

# Relancer la réforme du curriculum d'études, c'est revenir aux choses négligées : le programme lui-même, l'enseignant comme praticien d'un métier

Article n° 13.04.02 Mots-clés : réforme, enseignant, approche culturelle, formation pédagogique, apprentissages.

**Dans un article précédent<sup>1</sup>, j'ai porté un jugement global sur la manière dont s'est déroulée la réforme du programme d'études. C'est sur la base de cette analyse que je ferai des propositions de relance.**



**Paul Inchauspé**  
Expert-conseil auprès du Centre francophone d'informatisation des organisations - CEFRIO

Le programme d'études lui-même n'a pas été mis en relief ; au contraire, tout l'accent a été mis sur une présentation qui brouille les choses, suscite des crises. Pourquoi cet écart ? Certains ont vu là un détournement de la réforme : d'une réforme du programme d'études, on aurait voulu faire une réforme de l'enseignement. Je ne crois pas qu'il y ait eu une telle intention, du moins délibérée. Les choses sont plus complexes. À la racine de tout cela, il y a maladresse, manque de vigilance, mais surtout l'incapacité actuelle des responsables des systèmes éducatifs (la situation n'est pas propre au Québec) de parler des intentions visées par des changements dans les programmes d'études, sans s'abriter sous l'autorité des spécialistes des « sciences » de l'éducation.

Pour mettre en musique certaines intentions du programme d'études des années 1970, éviter la dispersion, assurer partout le même enseignement, on a eu recours aux behavioristes et aux skinnériens. Pour mettre en musique certaines intentions du nouveau programme, la recherche d'une plus grande maîtrise par l'élève de ce qu'il apprend, la transmission de savoirs durables, on recourt aux adversaires récents des skinnériens, les socioconstructivistes. Intentions éducatives différentes, certes, mais procédé analogue. C'est aller de Charybde en Scylla, s'exposer aux mêmes effets néfastes des tentatives idéologiques d'imposition, au nom de l'autorité d'une théorie, d'un modèle d'enseignement à l'ensemble de l'école. Servis par l'expérience du programme précédent, on aurait pu être plus prudents.

## Faute de pouvoir changer la présentation, aller ailleurs

Cet article n'est pas le lieu pour traiter des raisons qui conduisent les responsables de systèmes éducatifs à agir ainsi, ni à montrer les fausses représentations des relations entre sciences de l'éducation et pratique enseignante que cela suppose. Cela devra sans doute être fait un jour. Mais je dirai simplement ici un des effets de telles présentations : elles n'ont pas de sens pour ceux à qui elles s'adressent parce qu'elles ne s'adressent pas à eux comme à des personnes qui pratiquent un métier, celui d'enseignant. Pour se donner de l'autorité, les auteurs de ces textes escamotent celle qu'acquiert par son expertise l'enseignant qui pratique un métier et la remplacent par celle de la « science ». Aussi, quand on lit ces textes en public devant des enseignants, leur ridicule ressort vite. Ces textes sont peut-être justes (et encore !), mais inappropriés au contexte (cf. L'artisan et le savant, page 8).

Mais je ne me fais aucune illusion, de tels textes ne seront pas changés de si tôt. On ne veut pas se dédire. Aussi, pour relancer la réforme, il faut aller ailleurs, s'appuyer sur les deux éléments occultés : le programme lui-même – ses contenus cachés dans les dernières pages des cahiers de présentation – et l'enseignant, ignoré comme praticien, mais dont l'expertise est indispensable pour traduire dans les classes, les intentions du programme. Dans cette nouvelle phase, cette expertise doit être enrichie, mais aussi, sollicitée. J'indiquerai ici trois champs qui le permettraient.

1. Résumé à la page suivante.

### Sommaire de l'article *La réforme de l'éducation : échec, panne ou crise ?*

La réforme de l'éducation ici analysée est celle du programme d'études. Elle vient d'être achevée. Un immense travail de remembrement et d'élaboration des contenus des différentes matières qui constituent le programme d'études a été réalisé, plus particulièrement pour le secondaire, par des équipes d'enseignants et des professionnels du ministère. Or, ce travail de grande qualité qui détermine ce que les élèves vont apprendre à l'école et qui constitue l'essentiel de la réforme du programme d'études est comme ignoré. Le ministère, lui-même, ne le met pas en relief.

Par contre, l'application du programme en approchant du secondaire a été accompagnée de crises successives. Les unes sont la conséquence de textes de présentation du programme du secondaire, textes jargonneux, ambigus, sources de débats entre écoles des sciences de l'éducation. Les autres sont le signe de la difficulté du milieu scolaire à se défaire encore de certains plis développés dans la mise en œuvre de l'ancien programme, plis peu conformes aux visées du nouveau.

*Le Point en administration de l'éducation, vol. 13, n° 2, Automne 2010*

## Exploiter davantage l'approche culturelle du programme

Une des caractéristiques du nouveau programme d'études est son approche culturelle. Seuls les étrangers le remarquent. Chez nous, l'« approche par compétence », comme caractéristique du programme, est tellement claironnée que cette réalité passe inaperçue. Et pourtant, concepteurs et rédacteurs du programme l'y ont inscrite. Non seulement la perspective culturelle des contenus de certaines matières a été accentuée (sciences, histoire, religion, arts, langue...), mais, de plus, pour chaque matière, le programme indique des éléments culturels auxquels l'enseignant peut se référer.

Ces dispositions ne sont pas neutres, elles ont des conséquences dont on ne tire pas encore assez profit. Chez nous, les discours publics et médiatiques valorisent l'enseignement supérieur, l'école ordinaire et ceux qui y travaillent étant considérés avec condescendance. Or l'accentuation de la perspective culturelle du programme est riche de sens, elle redresse l'image sociale de l'école et de l'enseignant. L'école, lieu de transmission culturelle, institution par laquelle la société, à la fois se perpétue et se transforme. À l'école, par son programme d'études, l'enfant s'approprie les outils culturels, élaborés par les générations précédentes, ces outils qui ont transformé le monde où il lui faut vivre et agir. Cette approche justifie aussi un des rôles de l'enseignant, celui de passeur culturel : il est celui qui introduit le petit humain dans le monde de ses semblables. Cette approche justifie enfin le fait qu'il faille, de temps à autre, réformer les programmes d'études. Un programme d'études est un « construit » social. Il dit ce que la société, à un moment donné, pense devoir

transmettre à ses enfants pour se prolonger. Elle doit donc discerner ce qui est le plus nécessaire et le meilleur pour la vie de demain de cette société. Les changements proposés dans le nouveau programme d'études n'ont pas leur « fondement » dans les théories d'apprentissage, comme le prétend le discours officiel ; ils se « fondent » sur des consensus sociaux que dix ans de réflexions, travaux et débats ont permis de dégager.

Cette approche culturelle du programme d'étude introduit aussi un certain nombre de questions cruciales relatives à l'enseignement. Les réponses qui leur seront données auront une incidence directe sur les pratiques des enseignants. Si la perspective culturelle de certaines matières a été accentuée, comment intégrer dans les activités et travaux proposés aux élèves les éléments culturels que suggère le programme ? Si la réalité est faite de ce qu'on apprend à l'école, comment assurer dans mon enseignement ce passage, pour l'élève, entre l'école et la réalité ? Si l'élève doit pouvoir se servir de ce qu'il apprend à l'école dans des situations réelles, s'ensuit-il que tous ses apprentissages doivent se faire dans des situations réelles ? En situation d'apprentissage, le processus pour atteindre un résultat doit-il nécessairement être de même nature que le résultat ? Et qu'est-ce que signifie « transmettre » à l'école ? La transmission a-t-elle réussi s'il n'y a pas « appropriation » par l'élève de ce qui est transmis ? Et quand peut-on dire qu'il y a appropriation ? Et comment se réalise-t-elle ? Quelle place donner à la répétition, à l'imitation, à la contrainte, au recours aux capacités de recherche et de création de l'élève lui-même ? Comment concilier transmission et mise à distance que supposent création, innovation ?

Ce sont là des questions qui éclairent et déterminent la pratique éducative des enseignants. Favoriser entre eux l'échange sur ces questions, les susciter, faire connaître à travers le réseau la manière dont les uns ou les autres les ont résolues, voilà une tâche qui s'impose. Ces questions, qui concernent le métier, sont bien plus profitables pour l'amélioration de l'enseignement que les débats délirants sur les compétences et les connaissances dans lesquels se complaisent les « spécialistes ».



## ❖ L'approche à utiliser doit être horizontale, celle de la création et de l'animation des réseaux. ❖

### S'assurer de la maîtrise des contenus du programme et de leur mise en œuvre

En présentant la réforme comme une « réforme pédagogique fondée sur de nouvelles théories d'apprentissage », on s'est concentré, dans les formations proposées, sur la pédagogie. Qui s'en étonnera ? Mais pour relancer la réforme, il faut aller à contre-courant de ce mouvement : partir du programme, donner et susciter des demandes de formation sur les contenus et leur mise en œuvre.

La seule matière qui ait bénéficié d'une opération un peu systématique de formation des enseignants est le cours de morale et de culture religieuse. Mais, a-t-on pris conscience des changements profonds portés à certains autres cours du programme nouveau, notamment Sciences et Univers social au primaire, Géographie, Histoire, Sciences et technologie du premier cycle du secondaire et une des séquences des Mathématiques du deuxième cycle ? Pour bien maîtriser ces contenus, l'enseignant doit déconstruire des approches anciennes, acquérir des connaissances nouvelles, plus étendues. Ignorer ce fait, c'est s'exposer à ce que des enseignants, mal à l'aise avec ces nouveaux contenus, les négligent.

Derrière cet oubli ou cette négligence, il y a une ignorance ou une indifférence à ce qui constitue une des bases de l'assurance d'un enseignant dans sa classe, qu'évoquent si bien les expressions consacrées du milieu : « posséder bien sa matière », « ne pas avoir seulement une leçon d'avance sur ses élèves ». Dans cette négligence, il y a surtout une méconnaissance d'un des éléments qui constitue l'autorité et l'influence d'un enseignant dans sa classe, sa relation avec le savoir qu'il transmet. « Il aimait sa matière et nous la faisait aimer ». C'est là, le plus beau témoignage qu'un ancien élève peut rendre à son enseignant. Or, qu'y a-t-il derrière cet « amour » de la matière enseignée ? Une grande maîtrise de la discipline, une vaste culture et, plus encore que cette ampleur, une relation à un savoir qui vous nourrit et fait de vous, aux yeux des élèves, le « porteur » d'un savoir vivant. Or, quelles sont les formations culturelles, relatives aux matières du programme d'études, qui sont proposées actuellement aux enseignants ?

Parmi les formations pédagogiques proposées, peu d'entre elles concernent l'enseignement dans une discipline ou une matière. Derrière cette lacune, je vois encore la prédominance donnée à la perspective de la « science » au détriment de la « pratique ».

La science pédagogique se voit comme science de la transmission ou de l'acquisition efficace, indépendamment de tout contenu. Mais pour le praticien, contenus et méthodes sont inséparables. Enseigner, ce n'est pas exposer devant des élèves le savoir que l'on a d'une matière. Pourquoi ? Parce qu'on enseigne pour qu'un autre s'approprie ces contenus. Aussi enseigner un savoir, c'est faire obligatoirement de la pédagogie. C'est inventer, trouver des moyens pour que l'autre découvre, apprenne, comprenne, maîtrise pour lui-même ces contenus. Enseigner, c'est convertir le contenu de ce qu'on sait dans des formes pédagogiquement efficaces qui tiennent compte de la matière (enseigner l'histoire, ce n'est pas enseigner les mathématiques), des niveaux d'aptitudes des élèves, des difficultés propres de l'objet à maîtriser.

Il y a encore là, à contre-courant du chantier « pédagogique » de la formation ou du perfectionnement ouvert, un autre chantier, peu développé, à promouvoir : celui de la maîtrise par les enseignants des contenus du programme et de leur mise en œuvre dans une situation scolaire. Pourrait-on, pour réaliser ce travail, négliger de recourir aux associations professionnelles d'enseignants des différentes matières du programme ?

### L'artisan et le savant

Deux extraits de textes de présentation de programme d'études.

*La grammaire n'est pas un formulaire de définitions et de règles que l'enfant doit apprendre par cœur pour pouvoir les réciter imperturbablement. C'est avant tout une science qu'il acquiert par l'observation réfléchie et qui consiste à découvrir les lois du langage, dans la langue parlée ou écrite, et, une fois ces lois découvertes, bien comprises et formulées, à les appliquer toutes les fois qu'il doit parler ou écrire.* (Programme d'études des écoles élémentaires de la Province de Québec de 1959, p. 375)

*Les savoirs utiles à l'exercice d'une compétence sont ceux qui ont été construits par un élève intellectuellement actif... La séquence du développement d'une compétence ne va pas du simple au complexe, des parties vers le tout. Elle se construit plutôt en fonction des dimensions multiples d'une situation. Le point de départ pour l'utilisation et le développement d'une compétence se situe dans la globalité du défi à relever et le point d'arrivée dans une réponse adaptée à la problématique de départ.* (Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle, 2006, p. 9 et 10)

Quand les enseignants entendent le premier texte, l'attention est grande : ils entendent la voix de quelqu'un qui parle de métier à des personnes qui le pratiquent. En découvrant que ce texte est vieux de 50 ans, ils sont surpris, étonnés. On les entend presque penser : la pratique évoquée dans ce texte se base sur un savoir d'expérience, elle n'est pas l'application de théories d'apprentissage qui ne seront formulées que plus tard. Mais alors, c'est la pratique qui fonde les théories et non l'inverse ?... L'écoute du deuxième texte ne produit pas les mêmes effets : les fronts sont barrés, on sent l'effort, à la fin de la lecture, on se libère, le rire éclate. L'auteur du deuxième texte sait bien manier la langue de bois, le volapuk des colloques savants. « Le comique c'est du mécanique plaqué sur du vivant » (Bergson).

## Bâtir l'écosystème des savoirs durables

Le programme nouveau introduit une visée de la formation que l'ancien permettait mal de réaliser : il cherche à établir chez l'élève les bases d'une formation continue. Dans notre *Rapport sur la réforme du curriculum*, nous posions la question que tout le monde se posait alors : « Mais que doit faire l'école, lors de la formation initiale, pour donner aux élèves les bases et les méthodes qui leur permettront de continuer à apprendre et l'impulsion qui les poussera à le faire ? » Le remembrement en profondeur du programme d'études du secondaire s'explique par cette préoccupation.

Alors que l'ancien programme comportait des matières nombreuses, le nouveau se recentre sur les matières essentielles. Alors que l'ancien programme évitait mal l'empilage des connaissances, le nouveau se concentre dans chacune des matières du programme, sur les éléments plus essentiels : concepts généraux, faits, événements, règles, principes. Alors que dans l'ancien programme, l'organisation des savoirs était marquée par la division, la séparation, dans le nouveau, pour permettre une plus grande intégration des savoirs, les réseaux de concepts sont réorganisés (voir, par exemple, les « contenus » du cours de Sciences et technologie du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire). Alors que les outils d'évaluation utilisés dans l'ancien programme permettaient à l'élève de s'en tirer avec des savoirs peu « digérés », le nouveau lui demande une appropriation plus profonde de ces savoirs, car il doit pouvoir s'en servir dans des contextes éloignés de ceux dans lesquels il les a appris. Alors que l'ancien programme se préoccupait des outils intellectuels à acquérir seulement dans un cours, le nouveau demande, qu'à l'occasion de l'apprentissage des contenus de cours, l'attention soit aussi portée sur le développement chez l'élève de savoir-faire intellectuels, certains généraux, d'autres propres à la discipline ou matière enseignée. Faire des maths, c'est apprendre à résoudre des problèmes et à raisonner en maths, mais ce sont aussi là des acquis transférables ailleurs.



Or, qui connaît la réalité de l'enseignement sait qu'un tel passage du programme ancien au nouveau ne se fera pas magiquement. La mise en œuvre de tout programme d'études dans un réseau scolaire se développe dans un écosystème de pratiques, de manières de faire, de normes informelles, de référents, conforme à ses visées. Introduire dans un écosystème existant un programme dont les visées sont différentes ne va pas sans crise, tant qu'un écosystème de pratiques, plus appropriées aux visées nouvelles, ne se sera pas constitué. Mais ce ne sont pas les théoriciens qui le construiront, mais les praticiens. Plusieurs d'entre eux le font déjà et je comprends leur amertume et leur colère quand certaines décisions ministérielles, qu'ils ressentent comme des reculs, semblent les désavouer. Mais, il ne faut pas abandonner et voici trois terrains qui demandent leur expertise pour tracer des voies nouvelles.

### Les apprentissages

Le premier concerne les apprentissages. Comment faire en sorte que l'élève s'approprie ces savoirs abstraits, pour qu'il les fasse siens ? Comment faire pour qu'ils soient transférables, utilisables par lui dans des situations diverses ? Quelle transformation doivent-ils subir dans son esprit pour atteindre ce degré d'appropriation, de « digestion » qui permet le transfert ? Quelles sont les procédures à utiliser qui le permettraient ? Ces questions ne sont pas neuves. « Il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il y faut l'incorporer, il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre » écrivait Montaigne. Pas seulement arroser, vernir ou peindre, mais teindre. La teinture imprègne. C'est pourquoi on trouvera aussi dans la tradition pédagogique des manières de faire utilisées pour faire en sorte que le savoir chez l'élève ne soit pas seulement « attaché », mais « incorporé ».

Ces manières sont diverses, mais on retrouve des constantes. Un certain usage du temps : progression non linéaire, mais circulaire, oublier, revoir, repasser par les mêmes chemins, mais à des niveaux différents. Un certain usage de l'espace mental : inscrire le concept dans l'univers des relations que l'élève possède déjà.

❖ L'accentuation de la perspective culturelle du programme est riche de sens, elle redresse l'image sociale de l'école et de l'enseignant. ❖



Et surtout, le travail de l'élève lui-même, ses travaux. Mais quels types de travaux ? Si la constitution de banques d'évaluations produites par des spécialistes était nécessaire dans l'écosystème précédent, la constitution de banques de travaux donnés par les enseignants est impérative dans le contexte nouveau. Sur chacun de ces points, les pratiques à instaurer sont contraires à celles qui se développent dans les contextes d'apprentissage skinnériens (progression linéaire, pas de référence aux préconnaissances, pas de travaux), comme chacun peut le voir encore en formation générale des adultes. Ce sont là des pratiques efficaces sans doute pour « attacher » le savoir, mais non pour « l'incorporer ». Or, quand on sait que pendant 30 ans, une telle approche de l'enseignement a été la référence officielle, on entrevoit ce qu'il faudra de patience, de ténacité, d'appel et de soutien à l'innovation pour que de nouvelles pratiques, efficaces, se généralisent.

Je dirai seulement deux mots concernant les deux autres terrains. L'organisation a des effets sur le type de formation recherché. S'en préoccuper n'est donc pas trivial. Quels modèles mettre en place pour permettre échanges et actions communes d'enseignants de disciplines différentes, qui recherchent une meilleure intégration des savoirs chez leurs élèves communs ? Quant à l'évaluation, on sait qu'elle conditionne l'enseignement : on tend à enseigner ce qui est évalué, même si ça devrait être l'inverse. On sait aussi que les types d'évaluation utilisés pour les épreuves ministérielles tendent à devenir la référence. On sait enfin que ce terrain est très souvent le lieu où s'exerce, sans partage ni contestation, l'autorité des « spécialistes ». Pour toutes ces raisons, c'est donc là un sujet névralgique. Mais, au moment où j'écris ces lignes, je ne dispose pas d'informations suffisamment fiables sur les développements en cours pour en parler avec justesse. Les enseignants et leur pratique de l'évaluation dans les classes joueront-ils un rôle déterminant dans ces élaborations ? Réussira-t-on à contenir les tendances compulsives dont font preuve souvent les « spécialistes » de l'évaluation quand il est question de la fiabilité des outils ?

## Et maintenant ?

Les réponses qui seront données dans la pratique aux questions soulevées dans ce texte laissent entrevoir une immense moisson. Nous connaissons tous des enseignants qui travaillent sur ces terrains, mais ils sont isolés. Pour que le grain lève, il faut donc autre chose. Il faut d'abord que, là-haut, quelqu'un comprenne que la nouvelle frontière de la réforme du programme, celle qui lui permettra de produire son plein effet, est dans ces tâches.

Il faudra aussi que les dispositifs mis en place pour implanter la réforme soient revus ou transformés pour s'ajuster à cette nouvelle frontière. Même sans analyse, qui ne voit la nécessité de changements sur, au moins, deux points ? L'approche générale utilisée pour implanter le programme a été verticale : partir d'en haut, s'appuyer sur des intermédiaires porteurs du discours, organiser des formations. Ce qui doit être réalisé dans le nouveau contexte est différent : susciter des manières de faire, les faire connaître, organiser des échanges autour d'elles, proposer des chantiers de travail sur ces questions. Aussi, l'approche à utiliser doit être horizontale, celle de la création et de l'animation des réseaux. Les relais utilisés devront aussi être différents. Ainsi, dans la phase d'implantation, le syndicat des enseignants fut un des partenaires privilégiés du ministère. Dans la nouvelle phase, ce sont les associations professionnelles d'enseignants qui devraient l'être. Huit mille enseignants sont membres d'une vingtaine d'associations, regroupées au sein du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. Ces types de travaux sont de leur ressort. Quel rôle sera le leur ?

L'application progressive du programme d'études est terminée, mais non le travail que suppose son implantation. Penser le contraire, c'est méconnaître ce qu'elle implique. Aussi, ce serait une grande faute de ne pas s'en occuper encore, de façon un peu organisée et concertée. Mais sur ces terrains et avec ceux qui pratiquent le métier. ■

### Note sur l'auteur

Paul Inchauspé a été impliqué dans des travaux qui ont mené des propositions de réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire.

Et cela à plusieurs titres, comme membre du Conseil supérieur de l'éducation (1988-1996), du Comité Corbo, dit comité des sages, (1994), commissaire des États généraux sur l'éducation (1995-1996), président du groupe de travail ministériel sur la réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire (1997). Le rapport de ce groupe de travail porte le nom *Réaffirmer l'école* (Québec, 1997).

Il est l'auteur du livre *Pour l'école, Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes* (Montréal, Liber, 2007).