

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec :
Marie-Françoise Legendre

Le centre d'enseignants de la CSDM fête ses 10 ans !

Chronique sur l'éthique et la culture scolaire : *La valse des valeurs*

Les réformes de la formation initiale en Suisse

Bulletin du CRIFPE

Dossier

Approche par compétences, disciplines et réforme

- 3 ÉDITORIAL**
- 5 ACTUALITÉ**
Entre Charibde et Scylla
Maurice Tardif
- 8 ENTREVUE**
Rencontre avec Marie-Françoise Legendre
Maurice Tardif
- 16 DOSSIER**
Approche par compétences, disciplines et réforme
- 19** La représentation de l'approche par compétences au secondaire. Questions et attitudes des personnels d'une polyvalente située en région à faible performance scolaire.
François Larose, Yves Couturier et Johanne Bédard
- 21** L'approche par compétences et son impact sur la restructuration de l'enseignement de la science et de la technologie au secondaire.
Abdelkrim Hasni
- 24** La place des savoirs essentiels dans le développement des compétences en univers social au primaire : où en est rendue la réflexion dans le milieu scolaire après cinq ans d'implantation ?
Johanne Lebrun
- 26** Comment des enseignants du secondaire de deux écoles-pilotes de Montréal vivent-ils la réforme du curriculum ?
Cecilia Borges et Claude Lessard
- 30 PRATIQUES SCOLAIRES EXEMPLAIRES**
Marie Pearson
- 32 CHRONIQUE INTERNATIONALE**
Les réformes de la formation initiale des enseignants en Suisse : entre contraintes institutionnelles et préparation pour un métier nouveau
Abdeljalil Akkari
- 37 CHRONIQUE DU MILIEU SCOLAIRE**
Le Centre des enseignantes et des enseignants de la CSDM fête ses dix ans d'existence !
Robert Lavigne
- 40 CHRONIQUE DIDACTIQUE**
Réflexion sur la formation initiale des enseignants au regard des nouvelles orientations ministérielles sur l'évaluation des apprentissages
Joëlle Morrissette
- 45 CHRONIQUE SUR L'ÉTHIQUE ET LA CULTURE SCOLAIRE**
La valse des valeurs
Denis Jeffrey
- 49 LIVRES**

Le bulletin du CRIFPE

est publié par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Responsable du bulletin

Maurice Tardif *U. de Montréal*

Responsables des rubriques

Jean-François Cardin *U. Laval*
Pauline Desrosiers *U. Laval*
Colette Gervais *U. de Montréal*
Denis Jeffrey *U. Laval*
François Larose *U. de Sherbrooke*
Joséphine Mukamura *U. de Sherbrooke*

Collaboration spéciale

Abdeljalil Akkari *HEP Berne-Jura-Neuchâtel, Suisse*
Johanne Bédard *U. de Montréal*
Cecilia Borges *U. de Montréal*
Pierre Boudreau *U. d'Ottawa*
Yves Couturier *U. de Sherbrooke*
Abdelkrim Hasni *U. de Sherbrooke*
Robert Lavigne *CSDM*
Johanne Lebrun *U. de Sherbrooke*
Joëlle Morrissette *U. Laval*
Claude Lessard *U. de Montréal*

Revision linguistique

Francisco Pereira de Lima *CRIFPE - Laval*

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

La reproduction des textes est autorisée avec mention de la source

À partir du prochain numéro

Pour recevoir gratuitement
Formation et Profession, le bulletin du CRIFPE

ABONNEZ-VOUS !

Le formulaire est accessible sur notre site internet
<http://crifpe.scedu.umontreal.ca>

ÉDITORIAL

Aux lectrices et lecteurs du Bulletin

Maurice TARDIF

*Si vous lisez ces lignes,
c'est que vous avez sous les yeux
— à l'écran ou sous format papier —
la toute nouvelle mouture du bulletin
Formation et Profession,
et nous espérons qu'elle vous plaira !*

Après huit années d'existence sensiblement sous la même forme, il convenait en effet de repenser le Bulletin afin de l'adapter non seulement à l'évolution de notre Centre, mais aussi, et plus largement, à l'évolution de la conjoncture éducative au Québec, notamment à la nécessité qui s'impose aujourd'hui de réaliser une meilleure articulation entre la recherche sur l'enseignement et le milieu scolaire et éducatif.

Or, l'équipe du CRIFPE croit que cette meilleure articulation repose sur un certain nombre de principes, comme assurer une meilleure diffusion et circulation des connaissances issues de la recherche universitaire auprès des milieux scolaires et éducatifs, favoriser une plus grande collaboration entre les universitaires et les praticiens de l'enseignement et autres agents scolaires (directions d'établissement, conseillers pédagogiques, etc.), offrir des analyses et des réflexions ancrées dans les réalités éducatives actuelles (y compris dans ce qu'on appelle l'actualité !)... À ces principes viennent aussi s'adjoindre les règles de base de la bonne communication : des textes écrits clairement, capables de susciter l'intérêt des lecteurs, une information précise et exacte, etc.

Ce nouveau Bulletin s'efforce justement de respecter de tels principes. C'est ainsi que le lecteur trouvera dans ces pages plusieurs nouvelles chroniques consacrées à des questions d'actualité qui intéressent directement le milieu scolaire, à commencer par le thème de la réforme des programmes, qui constitue le thème principal de ce numéro. Il en ira de même pour les numéros subséquents, qui traiteront à chaque fois d'un dossier précis autour duquel seront rassemblés plusieurs types de textes : entrevues, articles de fond, informations ponctuelles, prises de position, réflexions, débats, etc.

Outre le dossier thématique, le nouveau Bulletin présente de nouvelles chroniques qui reviendront à chaque numéro : une chronique sur l'actualité, une chronique sur la didactique, une sur la culture, une autre traitant de la formation à l'enseignement dans divers pays, une autre sur la recherche, et ainsi de suite. Ces chroniques seront enrichies à chaque numéro par une entrevue de fond avec une personnalité marquant, par ses idées ou son action, l'évolution actuelle du milieu de l'enseignement au Québec mais aussi ailleurs.

De plus, le Bulletin ouvre désormais ses pages à des chroniques provenant de collaborateurs oeuvrant dans le milieu scolaire. Dans ce numéro, on trouvera, par exemple, un texte présentant le Centre des enseignantes et des enseignants de la Commission scolaire de Montréal, lequel assure, depuis dix ans, la formation en cours de carrière des enseignants de la CSDM grâce à leurs pairs. On trouvera aussi une chronique régulière sur des pratiques enseignantes exemplaires écrites par des enseignantes ou des enseignants de métier ou d'autres personnes impliquées dans l'enseignement. Enfin, à ces textes plus longs viendront s'ajouter, au fil des pages du nouveau Bulletin, des informations plus ponctuelles présentées sous la forme de brefs encadrés, des comptes rendus de livres ou d'autres productions. Il va sans dire que ce nouveau Bulletin appelle la création d'une équipe de rédaction plus nombreuse et plus stable : les chroniques du Bulletin seront désormais placées sous la responsabilité d'une personne chargée de leur rédaction. Au cours de l'année 2004-2005, nous prévoyons également l'ajout progressif d'autres chroniques sur lesquelles nous réfléchissons présentement (les suggestions des lecteurs sont les bienvenues à ce propos).

Je vous souhaite à tous une agréable et instructive lecture !

Les professeurs d'université sont branchés...à la maison et dans la salle de cours

Une étude réalisée auprès de 703 formateurs à l'Université de Montréal (professeurs, chargés de cours, superviseurs), dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation, en partenariat avec le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), révèle le virage technologique pris par un grand nombre de formateurs en pédagogie universitaire. En effet, les résultats de cette enquête « en ligne », réalisée au cours de l'hiver 2004, ont mis en évidence que plus de 90 % des formateurs ont Internet à la maison, et que quelque 71 % affirment utiliser les TIC dans leur enseignement. Avec plus de 40 millions de présentations PowerPoint chaque jour sur la Terre (voir www.microsoft.com), il n'est pas surprenant de constater que l'utilisation de ce logiciel arrive largement au premier rang des usages à l'université (près de 80 % de ceux qui utilisent les TIC affirment utiliser PowerPoint). Parmi les autres types d'utilisation, on retrouve le courrier électronique et WebCT (plate-forme pour mettre des notes de cours en ligne). Une analyse détaillée des données, effectuée avec le logiciel NVivo 2.0, permet aussi de mieux comprendre les facteurs qui favorisent ou inhibent l'emploi des TIC en pédagogie universitaire. Ainsi, par exemple, il n'est pas surprenant de constater qu'un grand nombre de formateurs sont insatisfaits du soutien technique auquel ils ont accès et qu'il s'agit souvent d'un frein à l'innovation. Tous les résultats de l'enquête – une des plus importantes jamais réalisées sur les TIC en pédagogie universitaire – seront disponibles en juin prochain sur le site de l'étude :

<http://karsenti.scedu.umontreal.ca/cefes/>

Actualité

La profession enseignante au Québec : entre Charybde et Scylla ?

Maurice TARDIF

Directeur
CRIFPE
Université de Montréal

Dans la mythologie grecque, Charybde et Scylla étaient deux monstres embusqués de chaque côté du détroit de Messine qui dévoraient les navigateurs : effrayés par les énormes mâchoires de Charybde, ceux-ci fuyaient vers l'autre rive pour aller se jeter dans l'estomac de Scylla.

Bien que nous vivions aujourd'hui dans une société prétendument démythifiée, telle semble pourtant l'alternative mystifiante devant laquelle se trouvent placés de nouveau les enseignantes et enseignants de la Province de Québec avec la question de l'ordre professionnel. Rappelons que cette question touche directement cent mille enseignants et un million d'élèves, sans compter leurs parents. Depuis 1997, elle constitue une véritable pomme de discorde au sein du monde scolaire. Or, on la croyait morte et enterrée depuis que l'Office des professions avait émis un avis négatif à son propos. Mais avec l'élection du parti libéral l'an dernier, elle renaît de ses cendres, tandis que ses adversaires et ses partisans ameutent actuellement leurs troupes et fourbissent leurs armes.

D'un côté, il s'agit de faire peur aux enseignants en leur disant que l'ordre professionnel sera un monstre bureaucratique et disciplinaire qui va les contrôler, les châtier et les punir ; de l'autre côté, on veut leur faire croire que ce même ordre sera la solution à tous leurs maux, qu'ils seront enfin reconnus publiquement comme de véritables professionnels et mériteront de la sorte le respect qui leur est dû.



Le mythe de la peur

Le mythe de la peur est entretenu par les adversaires de l'ordre professionnel, parmi lesquels on compte la Centrale des syndicats du Québec (CSE, l'ex-CEQ), l'organisation la plus farouchement opposée à ce projet. Depuis 1997, ses adversaires se sont lancés dans une vaste campagne de dénigrement qui vise à présenter l'ordre professionnel comme une instance de repréailles disciplinaires des enseignantes et enseignants, une sorte de gendarme complètement étranger à la profession.

En réalité, ce sont les 15 000 enseignants, regroupés dans 29 associations pédagogiques au sein du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), qui ont pour la première fois proposé ce projet en 1997. Dès sa formulation, cette idée a recueilli un large appui auprès du corps enseignant québécois, qui a vraiment pris la CSQ par surprise. Elle a donc entrepris de changer l'opinion de ses membres au sujet de la professionnalisation. Or, un ordre professionnel peut-il être aussi mauvais et dangereux que le laissent entendre ses adversaires ?

En effet, partout en Amérique du Nord, les professions sont considérées comme une avant-garde dans l'organisation du travail ; elles constituent des groupes de travailleurs qui gèrent, de manière autonome et responsable, leurs activités et leurs règles de fonctionnement. Pourquoi alors le fait d'appartenir au système professionnel nuirait-il aux enseignantes et enseignants ?

Par ailleurs, les professions reconnues n'ont pas pour fonction de contrôler ou de punir leurs membres, mais bien de veiller sur les intérêts du public et des personnes auxquelles elles rendent divers services. Ce n'est que dans les cas (très rares) où ces services sont mal rendus qu'il existe des mécanismes professionnels de contrôle de la qualité des actes et du respect des règles. Ajoutons que ces mécanismes sont appliqués par des pairs et comportent des possibilités d'appel.

De plus, ordre professionnel et syndicat sont parfaitement compatibles, voire complémentaires. Au Québec, des dizaines de milliers de travailleurs sont à la fois syndiqués et professionnalisés, le tout sans

crise ni larme, ni menace ni conflit. D'ailleurs, plusieurs membres de la CSQ sont déjà membres de divers ordres professionnels : où est la catastrophe annoncée ?

Finalement, au Québec, mais aussi partout en Amérique du Nord et en Europe, l'enseignement est de plus en plus reconnu comme une véritable activité professionnelle. Le Conseil supérieur de l'éducation soutenait déjà cette vision il y a plus de dix ans. Elle a été reprise ensuite dans divers documents et politiques du ministère de l'Éducation. Même la CSQ considère l'enseignement comme une activité professionnelle. De son côté, l'Office des professions soutient, dans son rapport, que la plupart des mécanismes professionnels sont déjà en place dans le monde de l'enseignement. Bref, si tout le monde est d'accord sur le fait, pourquoi s'oppose-t-on au principe ? S'agit-il au fond ici d'une banale et mauvaise volonté de ne pas partager son pouvoir ?

Le mythe de la reconnaissance

Mais face à Charybde que l'on craint, attend Scylla : en fuyant le premier, on se jette imprudemment dans son ventre croyant y voir une issue. C'est ainsi que l'ordre professionnel apparaît à certains groupes comme la Solution au malaise enseignant. En effet, quarante ans après la réforme Parent, le corps enseignant québécois semble toujours en quête d'une véritable reconnaissance sociale. Cette quête traduit un profond questionnement sur l'identité enseignante : entre la vocation à l'ancienne et la profession au futur, entre l'agent de changement social, le pédagogue, l'expert en TIC, le transmetteur de connaissances, le psychologue en relation d'aide, le policier et le substitut des parents absents, les enseignants sont confrontés aujourd'hui, avec cette multiplicité de rôles qu'ils doivent assumer, à un éclatement des limites traditionnelles de leur métier. Cet éclatement est d'autant plus difficile à vivre que les enseignants ont le sentiment que leur travail quotidien ne semble pas reconnu à sa juste valeur aussi bien par l'opinion publique et médiatique que par les autorités politiques.

D'où l'idée de professionnaliser l'enseignement **afin de rehausser le statut social des enseignants** mais aussi de leur procurer enfin une identité moins instable et plus prestigieuse. Cependant, ce projet de création d'un ordre professionnel, tel qu'il est conduit actuellement, soulève plusieurs questions et doutes sur son bien-fondé.

En premier lieu, au Canada, les exemples de la Colombie-Britannique (1986) et de l'Ontario (1996) montrent que les ordres professionnels imposés par les gouvernements ont créé plus de problèmes qu'ils n'en ont résolus. En effet, on voit mal comment un ordre parachuté directement par le MEQ pourrait prétendre parler au nom des enseignantes et des enseignants et servir leur cause. Immanquablement, un tel ordre serait compromis avec le pouvoir politique et, comme c'est actuellement le cas en Ontario, passerait aux yeux de la majorité des enseignants comme une courroie de transmission des politiques et des contrôles ministériels. Certes, la loi professionnelle au Québec est différente de celle que l'on trouve dans les autres provinces canadiennes ; l'existence même de l'Office des professions limite en principe l'intervention gouvernementale. Toutefois, rien n'interdit de penser que, le cas échéant, le gouvernement puisse modifier le code des professions et donc les pouvoirs actuels de l'Office. Bref, en devenant une créature gouvernementale, un éventuel ordre professionnel en enseignement jouerait vraiment le rôle du gendarme dénoncé par ses adversaires actuels.

En deuxième lieu, un ordre est une coquille vide tant et aussi longtemps qu'on ne sait pas qui le contrôle et à quoi il sert. Or, jusqu'à maintenant, certains partisans de ce projet projettent l'image d'un ordre contrôlé par une petite élite enseignante. On voit donc mal comment la majorité des enseignants pourrait s'y reconnaître. C'est pourquoi ils doivent sérieusement se demander quel sera leur véritable pouvoir de contrôle sur l'ordre lui-même : seront-ils à son service ou lui au leur ?

Finalement, sur un plan davantage social et politique, on doit aussi s'interroger sur la place que fera, s'il est imposé par le MEQ, un éventuel ordre professionnel aux autres acteurs sociaux engagés dans l'entreprise éducative collective au Québec. L'éducation n'est pas qu'un problème d'expertise professionnelle ; elle renvoie à des valeurs et à des choix de société et, plus profondément, d'humanité qui doivent refléter les points de vue pluriels de notre société et non seulement ceux d'un groupe de professionnels, aussi bons soient-ils. Comme le montre malheureusement trop souvent le domaine de la santé publique au Québec, il existe ici le risque non négligeable que le professionnalisme vire rapidement au corporatisme et serve surtout à défendre les intérêts d'un groupe d'experts plutôt que ceux du public, c'est-à-dire ici des élèves.

En définitive, pour les enseignantes et enseignants, le passage semble actuellement bien étroit et donc bien dangereux entre Charybde et Scylla. Pourront-ils avancer sans se faire dévorer par plus grand et plus fort qu'eux ? Une chose est certaine : quelle que soit l'issue du processus actuel, il faudra respecter le choix collectif des enseignantes et enseignants. S'ils refusent un ordre imposé par le MEQ, nous devons le refuser aussi et faire cause commune avec eux.

Entrevue

avec Marie-Françoise Legendre

Maurice TARDIF

Psychologue de formation et spécialiste des théories de Jean Piaget et du constructivisme, Marie-Françoise Legendre est professeure en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Au cours des quatre dernières années, elle a été activement engagée dans la réforme des programmes de l'école primaire et secondaire, en participant notamment à la rédaction de la seconde version des programmes et en assurant diverses activités de formation auprès des cadres du ministère de l'Éducation responsables de l'implantation des nouveaux programmes. Au moment où la réforme des programmes s'apprête à être mise en œuvre au secondaire, Maurice Tardif, directeur du CRIFPE, a rencontré Mme Legendre afin qu'elle nous parle de son engagement professionnel dans la réforme et nous livre ses perceptions à propos de son déroulement actuel et prochain. Nous présentons ici de larges extraits de cette entrevue.

Maurice Tardif : *D'entrée de jeu, Marie-Françoise Legendre, pouvez-vous nous préciser quelle a été votre contribution des dernières années à la réforme des programmes scolaires ?*

Marie-Françoise Legendre : J'ai commencé à intervenir au MEQ à l'hiver 2000 de manière très ponctuelle, pour donner une conférence dans le cadre de la réforme sur le socioconstructivisme. Par la suite, on m'a demandé de continuer à travailler auprès des équipes de cadres du MEQ parce que, manifestement, il y avait encore un très grand besoin de clarification conceptuelle autour des notions centrales sur lesquelles reposaient, pour une bonne part, la réforme : socioconstructivisme, constructivisme, compétence, etc. Les liens entre ces concepts ne semblaient pas toujours très clairs chez les professionnels responsables de l'élaboration des programmes. Pour comprendre ce besoin de clarification, il faut rappeler que la réforme n'est pas juste une réforme des programmes, c'est une véritable réforme du curriculum au sens élargi que lui donnent les Américains. De plus, il s'agit d'une réforme du système éducatif comportant plusieurs volets et touchant également les structures scolaires. Mais l'accent principal a surtout été mis

sur les programmes proprement dits ainsi que sur les conceptions d'apprentissage qu'on voulait mettre de l'avant, et c'est dans ce contexte qu'on parlait de cognitivisme, de constructivisme, de compétences, etc. À leur tour, ces notions se rattachaient à des perspectives théoriques concernant les programmes ainsi que la vision proposée de l'enseignement et de l'apprentissage. Mes premières activités au MEQ ont donc consisté à aider les gens à clarifier ces divers champs notionnels et théoriques. C'est à partir de ce moment-là que j'ai commencé à intervenir de façon plus régulière, et cela s'est prolongé jusqu'au printemps 2003, où j'ai été amenée à intervenir davantage dans le suivi de la réforme et à participer à un travail de révision assez important des programmes pour le préscolaire, le primaire et le premier cycle du secondaire.

Comment expliquez-vous qu'il subsistait encore autant d'ambiguïtés autour des concepts de base de la réforme, alors qu'on se préparait à l'implanter dans les écoles ?

Plusieurs éléments entrent ici en ligne de compte. Je rappelle que le contexte de travail sur les programmes par compétences était complètement nouveau, parce que, traditionnellement, le travail de préparation des programmes se faisait de façon très isolée, chaque discipline scolaire travaillant pour elle-même, alors que dans le contexte de la présente réforme les responsables des programmes devaient forcément travailler davantage entre eux. Ils étaient aussi appelés à travailler avec des équipes d'élaboration de programmes, des comités restreints ou élargis formés en très grande partie de gens du milieu scolaire, des enseignants, des conseillers pédagogiques de différentes régions et des universitaires, qu'ils consultaient sur différents aspects du programme. Tout cela était très riche de points de vue multiples, mais introduisait une complexité nouvelle. Par ailleurs, il y avait beaucoup de questions autour du concept de compétence, qui semblait plus ou moins bien compris. En fait, c'est un concept qui n'est pas stabilisé, même dans la documentation scientifique, un concept qui fait l'objet de toutes sortes d'interprétations et auquel on arrive maintenant à donner une définition générale relativement consensuelle ; mais au début, ce n'était pas évident. Même aujourd'hui, il n'existe pas, à proprement parler, de méthodologie pour élaborer

des programmes par compétences. De plus, il ne faut pas minimiser la complexité de la chose. Ce n'est pas facile d'écrire des programmes par compétences ; c'est très complexe.

Je vous arrête ici ! Pourquoi s'est-on lancé dans une seconde version des programmes ? Je sais qu'à l'époque une première version avait suscité plusieurs critiques, y compris dans les grands médias. Quels étaient les problèmes et les enjeux ?

Tout le processus de la réforme a commencé en 1997, et lorsque je suis arrivée au MEQ, il y avait donc effectivement une première version des programmes. Or, celle-ci a fait couler beaucoup d'encre, car ce qui en ressortait, notamment pour les écoles ciblées qui expérimentaient les programmes, c'était leur langage abscons, la difficulté à s'y retrouver, à comprendre. En outre, en dépit de l'introduction de la notion de compétence, les programmes de la première mouture restaient assez proches des programmes traditionnels par objectifs, qui sont très découpés et très analytiques. J'étais moi-même critique par rapport à ce premier programme ambivalent, qui jongle avec des compétences mais qui a une structure calquée sur des objectifs. Avec la première version des programmes, on avait un cadre relativement rigide dans lequel se mouler. Cependant, ce qui ressortait à une lecture un peu fine de ces programmes-là, c'est que, derrière l'apparente uniformité de format, il y avait une très grande diversité de compréhensions, et ce n'était pas évident qu'on avait un programme nécessairement plus cohérent parce que tout était présenté exactement de la même façon. Le MEQ a alors demandé à quelques universitaires de faire une analyse critique de ces programmes, c'est-à-dire de se prononcer sur leur lisibilité et leur cohérence. Or, parmi un certain nombre de problèmes identifiés par ces critiques, on note que, sous le couvert d'un même concept de compétence, le programme véhiculait aussi des représentations très différentes des compétences. Bref, il y avait un problème de cohérence interne, et non seulement un problème de formulation. Plusieurs autres critiques ont été faites émanant de divers milieux. Évidemment les médias en ont fait des gorges chaudes. C'est donc dans ce contexte que le MEQ a entrepris de revoir la première version des programmes.

C'est là que vous intervenez à nouveau et que vous passez de formatrice à rédactrice du programme ?

Oui. Comme j'avais déjà travaillé beaucoup sur les compétences avec les équipes du MEQ, j'ai été invitée à faire partie d'une petite équipe de trois personnes qui a eu pour mission de produire la seconde version des programmes. Il faut bien comprendre que ce n'était pas à nous de déterminer ce qu'il devait y avoir dans les programmes, car le travail avait déjà été fait. On essayait de se faire les traducteurs fidèles de l'esprit du programme. Notre travail de réécriture se situait beaucoup sur le plan de la lisibilité, du langage, de la cohérence à la fois intradomaine – parce que les programmes sont par domaines d'apprentissage – et interdomaines. Autrement dit, à l'intérieur d'un domaine, quand on prend les compétences en angle, même s'il y a des différences qui tiennent aux spécificités disciplinaires, il doit exister aussi une cohérence entre les diverses formulations et une cohérence à l'intérieur des domaines et entre eux. Alors, ce fut un sprint pour le programme du primaire, parce que c'est un travail qui s'est fait en très peu de temps. Ce fut une course contre la montre ! Heureusement, pour le secondaire, nous avons eu plus de temps. Avant le travail de révision des textes, il y a eu un travail plus étroit mené en collaboration avec les équipes du MEQ et du milieu scolaire, parce que, justement, on voulait éviter la situation du primaire où on avait travaillé dans l'urgence et sans trop d'interactions avec les autres acteurs de la réforme. Les programmes ont pu bénéficier ainsi de plusieurs rétroactions et d'ajustements. Enfin, au printemps 2003, ce fut un travail de peaufinage, de révision, auquel j'ai moins participé pour des raisons de disponibilité.

Il y a une question que j'ai envie de vous poser : souvent, lorsqu'on regarde la production des programmes ou d'autres mesures prises par le Ministère, on a parfois l'impression que les choses sont organisées de façon un peu technocratique, qu'il y a une sorte de rationalité qui se met en place de manière un peu mécanique. Mais de la façon dont vous décrivez les choses, la réforme des programmes semble davantage une sorte de patchwork qui est monté progressivement. Comment se crée un nouveau programme ? Par exemple, est-ce qu'il y a un pouvoir politique qui intervient,

est-ce qu'il y a beaucoup de négociations entre les acteurs, les milieux ?

C'est très complexe. Il y a bien sûr un pouvoir politique qui intervient, mais le processus d'élaboration de ces programmes s'est fait selon une logique très différente de celle des autres programmes. D'abord, c'est une refonte majeure, la plus grande qu'on ait connue depuis 30 ans. Elle ne touche pas un seul programme, elle touche l'ensemble des programmes. Elle implique le passage de programmes par objectifs à des programmes par compétences ; donc il y a vraiment des chambardements. Je pense qu'il y a quand même une certaine logique technocratique qui a pu dominer dans la structure, dans la conception d'ensemble, mais, en même temps, on est allés chercher les avis des gens du milieu scolaire. Cela ne s'est pas fait seulement dans la tour du MEQ au 16^e étage par quelques équipes d'experts ; il y a eu des équipes d'enseignants. Cependant, l'aspect patchwork est d'autant plus grand qu'on met à contribution plusieurs personnes pour écrire des programmes, des gens qui ne sont pas forcément habitués à écrire des programmes et à travailler ensemble. Un des problèmes auxquels on a été confrontés, ce fut probablement un certain manque d'uniformité en ce qui concerne le langage, parce que, d'une part, il y avait des spécificités disciplinaires, mais il y avait d'autre part aussi des équipes différentes. Là où intervient la logique un peu technocratique, c'est qu'à un moment donné on essaie de se donner un format, de décider que cela va avoir telle ou telle allure, et donc, là, il y a nécessairement des contraintes.

Mais soyons plus directs : au-delà de toutes les personnes qui participent au processus de construction du programme, quel est le pouvoir qui décide, par exemple, qu'on s'oriente vers l'approche par compétences ? Est-ce que ce sont des universitaires, des fonctionnaires, le Ministre ? Qui a le pouvoir de décision d'imposer cette approche-là plutôt que d'autres ?

Question difficile, car, même s'il y a un pouvoir décisionnel, il est influencé par toutes sortes de choses. Je pense d'abord qu'il y avait, et qu'il y a encore, un mouvement de fond par rapport à l'approche par compétences ; à l'échelle internationale, la plupart

des pays s'orientent aujourd'hui dans cette perspective. Il y a derrière le concept de compétences 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, du sens que doivent revêtir les apprentissages, entre autres par rapport à des activités qui ne sont pas uniquement des activités techniques ou pratiques, mais qui peuvent être des activités intellectuelles. Je dirais que plus on reste à un certain niveau de généralités, de définitions un peu génériques du concept de compétences, plus on arrive à une représentation relativement consensuelle.

Bref, l'approche par compétences, ce n'est pas une décision des universitaires en sciences de l'éducation ?

Je pense qu'il y a une multitude d'influences : il y a l'influence de la formation professionnelle, il y a un courant à l'échelle internationale... On est dans un contexte où beaucoup de systèmes éducatifs questionnent l'efficacité de leur école et sont amenés à faire des rénovations de programmes, et il y a donc, je dirais, une tendance de fond autour des compétences, mais qui vient de plusieurs origines. Oui, il y a une influence du monde de l'entreprise, mais ce n'est pas imposé par le monde de l'entreprise. Il y a probablement aussi une certaine influence du monde universitaire, dans la mesure où la notion de compétences a été associée à une conception de l'apprentissage qui évidemment est mise de l'avant et qui est liée à l'impact des sciences cognitives et au fait qu'on a une représentation de l'apprentissage qui met davantage en évidence sa complexité et qui montre que l'apprenant est un acteur actif de ses apprentissages, etc. Bref, le choix de l'approche par compétences n'a pas découlé d'une décision technocratique unique, car je crois qu'elle a été portée par une vague de fond provenant de plusieurs sources et amalgamant plusieurs influences qui ont fini par dessiner un certain consensus... Pour faire ce choix, il faut se poser la question : « Que veut dire être compétent ? »

Cela veut dire non seulement qu'on a bien intégré des connaissances, mais qu'on les a suffisamment bien intégrées pour être capables de les réinvestir dans de multiples activités. Par conséquent, si on travaille dans cette logique-là, on ne peut pas se limiter à l'accumulation d'un très grand répertoire de connaissances en vue de leur utilisation ultérieure, il faut se préoccuper de leur utilité au moment de leur acquisition. Il y a donc des choix à faire aussi en ce qui a trait à la quantité de contenus versus un développement, à travers ces contenus, des habiletés cognitives.

Après ces précisions sur le contexte d'élaboration de la réforme, abordons maintenant son implantation dans le milieu scolaire. Quelle est votre perception du processus actuel d'implantation au primaire ? Par exemple, percevez-vous des résistances de la part du milieu scolaire ?

Il y a nécessairement des résistances, et c'est inévitable. Je pense qu'il va y avoir des ajustements réciproques, et il y en a eu, entre autres même au Ministère, dans la façon de gérer l'implantation. On voit que là aussi il y a un peu un apprentissage par essais et erreurs, une part de tâtonnements. Au primaire, l'esprit de la réforme est quand même assez près de la culture de l'école, et donc le processus d'appropriation et d'implantation devrait se faire assez bien. C'est sûr que c'est très inégal selon les milieux, mais on sent que le mouvement est en branle. Il y a toujours des obstacles. La question de l'organisation par cycles et du non redoublement en est un, c'est-à-dire que le problème se pose toujours de voir quelles sont les alternatives au redoublement, parce qu'on aura toujours des enfants qui auront du retard, des difficultés, etc. La gestion de l'organisation par cycles, c'est quelque chose aussi de nouveau qu'il faudra apprivoiser. De plus, il y a beaucoup de choses dans la réforme qui touchent notamment l'accroissement du pouvoir local et plusieurs autres éléments du système scolaire, des éléments extérieurs à la pratique même des enseignants ; on n'est plus dans l'ordre des pratiques pédagogiques, dans l'ordre du comment faire, du comment enseigner en classe, on est vraiment à une autre échelle. C'est sûr que ce sont des choses qui présentent un certain degré de complexité et qui peuvent être plus ou moins bien vécues

selon des milieux parce que plus ou moins faciles, pour toutes sortes de raisons, à instaurer. C'est vraiment une réforme très systémique. Alors, ce qui est difficile, c'est de voir comment ces éléments du système vont se placer graduellement. Et probablement qu'il y aura toujours des éléments du système qui ne seront pas arrimés à d'autres éléments et que cela provoquera des effets de décalage, parce que, en ce qui concerne, par exemple, l'organisation par cycles, cela prend un soutien, ne serait-ce que pour que les enseignants puissent se rencontrer, avoir du temps...

Il y a beaucoup de personnes qui disent qu'effectivement la réforme est complexe à mettre en œuvre, car elle transforme la mission même des enseignants, dans le sens où ce ne sont plus des applicateurs des programmes, mais des acteurs ; on fait appel davantage à leur autonomie, à leur capacité d'adapter le curriculum aux ressources dont ils disposent. Mais, en même temps qu'on fait cette réforme des programmes, on change aussi les autres éléments du système, comme vous le dites. Par exemple, on parle de décentralisation, du nouveau rôle des parents dans l'école, de la logique d'imputabilité... Croyez-vous qu'on demande trop de choses en même temps aux enseignants et plus généralement aux acteurs du terrain ?

Certainement, on en demande beaucoup aux enseignants, on en demande beaucoup à l'école, aux acteurs du système éducatif, et on a des demandes à différents niveaux. Et, effectivement, ce n'est pas nécessairement facile de répondre simultanément à toutes ces demandes. Toutefois, ma perception c'est que tout dépend si on demande aux acteurs de tout faire tout de suite ou si on accepte l'appropriation et le tâtonnement. Pour moi, toute la différence est là. Si les enseignants ont l'impression qu'on leur demande tout de suite maintenant d'être rendus au niveau le plus élevé et de tout faire bien d'un seul coup, on va avoir un très gros problème. Mais, si les enseignants se sentent relativement confortables avec l'idée que cela peut être intéressant d'essayer des choses, d'opérer des changements, et qu'on leur laisse le temps et qu'on leur donne aussi les moyens, les ressources pour le faire, alors cela peut bien fonctionner et se faire davantage en douceur. Dans ce genre de réforme, on ne peut pas tout prévoir à l'avance ; il faut aussi qu'il

y ait des demandes, puis il faut qu'il y ait des résistances aussi, mais de saines résistances, c'est-à-dire des résistances qui sont liées au fait que : oui, on veut bien le faire, mais il y a tel ou tel obstacle et on a besoin de telle ou telle ressource. C'est certain qu'il y a des choses qui risquent d'être infaisables si on ne donne pas ces ressources-là, si on ne donne pas du temps. Alors, c'est toujours un peu le dilemme auquel on est confrontés : pousser, tirer vers l'avant, mais sans trop bousculer. C'est sûr qu'on ne peut pas demander des changements d'une telle envergure, on ne peut pas demander aux enseignants de faire cela du jour au lendemain, c'est impensable. Faire tourner une réforme des programmes, c'est presque dix ans ; il faut donc accepter que cela prend du temps et qu'une foule d'ajustements interviendront, d'autant plus nombreux que les programmes actuels reposent sur l'initiative des enseignants et des écoles.

Le prochain défi, c'est la réforme du secondaire. Quels sont les enjeux, les défis qui attendent les enseignants du secondaire ?

Les défis qui attendent les enseignants du secondaire sont énormes. La réforme implique non pas de renoncer à la culture disciplinaire, car il n'y a pas d'interdisciplinarité s'il n'y a pas de disciplines, mais en tout cas d'avoir une vision moins fortement et exclusivement disciplinaire. Or, traditionnellement, l'identité professionnelle au secondaire est d'abord une identité de discipline. Cependant, un des aspects centraux du programme, c'est qu'il a une coloration pédagogique très nette, c'est-à-dire que les programmes par compétences ont un message pédagogique plus évident, plus explicite que les anciens programmes par objectifs. Donc cela devient un enjeu évidemment très important de se percevoir non seulement comme des spécialistes des disciplines mais comme des pédagogues, et de s'ouvrir sur les autres disciplines parce qu'on a un programme de formation et non une juxtaposition de programmes. Or, avant on avait des programmes cloisonnés relativement indépendants. Maintenant il y a une interdépendance plus forte des programmes les uns par rapport aux autres, même s'il reste toujours une certaine autonomie en termes de contenus, de savoirs à enseigner. Bref, c'est certain que le défi de sortir un peu de

son identité strictement disciplinaire, le défi d'être capable de collaborer un peu plus avec des collègues, à l'intérieur d'une discipline et entre les disciplines, c'est l'enjeu majeur du secondaire. Pour moi, le défi de sortir de l'identité disciplinaire implique de situer son programme disciplinaire dans un programme de formation et se dire : « Je ne suis pas responsable de MON programme ; j'ai une contribution particulière à l'intérieur d'un programme de formation dont les visées vont au-delà de celles de mon programme disciplinaire ». Cela, c'est un changement... et il va nécessairement de paire avec une collaboration accrue.

Mais avec la collaboration, nous sortons du travail en classe et nous touchons alors à des questions d'organisation scolaire ?

Oui. Un autre grand défi pour le secondaire, c'est que la réforme ne touche pas seulement les enseignants ; c'est l'organisation scolaire et la gestion du temps qu'il faut repenser. Actuellement, je pense qu'il y a au secondaire des conditions de faisabilité qui sont loin d'être présentes et qui vont faire que cela peut être plus difficile qu'au primaire. Par exemple, les enseignants ont un très grand nombre de groupes d'élèves dans une discipline ; cela rend évidemment plus complexe de développer des compétences, suivre le cheminement, intégrer l'évaluation. En ce sens, une dimension de la réforme qui touche beaucoup l'école, c'est cette idée de compétences collectives et d'organisations apprenantes. Et il y a effectivement une compétence collective, il y a des collaborations à établir. Il y a une collectivisation du travail qui va devenir nécessaire dans ce contexte-là et qui va faire en sorte que, même si je suis très compétente dans ma discipline, mon expertise va être très dépendante des collaborateurs, parce que je ne peux plus penser donner la meilleure formation possible si je ne suis pas capable d'établir ces collaborations-là, car il faut sortir de cette logique de compartimentation, d'isolement disciplinaire qui est très fortement dominante au secondaire. C'est pourquoi je dis que cela touche aussi l'organisation scolaire, c'est que cela touche l'organisation de la tâche, l'organisation du temps, l'organisation éventuellement des groupes-classes.

Mais en même temps, je le répète, il ne faut pas rejeter la construction de l'identité disciplinaire ; elle a aussi sa place, tout en s'insérant dans les domaines généraux de formation, des champs d'intervention interdisciplinaire.

Au-delà des questions de structures du travail, y a-t-il d'autres défis importants qui attendent les enseignants du secondaire ?

Un autre très grand défi du secondaire, ce sera l'évaluation. Elle est déjà un défi au primaire, mais surtout en raison de l'insécurité des enseignants par rapport à leur capacité d'évaluer les élèves, tandis qu'au secondaire il y a en plus les épreuves ministérielles, il y a le cégep, etc. Au secondaire, toute la question réside dans l'évaluation intégrale de l'apprentissage. Or, la place que doit prendre la dimension plus formative de l'évaluation dans le quotidien des pratiques pose certainement un défi énorme pour des enseignants qui ont 500 élèves à voir. Cela change considérablement la donne et questionne ces formules-là. Et ce qu'on constate, c'est que, par exemple, les écoles qui étaient dans le programme international ont l'impression d'avoir un pas en avant et d'être plus proches des intentions des programmes, parce qu'elles ont déjà expérimenté des formules autres, elles sont déjà capables de travailler autour de projets. En même temps, ce qui est particulier, c'est que, comme nos écoles internationales sont des écoles très sélectives, elles ont des conditions aussi qui facilitent la mise en place de certains dispositifs, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans d'autres écoles secondaires. C'est pourquoi, plus encore qu'au primaire, la réforme va passer son test majeur au secondaire sur la question de l'évaluation, c'est-à-dire que si on n'arrive pas à se donner des supports, des façons, des moyens d'évaluation beaucoup plus clairs et des choses qui sont en cohérence avec l'esprit du programme, l'évaluation peut très bien faire bifurquer et revenir aux anciennes logiques de l'examen traditionnel. En définitive, les enjeux au secondaire sont multiples et c'est beaucoup plus complexe, compte tenu de cette très forte identité disciplinaire qui va de paire avec une conception beaucoup plus individualiste du travail qu'au primaire, et la question évidemment de l'évaluation...

Nous avons parlé de la réforme au primaire et au secondaire, et donc principalement des enseignants. Mais ceux-ci ne sont pas seuls dans cette histoire ! Il y a aussi les formateurs de maîtres, les facultés d'éducation qui doivent préparer les nouvelles générations d'enseignants à enseigner dans l'esprit des programmes par compétence. Quels sont nos défis à nous formateurs ?

Je pense que si on se questionne sur nos propres formations en lien avec les programmes universitaires orientées par compétences, cela nous aide peut-être à prendre conscience de l'ampleur des défis qui se posent aux enseignants et de l'écart qu'il peut y avoir entre un programme et sa mise en œuvre. Parfois on constate qu'on est dans une logique un peu technocratique qui frise le cosmétique, c'est-à-dire qu'on réforme les programmes dans leurs structures, mais est-ce qu'on est VRAIMENT dans des approches par compétences ? En plus, comme les enseignants du primaire et du secondaire, on invoque nous aussi toutes sortes de contraintes : contraintes structurelles, organisationnelles, les cours de trois crédits, etc. En réalité, je crois qu'on réalise à travers cela que ce sont des changements qui ne s'opéreront pas du jour au lendemain et qu'on a de la difficulté nous-mêmes à les mettre en place... En même temps, je crois qu'il y a un certain nombre de choses qui se sont faites, et si on regarde les choses d'un point de vue un peu objectif, distancié et sans voir le changement comme quelque chose qui se fait de manière radicale, on pourrait identifier, dans un certain nombre de choses qui ont été entreprises, des dispositifs, des collaborations, des éléments qui ont été mis en place, qui s'inscrivent dans l'optique d'aller vers une professionnalisation plus grande de nos formations, un souci d'arrimer la théorie à la pratique, de développer des compétences professionnelles. Mais là aussi, c'est un enjeu très complexe à réaliser, très complexe en raison de la structure de nos facultés, par exemple, à cause du fait que la formation initiale soit partagée en trois départements qui sont responsables d'un certain nombre de crédits. Et il y a aussi l'arrimage avec les autres facultés. Bref, par rapport à notre réalité universitaire, on voit que ce sont des changements complexes et qu'il y a beaucoup d'éléments du système qui entrent en ligne de compte là-dedans.

Je voudrais vous poser une dernière question. Vous êtes une universitaire de carrière impliquée depuis plusieurs années dans l'implantation de la réforme des écoles, primaires et secondaires. Mais comment voyez-vous plus globalement notre rôle d'universitaire ? Comment peut-on intervenir aujourd'hui en tant qu'universitaire, non pas seulement dans nos salles de cours avec nos futurs enseignants ou bien au Ministère ? Est-ce qu'on doit, premièrement, intervenir ? Par exemple, est-ce qu'on doit tenir la plume dans les journaux, est-ce qu'on doit accompagner critiqueusement la réforme ?

Je crois qu'on a un peu un rôle non pas d'objecteurs de conscience, mais en tout cas de mise à distance critique et d'analyse aussi que donne cette distance critique qui est extrêmement importante à mettre en œuvre. Mais, en même temps, on ne peut être critique que de ce qu'on connaît bien. En ce sens, on a aussi la responsabilité de s'approprier, de comprendre cette réforme-là, d'en mesurer les enjeux, d'en regarder les multiples aspects, parce que, s'il y a une chose, parmi d'autres bien sûr, mais une chose très importante que j'ai apprise à travers cette expérience, c'est la complexité de ces réformes-là et le caractère très systémique de tout cela. Et très souvent on a encore cette image du pouvoir technocratique d'en haut qui impose ses décisions. Certes, il y a des décideurs, mais une réforme d'une telle ampleur n'est pas juste le fait de décision de quelques personnes, elle implique énormément de choses, des situations qui sont complexes à cerner, qui sont complexes à analyser, dont les enjeux ne sont pas toujours faciles à bien cerner. Et je pense qu'on a effectivement ce rôle de distance, d'analyste, pour être capables de regarder ce qui est en train de se faire dans ce processus-là, afin d'être capables de le suivre. De ce point de vue, je crois qu'il faut avoir une vision nuancée ; il est important que les universitaires aient une pensée nuancée. Les critiques qu'on a entendues les dernières années étaient souvent naïves, des critiques de condamnation qui sont très préjudiciables pour le milieu parce que, dans une réforme, on n'est pas dans une logique de recherche pure et dure, parfaitement cohérente sur le plan conceptuel, on est dans une logique de pratiques multiformes, avec de multiples contraintes, et on ne peut pas se permettre d'être ce que j'appellerais monoparadigmatique.

Dans le milieu scolaire, il y a de la place pour toutes sortes de choses, et le danger, lorsqu'on transfère sans effectuer une véritable transposition, lorsqu'on transfère cette logique, qui est une logique de recherche, à une logique de pratique, c'est de tomber dans une vision très dogmatique des choses et d'éliminer par décret, et de ne pas tenir compte d'une réalité très complexe qui nous échappe, parce que, quand on est dans la pratique, contrairement à ce que permet la recherche, on ne peut pas se permettre de sacrifier la réalité. Elle est toujours complexe, elle va toujours rester complexe, et les simplifications qu'on fait doivent être des simplifications utiles, c'est-à-dire qui nous aident à avancer dans l'action, mais qui ne sont pas du même ordre que les simplifications qu'on peut faire quand on étudie un objet de recherche particulier. Il faut effectivement avoir cette ouverture sur toutes sortes de plans et donc accepter aussi que l'évolution se fasse de façon graduelle, qu'il y ait un tâtonnement et appropriation graduelle...

Je vous remercie infiniment, Marie-Françoise Legendre, ce fut un véritable plaisir de discuter avec vous.

Et pourtant nous allons dans cette direction !!!

« C'est sur le plan de la dynamique pédagogique propre à l'école que nous avons eu des résultats surprenants, voire paradoxaux. Nous nous attendions à ce que soient plus performants les élèves des écoles qui nous avaient été signalées par les inspecteurs comme engagées dans des projets pédagogiques novateurs [implantation de la pédagogie de projet]. Non seulement nous n'avons pas constaté cette tendance, mais dans certains cas les résultats provenant d'écoles réputées dynamiques ont été particulièrement mauvais. »

REY, B. (2001). *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*. Rapport final, 2^e année. Bruxelles : Université libre de Bruxelles, Service des sciences de l'éducation, p. 82.

Document téléaccessible à l'adresse suivante :

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/067rapport_theorique.pdf

Dossier

APPROCHES PAR COMPÉTENCES, DISCIPLINE ET RÉFORME

L'approche par compétences et la pratique enseignante : les questions que soulève la réforme

François LAROSE

CRIE-CRIFPE

Au moment d'écrire ces lignes, l'implantation de la réforme du curriculum est en cours depuis cinq ans dans le réseau de l'enseignement préscolaire et primaire québécois, et le nouveau programme d'études de l'école québécoise devrait être mis en œuvre sous peu au secondaire. En fait, après le report d'une année de la date butoir de la mise en route du processus à cet ordre d'enseignement, les enseignantes et les enseignants québécois du secondaire devraient se familiariser « activement » avec les nouveaux programmes (le programme général et les programmes disciplinaires) dès septembre 2004. Ils devront ensuite en implanter les prescriptions dès l'automne 2005. En juin 2003, le nouveau ministre de l'Éducation, monsieur Pierre Reid, annonçait la création d'une table de pilotage de la réforme au secondaire, reconnaissant par là l'existence de variations locales dans le degré d'appropriation du curriculum par les écoles primaires et la diversité des stratégies de préparation de son implantation au secondaire, d'une commission scolaire à l'autre. Il s'agissait donc ici de reconnaître la distance entre un calendrier formel et la mise en œuvre concrète, sur le terrain, d'un programme dont la venue a des effets qui dépassent largement les changements de discours au sein de la profession enseignante. Le passage à l'approche par compétences implique des façons de faire globalement différentes, tant sur le plan des méthodes pédagogiques et des regards didactiques ou disciplinaires des praticiennes et des praticiens que sur celui des rapports professionnels qui doivent être entretenus entre les diverses catégories d'intervenantes et d'intervenants de l'équipe école.

Dans ce petit dossier, nous tentons de faire brièvement le point sur quelques questions qui préoccupent le milieu scolaire au moment où l'implantation de la réforme au secondaire remet à l'ordre du jour non seulement l'existence de disparités structurelles entre ordres d'enseignement, mais aussi l'état réel de la mise en œuvre des concepts clés de la réforme là où elle représente une réalité quotidienne depuis maintenant plus de cinq années. Parmi les éléments conceptuels dont le lancement de la réforme fut vecteur, on retrouvait, au travers du discours sur l'approche par compétences, le désir de briser le cloisonnement et la hiérarchisation qui caractérisaient antérieurement l'enseignement des disciplines scolaires (Lenoir, 2000).

Qu'en est-il, à la fin de l'année scolaire 2003-2004, des effets de ce virage « interdisciplinaire » sur le rapport entretenu par les enseignants aux diverses matières scolaires ainsi que sur l'angle d'entrée qu'ils devraient ou qu'ils devront adopter afin de soutenir la construction de compétences disciplinaires ou transversales par leurs élèves ? C'est à ces questions que tente brièvement de répondre Johanne Lebrun en traitant plus spécifiquement du bilan du « virage compétences » au plan de l'enseignement des sciences humaines (univers social) au primaire. Son article fait notamment état des problèmes que pose le rapport entre l'enseignement des savoirs essentiels, qui représentaient une justification majeure de la réforme, doit-on le rappeler, et la lecture que les praticiennes et praticiens font des finalités générales du développement des compétences en univers social au primaire.

Pour sa part, au travers d'une exploration des défis que pose la mise en œuvre du nouveau programme de sciences et de technologie aux praticiennes et aux praticiens du secondaire, Abdelkrim Hasni souligne les impacts que l'adoption de l'approche par compétences peut avoir sur la conception du rapport entre disciplines scientifiques et disciplines scolaires chez des enseignantes et des enseignants qui ont été formés dans une perspective disciplinaire généralement assez fermée. C'est donc à une double réflexion qu'il nous convie. D'une part, quels sont les effets que l'adoption d'un profil d'enseignement axé sur la construction de compétences chez les élèves peut

avoir sur la relation que les enseignantes et les enseignants entretiennent avec les disciplines scientifiques ? D'autre part, quels seront les effets du sens que prend la construction de compétences d'ordre méthodologique dans ces disciplines sur le rôle et la place des démarches d'enseignement et d'apprentissage en situation d'expérimentation, par exemple ? Ces deux questions mettent d'ailleurs directement en cause la façon de concevoir la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants, tant au primaire qu'au secondaire, dans la mesure où ils sont appelés à traiter des contenus des diverses composantes du nouveau programme de sciences et de technologie.

Le dernier article de ce dossier quitte le domaine de l'analyse des effets du passage à un enseignement centré sur les compétences, en ce qu'il concerne directement celui des disciplines scolaires, pour explorer de façon générale la lecture qu'en font actuellement les intervenantes et les intervenants de l'enseignement secondaire. Au travers d'un bilan des données recueillies dans le cadre d'une recherche collaborative menée avec les personnels scolaires de diverses écoles primaires et secondaires de la région Asbestrie, en Estrie, nous soulignons les enjeux réels de l'implantation de la réforme au secondaire pour les diverses catégories d'acteurs impliqués. Dans l'état actuel des choses, si le concept de compétence demeure relativement flou pour ces intervenantes et intervenants, ce sont plutôt les « manières de faire » au plan pédagogique que privilégie la réforme qui questionnent les enseignantes et les enseignants. La pédagogie en contexte de projet, l'effet de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité pédagogique et didactique, le sens que peut prendre l'interdisciplinarité professionnelle dans l'actualisation des domaines généraux de formation sont autant de thèmes qui préoccupent les intervenantes et les intervenants de façon majeure, puisqu'ils mettent en cause l'organisation même du travail enseignant au secondaire.

Chose certaine, les acteurs de cet ordre d'enseignement sont conscients du bénéfice qu'ils pourraient tirer d'un travail préparatoire impliquant la collaboration active de leurs consœurs et de leurs confrères du primaire. En ce sens aussi, la question du passage à l'approche « par compétences » au secondaire pose

directement la question de la transition pédagogique primaire-secondaire et celle de l'articulation des pratiques d'enseignement entre les deux ordres d'enseignement. Il y a là beaucoup de questions mais peu de réponses « toutes faites ». Cependant, comme le suggèrent les trois articles de ce dossier, les praticiennes et les praticiens des deux ordres d'enseignement sont prêts à de profondes remises en question de leur travail si ces dernières se transcrivent sur le plan de la qualité et de la profondeur des apprentissages de leurs élèves.

Il reste à s'entendre sur le sens et les implications concrètes que peut avoir, sur le travail enseignant, le passage d'un enseignement par objectifs à une approche par compétences. Pour les praticiennes et les praticiens, ces implications dépassent le niveau d'un changement de discours et impliquent souvent une remise en question de leur représentation du statut des connaissances de leurs élèves et de celui des compétences des autres intervenants de l'équipe école. Un travail important a déjà été accompli à cet effet par les praticiennes et les praticiens du primaire. Les organisations scolaires sont-elles prêtes à en faire bénéficier les intervenantes et les intervenants du secondaire ? Il y a là un enjeu stratégique souligné par le libellé du nouveau programme d'études de l'école québécoise, qui identifie le premier cycle du secondaire au quatrième cycle du primaire... Pouvons-nous y voir un indicateur d'une réponse à un souhait exprimé depuis longtemps par les enseignantes et les enseignants des deux ordres, celui d'une plus grande cohérence dans le travail accompli par les uns et par les autres ? C'est en tout cas l'opportunité qu'offre le passage de la réforme au secondaire et ce qui semble être le souhait des acteurs qui sont conviés à s'y engager.

Référence

Lenoir, Y. (2000) (dir.). Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement ? *Éducation et francophonie*, 28 (2). Numéro thématique. Revue électronique téléaccessible à l'URL : <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII-2/index.html>

La représentation de l'approche par compétences au secondaire. Questions et attitudes des personnels d'une polyvalente située en région à faible performance scolaire.

François LAROSE
Yves COUTURIER
Johanne BÉDARD

CRIE-CRIFPE

Depuis le mois de septembre 2003, les enseignantes et les enseignants du secondaire du Québec sont appelés à préparer l'implantation des nouveaux programmes d'études, qui entreront en vigueur formellement, au premier cycle, « si la tendance se maintient », à la rentrée des classes de 2005. Si la parution des documents initiaux a provoqué un vif intérêt au sein des différents départements disciplinaires dans les écoles secondaires, elle a aussi soulevé de nombreuses questions. Ces questions sont beaucoup plus pratiques que d'ordre purement conceptuel. Ainsi, par delà la préoccupation concernant le sens à donner au concept de compétence, c'est l'ensemble des façons de faire de l'enseignement secondaire qui est questionné, notamment par l'appel à la mise en œuvre de dispositifs tels l'interdisciplinarité pédagogique et didactique ainsi que l'enseignement en contexte de projet. Par ailleurs, tout comme au primaire, le passage à une relation enseignement-apprentissage fondée sur la construction de compétences questionne le caractère opératoire des façons de faire en vigueur en matière d'évaluation des apprentissages.

Dans le cadre d'un programme de recherche collaboratif visant à faciliter la transition primaire-secondaire et associant des chercheurs du CRIE-CRIFPE à un réseau d'écoles de la Commission scolaire des Sommets, nous avons procédé à un travail d'accompagnement des enseignantes et des enseignants au regard de la mise en œuvre des dispositifs auxquels l'enseignement centré sur les compétences fait appel. Dans cet article, notre propos se fonde essentiellement sur le contenu de plusieurs entrevues semi-dirigées menées tant auprès des enseignantes et enseignants collaborateurs que des directions d'écoles participantes par rapport à divers enjeux que soulève la mise en œuvre du nouveau curriculum au secondaire.

D'une façon générale, c'est beaucoup plus au plan des approches pédagogiques que sur celui des contenus ciblés par l'enseignement des diverses disciplines scolaires au secondaire que l'application du nouveau programme questionne les praticiennes et les praticiens. Si la majorité d'entre elles et d'entre eux ont eu l'occasion de parcourir les nouveaux programmes disciplinaires du premier cycle du secondaire, plusieurs concepts et, surtout, l'impact de leur mise en œuvre sur l'organisation et l'actualisation de l'enseignement demeurent vagues. Ainsi, plusieurs praticiens et praticiennes doutent que les élèves provenant du primaire aient la maturité requise pour prendre en charge leur propre apprentissage de façon suffisamment autonome pour répondre aux besoins d'un enseignement fondé sur le projet. Alors que le concept de compétence disciplinaire leur apparaît de façon peu distincte de ce qui définissait les habiletés et les contenus dans le programme antécédent, celui de compétences transversales, notamment d'ordre méthodologique, semble à plusieurs n'être qu'une transposition de l'effet des pratiques antérieures. Comme le mentionnait une enseignante chevronnée : « Disons que le cheminement que j'ai suivi, avec une consœur en particulier, c'était qu'avant que la réforme arrive on avait déjà amorcé pas mal de choses qui ressemblaient à ce qui est compris dans la réforme. Par exemple, dans le contrat qu'on faisait signer aux enfants, ils devaient avoir un défi personnel qui était de l'ordre de ce qu'on appelle dans la réforme les compétences transversales. Donc, je dirais que c'est venu nous aider à baliser un peu ce qu'on faisait (...). L'impact de la réforme, c'est peut-être de venir placer des mots et des balises à des endroits où il n'y en avait pas. C'est tout simplement ça. »

Si les opinions semblent partagées par rapport au sens, à l'intérêt et à la faisabilité de la mise en œuvre d'un enseignement centré sur les compétences, plusieurs enseignants et enseignantes du secondaire sont motivés par l'occasion offerte de renouveler leurs pratiques. Les dispositifs adoptés depuis quelques années déjà dans le cadre de la réforme du curriculum au primaire, notamment l'enseignement en contexte de projet et l'approche interdisciplinaire, présentent un intérêt certain pour celles et ceux qui désirent s'approprier la réforme afin de dynamiser leurs

pratiques et soutenir la motivation des élèves au regard d'apprentissages disciplinaires souvent perçus comme arides ou difficiles. Tel que le mentionnait un membre du personnel de direction d'une école secondaire, « plusieurs enseignants accueillent les approches plus actives à bras ouverts : enfin un changement, enfin quelque chose de vivant... la matière que j'avais à enseigner était tellement statique que ça ne rejoignait pas les jeunes. Enfin quelque chose de nouveau... ». C'est dans cette perspective que plusieurs projets visant l'arrimage des enseignements en mathématique et en français ou en sciences et technologie et en français ont vu le jour ou sont en phase préparatoire dans diverses écoles secondaires de la région Asbestrie.

L'implantation de la réforme au secondaire soulève aussi plusieurs questions, à la fois chez les enseignants et chez les professionnels non enseignants, au regard du sens à donner à certains concepts qui, même après plus de six années d'actualisation au primaire, demeurent peu tangibles. Il en va ainsi des notions de domaines généraux de formation et d'équipe école. Les domaines généraux de formation représentent, certes, des zones d'intégration des savoirs disciplinaires et des savoirs informels, quotidiens, des élèves. Ils permettent aussi un espace d'actualisation de l'interdisciplinarité professionnelle à l'intérieur duquel devraient s'articuler les compétences éducatives et socioéducatives de différentes catégories d'intervenants, enseignants ou non enseignants, au travers de la mise en œuvre de projets qui font sens et qui sont une zone d'investissement affectif pour l'élève. Depuis le début de la réforme, ils ont souvent été associés, d'ailleurs, à la disparition d'aires d'intervention spécialisée pour certains professionnels, comme ce fut en partie le cas pour les conseillères et conseillers en orientation avec l'élimination des cours d'éducation au choix de carrière. Au primaire, les domaines généraux de formation sont un espace où diverses catégories de professionnels tentent, quelquefois difficilement, d'arrimer des projets de prévention ou d'intervention auprès d'élèves à profils particuliers d'une part et, d'autre part, l'intervention éducative telle qu'elle se réalise en classe au quotidien. Au secondaire, ce concept demeure flou et mériterait de faire l'objet d'un travail de clarification

commun avec les intervenantes et les intervenants du primaire, pour qui son opérationnalisation demeure à tout le moins aléatoire.

En bref, par delà le questionnement d'ordre théorique portant sur le sens à donner à un enseignement centré sur la construction de compétences, l'implantation de la réforme au secondaire soulève de nombreux enjeux. Ceux-ci se manifestent tant sur le plan de l'arrimage des cultures et de l'organisation du travail enseignant aux deux ordres d'enseignement que sur celui de la façon de moduler des dispositifs au travers desquels se réalise l'intervention éducative. Tout comme l'agencement de ces façons de faire sur le plan pédagogique et didactique, l'arrimage entre deux univers jusqu'à récemment cloisonnés représente à la fois un défi majeur et la réalisation d'un souhait tant chez les enseignantes et les enseignants que chez les autres praticiennes et praticiens de l'équipe école. Toutes et tous savent que cet arrimage est porteur d'une réduction du risque de démotivation, d'échec et de désertion scolaire précoce chez ceux à qui se destine le travail enseignant au quotidien, en l'occurrence les élèves. Un meilleur agencement des façons de faire, avec en filigrane une articulation plus cohérente entre les programmes des deux ordres d'enseignement, représente une probabilité réelle de réduction des stressés auxquels les élèves sont confrontés. Ce défi, les intervenantes et les intervenants du secondaire, en Estrie comme ailleurs, sont prêts à le relever. Il reste à définir quels seront les dispositifs de soutien que le Ministère consentira à mettre en œuvre pour permettre aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux divers professionnels de l'équipe école de mettre leurs compétences au service d'une harmonisation des cultures et des pratiques vécues aux différents ordres d'enseignement de l'école québécoise.

L'approche par compétences et son impact sur la restructuration de l'enseignement de la science et de la technologie au secondaire

Abdelkrim HASNI

CRIE-CRIFPE

La réforme de l'enseignement primaire et secondaire en cours au Québec a conduit à une restructuration importante du curriculum. Ainsi, au secondaire, l'enseignement des sciences a été repensé aussi bien dans ses contenus et leur organisation que dans les fondements sous-jacents à ses démarches d'enseignement et d'apprentissage. En effet, si les programmes antérieurs (programmes par objectifs de 1979-1996) étaient caractérisés par une organisation des sciences de la nature en champs disciplinaires distincts (biologie générale, biologie humaine, chimie, écologie, physique) et décrits en termes d'objectifs comportementaux, le nouveau programme de la « science et technologie » est un programme intégré et il est décrit en termes de compétences (disciplinaires et transversales) et de contenu de formation (Gouvernement du Québec, 2004). En plus, par l'introduction de savoirs pratiques – ceux de la technologie notamment – et par l'articulation des compétences disciplinaires et des « contenus de formation » avec les compétences transversales et les « domaines généraux de formation », cette matière scolaire établit de nouveaux liens avec les disciplines scientifiques de référence et véhicule de nouveaux enjeux socio-éducatifs (Commission des programmes d'études, 1998 ; Gouvernement du Québec, 1997).

Par ailleurs, les fondements sous-jacents aux démarches d'enseignement et d'apprentissage de la matière « science et technologie » sont aussi appelés à changer. Alors que les programmes par objectifs comportementaux étaient fondés sur une approche néobéhaviorale s'inspirant des travaux de Bloom, le nouveau curriculum se réclame d'une approche constructiviste.

Ces changements amènent une nouvelle façon d'aborder l'enseignement de cette matière en classe et appellent à un renouvellement des pratiques enseignantes. Particulièrement, deux de ces changements, en lien avec les contenus d'enseignement, poseront de grands défis aux enseignants. Le premier est le rapport à l'expérimental. Dans un enseignement traditionnel, l'expérimental se limitait aux séances de laboratoire, dont la fonction principale consiste à illustrer la théorie : l'enseignant commence par introduire les notions et les lois théoriques, puis il propose un laboratoire aux élèves pour leur permettre d'appliquer celles-ci ou les vérifier. Au mieux, lorsque la théorie n'est pas expliquée au préalable, le laboratoire est organisé minutieusement (question, matériel, déroulement des manipulations, etc.) de façon à trouver la bonne réponse. Selon cette approche inductive, le savoir découle directement de l'observation et de la manipulation et il n'y a pas de place pour le questionnement et la problématisation ni pour un cadre théorique préalable qui les organise et les oriente. Dans cette vision, l'expérience est à la fois démonstratrice du phénomène, fondatrice des faits, parfaitement adaptée à la loi visée, économique de temps, parfois unique pour plusieurs lois. Le matériel est choisi par l'enseignant et le déroulement du protocole est organisé de telle façon que le modèle affleure, que les grandeurs pertinentes soient déjà désignées, que la loi émerge presque naturellement du ou des phénomènes. Dans une perspective constructiviste, telle que mise de l'avant par le nouveau programme de sciences et technologies, le laboratoire s'inscrit dans un processus de construction des savoirs et n'a de sens que par rapport à des problématiques construites en fonction d'un cadre de référence préalable. Ainsi, comme le dit Bachelard (1938), en sciences, « avant tout, il faut savoir poser des problèmes ». En ce sens, pour l'enseignant, l'objectif n'est

pas seulement que les élèves trouvent la solution au problème posé mais bien qu'ils construisent une problématique pertinente par rapport à la question traitée. C'est dans ce va-et-vient entre problématisation et référent théorique que le laboratoire doit prendre place dans le contexte du nouveau programme.

Le deuxième changement est celui du rapport aux disciplines scientifiques de référence. L'intégration des disciplines scientifiques entre elles et avec la technologie ainsi que l'introduction des domaines généraux de formation invitent les enseignants à abandonner un enseignement centré sur le découpage disciplinaire traditionnel et à favoriser la mobilisation des savoirs disciplinaires autour de problématiques qui interpellent les élèves et qui ont un ancrage dans le quotidien. Puisque cet enseignement ne vise pas seulement l'initiation des élèves aux savoirs disciplinaires, mais aussi l'appropriation par ceux-ci d'une culture scientifique et technologique, d'autres compétences non disciplinaires sont à prendre en considération. Il s'agit notamment de compétences d'ordre épistémologique ainsi que de compétences permettant de mobiliser des savoirs scientifiques et technologiques dans des situations particulières en lien avec la vie individuelle et sociale, et de celles qui permettent d'assurer un meilleur usage des sciences et des technologies dans la société ou encore de prendre des positions ou des décisions éclairées au regard de certains développements scientifiques et technologies et pouvoir les exprimer publiquement.

Si les enseignants font face à de nouveaux défis en lien avec la mise en œuvre du programme de sciences et technologies, les acteurs impliqués dans la formation initiale et continue se trouvent aussi confrontés à des questions nouvelles en lien avec la formation à l'enseignement. Parmi ces dernières, l'opérationnalisation d'une logique de professionnalisation et de développement des compétences ainsi que celle de l'identification de la place à accorder respectivement aux savoirs disciplinaires scientifiques et technologiques, aux savoirs des sciences de l'éducation et aux savoirs pratiques occupent une place centrale. Cela soulève des enjeux de taille dont, par exemple, l'établissement de liens entre ces différents types de savoirs ou la prise en considération, dans la forma-

tion à l'enseignement, de certaines composantes non disciplinaires du programme de l'école québécoise tels les domaines généraux de formation. À son tour, le traitement de ces enjeux questionne directement la pertinence d'une formation universitaire caractérisée par un cloisonnement entre les Facultés des sciences et de génie, entre les départements qui les composent et entre ces derniers et ce qui se vit dans les Facultés des sciences de l'éducation. Bref, c'est à la fois les logiques qui soutiennent l'intervention éducative des enseignantes et des enseignants de sciences et technologie en classe et celles qui fondent la formation initiale des futurs praticiens et praticiennes qui sont mises en cause. L'enjeu est de taille et le renouvellement des pratiques qui en découle est majeur. Chose certaine, les questions que pose l'implantation du nouveau programme de sciences et technologie au secondaire dépassent le niveau de la mise en œuvre de nouvelles façons d'enseigner. Elles concernent la conception même des disciplines scientifiques, tant dans les écoles qu'à l'Université. Qu'en résultera-t-il ? Le débat qui s'amorce au sein des départements de sciences dans les écoles secondaires fait partie d'une réponse que seul l'avenir permettra d'identifier.

Référence

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Commission des programmes d'études (1998). *L'enseignement des sciences et de la technologie dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire et du secondaire. Avis sur les sciences et la technologie*. Document accessible à l'adresse suivante : http://www.cpe.gouv.qc.ca/sc_tech.htm.

Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Rapport Inchauspé). Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Stéphane Villeneuve, étudiant au doctorat à l'Université de Montréal sous la direction de Thierry Karsenti vient d'obtenir une bourse FQRSC. Le projet tentera de vérifier s'il existe un lien entre l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC), la motivation et la réussite scolaire des étudiants inscrits dans les programmes scientifiques au collégial. Plus de 1500 étudiants participeront à cette recherche.

Toutes nos félicitations à Stéphane !

La place des savoirs essentiels dans le développement des compétences en univers social au primaire : où en est rendue la réflexion dans le milieu scolaire après cinq ans d'implantation?

Johanne LEBRUN

CRIE-CRIFPE

Le domaine des sciences humaines, aujourd'hui désigné sous le vocable de l'univers social, a connu des changements majeurs avec l'arrivée du nouveau curriculum. Les changements les plus notables se situent aux deuxième et troisième cycles du primaire où l'on doit viser le développement des trois compétences suivantes : lire l'organisation d'une société sur son territoire ; interpréter le changement dans une société et sur son territoire ; s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire. La logique organisationnelle du programme repose ainsi sur deux étapes : la première, davantage descriptive, consiste à dégager les composantes et la dynamique fonctionnelle des sociétés étudiées ; la seconde, de nature plus interprétative, renvoie à la construction d'une explication quant aux causes des changements et des différences entre les sociétés dans le temps et dans l'espace. Ainsi, cet enseignement vise dorénavant à amener l'élève à construire une grille d'interprétation des dynamiques et de la diversité des organisations socio-spatiales à partir de l'étude de certaines sociétés. Dès lors, c'est la grille de lecture et d'interprétation de l'organisation des sociétés et non les savoirs essentiels qui représente le point de départ et d'arrivée des apprentissages. Les savoirs essentiels associés aux sociétés ne constituent que les données brutes et descriptives mises en relation pour développer des concepts qui affineront la grille de lecture de l'élève. En ce sens, les sociétés à l'étude ne représentent que le « terrain d'exercice » où l'élève développe progressivement sa grille d'interprétation des réalités sociales et territoriales. Par ailleurs, le développement de cette grille ne peut s'inscrire en dehors du développement de certaines compétences transversales, notamment d'ordre intellectuel et méthodologique.

Cette rupture importante a suscité maintes réactions. Celles-ci ont toutefois porté davantage sur les difficultés d'opérationnalisation du programme en classe que sur les implications épistémologiques et pédagogico-didactiques de la nouvelle perspective curriculaire adoptée. À l'instar de la Commission des programmes d'études (Gouvernement du Québec, 2001), plusieurs acteurs du milieu scolaire ont dénoncé, entre autres, un programme considéré comme trop dense pour être couvert dans le temps prescrit au régime pédagogique et trop ardu pour le niveau de développement cognitif des élèves. Des interrogations ont également été soulevées ici et là sur les motifs qui ont présidé au choix des sociétés prescrites par le programme. Les questions d'ordre évaluatif ont évidemment fait l'objet de maintes préoccupations. L'implantation progressive du programme s'est en outre déroulé dans un contexte difficile, compte tenu de l'absence criante de matériel didactique « réformé », du manque de formation des enseignants à l'égard des nouvelles orientations curriculaires et d'une maîtrise insuffisante des préalables notionnels par les élèves ayant cheminé dans l'ancien programme. Depuis peu, cependant, l'arrivée de nombreux manuels scolaires, approuvés ou en voie de l'être, ainsi que la constitution de banques de ressources informatisées (ex : récits dans le domaine de l'univers social) ont facilité la tâche des enseignants. Des ateliers d'appropriation et de mise à niveau offerts par les conseillers pédagogiques, le ministère de l'Éducation et les formateurs universitaires ont aussi permis de calmer certaines appréhensions. D'un autre côté, le problème de la maîtrise des préalables notionnels se résorbe progressivement avec les années. Bref, les principaux obstacles à l'application du nouveau programme sont levés.

La concrétisation en classe de la nouvelle perspective épistémologique et pédagogico-didactique sous-jacente au programme de l'univers social est cependant loin d'être acquise. Parant au plus urgent, le processus d'opérationnalisation a été réalisé en faisant largement l'économie d'une réflexion approfondie sur le processus de développement des compétences disciplinaires et sur la place des savoirs essentiels dans le développement de ces compétences. Les échos provenant du milieu scolaire laissent

entrevoir la persistance d'une centration sur l'acquisition des savoirs essentiels. Un bref regard sur le contenu des ateliers des derniers congrès dans le domaine de l'univers social ou sur le contenu des articles des revues *Trace* et *Vie pédagogique* révèle que l'articulation entre les savoirs essentiels et le développement de compétences fait l'objet de fort peu d'attention. Les résultats d'une analyse préliminaire des manuels scolaires approuvés pour le domaine de l'univers social sont encore plus inquiétants. Au mieux, le processus d'interprétation du changement et de la diversité des sociétés est réduit à une opération de comparaison largement mécanique à partir de tableaux synthèse ; au pire, les changements, les différences ou les ressemblances entre les diverses sociétés, qui devraient résulter du travail de construction et d'interprétation de l'élève, deviennent à leur tour des savoirs essentiels à acquérir.

Le caractère récent du processus d'implantation du nouveau curriculum interdit d'emblée les conclusions hâtives, d'autant plus que des activités de formation continues sont en branle un peu partout au Québec. Néanmoins, il est douteux que les appels au développement de compétences disciplinaires centrées sur l'analyse de l'organisation socio-spatiale et sur l'interprétation diachronique et synchronique de la diversité de ces organisations, contenus dans le nouveau programme de l'univers social, soient suffisants pour briser la primauté traditionnellement accordée, dans l'enseignement de la géographie et de l'histoire, à la transmission d'un corpus de savoirs sur la société d'appartenance de l'élève. Pour devenir effective, la nouvelle perspective curriculaire devra, entre autres, trouver son prolongement du côté des balises opératoires que le ministère de l'Éducation devrait fournir prochainement au regard des situations d'évaluation dans le domaine de l'univers social.

Référence

Gouvernement du Québec (2001). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (deuxième et troisième cycles du primaire)*. Québec : Commission des programmes d'études. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cpe.gouv.qc.ca>.

Comment des enseignants du secondaire de deux écoles-pilotes de Montréal vivent-ils la réforme du curriculum ?

Cecilia BORGES

Stagiaire post-doctorale
au Labriprof/CRIFPE

Claude LESSARD

Titulaire de la chaire de recherche
sur les métiers de l'éducation

Depuis le mois de septembre 2003, nous suivons deux écoles secondaires situées dans la grande région de Montréal, ciblées par le Ministère de l'Éducation pour implanter le Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire. Cette activité se déroule dans le cadre de la recherche intitulée *Connaissances et identités disciplinaires chez les enseignantes et les enseignants du secondaire et la réforme actuelle au Québec*, présentement en cours. Nous sommes intéressés au processus de changement et particulièrement à la façon dont les enseignants vivent le passage d'un programme axé sur les disciplines à un autre centré sur le développement des compétences et interdisciplinaire, comme le préconisent les grandes orientations de la réforme.

Un bref rappel sur la réforme au secondaire

Tout en s'alignant sur la voie tracée pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, le programme d'enseignement de l'ordre secondaire vise à : 1) développer des compétences chez des élèves activement engagés dans leur démarche d'apprentissage ; 2) intégrer l'ensemble des disciplines d'enseignement dans un tout harmonisé, appuyé sur les grandes problématiques actuelles ; 3) rendre explicites les apprentissages transversaux qui vont au-delà de la frontière disciplinaire ; et 4) faire appel à l'expertise professionnelle des enseignants, lesquels pourront, dorénavant, accorder plus de place à leurs choix individuels et collectifs (*Programme de formation de l'école québécoise, 2003*). Le défi présenté aux enseignants est donc de taille puisque, comme nous le savons bien, la tradition disciplinaire a toujours été à la base de la structure organisationnelle de l'école secondaire depuis son origine ; elle fonde également l'identité, le statut et la culture des enseignants de cet ordre.

Quoique l'approche par compétences ainsi que le tournant interdisciplinaire soient depuis quelque temps à l'ordre du jour des recherches et des politiques éducatives, aussi bien au Québec que dans plusieurs autres pays, ils viennent à peine d'entrer, accompagnés d'une bonne dose de méfiance, dans l'univers des croyances, du discours et des pratiques scolaires des enseignants du secondaire. De plus, même si nous constatons que plusieurs enseignants se placent déjà dans la voie du changement et que celui-ci fait partie, sans doute, de l'avenir de l'école secondaire, il est certain qu'un long chemin demeure encore à parcourir.

C'est bien cela que nous montrent nos données de recherche, recueillies à partir des observations en classe et des entrevues auprès des enseignants du secondaire. Dans notre étude, rappelons-le, nous essayons de comprendre comment les enseignants vivent le changement proposé par la réforme. Nous cherchons à savoir, particulièrement, comment, en tant que disciplinaires, les enseignants (re)définissent leurs savoirs et leur identité en référence à un programme basé sur des compétences, des situations ou des tâches d'apprentissage plutôt que sur des contenus disciplinaires.

Les écoles-pilotes

Au cours de 2003-2004, dans le cadre des écoles-pilotes, choisies sur une base volontaire¹, les enseignants oeuvrant au premier cycle du secondaire doivent mettre à l'essai (planifier, exécuter, évaluer et documenter) au moins deux situations d'apprentissage liées au nouveau programme d'enseignement. Pour chaque situation, il leur est demandé de viser au moins une compétence disciplinaire, une compétence transversale et un domaine général de formation, tout en tenant compte des composantes des compétences, des stratégies adaptées au développement de ces composantes, des ressources et des outils d'évaluation appropriés à leurs intentions éducatives et à la réalité de leurs élèves. Il est suggéré aussi d'essayer une situation d'apprentissage dans leur propre domaine d'enseignement, en partenariat ou non avec des collègues d'une même discipline, et une autre situation d'apprentissage interdisciplinaire.

Dans cette démarche, les enseignants ont reçu du MEQ « carte blanche », comme nous a expliqué une enseignante, pour mettre en pratique leur créativité, par exemple, en expérimentant de nouvelles activités d'apprentissage, en réaménageant les contenus prévus, en restructurant l'organisation des processus d'apprentissage, le temps et l'espace en classe, en créant et en exploitant des outils et des ressources de travail.

Les enseignants ont ainsi beaucoup de liberté pour cheminer (même si cela se fait à petits pas, puisqu'on ne leur demande pas d'expérimenter le nouveau programme en son entier), dans un cadre assez structuré dont le dessein est conçu et prôné par les concepteurs du programme du MEQ. D'ailleurs, dans ce processus, les enseignants peuvent compter sur l'aide de conseillères pédagogiques, d'un représentant du Ministère (celui-ci étant responsable de l'implantation de la réforme dans une ou plus d'une école-pilote), et des enseignants ressources, formés au préalable dans l'esprit du nouveau programme. Les modalités mises sur pied par les directions d'écoles pour outiller les enseignants varient d'un contexte à l'autre : elles vont d'ateliers thématiques proposés par les conseillères pédagogiques à des demandes spécifiques des enseignants, de formations pour l'ensemble des enseignants à des rencontres par domaines disciplinaires, etc. Dans certains cas, les enseignants ont demandé des rendez-vous individuels avec la conseillère pédagogique pour qu'elle les aide à bâtir et à rédiger leurs situations d'apprentissage. Aussi, des stratégies pour réaménager les horaires des enseignants ont été mises en place pour favoriser les rencontres et le travail en concertation. Il faut noter également que ces écoles reçoivent un certain budget du MEQ pour combler leurs besoins, par exemple, en suppléances, au cas où celles-ci seraient nécessaires.

¹ Les écoles ont posé leur candidature au ministère de l'Éducation du Québec, mais nous ne connaissons pas les critères qui ont présidé au choix des 15 écoles-pilotes.

Comment les enseignants vivent-ils le changement ?

Mais que nous disent les enseignants vivant ce processus ? [...] *Je l'accueille très positivement, ce nouveau programme-là*, affirme cette enseignante en français. *Oui, moi je suis d'accord*, dit une autre en histoire. *Ben, moi déjà, je suis très positive vis-à-vis de la réforme*, déclare une autre enseignante en français. En répondant de façon spontanée à la question « comment voyez-vous le nouveau programme ? », les enseignants manifestent donc une ouverture à l'égard de la réforme. *Je vois ça positivement. Je vois que c'est pour le mieux*, soutient une jeune enseignante en mathématique. Cette certitude, cependant, devient par la suite un questionnement de l'enseignant à lui-même, comme l'exprime cet enseignant en sciences : [...] *je suis en accord avec ses fondements, avec les principes, et je suis en accord [...] de développer des compétences plutôt que des contenus. Oui. Mais comment je vois ça...?*

En général, comme dans cette dernière citation, avant d'élaborer sur leur perception du nouveau programme, les enseignants prennent une grande respiration, peut-être pour prendre du recul face à ce contexte bouleversant dans lequel ils sont submergés en ce moment. Toutefois, comme l'indiquent les citations que nous venons de présenter, les enseignants des écoles-pilotes rencontrés ne se situent pas en opposition au programme. Quelques-uns se montrent même assez favorables. Et leurs raisons sont variées :

- Il humanise l'enseignement : *Je pense qu'il peut nous amener à travailler d'une façon qui est plus humaine*, affirme cette enseignante en français ;
- Il rapproche les contenus enseignés de la vie quotidienne des élèves : *Oui, dans ma matière, je trouve que ça fait que les mathématiques sont plus proches de la vraie vie, c'est moins distant des élèves, c'est plus proche* ;
- Il donne aussi du sens aux contenus, comme l'ajoute l'enseignante en mathématique de la citation précédente : *Au lieu de donner des connaissances aux élèves, on les rend compétents à utiliser des connaissances* ;

- Aussi, il rejoint les attentes et le besoin de la clientèle actuelle, nous explique une autre enseignante en français :

Oui, elle me plaît (la réforme) parce qu'on n'a pas le choix : avec la clientèle que nous avons, de la façon dont les jeunes Québécois, Québécoises sont élevés... [...] il faut, oui, les placer en situation d'apprentissage, que ce soit concret, réel, que ces élèves-là puissent s'identifier tout de suite pour se sentir concernés si bien qu'ils vont vouloir apprendre.

De plus, le nouveau programme s'appuie sur des résultats de recherche concernant l'apprentissage des enfants : *on ne peut pas être contre le principe de la réforme, c'est sûr. À mon avis, c'est le résultat des récentes recherches sur l'apprentissage, ça c'est sûr.*

Laisser du temps et donner des ressources

D'autres enseignants, toutefois, ont exprimé des réserves face au nouveau programme. C'est le cas de cette enseignante chevronnée en mathématique :

C'est extrêmement complexe. Je trouve ça TRÈS complexe pour atteindre chaque enseignant. Les domaines généraux de formation, les compétences interdisciplinaires et les compétences disciplinaires... C'est drôle hein, j'ai comme un... j'aimais pas le mot « compétence ». En réalité, peut-être que le mot compétence peut englober d'autres choses, mais c'est un mot pour lequel j'avais une espèce de... pas de blocage, mais j'aimais pas ce mot-là. Mais mettons qu'on l'accepte là, oui. Je trouve que ça va prendre beaucoup... (de temps).

Tout comme elle, même les autres enseignants qui semblent pleinement en accord avec le nouveau programme formulent des réserves. Il faut donc tenir compte des différentes nuances qu'ils mettent en évidence lorsque qu'on leur demande d'élaborer davantage leurs perceptions du nouveau programme en référant à leurs pratiques auprès des élèves. En faisant un bilan de ce qu'ils ont vécu jusqu'à maintenant, après la mise à l'essai d'une première situation d'apprentissage, leurs craintes et leurs doutes ressortent. Nous en présentons ici quelques-uns.

Travailler dans le sens de la réforme (ou du nouveau programme) implique, entre autres choses, un changement « dans la façon de faire des enseignants » :

[...] pour une majorité d'enseignants, ça implique de très très grands changements dans les façons de faire. Parce que, je pense au contenu disciplinaire du programme de français, il n'y a pas beaucoup de différence avec le programme de 95, puis à la limite même avec le programme précédent. Moi, je ne me sens pas déstabilisée et je ne crois pas que par rapport au contenu disciplinaire les profs en général soient déstabilisés. Maintenant c'est plus dans le « comment on fait » qu'il y a de différence.

Cela implique aussi de nouvelles formes d'organisation du travail : moins d'élèves dans chaque classe, un nombre plus réduit de classes par enseignant, une augmentation du temps de planification, plus de temps pour les rencontres d'enseignants, plus de locaux, un investissement en matériel didactique, une nouvelle organisation de l'espace (par exemple, plutôt que de regrouper les enseignants par département disciplinaire, les regrouper par cycle d'apprentissage), etc. Tout cela a pour conséquence de rendre nécessaire une augmentation du budget investi en éducation. Cet investissement supplémentaire apparaît, à plus d'un, problématique :

[...] le point faible principal demeurant... Est-ce qu'on aura les moyens de nos intentions ? [...] mais si on n'a pas les sous qui suivent... [...] Quand on dit qu'on n'a pas le local, ben pourquoi, parce que ça a un coût, on dit qu'on ne peut pas tomber à moins de 32... (élèves) c'est énorme 32 pour une classe comme ça. [...] Et je pense que c'est le principal point faible, c'est : est-ce que l'argent suivra ce beau projet-là qui touche quand même beaucoup de monde ?

Enfin, le changement implique une nouvelle façon de concevoir les contenus d'enseignement, la matière elle-même ainsi que son propre enseignement. Pour certains enseignants, cela pose un vrai problème :

[...] Je trouve que dans tout ça, par contre, on perd du contenu, parce que, pour les intéresser à, il faut y aller avec des mises en situation, il faut y aller avec des présentations multimédias, des ci, des ça, et moi j'ai été... j'ai suivi un enseignement qui était plus régulier, puis j'ai l'impression que j'ai appris plus de choses que ce que mes élèves vont apprendre. Je trouve qu'on perd du contenu à force d'être réforme. De balayer un petit peu l'enseignement magistral, j'ai rien contre, mais faudrait trouver autre chose pour transmettre des connaissances.

Même si le texte de la réforme affirme que les contenus d'enseignement demeurent indispensables, travailler dans la perspective de l'approche par compétences oblige les enseignants à focaliser sur certains contenus plutôt que sur d'autres.

En définitive, on le voit bien, les enseignants de l'école secondaire que nous avons rencontrés sont en général positifs face à la réforme. Cependant, ils soulignent tous que celle-ci appelle des changements importants dans leurs pratiques pédagogiques. En même temps, ils insistent sur la nécessité que la réforme soit soutenue par des ressources provenant du MEQ et qu'on leur laisse du temps pour s'approprier les changements.

Pratiques scolaires exemplaires

Mary PEARSON

L'enseignant dont nous décrivons la trajectoire dans cet article est « exemplaire » dans la mesure où il peut être considéré représentatif d'une bonne quantité de ses collègues pour qui l'implication profonde dans la tâche et le sens de l'innovation sont une composante du professionnalisme « au quotidien ». Ce praticien, monsieur Hugues Émond, a parcouru une trajectoire relativement similaire à celle de plusieurs « jeunes » enseignantes et enseignants ayant amorcé leur carrière au début des années 1990. Actif et créatif, cet intervenant du primaire a été appelé en 2002 à assurer la direction d'écoles isolées dans la région d'Asbestos. Nous verrons donc, dans les lignes qui suivent, en quoi un profil de pédagogue impliqué ne change pas nécessairement au gré de l'évolution du statut professionnel.

Au semestre d'automne 1995, trois ans avant le lancement formel de la réforme, monsieur Émond, alors enseignant de quatrième primaire à l'école Sainte-Marguerite de Magog, remettait sérieusement en question la compartimentation de son propre enseignement en fonction des cloisonnements disciplinaires et du respect de la hiérarchie des contenus entre « matières essentielles et matières secondaires ». Avec l'appui de la direction de son école et s'étant associé « sans frais » à quelques ressources complémentaires, dont un conseiller pédagogique d'une tierce commission scolaire et un professeur de l'Université de Sherbrooke, monsieur Émond s'attela à la tâche de restructurer son « curriculum effectif » dans une perspective interdisciplinaire. Comme cet enseignant était un amateur d'informatique, de la trempe de celles et ceux qui ont bâti et qui font vivre l'AQUOPS, il fit le pari que l'intégration optimale de l'informatique pourrait soutenir efficacement l'apprentissage de ses élèves, surtout si la mise en œuvre de l'interdisciplinarité prenait la forme de la pédagogie du projet.



Deux années plus tard, monsieur Émond présentait et défendait avec succès, auprès des autorités de la Commission scolaire des Sommets, l'idée de la mise en route d'un projet d'enseignement-apprentissage intégrant les trois dispositifs mentionnés, soit le recours au contexte du projet, l'approche interdisciplinaire et la mise en œuvre optimale des TIC en tant qu'outils pédagogiques. Le projet, la « classe virtuelle », s'il avait l'aval des autorités et si ces dernières permettaient que l'enseignant accompagne son groupe de la quatrième à la sixième primaire, ne bénéficiait cependant pas, au départ, d'un appui financier particulier.

Qu'à cela ne tienne, au printemps 1998, l'enseignant, apprenant qu'un collège de Montérégie se départait de ses vieux PC 486 MHz dans le cadre d'une mise à jour de ses équipements informatiques, récupérait gratuitement 24 postes de travail, soit le matériel requis pour que chaque élève dispose de sa machine. En réponse à cette initiative, la Commission scolaire soutenait le réseautage des ordinateurs et, en septembre 1998, le projet démarrait avec une cohorte de 24 élèves « tout venant » de quatrième primaire. Pour monsieur Émond, l'expérience allait dans le sens des objectifs du nouveau curriculum, dont l'implantation allait s'amorcer. Il était important que la composition de la classe en soit une qui reflète le plus fidèlement possible la clientèle normale de l'école Sainte-Marguerite de Magog : quelques élèves « forts », quelques élèves en troubles d'apprentissage et d'autres en troubles de comportement, etc. Pas de sélection, sauf sur la base du consentement volontaire des parents.

Trois années plus tard, en juin 2001, la classe n'avait perdu que deux élèves, pour cause de déménagement. Par ailleurs, aux examens de mathématique et de français de la Commission scolaire, les élèves de cette classe se positionnaient avantageusement par rapport à leurs pairs de sixième primaire. Durant les trois années d'expérience de la classe virtuelle, son fonctionnement impliqua une intégration et une articulation progressive de l'intervention éducative qui s'y déroulait et de celle des collègues enseignantes et enseignants, spécialistes ou généralistes, des classes de même niveau. En cela, monsieur Émond et ses collègues mettaient en œuvre, avant la lettre, les principes qui guident l'équipe-cycle.

Au printemps 2001, monsieur Émond se méritait le « Prix du Premier ministre du Canada pour l'excellence en enseignement ». L'année subséquente, il acceptait la direction de deux petites écoles « en région éloignée ». Qu'à cela ne tienne, outre le défi de soutenir deux équipes enseignantes en majorité composées de jeunes en phase d'insertion professionnelle, monsieur Émond convainquait ses « équipes-écoles » de s'impliquer dans le projet de « l'école éloignée en réseau ». Ce faisant, il cherchait à optimiser l'appui accordé aux praticiennes et aux praticiens de son milieu dans la perspective de la mise en œuvre des principes de la réforme, notamment en ce qui a trait à l'approfondissement et à la consolidation de la relation école-communauté.

Que ce soit en tant qu'enseignant ou directeur d'école, comme nous le disions en début de chronique, nous croyons que le profil de monsieur Émond est exemplaire au sens où il « exemplifie » des attitudes professionnelles, un sens du défi, qu'on retrouve chez une bonne partie des enseignantes et des enseignants du primaire au Québec. Avec moins de visibilité, dans toutes les régions du Québec plusieurs projets ou plusieurs profils de pratique professionnelle ont mis en œuvre les principes pédagogiques « proclamés » dans le cadre de la réforme, et ce, dans certains cas, depuis plus de vingt ans. Ainsi, nous souhaitons que cette première rubrique faisant la chronique d'une pratique exemplaire ne soit que la première manifestation de ce qui est exemplaire chez la majeure partie des praticiennes et des praticiens de l'enseignement au Québec : le souci de fournir les meilleures conditions d'apprentissage à leurs élèves et la conscience que la meilleure façon d'y arriver, c'est à la fois de les surprendre et de les amener avec soi dans une « belle aventure ».

Chronique internationale

Les réformes de la formation initiale des enseignants en Suisse : entre contraintes institutionnelles et préparation pour un métier nouveau

Abdeljalil AKKARI

Coordinateur de la recherche pédagogique
Haute École Pédagogique
Berne-Jura-Neuchâtel
Suisse

Nous présentons ici une brève analyse de l'évolution récente de la formation des enseignants suisses. Dans la première partie, nous voudrions fournir quelques points de repère essentiels sur la création des HEP (Hautes Écoles Pédagogiques). La deuxième partie s'attache à situer les changements entrepris par rapport aux anciennes structures de formation. Enfin, dans la troisième partie, nous porterons un regard prospectif sur l'avenir des HEP.

Les raisons de la création des HEP

Au milieu des années 1990, trois facteurs ont largement contribué à une profonde restructuration des institutions de formation du corps enseignant en Suisse. Le premier facteur est lié à un mouvement national d'harmonisation des études supérieures dans ce pays. L'absence d'un ministère fédéral de l'éducation et le souci des cantons (provinces) suisses de garder leurs prérogatives dans le domaine de la formation rendent ce processus d'harmonisation lent et laborieux. Toutefois, à la suite des recommandations de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), la nécessité d'un certain nombre de principes de base communs, régissant en particulier la formation du corps enseignant, a fini par l'emporter.

Le second facteur de changement concerne des modifications de la structure scolaire et de la composition de la population scolaire helvétique. En effet, la Suisse a connu plus tardivement que les autres pays

industrialisés la massification scolaire. Nous avons assisté, durant les deux dernières décennies, à des réformes structurelles qui ont développé l'offre pour le préscolaire et l'enseignement secondaire. Dès lors, les besoins en enseignants qualifiés ont augmenté, puisque les enfants entrent de plus en plus précocement et restent de plus en plus longtemps à l'école. Il reste que cette massification demeure encore modeste, si on la compare avec celle qui s'est produite dans des pays comme le Canada ou la France. Par ailleurs, l'arrivée massive d'élèves d'origine étrangère a engendré une croissance de l'hétérogénéité culturelle des classes. Pour faire face à ces nouvelles réalités, une refonte de la formation initiale des enseignants apparaissait comme inéluctable.

Le troisième facteur concerne le rapprochement avec la CEE. En dépit du refus des électeurs suisses d'une adhésion à l'Union européenne en 1992, la Suisse ne pouvait pas se permettre de rester complètement isolée de l'espace européen de la formation. Or, ce dernier a entamé une vaste harmonisation des études et des diplômes universitaires.

Ces trois facteurs ont amené à la création progressive de 16 hautes écoles pédagogiques. Ce nombre peut paraître important pour une population 7 millions d'habitants. Toutefois, il faut le comparer aux 26 États souverains (cantons) qui constituent la confédération helvétique. Chaque canton suisse a un système éducatif particulier (structure, programmes, vacances scolaires, salaires des enseignants, etc.) et donc un système particulier de formation des enseignants.

Par la création des HEP, les responsables de la politique de l'éducation en Suisse ont clairement montré leur volonté de transférer la responsabilité de la planification, de la conception et du contenu de la formation des enseignants de l'enseignement post-obligatoire secondaire à l'enseignement supérieur (tertiaire).

Dans la suite de cet article, nous nous intéressons, pour l'essentiel, aux institutions francophones de formation des enseignants pour lesquels nous avons un peu plus de recul par rapport aux institutions germanophones plus récentes.

Les changements entrepris

Un bref rappel historique des anciennes structures de formation est nécessaire pour situer l'ampleur des changements entrepris. En effet, l'évolution actuelle de la formation des enseignants en Suisse est d'autant plus compréhensible qu'elle est replacée dans son contexte historique (Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud, 2000). Les écoles normales, créées entre la fin du 19^{ème} et le début du 20^{ème} siècle, assumaient la formation du corps enseignant du primaire jusqu'à la fin des années 90. Certaines institutions exigeaient des candidats à l'entrée d'avoir le niveau de la maturité (baccalauréat) et les formaient durant deux ans. D'autres exigeaient un niveau de recrutement plus faible, puisqu'elles acceptaient les candidats à l'issue de la scolarité obligatoire (15 ans). La formation durait alors quatre ou cinq années. Le paradigme applicationniste était le principe pédagogique de base régissant les écoles normales, dont le personnel était choisi parmi les enseignants chevronnés du terrain et des didacticiens issus le plus souvent de l'enseignement secondaire. La formation dans les écoles normales était organisée autour de 4 piliers : culture générale, polyvalence, formation de la personnalité et proximité avec la pratique. La proximité avec la pratique consistait en quelques semaines de stages et de leçons dites d'application où les futurs enseignants se rendaient en groupe dans une classe pour suivre une « démonstration de leçon ».

Le canton de Genève constitue une exception dans le paysage de la formation des enseignants suisses, puisque leur formation est partiellement universitaire depuis 1930 (Perrenoud, 1996).

Une analyse rapide des changements survenus avec la création des HEP en Suisse durant les dernières années permet de dégager six dimensions principales que nous allons présenter brièvement.

Le niveau de recrutement et l'habilitation à enseigner

L'ensemble des HEP romandes exigent maintenant l'obtention d'une « maturité gymnasiale » (baccalauréat) pour entrer dans une formation d'enseignant primaire. Toutefois, une voie secondaire de recrutement est ouverte moyennant un examen aux candi-

ats ayant d'autres diplômes de l'enseignement secondaire (maturité professionnelle) ou une expérience professionnelle avérée. Les étudiants recrutés par cette voie secondaire peuvent rassembler une part importante des effectifs dans certaines HEP (Fribourg, Tessin).

Le diplôme délivré à l'issue de la formation permet en principe d'enseigner à des enfants de 4 à 12 ans. Mais, quelques institutions différencient les parcours de formation selon les cycles de scolarité primaire. Motivée par des différences importantes en matière de salaire et les convergences actuelles dans les contenus de la formation, la mobilité des enseignants entre les différents cantons suisses romands s'est développée ces dernières années. Toutefois, il faut rappeler que l'autorité de nomination des enseignants du primaire est généralement entre les mains des commissions scolaires qui intègrent des considérations locales dans leurs décisions de recrutement.

La pédagogie de l'alternance, la formation modulaire et la centration sur les compétences

La philosophie pédagogique générale telle qu'elle émerge des textes fondateurs des différentes HEP est basée sur la pédagogie de l'alternance et l'organisation modulaire de la formation. Apports théoriques en psychologie, sociologie, histoire de l'éducation et didactiques des disciplines d'enseignement alternent avec des stages de plus en plus longs dans le terrain scolaire, en passant de la première à la dernière année de la formation

Auparavant, la philosophie de la formation consistait à former les enseignants dans une institution afin qu'ils puissent appliquer des « recettes pédagogiques » sur le terrain pour transmettre des savoirs disciplinaires issus de la rationalité scientifique. Actuellement, l'intention est de former des enseignants en institution et sur le terrain afin qu'ils puissent adopter une posture réflexive dans les deux lieux de formation et ultérieurement dans l'ensemble de leur carrière professionnelle.

La philosophie de l'enseignement vise en principe à casser la vision applicationniste et disciplinaire de la formation. Toutefois, sa mise en pratique dans les HEP est ardue en raison notamment de la complexité

qu'elle introduit en matière de planification et de l'ouverture au travail collaboratif entre formateurs qu'elle exige.

Les HEP se caractérisent aussi par la large place qu'elles accordent au concept de compétence développé notamment à l'Université de Genève par Perrenoud. Cet auteur considère que la formation des enseignants ne doit plus se limiter à une juxtaposition de savoirs. Elle doit les dépasser pour aller vers des compétences de gestion de situations éducatives et didactiques complexes et singulières. « La formation de compétences renvoie à des savoir-faire, à un " habitus ", à une éthique, à une identité, à une façon intégrée d'être au monde, d'entrer en relation et d'agir, toutes choses qui ne sont pas de l'ordre des savoirs. Il ne suffit plus alors, pour former les enseignants, de faire coexister dans un curriculum divers types de savoirs, ni même de les intégrer » (Perrenoud, 1996).

Les nouvelles exigences en matière de recherche

Un rapport d'expert à l'intention de la CDIP et du conseil suisse de la science qualifiait l'intégration de la recherche et du développement (R et D) dans la formation des enseignants comme un élément-clé des réformes actuelles (Grossenbacher, Schärer et Gretler, 1998). Toutefois, la faiblesse de la recherche suisse sur la formation des enseignants a été relevée par plusieurs études (CORECHED, 1996 ; Hofstetter et Schneuwly, 2001).

Les nouvelles directives fédérales recommandent aux HEP de mettre en place des éléments liés à la recherche dans les plans d'études et au niveau des cahiers de charge du personnel enseignant. Cette meilleure prise en compte de la recherche en éducation dans la formation des enseignants pousse les HEP à trouver une place propre entre les recherches universitaires en sciences de l'éducation et les recherches liées aux préoccupations des départements de l'instruction publique. Plus que des changements structurels dans les secteurs chargés de la recherche dans les HEP, cette prise en compte exige un changement dans la culture pédagogique globale des institutions de formation des enseignants (Akkari, 2002).

Le regroupement des différentes catégories d'enseignants dans des institutions communes

Au niveau du regroupement des différentes catégories d'enseignants au sein d'institutions communes, la situation organisationnelle apparaît comme bien complexe (Criblez, 2002). Des tendances contradictoires se dessinent concernant le statut institutionnel des filières de formation des enseignants en Suisse romande. Si les cantons de Berne (francophone), Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud ont créé des institutions regroupant sous le même toit la formation des enseignants de tous les degrés de scolarité, d'autres cantons comme Fribourg ou Genève ont choisi de séparer les institutions chargées de la formation des enseignants du primaire et du secondaire.

Une recomposition des relations avec les universités

A l'instar de la dimension précédente du changement, aucune tendance claire ne peut être postulée pour l'avenir. La recomposition oscille entre une incorporation intégrale de la formation des enseignants à l'université et une collaboration par l'intermédiaire de conventions HEP-Université qui ménagent l'autonomie des partenaires.

A l'exception de Genève, où la formation des enseignants du primaire est totalement intégrée à l'université, l'absence actuelle de liens structurels entre les départements des sciences de l'éducation et les HEP est problématique, dans la mesure où elle pose la question de la viabilité de petits départements de sciences de l'éducation non activement impliqués dans la formation des enseignants et celle d'une tertiarisation des HEP qui ne garantit pas une qualité universitaire dans les apports en sciences humaines et didactiques qu'elles offrent. Perrenoud (2000) doute de la faisabilité du modèle helvétique de la tertiarisation en raison d'une double ambivalence : celle des responsables politiques et syndicaux, qui se méfient d'une formation trop académique, et celle des universités, trop peu convaincues que la formation des enseignants est non seulement un moyen de diffusion des savoirs mais aussi de dynamisation de

la recherche fondamentale en matière de processus d'apprentissage et d'enseignement.

Malgré les multiples avantages qu'il procure, le modèle de l'incorporation intégrale dans les universités montre que des différenciations peuvent surgir entre les universitaires impliqués dans la formation des enseignants et ceux s'occupant des autres filières universitaires en sciences de l'éducation. Les difficultés qu'a l'université d'assumer pleinement les formations professionnelles de peur de devenir une « école supérieure de métiers » sont manifestes (Perrenoud, 1996).

Le modèle de la coopération souffre également de l'inégalité entre les deux partenaires en ce qui a trait au prestige et au poids dans la société. Si ce que peuvent offrir les universités aux HEP est identifié, ce que les HEP peuvent offrir aux universités et la capacité de cette dernière à l'exploiter restent à déterminer.

La recomposition des liens entre les HEP et les universités survient dans une période difficile pour les deux partenaires. En effet, les universités, qui dépendent pour leur financement du pouvoir politique, tentent par tous les moyens de sauvegarder leur autonomie menacée (ou perçue comme menacée) par des contrats de prestations ou des rectorats omniprésents. Du côté des HEP, la dépendance est encore plus grande du pouvoir politique en ce qui concerne le financement, mais aussi l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Pour coopérer, il faut avoir une identité affirmée. Il faut donc laisser le temps aux HEP de consolider leur identité et de se développer.

La transformation des relations avec le terrain scolaire

Les nouvelles structures de formation ont construit de nouvelles relations avec le terrain scolaire, qui est considéré comme un lieu de formation et non pas uniquement d'application. Les formateurs en établissement sont en principe impliqués dans le processus de formation. Les indemnités liées à leur fonction ont été revalorisées. Ils sont amenés à fréquenter plus régulièrement les institutions de formation pour des séances de coordination ou pour des activités de

formation continue. Cette transformation des relations avec le terrain s'avère plus ardue que prévu non seulement parce que les formateurs du terrain ne sont pas vraiment intégrés dans le corps enseignant des HEP, mais aussi parce que leur formation prévue tarde à se mettre en place.

Les défis futurs

Les nouvelles HEP sont actuellement à l'aube de nouveaux changements importants amenés par l'application de la déclaration européenne de Bologne sur l'organisation des études universitaires au niveau suisse (mobilité des professeurs et des étudiants HEP, articulation formation initiale, formation continue et recherche).

Par ailleurs, quelques années après la création de nouvelles structures de formation des enseignants en Suisse romande, on observe que la tertiarisation et l'amélioration de la formation des enseignants auront un coût financier important. En effet, développer les rapports avec le terrain scolaire, créer de nouveaux liens avec les universités, développer une culture de la recherche, mais aussi recruter du personnel qualifié ne peuvent pas s'obtenir sans une augmentation des moyens. Le problème découle du fait que cet effort de financement public nécessaire à la bonne marche des HEP arrive à un moment où les finances publiques sont au plus mal dans la plupart des cantons. Mais, l'enjeu pour les HEP, comme le souligne Perrenoud (1997), est de taille :

« Les HEP sont-elles prêtes à devenir des institutions d'enseignement supérieur à part entière ? Ou vont-elles rester des écoles apparentées à l'enseignement secondaire post-obligatoire ou des écoles tertiaires fortement dépendantes de l'administration de tutelle ? »

La réussite des HEP suisses dans leur mission de former des enseignants influencera le devenir de l'identité professionnelle des enseignants et la transformation de leur manière d'être au métier, à l'épreuve des mutations sociales et culturelles. Cette réussite est capitale dans un pays qui a toujours su compenser sa pauvreté en ressources naturelles et son enclavement par une excellence basée sur les savoirs et un système éducatif performant.

Références

- Akkari, A. (2002). La recherche dans les hautes écoles pédagogiques. *L'Éducateur*, 8, 10-13.
- Criblez, L. (2002). *Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants professionnels et des enseignantes et enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- CORECHED. (1996). Premier rapport sur l'état, le développement et les tendances de la recherche éducationnelle suisse et les relations de cette dernière avec la politique, l'administration et la pratique de l'éducation. *Bulletin de la SSRE*, (1), 7-50.
- Criblez, L., Hofstetter, R. et Périssier Bagnoud, D. (Ed.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrer/innen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne : Peter Lang.
- Grossenbacher, S. Schärer, M. et Gretler, A. (1998). *Recherche et développement dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants*. Berne : CDIP.
- Office fédéral de la statistique. (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires*. Neuchâtel : OFS.
- Perrenoud, P. (1996). Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois. In Lapierre, G. (Ed.). *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ?* Grenoble : Université Pierre-Mendès France, pp. 75-100.
- Perrenoud, P. (1997). Les Hautes Écoles Pédagogiques entre deux modèles institutionnels. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_06.html
- Perrenoud, P. (2000). Les Hautes Écoles Pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. In Criblez, L., Hofstetter, R. et Périssier-Bagnoud, D. (Eds.) *La formation des enseignant(e)s primaires : Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang, pp. 341-369.

Chronique du milieu scolaire

Le Centre des enseignantes et des enseignants de la CSDM fête ses dix ans d'existence !

Dix ans de développement professionnel par les pairs au service des enseignantes et enseignants

Robert LAVIGNE

Enseignant
et personne-ressource au CEE

Voici une scène typique vécue au Centre des enseignantes et des enseignants (CEE)

Un groupe de 14 enseignantes sont réunies dans l'un des locaux du Centre des enseignantes et des enseignants situé dans l'immeuble principal de l'administration centrale de la Commission scolaire de Montréal. Provenant de 7 écoles primaires, ces enseignantes du premier cycle primaire ont été libérées de leur tâche de travail, pour un avant-midi, aux frais du CEE. À cette rencontre, ces participantes partageront leurs expériences pédagogiques vécues en classe et réfléchiront sur différents aspects de leur pratique éducative en lien avec la réforme en éducation. Un enseignant bien informé des différents éléments de la réforme est employé par le CEE deux jours et demi par semaine comme personne-ressource. Son travail consiste à supporter les groupes d'enseignants qui s'interrogent sur les différents aspects de la réforme et, selon les besoins, de les accompagner en classe dans la réalisation de projets.

Cette réflexion en groupe est une activité parmi des centaines offertes chaque année par le CEE à quelques milliers d'enseignantes et d'enseignants de Montréal (plus précisément 1 800 personnes en 2003-2004). Or, ce centre de formation administré par et pour les enseignants fêtait ses dix ans d'existence le 5 mai dernier.

Les centres d'enseignants : un bref historique

Ce concept de centre d'enseignants est né en Angleterre en 1964 dans une perspective de prise en charge par les enseignants de leur propre développement professionnel. À l'époque, cinq principes fondent cette formule¹:

1. les enseignants sont les administrateurs de leur centre ;
2. les enseignants sont les agents de développement de leur centre ;
3. le centre est un lieu d'échange notamment incarné dans un lieu physique ;
4. la plupart des activités sont des apprentissages concrets ;
5. la plupart des activités sont des apprentissages continus.

Ces centres se répandent peu à peu en Angleterre (plus de 600 centres en 1976) et par la suite dans les pays anglo-saxons, notamment aux États-Unis. Mis au courant du succès des centres anglais, le ministère de l'Éducation recommandait, en février 1984, la création de ces centres au Québec. De même, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), dans un document publié en 1985 (*Coup d'œil sur les centres d'enseignants*), jugeait la formule intéressante. Pour sa part, dès le début de 1984, la CECM entreprend, avec le syndicat de l'Alliance des professeurs de Montréal, des discussions et des études (rapports : mars 1984, décembre 1984 et juin 1985) pour la création d'un centre. Un stage d'étude exploratoire sera fait en Grande-Bretagne par madame Paulette Vigeant-Galley, qui présentera à la CECM un rapport sur les centres d'enseignants anglais en septembre 1984. Les démarches sont alors interrompues par des contraintes administratives et finan-

cières qui obligent la commission scolaire à laisser en attente ce projet. Néanmoins, ces partenaires, de même que les milieux de l'éducation, continuent de s'intéresser à la mise en place de cette formule de développement professionnel.

En 1986, dans un article du journal *Le Devoir* (18 septembre, p. 7), madame Vigeant-Galley écrit que le centre des enseignants est « l'un des moyens de développement personnel et professionnel les mieux adaptés aux besoins des enseignants et aux réalités de la classe ». Quelques années plus tard, dans un rapport de recherche, la CEQ et l'IRAT seront plus explicites lorsqu'ils souligneront que : « Le perfectionnement par les pairs a aussi le mérite de renforcer le collectif de travail et de générer une dynamique d'échanges susceptibles de combler, du moins en partie, le manque de support vécu par les enseignants ».²

Entre-temps, les recherches dans le domaine du développement professionnel permettent de mieux comprendre différentes facettes de cette formation. Ainsi, Fenstermacher et Berliner³ souligneront que la finalité de la formation professionnelle n'est pas d'endoctriner ou d'entraîner l'enseignant à intervenir d'une certaine manière mais bien plutôt de favoriser la réflexion sur sa pratique pédagogique. Ces propos rejoignent ceux de Schön qui, dans *Le praticien réflexif* (1994), observe que le praticien n'applique pas des théories, mais qu'il les construit à partir de sa pratique professionnelle.

¹ Dandurand-Guenette, A. (1983). Un lieu à soi : le centre d'enseignants. *Vie pédagogique*, n° 27, novembre, pp.35-38.

² Institut de recherche appliquée sur le travail (IRAT) et Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (1991). *Rapport de recherche Vieillessement et condition enseignante*, p. 120.

³ Fenstermacher, G. et Berliner, D. (1986). *A conceptual framework analysis of staff development*. Santa Monica : Rand.

Au début de 1992, le conseil des commissaires de la CECM donne son approbation à un projet de création d'un centre des enseignants. Dans son document de présentation du projet, le service des ressources humaines de la CECM décrit les objectifs de ce centre comme étant de :

- permettre des cheminements diversifiés de ressourcement et de perfectionnement dans le cadre d'une formation continue ;
- permettre aux enseignants de bénéficier davantage des compétences de leurs pairs ;
- favoriser la prise en charge par les enseignants de leur développement professionnel.

La commission scolaire souhaite que le MEQ puisse subventionner une partie de ce projet. Le Ministère refuse une aide financière prétextant que la commission a les ressources nécessaires pour créer ce centre. La commission scolaire va tout de même de l'avant et crée, avec l'appui du syndicat des enseignants de Montréal, le CEE à titre expérimental pour trois ans. Après ces années d'expérimentation, en avril 1996, le conseil des commissaires accepte la recommandation d'un comité d'évaluation qui propose de reconduire le projet du CEE en considérant : la participation accrue des membres du personnel enseignant à cette forme de perfectionnement et les résultats positifs de l'expérimentation ; la proportion importante des nouveaux membres du personnel enseignant qui participent aux activités du centre ; l'importance pour le personnel enseignant de partager l'expertise entre collègues ; la haute satisfaction observée et la contribution active du Centre à l'atteinte des objectifs institutionnels de la CECM.

Le fonctionnement du CEE

Comment fonctionne concrètement le Centre ? Il est administré par un comité de gestion majoritairement composé d'enseignants. Un responsable à temps plein, sous l'autorité du comité de gestion, assure le fonctionnement quotidien du centre. L'assemblée générale des enseignants de chaque école (plus de 240 écoles) de la CSDM choisit un répondant qui communique les besoins des enseignants lors de

rencontres au CEE. Six à neuf fois par année, un bulletin décrivant les choix d'activités des quelques semaines ou mois à venir est alors distribué dans les écoles. Ces quelques modalités de fonctionnement du centre montrent que celui-ci cherche à rejoindre le plus efficacement possible les enseignants pour être en mesure de répondre à leurs besoins

Après dix ans de fonctionnement, le nombre d'enseignants fréquentant le Centre a presque doublé et leur taux de satisfaction est très élevé. Ce centre est ainsi devenu un élément important du développement professionnel des enseignants de Montréal. Cela est d'autant plus vrai qu'il a fallu une réelle volonté des partenaires pour en assurer la survie dans des contextes de coupures budgétaires, de réductions de services et autres turbulences. On parle de la formation continue comme étant un voyage sans fin. Il en est de même pour la mission du CEE, qui aura à s'adapter à de nouveaux contextes, relever de nouveaux défis et trouver de nouvelles voies pour favoriser le développement du personnel enseignant.

Enfin, rappelons que de nombreux avis du Conseil supérieur de l'éducation (1987, 1991, 1993, 1994) relèvent que l'amélioration de la qualité de l'enseignement passe nécessairement par le développement professionnel du personnel enseignant. Ainsi donc « le virage au succès » du Centre des enseignants a des impacts sur celui de nos élèves dans nos classes.

Chronique didactique

Présentation

Jean-François CARDIN

CRIFPE-Laval

La récente réforme de l'enseignement au Québec, malgré l'approche par compétences, accorde une importance privilégiée à la didactique des disciplines. Le fait de situer l'élève au cœur des apprentissages n'empêche pas les didacticiens de placer leur discipline au cœur de leurs préoccupations. Enseigner, bien sûr, c'est encore enseigner une discipline, ou, à tout le moins, des contenus disciplinaires qui engagent des stratégies d'enseignement qui leurs sont propres. Dans les débats actuels en sciences de l'éducation, pédagogie et didactique souffrent de nombreuses mésententes. Pourtant, il semble que l'éducation, la transmission d'un héritage commun à tous les élèves, commande à la fois des choix didactiques et pédagogiques. Dans cette rubrique, il sera certes question de la relation entre didactique et pédagogie, mais seront abordés aussi des aspects qui touchent plus particulièrement à l'apport de la didactique dans la formation initiale et continue des enseignants. Ce premier texte s'attaque d'ailleurs à un problème qui touche autant la didactique que la pédagogie, soit l'évaluation des apprentissages.



Réflexion sur la formation initiale des enseignants au regard des nouvelles orientations ministérielles sur l'évaluation des apprentissages

Joëlle MORRISSETTE

Selon le calendrier officiel d'implantation, la réforme de l'éducation est déjà en vigueur à l'école primaire et suivra un processus graduel d'implantation à l'école secondaire à partir de septembre 2004. Suivant le discours officiel, elle induirait de nombreux changements, dont certains touchent l'évaluation des apprentissages. La nouvelle politique d'évaluation s'inscrit dans la logique des objectifs du Rapport Parent (MEQ, 1963-1966) qui visent à réaliser la démocratisation de l'accès à l'école secondaire au Québec. On se souvient qu'au tournant de la Révolution tranquille les pratiques d'évaluation sont fortement influencées par le courant psychométrique américain et s'avèrent très centrées sur l'idée de mesure. À cet égard, la consignation des informations recueillies sur les élèves, qui relève d'une logique comptable, en atteste. Au début des années 1980, un intérêt plus marqué pour une évaluation au service de l'enseignement et de l'apprentissage se développe dans la foulée des recherches qui dénoncent les effets désastreux de certaines pratiques d'évaluation sur la motivation et l'estime des élèves. Dans les années 1990, un nouveau bilan du système d'éducation révèle un pourcentage d'échec scolaire très élevé et un taux de décrochage inquiétant. De ces constatations découle un nouvel objectif : faire réussir le plus grand nombre d'élèves possible. C'est là un des grands objectifs poursuivis par la réforme en cours.

En référence aux orientations du nouveau curriculum, le ministère de l'Éducation affirme explicitement que certaines pratiques d'évaluation doivent être revues afin de prendre en compte les caractéristiques renouvelées du curriculum scolaire. Quelle est donc la nature de ces changements ?

Nous présentons ici les résultats d'une recherche (Morrisette, 2003) qui s'est intéressée à la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis le début des années 1980. Ces résultats ont conduit à une réflexion sur la formation initiale des enseignants présentée dans le cadre d'un séminaire tenu conjointement par l'UQAT et par l'IUFM de Reims en juin 2003. C'est sur cette base que nous ferons d'abord la lumière sur la nature des changements induits par la réforme en matière d'évaluation des apprentissages pour ensuite tenter d'en saisir des implications pour la formation initiale.

Nature des attentes de formation en évaluation des apprentissages

Le ministère de l'Éducation favorise explicitement une évaluation dont la fonction est celle de l'aide à l'apprentissage, soit l'évaluation communément appelée *formative*, en raison de son potentiel d'action dans l'atteinte des objectifs poursuivis par la réforme. L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage dont les interventions ont

pour finalité l'amélioration de la progression des élèves. Dès lors, qu'attend-t-on des enseignants et, par conséquent, des futurs enseignants, dans la perspective d'une évaluation formative ?

Le ministère de l'Éducation précise, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b, p. 91), le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages :

- détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves ;
- préciser, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement ;
- contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents ;
- communiquer à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique et indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les éléments des stratégies d'intervention corrective envisagés.

Ces attentes peuvent être interprétées comme des défis. Pour mieux comprendre l'envergure de ces défis, un exercice d'éclaircissement conceptuel s'impose concernant les objets de l'évaluation formative des apprentissages.

Les objets de l'évaluation formative des apprentissages

Il importe de bien cerner les objets d'évaluation, afin de mettre en relief les compétences requises en matière d'évaluation dans le nouveau contexte créé par la réforme.

Selon Scallon (1988) un objet d'évaluation est composé de deux éléments entre lesquels s'établit un rapport : le *référentiel*, c'est-à-dire ce qui est attendu des élèves, et le *référé*, c'est-à-dire la performance des élèves en situation. Le référentiel est généralement établi dans le curriculum formel et il est précisé sous forme d'objectifs d'apprentissage à atteindre ou de compétences à développer. Quant au référé, l'enseignant l'observe chez ses élèves. Il correspond à leur

performance ou au processus menant à cette performance à un moment précis lors d'une situation d'évaluation. Allal (1979) associe le référé - ou la performance des élèves - à des aspects cognitifs, c'est-à-dire aux produits de l'apprentissage en cours (des connaissances, des habiletés, des attitudes ou des compétences), et aux processus menant à cette performance. La notion de processus renvoie aux démarches entreprises par l'élève pour acquérir et construire ses connaissances et aux stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème.

Voyons maintenant les particularités du discours ministériel québécois sur les objets d'évaluation, compte tenu de leur intérêt pour la formation initiale des enseignants.

L'évolution de la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages

Deux observations significatives concernant les objets d'évaluation sont ici rapportées puisqu'elles touchent directement au travail enseignant et invitent ainsi à réfléchir aux défis lancés à la formation initiale des enseignants par la réforme curriculaire. La première a trait à une complexification des objets d'évaluation, et la seconde, à une modification de la relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.

Des objets d'évaluation plus complexes

Depuis le début des années 1980, on note, dans le discours ministériel, le développement d'un intérêt plus marqué pour le processus d'apprentissage. Cela s'observe notamment par la présence d'objets d'évaluation de plus en plus complexes. Ainsi, au début des années 1980, l'évaluation formative semble n'avoir qu'exclusivement pour objets les connaissances ou les contenus d'apprentissage. Une décennie plus tard, l'évaluation a des objets un peu plus complexes, telles les démarches employées par les élèves pour apprendre. Dans l'actuelle réforme, on observe un net intérêt pour l'évaluation de composantes plus complexes du processus d'apprentissage, telles les stratégies cognitives transversales, au sens défini par Tombari et Borich (1999), ou encore pour leur motivation face à la tâche ainsi que pour leurs attitudes.

Une modification de la relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

Dans le discours antérieur à la réforme, les éléments identifiés comme des objets d'évaluation correspondent à ce qui doit être enseigné et à ce qui doit être appris par les élèves. Cela correspond au regard rétrospectif que pose Legendre (2001) sur le discours et sur les pratiques des dernières décennies au sujet de la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Toutefois, l'introduction d'une nouvelle conception de l'apprentissage dans le curriculum, soit la compétence, rend désormais impossible l'adéquation parfaite autrefois recherchée entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, du moins en théorie. En effet, la compétence ne s'enseigne pas directement, puisqu'elle est un savoir-agir complexe qui fait appel à des séquences de tâches diversifiées et intégratives, à référentiels multiples. Les tâches d'évaluation peuvent donc se dérouler sur une période de plusieurs jours, voire de plusieurs semaines, et elles sont préférablement interdisciplinaires. De plus, pour se développer, la compétence nécessite une mobilisation de ressources qui ne relèvent pas exclusivement de l'ordre des connaissances acquises à l'école. Par conséquent, la prise en compte de ces caractéristiques modifie la relation qui était naguère établie entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. On remet en question un aspect important du travail des enseignants qui a trait notamment à leur façon de planifier les tâches d'évaluation.

Des implications pour la formation initiale des enseignants

Comment interpréter l'évolution du discours ministériel sur les objets de l'évaluation formative des apprentissages ? Quelle implication peut-elle avoir sur le travail de l'enseignant ? Comment l'évolution du discours ministériel peut-elle alimenter la réflexion sur la formation initiale des enseignants ? Si les questions deviennent de plus en plus claires, les réponses ne le sont pas pour autant.

La complexification des objets d'évaluation montre l'importance de développer des habiletés pour observer et pour situer le référé — c'est-à-dire la performance des élèves et le processus menant à

cette performance — par rapport au référentiel — c'est-à-dire les attentes envers les élèves qui sont exprimées dans le curriculum formel. Comment préparer les futurs enseignants à cette tâche ? Comment favoriser le développement d'habiletés d'observation suffisamment raffinées pour pouvoir porter une attention à l'ensemble des constituants du processus d'apprentissage des élèves afin d'être en mesure d'apprécier leur progression au regard des attentes précisées dans le *Programme de formation* (MEQ, 2001a) ?

L'utilisation de la vidéo en situation de pratique représente assurément une piste intéressante à explorer en raison de son effet de mise à distance, facilitant ainsi la réflexion et l'observation de détails qui ont échappé à l'enseignant dans le feu de l'action (Tochon, 2002). Aussi, pour bien situer le référé par rapport au référentiel, il semble qu'une bonne représentation du référentiel devient une condition sine qua non. En effet, lorsque des élèves sont affairés à la réalisation d'une tâche complexe, l'enseignant doit non seulement savoir repérer ce qu'il cherche à observer (objets d'évaluation), mais doit aussi savoir rapidement mettre ses observations en relation avec les attentes exprimées dans le curriculum formel. Seule une bonne représentation du référentiel permet à ce moment d'intervenir efficacement dans l'action pour aider les élèves à réguler leur processus d'apprentissage. La question qui se pose alors est donc la suivante : comment l'université peut-elle favoriser une meilleure appropriation des nouvelles habiletés d'évaluation dans la formation des maîtres ? Dans la structure actuelle de la formation des enseignants, il apparaît que les cours de didactique, les cours en mesure et évaluation et les stages sont des activités parallèles. Mais sachant que l'évaluation, dans une perspective de régulation des apprentissages, est intégrée à la didactique, n'apparaît-il pas évident que les activités de formation initiale des enseignants doivent notamment reposer sur des liens étroits entre les stages et les cours de didactique ? Il semble que les stages peuvent constituer un lieu de synthèse pour permettre la mise en pratique et le développement de la compétence n° 5 sur l'évaluation, mais dans la mesure où celle-ci est mise en relation avec les stratégies d'enseignement propres aux contenus et aux compétences du programme de formation.

Par ailleurs, la modification de la relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation implique que les enseignants apprennent à planifier des séquences de tâches d'apprentissage et d'évaluation diversifiées, intégratives et à référentiels multiples, dans lesquelles on reconnaît la mobilisation de connaissances apprises à l'extérieur de l'école. En raison de ces nouvelles exigences, notamment du fait que tout ne peut être désormais planifié, les enseignants doivent développer une compréhension personnelle des objets d'évaluation pour chacune des situations qu'ils rencontreront dans le contexte de leur pratique. Alors seulement ils pourront investir leurs observations du référent dans l'action didactique en cours d'activité afin de leur fournir une rétroaction visant à les aider à réguler leur processus d'apprentissage. Cette analyse des situations contextualisées leur permettra, par le fait même, d'investir leurs observations en différé, c'est-à-dire à un moment ultérieur, afin d'en tirer des conclusions qui les aideront à réguler leur propre pratique. Comment prendre en compte cette exigence dans le cadre de la formation initiale des enseignants ? La formation pratique peut-elle devenir un lieu pertinent à cet égard ? En d'autres termes, en quoi, selon quelles modalités et à quelles conditions la formation pratique peut-elle amener le développement des habiletés de planification, de réalisation de tâches évaluatives aux fins de l'évaluation formative des apprentissages ? Les intervenants en formation initiale des maîtres devront tôt ou tard trouver des réponses à ces questions.

Conclusion

Rappelons que la réforme du curriculum affecte le travail des enseignants et conditionne le contexte dans lequel ils exercent leur profession. La complexification de leur travail au regard de l'évaluation des élèves implique un ajustement de la formation universitaire. Mais plus encore, le réel défi de la formation des maîtres consiste à prendre en compte la complexité réelle de la tâche qui attend les futurs enseignants. En effet, l'université a la responsabilité de mettre en place des situations propices au développement des compétences en évaluation. Les enseignants en exercice devront également être formés aux nouvelles normes d'évaluation des apprentissages.

Références

- Allal, L. (1979). *Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application*. In Allal L., Cardinet J. et Perrenoud P. (dir.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978*. Berne : Peter Lang, p. 130-156.
- Ministère de l'Éducation (1963-1966). *Le Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, 5 volumes.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique*. Québec : Les Publications du Québec, 23 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : MEQ, 350 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : MEQ, 253 p.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, septembre-octobre 2001, n° 120, p. 15-19.
- Morrisette, J. (2003). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981*. Rapport de recherche. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. 200 pages.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Éditions du Nouveau Pédagogique Inc., 449 p.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 171 p.
- Tochon, F. V. (2002). L'analyse de pratique assistée par vidéo. Sherbrooke : Éditions du CRP. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume XXII, n° 3, 1996.
- Tombari, M. et Gary, B. (1999). *Authentic assessment in the classroom : application and practice*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill, 236 p.

Chronique sur l'éthique et la culture scolaire

Présentation

Denis JEFFREY

CRIFPE-Laval

L'exercice de la profession enseignante n'échappe pas aux questions d'éthique. Parce qu'ils ont une influence reconnue sur les élèves, les enseignants ont des obligations morales très élevées. La notion de compétence éthique, apparue dans les textes du ministère de l'Éducation depuis une dizaine d'années, met en évidence l'importance de telles obligations. Cette compétence se présente comme un idéal professionnel, mais en même temps comme une exigence pour l'école et la société. À bien des égards, il apparaît pertinent de réfléchir sur le sens des valeurs et des normes éthiques en éducation. Cette chronique vise essentiellement à proposer des idées, des pistes de lecture et des réflexions sur l'éthique dans la profession enseignante.

La valse des valeurs

Dans notre société en mutation, les valeurs et les idéaux moraux sont l'enjeu de débats dans l'école et hors de l'école. À titre d'exemple, relevons le port du voile islamique, la publicité dans l'école, l'autorité de l'enseignant, les nouvelles formes de conjugalité, les campagnes de prévention contre la sexualisation précoce des jeunes filles, la lutte contre l'usage du tabac et des drogues, etc. Les questions éthiques n'ont pas de réponses uniques ; c'est pourquoi elles suscitent des polémiques si passionnantes.

Je désire inaugurer cette première chronique en m'inspirant des discussions tenues entre Claude Michéa, Pascal Bruckner et Alain Finkielkraut lors de l'émission radiophonique *Répliques* du 29 avril 2000 à l'antenne de France Inter. La transcription de cette émission a paru chez un éditeur de Genève sous le titre *Les valeurs de l'homme contemporain*. Je vais succinctement présenter les auteurs et leurs idées à travers mes propres commentaires.

Bruckner et Finkielkraut se sont d'abord fait remarquer par *Le nouveau désordre amoureux*. Ce livre, célébré par toute une génération de professeurs de Cégep, examinait avec esprit comment se construisent les identités masculines et féminines. Finkielkraut a par la suite publié plusieurs livres pour défendre les valeurs universelles du monde occidental. On lui doit notamment *La défaite de la pensée* et *L'humanité perdue*.

Bruckner a repris la plume pour réfléchir sur *La tentation de l'innocence* et *L'euphorie perpétuelle*. Le premier de ces livres porte sur la difficile notion de responsabilité. Il observe que ses contemporains se déclarent facilement victimes sans égard à leurs responsabilités. Le second, présenté dans l'émission *Répliques*, examine l'obligation très moderne d'être heureux. Bruckner souligne cette contradiction dans laquelle nous sommes placés d'être continuellement heureux, puisque cela devient pour nous une source continue de tensions. L'obligation au bonheur induit un grand stress qui contrevient au sentiment même de bonheur.

L'individu qui se revendique de la modernité est-il vraiment récompensé par le bonheur ? L'inquiétude pour le bonheur devient une obsession, prévient Bruckner, alors que le bonheur ne se commande pas comme on commande un repas. Le bonheur est plutôt fugace, évanescant, fugitif. En fait, Bruckner signale que le bonheur ne peut être un droit, car il relève de tout autre chose que d'un calcul stratégique pour satisfaire des plaisirs et pour éviter des malheurs. De plus, ajoute-t-il, le progrès moderne ne rend pas nécessairement les individus plus heureux. Peut-être faut-il relire à ce sujet *La fatigue d'être soi*, de Alain Ehrenberg. Ce dernier montre que le stress de la vie moderne enfante son lot de mélancoliques et de dépressifs. Ainsi, le triomphe de la raison et le développement des sciences ne conduisent pas au triomphe du bonheur. Nous ne pouvons fabriquer notre propre bonheur, mais plutôt être disposés à le saisir quand il passe. On peut tout faire pour être heureux sans jamais rencontrer le bonheur.

Dans la classe, la question du bonheur reste entière. Le bonheur d'enseigner et le bonheur pour les élèves de fréquenter l'école. On aimerait que la classe

devienne une mélodie du bonheur, mais la réalité des situations difficiles nous rattrape. Toutefois, non sans raison, nombre d'enseignants disent travailler pour le bonheur des élèves. Quel est le sens de cette affirmation ? Quelles sont les conditions de ce bonheur ? Dans le sillage des propos de Bruckner, quelle place donner au bonheur dans la classe ? Comment un enseignant peut-il rendre des élèves heureux ?

Michéa s'intéresse à d'autres valeurs qui ne sont pas sans rapport avec le bonheur. Rappelons-nous d'abord que Michéa s'est fait connaître dernièrement par *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*. Il a aussi préfacé le livre bien connu de Christopher Lasch intitulé *La culture du narcissisme*. Deux idées de Michéa sont à retenir. L'une concerne l'autonomie des individus et l'autre l'égalitarisme. Voyons d'abord sa critique de l'autonomie. Dans nos sociétés d'abondance, soutient-il, l'individu porte une attention pathologique à sa propre image. Pathologie qui ressort du fait qu'il n'arrive pas à s'aimer. Il semble aussi difficile d'être aimé par autrui, aussi fidèle soit cet amour, que de s'aimer soi-même. Il y a un problème au « malamour » de soi : moins un individu s'aime, plus il devient tyrannique à son endroit. Cette attention pathologique à sa propre image est créée par l'effritement des figures d'autorité. Pour Michéa, « lorsque toutes les figures d'autorité, et particulièrement celle du Père, disparaissent, ce qui advient, ce n'est jamais la magnifique liberté que célébraient les disciples de Reich », mais, au contraire, le moi devient plus tyrannique. Cela signifie qu'un individu est plus sévère pour lui-même qu'une autorité peut l'être. Aussi, l'autorité sert de butoir et contribue à soutenir un individu qui se sent parfois démuné. Quand on ne peut compter que sur soi-même pour faire face à ses souffrances, à ses peurs et à ses colères, le risque existe de ne pas pouvoir se contenir. À cet égard, la difficulté de vivre est le prix à payer pour l'autonomie. Michéa note que les individus ne sont pas plus autonomes qu'autrefois, mais qu'ils se croient plus autonomes. C'est cette croyance en leur propre autonomie qui induit des sentiments narcissiques. Même si les individus se voient comme autonomes, ils ne le sont pas véritablement, puisque dans la société moderne les règles de prévention, de contrôle et de sécurisation se renforcent continuellement.

La seconde idée de Michéa concerne cet égalitarisme qui veut que la liberté soit perçue comme l'idée que toute autorité, toute limite que le moi rencontre, est fondamentalement contraire à la dignité humaine. Cette idée est erronée puisque l'autonomie des individus peut s'exercer même sous la gouverne d'une autorité, et que l'égalité ne signifie pas que les liens hiérarchiques n'existent plus. Une école sans des personnes en position d'autorité, c'est-à-dire des personnes qui autorisent, qui donnent des permissions, qui rassurent les enfants en leur rappelant des limites à respecter, sombre dans l'arbitraire et l'anarchie. Michéa note que l'enfant doit être confronté, de la part des adultes, à des limites qui s'opposent à ses caprices et civilisent ses pulsions. Une limite n'est pas une entrave, mais une balise rassurante. L'enfant n'a pas la liberté d'un adulte, il n'a pas non plus les mêmes responsabilités. À cet égard, l'enfant n'est pas l'égal de l'adulte sur le plan des responsabilités. On ne peut lui demander, comme on le demande à un adulte, d'assumer ses choix. De plus, l'enfant est dans un rapport hiérarchique vis-à-vis d'un adulte. Lorsqu'on traite l'enfant en adulte, ajoute Michéa, « on viole son droit le plus essentiel, celui d'être un enfant ». L'enfant doit être respecté dans sa dignité, mais il doit aussi être encouragé à respecter les limites qui l'aident à grandir et à acquérir une maturité.

Y a-t-il danger d'oublier, à voir un élève comme un égal de l'enseignant, que les élèves doivent être continuellement motivés, encouragés, soutenus par des adultes ? On ne peut remettre aux élèves l'entière responsabilité de leur cheminement scolaire. S'ils pouvaient se motiver d'eux-mêmes, sans l'aide d'un adulte en position d'autorité, c'est qu'ils seraient autonomes. Mais, ils ne le sont pas. Du moins pas encore au sens de la loi. Ils s'exercent à l'autonomie. Les individus ne sont pas tous égaux en ce qui a trait aux responsabilités, mais tous les individus sont égaux en dignité, et c'est assurément la valeur la mieux partagée du monde moderne occidental. Sur cette valeur repose la Charte universelle des droits et libertés de la personne. Cela signifie, ultimement, qu'on ne doit jamais prendre autrui comme un moyen, en faire un objet au service de son propre plaisir.

On observe présentement, au Québec comme en France, un questionnement sur le sens de l'autorité. Certains parlent d'une « crise de l'autorité » dans le monde scolaire, d'autres préfèrent dire que les enseignants doivent se réajuster à la réalité contemporaine. Deux constats sont à signaler : les élèves ne respectent pas spontanément les personnes qui assument un rôle d'autorité ; les enseignants sont mal à l'aise avec l'idée de punir, de sanctionner, de sévir. L'idée même d'autorité – de détenir un pouvoir – fait peur. C'est dire le malaise.

Après une époque plutôt libertaire, il semble que l'on cherche aujourd'hui une position plus équilibrée entre autonomie des élèves et autorité des enseignants. On sait que les élèves souhaitent qu'on leur indique des limites claires et cohérentes. Ce qui a pour effet de les rassurer. En revanche, se prévaloir du pouvoir d'une autorité ne donne aucun droit d'en abuser. À cet égard, un maître en position d'autorité ne peut renoncer à ses multiples responsabilités vis-à-vis de ses étudiants. De leur côté, les enseignants ont besoin de se sentir en sécurité dans leur classe. Ils ne peuvent accepter les incivilités, les menaces et les actes de violence de la part des élèves. L'autorité est nécessaire, elle est même conditionnelle au travail des enseignants. Mais un enseignant ne peut à lui seul sécuriser sa classe. Il doit se sentir appuyé et soutenu par ses collègues et les membres de la direction.

En somme, on ne peut faire l'économie, dans le monde scolaire, d'une réflexion sur les liens hiérarchiques entre élèves et enseignants. Il faudrait sans doute nuancer les propos de Michéa sur « cette passion égalitaire devenue folle » et voir comment on peut initier des élèves au modèle démocratique sans tomber dans la négociation continuelle de toutes les règles scolaires. Une règle établie ne se négocie pas, elle doit être comprise et respectée. La classe, on ne devrait jamais l'oublier, n'est pas un espace démocratique, mais un espace pour l'apprentissage de la démocratie. Participer à la démocratie prend certes le sens d'un pouvoir de décision, mais cela n'est pas suffisant. En amont de ce pouvoir de décision, un élève débutant en démocratie doit apprendre à défendre une position avec des arguments fondés sur une connaissance de la situation. C'est la condition

essentielle pour prendre part au débat public. La compétence démocratique – notamment la capacité de colliger des connaissances pertinentes, de faire une fine analyse d'une situation, d'argumenter une position – s'apprend, bien sûr, dès le plus jeune âge. Les règles scolaires, comme toutes les lois au Parlement, sont imposées, mais cela ne veut pas dire qu'elles ne doivent pas être comprises. Un réel esprit démocrate reconnaît la nécessité des règles et des lois pour assurer les conditions du vivre-ensemble. Il revient justement aux enseignants de faire respecter les règles et les lois tout en s'assurant qu'elles soient bien comprises. C'est un mandat difficile, mais, par souci de justice, tous les enseignants savent que la loi est préférable à l'arbitraire. En somme, comme on le répète souvent, l'argument d'autorité doit être remplacé par l'autorité des arguments. Un enseignement qui s'inscrit au cœur de l'éthique mise sur la franche discussion et la construction d'arguments. C'est une exigence pédagogique incontournable pour préparer les élèves à leur futur rôle de citoyens.

Références

Bruckner, P., Finkielkraut, A., Michéa, J.-C. (2001). *Les valeurs de l'homme contemporain*. Genève : Éditions du Tricorne.

Bruckner, P. et Finkielkraut, A. (1979). *Le nouveau désordre amoureux*. Paris : Seuil.

Bruckner, P. (1995). *La tentation de l'innocence*. Paris : Grasset.

Bruckner, P. (2000). *L'euphorie perpétuelle: essai sur le devoir de bonheur*. Paris : Grasset.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.

Finkielkraut, A. (1989). *La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard.

Finkielkraut, A. (1996). *L'humanité perdue : Essai sur le XX^e siècle*. Paris : Seuil.

Michéa, J.-C. (1999). *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*. Paris : Climats.

Livres

L'école entre Autorité et Zizanie. Lyon, Chronique sociale, 2003.

Denis JEFFREY

CRIFPE-Laval



L'école de masse fait face à un nombre grandissant de problèmes dont les solutions sont fort complexes et variées. Douze spécialistes de l'éducation se sont donné rendez-vous pour réfléchir sur 26 mots placés au centre des débats actuels. On retrouve notamment les mots Autorité, Constructivisme, Didactique, Transmission, Pédagogie, et bien d'autres qui reflètent les préoccupations de tous les enseignants. On reconnaîtra, dans certaines présentations d'un mot, la manière française de poser des problèmes. On sait que les débats en France, surtout ceux qui opposent pédagogues et antipédagogues, n'ont pas la même teneur au Québec. Le choix de nombre de mots a une couleur explicitement française. Je pense, par exemple, aux mots Zizanie, Galère, Honte et Yaka. Si des Québécois avaient été invités à participer à la rédaction de ce livre, on aurait notamment ajouté les mots NTIC, Évaluation, Innovation pédagogique, Réforme et Compétence. Ces mots pourront assurément apparaître dans une seconde édition.

En somme, il ne faudra pas chercher dans cet abécédaire des analyses approfondies, mais des idées, passablement bien formulées, pour continuer à réfléchir sur des thèmes qui nous tiennent à cœur. Les auteurs ont préféré donner à penser plutôt que de donner à croire, et c'est tant mieux. Je souligne que trois articles terminent ce livre. Le premier, écrit par J.-P. Astofi, expose le débat entre pédagogues et anti-pédagogues ; le second, de F. Audigier, aurait pu servir d'introduction puisqu'il est question du projet du présent livre, et le troisième, de Bernard Charlot, ajoute une nouvelle perspective à ce même débat français qui oppose pédagogues et antipédagogues.

François de Closets. *Le bonheur d'apprendre. Et comment on l'assassine.* Paris, Seuil, 1996.

Pierre BOUDREAU

Université d'Ottawa

On peut être mélomane et ne pas connaître le solfège, gastronome et ne pas savoir faire la cuisine, passionné d'astronomie et ignorer les mathématiques, lecteur insatiable et n'avoir jamais entendu parler de sémiologie ou de linguistique, cinéphile sans avoir étudié le montage. Ce savoir-là est purement gratuit. Il ne permet pas de produire de grandes œuvres ou des connaissances nouvelles. Il se fonde sur le goût et la passion, il apporte du plaisir et rien de plus. C'est la superbe inutilité et la merveilleuse richesse de la culture. Le cadeau que l'école devrait faire à tous les enfants de France. Un viatique pour toute une vie (p. 71).

Ce livre au titre tout simplement assassin pourrait se résumer à cette citation. François de Closets présente dans ces quelques lignes ce qui anime tout son texte : ce que devrait apporter l'école à chaque enfant, adolescent qui y passe, c'est le cadeau du savoir et de la passion d'un domaine, un savoir pour ce savoir en lui-même. Après une analyse approfondie et convaincante de l'ensemble du système scolaire français, de Closets souligne que non seulement l'école n'offre pas ce cadeau, mais qu'elle éloigne de ce savoir gratuit dont on tire plaisir.

Les programmes scolaires sont passés au crible l'un après l'autre : le français, les mathématiques, les sciences, l'histoire et l'économie. Peu importe le programme, un constat se dégage : il y a confusion entre la construction du savoir et l'acquisition de ce savoir. Vouloir faire acquérir des connaissances dans une discipline n'obéit pas aux mêmes règles que les savants utilisent pour développer ces connaissances. L'ordonnancement de la discipline et l'apprentissage du particulier, pour employer les mots de l'auteur, sont deux choses, et le défaut de la pédagogie



française serait en grande partie le fait que dès l'arrivée à l'école, avant toute familiarisation, les enfants doivent acquérir idées et méthodes nécessaires au niveau supérieur, et ici le niveau supérieur correspond à l'université.

Une autre constante dans l'analyse des programmes est mise de l'avant par l'auteur : l'école développe l'indifférence et non la curiosité comme elle le devrait. De Closets affirme que cette curiosité ne s'acquiert pas sans effort, travail et discipline : « L'école pour travailler et non pour se distraire et s'amuser ou se plaisir » (p. 39).

Ces deux constats, à la suite de l'analyse des programmes, amènent l'auteur à proposer quelques explications. À cet égard, il cherchera à répondre à ces deux questions : Quels sont les facteurs qui contribuent à ce désenchantement chez les élèves ? D'où provient cette absence de curiosité pour des domaines notamment aussi riches que les sciences, la littérature et l'histoire ? Là encore, de Closets présente un ensemble de facteurs tout à fait pertinents pour répondre à ses questions. Il faudrait entre autres le processus de choix des contenus des programmes scolaires, la surcharge des horaires, la lutte entre les modernes et les anciens sur les méthodes pédagogiques dans chaque discipline, la pertinence d'enseigner tel ou tel contenu, de telle ou telle façon, à tel ou tel groupe d'âge. En fait, pratiquement aucun facteur n'est délaissé.

De Closets y va même d'une analyse sociologique des lycéens actuels, différents de ceux des autres générations sous de nombreux aspects, d'une description de l'attribution des postes les plus difficiles aux jeunes enseignants sans expérience, et même d'un historique des réformes de l'école secondaire au cours des dernières décennies. Cette mise en perspective des différents facteurs responsables de l'état de l'école actuelle ne mène pas à une condamnation inconditionnelle de l'école, mais plutôt à une position somme toute ambiguë : si la moyenne des élèves est inférieure à ce qu'elle était pour un niveau donné, les meilleurs élèves sont meilleurs. L'école traduirait, amplifierait, créerait même une tendance similaire à ce qu'on retrouve dans la société en général où les écarts entre riches et pauvres s'accroissent. Une chose est sûre : l'école ne peut résoudre tous les problèmes de la société.

Que faire ? Encore là, de Closets ne tombe pas dans le piège de proposer des solutions simples à un problème d'une grande complexité. Et en bout de compte, les solutions, telles que la valorisation de l'apprentissage, une sorte de programme coopératif travail-étude, importe très peu pourvu que « ... le succès des uns (les élèves) ne soit pas l'échec des autres, que l'école donne, à la sortie et pas seulement à l'entrée, une chance à chacun, mais pas la même à tous » (p. 338). Et selon de Closets, la mise en place de solutions elle-même pose problème : « Mais comment soigner un malade qui, à l'évidence, préfère sa maladie à son remède et refuse obstinément les secours de la médecine ? » (p. 326).

Une lecture passionnante que cette enquête journalistique approfondie et bien documentée. Cette lecture fait surgir toutes sortes de questions sur notre propre système d'éducation, en fait les mêmes questions que celles posées par l'auteur à propos du système scolaire français. Et les questions posées par l'auteur sont très appropriées et ses analyses révélatrices. Je n'ai pu m'empêcher de faire de nombreux parallèles avec le système d'éducation dans lequel j'évolue. Et je dois avouer que les problèmes du système français ressemblent étrangement à ce qui se vit chez nous.

De plus, de Closets évite le piège de la simplification d'un problème complexe ; l'école est une organisation complexe où de nombreux groupes évoluent en interaction les uns avec les autres. Tout en présentant chacun de ces groupes de même que les structures mises en place, leur rôle officiel et leur influence réelle, de Closets nous dirige habilement vers une compréhension des influences mutuelles exercées par ces groupes et structures, sans pointer du doigt « un » coupable de l'état de l'école actuelle.

Même si c'est seulement pour ne pas oublier que l'apprentissage et le bonheur d'apprendre doivent être au centre des préoccupations de tout éducateur, ce qui est trop souvent oublié, cette lecture en vaut vraiment la peine.

Maurice Tardif
 Directeur du CRIFPE
 Secrétariat : Linda Mainville
 U. de Montréal
 (514) 343-7880

Denis Jeffrey
 Directeur du CRIFPE-Laval
 Secrétariat : Christine Théberge
 U. Laval
 (418) 656-3730

Claude Lessard
 Directeur du LABRIPROF
 Secrétariat : Micheline Goulet
 U. de Montréal
 (514) 343-6411

Yves Lenoir
 Directeur du CRIE
 Secrétariat : Denise Lauzon
 U. de Sherbrooke
 (819) 821-8000 poste 1091

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et Profession* à visiter le site du Centre à l'adresse <http://crifpe.scedu.umontreal.ca>

Les membres du CRIFPE

À partir du prochain numéro : Pour recevoir gratuitement *Formation et Profession*, le bulletin du CRIFPE, **ABONNEZ-VOUS!** Le formulaire est accessible sur notre site internet <http://crifpe.scedu.umontreal.ca>

Chercheurs réguliers

Anadón, Marta Élis UQAC
 Blais, Jean-Guy U. de Montréal
 Brassard, André U. de Montréal
 Brodeur, Monique UQAM
 Deaudelin, Colette U. de Sherbrooke
 Gauthier, Clermont U. Laval
 Gervais, Colette U. de Montréal
 Gohier, Christiane UQAM
 Jeffrey, Denis U. Laval
 Kalubi, Jean-Claude U. de Sherbrooke
 Karsenti, Thierry U. de Montréal
 Larose, François U. de Sherbrooke
 Lenoir, Yves U. de Sherbrooke
 Lessard, Claude U. de Montréal
 Martin, Daniel UQAT
 Martineau, Stéphane UQTR
 Marzouk, Abdellah UQAR
 Mellouki, M'Hammed U. Laval
 Mujawamariya, Donatille U. d'Ottawa
 Pelletier, Guy U. de Montréal
 Saint-Jacques, Diane U. de Montréal
 Simard, Denis U. Laval
 Solar, Claudie U. de Montréal
 Spallanzani, Carlo U. de Sherbrooke
 Tardif, Maurice U. de Montréal

Chercheurs associés

Allaire, Louise	U. de Montréal	Hasni, Abdelkrim	U. de Sherbrooke
Beauchesne, André	U. de Sherbrooke	Hrimech, Mohamed	U. de Montréal
Beaudoin, Huguette	U. Laurentienne	Kaszap, Margot	U. Laval
Bédard, Johane	U. de Montréal	Laurier, Michel D.	U. de Montréal
Bélanger, Jean-D.	U. Laval	Lauzon, Nancy	U. de Montréal
Biron, Diane	U. de Sherbrooke	Lebrun, Johanne	U. de Sherbrooke
Bouchamma, Yamina	U. de Moncton	Legault, Frédéric	UQAM
Boudreau, Pierre	U. d'Ottawa	Legault, Maurice	U. Laval
Boutet, Marc	U. de Sherbrooke	Lévesque, Marcienne	U. de Montréal
Cardin, Jean-François	U. Laval	Montgomery, Cameron	U. d'Ottawa
Carignan, Nicole	UQAM	Mukamurera, Joséphine	U. de Sherbrooke
Chartrand, Suzanne G	U. Laval	Nault, Thérèse	UQAM
Couturier, Yves	U. de Sherbrooke	Portelance, Lilliane	UQTR
Crespo, Manuel	U. de Montréal	Presseau, Annie	UQTR
Desbiens, Jean-François	U. de Sherbrooke	Sasseville, Bastien	UQAR
Desgagné, Serge	U. Laval	St-Jarre, Carole	UQAT
Desrosiers, Pauline	U. Laval		
Éthier, Marc-André	UQTR		
Falardeau, Érick	U. Laval		
Gérin-Lajoie, Diane	U. de Toronto		
Gervais, Fernand	U. Laval		
Guérette, Charlotte	U. Laval		
Guilbert, Louise	U. Laval		
Hamel, Thérèse	U. Laval		



Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
 Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin, Université de Montréal
 90, Vincent d'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9, courriel : crifpe.scedu@umontreal.ca