État peut légiférer sur des pratiques religieuses qui contreviennent aux normes communes. Aussi, il va de soi que la reconnaissance des religions suppose des

conditions. Certes, les religions s'équivalent entre elles, mais elles doivent évoluer dans le respect des lois canadiennes et québécoises (Baril, 2009).

Sur le plan des individus, la laïcité favorise le vivre-ensemble. Elle repose sur deux obligations morales : le respect des principes de la démocratie de droit qui, en soutenant la laïcité, reconnaît de fait la diversité des convictions ; la cohabitation pacifique avec les autres, quelles que soient leurs convictions et malgré leurs différences. La première obligation morale vise à freiner toutes les formes d'opposition au principe même de la laïcité. Si chaque conviction peut être l'objet de négociations sur la place publique, la laïcité, qui est un principe de reconnaissance des convictions, et par le fait même des différences, ne peut être négociée. Ainsi, la laïcité se présente comme une position universelle qui enchâsse la reconnaissance et la cohabitation des différences. La seconde obligation confirme la laïcité comme manifestation tangible du vivre-ensemble. Or, prescrire la cohabitation pacifique ne suffit pas pour qu'elle s'établisse. C'est pourquoi la seconde obligation doit s'appuyer sur une éducation et une ouverture aux autres culturels qui partagent un même espace civique. Le programme ÉCR promeut-il cette éducation conditionnelle à la réalisation de la laïcité ? Un programme d'éducation interculturel n'aurait-il pas été plus favorable à l'atteinte des deux obligations morales sur lesquelles repose la laïcité ?

Morale et religion dans le catholicisme moderne

Les enseignants et enseignantes de ce programme doivent intéresser les élèves aux divers phénomènes religieux, alors qu'un grand nombre de Québécois sont déjà mal à l'aise, avec ou sans raison, avec leur passé religieux. Il est tout à fait pertinent de se demander comment ce nouveau programme s'accommode du catholicisme québécois. Quelques parents, rassemblés dans La coalition pour la liberté en éducation, défendent une position quasi orthodoxe de la religion catholique¹⁷. À côté de cela, il faut bien avouer que le sentiment des Québécois à l'égard de leur religion a connu des transformations profondes. L'enquête de Milot le confirme : « Une autre tendance très nette est réaffirmée par une forte majorité de parents, même si leurs enfants sont inscrits en enseignement religieux à l'école : la transmission de valeurs religieuses, et *a fortiori*, la transmission de la foi, **ne devraient plus faire partie de la mission de l'école** : les remarques en ce sens étaient très fortement affirmées et ce même

17. Voir le site Web de cette coalition : <http://coalition-cle.org/>

dans des milieux homogènes. » (Milot, 2004, p. 82, c'est l'auteur qui souligne). Le programme ÉCR répond-il réellement à ces changements? Soulignons quelques éléments pour répondre à cette question.

À la fin des années soixante, une grande proportion de la population québécoise francophone a déserté ses lieux de culte. Ce phénomène d'abandon de la pratique religieuse s'est poursuivi au cours des décennies suivantes. Dès lors, un grand nombre de Québécois ne confesse plus une appartenance catholique. Il apparaît même qu'ils déconsidèrent les catholiques qui expriment trop fortement leur identité religieuse. On décèle une certaine gêne lorsque des personnes sont forcées d'avouer leur fidélité à l'Église catholique. Le plus souvent, elles diront qu'elles persistent à croire au message de Jésus, mais qu'elles prennent leur distance vis-à-vis les positions du clergé. Pour nombre d'entre eux, en effet, le catholicisme n'est plus un marqueur identitaire. Ils ont pris leur distance vis-à-vis leurs propres traditions religieuses (Jeffrey, 1998). Ce phénomène social est une particularité des sociétés à dominance catholique. En adoptant un mode de vie moderne, les individus se distancient de l'univers religieux traditionnel. Surtout, ils ne se reconnaissent plus dans la morale catholique (Ménard, 2001).

Les spécialistes du religieux ont certes observé le phénomène québécois de l'abandon des pratiques religieuses catholiques. Mais, en même temps, ils ont observé de nouveaux phénomènes liés aux croyances religieuses. La modernité a favorisé l'émergence de nouvelles religions et de nouveaux cultes. Pensons entre autres aux religions du Nouvel Âge qui valorisent la quête intérieure, la réalisation de soi et la morale personnelle. Parmi d'autres phénomènes de modernité religieuse, il y a celui du déplacement des croyances vers les religions asiatiques. Entre autres, on reconnaît de plus en plus l'importance de l'hindouisme des *yugas* et du bouddhisme adapté pour les Occidentaux. Comme nouveau phénomène, on observe également l'éclectisme religieux de ceux et celles qui composent leur religion à la carte, selon l'expression bien connue du chercheur canadien Reginald W. Bibby (2008). Parmi ces derniers, certains conservent du catholicisme des éléments de croyances, mais y superposent d'autres croyances puisées dans les religions de l'Asie, par exemple la réincarnation. On peut retenir de cela que les Québécois se sentent mal à l'aise avec la doctrine morale catholique, mais en même temps qu'ils cherchent des nouvelles formules religieuses mieux adaptées à leur mode de vie.

Il y a aussi une autre façon de comprendre le malaise des Québécois francophones à l'égard de leur religion d'héritage. La doctrine morale catholique, fondée sur une conception surnaturelle de la nature humaine est perçue comme ne faisant plus le poids devant les morales modernes issues des

Lumières. En se modernisant, la société québécoise, à l'instar de nombre de sociétés hypermodernisées, mise sur le droit et la morale privée pour la régulation des conduites humaines. En effet, les règles du droit, surtout les articles incontournables de la Charte des droits et libertés de la personne, ont, à bien des égards, remplacé la doctrine morale catholique. À ce propos, les gains sur les positions morales catholiques sont fort nombreux. Qu'on pense notamment à la contraception, à l'avortement, au divorce, à l'égalité de fait entre hommes et femmes et à la reconnaissance de l'union civile entre personnes de même sexe. Dans notre société, la doctrine morale catholique est considérée comme réactionnaire, sinon antimoderne comme le souligne René Raymond (2000, p. 30). Les revendications d'autonomie individuelle, en s'affirmant de plus en plus fortement, s'éloignent des positions morales de l'Église catholique.

Étant donné que la modernisation des mœurs continue d'affaiblir les positions morales de l'Église catholique, étant donné qu'un grand nombre de Québécois éprouve un malaise avec la doctrine du Vatican, étant donné que la religion est devenue pour plusieurs une affaire privée, alors quel catholicisme enseigner à l'école? Comment les enseignants peuvent-ils aborder, sans heurter les uns et les autres, les contenus de la doctrine catholique? Ces considérations posent également le problème de la formation des enseignants: comment s'assurer que les enseignants auront des compétences adéquates pour assumer l'enseignement du christianisme, de l'islam, du judaïsme, des spiritualités amérindiennes, et de tous ces autres phénomènes religieux? Comment s'assurer qu'ils maîtrisent bien les questions d'éthique qui défraient quotidiennement l'actualité? Est-ce sérieux de croire que ce programme, étant donné les contraintes liées à son enseignement, peut vraiment atteindre ses deux finalités et son objectif ultime?

La posture professionnelle des enseignants du cours ÉCR

L'ancien programme de religion permettait aux enseignants, fidèles au culte, de confesser leur foi. Ils étaient libres de témoigner de leurs convictions religieuses. Dans un programme non confessionnel de la religion, les enseignants doivent-ils s'abstenir de communiquer aux élèves leur propre conviction religieuse? À ce sujet, le programme prescrit une certaine réserve professionnelle: « Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur les questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint **d'objectivité et d'impartialité**. Ainsi, pour

ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, **il s'abstient de donner le sien**. Lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme.» (2007, p. 12, c'est nous qui soulignons). En préface du programme, cette réserve est formulée autrement: «Puisque ces disciplines renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates, un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant qui ne doit **pas faire valoir ses croyances ni ses points de vue**. »

Quel est le véritable sens de la réserve professionnelle? Est-ce que cela signifie que l'enseignant doit s'abstenir de témoigner de ses positions éthiques et de ses convictions religieuses? Est-ce une position tenable? Quelles sont les normes professionnelles en ce qui concerne le devoir de réserve et d'impartialité? Lorsqu'un enseignant cherche à présenter un ensemble de points de vue sur une question à l'étude, cela suppose-t-il qu'il s'abstienne d'exprimer ses préférences? Par exemple, dans un cours de français, un enseignant doit-il s'abstenir d'évoquer ses préférences littéraires? On dira que la littérature est une question de goût, mais que les dimensions morale, religieuse et politique touchent à des zones sensibles de l'identité personnelle et de l'identité sociale. Donc, ce sont des dimensions traversées par des fluctuations affectives.

Est-ce que cette posture professionnelle conduit irrémédiablement un enseignant à faire silence sur ses valeurs et ses croyances? Doit-il éviter de puiser dans sa vie privée des exemples qui illustrent un contenu d'apprentissage afin de ne pas influencer les élèves? L'enseignant, à qui on reconnaît une autorité morale, joue un rôle de modèle. Il est notamment un passeur de valeurs. Ses conduites vont marquer les jeunes. Le devoir de réserve peut paraître contradictoire avec le rôle de l'enseignant qui vise essentiellement à influencer les élèves pour les amener à une plus grande autonomie. Qu'est-ce que signifie pour lui demeurer objectif? Si l'on évoque le devoir de réserve, c'est qu'il y aurait peut-être à distinguer la bonne influence de la mauvaise influence en matière de croyances et de valeurs. Est-ce raisonnable de soutenir qu'il ne peut, en aucune circonstance, donner son point de vue?

Dans la réalité de l'école, a-t-on déjà officiellement demandé à des enseignants de taire leurs allégeances politiques, religieuses ou autres? On reconnaît qu'un enseignant est un professionnel capable de discernement. C'est une question de confiance. S'il fait la promotion du condom, ce n'est pas dans le but de discréditer une quelconque religion, mais plutôt dans le but de répondre à un problème social. Il est possible d'expliquer la position du Vatican sur la contraception sans la dénigrer. Le but du cours ÉCR vise à donner une certaine

culture religieuse aux élèves. Connaître la position du Vatican sur le condom fait certainement partie de cette culture religieuse.

Est-il possible pour un enseignant d'être totalement objectif, de faire abstraction de ses valeurs, de ses motivations, de ses idéaux, des désirs qui l'animent. Sans même qu'il s'en rende compte, un enseignant colore son enseignement de ses propres expériences de vie, de ses propres engagements, de ses propres convictions. De plus, un enseignant aborde habituellement des contenus d'enseignement qui lui tiennent à cœur, pour lesquels il s'investit personnellement. Le programme permet justement aux enseignants d'aborder à leur manière un vaste éventail de contenus d'enseignement d'éthique et de culture religieuse. Chacun choisit des contenus pour lesquels il a des intérêts personnels. Sa motivation pour préparer et présenter un cours ne tient qu'à lui. À cet égard, on doit réellement lui faire confiance.

Lorsqu'on accorde des responsabilités à un enseignant, on doit croire qu'il évitera, par professionnalisme, le dogmatisme, le fanatisme, le prosélytisme, l'endoctrinement, l'intolérance, et la crispation sur des positions doctrinaires, la démagogie et qu'il fera preuve en tout temps d'un certain discernement. Ce professionnalisme n'incombe pas uniquement aux enseignants du cours ÉCR, mais à tous les enseignants. Par éthique professionnelle, tous les enseignants ont le devoir de faire tomber les préjugés et les barrières culturelles qui bloquent les relations entre les individus. Dans le programme ÉCR, en fait, on introduit un point d'éthique professionnelle qui s'adresse à tous les enseignants, quelle que soit la matière enseignée. Pourquoi alors cette insistance sur la réserve professionnelle pour les enseignants du programme ÉCR? A-t-on raison de craindre que les enseignants de l'ancien programme d'enseignement confessionnel de la religion conservent une posture confessionnelle pour l'enseignement du nouveau programme?

On sait qu'on ne peut parler de sa religion, ni de celle de l'autre, en toute neutralité puisqu'elle est déterminante dans l'affirmation de l'identité. C'est pourquoi, dans ce cours, le devoir de réserve est rappelé. Mais le devoir de réserve implique-t-il une abstention totale quant à ses convictions éthiques et religieuses? Certes non! Le devoir de réserve, en éthique professionnelle, n'a pas ce sens restreint. Par exemple, est-ce qu'un enseignant catholique devrait éviter de porter un signe ostentatoire comme une croix? Est-ce qu'une musulmane devrait éviter de porter le voile?

Il est certain que l'enseignant a l'obligation de ne pas discréditer les positions éthiques ou les croyances religieuses d'un élève. C'est une question de respect et de considération pour autrui. En revanche, l'enseignant a le devoir de rappeler à l'ordre un élève qui défendrait l'indéfendable comme le sexisme,

le racisme, l'homophobie, le viol, le meurtre, le génocide, le lynchage, la vengeance, etc. Lorsqu'un enseignant ramène à l'ordre un élève qui a une position inacceptable, il appuie alors la position acceptable sur les valeurs reconnues de notre société démocratique de droit. Par exemple, un enseignant ne peut tolérer des positions racistes ou des manifestations de racisme dans sa classe. Il défend des positions antiracistes. C'est son devoir éthique. Son éthique professionnelle le force à sortir d'une position de neutralité afin de distinguer l'acceptable de l'inacceptable. Par conséquent, on doit obligatoirement considérer qu'il existe des normes morales communes dans notre démocratie. Cela ne semble pourtant pas faire l'unanimité (Larouche, 2006).

Si les chartes canadienne et québécoise sont les gardiennes de nos normes morales communes, et si l'enseignant doit être guidé par ces chartes pour distinguer l'acceptable de l'inacceptable, cela signifie que sa position ne peut être en tout temps sous réserve. Il détient l'autorité pour défendre les normes morales inscrites dans nos chartes sous la forme de droits et libertés de la personne. En ce sens, il est le représentant des normes morales communes de notre société. Il doit même faire la promotion de ces normes morales.

À côté de ces considérations qui touchent pleinement à des questions d'éthique professionnelle, on peut aussi poser plusieurs autres questions aussi délicates. Par exemple, peut-on convaincre un enseignant, dont la foi est sincère, d'adopter une position plus distanciée vis-à-vis ses propres croyances? Pensons à la situation d'un enseignant juif orthodoxe en milieu primaire. Comment pourra-t-il marier l'égalité des sexes et les convictions inégalitaires de sa tradition religieuse? Une posture de réserve ou d'impartialité est-elle possible pour cet enseignant? À quoi l'engage exactement le devoir de réserve?

Le devoir de réserve peut être contourné assez facilement. Par exemple, par choix stratégique, un enseignant pourrait présenter aux élèves le jugement d'un expert qui serait plutôt sévère à l'endroit des positions morales du pape? Aurait-il alors trahi son devoir de réserve? Les stratégies pédagogiques pour présenter son point de vue par la bouche d'un autre sont multiples. Par ailleurs, doit-il tenir une position neutre sur des questions controversées comme le système de castes en Inde, les positions traditionalistes des Talibans, l'inégalité des sexes chez les juifs orthodoxes? Quelle est la limite de son devoir de réserve? Doit-il considérer toutes les croyances comme des absolus indiscutables?

Conserver une position de réserve, en fait, signifie-t-il qu'un enseignant doit se garder d'énoncer les arguments de sa position, laquelle bien sûr suppose la délibération? Dans la mesure où il agit avec un souci de justice et de vérité pour enrichir la réflexion des élèves, on peut lui faire confiance. Aussi, le pire

peut être évité dans la mesure où un enseignant traite d'une manière égalitaire et respectueuse tous ses élèves. En somme, la question de la réserve professionnelle mérite un approfondissement. Nous avons soulevé quelques questions tout en laissant ouvertes les réponses. Or, si tous les enseignants du Québec pouvaient se référer à un code de déontologie, cette question de la réserve pour le cours ÉCR ne se serait pas posée dans les mêmes termes.

Conclusion

Terminons notre réflexion par une note positive. Si les enseignants comprennent bien l'enjeu de la compétence au dialogue, ce nouveau programme pourrait être perçu comme la pierre angulaire de l'ensemble des nouveaux programmes de la présente réforme scolaire. En effet, si les composantes de la compétence au dialogue sont bien définies, elles serviront de fil d'Ariane pour souder ensemble les apprentissages des domaines généraux de formation et l'ensemble des compétences transversales. Avec le développement de cette compétence au dialogue, qui est bien présente, sous différentes formulations, dans tous les programmes, on met en place les conditions de possibilité de la rencontre avec soi-même et avec autrui. Or, il faut espérer que cette compétence au dialogue puisse favoriser le vivre-ensemble harmonieux avec tous nos autres culturels.

Références bibliographiques

- Baril, Daniel (2009). « Tolérer ne veut pas dire se taire », dans le site Internet de *Tolérance.ca, le webzine sur la tolérance*. [En ligne] [<http://www.tolerance.ca/Article.aspx?ID=72>]. Consulté le 1^{er} septembre 2009.
- Baubérot, Jean (2007). *Les laïcités dans le monde*. Paris, PUF.
- Béland, Jean-Pierre et Pierre Lebus (2008). « Introduction ». *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Bibby, Reginald W., (2008). « La religion à la carte au Québec. Un problème d'offre, de demande, ou des deux? » *Revue internationale d'études québécoises*, 10-11(2-1), p. 151-179, 2007-2008.
- Brendiek, Markus et Bernd Krewer (2003). « Le développement de la construction de l'Autre culturel. Vers la réflexion anthropologique de l'autrui dans l'interculturel ». *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, 39.

- Castel, Frédéric, (2006). *Actes du colloque du statut de la femme*. 23 et 24 mars 2006.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: Une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins en éducation*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Le défi d'une réussite de qualité. Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *Pour un aménagement respectueux des libertés et droits fondamentaux: une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*. Québec.
- Dufour, Andrée (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal, Éditions du Boréal.
- Gauchet, Marcel (2007). *Un monde désenchanté?* Paris, Pocket.
- Gouvernement du Canada (1987). *La Charte des droits et libertés, Guide à l'intention de Canadiens*. Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999), *Laïcité et religion. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Jeffrey, Denis (1998). *Jouissance du sacré*. Paris. Armand Colin.
- Larouche, Jean-Marc (2006). «La formation éthique et la citoyenneté démocratique au Québec», dans *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique au Québec*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Lefebvre, Solange (2005) «La religion dans la sphère publique», *Revue de l'Association d'études canadiennes*, printemps 2005.
- Leroux, Georges (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, Éditions Fides.
- Lucier, Pierre (2006). «Éthique et culture religieuse à l'école québécoise: les défis de la nouveauté», dans *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Lucier, Pierre (2008). «Le programme Éthique et culture religieuse: éléments d'analyse praxéologique», dans *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Ménard, Guy et Jean-Marc Larouche (2001). *L'étude de la religion au Québec: Bilan et prospective*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Milot, Micheline (2001). «La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec», dans *Éducation et francophonie*, 29(2), automne 2001. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_089.pdf
- Milot, Micheline et Fernand Ouellet (2004). *L'enseignement de la religion à l'école après la loi 118. Enquête auprès des parents, des enseignants et des directeurs d'établissement*, publié par le Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur

l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine, Publication IM n° 22, http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/Milot_enseignants.pdf.

Milot, Micheline (2008). *Laïcité dans le Nouveau Monde: le cas du Québec*. Belgique, Éditions Brepols; Ottawa: Éditions Novalis.

Ministère de l'Éducation (1999). *Dans les écoles publiques du Québec. Une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme d'éthique et de culture religieuse (2007)*. Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports.

Proulx, Jean-Pierre (2008). « La genèse du programme d'éthique et d'enseignement culturel de la religion », dans *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Raymond, René (2000). *Le christianisme en accusation*. Paris, Desclée de Brouwer.

Touraine, Alain (2005). *Un nouveau paradigme*. Paris, Fayard.

Chapitre 10

Compétences et formation scientifique des jeunes Québécois

Rachel Bégin
Chercheure autonome

Introduction

L'école québécoise subit à l'heure qu'il est une profonde mutation. Les élèves en sortiront-ils gagnants? Rappelons que la réforme a été engagée à la suite d'un processus de consultation mené à travers tout le Québec. Les États généraux sur l'éducation (ÉGÉ) ont ainsi reçu près de deux mille mémoires et présentations verbales et en ont fait le bilan (*Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation*, 1996). Poursuivant cette démarche, un groupe de travail sur la réforme du curriculum a eu à désigner les changements à apporter au curriculum du primaire et du secondaire. Ce groupe a été épaulé par plusieurs membres du personnel du ministère de l'Éducation pour accomplir sa tâche et le rapport Inchauspé (RI) présente les recommandations qui en sont issues. Par ailleurs, le Cégep accueillera bientôt une cohorte d'élèves du secondaire où les récents programmes sont en vigueur, réactivant la question de la Commission des États généraux sur l'éducation (ÉGÉ): «Saura-t-on libérer le collégial de certaines obligations relatives à la mise à niveau des connaissances des élèves diplômés du secondaire en ce qui concerne les acquis de base, les préalables aux programmes ou les habiletés linguistiques, lui permettant ainsi de se consacrer à sa mission propre?» (ÉGÉ, 1996, section 1).

Quoi qu'il en soit, plusieurs enseignants du collégial s'inquiètent au sujet de la capacité des cégépiens à suivre leur enseignement. Leur demandera-t-on, ouvertement ou à mots couverts, de faciliter la réussite des jeunes quitte à revoir le niveau de leurs cours à la baisse? Jusqu'où un semblable phénomène

risque-t-il de se répercuter? Au premier, deuxième et troisième cycle de l'université? Sur le marché du travail? Quels techniciens, technologues et scientifiques sortiront des établissements de formation? Chez le citoyen ordinaire, la culture scientifique sera-t-elle améliorée?

Le présent texte a pour objet la formation scientifique à l'école obligatoire. La preuve n'est plus à faire qu'en cette matière, l'inculte d'aujourd'hui est aussi démuni que l'analphabète de naguère, car ni l'un ni l'autre ne peuvent prendre une part active à l'aventure humaine. C'est pourquoi la notion de culture scientifique et technologique ne saurait être improvisée. Il semble pourtant que le ministère de l'Éducation du Québec ait fait l'économie d'une analyse conceptuelle approfondie sur les bases de cette culture.

En premier lieu, nous avons voulu déterminer dans quelle mesure notre gouvernement s'est aligné sur les attentes de la population vis-à-vis de l'école, tel qu'elles ont fait consensus dans les ÉGÉ. Un examen détaillé du programme de formation révèle que le Ministère s'engage au-delà des recommandations des deux groupes qui ont recensé les attentes populaires. Il prend l'initiative de décroiser les disciplines ainsi que de promouvoir la pédagogie de projets et le socioconstructivisme, bouleversant les finalités de l'éducation, la structure de la connaissance et la pratique pédagogique.

En deuxième lieu, nous poursuivons la démarche par l'analyse critique des principes qui sous-tendent les programmes PFÉQ (Programme de formation de l'école québécoise) de science et technologie: fondements épistémologiques et didactiques, structure et contenu notionnel et pédagogique. Quelle culture scientifique les élèves québécois pourront-ils acquérir avec ces programmes? Ces derniers sont-ils de bons outils pour atténuer les problèmes de l'enseignement des sciences? Nous verrons quel sort on a fait à l'éducation scientifique.

Fondements des programmes: pourquoi, quoi, comment?

Par *fondements des programmes*, on désigne les grands principes sur lesquels ils s'appuient. Il s'agit de répondre aux questions *Pourquoi* (quelles finalités, quelles valeurs pour guider l'action éducative)? *Quoi* (structure pour définir les contenus d'apprentissage)? et *Comment* (méthodes pédagogiques adéquates)?

Pour la Commission des États généraux sur l'éducation, bâtir une société démocratique est une mission importante de l'école et ses membres insistent

sur la nécessité de la remettre sur ses rails en matière d'égalité des chances (1^{er} chantier).

Chez plus d'un, la préoccupation à l'égard de l'égalité des chances a cédé le pas à l'élitisme, et ce, dès l'école primaire. Peu à peu, presque imperceptiblement, la stratification des lieux scolaires s'est installée, avec ses pratiques de sélection, créant sa minorité d'élus et son contingent d'exclus. De même, au sein du réseau public, c'est l'école ordinaire qui est aux prises avec ces obligations, étant donné que des écoles qui sélectionnent leurs élèves en fonction des performances scolaires ont vu le jour, créant ainsi une école publique « à deux vitesses » (ÉGÉ, 1996, section 2.1).

Le RI abonde dans le même sens : « [...] au moment où l'exclusion sociale s'établit de plus en plus sur la base de ceux qui savent et de ceux qui ne savent pas, comment l'école peut-elle accepter sans se renier qu'elle soit cause d'inégalité alors qu'elle a été créée pour permettre une plus grande égalité des chances? » (RI, p. 37).

En outre, les deux groupes expriment des réserves quant à l'école « utilitaire » : « il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique », note le rapport des ÉGÉ (1996, section 2.1). Le RI ajoute : « Toutes les activités qui se tiennent dans une école tendent vers le développement personnel de l'élève » (p. 53) et on mentionne « une attention particulière doit être accordée au développement chez l'élève de l'activité de l'esprit. » (p. 28).

Trois idées ressortent de ces propos en ce qui a trait aux *finalités* de l'éducation : 1) l'égalité des chances pour tous ; 2) le développement de l'élève et 3) prendre ses distances par rapport à une vision utilitariste de l'éducation.

Peut-on affirmer que les programmes actuels répondent à ces demandes ? Pas tout à fait. Les grandes lignes des programmes de même que les suggestions pour les relier à la vie quotidienne sont orientées sur l'efficacité. Dorénavant, l'élève a pour première tâche de *développer des compétences*, qu'elles soient disciplinaires ou transversales, et ce, dès son entrée à l'école.

Si le mot *compétence* a sa place toute trouvée dans la formation professionnelle, est-il pertinent de l'étendre à tout le parcours scolaire ? Cela reviendrait à dire que les trois mots *Instruire*, *Socialiser* et *Qualifier*, qui désignent les finalités éducatives, sont inversées. Incarnée par la notion de compétence qui domine les programmes, la préoccupation du MELS semble être de *Qualifier*, avant tout autre but éducatif, à l'encontre de l'avis des ÉGÉ et du RI. Ces deux groupes ont exprimé des préoccupations sur la formation professionnelle, mais leurs remarques s'appliquent aux dernières années de la

scolarité. Dans le même ordre d'idées, on éprouve la désagréable impression de voir l'économie envahir la vie scolaire dès les programmes d'éducation préscolaire où les tout petits sont invités à découvrir certaines professions que l'avenir leur réserve (PFÉQ, 2006, p.45). Il semblerait plus pertinent de concentrer cette préoccupation à la fin du secondaire. Quoi qu'il en soit, le mot est lancé et les écoles québécoises comptent déjà plusieurs élèves « entrepreneurs¹ ».

Ainsi, au chapitre des finalités de l'éducation, le MELS paraît préférer la connaissance d'usage immédiat à la formation d'un esprit capable d'analyse et de synthèse. L'avènement des compétences et des DGF (domaines généraux de formation), dont l'entrepreneuriat et l'insistance sur les TIC, suscitent une certaine perplexité, un peu comme si la destinée de l'élève se réduisait à un statut de producteur de biens et services.

Dans les programmes de science et technologie, l'omniprésence du mot *technologie* indique déjà un changement de cap. Les buts fondamentaux de la science – connaître et expliquer – diffèrent de ceux de la technologie, tout entière orientée vers l'invention et l'application pratique. De plus, les projets de technologie risquent de rogner encore le temps alloué à l'apprentissage de notions scientifiques. Les composantes des programmes d'études (compétences, technologie, projets, entrepreneuriat, etc.) convergent vers l'agir, un indice qui tend à renforcer l'impression que la connaissance doit être efficiente sur-le-champ. Il est difficile de concilier cette conception de l'éducation avec le développement personnel de l'élève.

La restructuration du curriculum

La refonte des programmes scolaires répondait à un besoin d'adapter l'école à la réalité présente. Cependant, l'un des leitmotivs évoqués par de nombreux intervenants concerne le recentrage sur ce qu'on appelle les matières de base :

[...] il ne s'agit pas de prôner le retour à des apprentissages de base qui se réduiraient à savoir lire, écrire et compter. **Il s'agit plutôt de mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives**, et de leur permettre, par un **approfondissement** progressif des disciplines enseignées, d'acquérir les connaissances de ces différents champs, d'établir des liens entre

1. Il existe même un « Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales » : <http://www.rqeee.qc.ca/>

elles, de développer les habiletés et les attitudes nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de leur environnement de même qu'à leur insertion dans un monde en changement en tant qu'êtres créatifs et citoyennes et citoyens responsables (ÉGÉ, 1996, section 2.3; les caractères gras sont dans le texte original).

On souhaite un meilleur *niveau culturel*. « Nous estimons que les curriculums actuels n'ont pas la richesse et l'équilibre suffisants et c'est pourquoi nous proposons de les restructurer pour en rehausser le niveau culturel » (ÉGÉ, 1996, section 2.3), un avis partagé par les auteurs du rapport *Réaffirmer l'école* où l'on mentionne « qu'il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées [...] » (p. 26).

La façon de structurer les programmes revêt une certaine importance pour la commission des ÉGÉ: « Ce renouvellement des curriculums exige **un travail de détermination des savoirs essentiels.** » (ÉGÉ, 1996, section 2.3; les mots en caractères gras sont dans le texte original). Quant au groupe de travail sur le curriculum, il recherche la cohérence:

[...] le programme officiel [...] doit donner des indications permettant de clarifier, aux yeux des enseignants, la situation et la fonction de cette matière dans l'ensemble du dispositif: place et rôle dans la poursuite des objectifs du cycle, place et rôle dans la séquence de cette matière (cohérence disciplinaire), place et rôle dans le domaine du champ de connaissance du cycle et de l'année (cohérence et intégration avec les matières du même champ de connaissance), interrelations possibles avec les autres matières enseignées la même année (cohérence interdisciplinaire) (RI, p. 79).

L'intégration des savoirs est à l'ordre du jour: « Une attention particulière doit être accordée à tout ce qui peut favoriser l'intégration des savoirs. » (RI, p. 29). « [...] assurer un équilibre entre les divers domaines de connaissances; prévoir un étalement équilibré de la matière tout au long de la scolarité; considérer les possibilités d'interdisciplinarité et d'intégration des matières » (ÉGÉ, 1996, section 2.3).

En sciences, on signale la nécessité d'une bonne formation. « L'école doit non seulement permettre à l'élève de se familiariser avec les langages et les méthodes propres à ces disciplines, mais aussi lui faire découvrir les relations qu'elles entretiennent avec l'univers social [...] », peut-on lire dans le rapport des ÉGÉ (section 2.3) et le RI ajoute: « L'attention doit être portée non seulement sur ce qu'est la nature, mais aussi sur la manière dont se constitue l'explication de la nature [...] ils ne pourront profiter de l'information scientifique et technique s'ils ne disposent pas, au préalable, d'une base de connaissances scolaires solides. » (RI, p. 49-50).

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont désormais répandues partout et l'école doit initier les élèves à leur usage: « La

Commission ne peut qu'insister de nouveau sur l'importance d'une meilleure appropriation et d'une utilisation mieux intégrée des nouvelles technologies de l'information et de la communication [...] » (ÉGÉ, section 7).

Le groupe sur la réforme s'inscrit dans la même ligne de pensée : « ... le développement très rapide des nouvelles technologies de l'information [...] exige que les élèves acquièrent les habiletés techniques liées au fonctionnement des appareils et des outils connexes. Elle exige aussi que l'école assure une plus grande structuration des savoirs et qu'elle enseigne des savoirs procéduraux nouveaux (recherche, tri et hiérarchisation de l'information [...]) » (RI p. 31).

Au chapitre de la refonte du curriculum, on retient les idées suivantes :

- Rehausser le niveau culturel et le contenu, y compris en sciences ;
- Déterminer les savoirs génériques essentiels et clarifier leur situation dans les domaines de la connaissance ;
- Considérer l'intégration des savoirs et l'interdisciplinarité ;
- Mieux intégrer les technologies de la communication (TIC).

Les réponses du MELS

Voyons à présent la réponse du Ministère en ce qui a trait aux programmes en question. « Avec les compétences transversales, les domaines généraux de formation représentent en quelque sorte la trame du Programme de formation et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives. Les questions complexes qu'ils soulèvent font appel à des savoirs d'origines diverses et à la construction de réponses de nature multidisciplinaire. » (PFEQ, 2006, p. 21).

Nous voilà placés devant un changement important, marqué par la structure même du programme, car les disciplines scolaires (chimie, physique, écologie, etc.) cèdent la place aux compétences transversales et aux domaines généraux de formation. Quant aux compétences disciplinaires, elles sont semblables tout au long du primaire et du secondaire² :

- Chercher des réponses à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.
- Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie.

2. Au primaire, on remplace « Chercher des réponses » par « Proposer des explications ou des solutions ».

- Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie.

Sur le plan de la culture, des TIC et de l'intégration des savoirs, le MELS a répondu à sa manière aux attentes qui lui avaient été adressées :

[...] enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. C'est également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer par rapport à eux. La démarche culturelle l'amène ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde (PFEQ, 2006, p. 7).

Il y a quelques années, un enseignant de sciences lançait ce cri du cœur : « J'en ai assez de n'apprendre que des formules à mes élèves » Point positif, les programmes offrent un meilleur équilibre entre l'aspect mathématique (les formules) et l'aspect conceptuel. De plus, les repères culturels sont de nature à diversifier les exemples et les programmes intègrent désormais la technologie, une bonne occasion de mettre en évidence la relation entre une formule algébrique et le comportement des objets. De cette manière, les formules décrites par cet enseignant et souvent honnies par les élèves deviennent des éléments concrets et révèlent tout leur sens.

En science et technologie, les concepteurs de programmes ont prêté une oreille attentive à l'idée de culture. On adjoint des repères culturels aux listes de concepts, les puisant dans l'histoire, les interventions humaines ou les événements. Mentionnons Darwin et Lamarck ainsi que les traités internationaux sur la protection de l'environnement (PFEQ, 2006, p. 285).

Dans la foulée, le RI décrète : « La perspective culturelle de l'enseignement des sciences que préconise l'approche STS, doit être systématiquement présente au primaire et au premier cycle du secondaire. » (RI, p. 136). Cette approche STS (science-technologie-société) est amplement représentée, car beaucoup de repères culturels relèvent d'enjeux de société, dont les ressources naturelles québécoises, l'érosion des terres agricoles ainsi que les organismes modifiés génétiquement (PFEQ, 2006, p. 284-287). Notons toutefois que ces éléments ne sont pas tous prescrits et qu'il appartient aux enseignants de choisir. Les questions d'environnement, comme le souhaitaient le RI, sont fréquentes et l'un des programmes de ST du secondaire porte exclusivement sur des problématiques environnementales.

Par ailleurs, on reste insatisfait lorsqu'on cherche à repérer les savoirs génériques et leur place dans le domaine de connaissance. Comme les autres

programmes, celui de science et technologie (ST) propose de partir des DGF et des compétences pour créer des situations d'apprentissage. Autrement dit, le contenu scientifique serait enseigné au gré des projets des élèves. Or, le savoir scientifique s'accommode mal d'une structure d'enseignement aussi imprécise. En ce qui a trait aux compétences disciplinaires, il semble qu'elles aient été définies soit arbitrairement, soit en fonction de bases dont nous n'avons trouvé nulle trace en sciences ou en pédagogie des sciences.

Ainsi, on ne peut prétendre avoir mis fin au saupoudrage des disciplines dénoncé par les ÉGÉ. Seuls les programmes optionnels de la dernière année du secondaire portent le nom d'une discipline scientifique, soit physique et chimie. Les autres programmes entremêlent les disciplines scientifiques en les regroupant dans des *univers*: l'univers vivant, l'univers matériel, la Terre et l'espace et l'univers technologique. Le programme Science et environnement fait même état de l'*Univers de la Terre* (p. 38). Il semble y avoir une nette volonté «d'universalité»... mais pas d'apprentissage systématique de savoirs scientifiques bien déterminés. Par conséquent, nous ne voyons guère d'amélioration en ce qui concerne la détermination des savoirs essentiels ou génériques évoqués plus haut.

Le cadre théorique d'où viendrait la répartition des concepts dans des univers est discutable. Les concepts regroupés dans l'univers matériel sont issus de la chimie et de la physique. Cependant, l'univers vivant, l'univers technologique ainsi que la Terre et l'espace sont compris dans l'univers matériel. On rencontre parfois la mention *transformation physique* ou *propriétés chimiques*, mais la chimie et la physique ne sont mentionnées, la plupart du temps, que dans la présentation, où le MELS explique :

Le programme de science et technologie regroupe en une seule discipline cinq champs disciplinaires d'ordre scientifique (chimie, physique, biologie, astronomie, géologie) et divers champs d'applications technologiques accessibles par des repères culturels (la technologie de conception mécanique et les technologies médicales, alimentaires, minières, etc.). Ce regroupement est motivé par le grand nombre de concepts communs qui relient ces champs entre eux, par la complémentarité qui en découle et par le besoin fréquent de faire appel aux contenus et aux méthodes de plusieurs de ces champs pour résoudre des problèmes ou expliquer des phénomènes naturels (PFEQ, 2006, p. 162).

Dès lors, pourquoi ne pas désigner clairement les disciplines dont fait état l'univers matériel, comme on le fait pour l'écologie dans quelques cas? Ce serait une façon d'améliorer la cohérence disciplinaire, quitte à ce qu'un même programme d'études regroupe des notions de chimie et de physique bien identifiées. Rien n'interdit les passerelles entre les savoirs, elles sont même importantes, mais nier la spécificité de ceux-ci sème la confusion.

Les disciplines scientifiques présentent des avantages certains, dont une valeur intrinsèque en tant que composantes de la culture que l'école a la charge de transmettre aux élèves. De plus, elles présentent une rigueur, une logique et une cohérence entre les notions principales, secondaires, etc., ce qui précise la structure du savoir pour l'enseignant et pour l'élève. Depuis des siècles, les meilleurs cerveaux scientifiques se penchent sur la physique, la chimie ou la biologie. Ils en organisent les concepts et théories, déterminent leur champ de validité et mettent au point des méthodologies propres à ces disciplines. Malgré cela, le milieu de l'éducation préfère inventer d'autres subdivisions du savoir.

Somme toute, compétences, domaines de formation (DGF) et notions scientifiques entremêlées semblent de médiocres supports pour initier de jeunes élèves au vaste monde de la science. En outre, rappelons qu'à l'origine, les domaines généraux de formation (DGF) sont des « éléments pour aider à définir certaines des compétences transversales » (RI, p. 123). Il n'était nullement question que ces éléments deviennent des bases pour générer des situations d'apprentissage en classe et remplacer les concepts des disciplines scolaires. Quant aux compétences transversales, elles portent sur des habiletés que tout bon enseignant cherche à inculquer à ses élèves sans y mettre autant de solennité.

Par ailleurs, dans les programmes de ST, certains concepts sont regroupés sous le vocable *écologie*, mais le terme *environnement* revient beaucoup plus fréquemment. Cela provient-il d'une confusion de la part du MELS qui confondrait les deux termes? Il s'agirait d'une erreur regrettable, car les questions d'environnement débordent le champ des sciences naturelles. Le MELS le reconnaît d'ailleurs explicitement: « L'étude de réalités environnementales permet non seulement de contextualiser l'apprentissage des concepts scientifiques et technologiques, mais aussi d'aborder les aspects sociaux, politiques et éthiques de nombreuses découvertes et innovations issues de la science et de la technologie, et d'en saisir ainsi la signification et la portée. [...] Il importe cependant de mettre l'enseignant en garde contre les dérives possibles vers une forme d'endoctrinement des élèves. » (PFEQ, 2007, p. 12-13).

C'est précisément là que le bât blesse. En subordonnant plusieurs programmes à la notion d'environnement, il sera difficile d'éviter les débats plus passionnés que rationnels. Analyser des situations d'environnement s'avère si complexe que même l'enseignant le plus compétent pourrait se retrouver dépassé par la complexité du problème. C'est pourquoi il vaudrait sans doute mieux aborder, dès le primaire, les questions d'écologie, ce qui permettrait de s'en tenir à la connaissance. Il n'est pas question ici de nier l'urgence environnementale, mais plutôt de lui donner un cadre de connaissances plutôt que d'opinions.

En outre, le temps imparti aux sciences dans le programme de formation demande une planification serrée. Les concepts d'écologie sont porteurs de connaissances sur l'environnement et l'élève devrait avoir la possibilité de les approfondir avant qu'on lui permette de se prononcer sur des sujets complexes. Les questions d'environnement représentent par contre un terreau idéal pour les activités parascolaires.

Il en est ainsi avec les domaines généraux de formation. Les connaissances issues de disciplines scientifiques présentent une meilleure garantie de neutralité idéologique que ces domaines. Par exemple, qu'est-ce qu'une saine habitude de vie? Pour l'un c'est le végétalisme, un autre craint comme la peste le four à micro-ondes et les champs magnétiques³ et un troisième combat la vaccination ou considère l'homosexualité comme une tare. La grande majorité des enseignants se tiennent à l'écart de telles exagérations, mais ils ne sont ni nutritionnistes, ni ingénieurs en électricité, ni sexologues. Il ne s'agit pas ici d'esquiver le recours à l'actualité, car les DGF sont des fenêtres sur la vie. Cependant, il ne semble pas pertinent d'en faire les *pivots* des programmes d'études. Le tableau ci-après compare les DGF et les disciplines suivant quelques caractéristiques importantes.

Tableau 1
Comparaison entre les DGF et les disciplines scientifiques

Bases des programmes	Disciplines scientifiques (Écologie, biologie, chimie, etc.)	Domaines généraux de formation (consommation, environnement, médias, entrepreneuriat, etc.)
Source	Communauté scientifique depuis 4 siècles	Groupe Inchauspé et MELS
Structure	Savoirs hiérarchisés, concepts clés, méthodes définies, théories validées	Choix infini de situations quotidiennes
Activités	Conçues à partir de notions scientifiques	Conçues à partir de situations, de problèmes à résoudre
Connaissances préalables	Vérifiées par l'enseignant	Responsabilité remise aux élèves
Neutralité	Systematique	Non assurée
Transférabilité	Presque constante (par ex. d'une école à l'autre)	Aléatoire

3. Pour les risques liés aux fours à micro-ondes, voir Santé Canada: <http://www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/iyh-vsv/prod/micro-fra.php>. Sur les champs magnétiques, voir Jérôme Bellayer, Denis Biette, Denis Caroti et Henri Broch « À propos des méta-analyses leucémies infantiles et champs magnétiques » http://www.unice.fr/zetetique/articles/JBDBDCHB_Meta_analyses.pdf.

Intégration des savoirs

Les programmes actuels tendent vers l'interdisciplinarité. Cependant, il existe plus d'une manière de mettre l'accent sur l'interdépendance des éléments. On peut montrer les liens qui unissent les concepts d'une même discipline, clarifiant du même coup la structure de cette discipline, avant de passer aux mélanges interdisciplinaires. Les élèves « ne pourront profiter de l'information scientifique et technique s'ils ne disposent pas, au préalable, d'une base de connaissances scolaires solides », lit-on dans Réaffirmer l'école (RI, p. 5). Cependant, le MELS a choisi d'intégrer les savoirs dans des SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation) basées sur les domaines généraux de formation, eux-mêmes déterminés de manière plus arbitraire que les disciplines. Ce faisant, aurait-on oublié le profond fossé qui sépare considérer les possibilités d'interdisciplinarité et décloisonner les disciplines?

L'intégration de savoirs doit s'appuyer sur une base cohérente, ce qui ne saurait être acquis en abordant pêle-mêle les principales disciplines scientifiques. À la consultation des listes de concepts des programmes, on ne retire pas une idée de savoirs intégrés, mais plutôt de concepts amalgamés dans les quatre univers. On est loin de « [...] hiérarchiser les contenus des programmes d'études. [...] Il faut surtout, dans chacune des matières, déterminer les savoirs génériques dont il faut assurer la maîtrise ... » (RI, p.30-31). Ce qu'on entend ici par *savoir générique* désigne les concepts clés d'un champ de connaissances, ceux qui sont indispensables pour l'aborder. La théorie de l'évolution en biologie en est un exemple.

Tout montre que le programme procède à l'envers. Les élèves doivent d'abord comprendre le problème en le décortiquant, chercher eux-mêmes les informations nécessaires à travers un labyrinthe de ressources didactiques ou informatiques puis synthétiser leurs acquis. Pour finir, on fait le pari que toutes les informations juxtaposées vont constituer un tout intelligible et cohérent.

Y a-t-il des inconvénients à l'application systématique de cette manière de fonctionner? Nous en voyons trois:

- Premièrement, avec une question pointue, on risque d'effleurer la connaissance plutôt que de l'approfondir. Dans un tel contexte, il est difficile de prévoir quelles notions précises les élèves pourront acquérir. De plus, si l'activité se déroule en équipe, il y a fort à parier que seul celui qui est le plus habile en mathématiques effectuera les calculs.
- Deuxièmement, certains projets mobilisent beaucoup de temps et d'énergie de la part des élèves, mais aussi des enseignants.

- Troisièmement, il apparaît préférable d'aborder la matière comme un tout cohérent plutôt que par bribes.

Si les ÉGÉ déplorent le saupoudrage des disciplines qui peuvent servir de fondements à une culture générale solide, on peut se désoler encore plus devant la situation des disciplines scientifiques dans le curriculum. En effet, à partir des programmes actuels, on peut se demander ce que l'élève qui sort de l'école aura saisi de la biologie, de la chimie ou de la physique. Quant à l'écologie, saura-t-il reconnaître qu'elle est une discipline scientifique différente de *l'environnement*, une notion qui déborde le champ des sciences ?

Mieux intégrer les technologies de la communication

Mieux intégrer les TIC (technologies de la communication) ne signifie pas nécessairement augmenter la fréquence d'utilisation. Il importe d'éviter les pièges que peut receler leur usage, dont la confusion entre l'information et la connaissance, la perception qu'il n'est pas nécessaire de posséder des connaissances de base, la compréhension superficielle, l'accent sur la forme de la présentation plutôt que sur le fond ainsi que le risque de tomber dans les filets des pseudosciences, très présentes sur Internet.

Sans pouvoir affirmer que les TIC sont mieux intégrées à l'école, on peut en tout cas témoigner qu'elles sont présentes partout dans les programmes. Elles sont dûment insérées dans les textes et font l'objet d'une compétence transversale, mais le RI émet une mise en garde : « [...] plus les savoirs seront intégrés, plus les concepts de base seront maîtrisés et mieux pourront s'y greffer les nouveaux savoirs que requièrent l'éducation permanente. De plus, une possibilité décuplée de l'accès aux informations, [...] exigent, pour s'en servir avec profit, une plus grande structuration préalable des savoirs (principes, concepts, thèmes, relation) si on veut éviter la « noyade cognitive ». » (RI, p. 29).

Dans le milieu de l'éducation, on a parfois tendance à prendre les nouveautés pour des panacées et l'enthousiasme pour les TIC n'a pas échappé à cette tendance :

Il va donc sur Internet et trouve : « Une planète se distingue d'une étoile essentiellement par le fait qu'elle n'a pas de source d'énergie interne durable sur des milliards d'années. Une telle source durable d'énergie ne peut donc être que d'origine nucléaire. Une planète est donc un corps sans énergie nucléaire interne. Les calculs montrent que les réactions thermonucléaires ne peuvent s'amorcer qu'au-dessus d'environ 13 fois la masse de Jupiter. Cette valeur fixe donc la limite au-dessus de laquelle un astre ne peut plus, selon la présente définition, être appelé planète. » Sans de nombreuses connaissances de toutes

sortes et notamment de « simples faits » et des « briques de connaissances », cette définition est incompréhensible. La morale pédagogique de tout cela est limpide : il y a en éducation des supposés raccourcis qui donnent du retard et qui sont autant de séduisants mirages auxquels il faut, avec fermeté, savoir résister (Baillargeon, 2009, p. 164).

En outre, l'élève qui tape le mot « planète » risque fort de trouver plus de sites sur l'astrologie que sur la science, car là où l'on trouve le meilleur on trouve aussi parfois le pire. Les pseudosciences fleurissent abondamment sur le réseau. Or, nous n'avons repéré aucun contenu dans les programmes qui se réfère aux pseudosciences.

En résumé, s'il est normal d'initier tous les élèves aux technologies de la communication (TIC), le fait d'en faire des buts éducatifs, semble participer d'une visée instrumentaliste en éducation. Selon le sociologue Nico Hirtt, le désir des instances économiques en réduit l'utilité à l'employabilité :

[...] premièrement, la capacité de pouvoir évoluer dans un environnement dominé par les TIC fait partie de ces compétences minimales exigées de tous les travailleurs et de tous les consommateurs. [...] Deuxièmement, l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques doit habituer le futur travailleur à la mise à jour de ses connaissances et de ses compétences par l'entremise des moyens électroniques. C'est là une demande pressante des milieux économiques qui, dans un contexte de renouvellement rapide des qualifications, espèrent ainsi réduire leurs frais de formation et optimiser la compétitivité de la main-d'œuvre (Hirtt, 2000).

Comme tous les outils, les TIC se prêtent à de multiples usages, mais la prudence est de mise. Armstrong et Casement (1998) rendent compte de nombreuses recherches qui tendent à montrer que leur principale qualité est la compétence à développer pour un futur employeur. Le temps qu'on accorde à l'utilisation des TIC dans la classe devrait donc faire l'objet d'une réflexion, de même que le rapport du coût de ces appareils à leur efficacité réelle en termes d'apprentissage.

Il s'agit donc de doser le coût des technologies, non seulement en argent mais aussi en temps. En sciences, on a déjà adressé le reproche aux cours d'être plus axés sur le contenu des livres que sur la réalité des choses. Il ne faudrait pas tomber dans un autre excès, où le virtuel remplacerait à son tour l'investigation du réel.

En terminant l'analyse critique des programmes de sciences, relevons un commentaire quant aux caractéristiques souhaitées pour la présentation des programmes d'études : « ...le programme doit être rédigé dans un langage qui évite le jargon technique et l'utilisation de termes empruntés à des écoles pédagogiques ou didactique » (RI, p. 79). À en juger par les réactions qui suivirent

la publication des programmes, il semble que l'action du MELS laisse à désirer à ce point de vue, car beaucoup d'enseignants, de parents et d'autres intervenants en ont jugé les propos obscurs et embrouillés, voire abscons.

Parmi les attentes exprimées en ce qui a trait à la pratique pédagogique, les rapports fondateurs inscrivent l'autonomie professionnelle des enseignants. «Le premier lieu d'encadrement est la classe, où la relation maître-élève est primordiale, [...] où le personnel enseignant a la latitude de choisir et de varier ses approches, ses modes d'évaluation et les rythmes d'apprentissage [...] Par ailleurs, la Commission croit qu'il faut miser sur l'accroissement de l'autonomie professionnelle des enseignants et des enseignantes.» (ÉGÉ, 1996, section 2.7).

Cependant, paradoxalement, le RI souhaite laisser le choix aux enseignants, mais appelle aussi un renouvellement de la pédagogie: «Récupérer et préserver l'espace de l'acte professionnel des enseignants et des enseignantes.» (RI p. 4). «[...] L'utilisation de ces technologies dans l'enseignement est, de plus, de nature à permettre le renouvellement des pratiques dans quatre domaines clés de la pédagogie: soutien à l'activité de l'élève dans la construction personnelle des connaissances, interdisciplinarité des contenus, mise en place d'une pédagogie différenciée, mise en place de pratiques de pédagogie coopérative d'échange et de création.» (RI p. 31).

En résumé, les pratiques pédagogiques suscitent certaines attentes au sujet des éléments suivants:

- l'accompagnement des élèves; tenant compte des différences entre eux;
- l'autonomie professionnelle de l'enseignant;
- un renouvellement des pratiques.

À cela, le MELS répond avec le constructivisme, le socioconstructivisme et la pédagogie de projets. Rappelons que le constructivisme nie la possibilité de transmettre des connaissances et que le socioconstructivisme apporte l'idée de coconstruction du savoir par les élèves. En enseignement des sciences, la pensée constructiviste exerce une influence depuis au moins deux décennies. Ce domaine subit l'influence d'idées importées de la philosophie et de la sociologie des sciences imbriquées dans les théories sur l'apprentissage. Le discours lié au constructivisme est polysémique et amène des quiproquos quant à la nature de la connaissance. Par exemple, Latour affirme: «... le contenu d'une science est social de part en part [...] le règlement d'une controverse est la cause de la représentation de la nature et non sa conséquence, on ne doit jamais avoir recours à l'issue finale – la nature – pour expliquer pourquoi et comment une controverse a été réglée» (1995).

Ce discours incite à devenir prématurément critique par rapport au savoir scientifique, avant même – ou à défaut – de le connaître (Bégin, 2007, p. 56-60). Si l'enseignant entretient des doutes quant à la valeur des connaissances qu'il a le mandat d'inculquer, comment peut-il intervenir avec cohérence auprès des élèves? On peut se demander si les concepteurs de programmes ont bien saisi les implications de telles conceptions de la science ou de l'apprentissage. Il semble bien que plusieurs tenants du constructivisme en pédagogie ne saisissent ni les fondements épistémologiques d'une telle doctrine, ni les paradoxes soulevés si l'on tente de les appliquer en classe.

Par ailleurs, en matière de technologie, on relève une contradiction logique. La démarche de technologie se détaille comme suit : l'élève doit « cerner le problème, choisir un scénario d'investigation ou de conception, concrétiser sa démarche, fabriquer le prototype, procéder à la mise à l'essai, faire un retour sur sa démarche ou proposer des améliorations » (PFÉQ 2007, p. 17). S'il est une discipline réaliste, c'est bien la technologie, car on est contraint de se plier à une réalité extérieure, celle-là même que négligent les constructivistes. Si le prototype ne fonctionne pas, c'est la réalité qui a le dernier mot et l'apprenti doit retourner à ses essais. Qui dit mieux comme paradoxe logique? Tout compte fait, on ne voit guère comment il serait possible d'associer le socioconstructivisme à la science et encore moins à la technologie.

Devant les réticences qui s'expriment et les difficultés éprouvées dans la pratique réelle, les promoteurs de la réforme reculent sur les positions constructivistes. Ce faisant, ils vident les termes de leur signification première, les transformant en coquilles vides. Tout le vocabulaire élaboré devient flou tellement le sens des mots a pris des couleurs différentes selon les interprétations. On revient donc vers le réalisme en persistant à le nommer constructivisme, créant l'imbroglio. Les dégâts sont tout de même déjà amorcés, car plusieurs enseignants ont tenté de comprendre puis d'utiliser un jargon inopérant. Pire, on a déjà formé des étudiants en enseignement à des procédés pédagogiques qui s'avèreront sans doute inefficaces. À vrai dire, on comprend mal pourquoi le MELS a voulu promouvoir le constructivisme et le socioconstructivisme, qui manquent de crédibilité rationnelle et de preuves probantes quant à leur efficacité.

Le choix de la méthode par l'enseignant est une demande clairement présentée par les ÉGÉ, mais on ne peut prétendre que cette recommandation a été entendue par le MELS, car la structure même du programme téléguidé est une forme d'intervention pédagogique, celle du projet. Si l'on veut recommander l'application d'une méthode à une large échelle, il serait logique de choisir celle dont les effets sont étudiés sur un grand nombre d'élèves par des

études sérieuses et crédibles. Or, ce n'est pas le cas. Dès lors, comment ne pas conclure que la réussite pour tous et le premier chantier désigné par les ÉGÉ, l'égalité des chances, se sont envolés comme feuilles balayées par le vent des pédagogies à la mode ?

On prend le savoir par le petit bout de la lorgnette en proposant aux élèves des situations problèmes à démêler par eux-mêmes. De plus, on fait le pari que toutes les informations juxtaposées vont constituer un tout intelligible et cohérent. À cet égard, il est difficile d'admettre que les informations glanées par les élèves puissent remplacer la synthèse d'un enseignant rompu aux arcanes d'un champ de savoirs.

Un autre facteur entretient le doute quant à la possibilité que les programmes actuels puissent favoriser l'égalité des chances chez les élèves. Il s'agit de la nature même des programmes axés sur les compétences avec leur modalité de mobiliser des ressources, car celles qui sont accessibles aux élèves peuvent être plus riches et plus variées dans un milieu que dans un autre. C'est pourquoi il faudrait minimiser le plus possible les répercussions du milieu d'origine des élèves. En outre, qu'entend-on par le terme réussite lorsqu'il s'agit de compétence ? Tous les élèves vont réussir à mettre à profit leurs connaissances scientifiques... à quel degré ? Quelles connaissances ? Avec quel approfondissement ? De telles questions restent sans réponse valable.

Analyse d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

Rappelons que les enseignants sont tenus d'appliquer les programmes d'études qui sont prescriptifs. Pour mieux comprendre, plongeons dans la réalité de la préparation d'un cours de sciences. Examinons les paramètres dont l'enseignant de sciences au deuxième cycle du secondaire doit tenir compte en planifiant son cours.

[...] il convient d'avoir recours à des situations d'apprentissage et d'évaluation contextualisées, ouvertes et intégratives. Une situation d'apprentissage et d'évaluation est contextualisée dans la mesure où elle s'inspire des questions de l'actualité, des réalisations scientifiques et technologiques liées au quotidien des élèves ou des grands enjeux de l'heure, comme les changements climatiques. Une situation d'apprentissage et d'évaluation est ouverte lorsqu'elle présente des données de départ susceptibles de mener à différentes pistes de solution. [...] Une situation intégrative fait appel à des concepts provenant d'univers différents [...] n'est totalement intégrative que lorsqu'elle fait appel à des savoirs, théoriques et pratiques, de diverse nature (PFÉQ, 2007, p. 9).

Tableau 2
Paramètres pour la planification de l'enseignement

DGF	Santé/bien-être, consommation/environnement, médias, TIC, orientation/entrepreneuriat, chacun avec intentions éducatives et axes de développement
Compétences	Transversales (d'ordre intellectuel, méthodologique, etc.) Disciplinaires (chercher des réponses à des problèmes, exploiter ses connaissances, etc.)
Univers/ concepts	Matériel (dissolution, dilution, changement de phase, dissolution, dilution, changement de phase, modèle particulaire) Terre et espace (échelle de l'univers, année-lumière, éclipse solaire, impacts météoritiques, etc.) Vivant (ADN, mitose, méiose et cycle de développement sexué, diversité génétique) Technologique (tracés géométriques, échelles, coupes, liaisons types des pièces mécaniques, pasteurisation, fabrication du vaccin, transformation génétique, etc.)
Attitudes	Intellectuelles (curiosité, initiative, goût du risque intellectuel, etc.) Comportementales (autonomie, persévérance, solidarité internationale, etc.)
Démarches	De modélisation, expérimentale, empirique et de construction d'opinion, démarches technologiques de conception, d'analyse, etc.
Stratégies	D'exploration (inventorier le plus grand nombre possible d'informations, évoquer des problèmes similaires, explorer diverses pistes, etc.) D'analyse (déterminer les contraintes et les éléments importants, raisonner par analogie, sélectionner des critères pertinents, etc.)

Où mettre la priorité? Ne sachant où donner de la tête, l'enseignant choisira sans doute une situation d'apprentissage du programme, intitulée *Une centrale pour l'île Beaumont*. Il s'agit d'une activité inspirée de l'approche STS. Les élèves doivent, dans un jeu de rôle, simuler un conseil municipal où l'on décide du remplacement de la centrale électrique. Trois équipes d'élèves représentent des firmes d'ingénieurs, l'une proposant un parc d'éoliennes, l'autre d'exploiter la biomasse et la troisième d'adapter la centrale existante pour exploiter le gaz naturel. Chacune doit produire un document d'information qui explique sa proposition. Une quatrième équipe joue le rôle du conseil municipal et doit comparer les impacts environnementaux associés à chacun des projets. Les concepts mis en jeu sont compris dans l'univers matériel (combustion, formes d'énergie, rendement énergétique, etc.), la Terre et l'espace (cycle du carbone, biomes aquatiques et terrestres, effet de serre, circulation atmosphérique), l'univers vivant (étude des populations, dynamique des communautés et des écosystèmes) et l'univers technologique (transformation de l'énergie (électricité et magnétisme) et les systèmes de transmission du mouvement (PFÉQ, 2007, p. 74-75). Cet exemple de situation d'apprentissage fait ressortir un obstacle majeur à l'application des programmes: le **temps**. On voit mal comment les concepts prescrits pourraient être autre chose qu'effleurés. Sur les

périodes prévues (ici, 8 périodes de 75 minutes), il se peut que les éléments de technologie raflent la plus grande partie, laissant tout juste aux élèves le loisir de trouver la définition des notions scientifiques. De plus, on voit poindre l'un des pièges recelés par les TIC, la production de documents impeccables quant à la forme mais médiocres sur le fond. Ce genre d'activité peut aussi donner lieu aux dérives idéologiques⁴, peu compatibles avec l'idée d'éducation. Il suffirait que les élèves, au cours de leur recherche, entrent en contact avec des experts autoproclamés ou encore avec des groupes au raisonnement biaisé et voilà les sources d'information contaminées. Les notions en jeu sont très spécialisées et les experts eux-mêmes sont parfois divisés sur ces questions. Il serait sans doute plus indiqué d'insister sur l'apprentissage de notions que de presser les élèves de se faire une opinion. Certes, ce genre de sujets est d'un intérêt évident, mais il faut choisir et le savoir scientifique de base suffit amplement à meubler les cours de sciences. C'est pourquoi il apparaît préférable d'aborder ces sujets comme des exemples et des supports à l'apprentissage de notions formelles, plus objectives, évitant le piège relativiste.

Absence de progression

Le programme n'établit ni hiérarchisation ni progression dans les notions. En passant d'une SAÉ à l'autre au fil de l'année scolaire, on risque de délaissier des concepts clés, compromettant la progression des élèves. Il s'agit d'une activité intéressante, mais que l'on verrait mieux comme une synthèse qui ferait suite à un apprentissage plus classique des notions en jeu. En outre, l'enseignant risque de renoncer à son libre choix de la méthode pédagogique. On peut d'ailleurs se demander ce qu'il lui reste d'initiative à ce chapitre. Il est pourtant primordial que l'enseignant soit à l'aise avec la méthode qu'il emploie, car l'acte pédagogique engage la personne dans sa totalité.

L'évaluation représente aussi un problème de taille. « Seul dans une classe, on ne voit pas comment il serait vraiment possible d'évaluer des compétences », déclare un enseignant de sciences chevronné. Or, les enseignants, en grande majorité, sont seuls avec les élèves. Telle est la réalité : « ...la classe ordinaire de l'école publique croule sous le fardeau pédagogique que lui imposent nos choix sociaux en matière d'éducation... » (ÉGÉ, section 2.1).

4. L'endoctrinement est une inquiétude formulée entre autres par Normand Baillargeon, 2009, p. 150-156.

Un exemple illustre bien la difficulté inhérente à l'évaluation des compétences : chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique. Cerner un problème, choisir un scénario d'investigation ou de conception, concrétiser sa démarche et analyser ses résultats ou sa solution sont les composantes de cette compétence. On fournit aussi des critères d'évaluation : représentation adéquate de la situation ; élaboration d'une démarche pertinente pour la situation ; mise en œuvre adéquate de la démarche ; élaboration de conclusions, d'explications ou de solutions pertinentes (PFÉQ, 2004, p. 277). L'énoncé de la compétence et des critères d'évaluation rendent la tâche difficile, surtout pour l'enseignant du secondaire qui rencontre plus d'une centaine d'élèves.

La technologie est incontournable dans la formation des élèves, mais un effort spécial d'intégration s'avèrerait nécessaire, pour associer explicitement, dans les programmes mêmes, les éléments de technologie aux concepts scientifiques. Or, cette stratégie ne semble pas avoir été utilisée, malgré le grand nombre d'éléments de technologie présents dans les programmes. Tout compte fait, on peut s'inquiéter de la place que peuvent prendre toutes ces notions et techniques dans l'horaire. Par exemple, vaut-il mieux bricoler un levier ou scruter plusieurs appareils qui fonctionnent selon le même principe ? On peut même craindre que la confusion s'installe entre la technologie et la technique. La première utilise les connaissances scientifiques, mais la seconde s'apparente à l'application de recettes, ce qui en fait une discipline moins largement éducative.

Un autre problème sérieux pourrait surgir. Les enseignants de sciences et les enseignants de technologie ont maintenant la même tâche, un défi pour les uns et les autres. Si l'enseignant de technologie n'est pas à l'aise avec la science, il sera peut-être tenté d'insister sur le côté technologique ou même technique, occupant les jeunes pendant de longues périodes, mais leur laissant une vision restrictive de l'activité scientifique.

Problématique de l'enseignement des sciences et programmes

Un regard d'ensemble sur l'enseignement des sciences s'impose, car il apporte un éclairage complémentaire sur la problématique inhérente à l'éducation scientifique, que l'on doit prendre en compte lors de la conception d'un nouveau curriculum. Les sciences n'ont pas été admises d'emblée dans le cursus scolaire. Dès le XVI^e siècle, Comenius déclarait : « Pourtant les sciences nous enseignent les choses, les lettres ne nous donnent que le bon usage des

choses.» (Prévot, 1981). Au début du XIX^e siècle aux États-Unis, des critiques furent adressées aux collèges classiques en faveur d'une éducation plus « pratique ». En réponse, un document de 1828, *The Yale Report*, réaffirmait la valeur des études anciennes (DeBoer, 1991, p. 240).

De nos jours, l'éducation scientifique commence tout juste à trouver un équilibre. Par exemple, le débat soulevé par Shamos défendait la thèse selon laquelle l'école n'a pas réussi à promouvoir une véritable culture scientifique, car les cours consistaient à préparer les élèves qui choisiraient les carrières scientifiques et technologiques, laissant les autres de côté et négligeant une large portion des effectifs scolaires (Shamos, 1995). Un autre débat concerne l'approche STS (science-technique-société), qui aborde les sciences par le biais de l'analyse des problèmes de société reliés à la science et la technologie. Les grands enjeux touchés par la technologie seraient trop complexes pour que des élèves puissent en juger sans être spécialistes de la question. De plus, on peut craindre une dilution du contenu scientifique (Shamos, 1995 ; Gaskell, 1992).

Concernant le cloisonnement des disciplines, les arguments qui lui sont favorables portent sur la nature des savoirs. Toute une gamme de disciplines, explique DeBoer, « se sont différenciées au cours des siècles pour devenir des ensembles remarquablement logiques et cohérents, centrés sur des concepts généraux⁵ [...] » qui contribueraient au développement cognitif (*Ibid.*). En outre, il est plus aisé de planifier les cours et de cerner les prérequis à partir d'une discipline unique. Un modèle d'éducation scientifique ne doit négliger aucun des aspects suivants : 1) l'apport des disciplines scientifiques ; 2) les multiples contacts de l'élève avec le monde physique ; 3) l'importance de laboratoires signifiants, précédés d'une bonne préparation et dotés d'un bon support ; 4) les discussions concernant des sujets d'actualité. « Le plus important, affirme-t-il, est que nous comprenions pourquoi nous faisons ce que nous faisons et les conséquences probables de cette approche spécifique. » (DeBoer, 1991, p. 140).

La problématique de l'éducation scientifique révèle une méconnaissance persistante de la science dans la population (Bégin, 1995). Même si, depuis le début du XX^e siècle, ces disciplines font partie des cursus scolaires, la culture scientifique et technologique de la population laisse à désirer (Gouvernement du Québec, 2002). La scolarité ne nous a pas dotés de bases pertinentes qui permettent d'aborder l'univers scientifique avec aisance. Il nous faudrait mieux

5. *The logically organized disciplines are the product of the most thorough and rigorous examination of the physical world that humans have been able to create.*

connaître les principes fondamentaux, de la science, son mode de fonctionnement ainsi que son champ d'investigation et d'action.

Au moment d'élaborer les programmes, les concepteurs ont dû adopter la structure décidée par la Direction des programmes, avec la formulation en termes de compétences et la mécanique des situations d'apprentissage. De plus, il fallait introduire la technologie à même les contenus. À travers toute cette recomposition, il semble y avoir eu bien peu de temps accordé à la réflexion concernant les fondements d'une culture scientifique optimale. Le décloisonnement des disciplines semble avoir été le mot d'ordre. Pourtant, à l'intérieur des programmes, on reconnaît de larges pans des programmes précédents, à peine remaniés. On a l'impression d'être en présence d'une juxtaposition de concepts et non de savoirs intégrés selon un cadre défini.

Si l'abondance de repères culturels ne nuit pas, on peut se demander pourquoi aucun ne fait état des pseudosciences. Or, la biologie est à même de réfuter la «biologie totale», le nombre d'Avogadro est incompatible avec l'homéopathie, la loi de conservation de l'énergie contredit les croyances en la télékinésie... Tout compte fait, les pseudosciences sont de bons contre-exemples pour stimuler l'esprit critique, une faculté portée aux nues.

Dans un tel contexte, quelle connaissance retirera l'élève de l'univers scientifique et technologique? Il aura exploré ce dernier à travers des situations d'apprentissage liées aux domaines généraux de formation (DGF). Connaîtra-t-il bien la science à travers des questions de consommation, d'environnement (qu'il pourrait confondre avec l'écologie), de médias, etc.? Sans doute il aura vu des applications pratiques et technologiques, mais aura-t-il bénéficié de la rigueur et de la cohérence des disciplines scientifiques? Saura-t-il que l'astronomie n'est pas l'astrologie ou que l'environnement diffère de l'écologie? On ne peut prévoir l'avenir, mais tout indique que les élèves sortiront de l'école avec une vision confuse de la connaissance scientifique, car des situations d'apprentissage auront peut-être appris à l'élève l'efficacité dans la recherche de l'information, et non pas de la connaissance. Bref, nous doutons fortement que les programmes actuels aident à résoudre les problèmes relatifs à l'éducation scientifique.

Conclusion

Le MELS s'est empressé de formuler les programmes par compétences, et ce, pour *tous* les degrés scolaires, malgré que nulle demande explicite n'ait été formulée en ce sens par les groupes mandatés. De plus, le MELS a beau

clamer que les connaissances restent primordiales, on s'illusionne si l'on croit développer chez les jeunes toutes les connaissances essentielles et les compétences en sus. Ce sera les unes *ou* les autres, du moins pour la grande majorité, car pour qui connaît la réalité de l'école, il est évident que l'acquisition d'un savoir, chez bien des élèves, représente déjà un exploit de leur part et de celle de l'enseignant. Dès lors, le construire devient l'apanage des élèves déjà favorisés. Quant à l'élève ordinaire, il aura tout juste le temps de fournir la production demandée, mais il ne pourra en saisir les tenants et les aboutissants. Comme les énoncés des compétences sont imprécis, les deux « réussiront », mais quelle sera la signification de leur diplôme scolaire? On se dirige tout droit vers l'école à deux vitesses décriée par les ÉGÉ. Pour paraphraser le dicton bien connu: « Qui trop intègre, mal comprend. »

Aussi, la question cruciale est celle de la finalité première de l'école. À ce chapitre, le seul mot instruire représente déjà un défi important, si l'on rappelle que 800 000 Québécois sont analphabètes et que 49 % ont des difficultés de lecture⁶. Que s'est-il passé pendant leurs années d'école? Soyons clairs: avec cinq heures de classe par jour, la compréhension des notions de base *pour tous* devrait représenter notre unique obsession. C'est pourquoi, en sciences comme ailleurs, il apparaît important d'élaguer les demandes faites à l'école de toutes les considérations autres qu'une formation de base, sans pour autant revenir en bloc au passé, qui comportait lui aussi son lot de maladresses et d'erreurs.

En sciences, malgré les attentes exprimées concernant la détermination de savoirs essentiels, les programmes courent une multitude de lièvres à la fois. Autant et peut-être même plus qu'ailleurs pourtant, les difficultés sont telles et la situation si peu reluisante qu'il serait plus logique d'aller à l'essentiel. Pour ce faire, il s'agirait de structurer les contenus d'apprentissage en arrimant les notions à enseigner sur les concepts clés des disciplines, en accompagnant chaque concept d'indications précises sur les connaissances préalables nécessaires à son acquisition ainsi que sur sa place dans le champ de savoir. Quant aux domaines de formation, repères culturels et technologie, ils seraient des moyens et non des buts d'apprentissage.

Si l'on tient mordicus à développer des compétences dans ce domaine, nul besoin de chercher midi à quatorze heures. Il suffit de reprendre les opérations inhérentes à la démarche scientifique, de bien les définir, de les ajuster au niveau cognitif des élèves, puis de les relier aux concepts clés des disciplines scientifiques. Cette manière de faire eût présenté un cadre beaucoup plus

6. Fondation pour l'alphabétisation http://www.fqa.qc.ca/soussection1.php?section=1_4_2, consulté le 22 mars 2008.

rigoureux que les énoncés flous qu'on nous a servis. En définitive, si l'on cherche à sauvegarder un peu de l'esprit des Lumières, il nous faut revenir à l'idée de connaissance émancipatrice et nous acharner à transmettre les connaissances minimales à tous. Sans nul doute, l'école aura atteint son but et aura droit à tous les éloges si elle réussit à relever ce défi.

Références bibliographiques

- Bégin, R. (2009). *Science et enseignement des sciences. Un plaidoyer*. Montréal, Liber.
- Bégin, R. (2007). «La philosophie des sciences à la rescousse de l'éducation». Dans Giovanni Calabrese (dir.). *Philosophie, science, politique. Autour de Laurent-Michel Vacher*. Montréal, Liber.
- Bégin, R. (1995). *Fondements épistémologiques de l'éducation scientifique: implications pédagogiques du réalisme critique de Mario Bunge*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Bunge, M. (1991). «A Critical Examination of the New Sociology of Science», part I. *Philosophy of the social science*, 21(4), p.524-559.
- Bunge, M. (1992). «A Critical Examination of the New Sociology of Science», part II. *Philosophy of the Social Science*, 22(1), p. 549-550.
- DeBoer, G. E. (1991). *A History of Ideas in Science Education: Implications for Practice*. New York, Teachers College Press.
- Baillargeon N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gouvernement du Québec (2002). *Enquête sur la culture scientifique et technique des Québécoises et des Québécois*. Sainte-Foy (Québec), Conseil de la science et de la technologie.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1997b). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2^e cycle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Osborne, J. (1996). *Beyond Constructivism*, *Science Education*, 80(1), p.53-82.
- Prévot J. (1981). *L'utopie éducative*. Paris, Belin.
- Shamos, M. H. (1995). *The Myth of Scientific Literacy*. New Brunswick (N. J.): Rutgers University Press.

Les TIC dans le programme du primaire: quelle vision?

Martine Mottet
CRIFPE, Université Laval

Introduction

C'est un truisme que d'affirmer que nous vivons dans une société où les technologies de l'information et de la communication (TIC) occupent une place importante et sans cesse croissante, et ce, dans tous les secteurs d'activité. Dans ce contexte, il semble légitime de s'attendre à ce que les jeunes acquièrent à l'école la formation nécessaire pour savoir bien exploiter les TIC et pour évoluer harmonieusement dans une société numérique. Le ministère de l'Éducation, dans son *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)*, semble d'ailleurs reconnaître cette responsabilité puisqu'il soutient que l'école a « le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution » (MEQ, 2001, p. 3). Au regard de cette affirmation, nous nous interrogeons donc sur la présentation qui est faite, dans le *PFÉQ*, des savoirs et des valeurs associés aux TIC afin de vérifier s'il contient les orientations nécessaires pour préparer les jeunes Québécois à vivre dans une société où les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle déterminant et surtout pour guider leurs enseignants dans cette tâche.

Pour ce faire, nous faisons d'abord état des changements profonds qu'impriment à notre société les technologies numériques et nous exposons quelles sont les compétences requises dans la société actuelle. Puis, nous examinons l'idée, assez courante, selon laquelle les jeunes qui composent la

génération N (ou *Net Generation*) seraient compétents en matière de TIC. Enfin, à la lumière de référentiels de compétences TIC ayant une portée et une reconnaissance internationales et de textes officiels du gouvernement québécois, qui fondent la réforme en cours, nous proposons une analyse détaillée du *Programme de formation de l'école québécoise* à l'éducation préscolaire et au primaire, en nous fondant sur une vision élargie de ce que sont les compétences en matière de TIC.

Les TIC et la société : des transformations profondes

Les technologies numériques, tout comme les autres technologies avant elles, changent le monde dans lequel nous vivons. Ces transformations très complexes affectent nos rapports à l'information et à la communication, bien sûr, mais aussi nos comportements sociaux et culturels, sans oublier les questions éthiques qu'elles soulèvent. Vu l'ampleur et la complexité de la révolution numérique, nous ne pouvons présenter, dans les lignes qui suivent, qu'un bref aperçu des phénomènes qui nous semblent les plus significatifs.

La croissance exponentielle de la quantité d'information produite et la remarquable facilité avec laquelle on peut l'obtenir par Internet constituent des exemples fréquemment cités de ces bouleversements liés à l'accès à l'information. Cette abondance pose cependant plusieurs défis à l'individu, par exemple : comment trouver l'information voulue ? Comment sélectionner l'information pertinente ?

De plus, la prolifération de l'information exige de l'utilisateur qu'il en optimise le **traitement**, car il n'y arrive plus seul. Aussi doit-il désormais recourir aux multiples outils cognitifs (Salomon, Perkins et Globerson, 1991) à sa disposition comme les logiciels, les moteurs de recherche et les simulateurs. Son activité cognitive étant dorénavant répartie entre lui-même et ces artefacts, la maîtrise des outils cognitifs lui est indispensable.

De toutes nouvelles possibilités s'offrent en outre à l'utilisateur en raison de la transformation radicale des modes de **production** et de **diffusion** de l'information, transformation qui constitue certainement l'une des plus fondamentales de la révolution numérique : de simple consommateur d'information, l'individu devient producteur et diffuseur. En effet, pour faire connaître ses idées ou ses réalisations dans le monde entier, nul besoin désormais de posséder le capital financier requis pour mettre sur pied une maison de production ou un réseau de distribution : il suffit, par exemple, de créer gratuitement son site Web dans GoogleSite ou son blogue dans WordPress, d'ajouter du contenu

textuel ou multimédia dans un wiki ou dans un site de partage comme Flickr¹ ou YouTube² ou encore, plus récemment, de faire connaître ses idées au fur et à mesure qu'elles lui viennent à l'esprit grâce au site de microblogage Twitter³.

Par ailleurs, non seulement l'utilisateur-producteur peut-il faire connaître ses réalisations à toute la communauté des internautes, mais il peut désormais créer de l'information en **collaboration** avec d'autres. Wikipedia et les logiciels libres⁴ constituent des exemples parfaits de ce modèle collaboratif d'élaboration de la connaissance. Lévy (1994) propose ainsi le concept d'intelligence collective, qui résulterait de la collaboration entre les membres d'une communauté et qui, sous l'effet de la synergie, ferait émerger des capacités collectives supérieures à celles de chaque individu considéré isolément. Pour leur part, De Rosnay et Revelli (2006) évoquent même une possible « *révolte du pronétariat*⁵ », le Web procurant aux citoyens un moyen direct d'influer considérablement sur la société.

En retour, ces changements transforment la **consommation** de l'information et soulèvent les questions de la validité de celle-ci, du droit d'auteur, ainsi que du rôle, de la place et du fonctionnement des médias traditionnels. En effet, étant donné que tout un chacun peut créer et diffuser de l'information dans Internet sans passer par un processus de publication traditionnel, comment savoir si elle est fiable ? De plus, un nombre croissant de personnes, surtout celles qui sont âgées de 18 à 34 ans, ne s'informent plus principalement auprès des médias dits institutionnels. Pour connaître l'actualité ou se forger une opinion, elles fréquentent par exemple amplement les blogues

-
1. Site créé en 2004 où l'internaute peut partager ses photos ou ses vidéos, sous différentes licences d'utilisation. Au moment de la rédaction de ce texte, Flickr contenait plus de trois millions de documents audiovisuels.
 2. Site créé en 2005 où l'internaute peut partager ses vidéos. Au moment de la rédaction de ce texte, les responsables de YouTube affirmaient que, toutes les minutes, vingt heures de vidéo étaient ajoutées au site.
 3. Site créé en 2006, à la fois messagerie instantanée et blogue, où l'internaute peut rédiger des messages d'au plus 140 caractères qui seront lus aussitôt par les personnes abonnées à son microblogue.
 4. Inventé par Richard Stallman au début des années 1980, en réaction à la propriété privée du système d'exploitation UNIX, le concept de logiciel libre donne à chacun le droit d'utiliser, d'étudier, de reproduire, de modifier un logiciel pour l'améliorer et de le diffuser sans limite, et ce, pour le bénéfice de tous. Depuis, la culture libre s'est étendue aux autres productions intellectuelles dans le but d'en favoriser l'accès à tous.
 5. Terme formé par les auteurs à partir « du grec pro, devant, avant, mais aussi favorable à, et de l'anglais net, qui signifie réseau et est aussi l'appellation familière en français d'Internet – le « Net ». (p. 12).

d'individus parfois très influents mais n'ayant pas le statut officiel de journalistes ni leur code déontologique.

Dans un autre ordre d'idées, comme l'information sous toutes ses formes (texte, son, image, vidéo) est produite en format numérique, elle est en quelque sorte dématérialisée ou du moins réduite à un simple assemblage de bits (0 et 1) et donc complètement indépendante d'un support comme le papier pour le livre ou le plastique pour le CD-ROM ou le DVD. Elle peut donc être très facilement copiée, ce qui soulève le problème du plagiat, ou encore transformée voire travestie, ce qui soulève la question du respect des droits moraux d'un auteur sur son œuvre. L'information peut ainsi être très facilement reproduite et diffusée, sans compter que la technologie du poste-à-poste⁶ permet aux internautes d'échanger des fichiers sans transiter par un puissant ordinateur serveur et, par conséquent, de passer complètement outre aux canaux de distribution commerciaux. Ce qui nous ramène encore une fois à la question du droit d'auteur et oblige aussi les entreprises de diffusion de l'information et les médias en général à revoir leurs objectifs, leurs stratégies et leurs structures organisationnelles. La crise que vivent actuellement les grands quotidiens du monde entier en constitue une illustration éclatante.

Cependant, comme l'information peut être produite et diffusée à très peu de frais dans Internet, cela permet non seulement au consommateur mais aussi au producteur d'information de se passer des canaux traditionnels et d'offrir de l'information largement et gratuitement. Voilà une belle occasion pour les chercheurs de rendre publics leurs travaux scientifiques, occasion qu'ont saisie nombre d'universitaires du monde entier en mettant en ligne gratuitement dans Internet leurs périodiques scientifiques, d'autant plus que les auteurs des articles et les membres des comités scientifiques ne reçoivent pas de rémunération particulière pour ce travail. Internet ouvre ainsi la voie à une diffusion des connaissances sans précédent. Parallèlement, de nouvelles façons de concevoir la propriété intellectuelle ont vu le jour en réponse au copyright : le copyleft⁷ de Richard Stallman et les licences Creative Commons⁸

6. Le site Napster, créé en 1999 et fermé en 2001 à la suite d'une décision judiciaire fondée sur le droit d'auteur, est peut-être l'exemple le plus célèbre de cette technologie. Il permettait aux internautes d'échanger librement des fichiers de musique.

7. Le concept du copyleft s'inscrit dans le courant des logiciels libres que nous avons évoqué plus haut. Pour en savoir plus, le lecteur consultera avec profit le site de la Free Software Foundation à l'adresse <http://www.gnu.org/copyleft>.

8. L'avocat Lawrence Lessig a créé six licences Creative Commons pour promouvoir le partage d'information et la collaboration tout en reconnaissant la paternité des œuvres. Pour en savoir plus, le lecteur consultera avantageusement le site <http://creativecommons.org>.

de Lawrence Lessig. Dans son ouvrage intitulé *Du bon usage de la piraterie : culture libre, sciences ouvertes*, disponible librement dans Internet, Latrive (2004) fait d'ailleurs valoir avec éloquence que le concept de droit d'auteur (le copyright) tel qu'on le connaît aujourd'hui et surtout tel qu'il a évolué au cours du siècle dernier est issu d'abord et avant tout des préoccupations commerciales des distributeurs d'information et de connaissances scientifiques et non d'un souci de reconnaissance sociale du travail des auteurs ni des créateurs.

En plus, le Web transforme les **relations sociales** et suscite des **comportements culturels** inédits. Certains internautes s'isolent complètement du monde en devenant cyberdépendants, constamment rivés à leur ordinateur en réseau, principal lien qu'ils entretiennent avec les autres êtres humains. Il y a même des milliers – sinon des millions – d'internautes qui s'inventent une vie entièrement imaginaire dans l'univers virtuel 3D immersif de Second Life⁹. D'une manière moins inusitée, des millions de personnes étendent leur réseau personnel pratiquement à l'infini dans Facebook, MySpace ou autre, s'en servant pour se mettre en scène, pour devenir l'acteur principal d'une représentation se déroulant sur le plateau mondial d'Internet, ou encore – dans une perspective citoyenne cette fois – pour réclamer collectivement le maintien d'une émission de télévision ou pour donner leur opinion sur telle ou telle politique¹⁰. Enfin, du côté sombre de la planète Internet sévissent cyberpirates, cyberprédateurs, cyberintimidateurs et cybercharlatans.

Tous ces chambardements soulèvent nombre de **questions éthiques**. En voici un minuscule échantillon : « Peut-on utiliser librement l'information trouvée dans le Web ? Peut-on y publier de l'information qui concerne autrui, des photos par exemple ? À qui appartient l'information produite en collaboration ? Comment combattre les abuseurs réels dans ce monde virtuel ? »

Au delà-de ce que d'aucuns pourraient considérer comme des futilités ou de simples nouveaux moyens de divertissement – un risque potentiel

9. Le site Second Life, créé en 2003, offre aux internautes un univers où ils sont représentés virtuellement par un avatar (personnage numérique, alter ego de l'internaute) et où ils peuvent acquérir terrains, immeubles, vêtements et autres objets virtuels en payant en dollars Linden, du nom de l'entreprise de l'inventeur de Second Life. Le dollar virtuel Linden est, il faut le noter, convertible en dollars américains auprès d'une bourse d'échange bien réelle. En 2006, 8 millions de personnes étaient inscrites à Second Life et on estimait qu'en 2007 les résidents de Second Life auraient dépensé plus de 500 millions de dollars canadiens pour acheter des biens strictement virtuels (Bennett et Beith, 2007).

10. Le président américain Barack Obama, pour citer un exemple saisissant, a tiré parti des sites de réseautage personnel pour créer un immense réseau de partisans et de contributeurs pendant sa campagne présidentielle, réseau dont il continue à se servir pour communiquer directement avec les citoyens, sans passer par les médias.

d'Internet en effet – il reste que la révolution numérique entraîne des transformations essentielles : technologiques, économiques, sociales, politiques, culturelles, éthiques et... cognitives.

Les TIC et la société du savoir : des habiletés essentielles

Cette révolution entraîne en effet des transformations profondes dans les habiletés requises pour évoluer dans une société principalement fondée sur l'information et, plus précisément, sur l'information numérique.

Si les technologies numériques sont intrinsèquement liées à la société de l'information, elles le sont aussi à la société du savoir. L'information se transforme en savoir seulement sous l'effet de la pensée, soit l'analyse, la critique et la synthèse, dans un effort d'intégration de l'information à la base de connaissances de l'individu. Cet exercice est d'autant plus crucial que l'information provenant d'Internet, qui compte trop souvent des faussetés, peut même constituer un *non-savoir*. (Unesco, 2005).

De plus, comme la société du savoir – ainsi nommée par Peter Drucker en 1969 – se caractérise par la rapidité de l'évolution de la connaissance, il devient incontournable pour les individus de mettre constamment à jour leurs propres connaissances, autrement dit d'apprendre tout au long de leur vie, et ce, non pas seulement dans le cadre du système éducatif, mais aussi dans leur vie quotidienne, de manière autonome. (Unesco, 2005). « Le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît donc comme l'une des clés d'entrée dans le XXI^e siècle », écrivait Jacques Delors. (1996, p. 17).

Par conséquent, c'est seulement à la condition que chaque individu puisse aborder l'information avec jugement et en intégrer les éléments fiables et pertinents dans sa base de connaissances de manière continue que la société du savoir pourra véritablement exister. Le développement de ces habiletés cognitives est d'ailleurs l'objet même de la société du savoir, et la clé de la participation de tous les citoyens à la démocratie. Nous en sommes malheureusement encore loin.

En effet, nombre d'auteurs ont soulevé les risques découlant de la fracture numérique, aussi appelé fossé numérique, c'est-à-dire l'impossibilité physique d'accéder à Internet pour des raisons technologiques, sociales, économiques ou politiques. Et surtout d'accéder à l'information disponible dans Internet. Autrement dit, la fracture numérique signifie un risque d'exclusion de la société du savoir.

Cependant, en sus de la fracture numérique à combattre dans les pays défavorisés, les régions éloignées des pays favorisés (il suffit de songer, même au Québec, aux luttes que mènent plusieurs communautés à ce sujet) et les classes défavorisées des pays favorisés, il existe une autre fracture, moins connue mais peut-être encore plus grave : la fracture cognitive. Par fracture cognitive, on réfère à l'incapacité des individus de traiter l'information, faute de posséder les compétences de base (savoir lire, écrire et compter), les compétences technologiques et les habiletés intellectuelles requises. Des études ont montré que les risques de fracture numérique et de fracture cognitive ont la même origine : revenu, scolarité, âge, appartenance ethnique et... genre (quoique les femmes tendraient à rattraper les hommes)¹¹. (Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO), 2009 ; Fallows, 2005 ; Mossberger, Tolbert et Stansbury, 2003).

Dans ce domaine comme dans bien d'autres, l'école a manifestement la responsabilité de lutter contre les risques d'exclusion.

Les TIC et les jeunes : des compétences mythiques

Les élèves – qui sont déjà des citoyens – vivent tous les jours dans ce monde en profonde mutation et sont confrontés à tous ces phénomènes. Cependant, quand on observe l'aisance de jeunes enfants devant un ordinateur, on pourrait être tenté de croire qu'ils ont déjà toutes les habiletés nécessaires pour évoluer dans cette société numérique.

C'est ce que semble soutenir Prensky (2001), qui affirmait – l'année même où était publié le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) pour l'éducation préscolaire et le primaire (Ministère de l'Éducation, 2001) – que les élèves sont des *natifs numériques* et leurs enseignants, des *immigrants numériques*. Prensky attribue en effet aux jeunes non seulement une habileté *naturelle* à utiliser avec facilité les outils technologiques qui font partie de leur environnement depuis leur naissance, mais aussi la faculté d'absorber plus rapidement l'information, d'accomplir plusieurs tâches à la fois et de mieux travailler en réseau. Par conséquent, il soutient que les élèves ont des schémas de pensée différents de ceux de leurs éducateurs, autrement dit des schémas adaptés au numérique.

11. Rappelons que la très vaste majorité des enseignants du primaire sont des femmes. Si elles sont moins attirées par les technologies que les hommes, ne faut-il pas d'autant plus que le PFÉQ et le Ministère leur offrent l'information et le soutien nécessaires pour intégrer les TIC dans leur enseignement ?

Les expressions *natif numérique* et *immigrant numérique* ont fait le tour du monde et sont fréquemment citées. À notre avis, elles ont surtout contribué à nommer la fascination des adultes à l'égard de la capacité indubitable des enfants et des adolescents de la génération Internet à appréhender facilement et rapidement le monde numérique, qu'il s'agisse tout simplement de se servir du clavier, de la souris ou d'un logiciel ou encore, plus finement, de recourir aux multiples ressources de l'information et d'Internet pour jouer, pour créer un document multimédia ou pour communiquer entre eux.

Or, à l'instar de chercheurs comme Oblinger et Hawkins (2006), nous considérons que cette aisance à l'égard de l'instrument technologique¹², doublée de cette capacité à fonctionner spontanément en mode multitâche, en mode multimédia et en mode réseau, n'est pas suffisante pour préparer les jeunes à la société dans laquelle ils vivent aujourd'hui et vivront demain, et ce, au regard des habiletés intellectuelles que nous avons mentionnées plus haut.

En effet, il nous semble évident que les aptitudes *naturelles* des jeunes – toujours selon Prensky – à l'égard des TIC sont insuffisantes pour en faire des individus éclairés, capables de trier l'information, de la critiquer, de l'intégrer à leur base de connaissances et de recourir avec efficacité aux outils cognitifs. Elles sont aussi insuffisantes pour en faire des citoyens responsables, capables de créer et de diffuser de l'information, seuls ou en collaboration avec d'autres, tout en adoptant un comportement éthique et en faisant un usage avisé des ressources numériques et des réseaux.

Les TIC à apprendre : des visions riches et adaptées à la société numérique

Alors, que devraient apprendre les élèves à l'école ? Précisons d'abord que nous rejetons une vision assez répandue à l'égard des TIC, une vision que nous qualifierons d'*instrumentale*, car limitée à la maîtrise de l'ordinateur, des logiciels et des réseaux. Nous présentons plutôt deux propositions de chercheurs et de praticiens qui, quoique de milieux complètement différents, en sont pourtant arrivés aux mêmes conclusions quant aux habiletés requises dans la société numérique.

12. À notre avis, cette aisance est d'ailleurs toute relative. Notre propre expérience comme formatrice de futurs enseignants du préscolaire-primaire montre qu'elle est loin d'être acquise. Par exemple, à l'automne 2009, à une question d'autoévaluation de leurs compétences, 54,9 % des 89 étudiants interrogés indiquaient qu'ils avaient de la difficulté à brancher, tout simplement, tous les câbles d'un ordinateur.

La technologie éducative: de l'outil à un éventail d'habiletés intellectuelles

Ainsi, en 1998, l'International Society for Technology in Education (ISTE) des États-Unis propose un référentiel de compétences liées aux TIC pour les élèves, appelé *National Educational Technology Standards (NETS)*, qui est accompagné d'indicateurs de performance et de profils pondérés de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire, ainsi que d'une liste de facteurs de succès pour la formation des élèves aux TIC. En 2000, l'ISTE répète l'exercice pour les enseignants, puis en 2002 pour les administrateurs scolaires.

Largement reconnu comme un texte clé, le référentiel NETS met clairement en lumière les liens qui existent entre, d'une part, les technologies de l'information et de la communication et, d'autre part, les habiletés intellectuelles à acquérir dans un monde numérique et dans la société du savoir. Il propose une vision où la formation des élèves aux TIC ne se limite pas à la maîtrise des instruments technologiques. Bien au contraire, l'utilisation des TIC y est étroitement associée à des activités intellectuelles: 1) recherche, sélection, traitement et évaluation de l'information; 2) production d'information; 3) communication; 4) collaboration; 5) créativité; 6) résolution de problème et prise de décision; 7) compréhension des problématiques humaines, sociales et éthiques liées aux technologies et 8) adoption de comportements éthiques. De plus, le référentiel NETS indique très clairement que le développement des habiletés intellectuelles doit se faire dans un contexte d'apprentissage où les technologies numériques sont largement présentes.

Il est intéressant cependant de noter les différences qui existent entre la version du référentiel NETS publiée en 1998 et la mise à jour de 2007¹³. Le référentiel a en effet été révisé à la suite de vastes consultations menées aux États-Unis auprès de professeurs d'université, d'enseignants, ainsi que de représentants du ministère de l'Éducation, d'associations professionnelles et d'entreprises privées qui travaillent dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Entre les deux versions, la représentation des TIC par rapport aux habiletés intellectuelles a évolué. Nous constatons d'abord que les noms des rubriques employés dans la nouvelle version mettent nettement l'accent sur les compétences alors que ceux de l'ancienne version

13. Le lecteur trouvera les deux documents aux adresses suivantes: http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/1998Standards/NETS_for_Students_1998_Standards.pdf et http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS_for_Students_2007_Standards.pdf.

référaient aux outils technologiques. Voilà un changement de perspective non négligeable qui fait écho à l'intégration, puis à une certaine banalisation en quelque sorte des TIC dans la société et qui redonne aux habiletés intellectuelles, aux capacités cognitives supérieures – assistées par les TIC –, la position qu'elles doivent occuper.

En résumé, dans la version 2007, l'accent est nettement mis sur des habiletés intellectuelles déployées dans un cadre technologique et non sur des habiletés technologiques mises en œuvre dans des activités intellectuelles ou – ce qui serait encore pire – dans des activités d'utilisation de la technologie pour la technologie.

Les sciences de l'information : de la recherche documentaire à un éventail d'habiletés intellectuelles

En 1998, soit l'année même de la parution du référentiel NETS, l'American Library Association ou ALA (1998) publie un document intitulé *Information Literacy Standards for Student Learning* dont l'esprit est similaire à celui du référentiel NETS quoique les auteurs soient issus du domaine des sciences de l'information alors que les membres de l'ISTE proviennent du milieu de la technologie éducative.

Depuis, plusieurs autres référentiels de compétences généralement regroupées sous le vocable de *compétences informationnelles* ont été élaborés un peu partout dans le monde¹⁴. Notons, en particulier, les normes publiées par l'ALA pour l'enseignement supérieur (2000) puisqu'elles ont été traduites par la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec ou CREPUQ (2005).

Tous ces référentiels de compétences font, bien sûr, une large part à la maîtrise de l'information, mais elles les situent toujours dans un contexte d'information numérique où sont sollicitées toutes les habiletés intellectuelles que nous avons mentionnées plus haut.

Autrement dit, alors que les concepteurs du PFÉQ travaillaient à l'élaboration de celui-ci, des organisations avaient déjà proposé au milieu de l'éducation une vision globale, intégratrice et en même temps très concrète des liens à tisser entre les habiletés cognitives supérieures requises dans la société

14. Voir, par exemple: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL), 2004; Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), 2005; Society of College National and University Libraries (SCONUL), 1999).

du savoir et les technologies numériques qui en constituent la toile de fond et qui la façonnent.

Les TIC et le Programme de formation de l'école québécoise : quelques repères historiques

Voyons maintenant quelle place est réservée aux technologies de l'information et de la communication dans le projet éducatif québécois. Depuis la Révolution tranquille pour le moins, les principaux textes qui ont eu une influence sur l'école québécoise ont traité de la place de la technologie et ont favorisé la formation des élèves à celle-ci. Nous jetons d'abord un très bref coup d'œil au rapport Parent et aux changements pédagogiques qui en ont résulté, puis aux textes qui ont présidé à la réforme en cours.

Le rapport Parent : les désillusions de l'audiovisuel

Les auteurs du rapport Parent manifestent déjà une préoccupation pour la formation des élèves aux technologies et aux exigences de la société du savoir. Ainsi, dans les termes employés à l'époque, ils font état du contexte dans lequel vivent les jeunes : révolution scientifique et technologique, augmentation rapide des connaissances, internationalisation, participation croissante des citoyens à la chose publique, influence des médias de masse. Rappelant la mission de l'école quant à l'égalité des chances, à l'accessibilité de l'éducation supérieure pour tous et à la préparation de l'individu à la vie en société, ils appellent à la formation à un nouvel humanisme, les connaissances à acquérir relevant des humanités classiques, de la science moderne, de la connaissance technique et de la culture de masse. Ils soulignent l'importance de développer les habiletés intellectuelles des élèves, leur autonomie intellectuelle, leur jugement critique, leur capacité à apprendre à apprendre, ainsi que la nécessité de faire leur éducation cinématographique, affirmant même que « [c]eux qui ne seront pas ainsi équipés risquent de n'être demain que des robots dans une société fortement technique et culturellement plus évoluée qu'aujourd'hui. » (Rapport Parent, tome 2, 1963, p. 152).

À l'époque, pour favoriser l'intégration de l'audiovisuel dans l'enseignement et l'apprentissage, on a même conçu l'architecture d'écoles comme le collège Montmorency spécialement à cette fin. Or, la *révolution pédagogique* promise, pour reprendre les mots des auteurs du rapport Parent eux-mêmes, ne s'est pas produite et l'échec de l'intégration pédagogique de l'audiovisuel a laissé des marques chez les enseignants. (Lachance, 1993; Conseil supérieur

de l'éducation, 2000). Nombre de ceux qui faisaient alors partie du milieu de l'éducation ont été – et sont peut-être encore – extrêmement sceptiques devant la perspective de l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage.

Le Programme de formation de l'école québécoise : les documents fondateurs

Au début des années 1990, alors que se profile à l'horizon la réforme de l'éducation au Québec, on note des préoccupations similaires à celles qui sont soulevées dans le rapport Parent au sujet de la formation des élèves et de sa nécessaire adéquation à l'évolution technologique de la société.

En effet, qu'il s'agisse des auteurs du rapport Corbo (1994), du rapport Delors à l'UNESCO (1996), du rapport Inchauspé (1997), des avis formulés sur les TIC par le Conseil supérieur de l'éducation (2000; 1994) ou des énoncés de politique du ministère de l'Éducation (1997), si les mots ont changé, si les technologies ont évolué, les points de vue quant aux compétences à développer demeurent sensiblement les mêmes.

Le rapport Corbo résume bien, à lui seul, en quoi ils consistent :

Face à l'explosion des connaissances et des technologies, il apparaît justifié de penser que les personnes les plus compétentes se caractériseront par une capacité de s'adapter continuellement à la maîtrise de nouvelles connaissances, par la capacité d'utiliser les technologies de l'information, par la créativité, l'aptitude à la solution de problèmes et l'habileté dans les relations avec leurs collègues de travail. (1994, p. 9).

Un peu plus loin, on peut lire qu'« [...] il importe d'acquérir des méthodes d'apprentissage, de réflexion, d'observation, d'analyse, de synthèse, d'organisation du travail, de pensée claire et ordonnée, de raisonnement et de jugement ». (p. 22). Et, enfin, qu'« [a]u terme du primaire, l'élève devrait témoigner de capacités techniques et méthodologiques générales : [...] ; l'initiation à l'informatique pour le traitement de texte et pour l'accès à l'information ; [...] ; la capacité d'utiliser une bibliothèque (repérer, exploiter et valider l'information dont il a besoin) ; [...] ; une sensibilité critique face aux médias ». (p. 25).

Pour sa part, le rapport Inchauspé (1997) ajoute explicitement la compétence éthique à ce qui précède. Le rapport Corbo et le rapport Inchauspé annoncent donc clairement les compétences transversales qu'on trouve dans le Programme de formation de l'école québécoise, sur lesquelles nous reviendrons un peu plus loin.

Les TIC et le PFÉQ : une analyse détaillée

Voyons maintenant quels sont les apprentissages prévus pour les élèves de l'éducation préscolaire et du primaire dans le Programme de formation de l'école québécoise afin qu'ils participent pleinement à la société. Analysons aussi de quelle manière ces apprentissages à faire sont expliqués aux enseignants. Pour ce faire, nous examinons d'abord les compétences transversales que nous venons d'évoquer. Puis, nous nous penchons sur la manière dont les concepteurs du programme ont articulé compétences transversales, domaines généraux de formation et compétences disciplinaires.

Avant d'aller plus loin, soulignons qu'en ce qui concerne les compétences transversales et notamment la compétence *Exploiter les TIC* les enseignants n'ont à leur disposition que le programme et les échelles d'évaluation des compétences transversales (2002b) dont le contenu est plutôt maigre comme nous le verrons à partir de l'exemple des TIC. Le Ministère n'a publié aucun autre document¹⁵ pour aider les enseignants à bien comprendre en quoi consistent précisément les compétences transversales et surtout comment les enseigner ni en lien avec les compétences disciplinaires, ni en lien avec les domaines généraux de formation, ni dans un cadre technologique, ni autrement. C'est dire combien il est essentiel que le programme et les échelles d'évaluation éclairent explicitement la pratique professionnelle des enseignants. Voyons maintenant ce qu'il en est.

La présentation du Programme : un manque de précision

Dans la présentation du PFÉQ, les concepteurs rappellent le développement accéléré des technologies et, plus loin, font valoir que « l'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société du savoir » en mouvance ». (MEQ, 2001, p. 3). Cependant, ils n'établissent aucun rapport précis entre les TIC et la société du savoir ni n'évoquent la nécessité de conjuguer apprentissage des habiletés intellectuelles et maîtrise de l'environnement numérique. Si les enseignants ne connaissent pas déjà ces liens, ce n'est donc pas dans le programme qu'ils en apprendront l'existence.

15. Il existe cependant le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT), composé de personnes-ressources des commissions scolaires et soutenu financièrement par le MELS. Son site Web propose principalement des activités pédagogiques à l'adresse <http://www.recit.qc.ca>.

Les compétences transversales : une vue d'ensemble absente

Pour mieux évaluer le choix et la présentation des compétences transversales du programme, commençons par examiner le PFÉQ de 2001 à la lumière du référentiel de l'ISTE, version 2007. Évidemment, six années séparent ces deux documents, ce que nous prendrons en compte dans notre analyse. Puis, étudions les liens proposés entre les diverses compétences transversales du programme et, enfin, penchons-nous plus spécifiquement sur la compétence *Exploiter les TIC*.

Comparaison avec le référentiel de l'ISTE : des visions similaires

Si nous mettons en parallèle les compétences transversales énoncées dans le programme du Ministère et celles qui figurent dans le référentiel de l'ISTE, nous trouvons une grande similitude entre elles, et ce, même si les noms et les regroupements varient comme on peut le constater dans le tableau 1. Ainsi, le programme québécois fait davantage ressortir la nécessité de se donner des méthodes de travail efficaces et de structurer son identité alors que la compétence relative à la prise de décision y occupe moins de place que dans le référentiel de l'ISTE. Enfin, l'ISTE propose le concept émergent de citoyenneté numérique¹⁶. Dans l'ensemble, cependant, les compétences identifiées sont semblables. La principale différence réside dans le fait que l'ISTE présente ces compétences comme un tout, dressant ainsi un portrait d'ensemble des apprentissages à faire dans un monde numérique, ce que le PFÉQ ne fait pas.

16. L'ISTE définit la citoyenneté numérique comme suit: Comprendre les problématiques humaines, culturelles et sociales liées à la technologie, adopter un comportement éthique et respecter les lois: 1. utiliser l'information et la technologie de manière responsable, avec prudence et en respectant les lois, et promouvoir ce comportement autour de soi; 2. faire preuve d'ouverture à l'égard des technologies qui favorisent la collaboration, l'apprentissage et la productivité; 3. s'engager dans l'apprentissage à vie; 4. faire preuve de leadership à l'égard de la citoyenneté numérique (notre traduction).

Tableau 1
 . Comparaison du PFÉQ et du référentiel NETS

PFÉQ (2001)		Référentiel NETS (2007)
Ordre intellectuel	Exploiter l'information	Maîtrise de l'information et de la recherche d'information
	Résoudre des problèmes	Esprit critique, résolution de problème et prise de décision
	Exercer son jugement critique	
	Mettre en œuvre sa pensée créatrice	Créativité et innovation
Ordre méthodologique	Se donner des méthodes de travail efficaces	Maîtrise des concepts et des outils des TIC
	Exploiter les technologies de l'information et de la communication	
Ordre personnel et social	Structurer son identité	Communication et collaboration
	Coopérer	
Ordre communicationnel	Communiquer de façon appropriée	Citoyenneté numérique

Compétences transversales: des interrelations absentes

En effet, dans le programme, la présentation des compétences transversales – même si elles sont classifiées selon quatre ordres: intellectuel, méthodologique, personnel et social, ainsi que communicationnel – ne favorise pas l'articulation des compétences entre elles. Pourtant, ne sont-elles pas souvent mises en œuvre concurremment dans les activités humaines? Bien sûr, dans le document ministériel, il faut cerner les caractéristiques de chacune d'elles. Mais pourquoi ne pas aider les enseignants à bien voir ces interrelations afin d'acquérir une vision globale de l'élève à former et de mettre en place des situations d'apprentissage-évaluation appropriées?

De plus, comme les compétences transversales ne bénéficient pas du même traitement que les compétences disciplinaires, c'est-à-dire que les savoirs essentiels (connaissances, stratégies, techniques ou démarches) ne sont pas indiqués, il est sûrement plus difficile pour les enseignants de déterminer en quoi consistent réellement ces compétences et de savoir ce que les élèves doivent apprendre. Et, si l'on trouve quelques éléments de contenu de formation dans le document *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire* (MEQ, 2002a), cela reste selon nous largement insuffisant.

Prenons l'exemple de la compétence *Exploiter les TIC*. On n'a conservé dans le programme que les aspects qui concernent strictement l'instrument, l'outil, ce qui risque d'ailleurs de perpétuer l'idée que les apprentissages liés

aux TIC sont des apprentissages uniquement instrumentaux. Évidemment, nous ne soutenons pas que la compétence sur les TIC devrait chapeauter toutes les autres ! Mais propose-t-on à l'enseignant des liens entre les TIC et les autres compétences transversales ? Bien peu. D'ailleurs, soulignons au passage qu'en créant un document hypertextuel au lieu d'un traditionnel document imprimé linéaire, les concepteurs du programme auraient pu aider les enseignants à faire ces liens.

Ainsi, le programme indique seulement qu'au regard des TIC il faut « amener tous les élèves à [...] développer un sens critique à leur endroit », qu'elles « peuvent servir d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétences [...] transversales comme disciplinaires » et qu'« en donnant accès à une multitude de sources d'information et à un nombre illimité d'interlocuteurs, elles permettent de bénéficier de l'expertise de spécialistes du monde entier et de partager idées et réalisations avec plusieurs ». (p. 22). C'est bien, mais c'est trop peu et c'est surtout trop général. De plus, alors qu'une des composantes de la compétence fait référence à l'utilisation des TIC pour réaliser une tâche, les concepteurs du programme ont raté là une belle occasion d'articuler explicitement TIC, activités humaines et compétences transversales. Pourtant, ne faudrait-il pas guider les enseignants pour qu'ils amènent les élèves à résoudre des problèmes et à se donner des méthodes de travail efficaces en recourant à des outils cognitifs ? À coopérer pour produire de l'information dans Internet ? Ou encore à adopter un comportement éthique dans toutes les activités qu'ils mènent dans un environnement technologique ?

La situation se répète, à l'inverse, dans la description des autres compétences transversales. Seules quelques-unes d'entre elles (*Exploiter l'information*, *Exercer son jugement critique* et *Communiquer de façon appropriée*) établissent un lien ténu avec la compétence *Exploiter les TIC* : on y traite des médias comme sources d'information ou comme langage. Notons incidemment que, dans le domaine général de formation appelé *Médias*, Internet est noyé dans la liste des médias où il figure au même titre que n'importe quel autre, comme la presse et la musique, alors que son impact sur la société actuelle n'est en rien comparable. Voilà nous semble-t-il une lacune importante du programme.

Compétence Exploiter les TIC : une vision strictement instrumentale

Nous avons mentionné plus haut que le programme réduit globalement la compétence *Exploiter les TIC* à la maîtrise des outils technologiques *per se*, sans en exposer la finalité de manière précise et détaillée.

Les apprentissages sont en effet limités à ce qui suit à la fois dans le programme et dans les échelles des niveaux de compétence : 1) connaissance des concepts et de la terminologie (aucune précision n'est offerte à ce sujet) ; 2) utilisation du matériel (clavier, souris, supports de stockage et doigté), du logiciel (interface graphique, système d'exploitation, quelques logiciels d'application de base comme le traitement de texte, le traitement de tableaux numériques à l'aide d'un tableur, le dessin matriciel et le dessin vectoriel¹⁷) ; 3) insertion ou copie d'éléments textuels ou multimédias dans un logiciel ; 4) utilisation du courriel ; 5) organisation de l'information (dossiers et fichiers) ; 6) recherche d'information dans Internet ou dans des bases de données et 7) compréhension de l'étiquette et de l'éthique des réseaux. Malgré cette longue liste, voilà bien peu de choses à apprendre en six années de primaire. Surtout pour ceux qui en connaissent déjà une partie en arrivant à l'école (les points 1 à 4), ce qui était déjà courant en 2001. Notons aussi au passage que, si l'on s'en tient à cette vision instrumentale des TIC, les points 5, 6 et 7 auraient dû être traités dans la compétence *Exploiter l'information*.

Enfin, comme la description des compétences transversales ne propose ni savoirs essentiels ni repères culturels, que ce soit dans cette section du programme ou ailleurs (en science et technologie par exemple), l'enseignant n'a aucune information sur les concepts, la terminologie et les repères culturels que les élèves devraient étudier. Pourtant, cela ne devrait-il pas faire partie de leur culture afin qu'ils soient en mesure de mieux comprendre le monde numérique et, ce faisant, de développer une autonomie et une distance critique à son égard ?

En résumé, le PFÉQ ne donne pas d'orientations générales conduisant les enseignants à comprendre qu'ils doivent favoriser le développement de toutes les compétences transversales en s'appuyant particulièrement sur les technologies numériques, car – nous le répétons –, c'est dans cet univers numérique que les élèves évoluent déjà à l'extérieur de l'école et qu'ils devront évoluer toute leur vie en milieu de travail et dans la société en général. Il réduit de plus la compétence *Exploiter les TIC* à sa seule dimension instrumentale et ne fournit aucun renseignement sur les savoirs essentiels que les élèves devraient acquérir.

17. Combien d'enseignants savent distinguer le dessin matriciel du dessin vectoriel ? Cette indication est-elle alors vraiment utile et nécessaire dans le programme ?

Domaines généraux de formation : l'absence de la société numérique

Examinons maintenant les liens tissés dans le programme entre les compétences transversales, notamment en ce qui concerne les TIC, et les domaines généraux de formation.

Seulement deux des domaines font référence aux TIC et c'est pour appeler les enseignants à mettre les élèves en garde contre les risques associés aux médias en général, c'est-à-dire les amener à prendre une distance critique par rapport à l'information qui y est véhiculée, qu'il s'agisse de résister à l'incitation à consommer (*Environnement et consommation*) ou encore de distinguer monde réel et monde virtuel (*Médias*). Aucune autre mention n'est faite au sujet des TIC ou d'Internet.

Dans le domaine des médias, qui englobe les TIC comme nous l'avons déjà précisé, on fait aussi référence aux compétences *Exploiter l'information* et *Communiquer de manière appropriée*, mais sans les nommer. Il faut savoir lire entre les lignes. Enfin, dans l'intention éducative, si l'on soulève les questions éthiques liées à l'utilisation et à la création d'information, les dimensions qu'elles peuvent prendre dans le quotidien restent vagues et renvoient simplement au respect des droits individuels et collectifs. À ce sujet, il pourrait être intéressant de se référer au concept de citoyenneté numérique présenté par l'ISTE.

Compétences disciplinaires : une petite place pour les TIC

Si le programme propose peu de liens entre les compétences transversales et les TIC, ni entre les domaines généraux de formation et les TIC, qu'en est-il pour les compétences disciplinaires? Voyons d'abord les compétences elles-mêmes, puis les savoirs essentiels et enfin les suggestions d'utilisation des TIC dans chacune des disciplines.

Les TIC ne font partie du libellé d'aucune compétence, ni d'aucune composante, ni d'aucun critère d'évaluation, sauf à l'éducation préscolaire où on réfère aux TIC dans les composantes de la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue*: démontrer de l'intérêt pour les TIC, comprendre des concepts et des symboles propres à l'informatique et produire un message à l'aide des TIC.

Dans la description de chaque discipline du programme, on fait état des liens entre celles-ci et les compétences transversales. La compétence *Exploiter les TIC* est présente dans le domaine des langues, de l'univers social, des arts

(où, il faut bien le dire, toutes les compétences transversales sont mentionnées) et du développement personnel, plus précisément en éthique et culture religieuse. Il est tout de même étonnant qu'elle soit absente de la description du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. De manière générale, les TIC sont présentées dans les compétences disciplinaires comme : 1) un outil (les logiciels) ; 2) une source d'information (les CD, les DVD et le Web, avec toutes les limites que cela comporte si on ne forme pas les élèves à trouver, à évaluer, à traiter, etc. l'information) ; ou 3) beaucoup plus rarement comme un objet d'étude (les savoirs essentiels : connaissances, stratégies, techniques, démarches et repères culturels).

En français, on suggère que l'élève devrait rédiger, corriger et mettre en page ses écrits à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, ainsi que du dictionnaire et du correcteur orthographique qui y sont intégrés. Dans une perspective beaucoup plus intéressante, il devrait acquérir des techniques pour consulter efficacement des documents numériques (ouvrages de référence, banques de données, CD-ROM, forums de discussion, sites Web et courriels) et développer ses stratégies de gestion et de communication de l'information en utilisant les bons mots clés et en recourant notamment à des documents multimédias et à Internet. Il est heureux que les concepteurs du programme de français aient pensé à inclure ces techniques et stratégies. N'y aurait-il pas eu lieu de les indiquer aussi dans la compétence transversale *Exploiter l'information* ou du moins d'y faire référence explicitement à l'aide d'hyperliens, par exemple, comme nous le suggérons plus tôt ? Enfin, dans la section intitulée *Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication*, quelques bonnes idées d'intégration des TIC viennent s'ajouter : correspondre avec un autre élève par courriel ou avec les élèves d'une autre classe par forum, composer une histoire interactive à l'aide d'un logiciel, créer et publier un répertoire de sites utiles.

En mathématique, c'est la calculatrice qui a la vedette et non l'ordinateur. Quelques vagues suggestions sont faites pour utiliser l'ordinateur en arithmétique ou pour trouver de l'information dans des bases de données ou dans le Web. D'autres, un peu plus précises, proposent de recourir à un logiciel de dessin en géométrie ou à un tableur pour la collecte de données et la représentation graphique de celles-ci, ou encore d'utiliser l'ordinateur pour simuler une expérience aléatoire.

En science et technologie, l'élève aborde un tout petit peu l'informatique, comme objet d'étude, en se penchant sur la technologie de l'électron. Or, il est très étonnant et fort regrettable que les concepteurs du programme n'aient accordé aucune attention à l'étude du bit, qui est à la base de toute la

technologie numérique et qui permet de comprendre la structure et le fonctionnement des ordinateurs, des logiciels, des données numériques et des réseaux. Déjà, ces connaissances de base permettraient de faire un usage plus efficace de la technologie comme outil. Des repères culturels aideraient aussi les élèves à comprendre comment les êtres humains ont au fil du temps créé, traité, géré ou encore censuré ou diffusé l'information, ce qui favoriserait l'adoption d'un regard distancié à l'égard des TIC et de l'information disponible dans les médias en général et dans Internet en particulier.

D'ailleurs, toujours dans la discipline science et technologie, les suggestions d'utilisation des TIC se résument à la consultation de sites Web, à la correspondance par courriel et à la présentation de données à l'aide d'un logiciel tableur ou d'un logiciel de dessin. L'utilisation de logiciels de simulation et l'expérimentation assistée par ordinateur sont aussi rapidement mentionnées ; les suggestions d'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage semblent être faites du bout des lèvres. Par ailleurs, la compétence transversale à résoudre des problèmes occupe une place importante autant en mathématique qu'en science et technologie. Si aucune démarche détaillée n'est proposée en mathématique, en revanche, une démarche placée sous le titre *Stratégies d'exploration* est présentée en science et technologie. Il nous semble qu'une démarche générale de résolution de problèmes, notamment assistée des technologies numériques, aurait dû aussi être détaillée sous la compétence transversale *Résoudre des problèmes*.

En univers social, le seul lien qui est fait avec les TIC consiste en une très brève mention des médias comme sources d'information. Aucune suggestion d'utilisation des TIC n'est formulée¹⁸. Pourtant, le Programme présente une excellente démarche de recherche, de traitement et de communication de l'information où les occasions de recourir aux TIC sont nombreuses. De plus, cette information – qui aurait dû figurer elle aussi dans la compétence transversale *Exploiter l'information* – est présentée comme si elle était propre à la géographie et à l'histoire alors qu'il s'agit somme toute d'une démarche générale que les élèves devraient appliquer dans toutes leurs activités. Espérons que les enseignants du primaire auront vu ce qui semble avoir échappé aux concepteurs du Programme.

En art dramatique et en danse, les TIC constituent seulement une source d'information et les suggestions d'utilisation sont généralement à l'avenant.

18. Nous avons même vérifié auprès d'un représentant du ministère de l'Éducation qu'il ne s'agissait pas d'une erreur d'impression puisque la page prévue à cet effet est blanche et qu'il s'agit d'un cas unique dans le Programme.

En musique, par contre, les technologies numériques sont aussi considérées comme des outils de production (logiciel, séquenceur, synthétiseur). Il s'agit d'ailleurs de la seule discipline du programme où l'on propose à l'élève de créer un portfolio numérique. En arts plastiques, l'image et les médias en général – et non les TIC en particulier – constituent un objet d'étude dans la mesure où l'élève est initié au langage visuel, autant en ce qui concerne l'interprétation du message que l'appréciation de son esthétique, et ce, à la fois comme consommateur d'information averti et comme producteur. L'ordinateur et les logiciels sont mis à contribution comme outils, mais peu de références sont faites aux arts numériques. Il y aurait lieu ici d'établir des liens plus clairs entre le domaine des médias, les arts plastiques et les TIC. Toujours en arts plastiques, certaines suggestions d'utilisation des TIC sont carrément désolantes : « Utiliser l'ordinateur pour garder en mémoire ses créations plastiques, Imprimer ses réalisations plastiques et Enregistrer les résultats de ses recherches sur une disquette », les autres relevant surtout de la consultation d'information dans Internet. Par contre, parmi les suggestions d'utilisation, on trouve sous le titre *Aspects affectifs* des attitudes qui auraient pu figurer dans la compétence transversale *Exploiter les TIC* et y être enrichies, par exemple : *Partager l'outil avec ses camarades, Respecter le matériel informatique et Manifester de l'ouverture dans l'utilisation du matériel informatique.*

L'éducation physique et à la santé, quant à elle, est présentée comme un contrepoids au mode de vie inactif suscité par les médias et par les technologies de l'information et de la communication et une mise en garde est servie à l'élève à propos des images corporelles véhiculées dans les médias. Les suggestions d'utilisation des TIC sont cependant concrètes et variées comme conserver une trace de son autoévaluation dans des activités physiques et illustrer des gestes techniques.

Enfin, en éthique et culture religieuse, les TIC et les médias en général constituent une source d'information et parfois un objet d'étude, notamment la représentation des êtres humains et des groupes d'être humains dans les médias, l'intimidation, etc. Toutefois, aucune suggestion d'utilisation des TIC n'est présentée alors qu'il y en avait plusieurs dans la version 2001 du Programme où il était encore question d'enseignement moral et religieux. Évidemment, en éthique, les sujets à traiter sont nombreux et le temps imparti, trop court. Malheureusement, nulle part ailleurs dans le programme ne sont abordés des thèmes comme la cyberpiraterie, la cyberprédation, la cyberintimidation et le cybercharlatanisme. De plus, comme les domaines généraux de formation ne sont que très brièvement décrits, tout ce qu'on peut lire dans le domaine intitulé *Médias* sur la propriété intellectuelle et le respect de la vie

privée tient en ces seuls mots. Encore une fois, ces questions auraient dû figurer dans la compétence transversale *Exploiter l'information*.

L'intégration pédagogique des TIC : des suggestions insatisfaisantes

Enfin, de manière globale, nous avons examiné les 103 suggestions d'utilisation des TIC que contient le programme¹⁹ et qui sont généralement exposées en très peu de mots. Nous les avons catégorisées en fonction des compétences transversales auxquelles elles font explicitement appel (tableau 2). Au besoin, nous avons associé une idée à plusieurs compétences transversales. Par exemple, en art dramatique, nous avons classé l'activité *Écrire une séquence dramatique en collaboration avec un correspondant d'une autre école, d'une autre province, d'un autre pays en utilisant Internet* sous les quatre compétences suivantes : *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, *Exploiter les TIC*, *Coopérer* et *Communiquer de façon appropriée*. Notons au passage qu'il s'agit là de l'une des trop rares suggestions véritablement concrètes, riches et intéressantes du Programme.

Tableau 2
Suggestions pour l'utilisation des TIC par compétence transversale

Compétence transversale	Suggestions
Exploiter les TIC	103
Exploiter l'information	38
Communiquer de manière appropriée	35
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	15
Résoudre des problèmes	12
Coopérer	5
Exercer son jugement critique	1
Se donner des méthodes de travail efficaces	1
Structurer son identité	0

19. Nous n'avons pas pris en compte le programme d'enseignement moral et religieux mais plutôt le programme d'éthique et de culture religieuse, maintenant en vigueur, où il n'y a plus aucune suggestion d'utilisation des TIC.

La compétence *Exploiter l'information* est celle qui est la plus fréquemment sollicitée : il s'agit généralement de lire de l'information fournie en format numérique sur CD, DVD ou dans Internet, parfois de faire explicitement une recherche et rarement de traiter véritablement l'information. Pour la compétence *Communiquer de manière appropriée*, qui vient au deuxième rang, l'élève est invité à produire et à publier de l'information souvent textuelle et parfois multimédia. Cependant, la plupart du temps, aucun échange n'est prévu avec d'autres personnes, qu'il s'agisse d'élèves, de parents, de personnes-ressources, etc. D'ailleurs, les activités prévoyant de *Coopérer* entre élèves sont rarissimes. En outre, si les élèves sont amenés à *Résoudre des problèmes* à l'aide des TIC surtout dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, les suggestions se résument trop souvent à des idées comme *Utiliser la technologie pour les opérations dont les nombres dépassent les limites proposées*. Nous avons aussi recensé quinze activités où l'élève doit *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*. Par contre, nous n'avons relevé à peu près pas d'activités où l'élève doit *Exercer son jugement critique* sur l'information qu'il trouve, utilise, crée ou échange avec autrui ni où il doit *Se donner des méthodes de travail efficaces* dans un environnement technologique, et aucune où il peut *Structurer son identité*.

L'intégration pédagogique des TIC varie grandement d'une discipline à l'autre probablement selon le degré de familiarisation et d'intérêt des membres du comité de travail disciplinaire à leur égard. De manière générale, nous constatons que les suggestions sont peu originales, tirent peu parti du potentiel des TIC et font collectivement appel de manière insuffisante à l'ensemble des compétences transversales. De plus, environ 10% des 103 suggestions sont des tâches non significatives comme l'impression ou l'enregistrement d'un document et trop peu (5%) sont réellement stimulantes.

Pourtant, les concepteurs du PFÉQ auraient pu s'inspirer d'une multitude de projets réalisés au Québec et à l'étranger. Ainsi, aux États-Unis, Judy Harris²⁰ publiait en 1998 une foule d'activités éducatives intégrant les TIC et les réseaux de communication : a) des activités de communication comme la correspondance entre élèves ou entre classes, la conférence virtuelle et le jeu de rôles en ligne ; b) des activités de collecte et d'analyse de l'information comme la création collective de bases de données, l'analyse de données mises en commun, la publication électronique et le voyage virtuel et c) des activités de résolution de problème comme la rétroaction par les pairs, la création collective

20. Nous proposons au lecteur une traduction et une adaptation des travaux de Judi Harris, illustrés par des projets réalisés au Québec et à l'étranger à l'adresse : http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_mmottet/documents/reference/enseignement/Harris.htm.

séquentielle, la simulation virtuelle et le projet d'engagement social. Bref, des activités signifiantes faisant appel aux TIC et non pas des tâches mécaniques.

Bref, les TIC ne sont pas évoquées dans la description des compétences disciplinaires. On y fait référence avec un intérêt variable dans les savoirs essentiels où elles sont présentées comme des outils et des sources d'information. En de trop rares occasions, en français et en univers social, elles sont considérées comme un objet d'étude, cette information fragmentaire et fragmentée ne permettant pas à l'enseignant d'en acquérir une compréhension globale. Enfin, les suggestions pour l'utilisation des TIC sont en général peu intéressantes.

Conclusion

Après avoir examiné les compétences que les élèves doivent acquérir pour participer pleinement à la société du savoir, celles qu'ils doivent développer à l'éducation préscolaire et au primaire selon le PFÉQ et la manière dont elles sont exposées aux enseignants, pouvons-nous affirmer que les enfants recevront la formation nécessaire au moyen d'une véritable intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage?

Nous estimons que le PFÉQ est peu favorable à une véritable intégration pédagogique des TIC par les enseignants et, par conséquent, à un apprentissage optimal par les élèves des compétences qu'ils sont en droit d'acquérir à l'école. En effet, à notre avis, le Programme ne constitue pas le guide clair et précis qu'il devrait être en ce qui a trait au développement des capacités cognitives supérieures requises dans la société du savoir, une société où les technologies de l'information et de la communication sont omniprésentes. D'ailleurs, dans le programme, on n'établit pas explicitement les liens qui existent entre ces capacités cognitives supérieures, les exigences de la société du savoir et les technologies de l'information et de la communication.

Si le programme indique les compétences transversales essentielles, celles-ci sont insuffisamment articulées aux compétences disciplinaires et aux domaines généraux de formation. La description des compétences transversales est d'ailleurs déficiente : pas de savoirs essentiels, pas de repères culturels à enseigner.

Certaines démarches propres aux compétences transversales sont cependant décrites, mais elles le sont dans les compétences disciplinaires en français, en science et technologie ainsi qu'en univers social. Toute cette information aurait dû figurer dans les compétences transversales de manière suffisamment

détaillée pour que les enseignants puissent s'en saisir et comprendre, justement, qu'elles sont transversales. Ce qui n'aurait pas empêché une mise en application adaptée à chaque discipline dans les chapitres consacrés aux domaines d'apprentissage. Cette situation est encore plus préoccupante au secondaire. En effet, les compétences transversales y sont décrites à peu près dans les mêmes termes que dans le programme du primaire et, naturellement, en continuité avec les apprentissages qui y sont faits. Or, si l'enseignant du primaire, qui intervient dans toutes les disciplines peut – idéalement bien sûr – avoir une vue d'ensemble du programme et être en mesure de transposer dans d'autres disciplines la démarche de recherche, de traitement et de communication de l'information qui est proposée en univers social, par exemple, comment l'enseignant du secondaire pourrait-il le faire puisqu'il ne connaît probablement pas le programme des disciplines autres que la sienne ?

Pour ce qui est de la compétence *Exploiter les TIC*, le programme en offre une vision simpliste, instrumentale et de surcroît trop peu intégrée aux autres compétences transversales et aux disciplines. Les technologies ne sont pas un objet d'étude, autre lacune importante du programme à notre avis, et sont noyées dans la liste des médias du domaine général de formation du même nom. Enfin, les suggestions d'utilisation disciplinaire des TIC sont si peu inspirantes qu'elles sont à peu près inutiles. D'ailleurs, elles ne figurent pas dans le programme du secondaire. Les concepteurs du programme se sont-ils aperçus de leur peu d'utilité au primaire, étant donné leur faiblesse ? On peut se demander si des spécialistes ont été consultés sur la question ou si ces suggestions sont issues des seuls comités disciplinaires d'élaboration du programme. Des échanges entre spécialistes des TIC et spécialistes des disciplines auraient sûrement été profitables.

Faute d'une véritable vision intégratrice des apprentissages transversaux et disciplinaires où les TIC sont un objet d'étude et, surtout, en constituent régulièrement le contexte d'apprentissage et de mise en œuvre, arriverons-nous à sortir de cette représentation réductrice de l'enseignement des technologies où « l'on fait des TIC en allant au laboratoire », où « l'on fait des TIC en mettant un élève devant un ordinateur » et où « l'on enseigne la compétence *Exploiter l'information* en donnant comme seule consigne à l'élève de faire une recherche dans Internet » ? Nous craignons bien que non. Chaque individu et la société tout entière risquent malheureusement d'en souffrir.

Références bibliographiques

- American Association of School Librarians et Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information literacy standards for student learning*. Chicago: American Library Association.
- American Library Association (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. [En ligne]. Disponible le 4 décembre 2006: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>
- Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework. Principles, standards and practice*. [En ligne]. Disponible le 11 novembre 2009: <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>
- Bennett, J. et M. Beith (2007). Alternate Universe. *Newsweek (International Edition)*.
- Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) (2009). *NETendances 2008: évolution de l'utilisation d'Internet au Québec depuis 1999*. [En ligne]. Disponible le 24 juin 2009: [http://www.cefrio.qc.ca/fichiers/documents/publications/NETendances\(depliant\).pdf](http://www.cefrio.qc.ca/fichiers/documents/publications/NETendances(depliant).pdf)
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) (2005). *Defining information literacy for the UK*. [En ligne]. Disponible le 11 novembre 2009: <http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2005/janfeb/armstrong.htm>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, et A.-M. Parent, (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Ronalds Federated Ltd.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2005). *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL)*. [En ligne]. Disponible le 9 novembre 2009: <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/normeacrl-web-03-05-v4.pdf>
- De Rosnay, J. et C. Revelli(2006). *La révolte du pronéariat: des mass média aux médias des masses*. Paris: Fayard.
- Delors, J., I. Mufti et Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris, Unesco: O. Jacob.
- Fallows, D. (2005). *How women and men use the Internet*. [En ligne]. Disponible le 24 juin 2009: http://www.pewinternet.org/-/media//Files/Reports/2005/PIP_Women_and_Men_online.pdf.pdf
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum et P. Inchauspé (1997). *Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Harris, J., International Society for Technology in Education et ISTE Publications (1998). *Virtual architecture: designing and directing curriculum-based telecomputing*. Eugene, Or. : International Society for Technology in Education.
- International Society for Technology in Education (1998). *National educational technology standards (NETS) and performance indicators for students*. [En ligne]. Disponible le 9 novembre 2009 : http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/1998Standards/NETS_for_Students_1998_Standards.pdf
- Lachance, B. (1993). Un courant irréversible : un enseignement de plus en plus individualisé. *Éducatechnologiques*, (1)1. [En ligne]. Disponible le 11 novembre 2009 : <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/nol/courant.html>
- Latrive, F. (2004). *Du bon usage de la piraterie : Culture libre, sciences ouvertes*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : Éditions La Découverte.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mossberger, K., C. J. Tolbert et M. Stansbury (2003). *Virtual inequality: beyond the digital divide*. Washington, D.C. : Georgetown University Press.
- Oblinger, D. G. et B. L. Hawkins (2006). *The myth about student competency*. [En ligne]. Disponible le 4 décembre 2006 : www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0627.pdf
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. [En ligne]. Disponible le 9 novembre 2009 : <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation, M. Berthelot, N. Moreau et F. Picard (1994). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*. Québec : Le Conseil.
- Québec (Province). Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, C. Corbo et Québec (Province). Ministère de l'Éducation (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Québec : Le Ministère.
- Québec (Province). Ministère de l'Éducation (1997). *Prendre le virage du succès : l'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Le Ministère.
- Québec (Province). Ministère de l'Éducation. Direction de la formation générale des jeunes (2002a). *Échelles des niveaux de compétence enseignement primaire*. [En ligne]. Disponible le 11 novembre 2009 : <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2002/604496.pdf>

- Québec (Province). Ministère de l'Éducation. Direction de la formation générale des jeunes (2002b). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*. [En ligne]. Disponible le 9 novembre 2009 : <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2002/604496.pdf>
- Salomon, G., D. N. Perkins et T. Globerson (1991). « Partners in cognition : extending human intelligence with intelligent technologies ». *Educational Researcher*, (20)3, 2-9.
- Society of College National and University Libraries (SCONUL) (1999). *Information skills in higher education : A SCONUL position paper*. [En ligne]. Disponible le 11 novembre 2009 : http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf
- Unesco (2005). *Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial*. Paris : UNESCO.

Approche de la réforme de l'éducation au Québec: par touches et retouches

M'hammed Mellouki

Haute école pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel

Bien qu'elle soit encore assez jeune, la réforme de l'éducation dont il est question dans le présent ouvrage a fait couler pas mal d'encre. Il était donc plus que temps de tenter d'y voir clair. C'est à tout le moins l'ambition des auteurs des différents chapitres. Cet ouvrage est un essai qui veut saisir sous différents angles, par touches et retouches, cette chose que certains appellent «réforme de l'éducation», d'autres «renouveau pédagogique», et d'autres encore «révision des programmes scolaires» ou «réforme scolaire».

Le terrain étant glissant et les protagonistes n'étant pas tous disparus, pour élaborer ce chapitre conclusif, j'y vais bien souvent par tâtonnement, par touche et retouche. Les pointes d'humour lancées de temps à autre ne visent qu'à me tenir à distance du cérémonial de l'écriture.

* * *

Pourquoi une réforme scolaire?

Il n'y aura jamais de réponse satisfaisante à cette question, quand bien même que l'on s'évertuerait à évoquer tous les contextes et toutes les conjonctures susceptibles d'éclairer le pourquoi. On peut dire, pour ajouter à la panoplie des explications avancées ici et là, qu'il s'agit, pour paraphraser

Nietzsche, du désir viscéral d'amender l'autre pour qu'il n'échappe pas à l'emprise de soi. La prémisse est si prometteuse qu'on est tenté de suivre la voie abrupte qu'elle nous suggère. Réformer, c'est mettre du sien dans ce qui est déjà là, pour que ce qui est déjà là reproduise et perpétue un peu de soi. Mieux, pour que ce qui est de soi soit inoculé au prochain. --

La métaphore est connue: les programmes scolaires, comme les approches pédagogiques, les méthodes et les stratégies ne sont que le « prétexte » et les moyens de prolonger les schèmes de pensée et les modes de croire et d'agir des auteurs dans les récepteurs: les jeunes générations (Young, 1973/2007; Bourdieu, 1967/2007). Le sens du « texte », lui, n'est pas visible à l'œil nu, ni le sont, *a fortiori*, les intentions souterraines des auteurs (Bernstein, 1975/2007). Les auteurs des « nouveaux » programmes et les rafistoleurs en « renouveau » des vieilles idées pédagogiques (Baby, 2007a) sont si nombreux qu'il est bien difficile de rattacher leur « pensée » à des courants et à des positions sociales et idéologiques déterminés. Qu'est-ce qui pourrait bien, pour ne prendre pour exemple que les têtes émergentes du mouvement, réunir en une seule mouvance un bricoleur et habile manœuvrier comme Robert Bisailon et un Paul Inchauspé sorti tout d'un coup de nulle part pour repenser la philosophie de l'éducation et de l'apprentissage et dire à l'école québécoise quoi faire ou ne pas faire pour le « bien » de ses élèves? Rien, à première vue, sauf que, peut-être, par le jeu d'alliances diffuses, par les systèmes de camaraderie et des retours d'ascenseur, tous deux se sont retrouvés là où ils pouvaient – chacun à sa manière et selon le type de pouvoir et le poids par lesquels il pouvait peser sur les choses – mettre du leur dans le devenir de l'école québécoise et des générations qui la fréquenteront. En un mot, pour s'assurer quelque immortalité, dirait Kundera.

* * *

Ce qui est bon pour certains est-il bon pour tous?

Tout semblait bien aller pourtant. Plusieurs auteurs, y compris ceux du présent ouvrage, l'observent: les programmes des années 1990 n'étaient pas trop mal conçus (Falardeau; Cardin) et les efforts faits depuis le début avaient commencé à porter leurs fruits à la fin de la décennie: selon les tests de PISA, les élèves québécois étaient parmi les meilleurs au monde dans les principales matières scolaires, la langue, les mathématiques et les sciences. Restaient le taux élevé de décrochage au secondaire, la difficulté d'intégrer les élèves en

difficulté d'apprentissage à l'enseignement ordinaire et celle de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves issus de ce qu'on a pris l'habitude d'appeler les communautés culturelles. Même là, dit Antoine Baby (2007b) en substance, les écoles québécoises publiques ont fait montre d'un esprit novateur, diversifié leurs offres de formation et varié leurs pédagogies pour s'adapter aux besoins des différentes catégories d'élèves qui les fréquentent.

Je ne sais par quelle magie les auteurs de la réforme ont fini par aboutir à l'idée qu'il fallait, pour améliorer l'apprentissage des uns – les élèves décrocheurs, les élèves en difficulté et ceux d'origine étrangère –, modifier le système de fond en comble: les structures (cycles), les programmes, les approches pédagogiques, les manuels scolaires. Tout se passait comme si on avait fait l'hypothèse que rien n'allait plus dans le système d'éducation et que si certains jeunes restaient imperméables aux savoirs scolaires, c'était parce qu'ils n'avaient pas leur mot à dire sur le type d'apprentissage et sur la manière d'apprendre, parce que les connaissances que leur imposait l'école étaient élaborées par d'autres, dans d'autres contextes et que, de ce fait, de telles connaissances n'avaient pas de sens pour eux. En somme, les élèves n'apprennent pas parce qu'ils ne se sentent pas concernés par les connaissances programmées pour eux et n'apprendront pas tant qu'ils n'auront pas été impliqués dans le choix de leurs apprentissages et des manières de les faire. Par voie de conséquence, si cela est vrai pour certaines catégories d'élèves, alors cela devrait l'être pour tous les élèves, et pas seulement ceux qui n'apprennent et ne réussissent pas bien à l'école. Ce fut là, me semble-t-il, le saut qualitatif qui a fait basculer – comme on le comprend à la lecture de certains chapitres du présent ouvrage (Cerqua et Gauthier; Gauthier et Simard; Bissonnette et Péladeau) – vers ce que d'aucuns appelleront le paradigme d'apprentissage où le socioconstructivisme sera promu en système dominant, en dogme (Baby, 2007a). Le raisonnement est fallacieux: si «*certain*s» élèves n'apprennent pas bien à l'école, échouent, redoublent ou quittent prématurément l'école parce que celle-ci leur impose des connaissances élaborées par d'autres et des méthodes d'apprentissage qui ne tiennent pas compte de leur style personnel, alors l'école devrait donner à «*tous*» les élèves l'occasion, non seulement de choisir, mais aussi de forger leurs propres connaissances.

Mais les réformateurs d'aujourd'hui n'ont rien inventé, sauf peut-être l'emballage. L'idée de mettre de côté les savoirs institués et de reléguer au second plan le rôle de l'enseignant dans la transmission des savoirs nous a bel et bien été léguée depuis les années 1960.

Psychologisation de l'éducation

Au terme d'une analyse sociohistorique du mouvement réformiste en éducation au cours des années 1930-1960, j'avais abouti à une hypothèse dont je ne saisis qu'aujourd'hui toute l'ampleur (Mellouki, 1989, 1990). Les idéologies pédagogiques, dont j'avais reconstitué l'émergence et la confirmation au cours de cette période, avaient subi l'assaut de la psychologie, surtout de la psychologie piagétienne que le Québec découvrait, presque ébahi, et qui trouva, au sein même de la commission Parent (1961-1966), des oreilles très attentives et des esprits bien disposés.

Ce furent les psychologues qui fournirent aux membres de la commission Parent les repères fondamentaux sur lesquels ils ont bâti l'édifice pédagogique dont nous avons hérité. Sans entrer dans le détail de ce qui a été dit pendant les dix jours où la commission Parent a auditionné une douzaine de psychologues francophones et anglophones, on peut dire que la théorie piagétienne du développement fut largement exposée et discutée¹. Ces discussions permirent à la Commission de délivrer leurs lettres de noblesse à deux grands principes qu'on a vus émerger et s'affirmer progressivement depuis le début des années 1940 : *l'école active* et *le maître guide*. L'école et l'enseignement devaient être conçus de manière à mettre en œuvre l'activité intellectuelle de l'enfant et le maître devait troquer contre savoir et estrade des façons de faire qui feraient de lui un bon gestionnaire du processus d'apprentissage. Le maître fut appelé à s'initier aux méthodes de recherche et d'expérimentation en sciences de l'éducation, à maîtriser quelques-unes des « méthodes nouvelles » d'enseignement qui sollicitent l'activité de l'enfant et suscitent l'essor de toutes ses aptitudes, à s'exercer au travail et à l'enseignement en équipe. Son « *enseignement doit être plus inductif que déductif* », son rôle celui d'un « *éveilleur* » et d'un « *guide* » plutôt que d'un « *distributeur de connaissances* » et sa pédagogie « *une véritable pédagogie de la découverte*² » (Commission Parent, 1964, p. 306-309). Dorénavant, peut-on lire dans le rapport de la Commission :

Le maître ne se tiendra plus constamment à sa tribune, mais participera aux recherches en équipe, travaillera au laboratoire de langues, fera faire de la physique et de la chimie en laboratoire autant et plus même qu'il n'enseignera théoriquement, les relations du maître et de l'élève et l'atmosphère de l'école seront modifiées. L'école se donnant pour mission d'habituer les élèves à apprendre, à comprendre, à travailler verra le maître en train lui aussi de chercher la solution à un problème qui lui a été posé, beaucoup plus souvent qu'en

1. Pour un exposé plus détaillé de ces discussions, lire Mellouki, 1989, p. 251-254.

2. L'utilisation des caractères gras est de moi.

train de transmettre des **connaissances livresques constituant un ensemble indigeste**³; le manuel sera un ouvrage de consultation, comme le dictionnaire, la grammaire, mais l'expérimentation et la recherche personnelle seront une source tout aussi fréquente et ordinaire de connaissances [...] Et le maître sera ainsi, à son tour, une sorte d'élève; il apprendra de ses écoliers bien des choses (Commission Parent, 1964, p. 12).

La pédagogie et l'enseignant conçus par la commission Parent il y a 45 ans ressemblent à s'y méprendre à ceux d'aujourd'hui dont Nathalie Bulle esquisse un portrait accusé. Elle écrit :

Les pédagogies « nouvelles », « actives » ou les approches qualifiées aujourd'hui de « constructivistes » tiennent la « transmission » en tant que telle pour artificielle. Elles défendent l'idée que l'acquisition véritable participe d'une construction de ses savoirs par les élèves. Les enseignants ne doivent pas à cet égard enseigner « quelque chose », mais devenir des accompagnateurs des élèves dans la construction de leurs savoirs. Il s'agit pour eux d'organiser les situations d'apprentissage, sous forme de projets, de recherches, de questionnement, qui sont censés favoriser l'implication des élèves et stimuler de leur part les activités cognitives adéquates (Bulle, 2009, p. 63).

On y reviendra plus loin, cette opposition entre la transmission des savoirs qu'assume ordinairement l'école et leur construction par les élèves « repose sur une conception erronée du développement intellectuel » (Bulle, 2009, 63).

*

Je ne l'avais pas dit exactement comme cela à l'époque, mais la réforme Parent fut une réforme piagétienne, autrement dit... constructiviste, avant le terme. À l'époque, le constructivisme – qui représentait une sorte d'avatar amalgamant la psychologie génétique et le personnalisme rogérien en plein essor au Québec dès la fin des années 1960 – avait un sérieux conquérant avec lequel il devait partager les zones d'influence au sein des idéologies pédagogiques et du terrain scolaire: le béhaviorisme. Le mariage des deux courants au sein de ce qu'on appelé les « programmes-cadres » (1969-1979), où le béhaviorisme joua un rôle dominant, fut cependant un échec total. Pendant que certains idéologues soutenaient, notamment sous la plume de Pierre Angers au Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1971; Angers et Bouchard, 1986a, 1986b, 1978), la liberté d'apprendre des « *s'éduquants* » (élèves), au sein même du ministère de l'Éducation, en 1966-1967, les nouveaux fonctionnaires –

3. *Idem.*

d'anciens inspecteurs pour une bonne part – de la toute nouvelle Direction des examens et des programmes scolaires, dirigée alors par Jean-Marie Joly, un psychologue behavioriste, suivirent deux sessions de recyclage (sic) animées en grande partie par des intervenants américains, de deux semaines chacune, où ils furent initiés ou convertis à la psychologie behavioriste appliquée à l'enseignement (Mellouki et Lemieux, 1995). C'est dans le combat interne au ministère de l'Éducation que les humanistes contemporains, représentés par le sous-ministre de l'éducation Arthur Tremblay, porteurs d'un certain héritage de la Commission Parent, avouent avoir perdu leur lutte contre les nouveaux technocrates de tendance behavioriste⁴. Le résultat est connu : des programmes-cadres où dominait l'enseignement par objectifs, mais où était resté présent, à titre de compromis idéologique sans doute, le vœu pour le moins insolite dans le décor behavioriste de laisser à l'élève le choix de ses apprentissages. Un seul exemple suffit pour illustrer ce singulier compromis : alors qu'on mettait les dernières touches à la première version des programmes-cadres qui seront promulgués en 1969, des programmes inspirés de la taxonomie de Bloom, on continue, dans certains documents du ministère de l'Éducation, d'affirmer que l'élève de l'école primaire pouvait désormais participer, comme « coauteur » – rien de moins ! –, à l'élaboration de son propre programme d'apprentissage (MEQ, 1969).

* * *

En parallèle depuis le « retour à l'essentiel »

Contrairement à une idée assez répandue, le fameux slogan du « retour à l'essentiel » ne vient pas des États-Unis, ou pas uniquement. Dès la deuxième moitié des années 1970, au sein même du ministère de l'Éducation, le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* (MEQ, 1977) faisait une évaluation sévère de ces programmes-cadres des écoles primaires et secondaires, vides de tout contenu, mis en œuvre depuis 1969, et recommandait le retour à plus de consistance dans la formation des jeunes Québécois. Presque au même moment, les programmes universitaires de formation des maîtres faisaient l'objet de critiques qui leur reprochaient entre autres leur éparpillement, leur manque d'unité et la perte de vue de la mission fondamentale de l'école.

4. Entretien avec Arthur Tremblay, 12 mars 1990, sous-ministre de l'éducation au temps des grandes réformes des années 1960.

L'idéologie du retour à l'essentiel voit le jour au Québec sous la plume de Fernand Dumont (1978), l'un de ses plus importants sociologues, dans le volume deux d'un ouvrage qu'il rédigea au temps où il était sous-ministre de la culture: *La politique québécoise du développement culturel*.

*

Alors que durant ces années les luttes syndicales tentaient de résister à l'hégémonie de l'État dans le champ éducatif et que les pédagogies de conscientisation et consœurs que défendaient certaines organisations enseignantes connaissaient leurs derniers soubresauts au Québec, se jouait, en parallèle et sur une plus large échelle, une partie bien plus cruciale pour l'avenir des idéologies éducatives et la place qui y tiendra, peu à peu à partir du milieu des années 1980, l'avatar ragaillard des années 1960. Pendant les années de silence que lui imposa le béhaviorisme – lire: les béhavioristes – la psychologie (lire psychologie piagétienne) était allée s'alimenter de plusieurs sources pour se parer autrement, se rendre méconnaissable aux yeux de ses vieux adversaires – qui, entretemps avaient baissé la garde –, affûter ses arguments, adapter son discours, séduire et tenir à l'écart de la définition de la chose éducative le commun des mortels, la masse d'éducateurs et de parents, en premier lieu.

*

Dans sa remarquable analyse parue la première fois au milieu des années 1970 *Classe et pédagogies: visibles et invisibles* (1975/2007), Basil Bernstein décrit comme suit les principales caractéristiques de la pédagogie appliquée dans les écoles enfantines anglaises:

- le contrôle de l'enseignant s'y exerce de façon plus implicite qu'explicite;
- idéalement, le rôle de l'enseignant est seulement d'aménager le contexte que l'enfant va réordonner et explorer;
- dans ce contexte ordonné, l'enfant jouit apparemment d'une grande autonomie dans le choix, l'agencement et l'organisation temporelle de ses activités;
- l'enfant est apparemment maître de ses propres mouvements et des relations sociales qu'il entretient avec les autres membres de la classe;
- on y met peu l'accent sur la transmission et l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques;

- les critères d'évaluation de la pédagogie y sont multiples et diffus et ne se prêtent donc pas facilement à la mesure (Bernstein, 2007, p. 85-86).

Bernstein fait l'hypothèse que c'est cette même pédagogie des écoles enfantines qui a fini, entre les mains des théories psychologiques de l'apprentissage en vogue dans les années 1970-1980, par s'imposer comme la pédagogie qui devait être appliquée de l'école infantine à l'université. Pour illustrer une telle hypothèse, Bernstein procède en premier lieu au dégagement des traits généraux les plus communs aux théories psychologiques de l'apprentissage qui avaient une audience auprès des éducateurs des années 1970. Il écrit :

1. Ces théories, en général, seront orientées vers des principes universels et, par suite, porteront sur le développement de l'enfant, en construisant des séquences de développement [...].
2. L'apprentissage est un processus tacite, invisible, dont la progression n'est pas facilitée par un contrôle public explicite.
3. Ces théories auront tendance [...] à faire abstraction de la biographie personnelle de l'enfant et du contexte local de son existence.
4. En un sens, ces théories considèrent les agents de socialisation comme étant potentiellement, sinon effectivement, dangereux dans la mesure où ils incarnent un modèle de socialisation centré sur l'adulte [...] Aussi, ces différentes théories tendent-elles, chacune à sa manière, à privilégier un mode implicite plutôt qu'un mode explicite de relations sociales hiérarchiques, au point même que l'adulte n'est plus un modèle exemplaire et a pour seul rôle de faciliter l'apprentissage.
5. Ainsi, on peut considérer que ces théories tendent à interrompre la reproduction culturelle, au point que certains les ont considérées comme progressistes et même révolutionnaires. La notion de temps, propre à l'enfant, remplace celle de l'adulte ; l'aide remplace l'imposition et l'adaptation la domination (Bernstein, 2007, p. 89).

Malgré leur différence, cinq groupes de théories remplissent, « toutes ou presque toutes les conditions mentionnées ci-dessus » (Bernstein, 2007, p. 89). Il s'agit de la théorie de Piaget, de Freud et de Chomsky, ainsi que des théories éthologiques de l'apprentissage critique et de la théorie de la gestalt.

Et Bernstein de conclure, en second lieu, que la pédagogie qui a pour fondement l'une ou l'autre de ces théories possède comme « **trait essentiel** » de rassembler « **deux groupes d'éducateurs qui se situent aux deux extrêmes de la hiérarchie scolaire : les maîtres de l'école infantine et les professeurs**

et chercheurs de l'université⁵. Cela conduit à la professionnalisation du maître de l'école maternelle et enfantine et à l'élévation de son statut [...]. C'est un statut qui se fonde sur un contrôle tacite, diffus, symbolique, légitimé par une idéologie fermée et explicite» (Bernstein, 2007, p. 90).

Il n'y a pas que le statut de l'enseignant de l'école enfantine qui s'élève et se professionnalise, mais celui de l'élève d'aujourd'hui également. Les affinités idéologiques – unissant les maîtres des écoles enfantines et les professeurs des sciences de l'éducation – relevées dans les années 1970 par Bernstein ont connu de nos jours une telle fortune dans le discours des constructivistes que le rôle et le potentiel intellectuel de l'élève de l'enseignement obligatoire s'y trouvent étrangement assimilés à ceux de l'étudiant aguerri de l'enseignement universitaire, et de deuxième ou de troisième cycle, qui plus est. « C'est notamment par l'expérimentation, la discussion, l'échange de points de vue et le choc des idées que l'élève sera amené à prendre conscience de ce qu'il sait, mais aussi des limites de ses connaissances antérieures et de la pertinence d'intégrer de nouveaux savoirs. » (Legendre, 2005, p. 346).

* * *

Au Québec des années 1980-1990, la pensée piagétienne va connaître une radicalisation réductrice, notamment dans les travaux des chercheurs didacticiens du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CERADE). Réductrice puisque, en s'inspirant des travaux d'Ernest von Glasersfeld, un constructiviste radical de l'Université du Massachusetts, ces chercheurs vont s'intéresser surtout au rôle des représentations sociales dans l'apprentissage et, par ce moyen, au processus de connaissance spontanée, combien central dans la psychologie piagétienne de l'apprentissage. Radicalisation dans le sens où, plus que ne l'a fait Piaget, leurs travaux aboutissent, on y reviendra, à la négation de tout apport des savoirs institués et de l'héritage culturel transmis par l'école au développement intellectuel de l'enfant. Or, dès les années 1930, Vygotsky, un psychologue russe que tentent de « récupérer » aujourd'hui les socioconstructivistes, critique cette position épistémologique de Piaget. Dans un ouvrage documenté et fort bien remarqué, Nathalie Bulle résume bien cette critique. Selon Vygotsky, Piaget ne s'est intéressé qu'à une forme d'apprentissage, l'apprentissage des concepts spontanés, et a complètement ignoré le processus d'acquisition de

5. L'utilisation des caractères gras est de moi.

connaissances scientifiques et systématiques comme celles que permettent les disciplines scolaires (Bulle, 2009, p.71). De la sorte, Piaget a mis l'apprentissage à la remorque du développement. Aux yeux de Vygotsky, c'est l'inverse qui se produit. C'est l'acquisition de connaissances scientifiques systématiques et l'apprentissage de disciplines scolaires structurées et structurantes qui contribuent au développement mental de l'enfant et à sa maturation psychologique. Nathalie Bulle écrit : « Les pédagogies [...] « constructivistes » exigent que les élèves construisent eux-mêmes leurs propres outils cognitifs. L'activité du sujet est associée au développement général de sa pensée. Le progressisme pédagogique⁶ l'oppose à l'apprentissage des savoirs. Cette opposition repose sur une conception erronée du développement intellectuel inspirée par le modèle biologique d'évolution. » (Bulle, 2009, p. 63).

En ne s'intéressant fondamentalement qu'à l'étude inductive du développement de la pensée de l'enfant, Piaget s'interdisait du même coup l'observation et l'analyse du « rôle joué sur ce développement par les concepts scientifiques, autrement dit par la transmission des savoirs » (Bulle, 2009, p. 72). Ce qui a lourdement handicapé sa théorie de l'apprentissage comme le souligne Nathalie Bulle.

Vygotsky montre que toutes les règles de fait que Piaget a établies par rapport à la logique infantile sont valables dans les seules limites d'une pensée non systématique, reposant sur des concepts spontanés⁷. La limite imposée méthodologiquement par Piaget pour l'étude du développement de la pensée de l'enfant rend ainsi compte des limitations théoriques de ses thèses : l'apprentissage scolaire et son corpus de concepts systématisés par les logiques disciplinaires n'a pour lui aucun intérêt pour l'étude du développement général de la pensée (Bulle, 2009, p. 72).

Dans le même sens, écrit Vygotsky, « l'apprentissage scolaire et le développement sont pour lui des processus qui n'ont aucune commune mesure. Ils sont indépendants l'un de l'autre. Le fait que l'enfant apprend et le fait qu'il se développe n'ont pas de rapport entre eux » (Vygotsky, 1934/1997), p. 404 ; cité dans Bulle, 2009, p. 71-72). Bref, chez Piaget *s'il est à la remorque du développement,*

6. L'auteure entend par pédagogue progressiste : « Cet éducateur auquel j'accorde l'épithète progressiste en m'inspirant de l'histoire de l'enseignement aux États-Unis, bien que ce terme ne trouve pas une réalité unique, représente un ensemble vaste d'acteurs aussi bien intellectuels, politiques, qu'enseignants, pédagogues ou sociologues, qui s'autorisent de compétences en matière éducative. Ainsi la figure de l'éducateur progressiste correspond-elle à un ensemble de caractères plus ou moins abstraits qui sous-tendent des réalités historiques variables et souvent complexes. » (p. 16-17). Il s'agit, aux yeux de l'auteure, d'un type idéal, au sens wébérien du terme.

7. Les caractères gras sont de l'auteure.

l'apprentissage chez Vygotsky précède et doit être en avance sur le niveau de développement atteint par l'enfant. « L'apprentissage scolaire n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement. C'est là le rôle capital que joue l'apprentissage dans le développement. » (Vygotsky, 1934/1997, p. 358 ; cité dans Bulle, 2009, p. 73).

* * *

Le travail de sape du constructivisme

La plus importante entreprise des théories de l'apprentissage des courants constructivistes et socioconstructivistes a consisté, depuis les années 1970, à farfouiller dans l'épistémologie des sciences et des mathématiques pour y semer les principaux postulats, jamais discutés, d'une vision, soi-disant critique, mais combien naïve de la connaissance (Bulle, 2009). Ils l'ont fait en s'inspirant des critiques du procès de production des savoirs scientifiques, telles qu'on les trouve exprimées notamment chez Thomas Kuhn (1962/1983) et Paul Feyerabend (1975/1988). Sur une interprétation simpliste des travaux de ces auteurs, les constructivistes ont rejeté autant l'idée de la possibilité d'un savoir objectif, que celle de la méthode pour y parvenir. Les savoirs et les approches scientifiques portent les marques idéologiques de leurs producteurs. Le rôle du constructiviste est de dénoncer cet état de choses en montrant que tout savoir est socialement situé, c'est-à-dire élaboré et acquis dans des circonstances économiques, sociopolitiques et idéologiques qui en affectent la validité. Mais tout cela a été dit et redit, notamment par Marx et ses continuateurs. L'originalité des socioconstructivistes est de remettre en cause toute possibilité de connaissance autrement qu'en puisant dans ses ressources personnelles, c'est-à-dire dans ses représentations du monde. Tout se passait comme si les représentations personnelles étaient situées, elles, en dehors des idéologies et de leur contexte de production. Comme si le constructiviste, lui, pouvait, en analyste extralucide, surplomber les idéologies sans que ses jugements en soient affectés.

Comme je l'ai suggéré plus haut, c'est par ce biais que se développa au Québec des années 1980-1990 ce courant de recherches autour du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CERADE). S'inscrivant dans la lignée des travaux de Glasersfeld sur les représentations « naturelles », les membres du feu CERADE – qui sont

aujourd'hui les défenseurs de la réforme éducative au Québec – ont renoué avec le processus de connaissance spontanée et débouché, à l'instar de Piaget, sur le rejet de la contribution des savoirs et des disciplines scolaires au développement intellectuel (Bulle, 2009). Aidé par une conjoncture économique internationale de remise en cause de l'école et des acquis scolaires et sociaux des années 1960-1970, ce braquage de l'attention sur l'individu comme seule source de sa connaissance et maître absolu de son destin ne pouvait que trouver un terrain fécond pour son développement et son imposition comme pierre angulaire des réformes de l'éducation à l'ère du néolibéralisme (Boltanski et Chiapello, 1999; Mellouki, 2010).

Parlant du multiculturalisme, une idéologie proprement américaine, qui veut paraître et réussit à passer pour mondiale, Bourdieu et Wacquant écrivaient: « L'impérialisme culturel repose sur le pouvoir d'universaliser les particularismes liés à une tradition historique singulière en les faisant méconnaître comme tels. » (p. 1) Il en est de même des postulats du constructivisme – ses lieux communs dont se servent aujourd'hui les défenseurs de la réforme scolaire québécoise comme si c'étaient des arguments éprouvés –, des postulats qui, comme l'idéologie du multiculturalisme, « doivent une part de leur force de conviction au fait que, circulant de colloques universitaires en livres à succès, de revues demi-savantes en rapports d'experts, de bilans de commissions en couvertures de magazines, ils sont présents partout à la fois, de Berlin à Tokyo et de Milan à Mexico, et sont puissamment soutenus et relayés par ces lieux prétendument neutres que sont les organismes internationaux (tels l'OCDE ou la Commission européenne) et les centres d'études et de conseil en politiques publiques (comme l'Adam Smith Institute et la Fondation Saint-Simon) » (Bourdieu et Wacquant, 1998, p. 1).

* * *

Et les enseignants? Et les formateurs d'enseignants?

Si les élèves des années 1990 n'étaient pas si mauvais, comme je l'ai souligné plus haut, leurs enseignants ne l'étaient donc pas non plus. Alors, pourquoi la refonte des programmes de formation des enseignants? Là également, il y a eu rencontre d'intérêts diffus, et pas toujours convergents d'ailleurs, autour de la professionnalisation, laquelle a été flanquée, contre toute attente d'une bonne part de ses partisans universitaires surtout, d'une approche qui semblait soudain lui coller à la peau: l'approche par compétences. Le raisonnement est

assez simple, pour ne pas dire résolument simpliste: un professionnel est quelqu'un qui possède bien les aptitudes intellectuelles, les savoirs, les savoir-faire, de même que les capacités de les mettre en œuvre pour résoudre les difficultés qu'il rencontre dans son travail. Le professionnel est donc un travailleur compétent. De là le choix de l'approche, pourtant très sophistiquée, du même nom. D'un autre côté, par hypothèse, cette approche permettait à ses partisans, essentiellement des formateurs et des chercheurs en sciences de l'éducation, d'intégrer les « données » de leurs travaux de recherche au processus de préparation des futurs enseignants et de valoriser leur propre statut par la valorisation du « produit » de leur travail. Dès lors, la porte était grande ouverte à la rhétorique et finalement, ce sont, encore une fois, les systèmes d'influence diffuse, de camaraderie et de retours d'ascenseur qui ont fait pencher la balance vers une solution qui satisfait, enfin presque, les uns et les autres: les acteurs scolaires – ou certains d'entre eux – ont eu leur enseignant, constructiviste ou socioconstructiviste, sur papier évidemment, les gens des sciences de l'éducation – enfin certains d'entre eux – ont eu le leur, un enseignant professionnel, sur papier également. Le partage du travail scolaire et des zones d'influence dans le champ éducatif s'opère, comme par le passé (Mellouki et Lemieux, 1995) selon la logique donnant donnant entre acteurs qui ne se côtoient pas nécessairement, ou parfois de loin.

*

Les formateurs d'enseignants ne constituent pas, loin de là, un corps homogène. On peut y distinguer, d'un côté, les professeurs et les chargés de cours de la génération de la fin des années 1960 et du début 1970, qui ont travaillé au sein des feues écoles normales et se sont, pour la plupart, recyclés et intégrés dans les nouvelles structures éducatives. De l'autre, les professeurs formés dans les différentes branches des sciences de l'éducation – didactiques, psychologie de l'enfant, de l'adolescent, de l'apprentissage, pédagogie, sociologie de l'éducation, etc. – et recrutés au cours des années 1980-1990. La première génération des formateurs a eu quelque expérience de l'enseignement à l'époque des écoles normales. Sauf exception, la seconde génération de professeurs n'a pratiquement jamais mis les pieds dans les classes pour accompagner des stagiaires. Sa carrière se jouera sur le nombre de publications scientifiques et le rayonnement national et international qu'elle connaîtra. C'est ce contingent de professeurs qui contribuera donc au développement de la recherche en sciences de l'éducation et c'est lui qui affutera, ce faisant, les arguments pour faire face à la critique venant des facultés disciplinaires qui

ont perdu une part de leurs finances au profit des sciences de l'éducation. C'est à lui donc que revenait la tâche de justification de la pertinence et du statut universitaire des sciences de l'éducation, de la compétence et de la valeur sociale de ceux qui y œuvrent. Une première faction de ce contingent, composée surtout de pédagogues, de sociologues et de philosophes de l'éducation, puisera une partie de son inspiration dans la vague des travaux américains sur la remise en question de l'école et la critique du corps enseignant des années 1980. Elle usera de ses revues, de ses lieux de parole – congrès nationaux et internationaux, revues professionnelles destinées au corps enseignant – et de ses affinités électives avec les technocrates du système éducatif québécois pour promouvoir l'idée de la professionnalisation de la formation et du travail enseignant.

L'autre faction, formée notamment de didacticiens et de psychologues de l'éducation, se retournera vers les théories de l'apprentissage notamment européennes, mais poussées parfois à l'extrême comme dans le cas du constructivisme radical évoqué plus haut. Pour cette faction, ou cette « famille d'esprit », pour emprunter les termes de Bourdieu (1967/2007), les savoirs scolaires sont contaminés par les intérêts, les croyances et les préjugés des générations qui les ont confectionnés et programmés. Par voie de conséquence, tout est à reconstruire, à réinventer. L'école et les enseignants doivent donner aux élèves les occasions, leur préparer les situations qui leur permettent d'élaborer, librement, leurs propres savoirs, leur propre représentation du monde. Usant également de ses lieux de parole, de ses organes de diffusion et de ses alliances stratégiques, cette faction sera derrière la promotion des pédagogies de la découverte qui a eu la part belle dans la nouvelle réforme de l'éducation au Québec.

Le constructivisme et la professionnalisation, de même que leurs rejetons, les pédagogies de la découverte et la formation par compétences, sont la réponse des professeurs des sciences de l'éducation à leur crise identitaire au sein de l'université. Pour mériter la reconnaissance en tant qu'universitaires, ils devaient donc lutter les uns contre les autres et tous contre le corps de leurs collègues des facultés disciplinaires qui, depuis que les facultés et les départements de l'éducation ont obtenu la maîtrise d'œuvre en formation des enseignants, ont perdu une part de leur effectif étudiant et de leur budget. Si, pour les deux factions du corps professoral en sciences de l'éducation, le cheval de bataille demeure la reconnaissance du statut et sa valorisation aux yeux de la communauté universitaire et de la société, la rhétorique pour parvenir à cette valorisation ne sera jamais aussi directe. C'est par l'élévation de la valeur sociale du produit, de sa formation et de son statut, que passera celle du formateur. Par

voie de conséquence, peu importent les programmes et les approches qu'ils appliquent ou appliqueront, les formateurs porteront toujours un regard positif sur la qualité de la formation qu'ils dispensent et sur la compétence de ceux qu'ils préparent pour l'enseignement dans les écoles québécoises.

Les premiers résultats d'une enquête menée par Clermont Gauthier et son équipe sur les pratiques de formation des professeurs, des chargés de cours et des superviseurs de stages, montrent que l'ensemble des formateurs porte un jugement très positif sur la qualité des enseignants formés dans le cadre des nouveaux programmes conçus dans la perspective de la professionnalisation et selon l'approche de formation par compétences (APC). Ils sont 94 % à penser que les nouveaux enseignants sont globalement aussi bien ou mieux formés que leurs collègues formés dans le cadre des anciens programmes (tableau 1). À l'exception du domaine de l'évaluation des apprentissages, la formation des nouveaux enseignants est jugée excellente dans tous les autres domaines : maîtrise des disciplines d'enseignement, exercice de l'enseignement, gestion de la classe et adaptation de l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques (élèves en difficulté et élèves des communautés ethniques).

Tableau 1

Répartition des formateurs jugeant les nouveaux enseignants formés dans le cadre des nouveaux programmes conçus selon l'APC comme étant « aussi compétents ou plus compétents » que ceux formés dans les anciens programmes

Maîtrise des disciplines d'enseignement	79	232
Exercice de l'enseignement	92	276
Gestion de la classe	89	268
Évaluation des apprentissages	67	197
Adaptation aux élèves ayant des besoins spécifiques	83	242
Compétence globale à l'enseignement	94	280

Source: Tiré de la base de données de l'enquête en cours sur les pratiques des formateurs. Clermont Gauthier et collaborateurs. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval.

Le produit est donc bon, même si le producteur, le formateur, n'est pas dans les meilleures conditions, n'a pas eu toute la préparation qu'il fallait pour faire son travail de formateur dans le nouveau cadre curriculaire. En effet, entre 66 % et 79 % des formateurs interrogés dans le cadre de cette enquête disent n'avoir reçu aucune préparation à la formation par compétences qu'exigent d'eux les nouveaux programmes de formation d'enseignants mis en place depuis 2001 (tableau 2).

Tableau 2
Répartition des formateurs n'ayant reçu aucune préparation pour adapter leur pratique
aux exigences de l'approche par compétences des nouveaux programmes

Dimensions de la pratique des formateurs	% des répondants	Nombre des répondants
Préparation des cours et supervision selon l'APC	66	253
Enseignement selon l'APC	79	203
Évaluation des apprentissages et des stages selon l'APC	71	272

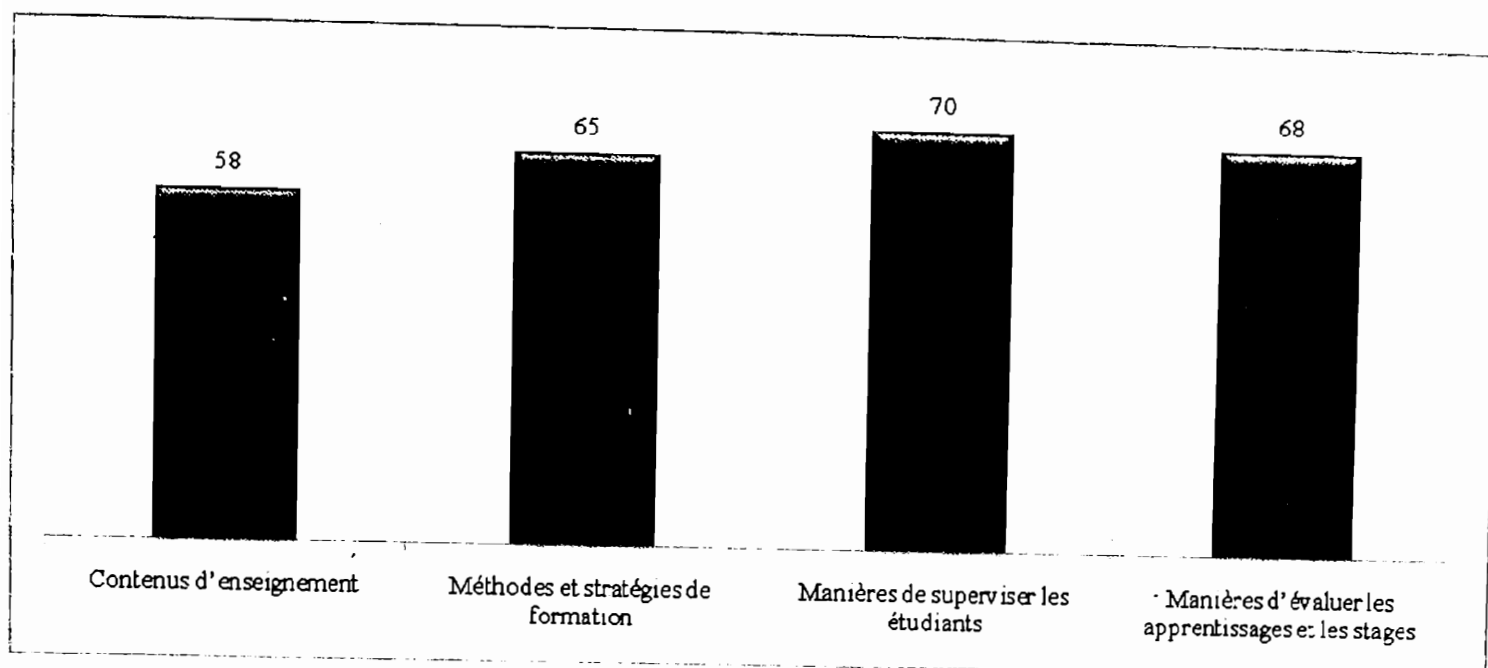
Source: *idem*.

Bien plus, entre 58 % et 70 % d'entre eux n'ont rien changé ou n'ont apporté que des modifications partielles aux contenus et aux méthodes de leur enseignement, à leurs manières de superviser les stagiaires et d'évaluer leurs compétences (graphique 1). Si, comme on vient de le voir, les enseignants des écoles primaires et secondaires du Québec sont toujours aussi bien sinon mieux formés qu'auparavant, c'est que ce sont les formateurs, non les programmes et les approches, qui font la différence. De bons formateurs forment de bons enseignants. Et c'est en fonction de ce bon résultat que doivent être en partie évalués leur statut au sein de l'université et leur prestige dans la société.

La réforme est la résultante d'une rencontre d'intérêts, pas toujours convergents, faut-il le répéter, d'acteurs différemment situés dans le champ éducatif. En ce sens, tous ont gagné quelque chose par et dans la réalisation de la réforme, ne serait-ce que l'occasion de dire son accord ou son désaccord avec ladite réforme. L'identité – fut-elle professorale – est aussi faite de la capacité de dire oui ou non, de la possibilité de faire entendre sa voix⁸.

8. J'ai un collègue qui a défendu, pendant près d'une décennie, l'idée de la création d'un ordre professionnel des enseignants au Québec. Le lendemain du jour où le ministère de l'Éducation du Québec s'était montré favorable à ce projet, mon collègue a exprimé son désaccord par une lettre publiée dans un quotidien bien connu.

Graphique 1
Distribution en % des formateurs n'ayant apporté aucune modification ou qui n'ont apporté qu'un changement partiel à leur pratique pour s'adapter aux exigences de l'approche par compétences des nouveaux programmes de formation des enseignants



Source: idem

* * *

L'ancien, le nouveau, les ratés de la réforme

Les analyses présentées dans le présent ouvrage ont, *grosso modo*, porté sur deux types de documents: les textes fondamentaux et les textes officiels émanant généralement du ministère de l'Éducation. Les premiers sont des documents pensés et préparés par des commissions d'enquête ou d'étude, par des groupes de travail, des organismes ou des individus mandatés, durant la deuxième moitié de la décennie 1990, pour établir un diagnostic de l'état de l'école québécoise et pour élaborer des propositions de changement à l'intention du ministère de l'Éducation. Ce sont ces propositions initiales que je qualifie de *promesses de réforme*. Les seconds sont des documents élaborés, à la suite du diagnostic, par le ministère de l'Éducation pour retraduire les propositions exprimées en actions susceptibles de parfaire le fonctionnement pédagogique de l'école québécoise et son efficacité. C'est ce que j'appelle *offres officielles* en matière de réforme, de renouveau ou de changement. Pour faire bref, le perfectionnement de l'école québécoise tel qu'il est défini dans les documents fondateurs devait passer par des changements plus ou moins importants touchant les curriculums, les programmes d'enseignement et les

approches et les stratégies pédagogiques des enseignants. Le tableau 3 donne une comparaison simplifiée des promesses initiales des réformateurs et de la retraduction qu'en font les textes officiels, de ce qu'il en reste, en fait.

Tableau 3
Promesses et ratés de la réforme officielle

Ce que les textes fondamentaux promettaient comme améliorations	Ce que les textes officiels offrent comme réformes
1. Formation de citoyens mieux préparés aux exigences de la société du savoir. (Cerqua et Gauthier)	Le discours officiel sur la réforme est confus, contradictoire, sans ligne de cohérence.
2. 1997: Le groupe Inchauspé est pour l'enrichissement culturel des programmes et l'enseignement dans une perspective culturelle. (Simard)	L'enrichissement culturel des programmes est méconnaissable dans les textes officiels. Il s'est fait damer le pion par l'approche par compétences.
3. 2007: Inchauspé confirme la nécessité de l'enrichissement culturel des programmes et de l'enseignement dans une perspective culturelle. (Gauthier et Simard)	L'enrichissement culturel des programmes est méconnaissable dans les textes officiels. Il s'est fait damer le pion par l'approche par compétences.
4. Choix de stratégies d'enseignement permettant la réussite scolaire de tous les élèves. (Bissonnette et Péladeau)	Adoption de stratégies d'enseignement les moins efficaces auprès des élèves faibles ou en difficulté.
5. Rénovation des contenus et des approches pédagogiques. (Baby)	Recyclage de vieilles idées, érection en dogme du constructivisme comme approche d'apprentissage.
6. Meilleure maîtrise de la langue, meilleur enseignement des œuvres littéraires. (Falardeau)	Appauvrissement et manque de repères dans l'enseignement de la littérature.
7. Bonne articulation de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. (Cardin)	Bonne articulation de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (cohérence et continuité).
8. Laïcisation de l'enseignement. (Jeffrey)	Laïcisation de l'enseignement, un changement majeur: enseignement culturel des religions et éthique, plutôt qu'enseignement confessionnel.
9. Meilleure formation scientifique des nouvelles générations. (Bégin)	Ignorance de l'héritage scientifique, rejet des approches et des méthodes qui ont fait leur preuve. Reconceptualisations obscurcissantes.
10. Formation de citoyens bien préparés à vivre et à travailler dans un monde multimédiatisé (TIC). (Mottet)	Conception réductrice des TIC et de leur rôle dans le monde d'aujourd'hui, manque d'articulation entre les compétences en TIC et les compétences disciplinaires, préparation insuffisante des enseignants.

Dans les lignes 1 à 6 et 9 à 10 du tableau 3, les auteurs ont relevé des écarts plus ou moins grands entre les réformes proposées dans les textes fondateurs et ce qu'il en reste – ou ne reste pas – dans la retraduction qu'en donnent les textes officiels de la réforme: les documents d'orientation, les programmes scolaires, les documents d'accompagnement élaborés à l'intention des écoles et des enseignants. Seuls les deux auteurs des textes rapportés dans les lignes 7 et

8 du tableau 3, Jean-François Cardin et Denis Jeffrey, respectivement, soulignent une nette continuité entre les promesses et les offres de réforme, une cohérence donc entre les propositions initiales et la retraduction qu'en fait le ministère de l'Éducation. À l'exception donc de ces deux derniers auteurs⁹, la réforme semble traîner des fantômes, fait remarquer Antoine Baby. Des spectres pédagogiques du passé scolaire que l'on cherche à faire passer pour des innovations. Elle manque de fil conducteur, de cohérence, d'esprit qui en anime les intentions et les actions, soulignent Antony Cerqua et Clermont Gauthier. Une réforme marquée au sceau de l'oubli et de l'absence de volonté politique, observent Clermont Gauthier et Denis Simard: la perspective culturelle d'enseignement n'y est pratiquement plus alors qu'elle constituait l'une des propositions et l'une des promesses des plus importantes et intéressantes du rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Une réforme, enfin, notent Rachel Bégin et Martine Mottet, qui rate l'une de ses plus grandes promesses: faire aimer l'étude des sciences aux jeunes générations et développer chez ces dernières des compétences et un esprit critique susceptibles de les préparer à vivre et à travailler dans un monde de plus en plus dominé par les technologies de l'information et de la communication.

En somme, les différences relevées dans les analyses menées dans le présent ouvrage vont dans deux principales directions. Dans certains cas, le ministère de l'Éducation est allé beaucoup plus loin que les propositions des réformateurs, il a radicalisé le changement. L'exemple le plus cité est celui de l'option pour des approches centrées sur l'apprentissage et le rejet, selon certains, de celles centrées sur l'enseignement. Dans d'autres cas, le ministère de l'Éducation a réduit l'importance accordée par les documents fondamentaux à des changements souhaités au profit d'autres changements qui l'étaient aussi, mais considérés comme moins importants. L'exemple donné ici est celui d'une approche culturelle de l'enseignement, très présente chez les réformateurs, mais très diluée dans les textes du ministère de l'Éducation. L'approche par compétences a, quant à elle, pris plus de place dans le discours ministériel que dans celui des documents fondamentaux. À bien y regarder, souligne Antoine Baby, les apparences de changements sont si souvent déguisées et présentées comme de vraies innovations que l'on est en droit de se demander si la réforme de l'éducation qui fait couler beaucoup d'encre a eu lieu.

* * *

9. Il ne m'a pas été possible d'intégrer l'analyse de Louis LeVasseur à cette comparaison.

Tout reprendre

Y a-t-il eu une réforme? Si oui, quelle en est la nature? Quelles dimensions du système éducatif a-t-elle affectées? Qu'a-t-elle apporté de novateur, qu'a-t-elle recyclé et présenté comme neuf? Que gagnent au bout du compte les plus directement concernés par elle: les élèves? Réussiront-ils mieux, aussi bien ou moins bien qu'avant? Quels en sont les coûts économiques, sociaux et psychologiques?

Tant de questions qui ont été exposées dans le présent ouvrage, débattues publiquement depuis une dizaine d'années, mais qui restent ouvertes. Il faudrait tout reprendre plus sereinement et systématiquement que je ne l'ai fait dans cette conclusion, tracer les lignes de cohérence et les clivages qui traversent les idéologies pédagogiques au cours des cinquante dernières années. Déceler au sein de ces dernières le jeu d'alliance et les rapports de force que se livrent les groupes sociaux, y pister le poids des conjonctures internationales et les effets des contextes régionaux et locaux. Il faudrait également interroger les acteurs les plus directement exposés aux changements en éducation: les enseignants, les élèves et les parents. Quelles répercussions ont de tels changements sur leur formation, leur travail, leur apprentissage ou le destin scolaire et social des enfants? Comment manœuvrent-ils, parce qu'ils manœuvrent, pour minimiser les effets négatifs des réformes éducatives ou en maximiser les avantages sur leur activité professionnelle et sur leur vie?

Références bibliographiques

- Angers, P. et C. Bouchard (1986a). *L'activité éducative. Le développement de la personne*. Montréal: Bellarmin.
- Angers, P. et C. Bouchard (1986b). *L'activité éducative. L'appropriation de soi*: Montréal, Bellarmin.
- Angers, P. et C. Bouchard (1978). *École et innovation*. Ottawa: Édition NHP.
- Baby, A. (2007a). *La réforme scolaire: une réforme inutile, voire nuisible*. Conférence donnée à l'Université du Québec à Rimouski, le 13 mars.
- Baby, A. (2007b). « Les idées nuisibles de la réforme ». *Le Devoir* du mercredi 7 mars.
- Bernstein, B. (1975/2007). *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*. Paris: OCDE (Centre pour la recherche et l'innovation)/*Les sociologues, l'école-et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute, p. 85-112.

- Boltanski, L. et É. Chiapello (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1967/2007). «Système d'enseignement et système de pensée». *Revue internationale des sciences sociales*, 17(3)/*Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute, p. 17-42.
- Bourdieu, P. et L. Wacquant (1998). «Sur les ruses de la raison impérialiste». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 121-122, p. 109-118.
- Bulle, N. (2009). *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*. Paris: Hermann Éditeurs.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent) (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II, volume II*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSE, (1971). *L'activité éducative (1969-1970)*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Dumont, F. (1978). *La politique québécoise du développement culturel (volume deux)*. Québec: Éditeur officiel.
- Feyerabend, P. (1975/1988). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris: Seuil.
- Kuhn, T. S. (1962/1983). *La Structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Legendre, M-F. (2005). «Jean Piaget et le constructivisme en éducation». Dans C. Gauthier et M. Tardif (Éd.). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e édition). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, p. 332-349.
- Mellouki, M. (2010). «Pédagogie de Projet: une narcoidéologie néolibérale». Dans J. R. Jardimino et M. Mellouki (2010). *La pédagogie et le nouvel esprit du capitalisme*. (À paraître en portugais).
- Mellouki, M. (1990). «Évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 à 1960: un cas de rupture idéologique». *Revue d'histoire de l'éducation*, 2(1), p. 37-58.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres, 1930-1964*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M. et N. Lemieux(1995). «Le partage du champ scolaire au Québec: reconversion et invention de domaines de pratique au sein de l'organisation scolaire, 1930-1990». *Journal of Educational Thought/Revue de la pensée éducative*, 29(1), p. 45-80.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1969). *L'école élémentaire renouvelée*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1977). *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Vygotsky, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: SNEDIT.

Young, M. F. D. (1973/2007). « Curricula and the social organization of knowledge ». Dans R. Brown (Dir.) *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londres: Tavistock/« Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance »/*Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute, p. 43-73.

Liste de tableaux et de figures

Liste de tableaux

Chapitre 5.	La revue <i>Vie pédagogique</i> : un discours à sens unique !	
Tableau 1.	Pourcentage des articles publiés contenant des mots et des expressions reliés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et sur l'enseignant	128
Tableau 2.	Pourcentage des articles publiés contenant des mots reliés à divers courants psychologiques	129
Tableau 3.	Pourcentage des articles publiés contenant des noms d'auteurs ou de chercheurs associables aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et sur l'enseignant	131
Tableau 4.	Fréquence d'utilisation des noms de chercheurs associés aux différentes stratégies d'enseignement entre 1979 et 2005	132
Tableau 5.	Proportion d'articles publiés contenant des mots et des expressions reliés à diverses stratégies spécifiques d'enseignement	134
Chapitre 8.	Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure	
Tableau 1.	Les programmes d'histoire au secondaire avant le renouveau pédagogique (formation générale)	193
Tableau 2.	Les programmes d'histoire au secondaire dans le régime pédagogique issu du renouveau pédagogique (formation générale)	194
Tableau 3.	Libellé des compétences disciplinaires en HÉC au secondaire...	201
Chapitre 10.	Compétences et formation scientifique des jeunes Québécois	
Tableau 1.	Comparaison entre les DGF et les disciplines scientifiques	262
Tableau 2.	Paramètres pour la planification de l'enseignement	269

Chapitre 11. Les TIC dans le programme du primaire : quelle vision ?	
Tableau 1. Comparaison du PFÉQ et du référentiel NETS	291
Tableau 2. Suggestions pour l'utilisation des TIC par compétence transversale	298
Conclusion générale. La réforme scolaire au Québec : par touches et retouches	
Tableau 1. Répartition des formateurs jugeant les nouveaux enseignants formés dans le cadre des nouveaux programmes conçus selon l'APC comme étant « aussi compétents ou plus compétents » que ceux formés dans les anciens programmes	319
Tableau 2. Répartition des formateurs n'ayant reçu aucune préparation pour adapter leur pratique aux exigences de l'approche par compétences des nouveaux programmes.....	320
Tableau 3. Promesses et ratés de la réforme officielle.....	322

Liste de figures et graphique

Chapitre 1. En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec	
Figure 1. Filiation et oppositions entre le paradigme de l'enseignement et celui de l'apprentissage.....	34
Chapitre 8. Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure	
Figure 1. Schéma présentant la troisième réalité sociale du programme HÉC du premier cycle du secondaire (p. 355)	200
Conclusion générale. La réforme scolaire au Québec : par touches et retouches	
Graphique 1. Distribution en % des formateurs n'ayant apporté aucune modification ou qui n'ont apporté qu'un changement partiel à leur pratique pour s'adapter aux exigences de l'approche par compétences des nouveaux programmes de formation des enseignants.....	321

Liste des principales abréviations

AIE	Appareils idéologiques d'État
ALA	American Library Association
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
APC	Approche par compétences
CEFRIO	Centre francophone d'information des organisations
CEQ	Corporation des enseignants du Québec
CFER	Centres de formation en entreprise et récupération
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
CREPUQ	Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DGF	Domaines généraux de formation
ÉCR	Éthique et culture religieuse
ÉGÉ	États généraux sur l'éducation
FQRSC	Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture
GERS	Groupe d'études sur les réformes scolaires
HÉC	Histoire et éducation à la citoyenneté
ISTE	International Society for Technology in Education
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (depuis 2006)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (jusqu'à 2006)
NETS	National Educational Technology Standards
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
RÉCIT	Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies
RI	Rapport Inchauspé
RS	Réalités sociales
SAÉ	Situations d'apprentissage et d'évaluation
SCONUL	Society of College National and University Libraries

ST	Science et technologie
STS	Science-technologie-société
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
VT	Voie technologique

Les auteurs

Antoine Baby est professeur émérite de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il est également chercheur honoraire à la Chaire de recherche Normand Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux portent présentement sur une hypothèse qui, si elle s'avérait juste, pourrait permettre à l'école de faciliter la réussite des élèves de milieux démunis.

Rachel Bégin est chercheuse hors institution. Titulaire d'un baccalauréat en biologie et d'une maîtrise en éducation sur les fondements de l'enseignement des sciences, elle a publié récemment aux éditions *Liber* un livre intitulé *Science et enseignement des sciences. Un plaidoyer*.

Steve Bissonnette est professeur au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux portent sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles.

Jean-François Cardin est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Laval). Historien de formation, il enseigne la didactique de l'histoire et des sciences sociales et s'intéresse depuis quelques années à l'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté. Avec d'autres, il a fondé en 2007 le Groupe de recherche sur l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire (GRECEH).

Anthony Cerqua est étudiant-chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Laval). Il travaille actuellement en collaboration avec Clermont Gauthier à la réalisation d'un ouvrage sur « l'esprit » du renouveau pédagogique au Québec et prépare une thèse de doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval sur l'efficacité des pratiques enseignantes.

Érick Falardeau est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur l'intégration de la dimension culturelle dans la classe de français et sur l'évaluation de la compétence en lecture au secondaire. Il est membre régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Clermont Gauthier est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement.

Denis Jeffrey est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches portent sur l'éthique professionnelle et les rites scolaires. Il a notamment publié, aux Presses de l'Université Laval, *Enseigner et séduire, Enseigner et punir* et *Enseignants dans la violence*.

Louis LeVasseur est professeur adjoint à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux portent sur les thèmes de la socialisation à l'école et des politiques d'éducation dans une perspective sociologique et sur l'histoire de l'éducation au Québec.

Martine Mottet est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle est chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses travaux portent sur l'intégration pédagogique des TIC au préscolaire-primaire et sur le développement des compétences informationnelles et des compétences en TIC des futurs enseignants.

M'hammed Mellouki est chercheur invité et responsable de projets à la haute école pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Il est cofondateur et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE, Université Laval, Canada). Une bonne part de ses travaux porte sur l'analyse des idéologies pédagogiques, des programmes et des politiques de formation à l'enseignement. Certains de ses travaux ont été traduits en portugais, en espagnol, en arabe et en chinois.

Normand Péladeau est président de Recherche Provalis, une compagnie de conception de logiciels d'analyse de texte basée à Montréal. Il possède un doctorat en psychologie de l'éducation et plus de vingt ans d'expérience en recherches sociales. Il est consultant en méthodologie de recherche pour de grandes corporations, des agences gouvernementales et des organisations internationales.

Denis Simard est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses travaux portent sur les théories éducatives, la pédagogie et son histoire, l'approche culturelle de l'enseignement et l'herméneutique en éducation. Denis Simard est notamment l'auteur de *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture* (2004) et coauteur avec M'hammed Mellouki de *L'enseignement, profession intellectuelle* (2005).